

Universidad de Huelva

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



Sucesso escolar, adaptação pessoal, familiar, escolar e social percebidos pelos adolescentes algarvios

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Maria Vítor Marcos Gonçalves Lourenço

Fecha de lectura: 28 de enero de 2016

Bajo la dirección de los doctores:

Jerónimo Judías Barroso

Pilar Alonso Martín

Huelva, 2016



UNIVERSIDAD DE HUELVA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**SUCESSO ESCOLAR, ADAPTAÇÃO PESSOAL,
FAMILIAR, ESCOLAR E SOCIAL PERCEBIDOS PELOS
ADOLESCENTES ALGARVIOS**

Maria Vítor Marcos Gonçalves Lourenço

Huelva, 2015

UNIVERSIDAD DE HUELVA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

**Programa de Doctorado: “TENDENCIAS ACTUALES EN
PSICOLOGÍA”**



**Universidad
de Huelva**

TESIS DOCTORAL

**SUCESSO ESCOLAR, ADAPTAÇÃO PESSOAL,
FAMILIAR, ESCOLAR E SOCIAL PERCEBIDOS
PELOS ADOLESCENTES ALGARVIOS**

Maria Vítor Marcos Gonçalves Lourenço

Directores:

Dr. Jerónimo Juidías Barroso

Dra. Pilar Alonso Martín

Huelva, noviembre, 2015

AGRADECIMENTOS

A concretização da presente dissertação não teria sido possível sem o precioso apoio e contributo de algumas pessoas, instituições e entidades, às quais aproveito para expressar publicamente o meu profundo agradecimento.

Destaco, com especial apreço, o Prof. Doutor Jerónimo Juídias Barrosos e a Prof. Doutora Pilar Martín Alonso, pela brilhante forma como incentivaram e orientaram esta dissertação, e pelo constante estímulo e suporte quer em termos académicos quer pessoais.

A todos os investigadores e colegas que contribuíram no aprimoramento deste trabalho, proporcionando momentos incisivos de reflexão, debate, partilha e espírito de entreajuda, particularmente à: Dra. Ana Sousa, Dra. Ana Palma, Dra. Catarina Almeida, Dra. Cláudia Guedelha, Dra. Inês Correia, Dra. Sónia Mouta, Dra. Susana Guedes e Dra. Vanessa Neto.

A todas as Direções das escolas que colaboraram neste estudo bem como, aos alunos e professores que participaram com os seus testemunhos e desempenhos na componente empírica deste trabalho, dirijo uma palavra de gratidão pela sua disponibilidade e colaboração.

À Tia Júlia que me ensinou a estudar, a todos os amigos, familiares, e à minha filha, que acompanharam de perto o meu percurso ao longo do tempo dedicado a este trabalho, agradeço o encorajamento, o apoio emocional e a compreensão pelos momentos em que estive mais ausente.

A TODOS DEDICO ESTE TRABALHO.

RESUMO.

RESÚMEN

ABSTRACT

O **Sucesso Escolar** é um fenómeno que serve de barómetro sobre o desenvolvimento das sociedades democráticas. Todavia, parece existir mais produção literária que investigações de campo, por isso a necessidade de investigar o fenómeno.

Este estudo foi desenvolvido na região do Algarve em Portugal. Utilizámos o termo **Sucesso Escolar** como fazendo referência a processos e resultados que identificam se os alunos respondem satisfatoriamente às exigências determinadas pelo sistema escolar. A partir desta questão tentámos realizar um diagnóstico diferencial das variáveis que se conjugam e influenciam a dinâmica multicausal e multidimensional do **Sucesso Escolar**.

O **objetivo geral da investigação** consiste em determinar como a **Adaptação Pessoal, Familiar, Escolar e Social** percebidas pelos alunos do **5º** e do **9º Anos** de escolaridade da região do Algarve influenciam o seu **Sucesso Escolar**, pelo que procedemos à realização de três estudos empíricos: 1) o Estudo da **Adaptação Geral, Pessoal, Familiar, Escolar e Social** dos alunos algarvios, no **5º Ano** de Escolaridade e no **9º Ano** de Escolaridade; 2) Estudo comparativo do **Autoconceito Académico, Social, Emocional, Familiar e Físico** entre os dois grupos de alunos e 3) Fatores causais do **Sucesso Escolar** percebidos pelos alunos do **5º** e do **9º Ano** de escolaridade.

Com **uma amostra** de 1595 sujeitos, 839 raparigas e 756 rapazes, do **5º Ano** (809 alunos) e do **9º Ano** (786 alunos) dos 16 Concelhos Algarvios (Sotavento e Barlavento).

Para a **recolha de dados** foi administrado um protocolo que continha um questionário de levantamento de dados, onde cada aluno registou as suas informações sociodemográficas, informações relativas à sua situação escolar e grupo de pares e relativas à sua família e à relação dos seus pais, o Teste do Factor “g” de Catell- Escala 2 e Escala 3 (Catell e Catell, 1986) (teste de *screening*), a escala AF-5 – Teste de Autoconceito forma 5 (Garcia e Musitu, 2009) e o Teste TAMAI – Teste Auto-avaliativo Multifactorial de Adaptação Infantil (Hernández, 2004),

Os **resultados obtidos** permitiram analisar os objetivos inicialmente propostos e chegar a diversas conclusões. Assim, identificámos que o **Sucesso Escolar** é muito central na vida dos alunos, mas está em total interrelação dinâmica com os **Microsistemas, Mesossistema, Exossistema e Macrosistema** que caracterizam os contextos do aluno, apresentando um carácter multicausal, multifatorial e

multidimensional. Através do procedimento de análise fatorial identificámos que concorrem como fatores explicativos do **Sucesso Escolar**: a Adaptação do Aluno (Inadaptação Geral, Pessoal, Escolar e Social), a Parentalidade sem Rede (Idade, Total de Pessoas Adicionadas nas Redes Sociais, Educação Personalizada -valor negativo- e a Socialização Parental), a Dedicação ao Computador (Total de Horas ao Computador, Enviar Mensagens e Emails, Pesquisa de Hobbies e Redes Sociais), a Dedicação ao Telemóvel (Total de Horas ao Telemóvel, Telemóvel a enviar Mensagens, Telemóvel a falar com os Amigos e Telemóvel a falar com a Família), o Autoconceito (Autoconceito Académico, Social, Familiar e Físico), o Desempenho Escolar (Factor "g" e o Autoconceito Académico), a Estrutura Familiar (Irmãos Mais Velhos, Idade do Pai e da Mãe), as Vulnerabilidades Familiares (Número Total de Irmãos e Inadaptação Familiar), as Atividades Desportivas (Horas Desportivas), as Implicações Escolares (Anos de Frequência do Pré-Escolar, Quantas Horas Estudadas por Semana) e os Primeiros Passos Académicos (Número de Professores do 1º Ciclo).

De igual forma, foi possível identificar que os alunos com melhor **Adaptação Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social** apresentam maior **Sucesso Escolar** e são sobretudo as raparigas mais do que os rapazes que o obtêm. Complementarmente os alunos com melhor **Adaptação Geral** e **Escolar** apresentam melhor **Autoconceito Académico** e dado a existência de uma causalidade dinâmica e recíproca entre o **Autoconceito** e o **Sucesso Escolar** também apresentam maior **Sucesso Escolar**.

El **Éxito Escolar** es un fenómeno que sirve como un barómetro en el desarrollo de las sociedades democráticas. Sin embargo, parece existir más producción literaria que investigaciones de campo, por eso la necesidad de investigar el fenómeno.

Este estudio se llevó a cabo en la región portuguesa del Algarve. Hemos utilizado el término de **Éxito Escolar** como referencia a los procesos y resultados que identifican si los estudiantes responden satisfactoriamente a las necesidades determinadas por el sistema escolar. A partir de esta cuestión hemos tratado de realizar un diagnóstico diferencial de las variables que se conjugan e influyen en la dinámica multicausal y multidimensional del **Éxito Escolar**.

El **objetivo general** de la investigación consiste en determinar cómo la **Adaptación Personal, Familiar, Social y Escolar** percibido por alumnos de **5º y 9º año** de escolaridad de la región del Algarve influyen en su **Éxito Escolar**, por lo que llevamos a cabo tres estudios empíricos: 1) el estudio de **Adaptación General, Personal, Familiar, Escolar y Social** de los alumnos algarvios en el **5º año** y en el **9º año** de escolaridad; 2) Estudio comparativo del **Autoconcepto Académico, Social, Emocional y Físico** de los dos grupos de alumnos, y 3) Factores causales de **Éxito Escolar** percibidos por los alumnos de **5º** y de **9º año** de escolaridad.

La **muestra** está formada por 1595 sujetos (839 niñas y 756 niños) de **5º Año** (809 alumnos) y de **9º Año** (786 alumnos) de los 16 Consejos del Algarve (Sotavento y Barlovento).

Para la **recogida de datos** fue administrado un protocolo que contiene un cuestionario, donde cada estudiante registró sus datos socio-demográficos, información sobre su situación escolar y grupo de compañeros y relativas a su familia y a la relación de sus padres, el Test del Factor "g" de Catell -Escala 2 y Escala 3 (Catell y Catell, 1986) (test para el screening), la escala AF-5 –Test de Autoconcepto forma 5 (García y Musitu, 2009) y el Test TAMAI –Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (Hernández, 2004).

Los **resultados obtenidos** han permitido analizar los objetivos inicialmente propuestos y llegar a diversas conclusiones. Así, hemos identificado que el **Éxito Escolar** es muy central en la vida de los estudiantes, pero está en total interrelación dinámica con los **Microsistemas, Mesosistema, Exosistema y Macrosistema** que caracterizan los contextos del alumno, mostrando un carácter multicausal, multifactorial y multidimensional. A través del procedimiento de análisis factorial

identificamos que concurren como factores explicativos del **Éxito Escolar**: la Adaptación del Alumno (Inadaptación General, Personal, Social y Escolar), Parentalidad y Redes Sociales (Edad, Total de personas agregadas en las redes sociales, Educación Personalizada-valor negativo-, y Socialización Parental), la Dedicación al ordenador (Total de horas en el ordenador, enviar mensajes y correos electrónicos, búsqueda de aficiones y Redes Sociales), la Dedicación al teléfono móvil (Total de horas en el teléfono, mensajes de texto, uso del teléfono móvil para hablar con los amigos y con la familia), el Autoconcepto (Autoconcepto Académico, Social, Físico y Familiar), Desempeño escolar (Factor "g" y el Autoconcepto Académico), Estructura Familiar (hermanos mayores y edad del padre y de la madre), las Vulnerabilidades Familiares (número Total de hermanos e Inadaptación familiar), Deporte (horas dedicadas al deporte), las Implicaciones Escolares (años de asistencia a preescolar, horas de dedicación al estudio a la semana) y los Primeros pasos académicos (número de maestros de 1º Ciclo).

Asimismo, fue posible identificar que los alumnos con mejor **Adaptación General**, **Personal**, **Familiar**, **Escolar** y **Social** presentan un mayor **Éxito Escolar** y son principalmente las chicas más que los chicos los que lo obtienen. Además, los alumnos con mejor **Adaptación General** y **Escolar** presentan mejor **Autoconcepto Académico** y teniendo en cuenta la existencia de una causalidad dinámica y recíproca entre el **Autoconcepto** y el **Éxito Escolar**, también exhiben un mayor éxito en la escuela.

School Achievement is a phenomenon that we use as a barometer on the development of democratic societies. However, there seems to be more literary production than field research, therefore the need to investigate the phenomenon.

This study was developed in the Portuguese region of the Algarve. We used the term **School Achievement** as making reference to processes and results that identify if students achieve the requirements determined by school system adequately. From this query we tried to carry out a differential diagnosis of the variable which combine and influence the variety of causes and multidimensional dynamics of **School Achievement**.

The main goal of this research is to establish how **Personal, Family, School and Social Adjustment** perceived by students from **year 5** and **year 9**, from the region of the Algarve, influence their **School Achievement**, and in order to do it we carried out three empirical studies: 1) the study of general, personal, family, school and social adjustment of students from the region of the Algarve from year 5 and year 9; 2) a comparative study of the academic, social, emotional, family and physical self-concept on both group of students; 3) causative factors that leads to school success perceived by students of year 5 and year 9.

With a sample of 1595 students, 839 girls and 756 boys, from **year 5** (809 students) and from **year 9** (786 students) within the 16 boroughs of the Algarve (*Sotavento* and *Barlavento*).

For the **gathering of data**, a protocol was carried out containing a data-collection questionnaire, where each student registered their social demographic information, academic situation of their peers, their parents and their own, and the relationship with their parents, *Catell's Factor "g" Test- scales 2 and 3* (Catell and Catell, 1986) (screening test), *scale AF-5 - self- concept Test form 5* (Garcia and Musitu, 2009) and *TAMAI Test - Test Auto Multifactorial de Infante Adaptação* (Hernández, 2004).

The obtained results allowed us to analyze the main purpose which was initially considered and reach several conclusions. Thereby, we identified **School Achievement** as a central part in students' lives, but in total dynamic interrelation with the **Micro-system, Meso-system, Exo-system and Macro-system** which characterize the students' contexts, presenting **multi-cause, multi-factor and multi-dimensional matter**. Through the procedure of factorial analysis we acknowledged that they concur as clarifying factors of **School Achievement** the students' Adjustment

(general, personal, and social lack of adjustment); Non-Parenting control (age, total of people added in social networks, personalized education - negative value and parental socialization), the Computer Devotion (total of hours spent on the computer sending short messages, e-mails and searching general social sites and interests), the Mobile Phone Devotion (total of hours spent on the mobile phone sending SMS, talking with friends and family), Self-concept (academic, social, family and physical self-concept), School performance (Factor "g" and the academic self-concept), Family structure (older brothers, parents 'age), Family Vulnerabilities (total number of siblings and family lack of adjustment), Sports activities (hours spent practicing sport), School implications (years of frequency in Preschool, hours spent on studying per week) and the first Academic Steps (number of teachers in primary school).

It was equally possible to identify that students with better **General, Personal, Family, School and Social Adjustment** present better **School Achievement** and that girls are more successful than boys on this matter. In addition, students with better **General** and **School adjustment** present better **Academic Self-concept**, and given the existence of a dynamic and reciprocal cause between the **Self-concept** and **School Achievement**, also report greater **School Achievement**.

ÍNDICE

ÍNDICE

Sucesso Escolar, Adaptação Pessoal, Familiar, Escolar e Social Percebidos pelos Adolescentes Algarvios

INTRODUÇÃO.....	3

PRIMEIRA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.

O SUCESSO ESCOLAR.....	9
1.1. APROXIMAÇÃO AO CONCEITO DE (IN)SUCESSO ESCOLAR.....	9
1.1.1. Porquê Estudar o Sucesso Escolar ?.....	9
1.1.2. Os Autores e o Conceito.....	10
1.1.3. O Sucesso Escolar na Lei Espanhola e Portuguesa.....	13
1.1.4. A Definição de Sucesso Escolar nesta Investigação.....	14
1.2. A PREVALÊNCIA DO (IN)SUCESSO ESCOLAR: MANIFESTAÇÕES E INDICADORES.....	17
1.3. TEORIAS EXPLICATIVAS DO (IN)SUCESSO ESCOLAR.....	23
1.4. MODELOS DE ESTUDO DA CAUSALIDADE DO (IN)SUCESSO ESCOLAR.....	28
1.4.1. A Escolha da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner como modelo para o estudo do Sucesso Escolar	30
1.4.1.1. A Teoria Bioecológica como teoria contextual da Psicologia Evolutiva.....	31
1.4.1.2. Raízes e antecedentes do pensamento ecológico moderno.....	33
1.4.1.2.1. A influência do “Interacionismo Simbólico”.....	34
1.4.1.2.2. A influência da Teoria Geral dos Sistemas no Modelo Ecológico.....	35
1.4.1.2.3. A Influência de Piaget na Teoria Ecológica	40
1.4.2. Bases Teóricas do Modelo Ecológico.....	41
1.4.2.1. Princípios do Modelo Ecológico	49
1.4.2.2. Conceitos centrais do Modelo Ecológico	50
1.4.2.2.1. O Microsistema.....	51
1.4.2.2.2. O Mesosistema	55
1.4.2.2.3. O Exosistema	57
1.4.2.2.4. O Macrosistema	59
1.4.3. Do modelo Ecológico ao Modelo Bioecológico.....	60
1.4.3.1. O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (PPCT).....	64
1.4.3.2. Limitações do Modelo Bioecológico.....	70
1.5. FATORES DO SUCESSO ESCOLAR NA ADOLESCÊNCIA DE ACORDO COM O MODELO BIOECOLÓGICO.....	72

CAPÍTULO 2.

A ADOLESCÊNCIA.....	75
2.1. APROXIMAÇÃO AO CONCEITO DE ADOLESCÊNCIA.....	77
2.2. REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA ADOLESCÊNCIA.....	80
2.3. UM BREVE OLHAR SOBRE AS DIFERENTES PERSPETIVAS TEÓRICAS DA ADOLESCÊNCIA.....	81

2.4. MUDANÇAS FÍSICAS - FISIOLÓGICAS	87
2.4.1. A Puberdade	87
2.4.2. Comportamentos de Transição: A Conduta Sexual.....	89
2.5. MUDANÇAS PSICOLÓGICAS.....	90
2.5.1. A Estruturação do Pensamento Formal/Abstrato.....	90
2.5.2. O Egocentrismo no Pensamento do Adolescente.....	96
2.5.3. A Procura da Identidade e o Autoconceito	101
2.5.3.1. A <u>Identidade</u> Física ou autoimagem do <i>Adolescente</i>	106
2.5.3.2. A <u>Identidade</u> sexual do <i>Adolescente</i>	106
2.5.3.3. A <u>Identidade</u> social do <i>Adolescente</i>	107
2.5.4. O Desenvolvimento Moral.....	108
2.5.5. O Desenvolvimento Vocacional.....	112
2.6. CONTEXTO FAMILIAR.....	116
2.6.1. A Evolução e as Transformações da Família.....	117
2.6.2. Observação do Adolescente na Família Segundo o Modelo Bioecológico.....	122
2.6.3. O Papel da Família na Adolescência.....	125
2.6.3.1. Como a Família Influência a Formação da Autonomia na <u>Adolescência</u>	126
2.6.3.1.1. O Estilos de Socialização Parental.....	127
2.6.3.1.2. O Adolescente e/contr a Família: O conflito parento-filial na <u>Adolescência</u>	136
2.6.3.2. Fatores Adaptativos e/ou Facilitadores na Família.....	139
2.6.3.2.1. Tipo de Família.....	140
2.6.3.2.2. Dimensão da Fratria.....	140
2.6.3.2.3. Posição na Fratria.....	141
2.6.3.2.4. Idade dos Pais.....	141
2.6.3.2.5. Doença dos Pais.....	142
2.6.3.2.6. Relação entre os Pais.....	143
2.6.3.2.7. Habilitações Escolares e Profissão dos Pais.....	143
2.6.3.2.8. Estimulação Familiar.....	145
2.6.3.2.9. Expectativas Pessoais, do Pai e da Mãe.....	146
2.6.3.2.10. Atividades que realiza com a Mãe e com o Pai.....	147
2.6.3.2.11. A relação da Família com os Amigos.....	147
2.7. CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO.....	149
2.7.1. Características do Concelho de Residência e Serviços Disponibilizados aos Jovens.....	149
2.7.2. Nacionalidade e Língua Materna.....	151
2.7.3. Religião.....	151
2.7.4. As Relações de Amizade (Grupo de Pares / Amigos / Melhor Amigo / Amor e Pertencer a Grupos / Tribos).....	152
2.7.4.1. Relações entre pares	152
2.7.4.2. Relações entre amigos.....	154
2.7.5. Atividades Extraescolares e Ocupação de Tempos Livres: o Uso da Televisão, do Computador e do Telemóvel.....	156

2.8. MUDANÇAS ESCOLARES.....	165
2.8.1. Relação do Adolescente com a Escola.....	167
2.8.2. Relação com os Professores.....	168
2.8.3. Relação com os Funcionários da Escola.....	169
2.8.4. Perceção Sobre a Qualidade dos Espaços Escolares.....	170
2.8.5. Adolescentes com/sem Frequência do Pré-escolar.....	170
2.8.6. Adolescentes com / sem Retenções Escolares.....	171
2.9. ADAPTAÇÃO VERSUS INADAPTAÇÃO.....	173
2.9.1. (In) Adaptação Pessoal.....	176
2.9.2. (In) Adaptação Familiar.....	186
2.9.3. (In) Adaptação Escolar.....	188
2.9.4. (In) Adaptação Social.....	189
CAPÍTULO 3.	
O AUTOCONCEITO.....	193
3.1. PERSPETIVA HISTÓRICA E MARCO CONCEPTUAL.....	197
3.1.1. A Teoria de William James.....	197
3.1.2. O Autoconceito dentro do Interacionismo Simbólico.....	199
3.1.3. As Teorias Psicanalíticas.....	200
3.1.4. A Teoria dos Humanistas.....	201
3.1.4.1. A teoria do <i>Autoconceito</i> de Combs.....	203
3.1.4.2. A teoria do <i>Autoconceito</i> de Carl Rogers.....	204
3.1.5. O Paradigma Cognitivo.....	205
3.1.5.1. Teoria do <i>Autoconceito</i> de Epstein.....	205
3.1.5.2. Teoria da “Auto Eficácia Percebida” de Bandura.....	206
3.2. DEFINIÇÃO E DELIMITAÇÃO DO CONSTRUCTO - <i>AUTOCONCEITO</i>	210
3.3. DIMENSÕES DO <i>AUTOCONCEITO</i>	214
3.3.1. Dimensão Estrutural.....	214
3.3.1.1. O modelo hierárquico de <i>Autoconceito</i> da Escala AF-5.....	219
3.3.2. Dimensão Funcional.....	221
3.4. CONSTRUÇÃO DO <i>AUTOCONCEITO</i>	222
3.5. DETERMINANTES DO <i>AUTOCONCEITO</i>	225
3.5.1. Os Outros Significativos.....	225
3.5.2. Processos de Comparação Social e Interna.....	226
3.5.3. A Auto-observação do Próprio Comportamento.....	227
3.5.4. Os Estados Afetivos Próprios.....	229
3.6. DESENVOLVIMENTO DO <i>AUTOCONCEITO</i>	230
3.7. AVALIAÇÃO DO <i>AUTOCONCEITO</i>	235
3.7.1. Reflexão Sobre a Aplicação das Técnicas e Instrumentos de Avaliação.....	235
3.7.2. Técnicas e Instrumentos de Avaliação.....	235
3.8. RELAÇÃO ENTRE O RENDIMENTO ESCOLAR/SUCESSO ESCOLAR E O <i>AUTOCONCEITO</i>	240
3.8.1. O <i>Autoconceito</i> como Determinante do Rendimento Escolar/Sucesso Escolar.....	241
3.8.2. O Rendimento Escolar/Sucesso Escolar Influencia o <i>Autoconceito</i> ?	243
3.8.3. A Influência Bidirecional entre o Rendimento Escolar/ Sucesso Escolar e o <i>Autoconceito Académico</i>	244
3.9. VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM O <i>AUTOCONCEITO ACADÉMICO</i>	247
3.9.1. O Rendimento Escolar Anterior.....	248
3.9.2. Influência da Família na Formação do <i>Autoconceito Académico</i>	249
3.9.3. A Comparação Social/Comparação Interna com os Colegas da Escola...	250
3.9.4. Os Outros Significativos: o Agrupamento Escolar, o Professor, as suas Expectativas e Conduta.....	250
3.9.5. A Estrutura da Sala de Aula e o Clima Escolar.....	252

3.10. VARIAÇÕES DO AUTOCONCEITO - AUTOCONCEITO ACADÉMICO AO LONGO DA IDADE DO ESTUDANTE	253
3.11. VARIAÇÕES DO AUTOCONCEITO - AUTOCONCEITO ACADÉMICO E GÉNERO.....	255
3.12. A DEFINIÇÃO DE AUTOCONCEITO NESTA INVESTIGAÇÃO.....	258
 SEGUNDA PARTE: ESTUDO EMPÍRICO	
 CAPÍTULO 4.	
OBJETIVOS E HIPÓTES DE TRABALHO.....	261
4.1. INTRODUÇÃO.....	263
4.2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	265
4.3. HIPÓTESES	268
 CAPÍTULO 5.	
METODOLOGIA.....	273
MÉTODO.....	275
5.1. PARTICIPANTES.....	275
5.1.1. A Seleção da Amostra.....	275
5.1.2. Características da Amostra.....	280
5.2. DESENHO.....	302
5.3. VARIÁVEIS.....	303
5.3.1. Introdução.....	303
5.3.2. Operacionalização das variáveis.....	303
5.3.2.1. Variáveis preditoras.....	303
5.3.2.2. Variáveis critério.....	333
5.4. INSTRUMENTOS.....	339
5.4.1. Questionário – Consentimento informado.....	340
5.4.2. Factor “g” de Catell – Escala 2 e Escala 3.....	340
5.4.3. Teste AF-5 / Teste de Autoconceito forma 5.....	345
5.4.4. Teste TAMAI – Teste Auto-avaliativo Multifactorial de Adaptação Infantil..	354
5.5. PROCEDIMENTO.....	378
5.5.1. Planificação da Passagem de Provas.....	378
5.5.2. Passagem de Provas e sua Recolha.....	379
 CAPÍTULO 6.	
RESULTADOS E ANÁLISE ESTATÍSTICA.....	383
6.1. ANÁLISE DESCRITIVA.....	385
6.1.1. Análise Descritiva das Variáveis Preditoras.....	385
6.1.1.1. Análise Descritiva da Amostra relativa aos Dados do Questionário.....	385
6.1.1.1.1. Estatísticas Descritivas da Amostra Relativas ao Indivíduo: (Variáveis Sociodemográficas) - Sexo, Idade, Ano de Escolaridade, Nacionalidade, Língua Materna Concelhos das Escolas, Concelho de Residência, Distância à Escola/Como se Desloca para a Escola/Hora que Acorda para ir para a Escola, Religião (Itens 1-13).....	386
6.1.1.1.2. Estatísticas Descritivas da Amostra Relativas à Situação Escolar e Grupo de Pares do Aluno: Currículo (Apoio escolar, Necessidades Educativas) Frequência do Pré-escolar, Professores no primeiro ciclo, Retenções, Tipo de Retenções Média das notas do 2º período, Média das notas mínimas aceite pelos alunos, Média das notas mínimas aceite pelos pais, Expectativas	

após concluir o 9º Ano de Escolaridade do aluno e dos seus pais, Atividades extraescolares, estudo (local e duração), relação com os professores e funcionários da escola, Perceção da escola e do espaço escolar, Horas no computador e no telemóvel, Pessoas adicionadas nas redes sociais, Semanada, Pares e saídas com os pares (Itens 14-35).....	386
6.1.1.1.3. <u>Estatísticas Descritivas da Amostra Relativas à Família e à Relação com os Pais: Número de Irmãos/irmãs, Posição na Fratria, Número de Irmãos/irmãs que vivem na casa do aluno, Composição da Família, Idade dos Pais, Profissão e Habilitações Escolares dos Pais, Identificação de se os Pais apresentam Doença, Tipo de Prendas que Receberam no Último Natal; Tipo de Livros Existentes em Casa, Hábitos dos Pais de Comprarem Jornais e Revistas, Meios Audiovisuais Existentes na Habitação, Países visitados, Tipo de Atividades que Realizas com a Mãe e o Pai, Relação Intraparental (itens 36-54).....</u>	386
6.1.1.2. Quociente de Inteligência - Fator G de Catell.....	459
6.1.2. Análise Descritiva da Variável Critério.....	464
6.1.2.1. Sucesso Escolar.....	464
6.1.2.2. Adaptação Pessoal, Escolar, Familiar e Social: TAMAI.....	465
6.1.2.3. Autoconceito: AF-5.....	475
6.2. ANÁLISE DAS HIPÓTESES.....	487
CAPÍTULO 7.	
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	575
7.1. INTRODUÇÃO.....	577
7.1.1. Integração dos Resultados.....	577
7.1.2. Síntese do Objetivo Geral.....	614
CAPÍTULO 8.	
CONCLUSÃO.....	617
8.1. CONCLUSÕES GERAIS.....	619
8.1.1. Conclusões Mais Relevantes no que Concerne às Variáveis Preditoras:.....	619
8.1.1.1. Conclusões mais relevantes relativas à amostra desta investigação	619
8.1.1.2. Conclusões mais relevantes relativas à Situação Escolar e ao Grupo de Pares do Aluno.....	621
8.1.1.3. Conclusões mais relevantes referentes à Família e à Relação com os Pais.....	622
8.1.1.4. Conclusões obtidas através do Q.I. e através do Factor “G” de Catell.....	623
8.1.2. Conclusões Relevantes Referentes às Variáveis Critério:.....	624
8.1.2.1. Conclusões obtidas através dos Resultados da Variável Sucesso Escolar dos Alunos.....	624
8.1.2.2. Conclusões obtidas através dos Resultados das Variáveis “Adaptação Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social dos Alunos”	625

8.1.2.3. Conclusões obtidas através dos Resultados das Variáveis: Autoconceito Académico, Social, Emocional, Familiar e Físico dos Alunos.....	626
8.1.3.CONCLUSÕES OBTIDAS ATRAVÉS DA INTEGRAÇÃO DOS RESULTADOS DAS DIFERENTES VARIÁVEIS.....	627
8.2. CONCLUSÕES FINAIS.....	629
8.2.1. Reflexões Finais.....	629
8.2.2. Limitações do Estudo.....	629
8.2.3. Sugestões para Futuras Investigações.....	630
8.2.4. Propostas de Intervenção.....	631
CAPÍTULO 9.	
CONCLUSIONES	633
9.1. CONCLUSIONES GENERALES.....	635
9.1.1. Conclusiones mas Relevantes en lo que Concierna las Variables Predictoras.....	635
9.1.1.1. Conclusiones más relevantes relativas a la muestra de esta investigación.....	635
9.1.1.2. Conclusiones más relevantes relativas a la Situación Escolar y el Grupo de Compañeros del Alumnado.....	637
9.1.1.3. Conclusiones más relevantes referentes a la Familia y a la Relación com los Padres.....	638
9.1.1.4. Conclusiones obtenidas a través del C.I. (Factor “g” de Catell)	
9.1.2. Conclusiones Relevantes Respecto a las Variables Criterio:.....	640
9.1.2.1. Conclusiones obtenidas como Resultados de la Variable Éxito Escolar de los Alumnos.....	640
9.1.2.2. Conclusiones obtenidas a través de los Resultados de las Variables “Adaptación General, Personal, Familiar, Escolar y Social de los Alumnos	
9.1.2.3. Conclusiones obtenidas a través de los Resultados de las Variables: Autoconcepto Académico, Social, Emocional, Familiar y Físico de los Alumnos.....	642
9.1.3. Conclusiones Obtenidas a Través de la Integración de los Resultados de las Diferentes Variables.....	643
9.2. CONCLUSIONES FINALES.....	645
9.2.1. Reflexiones Finales.....	645
9.2.2. Limitaciones del Estudio.....	645
9.2.3. Sugerencias para Futuras Investigaciones	646
9.2.4. Propuestas de Intervención.....	647
BIBLIOGRAFIA	649
ANEXOS	
ANEXO A: AUTORIZAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DESTA INVESTIGAÇÃO	
ANEXO B: CARTA ENVIADA ÀS ESCOLAS	
ANEXO C: CARTA PARA AS ESCOLAS	
ANEXO D: QUESTIONÁRIO PARA RECOLHA DE DADOS	
ANEXO E: ESTATÍSTICA DESCRITIVA DOS CONTRASTES ESTATÍSTICOS CORRESPONDENTES AOS RESULTADOS ESTATÍSTICOS SIGNIFICATIVOS DO PONTO 6.2	

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.1. Variáveis que contribuem para o Sucesso Escolar do Adolescente	73
Tabela 2.1. Evolução da família desde os inícios do Séc. XX até aos dias de hoje (adaptado de Guasp, 2008; González Faraco et al. 2008 e Pordata, 2012).....	117
Tabela 2.2. Comparação entre os diferentes estilos de socialização parental de acordo com os estudos de Baumrind (1967 descrito por Musitu e García, 2001), Maccoby e Martín (1983), Musitu e García (2001) e Hernández (2004).....	135
Tabela 5.1. População de Alunos do 2º e 3º ciclo de escolaridade da Região do Algarve.....	276
Tabela 5.2. Taxa de Retenção e Abandono no ano letivo de 2008/2009.....	279
Tabela 5.3. Total da Amostra dos Alunos do <u>5º Ano de Escolaridade</u> por <u>Escola</u> e por <u>Género</u>	283
Tabela 5.4. Total da Amostra dos Alunos do <u>9º Ano de Escolaridade</u> por <u>Escola</u> , <u>Turma</u> e por <u>Género</u>	284
Tabela 5.5. Total da Amostra por <u>Ano de Escolaridade</u> e <u>Zona do Algarve</u> (Frequências e Percentagens).....	285
Tabela 5.6. Total da Amostra por <u>Ano de Escolaridade</u> e <u>Turma</u> no <u>Sotavento Algarvio</u> (Frequências e Percentagens) - (Parte I).....	286
Tabela 5.7. Total da Amostra por <u>Ano de Escolaridade</u> e <u>Turma</u> no <u>Sotavento Algarvio</u> (Frequências e Percentagens) - (Parte II - Continuação).....	287
Tabela 5.8. Total da Amostra por <u>Ano de Escolaridade</u> e <u>Turma</u> no <u>Sotavento Algarvio</u> (Frequências e Percentagens) - (Parte III - Continuação)	288
Tabela 5.9. Total da Amostra por <u>Ano de Escolaridade</u> e <u>Turma</u> no <u>Barlavento Algarvio</u> - (Frequências e Percentagens) – (Parte I).....	289
Tabela 5.10. Total da Amostra por <u>Ano de Escolaridade</u> e <u>Turma</u> no <u>Barlavento Algarvio</u> (Frequências e Percentagens) - (Parte II - Continuação).....	290
Tabela 5.11. Distribuição da Amostra por <u>Ano de escolaridade</u> , <u>Dimensão do Concelho de Residência</u> e <u>Localização</u> do mesmo.....	291
Tabela 5.12. Total da Amostra do <u>5º Ano de Escolaridade</u> por <u>Profissão da Mãe</u> e por <u>Concelho</u>	292
Tabela 5.13. Total da Amostra do <u>9º Ano de Escolaridade</u> por <u>Profissão da Mãe</u> e por <u>Concelho</u>	293
Tabela 5.14. Total da Amostra do <u>5º Ano de Escolaridade</u> por <u>Profissão do Pai</u> e por <u>Concelho</u>	294
Tabela 5.15. Total da Amostra do <u>9º Ano de Escolaridade</u> por <u>Profissão do Pai</u> e por <u>Concelho</u>	296
Tabela 5.16. Total da Amostra do <u>5º Ano de Escolaridade</u> por <u>Escolaridade da Mãe</u> e por <u>Concelho</u>	297
Tabela 5.17. Total da Amostra do <u>9º Ano de Escolaridade</u> por <u>Nível Educacional da Mãe</u> e por <u>Concelho</u>	298
Tabela 5.18. Total da Amostra do <u>5º Ano de Escolaridade</u> pelo <u>Nível Educacional do Pai</u> e por <u>Concelho</u>	299
Tabela 5.19. Total da Amostra do <u>9º Ano de Escolaridade</u> pelo <u>Nível Educacional do Pai</u> e por <u>Concelho</u>	300
Tabela 5.20. Distribuição do <u>Tipo de Habitação</u>	301
Tabela 5.21. Estrutura das escalas: 2 e 3 do Fator "g".....	343
Tabela 5.22. Validade da Escala 3 do Fator "g".....	344
Tabela 5.23. Dimensões e itens por Fator do AF-5.....	350
Tabela 5.24. Variância explicada e consistência interna – (adaptado de Musitu & Garcia, 2001, p. 12).....	352
Tabela 5.25. Fator de <u>Inadaptação Pessoal</u> – Nível I.....	357

Tabela 5.26. Fator de <u>Inadaptação Pessoal</u> – Nível III.....	357
Tabela 5.27. Fator de <u>Inadaptação Escolar</u> – Nível I.....	361
Tabela 5.28. Fator de <u>Inadaptação Escolar</u> – Nível III.....	361
Tabela 5.29. . Fator de <u>Inadaptação Social</u> – Nível I	363
Tabela 5.30. Fator de <u>Inadaptação Social</u> – Nível III.....	363
Tabela 5.31. Fator de Educação Adequada do Pai – <u>Nível I</u>	367
Tabela 5.32. Fator de Educação Adequada do Pai – <u>Nível III</u>	368
Tabela 5.33. Fator de Educação Adequada da Mãe – <u>Nível I</u>	368
Tabela 5.34. Fator de Educação Adequada da Mãe – <u>Nível III</u>	369
Tabela 5.35. Equivalência entre a escala Hepta e a escala Percentílica do Perfil TAMAI – (adaptado de Hernández, 2004, p. 18).....	375
Tabela 5.36. Equivalência entre o Sistema de Identificação Crítica e a escala Percentílica do Perfil TAMAI – (adaptado de Hernández, 2004, p. 18).....	376
Tabela 6.1.1.1.1.1. Distribuição da amostra por <u>Ano de Escolaridade</u> (Item 2_Var 2), <u>Grupo Etário</u> (Item 4_Var 4.1) e <u>Sexo</u> (Item 5_Var 5) e respectivas médias e desvio padrão destas variáveis.....	387
Tabela 6.1.1.1.1.2. Estatística descritiva: Média e desvio padrão da Idade Distribuição da amostra por <u>Ano de Escolaridade</u> (Item 2_Var 2), <u>Idade</u> (Item 4_Var 4.1).....	387
Tabela 6.1.1.1.1.3. Distribuição da amostra pelos <u>Concelhos</u> onde as <u>Escolas</u> estão inseridas (Item 1_Var 1.1)	389
Tabela 6.1.1.1.1.4. Distribuição da amostra por <u>Ano de Escolaridade</u> (Item 2_Var 2) e pelos <u>Concelhos</u> onde as <u>Escolas</u> (Item 1_Var 1.1) estão inseridas.....	390
Tabela 6.1.1.1.1.5. Distribuição dos sujeitos por <u>Concelho de Residência</u> (Item 8_Var 8).....	391
Tabela 6.1.1.1.1.6. Distribuição da Amostra pela <u>Nacionalidade</u> (Item 6_Var 6) dos Alunos.....	392
Tabela 6.1.1.1.1.7. Distribuição da Amostra pela <u>Nacionalidade</u> (Item 6_Var 6) dos Alunos e pela sua <u>Língua Materna</u> (Item 7_Var 7)	393
Tabela 6.1.1.1.1.8. Distribuição da Amostra pelo <u>Concelho de Residência</u> (Item 8_Var 8), <u>Distância à Escola</u> (Item 10_Var 10) e Modo como Frequentemente se <u>Desloca para a Escola</u> (Item 11_Var 11) – (Parte I).....	395
Tabela 6.1.1.1.1.9. Distribuição da Amostra pelo <u>Concelho de Residência</u> (Item 8_Var 8), <u>Distância à Escola</u> (Item 10_Var 10) e Modo como Frequentemente se <u>Desloca para a Escola</u> (Item 11_Var 11) – (Parte II).....	396
Tabela 6.1.1.1.1.10. Distribuição da Amostra pelo <u>Concelho de Residência</u> (Item 8_Var 8), <u>Distância à Escola</u> (Item 10_Var 10) e Modo como Frequentemente se <u>Desloca para a Escola</u> (Item 11_Var 11) – (Parte III).....	397
Tabela 6.1.1.1.1.11. Distribuição da Amostra pela <u>Distância do Local de Residência do Aluno à Escola</u> (Item 10_Var 10) e a <u>Hora a que os Alunos se Levantam</u> (Item 12_Var 12) quando iniciam as aulas às 8.20h.....	398
Tabela 6.1.1.1.1.12. Distribuição da Amostra pela <u>Religião</u> (Item 13_Var 13)	399
Tabela 6.1.1.1.2.1. <u>Disciplinas Integradas no Apoio Escolar</u> (Item 14_Var 14_1).....	401
Tabela 6.1.1.1.2.2. <u>Ano de Escolaridade</u> (Item 2_Var 2) por <u>Disciplinas Integradas no Apoio Escolar</u> (Item 14_Var 14_1)	402
Tabela 6.1.1.1.2.3. Percentagem de alunos com <u>Apoio Escolar</u> (Item 14_Var 14_1) que estão em <u>Necessidades Educativas</u> (Item 15_Var 15).....	403
Tabela 6.1.1.1.2.4. Alunos com Frequência do <u>Pré-Escolar</u> (Item 16_Var 16) e respetivo <u>Número de Anos de Frequência</u> (Item 16_Var 16_1).....	404
Tabela 6.1.1.1.2.5. Número de <u>Professores no Primeiro Ciclo</u> (Item 17_Var 17)	404
Tabela 6.1.1.1.2.6. Distribuição da Amostra pelo <u>Total de Retenções</u> (Item 19_Var 18) por <u>Sexo</u> (Item 5_Var 5).....	406
Tabela 6.1.1.1.2.7. Distribuição da amostra pelo <u>Ano de Retenção</u> (Item 18_Var 18_1) e número <u>Total de Retenções</u> (Item 19_Var 19).....	406

Tabela 6.1.1.1.2.8. Distribuição da amostra pelo <u>Ano de Escolaridade</u> (Item 2_ Var 2) e pelas <u>Notas Obtidas na Disciplina de Português no Período Anterior</u> (Item 20_ Var 20_2_1).....	407
Tabela 6.1.1.1.2.9. Estatística descritiva: média e desvio padrão das Classificações nas Disciplinas de: <u>Português, Matemática, Ciências e História</u> obtidas no Período Anterior (Item 20_ Var 20_2_1; Var20_2_2; Var20_2_3 e Var20_2_4).....	408
Tabela 6.1.1.1.2.10. Distribuição da amostra pelas Notas Obtidas na <u>Disciplina de Matemática no Período Anterior</u> (Item 20_ Var 20_2_2) por <u>Ano de Escolaridade</u> (Item 2_ Var 2).....	409
Tabela 6.1.1.1.2.11. Distribuição da amostra pelas Notas Obtidas na <u>Disciplina de Ciências no Período Anterior</u> (Item 20_ Var 20_2_3) por <u>Ano de Escolaridade</u> (Item 2_ Var 2).....	411
Tabela 6.1.1.1.2.12. Distribuição da amostra pelas Notas Obtidas na <u>Disciplina de História no Período Anterior</u> (Item 20_ Var 20_2_4) por <u>Ano de Escolaridade</u> (Item 2_ Var 2).....	412
Tabela 6.1.1.1.2.13. Estatística descritiva: média e desvio padrão do <u>Notas que deseja nas Disciplinas de Português, Matemática, Ciências e História</u> (Var 20_3; Var 20_3_1; Var 20_3_2; Var 20_3_3; Var 20_3_4).....	413
Tabela 6.1.1.1.2.14. Estatística descritiva: média e desvio padrão do <u>Total das Notas Mínimas, e das Notas a Português, Matemática, Ciências e História que os Pais dos Alunos Aceitam</u> (Item 20_ Var 20_4, Var 20_4_1, Var 20_4_2, Var 20_4_3 e Var 20_4_4).....	414
Tabela 6.1.1.1.2.15. Distribuição da amostra pelo que o Aluno deseja fazer após Concluir o 9º ano de Escolaridade (Item 21.1_ Var 21_1).....	415
Tabela 6.1.1.1.2.16. Distribuição da amostra pelo que a Mãe deseja que o seu Filho(a) faça após Concluir o 9º ano de Escolaridade (Item 21.2_ Var 21_2).....	415
Tabela 6.1.1.1.2.17. Distribuição da amostra pelo que o Pai deseja que o seu Filho(a) faça após Concluir o 9º Ano de Escolaridade (Item 21.3_ Var 21_3).....	416
Tabela 6.1.1.1.2.18. Distribuição pelas <u>Atividades Extraescolares</u> (Item 22_ Var 22).....	417
Tabela 6.1.1.1.2.19. Distribuição da amostra pelo Sexo (Item 5_ Var 5), Atividades Desportivas e Académicas (Item 22.1_ Var 22_1 e Item 22.2_ Var 22_2)..	417
Tabela 6.1.1.1.2.20. Distribuição da amostra por Horas Semanais Dedicadas a Atividades Desportivas (Item 22.1.1_ Var 22_1_1) e Quem Decidiu que o aluno Deveria Frequentar as Atividades Desportivas (Item 22.3_ Var 22_3D).....	418
Tabela 6.1.1.1.2.21. Distribuição da amostra por Horas Semanais Dedicadas a Atividades Académicas (Item 22.2.1_ Var 22_2_1) e Quem Decidiu que o aluno Deveria Frequentar as Atividades Académicas (Item 22.3_ Var 22_3_A).....	419
Tabela 6.1.1.1.2.22. Estatística descritiva: média e desvio padrão das <u>Horas de Estudo</u>	421
Tabela 6.1.1.1.2.23. Estatística Descritiva: mediana da <u>Relação com os Professores</u> (Item 32_ Var 32) e <u>Relação com os Funcionários da Escola</u> (Item 33_ Var 33).....	421
Tabela 6.1.1.1.2.24. Distribuição da amostra pelo <u>Ano de Escolaridade</u> (Item 5_ Var 5) por <u>Sexo</u> (Item 2_ Var 2) e <u>Perceção para que Serve a Escola</u> (Item 34_ Var 34).....	422
Tabela 6.1.1.1.2.25. Estatística Descritiva: média e desvio padrão da <u>Qualidade dos Espaços Escolares</u> (Item 35_ Var 35.1_35.2_35.3_35.4_35.5_35.6_35.7).....	425

Tabela 6.1.1.1.2.26. Estatística descritiva: média e desvio padrão das <u>Horas Semanais no Computador</u> (Item 25_Var 25; Var 25_1; Var 25_2; Var 25_3; Var 25_4; Var 25_5 e Var 25_6) e <u>Total Pessoas Adicionadas Redes Sociais</u> (Item 27_Var 27).....	426
Tabela 6.1.1.1.2.27. Estatística descritiva: média e desvio padrão das <u>Horas Semanais no Telemóvel</u> (Item 26_Var 26; Var 26_1; Var 26_2; Var 26_3; Var 26_4; Var 26_5 e <u>Total de Pessoas Adicionadas nas Redes Sociais</u> (Item 27_Var 27).....	427
Tabela 6.1.1.1.2.28. Estatística descritiva: média e desvio padrão da <u>Semana</u> (Item 28_Var 28).....	428
Tabela 6.1.1.1.2.29. Estatística descritiva: média e desvio padrão da <u>Semana</u> (Item 28_Var 28) por <u>Ano de Escolaridade</u> (Item2_Var2).....	429
Tabela 6.1.1.1.2.30. Distribuição da amostra pelo <u>Local Onde Encontra os Teus Amigos</u> (Item 29_Var 29), por <u>Ano de Escolaridade</u> (Item 2_Var 2) e <u>Sexo</u> (Item 5_Var 5).....	431
Tabela 6.1.1.1.2.31. Distribuição da amostra pela <u>Pertença a Alguma Tribo</u> (Item 30_Var 30) pelo <u>Tipo de Tribo</u> (Item 30_Var 30_1).....	432
Tabela 6.1.1.1.2.32. Distribuição da amostra pelo <u>Tipo de Saídas no Período de Aulas</u> (Item 31_Var 31_1).....	433
Tabela 6.1.1.1.3.1. Estatística Descritiva: média e desvio padrão do <u>Número Total de Irmãos</u> (Item 36_Var 36).....	435
Tabela 6.1.1.1.3.2. Estatística Descritiva: média e desvio padrão do <u>Número Total de Irmãos</u> (Item 36_Var 36).....	435
Tabela 6.1.1.1.3.3. Distribuição da amostra pelo <u>Número Total de Irmãos Mais Novos</u> (Item 37_Var 37) e <u>Número Total de Irmãos Mais Velhos</u> (Item 38_Var 38).....	436
Tabela 6.1.1.1.3.4. Distribuição da amostra pelo <u>Número de Irmãos que Vivem em Casa do Aluno</u> (Item 39_Var 39).....	436
Tabela 6.1.1.1.3.5. Distribuição da amostra pelo <u>Tipo de Estrutura da Família</u> (Item 40_Var 40).....	437
Tabela 6.1.1.1.3.6. Estatística Descritiva: média e desvio padrão da <u>Idade do Pai/Tutor</u> (Item 41.2_Var 41.2) e da <u>Idade da Mãe / Tutora</u> (Item 41.2_Var 41.2).....	437
Tabela 6.1.1.1.3.7. Distribuição da amostra pelo tipo de <u>Atividade Remunerada do Pai</u> (Item 42_Var 42_1).....	438
Tabela 6.1.1.1.3.8. Distribuição da amostra pelo tipo de <u>Atividade Remunerada da Mãe</u> (Item 42_Var 42_2).....	438
Tabela 6.1.1.1.3.9. Distribuição da amostra pela <u>Profissão</u> (Item 43_Var 43_1) e <u>Escolaridade do Pai</u> (Item 44_Var 44_1).....	439
Tabela 6.1.1.1.3.10. Distribuição da amostra pela <u>Profissão</u> (Item 43_Var 43_2) e <u>Escolaridade da Mãe</u> (Item 44_Var 44_2).....	441
Tabela 6.1.1.1.3.11. Distribuição da amostra pelo <u>Diagnóstico de alguma doença há mais de seis meses ao Pai</u> (Item 45_Var 45_1) e <u>Tipo de Doenças Diagnosticadas ao Pai</u> (Item 45_Var 45_1_1).....	443
Tabela 6.1.1.1.3.12. Distribuição da amostra pelo <u>Diagnóstico de alguma doença há mais de seis meses à Mãe</u> (Item 45_Var 45_2) e <u>Tipo de Doenças Diagnosticadas à Mãe</u> (Item 45_Var 45_2_1).....	444
Tabela 6.1.1.1.3.13. Distribuição da amostra pelas <u>Duas últimas Prendas Recebidas no Natal ou em outra ocasião</u> (Item 46_Var 46).....	445
Tabela 6.1.1.1.3.14. Distribuição da amostra pelo <u>Total de Livros que os Alunos Percecionam Existirem em Sua Casa</u> (Item 47_Var 47).....	446

Tabela 6.1.1.1.3.15. Estatística Descritiva: média e desvio padrão dos <u>Total de Livros</u> (Item 47_Var 47) e <u>Tipo de Livros que o Aluno Perceciona existirem em sua Casa</u> (Item 47_Var 47_1) (Item 47_Var 47_2) (Item 47_Var 47_3) (Item 47_Var 47_4) (Item 47_Var 47_5) (Item 47_Var 47_6) (Item 47_Var 47_7) (Item 47_Var 47_8) (Item 47_Var 47_9) (Item 47_Var 47_10) (Item 47_Var 47_11) (Item 47_Var 47_12).....	447
Tabela 6.1.1.1.3.16. Distribuição da amostra pelo tipo de <u>Jornais que os Pais (Pai/Mãe) Compram</u> (Item 48_Var 48 e Var 48_1).....	448
Tabela 6.1.1.1.3.17. Distribuição da amostra pelo tipo de <u>Revistas que os Pais (Pai/Mãe) Compram</u> (Item 49_Var 49 e Var 49_1).....	449
Tabela 6.1.1.1.3.18. Distribuição da amostra pelo número de Audiovisuais e Informática que os alunos possuem em suas casas (item 50_Var50).....	450
Tabela 6.1.1.1.3.19. Distribuição da amostra pelo tipo de <u>Distribuição da amostra pelo tipo de países visitados pelo aluno</u> (Item 51_Var 51 e Var 51_1).....	451
Tabela 6.1.1.1.3.20. Distribuição da amostra pelo <u>Total de Atividades Realizadas com a Mãe durante uma Semana</u> (Item 52_Var 52) e <u>Tipo de Atividades</u> (Item 52_Var 52_1; Var 52_2; Var 52_3; Var 52_4; Var 52_5 e Var 52_6).....	452
Tabela 6.1.1.1.3.21. Distribuição da amostra pelo <u>Total de Atividades Realizadas com o Pai durante uma Semana</u> (Item 53_Var 53) e <u>Tipo de Atividades</u> (Item 53_Var 53_1; Var 53_2; Var 53_3; Var 53_4; Var 53_5 e Var 53_6).....	453
Tabela 6.1.1.1.3.22. Estatística Descritiva: média e desvio padrão da <u>Qualidade da Relação</u> entre os pais Percecionada pelos Alunos (Item 54_Var 54).....	454
Tabela 6.1.1.1.3.23. Distribuição da amostra pelo tipo de <u>Relação entre os Pais</u> (Item 54_Var 54).....	454
Tabela 6.1.1.1.3.24. Distribuição da amostra pelo tipo de <u>Relação entre os Pais Percecionada pelos Alunos</u> (Item 54_Var 54) e Profissão do Pai Item 43_Var43_1).....	456
Tabela 6.1.1.2.3.25. Distribuição da amostra pelo tipo de <u>Relação entre os Pais Percecionada pelos Alunos</u> (Item 54_Var 54) e Profissão da Mãe Item 43_Var43_2).....	457
Tabela 6.1.1.2.1. Distribuição das variáveis <u>Fator G (Var 55)</u> e <u>Sexo (Var 5)</u> , nos alunos do <u>5º Ano</u> de Escolaridade.....	459
Tabela 6.1.1.2.2. Estatística Descritiva das variáveis <u>Fator G (Var 55)</u> e <u>Sexo (Var 5)</u> , nos alunos do <u>5º Ano</u> de Escolaridade.....	460
Tabela 6.1.1.2.3. Distribuição das variáveis <u>Fator G (Var 55)</u> e <u>Sexo (Var 5)</u> , nos alunos do <u>9º Ano</u> de Escolaridade.....	461
Tabela 6.1.1.2.4. Distribuição das variáveis <u>Fator G (Var55)</u> e <u>Total de Notas no Último Período (Var20_2)</u> , nos alunos do <u>5º Ano</u> de Escolaridade.....	462
Tabela 6.1.1.2.5. Distribuição das variáveis <u>Fator G (Var55)</u> e <u>Total de Notas no último período (Var20_2)</u> , nos alunos do <u>9º Ano</u> de Escolaridade.....	463
Tabela 6.1.2.1.1. Distribuição da variável <u>Sucesso Escolar</u> (Var 73) para a Amostra Global e por <u>Ano de Escolaridade</u> (Var 2): médias e desvio padrão destas variáveis.....	464
Tabela 6.1.2.2.1. Comparação das variáveis da Amostra com a População: <u>Inadaptação Geral (Var 57)</u> , <u>Inadaptação Pessoal (Var 58)</u> , <u>Inadaptação Escolar (Var 59)</u> , <u>Inadaptação Social (Var 60)</u> e <u>Insatisfação Ambiente Familiar (Var 61) (Amostra Geral)</u>	465
Tabela 6.1.2.2.2. Comparação das variáveis da Amostra com a População: <u>Insatisfação Com os Irmãos (Var 62)</u> , <u>Educação Adequada do Pai (Var 63)</u> e <u>Educação Adequada da Mãe (Var 64)</u> , <u>Discrepância Educativa (Var 65)</u> , <u>Pró-imagem (Var 66)</u> e <u>Contradições (Var 67)) (Amostra Geral)</u>	466

Tabela 6.1.2.2.3. Distribuição da variável <u>Inadaptação Geral (Var 57)</u> , <u>Inadaptação Pessoal (Var 58)</u> , <u>Inadaptação Escolar (Var 59)</u> , <u>Inadaptação Social (Var 60)</u> e <u>Insatisfação Ambiente Familiar (Var 61)</u> (Amostra Global).....	467
Tabela 6.1.2.2.4. Distribuição da variável <u>Inadaptação Geral (Var 57)</u> , <u>Inadaptação Pessoal (Var 58)</u> , <u>Inadaptação Escolar (Var 59)</u> , <u>Inadaptação Social (Var 60)</u> e <u>Insatisfação Ambiente Familiar (Var 61)</u> (Amostra do 5º Ano) ..	468
Tabela 6.1.2.2.5. Distribuição da variável <u>Inadaptação Geral (Var 57)</u> , <u>Inadaptação Pessoal (Var 58)</u> , <u>Inadaptação Escolar (Var 59)</u> , <u>Inadaptação Social (Var 60)</u> e <u>Insatisfação Ambiente Familiar (Var 61)</u> (Amostra do 9º Ano) ..	468
Tabela 6.1.2.2.6. Distribuição das variáveis: <u>Insatisfação Com os Irmãos (Var 62)</u> , <u>Educação Adequada do Pai (Var 63)</u> e <u>Educação Adequada da Mãe (Var 64)</u> <u>Discrepância Educativa (Var 65)</u> , <u>Pró-imagem (Var 66)</u> e <u>Contradições (Var 67)</u>) (Amostra Geral).....	471
Tabela 6.1.2.2.7. Distribuição das variáveis: <u>Insatisfação Com os Irmãos (Var 62)</u> , <u>Educação Adequada do Pai (Var 63)</u> e <u>Educação Adequada da Mãe (Var 64)</u> <u>Discrepância Educativa (Var 65)</u> , <u>Pró-imagem (Var 66)</u> e <u>Contradições (Var 67)</u> (Amostra do 5º Ano).....	471
Tabela 6.1.2.2.8 Distribuição das variáveis: <u>Insatisfação Com os Irmãos (Var 62)</u> , <u>Educação Adequada do Pai (Var 63)</u> e <u>Educação Adequada da Mãe (Var 64)</u> <u>Discrepância Educativa (Var 65)</u> , <u>Pró-imagem (Var 66)</u> e <u>Contradições (Var 67)</u> (Amostra do 9º Ano).....	472
Tabela 6.1.2.3.1 Comparação das variáveis da Amostra com a População: <u>Autoconceito Académico (Var 56_1)</u> , <u>Autoconceito Social (Var 56_2)</u> , <u>Autoconceito Emocional (Var 56_3)</u> , <u>Autoconceito Familiar (Var 56_4)</u> e <u>Autoconceito Físico (Var 56_5)</u> (Amostra Global).....	475
Tabela 6.1.2.3.2. Distribuição das variáveis na <u>Amostra Global</u> : <u>Autoconceito Académico (Var56_1)</u> , <u>Social (Var56_2)</u> , <u>Emocional (Var56_3)</u> , <u>Familiar (Var56_4)</u> e <u>Físico (Var56_5)</u> e respetivas médias e desvio padrão destas variáveis.....	477
Tabela 6.1.2.3.3. Distribuição da variável <u>Autoconceito</u> na <u>Amostra Global do Sexo Feminino</u> : <u>Académico (Var56_1)</u> , <u>Social (Var56_2)</u> , <u>Emocional (Var56_3)</u> , <u>Familiar (Var56_4)</u> e <u>Físico (Var56_5)</u> e respetivas médias e desvio padrão destas variáveis.....	478
Tabela 6.1.2.3.4. Distribuição da variável <u>Autoconceito</u> na <u>Amostra Global do Sexo Masculino</u> : <u>Académico (Var56_1)</u> , <u>Social (Var56_2)</u> , <u>Emocional (Var56_3)</u> , <u>Familiar (Var56_4)</u> e <u>Físico (Var56_5)</u> e respetivas médias e desvio padrão destas variáveis.....	479
Tabela 6.1.2.3.5. Distribuição da variável <u>Autoconceito</u> dos Alunos do <u>5º Ano de Escolaridade</u> : <u>Académico (Var56_1)</u> , <u>Social (Var56_2)</u> , <u>Emocional (Var56_3)</u> , <u>Familiar (Var56_4)</u> e <u>Físico (Var56_5)</u> e respetivas médias e desvio padrão destas variáveis.....	480
Tabela 6.1.2.3.6. Distribuição da variável <u>Autoconceito</u> do <u>Sexo Feminino</u> do <u>5º Ano de Escolaridade</u> : <u>Académico (Var56_1)</u> , <u>Social (Var56_2)</u> , <u>Emocional (Var56_3)</u> , <u>Familiar (Item 56_4)</u> e <u>Físico (Item 56_5)</u> e respetivas médias e desvio padrão destas variáveis.....	480
Tabela 6.1.2.3.7. Distribuição da variável <u>Autoconceito</u> do <u>(Sexo Masculino)</u> do <u>5º Ano de Escolaridade</u> : <u>Académico (Var56_1)</u> , <u>Social (Var56_2)</u> , <u>Emocional (Var56_3)</u> , <u>Familiar (Var56_4)</u> e <u>Físico (Var56_5)</u> e respetivas médias e desvio padrão destas variáveis.....	481
Tabela 6.1.2.3.8. Distribuição da variável <u>Autoconceito</u> da Amostra Global dos Alunos do <u>9º Ano de Escolaridade</u> : <u>Académico (Var56_1)</u> , <u>Social (Var56_2)</u> , <u>Emocional (Var56_3)</u> , <u>Familiar (Var56_4)</u> e <u>Físico (Var56_5)</u> e respetivas médias e desvio padrão destas variáveis.....	483

Tabela 6.1.2.3.9. Distribuição da variável <u>Autoconceito</u> do <u>(Sexo Feminino)</u> do 9º Ano de Escolaridade: <u>Académico</u> (Var56_1), <u>Social</u> (Var56_2), <u>Emocional</u> (Var56_3), <u>Familiar</u> (Var56_4) e <u>Físico</u> (Var56_5) e respetivas médias e desvio padrão destas variáveis.....	483
Tabela 6.1.2.3.10. Distribuição da variável <u>Autoconceito</u> do <u>(Sexo Masculino)</u> do 9º Ano de Escolaridade: <u>Académico</u> (Var56_1), <u>Social</u> (Var56_2), <u>Emocional</u> (Var56_3), <u>Familiar</u> (Var56_4) e <u>Físico</u> (Var56_5) e respetivas médias e desvio padrão destas variáveis.....	484
Tabela 6.2.1.1. Teste <i>t-Student</i> para o <u>Nível de Adaptação Geral</u> (Var 57), <u>Pessoal</u> (Var 58), <u>Escolar</u> (Var 59), <u>Social</u> (Var 60) e <u>Familiar</u> (Var 84) e a <u>Relação com o Ano de Escolaridade</u> (Item 2 Var 2) (HI.1)	488
Tabela 6.2.1.2.1. Estatística Descritiva do <u>Nível de Adaptação Geral</u> (Var 57), <u>Pessoal</u> (Var 58), <u>Escolar</u> (Var 59), <u>Social</u> (Var 60) e <u>Familiar</u> (Var 84), da <u>Relação com Pares</u> (Item 26 Var26_1, Item 27 Var27, Item 29 Var 29, Item 30 Var 30 dá a Var 69) e da <u>Relação com a Escola</u> (Item 32 Var 32, Item 33 Var 33, Item 35 Var 35 dá a Var 70) (HI.2)	490
Tabela 6.2.1.2.2 Anova II entre o <u>Nível de Adaptação Geral</u> (Var 57), <u>Pessoal</u> (Var 58), <u>Escolar</u> (Var 59), <u>Social</u> (Var 60) e <u>Familiar</u> (Var 84) , a <u>Relação com pares</u> (Item 29 Var 69) e a <u>Relação com a escola</u> (Item 32, 33 e 35 Var 70) (HI.2) Parte II	491
Tabela 6.2.1.3.1 Correlações de Pearson Significativas entre o <u>Nível de Adaptação Escolar</u> (Var 59), <u>Horas de Estudo</u> (Item 24 Var 24 e as <u>Horas no Computador</u> (Item 25 Var 25) (HI.3)	493
Tabela 6.2.1.3.2 Anova I entre o <u>Nível de Adaptação Escolar</u> (Var 59) e <u>Saídas no Período de Aulas</u> (Item 31 Var 31) (HI.3)	493
Tabela 6.2.1.4.1. Anova I entre o <u>Nível de Adaptação Geral</u> (Var 57) e a <u>Perceção Escolar</u> (Item 32_33_34_35 Var 71) (HI.4)	495
Tabela 6.2.1.4.2. Anova I entre o <u>Nível de Adaptação Pessoal</u> (Var 58) e a <u>Perceção Escolar</u> (Item 32_33_34_35 Var 71) (HI.4)	495
Tabela 6.2.1.4.3. Anova I entre o <u>Nível de Adaptação Escolar</u> (Var 59) e a <u>Perceção Escolar</u> (Item 32_33_34_35 Var 71) (HI.4)	496
Tabela 6.2.1.4.4. Anova I entre o <u>Nível de Adaptação Social</u> (Var 60) e a <u>Perceção Escolar</u> (Item 32_33_34_35 Var 71) (HI.4)	496
Tabela 6.2.1.4.5. Anova I entre o <u>Nível de Adaptação Familiar</u> (Var 84) e a <u>Perceção Escolar</u> (Item 32_33_34_35 Var 71) (HI.4)	496
Tabela 6.2.1.5.1 Correlações de Pearson entre o <u>Nível de Adaptação Geral</u> (Var 57), <u>Pessoal</u> (Var 58), <u>Escolar</u> (Var 59), <u>Social</u> (Var 60) e <u>Familiar</u> (Var 84) e o <u>Total de Horas ao Computador</u> (Item 25 Var 25) e ao <u>Telemóvel</u> (Item 26 Var 26) (HI.5)	498
Tabela 6.2.1.6.1 Anova I entre o <u>Nível de Adaptação Geral</u> (Var 57) e os <u>Estímulos Educativos</u> (Item 22.1 23 28 46 47 48 49 52 53 Var 74) (HI.6)	500
Tabela 6.2.1.6.2 Anova I entre o <u>Nível de Adaptação Pessoal</u> (Var 58) e os <u>Estímulos Educativos</u> (Item 22.1 23 28 46 47 48 49 52 53 Var 74) (HI.6)	500
Tabela 6.2.1.6.3 Anova I entre o <u>Nível de Adaptação Escolar</u> (Var 59) e os <u>Estímulos Educativos</u> (Item 22.1 23 28 46 47 48 49 52 53 Var 74) (HI.6)	501
Tabela 6.2.1.6.4 Anova I entre o <u>Nível de Adaptação Social</u> (Var 60) e os <u>Estímulos Educativos</u> (Item 22.1 23 28 46 47 48 49 52 53 Var 74) (HI.6)	501
Tabela 6.2.1.6.5 Anova I entre o <u>Nível de Adaptação Familiar</u> (Var 84) e os <u>Estímulos Educativos</u> (Item 22.1 23 28 46 47 48 49 52 53 Var 74) (HI.6)	501
Tabela 6.2.1.7.1 Correlações de Pearson Significativas entre os o <u>Nível de Adaptação Geral</u> (Var 57), <u>Pessoal</u> (Var 58), <u>Escolar</u> (Var 59), <u>Familiar</u> (Var 84), <u>Social</u> (Var 60) e o <u>Sucesso Escolar</u> (Item14 15 19 20 21.1 21.2 Var 73) (HI.7)	503

Tabela 6.2.2.1.1 Teste <i>t-Student</i> para o <u>Autoconceito Académico (Var 56 1)</u> , <u>Social (Var 56 2)</u> , <u>Emocional (Var 56 3)</u> , <u>Familiar (Var 56 4)</u> e <u>Físico (Var 56 5)</u> e o <u>Ano de Escolaridade (Item 2 Var 2) (HII. 1)</u>	505
Tabela 6.2.2.2.1. Anova I entre o <u>Autoconceito Físico (Var 56 5)</u> e as <u>Atividades Desportivas (Item 22.1 22.1.1 Var 22.1) (HII.2)</u>	507
Tabela 6.2.2.3.1. Anova I entre o <u>Autoconceito Académico (Var 56 1)</u> e o <u>Capital Cultural da Família (Item 8 9 13 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 47 48 49 50 51 54 Var 68) (HII.3)</u>	508
Tabela 6.2.2.3.2. Anova I entre o <u>Autoconceito Social (Var 56 2)</u> e o <u>Capital Cultural da Família (Item 8 9 13 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 47 48 49 50 51 54 Var 68) (HII.3)</u>	508
Tabela 6.2.2.3.3. Anova I entre o <u>Autoconceito Emocional (Var 56 3)</u> e o <u>Capital Cultural da Família (Item 8 9 13 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 47 48 49 50 51 54 Var 68) (HII.3)</u>	509
Tabela 6.2.2.3.4. Anova I entre o <u>Autoconceito Familiar (Var 56 4)</u> e o <u>Capital Cultural da Família (Item 8 9 13 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 47 48 49 50 51 54 Var 68) (HII.3)</u>	509
Tabela 6.2.2.3.5. Anova I entre o <u>Autoconceito Físico (Var 56 5)</u> e o <u>Capital Cultural da Família (Item 8 9 13 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 47 48 49 50 51 54 Var 68) (HII.3)</u>	510
Tabela 6.2.2.4.1. Anova I entre o <u>Autoconceito Académico (Var 56 1)</u> e a <u>Relação com a Escola (Item 32 33 35 35.1 35.2 35.3 35.4 35.5 35.6 35.7 Var 70) (HII. 4)</u>	512
Tabela 6.2.2.5.1. Anova I entre o <u>Autoconceito Social (Var 56 2)</u> e as <u>Atividades Extraescolares (Item 22 Var 22) (HII. 5)</u>	513
Tabela 6.2.2.6.1. Correlações de Pearson entre a <u>Adaptação Geral (Var 57)</u> e <u>Escolar (Var 59)</u> e o <u>Autoconceito Escolar (Var 56 1) (HII. 6)</u>	515
Tabela 6.2.2.7.1. Correlações de Pearson entre o <u>Sucesso Escolar (Item 14 15 19 20 21.1 21.2 Var 73)</u> e o <u>Autoconceito Académico (Var 56 1) (HII.7)</u>	516
Tabela 6.2.2.8.1. Correlações de Pearson entre o <u>Sucesso Escolar (Item 14 15 19 20 21.1 21.2 Var 73)</u> e o <u>Autoconceito Académico (Var 56 1)</u> e a <u>Adaptação Escolar (Var 59) (HII.8)</u>	517
Tabela 6.2.3.2.1.1. Anova II entre o <u>Sucesso Escolar (Item 14 15 19 20 21.1 21.2 Var 73)</u> , os <u>Fatores Geográficos do Concelho (Item 32 33 34 35 Var 80)</u> e o <u>Ano de Escolaridade (Item 2 Var 2) (HIII. 1)</u> ..	518
Tabela 6.2.3.1.1.1. Anova I entre o <u>Sucesso Escolar (Item 14 15 19 20 21.1 21.2 Var 73)</u> e a <u>Dimensão Populacional do Concelho de Residência (Item 8 Var 8.2) (HIII. 1.1)</u>	520
Tabela 6.2.3.1.2.1. Anova II entre o <u>Sucesso Escolar (Item 14 15 19 20 21.1 21.2 Var 73)</u> , a <u>Distância Casa à Escola (Item 10 Var 10)</u> e a <u>Hora que os Alunos se Levantam (Item 12 Var 12) (HIII.1.2)</u>	522
Tabela 6.2.3.2.1. Correlações de Pearson <i>Significativas</i> entre o <u>Sucesso Escolar (Item 14 15 19 20 21.1 21.2 Var 73)</u> e o <u>Número Total de Irmãos (Item 36 Var 36) (HIII.2)</u>	523
Tabela 6.2.3.3.1. - Anova II entre o <u>Sucesso Escolar (Item 14 15 19 20 21.1 21.2 Var 73)</u> , o <u>Capital Cultural da Família (Item 7 9 13 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 47 48 49 50 51 54 Var 68)</u> e o <u>Ano de Escolaridade (Item 2 Var 2) (HIII. 3)</u>	524
Tabela 6.2.3.1.1 – Anova I entre o <u>Sucesso Escolar (Item 14 15 19 20 21.1 21.2 Var 73)</u> e o <u>Nível de Escolaridade da Mãe (Item 44 Var 44.2) (HIII. 3.1)</u>	525

Tabela 6.2.3.3.2.1. – Prova de Contingência entre o Capital Cultural da Família (Item 7_9_13_36_37_38_39_40_41_42_43_44_45_47_48_49_50_51_54_Var 68) e o Nível de Aspiração Futura dos Jovens (Item 21_Var 21_1) (HIII. 3.2).....	526
Tabela 6.2.3.3.3.1. - Anova I entre o Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73) a Língua Materna (Item 7_Var 7) e a Língua do País (Item 6_7_Var 82) (HIII.3.3).....	527
Tabela 6.2.3.3.4.1. Anova I entre o Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73) e Apoio Parental (Item 23_52_53_Var 75) (HIII. 3.4).....	528
Tabela 6.2.3.4.1. - Anova I entre o Expetativa do aluno obter Sucesso Escolar (Item 20.2_21.1_Var 76) e os Estilos de Socialização Parental (Var 79) (HIII. 4).....	529
Tabela 6.2.3.4.1.1. - Anova II entre o <u>Sucesso Escolar</u> (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73), a <u>Educação Personalizada</u> (Var 77) e a <u>Educação Restritiva</u> (Var 78) (HIII. 4.1).....	530
Tabela 6.2.3.4.2.1. – Correlações Significativas entre o <u>Sucesso Escolar</u> (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73) e a <u>Discrepância Educativa</u> (Var 65) (HIII. 4.2).....	531
Tabela 6.2.3.4.3.1. - Anova I entre o <u>Sucesso Escolar</u> (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73), as <u>Expetativas dos alunos depois do 9º ano</u> (Item 21_Var21_1) (HIII. 4.3).....	532
Tabela 6.2.3.4.3.2. – Correlações de Pearson <i>Significativas</i> entre o <u>Sucesso Escolar</u> (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73) e a <u>Educação Personalizada</u> (Var 77) (HIII. 4.3).....	532
Tabela 6.2.3.4.4.1. - Anova II entre o <u>Sucesso Escolar</u> (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73), a <u>Expetativas dos alunos depois do 9º Ano</u> (Var21_1), as <u>Expetativas da Mãe depois do 9º Ano</u> (Var21_2) e as <u>Expetativas do Pai depois do 9º Ano</u> (Var21_3) (HIII. 4.4).....	534
Tabela 6.2.3.5.1. Correlações <i>Significativas</i> entre o <u>Sucesso Escolar</u> (Item 73_Var 73) e Idade do Aluno (Item 4_Var4_2) e <u>Variáveis relativas à Situação Escolar e ao Grupo de Pares do Aluno</u> (Número de Anos Freq. Pré-Escolar_Var16_1; Número de Prof no 1º ciclo Item 17_Var 17; Quantas horas estuda por semana Item 24_Var 24; Total de Horas ao Computador Item 25_Var25; Enviar Mensagem e Emails Item 25_Var25_1; Pesquisa Escola Item 25_Var25_2; Pesquisa Hobbies Item 25_Var 25_3; Jogar OnLine Var25_4; Redes Sociais Var25_5) Parte I	536
Tabela 6.2.3.5.2. Correlações <i>Significativas</i> entre o <u>Sucesso Escolar</u> (Item 73_Var 73) e as <u>Variáveis relativas à Situação Escolar e ao Grupo de Pares do Aluno</u> : (Total de Horas Telemóvel Item 26_Var26; Telem_Mensagens Item 25_Var26_1; Telem_Falar Amigos Item 25_Var26_2; Telem_Falar Família Item 25_Var26_3; Total Mensagens Dia Item 25_Var26_5; Total Pessoas adicionadas nas redes Sociais Item 25_Var27) Parte II	538
Tabela 6.2.3.5.3. Correlações <i>Significativas</i> entre o <u>Sucesso Escolar</u> (Var 73) e as <u>Variáveis relativas à Família</u> (Número Total de Irmãos Item 4_Var4_2; Relações entre os Pais Item 54_Var54; Educação Personalizada Var77; Educação Restritiva Var78; Socialização Parental Var79).....	539

Tabela 6.2.3.5.4. Correlações <i>Significativas</i> entre o <u>Autoconceito</u> (Académico Var 56_1; Social Var 56_2; Emocional Var 56_3; Familiar Var 56_4; Físico Var 56_5) e a Idade do Aluno (Item 4_Var4_2) e as <u>Variáveis relativas à Situação Escolar e ao Grupo de Pares</u> (Número de Anos Freq. Pré-Escolar Item 16_Var16_1; Número de professores no 1º Ciclo Item 17_Var17; Horas Desportivas Item 22_Var_1; Quantas horas estudas p/ semana Item 24_Var24; Total de Horas ao Computador Item 25_Var25;) (Parte I)	540
Tabela 6.2.3.5.5. Correlações <i>Significativas</i> entre o <u>Autoconceito</u> (Académico Var 56_1; Social Var 56_2; Emocional Var 56_3; Familiar Var 56_4; Físico Var 56_5) e as <u>Variáveis relativas à Situação Escolar e ao Grupo de Pares</u> (Enviar Mensagens e email's Item25_Var25_1; Pesquisa Escola Item25_Var25_2; Pesquisa Hobbies Item25_Var25_3; Jogar OnLine Item25_Var25_4; Redes Sociais Item 25_Var25_5; Total de Horas Telemóvel Item26_Var26; Telem_ Mensagens Item26_Var26_1; Telem_ Falar Amigos Item26_Var26_2; Total Mensagens Dia Item26_Var26_5; Total Pessoas Adicionadas Redes Sociais Item27_Var27) (Parte II)	543
Tabela 6.2.3.5.6. Correlações <i>Significativas</i> entre o <u>Autoconceito</u> (Académico Var 56_1; Social Var 56_2; Emocional Var 56_3; Familiar Var 56_4; Físico Var 56_5) e as <u>Variáveis Relativas à Família</u> (Número Total de Irmãos Item 36_Var4_36; Irmãos Mais Velhos_Var38; Idade do Pai Item 41_Var41_1; Idade Mãe Item 41_Var41_2; Relação entre os Pais Item 54_Var54; Educação Personalizada Var77; Educação Restritiva Var78; Socialização Parental Var79).....	546
Tabela 6.2.3.5.7. Tabela 6.2.3.5.7. Correlações <i>Significativas</i> entre a <u>Inadaptação Geral</u> (Var 57), <u>Inadaptação Pessoal</u> (Var 58), <u>Inadaptação Escolar</u> (Var 59), <u>Inadaptação Social</u> (Var 60) e a <u>Inadaptação Familiar</u> (Var 84), a Idade (Item 4_Var4_2) e as <u>Variáveis relativas à Situação Escolar e ao Grupo de Pares</u> (Número de professores no 1º Ciclo Item 17_Var17; Quantas horas estudas p/ semana Item 24_Var24; Total de Horas ao Computador Item 25_Var25; Total de Horas Telemóvel Item26_Var26; Total Pessoas Adicionadas Redes Sociais Item 27_Var27).....	548
Tabela 6.2.3.5.8. Correlações <i>Significativas</i> entre <u>Inadaptação</u> (Académica Var 56_1; Social Var 56_2; Emocional Var 56_3; Familiar Var 56_4; Físico Var 56_5) e as <u>Variáveis relativas à Família</u> (Número Total de Irmãos Item 36_Var4_36; Idade do Pai Item 41_Var41_1; Idade Mãe Item 41_Var41_2; Total_Ativ_Mãe Item 52_Var52; Total_Ativ_Pai Item 53_Var53; Relações entre os Pais Item 54_Var54).....	551
Tabela 6.2.3.5.9. Correlações <i>Significativas</i> entre o <u>Sucesso Escolar</u> , a <u>Inadaptação Geral, Pessoal, Escolar, Social e Familiar</u> e o <u>Autoconceito Académico, Social, Emocional, Familiar e Físico</u>	553
Tabela 6.2.3.5.10. Medida de adequação do teste KMO e de esfericidade de Bartlett's.....	561
Tabela 6.2.3.5.11 Comunalidades das Variáveis.....	562
Tabela 6.2.3.5.12 Percentagens de Variância explicada.....	564
Tabela 6.2.3.5.13 Tabela de Matriz de Fatores Rodados (Parte I)	567
Tabela 6.2.3.5.14 Tabela de Matriz de Fatores Rodados (Parte II)	568
Tabela 6.2.3.5.1.1. Teste <i>t-Student</i> entre o <u>Sucesso Escolar</u> (Item 14 15 19 20 21.1 21.2_Var 73) e o <u>Sexo</u> (Item 5_Var 5) (HIII.5.1)	570

Tabela 6.2.3.5.2.1. Teste <i>t-Student</i> entre o <u>Ano de Escolaridade</u> (Item 2_Var 2), as <u>Notas Escolares</u> (Item 20_Var 20.1) e a <u>Inteligência Geral</u> (Var 55) (HIII.5.2).....	571
Tabela 6.2.3.5.3.1 Teste <i>t-Student</i> entre o <u>Sucesso Escolar</u> (Item 14 15 19 20 21.1 21.2 Var 73) e a <u>Frequência do Ensino Pré-escolar</u> (Item 16 Var 16) (HIII. 5.3).....	573
Tabela 6.2.3.5.4.1 Correlação entre o <u>Sucesso Escolar</u> (Item 14 15 19 20 21.1 21.2 Var 73) e a <u>Alternância de Professores no 1º ciclo</u> (Item 17 Var 17) (HIII. 5.4).....	574

ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS

<u>Figura 1.1</u> - Caraterização do <i>(in)Sucesso</i> Escolar (adaptado de Avilés, 2010).....	11
<u>Figura 1.2</u> – Modelo Causal Dialético - Adaptado de Benavente (1990).....	29
<u>Figura 1.3</u> – Classificação dos modelos teóricos na psicologia evolutiva (Adaptado de Rodríguez, 2010).....	32
<u>Figura 1.4</u> – Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979).....	51
<u>Figura 1.5</u> – Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner e Morris, 1998).....	69
<u>Figura 1.6</u> – Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1986).....	69
<u>Figura 1.7</u> - Análise sistémica dos contextos dos jovens (adaptado de Belsky, 1980).....	71
<u>Figura 2.1</u> – O desenvolvimento moral de Kolberg (adaptado de Kolberg, 1976 e de Santrock, 2003).....	110
<u>Figura 3.1</u> – Elementos do campo preceptivo segundo a Teoria de Combs (González & Tourón, 1992, p 55).....	203
<u>Figura 3.2</u> – Perspectivas cognitivas sobre o Autoconceito – (Adaptado de González & Tourón, 1992 p 99).....	207
<u>Figura 3.3</u> - Organização Hierárquica e estrutural do Autoconceito segundo Shavelson et al. (1976).....	219
<u>Figura 3.4</u> – Técnicas de avaliação do Autoconceito (Adaptado de González & Tourón, 1992, p 203).....	237
<u>Figura 5.1.</u> - Mapa do Algarve – A rosa encontram-se identificados os concelhos do Sotavento e a azul os do Barlavento.....	275
<u>Figura 5.2.</u> - Caracterização do Sistema Educativo Português (Eurydice, 1997).....	279
<u>Figura 5.3.</u> - Distribuição dos alunos por Ano de Escolaridade.....	281
<u>Figura 5.4.</u> - Distribuição da Amostra por <u>Sexo</u>	282
<u>Figura 6.1.</u> - Distribuição gráfica da amostra por <u>Sexo</u> (Item 5_Var 5) e <u>Grupo Etário</u> (Item 4_Var 4.1).....	388
<u>Figura 6.2.</u> - Diagrama Percentual do tipo de <u>Religião dos Jovens</u> (Item 13_Var 13_1).....	399
<u>Figura 6.3.</u> - Distribuição da amostra pelo <u>Número de Professores no 1º Ciclo</u> (Item 17_Var 17).....	405
<u>Figura 6.4.</u> Distribuição da Amostra pelo <u>Ano de Escolaridade</u> (Item 2_Var 2) e pelas notas obtidas na <u>Disciplina de Português</u> (Item 20_Var 20_2_1).....	408
<u>Figura 6.5.</u> - Distribuição da Amostra pelo <u>Ano de Escolaridade</u> (Item 2_Var 2) e pelas notas obtidas na <u>Disciplina de Matemática</u> (Item 20_Var 20_2_2).....	410
<u>Figura 6.6.</u> - Distribuição da Amostra pelo <u>Ano de Escolaridade</u> (Item 2_Var 2) e pelas notas obtidas na <u>Disciplina de Ciências</u> (Item 20_Var 20_2_3).....	411
<u>Figura 6.7.</u> - Distribuição da Amostra pelo <u>Ano de Escolaridade</u> (Item 2_Var 2) e pelas notas obtidas na <u>Disciplina de História</u> (Item 20_Var 20_2_4).....	413
<u>Figura 6.8</u> - Diagrama percentual do <u>Local Onde Estudam</u> (Item 23_Var 23).....	420
<u>Figura 6.9.</u> - Diagrama de Percentagens para que serve Escola na Amostra (Item 34_Var 34).....	423
<u>Figura 6.10.</u> - Diagrama de Percentagens dos Alunos do 5º Ano de Escolaridade (Item 2_Var 2) por <u>Sexo</u> (Item 5_Var 2) e para que serve a Escola (Item 34_Var 34)....	423
<u>Figura 6.11.</u> - Diagrama de Percentagens dos Alunos do 9º Ano de Escolaridade (Item 2_Var 2) por <u>Sexo</u> (Item 5_Var 2) e para que serve a Escola (Item 34_Var 34)....	424
<u>Figura 6.12.-</u> Diagrama de Diagrama de Frequências do Escalão da Semanada (Item 28_Var 28_1) por Ano de Escolaridade (Item 2_Var 2).....	430
<u>Figura 6.13.-</u> Diagrama de Percentagens do Tipo de Saídas no Tempo de Aulas (Item 31_Var 31_1).....	434
<u>Figura 6.14</u> - Distribuição da amostra pela Profissão do Pai (Item 43_Var43_1).....	440
<u>Figura 6.15</u> - Distribuição da amostra pela profissão da mãe (Item 43_Var 43_2).....	442
<u>Figura 6.16</u> - Diagrama de Percentagens do Total de Tipo de Livros que os Alunos Percecionam Existir em Sua Casa (Item 47_Var 47).....	446
<u>Figura 6.17</u> - Gráfico de Linhas da relação entre o <u>Autoconceito social</u> (Var 56_2) e as <u>Atividades Extraescolares</u> (Item 22_Var 22).....	513
<u>Figura 6.18</u> - Gráfico de Sedimentação de Fatores.....	569
<u>Figura 7.1</u> - Representação Gráfica do Objetivo Geral desta Investigação.....	615

INTRODUÇÃO.

Antes de apresentar esta investigação, começo por fazer uma breve introdução sobre os motivos que me levaram a estruturá-la sobre o tema do **Sucesso Escolar**.

Ao longo da minha prática profissional, sobretudo como psicóloga clínica com intervenção em ambiente escolar, enquanto era coordenadora do Gabinete de Psicologia de Apoio ao Aluno da Câmara Municipal de São Brás, percebi que existiam um conjunto de alunos que apesar de não apresentarem dificuldades de aprendizagem, não obtinham **Sucesso Escolar**. Assim, surge a minha primeira necessidade de explorar este tema de forma sistemática como forma de perceber como poderia intervir e qual o caminho a escolher para cada aluno que se encontrava nesta situação. Recorrentemente observava, que estes alunos apresentavam baixo **Autoconceito** sobretudo a nível escolar e que a sua desadaptação escolar e social era progressiva particularmente na **Adolescência**, pelo que havia que eleger temas que me ajudassem a explorar estas evidências profissionais.

A eleição dos alunos do **5º** e do **9º Ano** de escolaridade, prendeu-se com o fato de estes dois anos escolares, corresponderem respetivamente, à ida dos alunos para um novo ciclo (2º ciclo), ocorrendo uma mudança de instituição escolar e por outro lado à conclusão do 3º ciclo, encabeçando o grupo de finalistas da mesma instituição escolar. Cumulativamente, nestas idades os alunos já tem um nível cognitivo que lhes permite compreender e responder às perguntas dos questionários utilizados.

Assim surge esta tese que pretende abordar a questão sempre recorrente e transversal a várias disciplinas, mas nunca finalizada - o **Sucesso Escolar**. Em particular, da incidência do **Sucesso Escolar** sobre a **Adaptação Geral, Pessoal, Familiar, Escolar e Social** dos alunos, bem como o descobrimento da identidade através do construto **Autoconceito** dos **Pré-adolescentes** (alunos do **5º Ano** de Escolaridade) e dos **Adolescentes** (alunos do **9º Ano** de Escolaridade) na região do Algarve.

Dado esta investigação estar orientada para o estudo da perceção da adaptação pessoal, escolar, familiar e social dos adolescentes e sua associação com o **Sucesso Escolar**, em estudantes do **5º** e do **9º Ano** de escolaridade da região do Algarve, tornou-se pertinente fazer uma revisão dos principais enfoques e perspetivas interpretativas acerca do **(In)Sucesso Escolar**, da **Adolescência** e do **Autoconceito**.

Este trabalho, encontra-se organizado em duas partes:

A PRIMEIRA PARTE contém o marco teórico no qual se revêm os fundamentos e perspectivas teóricas que serviram de referência às nossas escolhas. Num segundo momento (SEGUNDA PARTE) apresenta-se a investigação propriamente dita, a metodologia, a análise, discussão dos resultados e as conclusões obtidas.

O Marco Teórico inicia-se com um primeiro capítulo sobre o **Sucesso Escolar**. Procedemos a uma revisão bibliográfica sobre este constructo e teorias explicativas do mesmo. Tendo optado por uma análise do **Sucesso Escolar** como um processo, analisado segundo o modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998).

Revemos a conceção ocidental da **Adolescência**, tentando explicar a relevância desta investigação no contexto da **Adolescência**.

Terminámos esta primeira etapa com a revisão das teorias sobre o Autoconceito na **Pré-adolescência** e na **Adolescência** e concretamente qual a dinâmica entre o **Autoconceito** e o **Sucesso Escolar**.

Posteriormente à apresentação do Marco Teórico, apresentámos as hipóteses deste trabalho de investigação e contrastámo-las. No capítulo da metodologia descrevem-se as características dos sujeitos que compõem a amostra desta investigação, os instrumentos utilizados, as variáveis investigadas e o procedimento da análise dos dados e discussão dos resultados.

Terminámos com a apresentação das conclusões, identificando se o Questionário TAMAI e AF-5 nos permite avaliar respetivamente o nível de **Adaptação Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social** e o **Autoconceito Académico, Social, Emocional, Familiar e Físico** equacionando se algumas questões podem justificar a necessidade de repensar os fatores que concorrem para o **Sucesso Escolar**, de um ponto de vista centrado na perceção dos próprios adolescentes.

PRIMEIRA PARTE:

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1:

O SUCESSO ESCOLAR

1.1. APROXIMAÇÃO AO CONCEITO DE (In)SUCESSO ESCOLAR.

1.1.1. Porquê Estudar o Sucesso Escolar ?

Na comunidade científica o Sucesso Escolar não pode ser profundamente analisado sem percebermos o seu lado mais negativo, o (In)Sucesso Escolar. Para Marchesi e Hernández (2003), Orden (1991) e Rovira (2004) o (In)Sucesso Escolar traduz-se num fracasso dos alunos, da escola, das políticas educativas e da sociedade ou se quisermos em certa medida da felicidade e do desenvolvimento social.

Já no relatório do programa Eurydice (1994) o (In)Sucesso Escolar é descrito como um problema universal com repercussões que ultrapassam o âmbito escolar e o colocam como um problema transversal a todas as sociedades o que, o torna Universal, com repercussões a nível macroeconómico e até a nível mundial.

Mas por outro lado, o (In)Sucesso Escolar tem sido um tema, desde sempre e em diferentes disciplinas, recorrentemente estudado, o que nos poderia levar a pensar, que o assunto se encontra sobejamente investigado. Benavente (1990) realizou uma análise crítica, sobre a produção teórica e as investigações sobre o (In)Sucesso Escolar no contexto português entre 1974 e 1990, tendo constatado que existe maior produção de discurso sobre o Insucesso, do que pesquisa de campo sobre o tema. Concluindo que o número de produções era muito inferior ao que se poderia esperar.

Complementarmente, como ressaltaram Marchesi e Rovira (2003), o significado de (In)Sucesso Escolar, bem como o seu alcance tem-se modificado ao longo do tempo, pelo que os seus limites são ténues e relativos. A razão fundamental desta afirmação é o facto de, o (In)Sucesso Escolar estar em função dos conhecimentos gerais da sociedade e das habilitações que são exigidas para a incorporação mais autónoma do indivíduo na sociedade. A sociedade é cada vez mais exigente e mais complexa, os conhecimentos necessários são maiores e as habilitações requeridas para o emprego são habitualmente de nível superior. Assim podemos perceber, por exemplo, que os alunos que foram bem sucedidos nos anos 90, do séc. XX, poderão atualmente apresentar (In)Sucesso Escolar.

Diferente tem sido a terminologia que ao longo do tempo se tem utilizado para referir a capacidade dos alunos atingirem com êxito os objetivos globais predefinidos para determinada etapa do seu trajeto escolar ou, por outras palavras, a capacidade de se promover com **Sucesso**, no aluno, o desenvolvimento de determinadas competências, previstas para um ano escolar de um determinado ciclo de estudos. Entre esses termos, talvez os mais frequentemente utilizados sejam os de *insucesso*, resultados e desempenho escolar. Segundo Marchesi e Hernández (2003) “o termo **(In)Sucesso Escolar** ” está fortemente entrincheirado em todos os países, sendo muito mais sintético do que as outras expressões, pelo que não tem sido fácil substituí-lo. Complementarmente consideraram que pode ser preferível elaborar políticas educativas em torno de objetivos positivos, como conseguir êxito para todos e melhorar o rendimento educativo, devendo ser desenvolvido esforços para nos concentrarmos em mensagens mais positivas.

Assim, nesta investigação, optámos por utilizar o termo **Sucesso Escolar**.

1.1.2.Os Autores e o Conceito.

Bas (1983) após ter efetuado uma revisão da literatura afirmou, que o termo **(In)Sucesso Escolar**, é utilizado na investigação sobre diversas formas e com aceitações diferentes, de acordo com o ponto de vista que se utilize. Os investigadores, segundo este autor, têm utilizado diversos elementos identificadores do **(In)Sucesso Escolar**, sobretudo mais centrados no aproveitamento escolar do que nas aptidões e atitudes promotoras do **Sucesso Escolar**. Assim, segundo Bas (1983), tem **(In)Sucesso Escolar**:

- a) O aluno cujas notas são inferiores à média;
- b) Quem repete o ano escolar;
- c) Quem não completa a escolaridade mínima obrigatória;
- d) O aluno que apresenta um atraso escolar de um ou mais anos sobre a idade «normal» para frequentar um determinado ano escolar;

Sendo que se pode falar de **(In)Sucesso Escolar** numa ou em várias disciplinas, pressupondo este fenómeno uma insuficiência de automatismo e uma inibição intelectual.

Para Ruiz e Bosque (1995), as diferentes definições de **(In)Sucesso Escolar** têm presentes duas considerações:

- a) por um lado o **ênfoque quantitativo** que remete a análise do **(In)Sucesso Escolar** para aspetos internos, à execução dos objetivos da aprendizagem, tendo como critérios elementos externos ao sujeito como, por exemplo, a repetição de um ano letivo, o rendimento insuficiente, o atraso escolar, etc.;
- b) por outro lado, o **ênfoque qualitativo**, que se centra nos processos psicológicos que levam o aluno ao **(In)Sucesso Escolar**, quer dizer, todos os elementos que interagem na configuração da personalidade do aluno, mas também as suas próprias capacidades, que afetam diretamente todas as suas aprendizagens.

Nesta mesma perspetiva, mas por representação de um *continuum* Avilés, (2010) considera que os indicadores que habitualmente utilizamos nas investigações para caracterizar **(In)Sucesso Escolar** oscilam entre dois extremos que vão desde um **pólo quantitativo** (emissão de respostas ou condutas observáveis) quase sempre a partir de hierarquias de ordem (qualificações, repetições...) e em geral referentes ao final de um período de formação e/ou estudo até um **pólo qualitativo** (obtenção das competências).



Figura 1.1. Caraterização do (in)Sucesso Escolar (adaptado de Avilés, 2010).

O pólo quantitativo

Ojembarrena, Fernández, Gorostiza, Lafuente e Lizarraga (2002), afirmaram que é frequente empregar o termo de **(In)Sucesso Escolar** para definir aqueles alunos que, sem limitações intelectuais conhecidas, não atingem os níveis de aprendizagem esperados para sua idade. O que corresponde a considerar que a retenção é o reflexo operativo do **(In)Sucesso Escolar** (Sánchez, 1986).

Nas palavras de Juidías (1986): *“En la práctica, el concepto de fracaso escolar implica un rendimiento insuficiente en los programas del curso, realizados para el alumno medio en abstracto con una edad cronológica determinada y evaluado subjetivamente por uno o más profesores. Si el alumno los supera, se hablará de éxito (aunque no sean alcanzados con el nivel que su capacidad real le hubiera permitido); si ocurre lo contrario, se hablará de fracaso”* (p. 16).

Esta visão quantitativa do termo **(In)Sucesso Escolar**, segundo Marchesi e Hernández (2003) tem vindo a ser substituído por outras denominações como “alunos com baixo rendimento académico” ou “alunos que abandonam o sistema educativo sem preparação suficiente para o mundo laboral”.

O pólo qualitativo

Segundo Marchesi e Rovira (2003), o **(In)Sucesso Escolar** é frequentemente entendido, como um construto que engloba por um lado, outros conceitos, tais como as dificuldades de aprendizagem e o rendimento escolar. Marchesi e Hernández (2003) criticam mesmo a aplicação do termo **(In)Sucesso Escolar**. Porque segundo os autores, este termo por um lado transmite a ideia de que o aluno «fracassou», de onde não progrediu praticamente nada durante a sua escolarização, nem no domínio dos seus conhecimentos, nem no seu desenvolvimento pessoal e social, o que não corresponde forçosamente à realidade. Em segundo lugar, porque este termo constitui uma imagem negativa do aluno, o que pode afetar o seu autoconceito e a sua confiança. O conhecimento público desta valoração, segundo os mesmos autores, pode incrementar dificuldades e afastar os alunos e as famílias da escola o que antes poderia contribuir para a sua promoção. Em terceiro lugar, porque centra o problema do insucesso no aluno parecendo esquecer a responsabilidade dos outros agentes e instituições como a sua condição social, a família, os sistemas educativos ou a própria escola. Já González Barbera (2003), na sua tese de doutoramento sobre o **(In)Sucesso Escolar**, constatou que não existe um critério comum que permita definir univocamente o conceito de **Fracasso Escolar**. Afirmando que alguns autores centram a sua causalidade no aluno, outros na instituição, ou ainda no sistema educativo do País. Podendo ser considerado o **(In)Sucesso Escolar** de forma total ou parcial, ou até mesmo de forma absoluta. Apenas parecendo existir como nexo de união uma multidimensionalidade de conceitos, atribuindo-se a sua causalidade a fatores pessoais, familiares, educativos e sociais.

1.1.3.O Sucesso Escolar na Lei Espanhola e Portuguesa.

Em Espanha, desde 1998, com a publicação do Informe Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) sobre o diagnóstico do sistema educativo espanhol e a publicação sobre o **(In)Sucesso Escolar** pela Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a questão do **(In)Sucesso** foi indiscutivelmente recolocada num primeiro plano do cenário educativo, e com uma força acrescida.

Em Espanha na *Ley Orgánica de Educación* (L. O. E.) de 26 de Agosto de 2006, passou a ser apenas utilizado o termo **Éxito Escolar** – **Sucesso Escolar** (15 vezes), sem ser utilizado uma única vez, o termo de **(In)Sucesso Escolar**. Donde nos parece curioso o realinhar da perspetiva do **(In)Sucesso Escolar** para uma perspetiva mais otimista centrada no **Sucesso**, aguardamos que em Portugal se siga este exemplo.

Em Portugal o conceito de (In)Sucesso Escolar, não é tão claro, mas assume-se como correspondendo à incapacidade que o aluno manifesta em cumprir os objetivos globais definidos para o ano que frequenta (Araújo, 1995). Os indicadores mais utilizados são as taxas de repetição, de abandono e de **(In)Sucesso Escolar** em exames. O sistema educativo português prevê a retenção em cada ano, sem limites, a partir do segundo ano do primeiro ciclo do ensino básico.

Com o Decreto-Lei n.º 6/2001, surgiram novas diretivas sobre os princípios orientadores da organização, da gestão curricular do ensino básico, da **avaliação das aprendizagens** e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino. Este Decreto-Lei e mais especificamente a circular daí emanada (circular nº5/2001), considera ser da competência da escola, embora de acordo com os critérios gerais de retenção num determinado ano de um aluno, transitar ou ficar retido. Assim, de acordo com a Lei de Bases, para o 3º ciclo, fica retido o aluno que tenha duas ou mais negativas nas disciplinas nucleares, (Português, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências da Natureza e História). Por disciplina, cada aluno é avaliado numa escala de 1 a 5, sendo o valor 1 o mais baixo da escala e o valor 5 o mais alto, sendo o valor 3 aquele a partir do qual o aluno tem aprovação na disciplina.

De acordo com as principais prioridades da Política Educativa do XVIII o Governo Português assume o papel central da educação e da qualificação dos

portugueses na coesão social, no crescimento económico e na modernização do país. Avançando com o programa de Educação 2015, para elevar as competências básicas dos alunos portugueses e os níveis de qualificação e para traçar uma estratégia de convergência com os padrões internacionais de qualidade educativa. O combate ao (in)sucesso deverá centrar-se em três objetivos de referência:

- a) elevar as competências básicas dos alunos portugueses;
- b) assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos;
- c) e reforçar o papel das escolas.

1.1.4.A Definição de Sucesso Escolar nesta Investigação.

Como refere Morin (1994) e Palácios (2004), o problema do **(In)Sucesso Escolar** possui múltiplas causas, bem como tem múltiplas repercussões, pelo que, qualquer análise que reduza o problema a um único fator casual é, sem dúvida, uma análise limitada. O **(In)Sucesso Escolar** é assim *uma realidade multideterminada* e apenas suscetível de ser compartimentada para efeitos de estudo e análise, visto que nenhum elemento pode ser considerado isoladamente.

Optámos também por utilizar nesta investigação, a abordagem do **Sucesso Escolar**, embora conscientes que teríamos de perceber a dinâmica do binómio **(In)Sucesso Escolar**.

Do exposto, torna-se claro que organizar uma definição concisa de **Sucesso Escolar**, embora conscientes de que esta tarefa que ficará sempre aquém do objetivo.

A definição de **Sucesso Escolar** que orientou esta investigação é a que nos pareceu ser mais abrangente, a qual parte da conceptualização do previsto no Sistema de Bases do Sistema Educativo Português.

Quando falamos de **Sucesso Escolar** fazemos referência a processos e resultados que identificam se os alunos respondem satisfatoriamente às exigências determinadas pelo sistema escolar.

O aluno que frequenta o **5º** e o **9º Ano** de escolaridade, tem **Sucesso Escolar** numa disciplina se atinge a nota mínima de três valores, numa escala de 1 a 5 e terá **Sucesso** no ano escolar se não reprovar a duas ou mais das disciplinas nucleares (mesmo que não alcance os resultados que a sua capacidade real o poderia permitir), de acordo com o Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. Segundo Orden (1991) as notas constituem o indicador principal do **Sucesso Escolar**. Embora conscientes da limitação desta definição dado que na perspetiva de Ruiz e Bosque (1995) ela apenas leva em linha de conta os aspetos externos ao sujeito (*variáveis objetivas*). Pelo que complementarmente integramos no conceito de **Sucesso Escolar** para além das variáveis de carácter objetivo e as variáveis subjetivas, considerando o **Sucesso Escolar** uma variável **pluricotómica**. Destacando-se um conjunto de variáveis que se originam exclusivamente no mundo académico e que podem ser designadas por *variáveis objetivas*. Complementarmente, após a revisão da literatura que efetuámos, a este conjunto de *variáveis académicas* devem de ser adicionadas um conjunto de *variáveis subjetivas*, dado o **Sucesso Escolar** ter de ser contextualizado de acordo com a sua causalidade.

Destacando-se nas *variáveis objetivas*:

→ Somatório das Notas Obtidas no Final do Último Período nas Disciplinas Nucleares (DN);

→ Número Total de Retenções - considerou-se como integrando o fator de sucesso académico (ou estatuto escolar elevado) a inexistência de retenções e como *InSucesso Escolar* (ou baixo estatuto escolar a existência de pelo menos uma situação de repetência). De acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001 - não passa de ano quem não cumprir os objetivos globais definidos para o ano que frequenta, a três ou mais disciplinas;

→ Beneficiar de medidas de Necessidades Educativas Especiais – de acordo com o previsto no Decreto-Lei 3/2008;

→ Beneficiar de apoio escolar – a uma ou mais disciplinas, dado que na prática pedagógica os alunos que beneficiam de apoio escolar às disciplinas maioritariamente após terem obtido classificação negativa nas mesmas.

Variáveis de carácter **subjetivo**, complementarmente aos fatores objetivos do **Sucesso Escolar** optou-se por integrar um conjunto de fatores subjetivos que nos permitiram caracterizar cumulativamente o **Sucesso Escolar**, que seguidamente descrevemos:

→ Expetativas académicas – para avaliar as expetativas académicas, pediu-se aos respondentes que registassem:

→ Somatório das notas mínimas com que se conformariam no trimestre nas D. N. – procedeu-se ao somatório das notas mínimas com que se conformariam nas D. N. no próximo trimestre;

Segundo, Dornbusch et al. (1987, citado por Casanova et al., 1996) existe uma forte correlação positiva entre a expetativas das notas e as notas reais obtidas pelos jovens.

→ Somatório das notas mínimas que pensam que os seus pais aceitariam que eles obtivessem no trimestre nas D. N.

1.2. A PREVALÊNCIA DO (In)Sucesso Escolar: MANIFESTAÇÕES E INDICADORES.

O (In)Sucesso Escolar constitui um mal endêmico do sistema escolar público desde que a educação passou a ser por lei um direito e um dever dos alunos e das famílias, encontrando-se à tutela e sobre o controlo do Estado. Afeta não só o indivíduo que pode sentir-se excluído do sistema e pode perder igualdade de oportunidades, mas também o transcende. Segundo Campoy e Pantoja, (2000) alcança o coração das sociedades democráticas.

Para Ramos (2000) “os governos tendem a encarar o (In)Sucesso Escolar como um indicador que evidencia a debilidade do sistema. Pelo que muitos países, tendem a suavizar os dados do (In)Sucesso Escolar. Sendo que, o (In)Sucesso Escolar tem um efeito no mundo laboral, que embora não seja direto surge indiretamente, tendo os governos que pensar na integração dos indivíduos, sem qualificação profissional e portanto à partida com maiores dificuldades em encontrarem um posto de trabalho” (p. 17).

Desde meados da década de 50 do século XX, que os países ocidentais elaboram relatórios mais ou menos sistematizados sobre este indicador, o que geralmente corresponde à taxa de retenção anual dos alunos. Embora, em muitos estudos que têm vindo a ser desenvolvidos sobre estas questões, o Sucesso e os resultados tendem a ser medidos, quase exclusivamente, através das taxas de transição, fazendo com que estas noções acabem por perder grande parte da sua abrangência, mas muito se tem caminhado no sentido de perceber a dimensão do fenómeno. Não existindo uma classificação concreta ou aceite pela maioria dos investigadores sobre os indicadores do (In)Sucesso Escolar (González Barbera, 2003).

Sendo interessante destacar a classificação realizada sobre os critérios do (In)Sucesso Escolar apresentados nos relatórios europeus, realizado por Casal, García e Planas (1998). Estes autores evidenciaram que os principais indicadores sobre o (In)Sucesso Escolar utilizados nos países da União Europeia (com exceção do Luxemburgo e da Irlanda) são;

- ✓ O Abandono Escolar – que corresponde ao número de sujeitos que estando em idade de escolarização obrigatória abandonaram a escola. Este fenómeno estatisticamente parece estar em franca redução, sendo cada vez menos significativo. Todavia, é uma realidade de determinadas zonas, de determinados países Europeus, onde existe maior percentagem de imigração, elevado número de famílias desestruturadas ou em populações rurais sobretudo as integradas em zonas de baixa densidade populacional;
- ✓ O Absentismo Escolar – corresponde a um número de crianças ou jovens com idade de estarem integrados no sistema de escolarização obrigatória, mas que faltam de maneira regular ou permanente às aulas. Sendo um indicador bastante significativo, sobretudo em zonas metropolitanas socioeconomicamente mais desfavorecidas;
- ✓ O Número de Retenções – trata-se de contabilizar em cada ano os alunos que repetem. Os sistemas educativos dos diferentes países europeus mantêm um debate sobre os critérios de retenção ou não dos alunos. Tanto nos países onde se favorece a promoção dos alunos sem que ocorra retenção, como naqueles que se mostram partidários da repetição de ano, as vantagens e os inconvenientes destas políticas de retenção são diversas;
- ✓ Alunos que obtêm avaliações negativas em algumas disciplinas – integra os alunos que no ensino obrigatório, acumulam resultados negativos a algumas disciplinas, trata-se de um **InSucesso Escolar** parcial. Este indicador começou-se a utilizar recentemente, não existindo por isso muitos indicadores comparativos, por outro lado existe uma grande diversidade de propostas pedagógicas e didáticas como de sistemas de avaliação, o que dificulta a sua utilização como indicador estatístico;
- ✓ Alunos que têm um nível escolar insuficiente no final da escolarização obrigatória – refere-se aos alunos, que no final da escolarização obrigatória, não alcançaram os objetivos escolares básicos propostos no currículo, e consequentemente têm apenas direito a um certificado de frequência escolar. Este indicador é muito difícil de comparar dado a heterogeneidade dos diferentes sistemas educativos;

- ✓ A falta de formação básica ou profissional qualificada – integra o número de alunos que abandonam o sistema educativo sem obterem um grau de certificação profissional ou geral (certificado de ensino obrigatório ou profissional). Este indicador também apresenta muitas dificuldades de comparação, já que em muitos países as suas estatísticas não dispõem de um sistema que registe as saídas da escolarização obrigatória e o acesso ao mercado de trabalho .

Assim, parece apresentar fortes limitações o estabelecer um “*ranking*” dos resultados escolares entre os diferentes países, dado que estes dependem do sistema educativo que seguem (unificado em trajetórias com obtenção de graus diferentes, unificado em trajetórias e na obtenção de certificados ou diversificado em trajetórias e na obtenção de títulos) e por último, da política educativa desenvolvida, pelo que os indicadores para medir o (In)Sucesso Escolar podem ser tão diferentes que a sua comparação quantitativa se torna extremamente difícil.

Sendo que habitualmente se encontra na maioria das investigações que o indicador de (In)Sucesso Escolar mais frequentemente utilizado é a retenção e a repetição do ano letivo.

Todavia, quando nos dedicamos a uma leitura dos indicadores estatísticos disponíveis observa-se que nos países da OCDE, quase uma quinta parte dos jovens abandonam os estudos de bacharelato sem ter adquirido as competências nem as classificações necessárias para integrar o mercado laboral (OCDE 1994, cit. por Kovacs, 2003).

Em Portugal, o cenário educativo é ainda mais preocupante a diferentes níveis. Até à cerca de cinco anos atrás apenas se encontrava sistematizado a nível Nacional, o abandono escolar prematuro, o que corresponde a uma forma genérica, de (In)Sucesso Escolar no desenrolar dos objetivos académicos no âmbito do ensino secundário. Este, foi um dos primeiros critérios de referência europeus para o rendimento médio na educação e formação na reunião do Conselho de Ministros da Educação da União Europeia, e na qual se traçou como objetivo imediato baixar a taxa de (In)Sucesso Escolar nestes níveis educativos para um valor inferior a 10% no ano de 2010.

Em 1999, Portugal assinou a Declaração de Bolonha, o que traduz uma vontade política de avançar para a constituição de um Espaço Europeu de Ensino Superior.

Desde 2005, com a publicação do Despacho Normativo Nº 50/2005, o Ministério da Educação Português tem tido por preocupação otimizar as situações de aprendizagem de todos os alunos do ensino básico (o nível de ensino obrigatório em Portugal) indo ao encontro das necessidades quer dos que não adquiriram as competências exigidas para o nível de ensino correspondente à sua frequência quer daqueles que revelaram capacidades excepcionais de aprendizagem. Assim, passaram a elaborar-se estatísticas mais rigorosas sobre o **(In)Sucesso Escolar**, tendo por referência indicadores como: o número de retenções por ciclo de escolaridade e taxa de abandono escolar. Sendo que a taxa de retenção e desistência, no final do ano letivo de 2007/2008, segundo os dados do Ministério da Educação situavam-se no final do ensino básico em 8,3%, tendo melhorado desde o ano letivo de 2004/2005 em 3,9% .

Segundo os estudos PISA coordenados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), os quais se tem realizado desde de 2000, de três em três anos (2000, 2003, 2006, 2009 e 2012), a todos os estudantes de 15 anos, independentemente do ano escolar em que se encontrem a frequentar. Os alunos são avaliados em três áreas: **literacia** (área aprofundada no estudo de 2009. O exame inclui uma sessão cognitiva com uma duração de 2 horas e um questionário com uma duração de uma 1 hora), **matemática** e **ciência**. Este estudo analisa os conhecimentos, as atitudes que são relevantes para o bem estar pessoal, social e económico, o que corresponde à capacidade de poder entender e resolver problemas a partir da aplicação de cada uma das áreas avaliadas pelo PISA.

Registou-se que no estudo Pisa de 2003, os alunos portugueses obtiveram uma pontuação média de 466 pontos em matemática, valor que se encontra abaixo da média dos Países da OCDE (500 pontos). Sendo que no desempenho em literacia em contexto de leitura os alunos portugueses (428 pontos) situaram-se também abaixo da média do valor obtido pelos alunos da OCDE (494 pontos). Em literacia científica os valores obtido por Portugal (468 pontos) também foram significativamente inferiores aos valores médios obtidos pela OCDE (548 pontos).

Observa-se que no relatório PISA de 2006, o **(In)Sucesso Escolar** e em particular, a persistência são dos elementos que se encontram na base dos resultados menos positivos, quando comparados os alunos portugueses, com os jovens de 15 anos, dos países com melhores resultados a **Finlândia, Suécia** e o **Canadá**.

Sendo o valor médio em leitura dos alunos portugueses com 15 anos de idade de 489 pontos, 17 pontos superior aos resultados obtidos em 2006, e 19 pontos superior ao resultado obtido em 2000. Portugal consegue alcançar pela 1ª vez a média dos países desenvolvidos e ocupa a 21 posição num total de 65 países.

Todavia, ainda, existe um grupo elevado de alunos que apresentam resultados “insuficientes”(18%) dados semelhantes à média da OCDE, todavia só 7,5% destes obtêm resultados “excelentes”, quando a média da OCDE é de 8%. Sendo que os fatores explicativos dos que apresentam dificuldades em prosperar no sistema educativo e em alcançar competências escolares mínimas, muitos deles repetidores, apresentam pais com baixa formação e nasceram noutros países.

No estudo Pisa 2009, em Portugal fizeram parte da amostra 212 escolas, envolvendo um total de 6298 alunos, tendo-se observado uma melhoria geral nos resultados obtidos pelos nossos alunos. Registou-se que Portugal foi o 4º País que mais progrediu em leitura e matemática e o 2º País que mais progrediu em Ciências. Tendo obtido 489 pontos em literacia, aproximando-se pela primeira vez da média da OCDE, passando a ocupar a 17ª posição nessa área. Sendo que para a Matemática obteve 487 pontos e em Literacia Científica 493 pontos.

Todavia, para o ano de 2011, os indicadores estatísticos divulgados pela **Rede Europeia Eurydice** indicam que 22% dos alunos abandonam a escola sem conseguir um título oficial, sendo o valor da média europeia de 14,4%. A comissária responsável pelo pelouro da Educação, Cultura, Multilinguismo e Juventude, Androulla Vassiliou, afirmou no prefácio do documento produzido pela Rede Euridyce em 2011, sobre a **Retenção Escolar** no ensino obrigatório Europeu que a estratégia da União Europeia 2020 “ *visa a saída da crise económica e a estimulação para o crescimento inteligente e inclusivo, o que inclui o compromisso de, até 2020, reduzir a taxa atual de abandono escolar precoce de 14,4% para menos de 10%. As estratégias de combate ao **(In)Sucesso Escolar** encontram-se portanto, no cerne da discussão a nível europeu, o que levou a um renovado enfoque nas práticas de retenção escolar e no seu impacto sobre os alunos com dificuldades nos estudos, que tem sido objeto de investigação*” (p. 5).

Já no estudo Pisa 2012, observaram-se algumas mudanças, os alunos portugueses continuaram a aumentar a sua pontuação e diminuíram o seu baixo desempenho na matemática. Contudo, quando comparados os resultados com o Pisa (2009) verifica-se que os alunos portugueses, embora mantivessem a mesma

pontuação a matemática (487), perderam um ponto na literacia (488) e quatro pontos em ciências (489).

Segundo, Serna, Yubero e Larrañaga (2010) as estatísticas permitem-nos compreender como o **Sucesso Escolar** constitui-se como um problema que transborda para além do terreno educativo, convertendo-se num problema social e institucional.

Em síntese podemos pensar que as estatísticas refletem exclusivamente o lado quantitativo do **(In)Sucesso Escolar**. Todavia as causas estão mais nos fatores qualitativos que nos quantitativos, embora, estes últimos sejam o reflexo da existência dos primeiros, dado na perspectiva dos sistemas o **Macrosistema** influenciar o **Microsistema**.

Parece-nos oportuno terminar a análise das estatísticas do **Sucesso Escolar** com uma afirmação de Marçal Grilo (2010) onde este afirma: “o **(In)Sucesso Escolar** não pode ser encarado como uma fatalidade (...). Tem de haver uma forte reação contra esta atitude e, portanto é preciso consciencializar os professores, os pais e os próprios estudantes para a importância que deve ser atribuída ao seu combate com vista à mobilização de todos os meios necessários à ultrapassagem desta situação insustentável que se vive em muitas escolas e em muitas regiões do País” (p. 109).

1.3. TEORIAS EXPLICATIVAS DO (In)SUCESSO ESCOLAR.

Durante muitos anos acreditou-se que o **Sucesso Escolar** dependia da inteligência de cada um, procuravam-se as causas explicativas do **Sucesso Escolar** em fatores estritamente vinculados ao aluno: às suas capacidades, à sua motivação ou herança genética. Esta corrente, segundo Benavente (1988) ficou conhecida como a **Teoria dos Dotes**. Todavia, nos anos 70 e 80 os modelos <<*Mastery Learning*>> e a investigação que derivou dos mesmos, evidenciou que os resultados escolares não são previsíveis exclusivamente a partir dos testes standartizados de inteligência (Bloom, 1976 e Orden, 1991). Mais concretamente segundo, o modelo <<*Mastery Learning*>> as condições de **Sucesso Escolar** são três: **1)** análise das capacidades cognitivas de entrada do aluno (pré-requisitos e conhecimentos prévios); **2)** despiste da expressão emocional ao nível das atitudes, interesses e motivação do aluno; e **3)** promoção da qualidade das instruções proferidas pelos professores, ao nível da apresentação correta, sequenciação e intervenção que deverá ser o mais adequada possível às características dos alunos (Orden, 1991).

Sendo referido por Marchesi (2003) que o Ministério da Educação em Espanha nos últimos anos, com o fim de reforçar a Lei da Qualidade do Ensino, tem insistido outra vez na importância do esforço dos alunos como principal fator do seu êxito. Sendo este também um dos fatores mais registados pelos professores como a principal causa do **(In)Sucesso Escolar** (Fernandez, 1995). Segundo, Almeida (1991) os estudos realizados em Portugal, apontam para a necessidade de uma educação dos alunos para a mestria, encorajando-os a utilizarem a atribuição do **Sucesso Escolar** a causas externas e a desencorajar a atribuição do **Fracasso** a fatores internos, estáveis e incontroláveis, como por exemplo a inteligência. Segundo, Marçal Grilo (2010) o gosto de aprender é um dos determinantes do **Sucesso Educativo** e mesmo do sucesso pessoal e profissional. Mas, Paiva (2015) realça a preocupação de muitas vezes o **Insucesso** não ser sinónimo de falta de esforço, sendo muitas as situações em que são proferidas acusações injustas de falta de esforço aplicando-se uma pena sobre os alunos que se pode tornar demasiado pesada, desmotivante e até castradora.

A partir dos anos sessenta, a investigação evidenciou que o **(In)Sucesso** não é um problema que implique unicamente as variáveis relativas apenas aos alunos, dado que o **Insucesso** afeta os alunos cultural e socialmente mais desfavorecidos. Assim surgiu a **Teoria do Handicap Sociocultural** que defende que os alunos de certos grupos socioprofissionais, mais desfavorecidos quer economicamente quer social e culturalmente, não têm as condições de vida adequadas para um bom aproveitamento escolar, nem a cultura necessária para o **Sucesso Escolar** (Benavente, 1988, 1990). Rodríguez, Ávila, González e Heredia (2008) afirmaram que os alunos com **Sucesso Escolar** alto diferem daqueles com **Sucesso Escolar** menor num conjunto de variáveis socioeconómicas: nível académico dos seus pais, participação em atividades extracurriculares e experiência no uso de tecnologias. Bastos (2014) descreve esta diferença socioeconómica que se reproduz no **Sucesso Escolar** com uma frase que de tão simples que é se pode tornar num *slogan* educativo “A escola quer escola”.

Marchesi (2003) afirma que os estudos sobre a influência do contexto sociocultural se organizam em três direções:

- Em primeiro lugar, têm-se analisado o impacto do contexto próprio do aluno e o seu progresso académico;
- Em segundo lugar, têm-se comprovado que para além do contexto específico de cada aluno, existe um efeito devido ao contexto da própria escola. Trata-se de perceber se os alunos de uma escola, situada num contexto sociocultural alto, obtêm resultados mais positivos do que aqueles que frequentam uma escola situada num contexto sociocultural baixo, devido a maiores exigências e ao clima de estudo da escola;
- Em terceiro lugar têm-se observado o impacto do contexto sociocultural na vida da escola e na ação dos professores na sala de aula. O contexto sociocultural não só influencia os resultados dos alunos como também a cultura da escola, as relações dos professores com as famílias e com os alunos, na organização e no funcionamento da escola.

Tiana (2002, citado por Marchesi, 2003) afirma existir um amplo acordo na investigação educativa de que o contexto sociocultural é uma das dimensões que explica uma percentagem importante dos resultados que os alunos obtêm na escola. Para Marçal Grilo (2010) o reduzido interesse da família pela escola e pela aprendizagem está relacionado com um baixo nível educacional dos pais e a pertença dos alunos a grupos socioeconómicos desfavorecidos. Não devendo ser esquecido

que uma parte significativa do **(In)Sucesso Escolar** do sistema educativo português está localizado nas comunidades imigrantes, sobretudo as provenientes de Países Africanos. Isto porque, são comunidades com um frágil nível económico e em que os mais novos apresentam dificuldade na língua portuguesa, dado a sua língua materna ser geralmente diferente do português.

Marchesi, Martínez e Martín (2004) procederam a um estudo longitudinal realizado com alunos que começaram o primeiro ciclo, da ESO, em 1997 e terminaram em 2001. Aplicaram-lhes provas de rendimento académico nas áreas das línguas, ciências sociais, matemáticas e ciências da natureza no 1º ciclo (no fim do 2º ano e no fim do 4º ano). Os resultados evidenciaram que a influência do contexto sociocultural na educação obrigatória é especialmente importante nos alunos de um contexto sociocultural baixo. Sendo para os restantes contextos as diferenças pouco significativas. Todavia, para estes autores, os alunos provenientes de contextos sociais mais desfavorecidos iniciam o Ensino Secundário Obrigatório com diferenças muito significativas comparativamente com os provenientes de meios socioeconómicos não carenciados, que se vão acentuando ao longo da escolaridade obrigatória. Em grande parte devido ao seu ambiente familiar e social.

O relatório Pisa (2009) indica que os resultados escolares obtidos pelos alunos portugueses estão associados a elementos caracterizadores do seu ambiente familiar, sendo muito relevante o nível educativo dos pais, a heterogeneidade socioeconómica do agregado familiar, a frequência e a natureza das conversas em casa.

Todavia esta perspetiva teórica do **Handicap Sociocultural** atribuía ao sistema todas as causas de um problema cuja resolução implica forças concertadas a nível coletivo e individual. Por outro lado observou-se que o **(In)Sucesso Escolar** é constante (há como que um padrão numérico de reprovações que se repete em cada turma e em cada ano) e é cumulativo (quanto mais um aluno reprova maior é a probabilidade de não transitar de ano) (Benavente, 1988).

Ainda segundo Benavente (1988) como complementaridade à teoria do **Handicap Sociocultural** surge a **Teoria Socioinstitucional** que considera que o **InSucesso Escolar** é uma responsabilidade da própria instituição escolar que não é neutra. Também, Marchesi (2003) reforça esta ideia afirmando “*sempre que um aluno fracassa todo o sistema educativo fracassa*”. Benavente (1988) complementa que o **Fracasso** é uma consequência da normalidade e das rotinas que se estruturam, das condições objetivas do funcionamento da escola com seus efeitos limitadores que

dificultam a adequação da prática à diversidade dos alunos. A escola perante um público heterogêneo (social, económica, étnica e cultural) gera o *Insucesso* através da sua “indiferença à diferença”. As práticas indiferenciadas conduzem à desigualdade de oportunidades e de Sucesso. Benavente em 1990 afirma que a **Corrente Socioinstitucional** “*sublinha a necessidade de diferenciação pedagógica, pondo em evidência as características da escola na produção do Insucesso [...] ultrapassando algum fatalismo presente na Teoria do Handicap Sociocultural, investe-se na transformação da própria escola[...] procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos*” (p. 717).

Marçal Grilo (2010) ex-ministro da Educação entre 1995-1999 confessa no seu livro: “Se não estudas estás tramado” que não acredita muito em grandes programas nacionais de combate ao Insucesso e ao Abandono Escolar. Propondo que as soluções para o Sucesso Escolar sejam encontradas ao nível da escola, numa lógica de proximidade e de autonomia escolar administrativa.

Bullon, Campos, e Castaño (2014) verificaram nos seus estudos sobre o rendimento escolar, numa amostra de 426 alunos do ensino secundário da cidade de Cáceres, na Extremadura em Espanha, que o desejo pela nota final aumenta em função da idade (sobretudo no grupo dos 12 aos 16 anos). Afirmando que a idade do aluno constitui um fator determinante sobre o seu rendimento académico.

Ramos (2000) evidenciou que a análise dos fatores causais do (In)Sucesso Escolar consiste numa análise de um gigantesco *iceberg* cuja maior parte da sua massa está submersa. Esses fatores não visíveis à vista desarmada são os mais perigosos, pelo facto de estarem submergidos e assim não são estudados pela maioria dos autores, que quase sempre se fixam nos elementos mais visíveis, e portanto imputam a estes fatores observáveis a maior causalidade para este fenómeno.

Bissotto, M. (2009) considera que os pressupostos teóricos de Bronfenbrenner levam em conta prioritariamente a complexidade dos contextos da ação humana e as múltiplas relações de influência recíproca existentes nesses contextos, possibilitando pensar o fenómeno do (In)Sucesso Escolar não pela culpabilização das partes envolvidas no fenómeno, mas compreendendo-o a diferentes níveis como uma manifestação da deterioração das relações sociais existentes numa instituição escolar. Essa deterioração esgaça o tecido social sob o qual a escola se sustenta, afastando todos os que dele fazem parte.

Na mesma linha de análise, Marchesi (2003) evidenciou que nos dias de hoje, a análise e a interpretação do (In)Sucesso Escolar deve ser multinível ou multidimensional, sendo formado por seis níveis estreitamente relacionados: **1) disposição dos alunos** (o que envolve as suas características pessoais e o seu *background* social e escolar), **2) família** (os estilos educativos, o tipo de família, a dimensão e a posição na fratria, a idade dos pais, a existência de doença nos pais, a relação entre os pais, as habilitações escolares e a profissão dos pais, o grau de estimulação familiar e as expectativas dos pais em relação aos seus filhos), **3) ensino na sala de aula** (a relação aluno professor e os estilos de ensino praticados) e **4) gestão escolar** (os recursos e os equipamentos que cada escola possui), **5) sistema educativo** (as leis e a disponibilidade de meios que cada escola disponibiliza aos seus alunos), e a **6) sociedade** (sobretudo o ciclo económico que a sociedade atravessa e a cultura vigente).

Será este modelo multiníveis de Marchesi (2003) que orientará esta investigação no que se refere à análise do Sucesso Escolar? Do conjunto de seis níveis identificado pelo autor, elegemos uma forma de abordagem de cada um dos níveis. Aquando da revisão da literatura verificámos que o modelo bioecológico de Bronfenbrenner poderia ajudar-nos a analisar cada um dos níveis anteriores, dado ser um modelo dinâmico e centrado no estudo do processo do Sucesso Escolar.

1.4. MODELOS DE ESTUDO DA CAUSALIDADE DO PREVALÊNCIA DO *(In)SUCESSO ESCOLAR*.

González-Pianda (2003) afirmou, que quando pretendemos delimitar os fatores incidentes sobre o **(In)Sucesso Escolar**, é frequente depararmo-nos com diversas dificuldades, devido a estes fatores ou variáveis constituírem uma forte rede intrincada, tornando-se difícil delimitá-los. O que complica a tarefa de lhes atribuir efeitos claramente discerníveis a cada uma das variáveis.

Benavente (1990) na análise que fez sobre os trabalhos publicados sobre o **(In)Sucesso Escolar**, em Portugal, após 1974 concluiu que as investigações que utilizaram as técnicas da análise causal recorrem sobretudo a 2 modelos:

1 – Modelo linear múltiplo: sociedade → alunos → escola → resultados escolares, centrando-se num dado momento do percurso escolar, mas não levando em conta a características psicossociais, desse percurso. Sendo que habitualmente neste modelo, o *insucesso* é imputado aos alunos, ficando por norma os fatores que o provocam, fora do seu controle e da sua responsabilidade;

2 – Modelo dialético: constitui um modelo dinâmico de inter-relação que envolve a sociedade, as escolas, os alunos, articulando as práticas sociais e as práticas escolares com os resultados académicos;



Figura 1.2 – Modelo Causal Dialético - Adaptado de Benavente (1990)

Para González-Pienda (2003) nos últimos anos, deu-se um avanço significativo no sentido de superar os enfoques clássicos sobre a causalidade deste fenómeno, com vista a obter-se uma melhor capacidade preditiva, passando a tentar explicar-se o **(In)Sucesso Escolar** através de modelos estruturais ou causais. Segundo este autor, muitas vezes opta-se por agrupar operativamente as variáveis que condicionam o **Sucesso Escolar** em dois níveis: as de tipo pessoal e as contextuais (socio ambientais, institucionais ou instrucionais).

No seu livro “Autoconceito e Rendimento Escolar”, González e Tourón (1992), afirmam, que “os fatores que incidem sobre o **Sucesso** podem ser agrupados em três categorias:

- a) *Fatores psicológicos (inteligência, carácter, atitudes, motivação, etc.);*
- b) *Fatores sociológicos ou ambientais (clima social, ambiente familiar, clima escolar, etc.);*
- c) *Fatores didáticos ou pedagógicos (métodos de ensino, recursos didáticos, etc.” (p.247)*

Torna-se pois, difícil, delimitar o fenómeno do **(In)Sucesso Escolar**, porque estamos diante de um problema complexo que se produz de acordo com Morin (1994) a partir de *uma causalidade complexa*. Deste modo, para este autor, o **(In)Sucesso Escolar** é o resultado de um conjunto de fatores que atuam de modo coordenado, já que nenhum deles, considerado de forma isolada, o conseguiria provocar. Para Morin (1994), são as situações familiares, escolares e

sociais que atuam entrelaçando-se e provocando o **(In)Sucesso Escolar**. Uma vez que o **(In)Sucesso** e o **Sucesso Escolares**, são produto da interação entre as estruturas familiares, motivadas por contextos económicos, sociais, culturais, e ainda por formas de vida escolar presentes num determinado período de tempo, isto significa que uma política de luta contra o **(In)Sucesso Escolar** não se pode constituir através da implantação de dispositivos isolados.

Rubiera (2009) num estudo realizado com 2500 alunos, asturianos, do ensino secundário e do bacharelato, concluiu que o nível sociocultural familiar é mais significativo que o nível económico da família, como fatores preditivos do **Sucesso Escolar**. Também em 2000, Silva e Hasenbalg, tinham referido que os pais com um nível de formação superior percebem melhor os benefícios futuros da educação dos seus filhos. Concebendo que se deve supor que as crianças atualmente estão a ser socializadas por pais mais educados que os da geração anterior, pelo que se deve esperar melhor desempenhos escolares nos jovens da atualidade.

Algumas descobertas efetuadas num estudo comparativo sobre o **(In)Sucesso Escolar**, “*Overcoming failure at school*” realizado pela OCDE, em diferentes países (Austrália, Bélgica, Espanha, Canadá, Japão, Nova Zelândia e Reino Unido), entre 1995 e 1998, evidenciaram que independentemente das diferenças no uso do termo, **(In)Sucesso Escolar**, este deve ser considerado como um **Processo** mais do que, como um resultado final. Um **Processo** atribuído a variáveis institucionais, sociais e individuais.

1.4.1. A Escolha da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner como modelo para o estudo do Sucesso Escolar.

Assim, por forma a podermos aceder à causalidade complexa do **Sucesso Escolar**, começámos por eleger uma perspetiva de análise dialética, que nos permita considerar este fenómeno como um **Processo** (com 4 grandes categorias de fatores: pessoais, familiares, escolares e sociais) integrando as pesquisas propostas por Urie Bronfenbrenner ao longo das décadas de 70, 80 e 90 do século passado (Bronfenbrenner e Morris, 1998). A perspetiva deste autor permanece em construção, por meio dos seus colaboradores, no século XXI, sendo denominada **Teoria dos Sistemas Ecológicos** ou mais recentemente, como **Teoria Bioecológica do**

Desenvolvimento. Segundo, Herrero (2004), “esta teoria foi e continua a ser ampliada e utilizada com frequência por numerosos autores e goza atualmente de uma grande defesa na comunidade científica” (p.55).

Segundo Bersch (2005) uma das maiores contribuições da abordagem ecológica está no fato de potencializar nos pesquisadores um pensamento ecológico, o que possibilita voltar a atenção não só para o indivíduo como para o ambiente imediato no qual ele se encontra e também para as interações do indivíduo com ambientes mais distantes, nos quais geralmente não participa diretamente, permitindo-nos perceber as inter-relações: aluno, escola, políticas sociais e resultados escolares propostos pelos modelos causais dialéticos.

Complementarmente, na Lei Portuguesa, no parecer nº9/2004 do Conselho Nacional de Educação, publicado a 27 de Setembro de 2004, é referido que a construção de um sistema de educação justo e equitativo pressupõe a intervenção concertada a nível do **Macrosistema**, **Mesosistema** (escola) e **Microsistema** (turma). O que torna claro que Portugal fez e continua a fazer, um esforço para promover a construção do sistema educativo integrado numa **Perspetiva Ecológica**, donde nos passou a fazer todo o sentido partir desta mesma orientação teórica e das suas respetivas atualizações.

Todavia, o facto de seleccionarmos uma única teoria poderia limitar-nos, embora, tenhamos partido do princípio que este procedimento deverá permitir-nos explorar este modelo teórico com maior detalhe, ilustrando-o com estudos e analisando as suas implicações.

1.4.1.1. A Teoria Bioecológica como teoria contextual da Psicologia Evolutiva.

A **Teoria Bioecológica** insere-se dentro do paradigma das teorias contextuais da Psicologia Evolutiva.

Os três grandes paradigmas que aglutinam os diferentes modelos teóricos da psicologia Evolutiva são: a) O continuísta (centrado nas mudanças quantitativas); b) O organicista (centrado nas mudanças qualitativas) e; c) O contextual (*vide* Figura 1.3).

Aqui apresentaremos apenas, uma breve descrição do modelo contextual pois é neste grupo que se insere o **Modelo Bioecológico**.

Os modelos contextuais consideram que a construção cultural do desenvolvimento humano é inseparável do cenário histórico-social que interatua com o indivíduo (Rodríguez, 2010), ou na perspetiva de Günther e Günther (1998) as teorias do desenvolvimento humano chamam a atenção para o facto de que nascemos num mundo social a que devemos adaptar-nos e no qual intervimos.

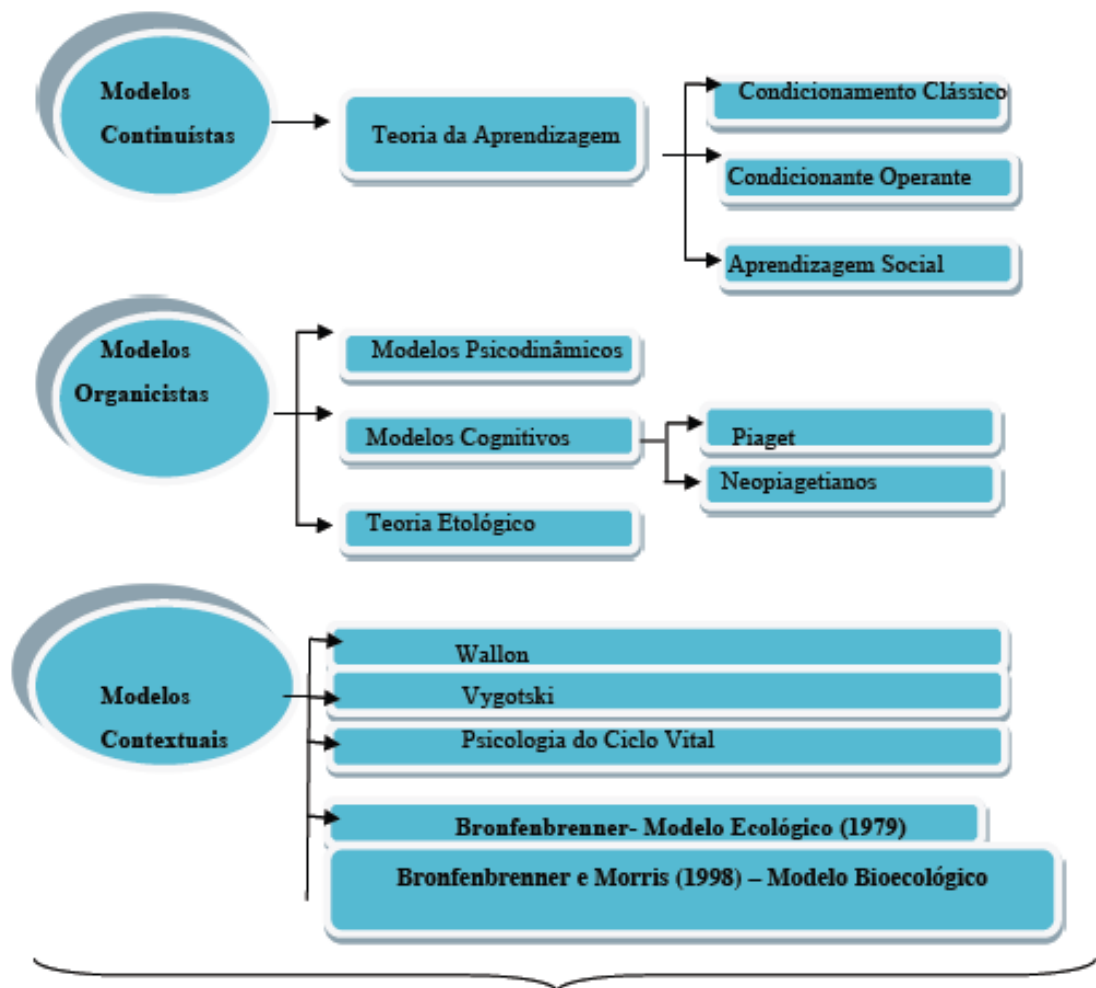


Figura 1.3 – Classificação dos modelos teóricos na psicologia evolutiva (Adaptado de Rodríguez, 2010).

1.4.1.2. Raízes e antecedentes do pensamento ecológico moderno.

Por forma a melhor entendermos o **Modelo Bioecológico** de Bronfenbrenner é necessário entendermos as suas raízes, desde a compreensão da origem etimológica do termo ecologia, até aos movimentos dentro da psicologia evolutiva que permitiram o seu surgimento.

Foi Haekel, biólogo alemão, que em 1873 utilizou pela primeira vez o termo de origem grega οἶκος (casa) e λόγος (tratado) – ecologia, que significa “casa do homem” ou “ambiente”. Este biólogo dava assim origem ao nascimento da ciência, que passa a ter por objeto de estudo o ambiente, entendido como o lar, o lugar, a casa do homem.

Anos mais tarde, Ellen Swailow Richards, solidificaria com as suas publicações, sobre a pureza da água, higiene e química da alimentação, a disciplina científica da ecologia. Afirmando que do bem estar do lar, dependia o bem estar da comunidade e portanto a ciência, devia preocupar-se com as unidades que formam uma comunidade, as casas de cada pessoa. Segundo Herrero (2004), da Ecologia Humana, estruturada por Richards, procede a ideia de que os seres humanos, podem por meio da educação, compreender as suas interações com o ambiente, assim como controlar o seu consumo para benefício do ambiente. Sendo que a casa e a comunidade podem ser consideradas como o princípio da interdisciplinaridade.

Na área da Ecologia Humana destacar-se-á a influência dos trabalhos de Malthus e Darwin. O trabalho de Malthus sobre a interação das variáveis biológicas e sociais, o qual teve uma sólida continuidade teórica e científica no trabalho de Darwin, sobre as origens das espécies em 1859, ano em que este último estrutura a formulação da sua teoria sobre a seleção natural e a evolução das espécies.

*“Dando continuidade aos trabalhos de Darwin, Mendel, estabeleceu o desenvolvimento da Ecologia Humana, sendo que as suas ideias constituíram um marco para a **Teoria Ecológica** familiar, vinculando o desenvolvimento ontogenético com a interação ambiental”* (p. 5, Herrero, 2004) .

Em psicologia, o uso explícito da ecologia viu-se refletido na **Psicologia Ecológica** de Wright e Barker (1950), construída principalmente sobre os conceitos de espaço vital e campo psicológico de Kurt Lewin (1936).

Os princípios que sustentam o marco filosófico e ideológico do **Modelo Ecológico**, advém da *Teoria Geral dos Sistemas* desenvolvida por Bertalanffy em 1979. A qual por sua vez se terá inspirado na teoria de Campo de K. Lewin

desenvolvida nos anos 30, sobre o princípio de que o ambiente exerce influência (forças) sobre o indivíduo e vice-versa, bem como outros enfoques como o interacionismo simbólico de James (1980), Cooley (1902), Dewey (1992) e Mead (1934).

Seguidamente expõem-se as características e particularidades em que se fundamentam e interligam as teorias, anteriormente referidas, com o **Modelo Ecológico**.

1.4.1.2.1. A influência do “Interacionismo Simbólico”.

O construto central do *Interacionismo Simbólico* (também denominado de teoria dos papéis, teoria do *Self* e teoria interacional) é o de *Self*. Cooley (1902) definiu-o, como o sistema de ideias precedentes da vida interpessoal que a mente aprecia como suas.

Os pressupostos do *Interacionismo Simbólico* foram sistematizados por Musitu, Valcárcel, Estrelles e Esacrtí (1986), tendo os autores identificado que:

- a) Os seres humanos vivem num ambiente simbólico, para além de viverem num ambiente físico, e adquirem, mediante processos sensoriais, conjuntos complexos de símbolos (Rose, 1962);
- b) A capacidade humana para aprender símbolos novos e avaliá-los é quase infinita. Como, Rose (1962), afirmou: “através da comunicação dos símbolos, o homem pode aprender enormes quantidades de significados e valores, e por tanto, maneiras de atuar com os outros homens” (p. 25);
- c) Os símbolos são importantes para a compreensão do comportamento humano e dos processos sociais. O comportamento humano é influenciado pelo significado das ideias na mente e não pelos instintos, como defendiam as teorias de inspiração psicanalítica;
- d) Os seres humanos são reflexivos e através de processos de introspeção criamos uma definição de nós próprios (Rose, 1962). Onde o *self* é um processo dinâmico de consciencialização e definição do próprio;
- e) O Homem é ator e espetador: o ser humano não se limita a responder aos estímulos do ambiente externo, dado que este ambiente externo é apenas

selecionado do mundo “real” e a seleção tem lugar a partir dos interesses comportamentais do próprio ser humano; os objetos convertem-se em estímulos quando servem para associar impulsos com satisfações. Os humanos respondem a um ambiente tal como se percebe, através dos processos simbólicos;

- f) O Jovem é um ser social (Stryker, 1964): os seres humanos têm um potencial fantástico quando nascem, sendo a sua natureza determinada pelo que encontram e as suas reações ao que encontram no seu decurso vital, e não devido a uma predisposição para atuarem de certa maneira;
- g) A sociedade precede o indivíduo (Rose, 1962; Stryker, 1964). As sociedades são compostas por culturas, as quais estão integradas por um conjunto de significados e valores. A sociedade não é uma série de “guiões” ou regras que se memorizam, é um contexto dinâmico-social em que ocorre a aprendizagem, e no qual o sujeito responde de muitas maneiras aos desafios com que se depara;
- h) Entre a sociedade e o homem existe uma harmonia fundamental (Mead, 1934).

1.4.1.2.2. As influências da Teoria Geral dos Sistemas no Modelo Ecológico.

Outra contribuição importante para o nascimento do **Modelo Ecológico** foram as *Teorias Gerais dos Sistemas*. Segundo Garcia e Musitu (2000) que realizaram uma revisão sobre a evolução desta Teoria os contributos de Ludwig von Bertalanffy e de Norber Wiener, foram as mais determinantes na origem e no desenvolvimento do que se veio a conhecer como a *Teoria dos Sistemas*.

Para Bertalanffy (1979), era necessário compreender não só os elementos constituintes de um sistema, mas as suas interrelações. Começou a desenvolver as suas ideias nos anos 20 e no final dos anos 30, apresentou os princípios básicos da sua formulação teórica num trabalho, que só foi publicado no final da segunda guerra mundial. Este autor, afirmou no seu modelo hierárquico dos sistemas, que os sistemas

psicológicos e sociais encontravam-se no nível mais elevado da hierarquia. Nos níveis inferiores inseriu os sistemas inanimados, no nível intermédio os sistemas vivos e no nível superior colocou os sistemas simbólicos (sociais e psicológicos).

Wiener e colaboradores consideraram, o princípio de *feedback*, os sistemas auto reguladores e o processamento da informação. De acordo com estes autores podiam ser aplicados não só aos sistemas eletrónicos, mas também ao ser humano (Broderick, 1993).

Todavia, segundo Garcia e Musitu (2000) foi Kurt Lewin um dos precursores das *Teorias dos Sistemas Sociais*.

A partir da tradição guesáltica, Lewin, criou um novo conjunto de explicações para o comportamento humano. Assim, foi um dos primeiros investigadores sociais a utilizar o conceito de *feedback*. Focou-se na forma como as pessoas percebiam e interagiam com o seu meio próximo ou espaço vital (Lewin, 1951).

Segundo Musitu, Herrero, Cantera e Montenegro, (2004, p.65), Kurt Lewin, foi um dos fundadores da psicologia social moderna, defendendo que o comportamento/conducta que observamos numa pessoa é uma função do tipo $C=f(P,A)$, onde C é o comportamento, P é a pessoa e A o ambiente, sendo (f) a relação entre estes dois últimos. Para além do mais, para Lewin o ambiente influencia o que é percebido, tendo uma implicação importante. A percepção do ambiente não depende por si só do ambiente, mas da pessoa que interage com esse ambiente.

“[...] Lewin descreve como muda a realidade à medida que cada um se aproxima à sua frente. O que ao princípio aparece como uma formosa cena bucólica de terras de cultivo, passam a ser campos e zonas de cultivo, que se vão transformando pouco a pouco. (U. Bronfenbrenner, 1979, p. 43)

Sendo que o ambiente é basicamente a percepção que temos dele, o comportamento das pessoas é fortemente influenciado pelo significado que a pessoa atribui aos contextos em que interatua, isto é aos sistemas sociais de que forma parte.

Bronfenbrenner segue os ensinamentos de Kurt Lewin propondo que: “ se queremos mudar os comportamentos, precisamos de mudar o ambiente” (1979, p. 13)

Para Herrero (2004) quando a teoria dos sistemas, se torna num recurso para analisarmos os fenómenos no âmbito social, surge o conceito de *Sistema Social*. Este, corresponde a um conjunto de pessoas que interagem num determinado contexto ao qual atribuem um significado partilhado. Exemplos de *Sistemas Sociais* são a família, a escola, o grupo de pares, etc. Segundo a **perspetiva Ecológica**, para compreendermos o comportamento das pessoas nestes sistemas, é necessário ampliar a unidade de análise do indivíduo no sistema. Desta forma tanto as características dos sistemas como os processos que neles ocorrem convertem-se em elementos conceptuais que devem ser analisados por forma a compreender os seus membros.

Complementarmente, Herrero (2004) sublinha que os *Sistemas Sociais* não operam de forma isolada, mas evidenciam interdependência com outros sistemas, os quais afetam e são também afetados por eles. Por exemplo, no sistema social família, as relações entre os seus membros podem ser explicadas pelas características do sistema (por exemplo pelo estilo educativo parental) mas também, como *Sistema Social*, a família é influenciada por outros *Sistemas Sociais* como os vizinhos, o grupo de amigos dos pais e até dos filhos, etc. Para além destes sistemas também é influenciado por outros que se designam por simbólicos, como o sistema de crenças da sociedade, os valores num dado momento histórico, o conjunto de leis vigentes, etc.

Assim a **perspetiva Ecológica** ao considerar esta interdependência permite situar o nível de análise tanto no próprio sistema, como no meio imediato, ou até no contexto mais distante desse sistema.

De acordo com a **perspetiva sistémica**, selecionar um nível de análise implica selecionar o grau de abstração com que se vai analisar o comportamento de um sistema. Assim, no caso de um sistema familiar, existem diversas possibilidades para o seu estudo. Pode-se analisar as regras e normas do sistema familiar, mas também se pode estudar a relação que o sistema familiar mantém com outros *Sistemas Sociais* e ainda se pode perceber como a ideologia vigente numa sociedade afeta as interrelações do sistema familiar. Todas estas estratégias de análise são legítimas de acordo com a **perspetiva ecológica**, e a eleição da mais adequada dependerá dos objetivos do estudo e da disponibilidade dos meios. Por exemplo, podemos analisar os processos de ajuste de um adolescente analisando as suas relações familiares (conflitos com os pais, problemas de comunicação familiar, etc.) ou podemos ampliar a

perspetiva de análise e incluir o efeito dos outros *Sistemas Sociais* em que o adolescente participa. Neste sentido, a análise das relações de apoio dos amigos podem oferecer pistas sobre os processos de ajuste do adolescente. Além disso, analisando as relações que se observam entre os diferentes sistemas a que pertence o adolescente, podemos ter uma ideia mais completa do seu ajuste psicossocial.

Para Herrero (2004) as relações que se estabelecem entre os diferentes sistemas, geralmente respeitam um conjunto de normas sociais que são aceites pelo meio social mais amplo, o que torna possível vincular os aspetos ideológicos da sociedade, com o comportamento dos seus membros.

Segundo este ponto de vista da família como um sistema social, produz-se a transformação das normas de funcionamento como resposta a novas exigências dos seus membros. Empregamos o termo adaptativo para expressar a natureza dinâmica e evolutiva do sistema familiar, durante o seu desenvolvimento, na medida em que se relaciona com os outros *Sistemas Sociais*, a família evolui respondendo aos novos desafios do meio, assim como transformando-o. É portanto, um processo com uma dupla direção:

- a) *Respondendo ao meio* – seguindo o exemplo da negociação das regras familiares, se os pais integram as necessidades crescentes do adolescente, podem estar dispostos a flexibilizar a hora de regresso à noite a casa. Neste caso o sistema familiar transforma-se para permitir um melhor ajuste psicossocial dos seus membros.

A flexibilidade das regras dos sistemas sociais permite potenciar não só a contribuição dos seus membros no próprio sistema, como também o ajuste tanto dentro como fora do sistema. Se durante a negociação do horário de saídas noturnas, a solução adotada satisfaz ambas as partes, o sistema familiar vê-se reforçado, na medida em que os pais mantêm uma autoridade que é reconhecida pelo adolescente e o adolescente começa a aceitar responsabilidades no seio familiar. Isto é, começa a reconhecer novas necessidades, que são o produto de uma procura de autonomia. Por outro lado, o adolescente promove as suas relações com os outros sistemas sociais, começando a ensaiar e configurando a estruturação da sua identidade adulta;

- b) *Transformando o meio* – os sistemas sociais mantêm inércias no seu funcionamento que se traduzem em prioridades. Estas prioridades condicionam os processos de mudança. Assim frente à adaptação surge a transformação do meio social. Por exemplo perante a suspeita dos pais de

que o seu filho adolescente, nas saídas noturnas consome muito álcool é possível que iniciem um processo de transformação do meio social, por exemplo inscrevendo-o em atividades desportivas extracurriculares.

Também para Herrero (2004) a natureza dinâmica dos *Sistemas Sociais*, reflete uma interdependência entre as características do sistema denominadas **Estruturas** e o comportamento dos seus membros designados por **Processos**.

As **Estruturas** são os elementos do sistema social que proporcionam oportunidades ou contextos em que os membros do sistema social interagem com outros membros do mesmo sistema ou de outros sistemas. Incluem as políticas, procedimentos, situações ou contextos em que se produzem tais situações. Estas estruturas indicam como se configura esse sistema. É por tanto, o esqueleto do sistema social, a partir do qual se desenvolvem os restantes elementos. Na nossa investigação correspondem às variáveis pessoais, familiares, escolares e sociais do questionário, utilizado nesta tese.

Os **Processos** são aqueles elementos do *Sistema Social* que permitem criar, mudar ou utilizar as **Estruturas**. Correspondem à compreensão de como as pessoas se relacionam dentro das Estruturas (o que foi avaliado na nossa investigação através dos questionários TAMAI e AF-5). São um conjunto de ações sociais que utilizam as **Estruturas** dos sistemas, assim como as mudanças que ocorrem dentro delas e entre diferentes **Estruturas**. Os **Processos** indicam como são as interações num *Sistema Social*. Por tanto, fazem referência ao que sucede dentro de um *Sistema Social*.

As **Estruturas** e os **Processos** determinam-se mutuamente. Por exemplo, pelo fato de se produzirem relações de aprendizagem (**Processo**) isto leva à criação de escolas e ao planeamento das aulas (**Estrutura**) por exemplo, a existência de salas de aula com uma configuração de anfiteatro leva a uma relação assimétrica entre o que o professor verbaliza e o que os alunos escutam (**Processo**). Por exemplo a existência de salas para a associação de pais (**Estrutura**) possibilita um maior protagonismo dos pais no funcionamento das escolas, ao dotá-los de um contexto que torne possível a interação (**Processo**) entre estes e a escola. Alternativamente, a comunicação entre os pais e a direção da escola (**Processo**) pode levar a uma exigência de espaço para a realização das reuniões (**Estrutura**).

Dentro desta perspectiva, a transformação de um Sistema Social, implica a transformação das **Estruturas** e dos **Processos**. Dado que ambos se determinam em determinadas ocasiões, as intervenções nos sistemas sociais é operada a partir dos **Processos** e na mudança das **Estruturas**, embora uma estratégia de mudança conjunta seja sempre a mais adequada. A disponibilidade de recursos numa investigação condiciona o efeito de que a atenção se centre ora nas **Estruturas** ora nos **Processos**. Não obstante, uma leitura ecológica levará a predizer que a mudança nas **Estruturas** afetará os **Processos**.

Assim podemos sintetizar que a teoria dos sistemas têm em conta:

- 1) o conceito de causalidade mútua;
- 2) a interrelação do sucesso dentro de um corpo teórico determinado;
- 3) a ideia de que o todo é maior do que as suas partes.

1.4.1.2.3. A Influência de Piaget na Teoria Ecológica.

O trabalho de Bronfenbrenner, para além de fortemente influenciado pela psicologia de Kurt Lewin e pela *Teoria dos Sistemas*, também se fundamentou nas teorias do desenvolvimento do indivíduo construídas por Piaget.

Tanto Kurt Lewin, como Piaget preocuparam-se em compreender qual era a relação que se estabelecia entre o indivíduo e o seu meio, enquanto Lewin incidiu a sua análise sobre a percepção do ambiente, como indispensável para compreender o comportamento do indivíduo. Piaget, centrou a sua análise na influência mútua entre a pessoa-ambiente, no desenvolvimento evolutivo.

Ao trabalho de Piaget, Bronfenbrenner foi buscar o termo e a dinâmica do construto de acomodação no desenvolvimento humano. Piaget evidenciou que a criança por meio da sua interação com o ambiente, realizava uma genuína construção da realidade, intuindo o meio. Para Bronfenbrenner, esta capacidade de remodelar o ambiente de acordo com as suas necessidades e desejos constitui a máxima expressão do desenvolvimento humano, e deve ser analisado de um ponto de vista ecológico.

Donde, a ecologia do desenvolvimento humano irá compreender o estudo científico da progressiva acomodação mútua entre o ser humano ativo, em desenvolvimento e as propriedades de mudança dos meios circundantes, de forma a

que este processo se vê afetado pelas relações que se estabelecem entre tais meios e pelos contextos mais amplos em que estão incluídos.

Esta definição de desenvolvimento humano, junto com o seu marcado carácter ecológico, tem profundas implicações e análises no ajuste psicossocial da pessoa e no papel do meio neste mesmo ajuste (Musitu, Herrero, Cantera e Montenegro, 2004, p. 66).

1.4.2. Bases Teóricas do Modelo Ecológico.

A **perspetiva ecológica** é a que melhor recolhe e integra num único modelo os princípios que definem as teorias sistémicas e interativas. O modelo ecológico é um modelo sistémico, interativo e relacional. Até finais dos anos sessenta e na década de setenta, enquanto se consolida a perspetiva ecológica no estudo do desenvolvimento humano organizam-se duas escolas de pensamento:

- Uma baseada na Universidade do Estado de Michigan, donde se destaca a figura de Beatrice Paolucci, que representa a versão da ecologia humana centrada na economia familiar e na gestão dos recursos familiares.
- E a outra baseada na Universidade de Cornell, em volta da figura de Uri Bronfenbrenner, centrada fundamentalmente na investigação ecológica do desenvolvimento humano, dando grande ênfase ao contexto.

Bronfenbrenner irá unir o desenvolvimento ontogénico com a interação do ambiente para desenvolver uma ecologia aplicada ao desenvolvimento humano. Para Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano tem lugar no contexto das relações familiares. Este desenvolvimento é o resultado não só dos fatores ontogénicos, senão também da interação da dotação genética da pessoa com o meio familiar e escolar imediato, e eventualmente, com outros componentes do ambiente.

A proposta de Urie Bronfenbrenner, para examinar a conduta individual como uma consequência da interação entre a pessoa e o ambiente, $[C=f(PA)]$, tenderá, como veremos a um notável impacto em numerosos âmbitos da investigação da família. Uma proposta que possui uma clara influência lewiniano, partindo da fórmula anteriormente proposta por este.

Ficando claro que a teoria ecológica do desenvolvimento humano formulada por Urie Bronfenbrenner (1979) se funda na teoria de campo de Kurt Lewin. Para Bronfenbrenner:

“qualquer qualidade humana encontra-se inextricavelmente imersa e encontra tanto o seu significado como a sua plena expressão, num contexto ou cenário ambiental, concreto, do qual a família é o principal exemplo” (1979/1987, p. 225).

Desde a imergência deste modelo considera-se que a vida do indivíduo se desenvolve em constante interação com o meio em que vive numa dialética mútua, partindo a sua conceção de uma perspetiva imersa nos enfoques sistémicos e baseada nos pressupostos teóricos que a definem.

Assim para Bronfenbrenner (1979/1987) a análise das estruturas interpessoais dos sistemas, implica distinguir por um lado a) As **Estruturas** Básicas dos *Sistemas Sociais* e por outro; b) Os Elementos Constituintes dos *Sistemas Sociais*.

Para Herrero (2004) existem 4 tipos de **Estruturas** básicas dos *Sistemas Sociais*;

a) **As Estruturas Básicas dos Sistemas Sociais**

1) Potencial dos recursos pessoais – refere-se às oportunidades que as pessoas têm num sistema social para partilhar ou disponibilizar capacidades, competências ou informação que promovam a competência social dos outros elementos do sistema. Corresponde portanto, à capacidade do sistema para permitir a expressão de determinados recursos pessoais. Frequentemente esta capacidade do sistema é qualificada em termos dos seus valores, normas e papéis. Determinadas conceções dentro do sistema social podem dificultar que alguns participantes num sistema, desenvolvam e partilhem plenamente o seu potencial pessoal com os outros membros desse mesmo sistema. Assim, numa família em que o pai se assuma como a única figura de autoridade, isto pode restringir a expressão e desenvolvimento dos recursos pessoais dos outros elementos da família, por exemplo na apresentação de soluções ou na redefinição dos problemas. Neste caso descrito, a estrutura afeta profundamente os processos comunicacionais e previsivelmente o nível de ajuste de alguns membros do sistema;

2) Recursos do sistema social – São os grupos, procedimentos ou situações que influenciam o próprio desenvolvimento dos sistemas sociais. Os *recursos do sistema social* fazem referência à capacidade dos seus membros para aceder aos próprios recursos do sistema e que estão

portanto mais além dos recursos dos seus membros. As tradições, os costumes ou a lei são exemplos de recursos sociais dentro de um sistema. A lei é um recurso próprio do sistema independentemente dos recursos pessoais dos seus membros.

3) Contextos sociais – são os lugares específicos em que se produz a interação social que caracteriza o sistema. Por exemplo as instalações desportivas de uma escola, a sala de convívio da escola, são exemplos de contextos sociais do sistema escola.

4) Limites do sistema social – refere-se à permeabilidade de um sistema para permitir aos seus membros interagirem com outros sistemas relacionados. De modo geral, a permeabilidade dos sistemas facilita o intercâmbio de recursos pessoais e sociais entre os sistemas. Num sistema familiar existe a percepção de que o meio extrafamiliar constitui uma constante ameaça, o sistema torna-se impermeável às influências exteriores, caracterizando-se por uma inflexibilidade considerável no que se refere a permitir influências procedentes de fontes externas à família. Isto pode ser especialmente importante em situações difíceis em que a família percebe que as soluções dos seus problemas devem provir da própria família, negando o acesso a recursos pessoais e sociais do meio (vizinhos, ajudas económicas, apoio psicológico, etc.).

Ainda se podem diferenciar quatro tipos de Processos nos sistemas sociais:

1) Reciprocidade – corresponde às diversas formas em que os elementos de um sistema social definem e criam os padrões de inter-relação. Assim trata-se de estilos específicos de comportamento dentro de um sistema que podem potencializar ou limitar o acesso aos recursos pessoais e sociais. Um elemento essencial da reciprocidade é a percepção que os membros de um sistema têm relativamente à existência de relações recíprocas. Por exemplo, um profissional que na relação com os utentes considera que os problemas são exclusivamente da sua competência (percebe uma total ausência de reciprocidade) não procurando soluções ou alternativas entre os próprios participantes, podendo estar a limitar o acesso aos recursos pessoais e sociais do sistema;

2) Construção de redes – corresponde aos procedimentos que utilizam os membros de um sistema para criar novas relações, tanto no seio de um sistema como com pessoas de outros sistemas. Apesar da reciprocidade implicar um compromisso e preocupação pelo outros, a criação de redes apenas implica que as pessoas tenham de estabelecer contato com outras pessoas. Permite identificar novos recursos dentro do sistema (tanto pessoais como sociais). Por exemplo nos casos de famílias de acolhimento, alguns pais obtêm informação e recursos para iniciar ou completar satisfatoriamente o processo de acolhimento;

3) Aumento dos Limites – refere-se à permuta de recursos entre os sistemas que as pessoas realizam, pessoas reconhecidas pelo próprio sistema para desenvolver esta função. É portanto um processo formal através do qual o sistema é representado por uma ou várias pessoas com o objetivo de responder a situações que assim o exijam;

4) Processos de adaptação – engloba os **Processos** que os participantes geram no sistema social para responder às exigências do sistema, especialmente aquelas que vêm do exterior. Estas adaptações podem desenvolver-se a partir da reciprocidade, da construção de redes ou do aumento limites. O importante da adaptação consiste em não obedecer a um processo passivo de ajuste das novas condições, mas a um esforço que pode influenciar os **Processos** e as **Estruturas** de um sistema em resposta às exigências ambientais externas.

b) Os Elementos Constituintes dos Sistemas Sociais

Bronfenbrenner, em 1979/1987, sublinha que grande parte das componentes ambientais da teoria ecológica são conceitos que advém das ciências dos sistemas sociais e do comportamento: atividade molar, díade, papel, meio, rede social, instituição, subcultura, cultura. As quais passaremos a explicar em pormenor:

1) Atividades molares – correspondem às condutas progressivas que cada um dos membros do núcleo familiar manifesta. São indicadores do grau e da natureza do desenvolvimento psicológico. São atividades *molares* e

progressivas, porque são processos contínuos que requerem algo mais que um princípio ou um fim. Caracterizam-se por ter um momento próprio e um sistema de tensão (Lewin, 1936).

2) Díade - uma *díade* forma-se quando duas pessoas prestam atenção ou participam cada uma nas atividades da outra. O que é importante para o desenvolvimento humano devido a dois aspetos: em primeiro lugar, constitui-se como a componente básica do **Microsistema**; em segundo lugar é o que torna possível a formação de estruturas interpessoais maiores (tríades e outras). As díades podem adotar três formas, a saber:

2.1 - Díade de observação ou observacional: ocorre quando uma pessoa presta atenção, de uma forma estreita e duradora, à atividade realizada pela outra, e esta percebe que é observada. Nesta díade a pessoa que realiza a atividade deve dar uma resposta manifesta à atenção que lhe é dada. A atividade da outra pessoa não só deve ser um foco de atenção, como também é importante que aquela pessoa dê alguma resposta aparente à atenção demonstrada. Por exemplo, quando a mãe prepara uma refeição e faz um comentário sobre o desempenho escolar do adolescente, o qual observa atentamente as ações da mãe;

2.2 - Díade Primária – é a que existe fenomenologicamente, para ambos os participantes, mesmo quando não estão juntos. Por exemplo um jovem pode sentir a falta dos seus amigos ou dos seus pais quando não estão juntos, imaginando o que poderiam estar fazendo conjuntamente. Esta díade exerce uma força poderosa na motivação para aprendizagem e na orientação do desenvolvimento, tanto em presença como na ausência da outra pessoa. Os fortes laços emocionais existentes entre ambos influenciam o comportamento um do outro mesmo quando separados (Bronfenbrenner, 1979/1987);

2.3 - Díade de atividade conjunta - é aquela na qual os participantes se percebem a si mesmos fazendo algo conjuntamente, mas não têm necessariamente de executar a mesma coisa, mas uma complementa a outra. Por exemplo a mãe lê a matéria que o jovem deve memorizar;

Bronfenbrenner, escreve sobre a importância dessa díade, explica que:

“uma díade de atividade conjunta apresenta condições especialmente favoráveis não só para a aprendizagem no decurso da atividade comum, mas também para uma crescente motivação para buscar e completar a atividade quando os participantes não estiverem juntos” (1979/1987, p. 47).

A díade de atividade conjunta tem um poder desenvolvimental intensificado pelo fato de apresentar um grau mais acentuado de determinadas propriedades, mas estas propriedades são características de todas as díades.

Seguidamente procederemos a uma identificação das características das díades, que devem apresentar as seguintes características:

- ✓ 1 - Reciprocidade ou feedback mútuo – é a forma como os envolvidos interagem mutuamente. Esta interação pode provocar uma motivação tal, que os levará a prosseguir e a progredir para atividades mais complexas, do processo de aprendizagem. Em qualquer díade, mas, especialmente, na díade de atividade conjunta, o que a pessoa faz influencia o outro elemento da díade e vice-versa. Quando se trata de uma criança pequena, esta coordenação além de favorecer a aquisição de habilidades interativas, também estimula a evolução de um conceito de interdependência, fundamental no desenvolvimento cognitivo (Bronfenbrenner, 1979/1987);
- ✓ 2 - Equilíbrio de poder – embora os **Processos** diádicos sejam recíprocos, um dos participantes poderá ser mais influente do que o outro. Esta dimensão diádica é importante para o desenvolvimento. No caso de crianças e jovens, a interação diádica propicia a aprendizagem da conceptualização, bem como o exercício das diferentes relações de poder. Esta aprendizagem facilita concomitantemente o desenvolvimento cognitivo e social, visto que as relações de poder envolvem os fenómenos físicos e sociais encontrados pelo indivíduo em crescimento em múltiplos ambientes ecológicos durante toda a sua vida. De acordo com Bronfenbrenner (1979/1987), outro aspeto significativo referente ao equilíbrio de poder são as situações que favorecem as dimensões aprendizagem-desenvolvimento, em que é proporcionado à

pessoa em desenvolvimento um crescente exercício de controlo sobre a situação;

- ✓ 3 - Relação afetiva- à medida que os participantes se envolvem em interações diádicas, estes desenvolvem sentimentos um em relação ao outro, os quais podem ser mutuamente positivos ou negativos, ambivalentes ou assimétricos. As díades quando positivas e recíprocas no início e ao longo do tempo percebem-se como mais positivas, encontrando-se potencializada a probabilidade de ocorrência dos processos desenvolvimentais;

Conforme a reinterpretação de Bersch (2005) da *teoria ecológica* de Bronfenbrenner as características distintas das três estruturas das díades não impedem que elas ocorram simultaneamente ou individualmente. No entanto, se combinadas, favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento.

“Ao nível do microsistema, as estruturas interpessoais, as transações de papel ocorrem dentro de um ambiente, enquanto que no mesosistema esses processos acontecem entre as fronteiras dos ambientes” (Bronfenbrenner, 1979/1987, p. 161).

- ✓ 4 - Papéis - é um conjunto de atividades e relações que se esperam de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade. Os papéis podem ser equiparados a etiquetas que se utilizam para designar as distintas posições sociais de uma pessoa numa cultura. Diferenciam-se segundo a idade, o sexo, a relação de parentesco, a ocupação e o *status* social, embora existam outros parâmetros que podem ser considerados (por exemplo: o grupo étnico e a religião). Em associação com cada posição na sociedade, estão as *expetativas de papéis*, que se referem a como há de atuar a pessoa que ocupa uma determinada posição, e como hão de atuar os outros relativamente a ela. Estas expetativas pertencem não só ao conteúdo das atividades como também às relações entre as duas partes, em função dos parâmetros diádicos indicados: grau de reciprocidade, equilíbrio de poderes e relação afetiva;

- ✓ 5 - Desenvolvimento ontogénico – Musitu (2000) sublinha que Bronfenbrenner considera que o desenvolvimento é sempre uma relação entre o organismo e o seu ambiente. Bronfenbrenner no seguimento do preconizado por Kurt Lewin hipotetiza que a mudança de comportamento implica uma mudança de ambiente, de onde se

deve ter presente que o desenvolvimento ontogénico e o desenvolvimento social estão intimamente ligados. A parte social mais importante deste desenvolvimento interno é a experiência ou maturação.

A Ecologia do Desenvolvimento Humano: envolve o estudo científico da progressiva acomodação mútua entre um ser humano ativo, em desenvolvimento e as propriedades de mudança dos ambientes nos quais esse ser humano em desenvolvimento vive. Este processo é afetado pelas relações que se estabelecem entre estes meios, e pelos contextos maiores que envolvem esses mesmos meios.

A ecologia do desenvolvimento humano, considera que a pessoa e o ambiente, apresentam três características:

- 1- Dinâmica entre a Pessoa e o Meio - A pessoa em desenvolvimento é uma entidade dinâmica, que se vai integrando progressivamente e reestruturando o meio em que vive;
- 2- Reciprocidade entre o ambiente e a pessoa - A interação da pessoa com o ambiente é bidirecional e caracteriza-se pela reciprocidade;
- 3- Amplificação dos ambientes ao longo do desenvolvimento - o ambiente tende a aumentar e inclui as interconexões entre estes meios e as influências externas que emanam dos outros meios ambientes mais distantes.

Complementarmente Bronfenbrenner (1979) assinala, que uma perspetiva ecológica do desenvolvimento humano requer uma reorientação do ponto de vista convencional da relação entre a ciência e a política. Defendia que no centro de uma orientação ecológica, estava a preocupação por uma acomodação progressiva entre um organismo humano em desenvolvimento e o seu ambiente imediato, assim como a maneira como esta relação se produz por meio das forças que emanam das áreas mais remotas do meio físico e do meio macro social. Logo a *ecologia do desenvolvimento humano* encontra-se num enclave entre as ciências biológicas, psicológicas e sociais, que influenciam a evolução do indivíduo e da sociedade.

1.4.2.1. Princípios do Modelo Ecológico.

A teoria de Bronfenbrenner (1979, 2005; Bronfenbrenner e Ceci, 1994; Bronfenbrenner e Evans, 2000; Bronfenbrenner e Morris, 1998, 2006) – Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano– expõe ao campo científico importantes premissas para o planejamento e desenvolvimento de pesquisas em ambientes naturais.

Assim, Bronfenbrenner, afirmou:

“Observada em diferentes contextos, a natureza humana, que eu anteriormente considerava como um nome singular, tornou-se plural e pluralista, pois os diferentes ambientes produzem diferenças perceptíveis, não apenas entre as sociedades, mas também dentro delas, em talento, temperamento, relações humanas e, especialmente, nas maneiras pelas quais a cultura, ou subcultura, educa a próxima geração. O processo e o produto de tornar humanos os seres humanos varia claramente de acordo com o lugar e a época.” (Bronfenbrenner, 1979/1987, p. 9)

Os seus escritos fazem uma crítica séria ao modo tradicional de se estudar o desenvolvimento humano, referindo-se o autor à grande quantidade de pesquisas concluídas sobre o desenvolvimento “fora do contexto”. De acordo com Martins e Szymanski (2004) para Bronfenbrenner, essas investigações focalizavam, somente, a pessoa em desenvolvimento dentro de um ambiente restrito e estático, sem levar em conta as múltiplas influências dos contextos em que os sujeitos vivem. Arnett (2007) sublinha que Bronfenbrenner apresentou a sua teoria, como reação ao que considerou uma ênfase excessiva da psicologia do desenvolvimento no ambiente imediato, em especial na relação entre mãe e filho. Argumentando que o ambiente imediato era importante, mas o desenvolvimento ia muito além disso. Sendo que a teoria de Bronfenbrenner chama a atenção, para o ambiente cultural global do sujeito, o qual ele experimenta ao longo da sua maturação, mas a contribuição suprema da sua teoria foi a descrição do ambiente cultural. Para Bersch (2005) o modelo ecológico caracteriza-se por ser um marco teórico e metodológico que procura privilegiar não somente o contexto, mas as múltiplas interações da pessoa com o seu ambiente. Conforme o descreveu Bronfenbrenner (1979/1987):

“A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas

relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos.” (p. 18)

Para Bronfenbrenner e Ceci (1994), o desenvolvimento da pessoa é o produto de uma constelação de forças não meramente psicológicas mas cumulativamente culturais, sociais, económicas e políticas.

A teoria de Bronfenbrenner inclui um conjunto de conceitos básicos, a saber:

- O Desenvolvimento Humano: A definição de desenvolvimento humano para o autor, consiste em:

“ Uma mudança duradora no modo em que uma pessoa percebe o seu ambiente e se relaciona com ele, [...] é o processo através do qual a pessoa em desenvolvimento adquire uma conceção mais ampla, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam as suas capacidades, que sustentam ou restituem aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou superior na forma e conteúdo ” (Bronfenbrenner, 1979/1987, p.25).

Bronfenbrenner (1979/1987), em vez de dar importância às tradicionais definições que dão ênfase aos **Processos** psicológicos como a percepção, motivação, pensamento ou aprendizagem. O autor enfatiza o conteúdo desses processos como “o que é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como conhecimento, centrando-se em como a natureza desse material psicológico pode ser alterado, ou muda em função da exposição e interação do ser humano em desenvolvimento com o seu meio ambiente” (p. 9). Posteriormente este conceito foi reformulado na sua **Teoria Bioecológica**.

1.4.2.2. Conceitos centrais do Modelo Ecológico.

O **Ambiente Ecológico** segundo a **Teoria Ecológica** de Bronfenbrenner, concebe-se ou deve ser analisado como uma disposição seriada das estruturas concêntricas, em que cada uma está contida na seguinte e apresentam uma relação inclusiva entre si. Por outras palavras, esta teoria constitui um modelo sobre a realidade social das pessoas, composta de distintos sistemas em diferentes níveis que evidenciam um padrão de interrelações e influências mútuas. Estes sistemas são inclusivos, uns estão integrados nos outros, podendo perceber-se esta inclusão como o das bonecas russas, matruscas, onde dentro da maiores se encontram um conjunto de outras bonecas. No centro encontra-se a Pessoa em desenvolvimento, imediatamente depois, encontram-se os sistemas ou meios com os quais a pessoa

interatua diretamente e posteriormente encontra-se um conjunto de influências externas de outros sistemas sociais periféricos, que correspondem à ideologia e às instituições sociais de cada cultura. Estas estruturas denominam-se respetivamente **Microsistema, Mesosistema, Exosistema e Macrosistema** (vide Figura 1.4).

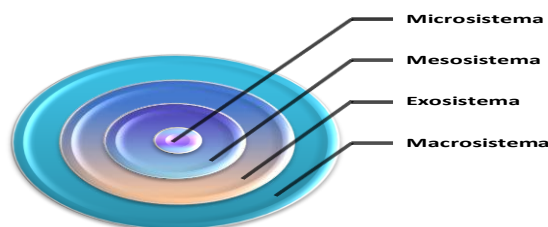


Figura 1.4 – Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979)

1.4.2.2.1. O Microsistema.

O **Microsistema** é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais que a **Pessoa** em desenvolvimento experimenta num determinado meio, com características físicas e materiais particulares. Um meio, é um lugar onde as pessoas se relacionam frente a frente com facilidade. São exemplos a residência da **Pessoa**, a escola, os clubes desportivos que os jovens frequentam, etc. Os fatores da atividade, o papel e a relação interpessoal também constituem elementos do **Microsistema** (Bronfenbrenner, 1979/1987, p. 41).

Esta definição do **Microsistema**, apresenta um “*termo crítico - experimentam*. Esta palavra é utilizada para indicar que as características de um ambiente que têm importância científica não são só propriedades objetivas, mas também o modo como as pessoas desse ambiente percebem essas propriedades” (Bronfenbrenner, 1979/1987, p. 42). Assim fica claro que segundo Bronfenbrenner, a percepção que a pessoa ou as pessoas formam sobre um meio é determinante.

O **Microsistema** compreende o conjunto das relações entre a **Pessoa** em desenvolvimento e o ambiente próximo em que esta se desenvolve, num determinado momento da sua vida. Segundo Arnett (2007), o **Microsistema** é o termo que Bronfenbrenner utiliza para se referir ao ambiente imediato, às situações quotidianas que a pessoa experimenta. Os aspetos do ambiente que modelam com mais força o desenvolvimento psicológico são aqueles que tem significado para a pessoa numa determinada situação. Complementarmente, não há apenas um **Microsistema**, mas muitos. Conforme nos desenvolvemos em sociedade vamos incorporando novos

Microsistemas e vamos experimentando a influência de outras pessoas no nosso comportamento. Os **Microsistemas** caracterizam-se pelas suas atividades, papéis e relações interpessoais. Sendo que os seus participantes geram vínculos com outras pessoas, assumem papéis e desenvolvem determinadas atividades que os definem.

Segundo o sublinhado por Sanz (2010) Bronfenbrenner considerou que o **Microsistema** possui características físicas, são exemplo as dimensões ou tipologia da casa do jovem, o número de livros ou equipamentos eletrónicos existentes em sua casa ou na sua escola. Sendo que o **Microsistema** consiste também nas pessoas com quem o jovem se relaciona diretamente, o que inclui para além da família próxima, e dos amigos, os vizinhos, os seus professores, etc. Estas pessoas, por sua vez possuem características que podem ser importantes para o desenvolvimento do jovem, como a cultura dos seus pais, o nível socioeconómico dos seus amigos, as atitudes do professor. Pelo que convém registar que o **Microsistema** não é constante, altera-se ao longo do crescimento do jovem.

O desenvolvimento da **Pessoa**, corresponde assim em parte, à criação de *novos Microsistemas* com os quais progressivamente passa a interatuar. O bebé começa com um número limitado de **Microsistemas** (inicialmente a família e eventualmente outros cuidadores) para progressivamente a criança, quando entra no ensino pré-escolar, ir interagindo durante o seu desenvolvimento com novos **Microsistemas** no seu meio (a escola e os amigos). Na adolescência o jovem passa a integrar Microsistemas mais intrincados e complexos como são exemplo os amigos, os pares na escola, nas atividades extraescolares, nos centros de Atividades de Tempos Livres-ATL, os vizinhos, o par amoroso, os professores e auxiliares escolares, etc.

O importante para Bronfenbrenner é que estes **Microsistemas** permitem, a cada sujeito, assumir novos papéis, estabelecer novas relações interpessoais e realizar distintas atividades, permitem ao ser humano crescer pessoalmente. No caso em que se produzem **Processos** destrutivos em alguns destes **Microsistemas**, os outros restantes podem servir de apoio ao desenvolvimento. Por outras palavras, quanto maior for o número de microsistemas em que pessoa interatua, maior resistência apresentará perante situações negativas ou perda de alguns dos contextos ou Microsistemas.

Para Bronfenbrenner, até certo ponto, somos o que fazemos nos nossos **Microsistemas**, o que determina como percebemos os outros e como nos percebemos a nós próprios. O aluno com problemas de aprendizagem quando é o centro das chamadas de atenção de um professor na sala de aula, aprende a

perceber-se como diferente dos outros, da mesma maneira que o aluno ocioso que se torna voluntário numa associação dedicada à ajuda do outro, pode aprender progressivamente a perceber-se como uma pessoa útil. A questão então é, que capacidade têm as pessoas para ensaiarem novos papéis e realizar novas atividades em distintos **Microsistemas**. Do ponto de vista da ecologia do desenvolvimento humano, esta capacidade deriva tanto das características da pessoa como da estrutura do ambiente. Aqui o conceito chave é o de relação, tanto a possibilidade de que as pessoas se relacionem num **Microsistema** como de que os **Microsistemas** podem por sua vez relacionar-se entre si, e são estas relações que constituem a base do desenvolvimento humano. Para além do mais, esta relação deve permitir, o protagonismo dos participantes, como objeto de que assumam novos papéis e potenciem a atividade num sentido mais amplo. Onde, o desenvolvimento não só inclui a interação entre **Microsistemas** diversos, mas também a possibilidade de que esses **Microsistemas**, reflitam também um padrão de relações que facilitem o intercâmbio de informação e as múltiplas influências entre ambos.

De acordo com Arnett (2007) na maioria das culturas os **Microsistemas** incluem as relações com os pais e os irmãos, bem como com a família alargada (desde que alguns familiares vivam próximo e haja contactos regulares com estes). Bronfenbrenner destaca que os jovens são agentes ativos nos **Microsistemas**, por exemplo, os jovens são afetados pelos seus pais, mas o seu comportamento também afeta os seus pais. Os jovens são afetados pelos seus amigos, mas estes também elegem quem querem ter como amigos. Em 1979, Bronfenbrenner, sublinhou que é na família onde deve de estar a principal fonte de apoio sócio-afetiva da pessoa. De acordo com Senna e Dessen (2012) para Bronfenbrenner a família é responsável por conduzir os adolescentes à compreensão dos conceitos e valores e à realização de tarefas e papéis sociais progressivamente mais diversificados e complexos que conduzem ao desenvolvimento de competências sociais. Tornando-se os **Processos Proximais**, particularmente importantes nas práticas educativas e nos processos de comunicação, como nos diálogos, negociações e trocas de opiniões.

Bronfenbrenner (1979) definiu os elementos, que deveriam ser considerados na análise das estruturas sistémicas dos **Microsistemas** do contexto social em diversas áreas do desenvolvimento humano, e mais especificamente nas relações familiares. O autor enumerou **seis princípios** necessários à compreensão do *ecossistema familiar* em interação com o seu ambiente, a saber:

1. **Desenvolvimento em contexto** - corresponde à competência parental para educar/cuidar com sucesso do filho. Esta competência não depende somente

da “personalidade” ou “carácter” do educador, mas é também uma função/depende da cultura/comunidade específica onde os pais e os filhos estão integrados ou vivem;

2. Habilidade social - corresponde à “qualidade de vida” das famílias e à sua estreita relação com um meio socialmente rico, aparece enfatizado por esta perspetiva. Os pais necessitam de dominar uma combinação articulada e funcional entre as relações formais e informais da sua comunidade;
3. Acomodação mútua indivíduo-ambiente - os indivíduos e o meio ajustam-se e adaptam-se progressiva e mutuamente;
4. Efeitos de segunda ordem - grande parte dos aspetos mais importantes do comportamento e do desenvolvimento humano resultam das relações que são modeladas e controladas por forças que não estão em contacto direto com os indivíduos em interação;
5. Conexões entre a pessoa e o contexto - de acordo com o enfoque ecológico deve dar-se atenção às:
 - a) “Transições ecológicas”, correspondem aos movimentos dos indivíduos de um contexto social para outro;
 - b) “Díades transcontextuais”, correspondem às relações que se estabelecem entre os diferentes contextos.
6. Perspetiva do ciclo vital - o sentido e significado das características de carácter e posteriormente da personalidade bem como das distintas situações podem alterar-se ao longo do ciclo de vida do ser humano.

Segundo a **Teoria do Desenvolvimento Humano** de Bronfenbrenner, a relação entre **Microsistemas** potencia o desenvolvimento e facilita a adaptação da pessoa a novos meios em que interatua diretamente. Todavia, para Bronfenbrenner (1979), a principal função que cumpre a relação entre **Microsistemas** é não intencional, os **Microsistemas** servem para transmitir informação acerca de um meio. Esta informação pode provir de distintas fontes: comunicações diretas-orais ou escritas, tradições, experiência própria, meios de comunicação, etc. Para além disso esta informação contém valores e atitudes que são desenvolvidos sobre outros **Microsistemas**, o que influencia de forma significativa a perceção que a pessoa em

desenvolvimento terá desses **Microsistemas** em que interatua. Por exemplo, se um pai por preconceito, faz um juízo étnico do professor, sendo esta crítica produzida na presença de um adolescente, a percepção do **Microsistema escolar** do adolescente pode ser influenciada, e consequentemente as suas atitudes e os seus comportamentos na escola podem-se alterar. A família também pode transmitir outro tipo de atitudes face à escola ao produzir afirmações como: “*os estudos são uma perda de tempo*”; “*deves começar a trabalhar logo que tenhas idade*”, etc.

Contudo nem todos os **Microsistemas** têm a mesma influência, pegando no exemplo anterior, se for um professor a realizar um comentário preconceituoso sobre a família do adolescente, provavelmente não terá tanta influência no seu desenvolvimento familiar como quando a crítica é produzida pelo seu pai sobre o professor. Isto é assim porque determinados **Microsistemas** atuam como filtros de informação. Embora esta ideia, segundo Bersch (2005), não seja abordada expressamente por Bronfenbrenner, está implícita na sua estrutura ecológica. Quanto mais próxima se encontra um sistema da pessoa em desenvolvimento - quanto mais interno é o círculo – maior efeito têm no seu desenvolvimento pessoal.

Segundo Arnett (2007), o **Microsistema** é onde se têm desenvolvido mais investigações na psicologia, todavia, atualmente os psicólogos do desenvolvimento, usam o termo **Contexto** em vez de **Microsistema** para se referirem aos cenários ambientais imediatos.

1.4.2.2.2. O Mesosistema.

*“O **Mesosistema** compreende as interrelações de dois ou mais meios, Microsistemas dos quais a pessoa em desenvolvimento participa de maneira ativa, de onde se desenvolve portanto um sistema de Microsistemas, que se forma e se amplia quando a pessoa em desenvolvimento entra num novo meio”* (Bronfenbrenner, 1979/1987, p. 233).

Um **Mesosistema** é assim um conjunto de **Microsistemas** que constituem o nicho de desenvolvimento do indivíduo (Bronfenbrenner, 1979 e 2005).

Existem várias formas em que os **Microsistemas** podem entrar em relação, organizando-se em **Mesosistemas**:

- a) Relações diretas entre grupos primários: (a família, a escola, os amigos, etc.) - em que as pessoas de um **Microsistema** interatuam com pessoas de outro **Microsistema**. Por exemplo, quando a professora de um adolescente, entra em contacto com os seus pais, para apresentar a sua avaliação escolar;
- b) Formas adicionais de interconexão entre Microsistemas: para além das interconexões entre os grupos de vínculos primários, as interconexões entre **Microsistemas** podem adotar várias formas adicionais:
 - 1) outras pessoas que participam ativamente em ambos os meios;
 - 2) vínculos intermédios numa rede social, comunicações formais e informais entre meios;
 - 3) de um ponto de vista fenomenológico o grau e a natureza do conhecimento e as atividades que existem num meio com respeito ao outro. Por exemplo a importância que os pais dão às atividades extracurriculares dos seus filhos.

Num **Mesosistema** encontram-se as influências contextuais devidas à interação entre todos os meios em que participam as pessoas num determinado momento das suas vidas. Assim por exemplo, o que ocorre na família (o tipo de linguagem que nela se fala, o tipo de atitudes que nela se fomentam ou as habilidades que se ensinam) relacionam-se com o que acontece ao sujeito na escola, exatamente como o tipo de apego estabelecido nas relações com os pais, vai influenciar o tipo de relações que estabelece com os pares. O **Mesosistema** faz portanto referência às interconexões, sobreposições e influências recíprocas entre os **Microsistemas** em que uma pessoa participa abrindo caminho para transformar os meios mais próximos (**Microsistemas primários**) nos quais a pessoa se desenvolve, o que possibilita a inclusão de novos **Microsistemas** ou alternativamente, elimina a influência de contextos que limitam o desenvolvimento pessoal (por exemplo colegas de um adolescente que consomem álcool). Segundo Sanz (2010), quanto mais interconectados estão os sistemas, maior probabilidade existe de que o desenvolvimento do jovem tenha uma base clara e consequente.

De acordo com Arnett (2007), um jovem que maltrate os seus pais pode apresentar dificuldade na interação com os seus professores, ou se o superior hierárquico dos pais de um adolescente lhes solicita que façam mais horas de trabalho, a relação do pai com o jovem pode ser afetada.

1.4.2.2.3. O Exosistema.

Uma terceira força de influência no desenvolvimento são os **Exosistemas**. Estes, segundo Bronfenbrenner (1979), compreendem aquelas estruturas sociais formais e informais que, mesmo que não contenham a pessoa em desenvolvimento influenciam e delimitam o que acontece no ambiente mais próximo. Deste modo, devemos registrar que no **Exosistema** o jovem não tem um papel ativo, mas nestes produzem-se efeitos que afetam o que ocorre no meio que compreende o adolescente ou a pessoa em desenvolvimento, sendo afetados pelo que ocorre nesses meios.

São exemplos de **Exosistemas**: a família alargada, as condições e as experiências de trabalho dos adultos da família, as amizades, a vizinhança. Entende-se que a escola e os serviços Autárquicos, têm um papel importante na determinação respetiva da qualidade das escolas, dos parques, das instalações recreativas e das bibliotecas que o jovem pode frequentar. A decisão de um Município que determina as condições segundo as quais uma família pode beneficiar de apoios sociais, a política do Ministério da Educação que determina quem serão os professores em cada ano letivo e quais as regras de colocação dos mesmos, pode influenciar o desenvolvimento dos jovens dessa família. Este tipo de decisões podem promover ou lentificar o desenvolvimento do adolescente.

De acordo com Arnett (2007), o **Exosistema** refere-se às instituições sociais que têm influência indireta mas potencialmente importantes no desenvolvimento. Na teoria de Bronfenbrenner estas instituições incluem as escolas, instituições religiosas e meios de comunicação.

Tal como o **Mesosistema** o **Exosistema** consiste nos vínculos em dois ou mais ambientes, mas a diferença com o **Mesosistema**, é que no **Exosistema**, pelo menos um dos ambientes (como o local de trabalho dos pais) não contém o jovem em desenvolvimento, pelo que apenas o afeta de forma indireta. Ou seja Bronfenbrenner (2005) definiu os **Exosistemas** como uma extensão dos **Mesosistemas**, com estruturas sociais específicas, quer formais quer informais, sendo que elas próprias não contêm o desenvolvimento da pessoa mas influenciam o contexto onde a pessoa nasceu e o delimitam, bem como determinam o que acontece nos **Mesosistemas**.

O funcionamento do **Exosistema** como contexto que influencia o desenvolvimento envolve uma sequência causal que implica no mínimo dois dos três passos, abaixo descritos:

- a) Conecta os efeitos que se produzem no meio externo com os processos que tem lugar no **Microsistema** da pessoa em desenvolvimento;
- b) Vincula os processos do **Microsistema** com as mudanças evolutivas que se produzem numa pessoa dentro desse meio;
- c) A sequência causal também, pode avançar na direção contrária. A pessoa em desenvolvimento põe em movimento alguns processos, dentro do **Microsistema**, que se repercutem em meios distantes de si. Em qualquer dos casos, há que demonstrar que ocorreu a formação de uma sequência em dois tempos. Exemplos de **Exosistemas** são a família alargada, (avós, tios, primos, etc.), o trabalho e as amizades dos pais, as associações de vizinhos, os serviços sociais, municipais, etc. Um dos grandes problemas que algumas famílias têm é que contam com um tecido de **Exosistemas** muito empobrecido, de modo que é frequente que tenham que encarar de forma muito solitária e com escassos apoios a tarefa de educar os seus filhos.

Para Herrero (2004), o **Exosistema** é de todos os sistemas que compõem o **Modelo Ecológico** de Bronfenbrenner, o que menos tem sido alvo de atenção por parte da investigação. Onde são poucas as exceções encontradas na literatura de onde se destaca o estudo de Carreras (2002, citado por Herrero 2004), que realizou uma intervenção **Exosistémica** sobre a proteção de menores num centro de acolhimento residencial da cidade de Valência. Este autor trabalhou com os profissionais de instituições de acolhimento de jovens. A intervenção centrou-se nos técnicos e outros trabalhadores da instituição, que foram convidados a discutirem e encontrarem novas formas de relação com os adolescentes residentes.

O **Exosistema**, promove o desenvolvimento das comunidades, em termos dos serviços e instalações que as comunidades disponibilizam, fomenta e estruturação e crescimento das associações e as organizações dessas mesmas comunidades. Deste modo uma comunidade integrada, que disponha de mecanismos e de contextos de participação, constitui um recurso para o desenvolvimento pessoal de todos os seus membros, e não só daqueles que a utilizam de uma forma direta os seus recursos. Isto acontece, porque os **Microsistemas** dos membros que integram a comunidade são afetados de forma positiva ou negativa, tal como são afetados os indivíduos que integram esses **Microsistemas** mesmo que não tenham relação direta com as iniciativas do exosistema. Estas questões levam à necessidade de construção de políticas que tenham em conta as potencialidades do **Exosistema** no desenvolvimento das pessoas. Consequentemente levam à necessidade de intervir no **Macrosistema**.

1.4.2.2.4. O Macrosistema.

Por último, o **Macrosistema** é o nível supra ordinal da ecologia do desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 2005), refere-se às correspondências, em forma e conteúdo, dos sistemas de ordem inferior (micro, meso, exo) que existem ou poderiam existir, ao nível da subcultura ou da cultura na sua totalidade, junto com qualquer sistema de crenças ou ideologias que mantêm e sustentam as mesmas correspondências.

O **Macrosistema** é a estrutura ecológica mais externa à pessoa, ou mais distante do indivíduo em desenvolvimento e influencia-o fundamentalmente por meio da sua capacidade para determinar que relações entre as distintas estruturas se produziram num determinado momento histórico.

Para Bronfenbrenner (1979) o **Macrosistema** corresponde à ideologia, ao sistema de crenças da sociedade em que estudamos a pessoa em desenvolvimento e é composto quer pelas macro instituições (tais como o poder legislativo, a Assembleia da República e as Leis que emanam e o poder executivo – os tribunais e as forças policiais ou outras forças de ordem pública), quer pelos valores culturais e tradições/costumes (não esqueçamos que uma das fontes do direito é o costume), a influência da religião, das políticas sociais, até às circunstâncias sociais, aos estereótipos e preconceitos de determinada sociedade, aos sucessos históricos das comunidades, os quais geralmente afetam os outros sistemas ecológicos (exo, meso e micro sistemas). Segundo Herrero (2004) o **Macrosistema** também exerce uma influência sobre a subcultura: isto é sobre os grupos étnicos, as classes sociais, etc.

Assim, pode entender-se que a promulgação de uma lei constitui uma intervenção **Macrosistémica** que afeta o desenvolvimento das pessoas. Esta é uma consequência lógica da teoria ecológica de Bronfenbrenner que equipara o desenvolvimento com uma capacidade de relação. Donde um **Macrosistema** que restrinja as possíveis interrelações das estruturas ecológicas é um **Macrosistema** que limita o desenvolvimento da pessoa, donde intervir no desenvolvimento é também intervir no **Macrosistema**. Pelo que a intervenção das pessoas no ecossistema passa também por intervir nas políticas, seja promovendo seja participando em movimentos de cidadania ou contribuindo como peritos na elaboração da legislação e no planeamento das políticas sociais. Para Herrero (2004) o papel que o conhecimento científico tem no **Macrosistema** também é fundamental e tem vindo a gerar uma intervenção social crescente sempre que o Governo, por exemplo: pretende mudar as leis educativas ou proceder a mudanças nos conteúdos dos livros escolares.

De acordo com Arnett (2007), o **Macrosistema** corresponde a um sistema amplo de ideias e valores culturais e aos sistemas económicos e governamentais que se fundamentam nessas ideias e valores. Por exemplo nos Países ditos Ocidentais a convicção do valor da liberdade individual reflete-se num sistema económico capitalista e em sistemas governamentais baseados numa democracia representativa.

Do ponto de vista da intervenção conhecer as correntes de pensamento – oficiais e extraoficiais que caracterizam a sociedade em que se vive corresponde a conhecer quais são as correntes do pensamento e que valores são fomentados como condição básica para atingir certa eficácia social (Herrero, 2004).

Sanz (2010), sublinha que o **Macrosistema** é o sistema mais estável comparativamente com os restantes subsistemas, mas que também se altera à medida que a sociedade evolui como por exemplo um País passar de uma política conservadora para uma política liberal ou como acontece atualmente em Portugal e um pouco por toda a Europa, a passagem de um período de prosperidade económica para um período de recessão e depressão económica.

De acordo com Santrock (2009), a teoria de Bronfenbrenner, fornece uma das poucas estruturas teóricas para examinar sistematicamente os contextos sociais, unindo a lacuna entre as teorias comportamentais, que focam o seu estudo sobre pequenos ambientes, e as teorias antropológicas, que analisam ambientes mais amplos. Esta teoria tem sido utilizada como um instrumento para evidenciar como diferentes contextos da vida das crianças e jovens estão inter-relacionados.

1.4.3. Do Modelo Ecológico ao Modelo Bioecológico.

Em 1998, Bronfenbrenner conjuntamente com Morris, outra estudiosa do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner e Morris, 1998), clarificou quais as condições de aplicação do seu *paradigma ecológico* sobre o estudo do *desenvolvimento humano*. Sendo que Bronfenbrenner, sempre considerou desde o estabelecimento da sua teoria ecológica em 1979, que estava constantemente, revendo e ampliando a mesma. Questionou a teoria original, pelo fato desta atribuir grande importância ao ambiente em que ocorria o desenvolvimento e pouca relevância aos processos individuais. Nas suas palavras a *teoria Bioecológica* do *desenvolvimento humano* “ganhou maturidade ao fim de 10 anos após a publicação da *Teoria dos Sistemas Ecológicos*” (Bronfenbrenner, 2005, p. 3).

Bronfenbrenner e Morris (1998) afirmaram que “o *Modelo Bioecológico* introduziu inovação quer na forma quer no conteúdo, embora não se trate da formulação de uma mudança de paradigma. Representa antes uma mudança no centro de gravidade onde as características do primeiro modelo, são postas em questão e posteriormente re combinadas, com novos elementos numa estrutura mais complexa e dinâmica” (p. 93).

Bronfenbrenner começa por considerar que o modelo Ecológico dava demasiada ênfase aos contextos de desenvolvimento, deixando a Pessoa em desenvolvimento num segundo plano. Assim, nesta nova reflexão afirma que as pesquisas deveriam incluir características do indivíduo avaliadas nos níveis: sócio-histórico, psicológico e biológico, passando a chamar-se de bioecológico. Este “novo” modelo passa a reforçar a ênfase nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento. Considerando que o desenvolvimento humano é marcado por um foco teórico sobre a temporalidade ou historicidade da pessoa integrada nos processos pessoa-contexto relacional (Bronfenbrenner, 2005).

O construto Pessoa vem preencher uma das lacunas do modelo ecológico. Passando a ser dada atenção às características gerais da pessoa olhada numa base biológica. Cumulativamente, o presente modelo baseia-se na suposição de que os fatores biológicos e os processos evolutivos não estabelecem apenas limites ao desenvolvimento humano mas também impõem imperativos, encarando as condições ambientais e as experiências, como um requisito para a realização do potencial humano.

Outro aspeto, complementado no modelo bioecológico, é o construto teórico de Processos Proximais (*proximal process*), entendido como “*formas particulares de interação entre os organismos e o ambiente. Os processos proximais operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano*” (Bronfenbrenner e Morris, 1998, p. 994). Em 2000, Bronfenbrenner e Evans acrescentaram que um Processo Proximal envolve uma transferência de energia entre o ser humano em desenvolvimento e as outras pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato. Sendo que esta energia flui em ambos os sentidos (isto é da pessoa em desenvolvimento para as características do ambiente e das características do ambiente para a pessoa em desenvolvimento, de forma separada ou simultâneo). Contudo o poder destes Processos variam substancialmente em função das características de desenvolvimento da Pessoa no imediato e mais remotamente em

função dos **Contextos Ambientais** (*enviroment contexts*) e dos períodos de **Tempo** (*Time Periodes*) nos quais os **Processos Proximais** ocorrem.

Bronfenbrenner e Morris (1998) apresentaram *as propriedades dos Processos Proximais* definindo-as através de duas proposições:

Proposição I

“Especialmente nas fases iniciais, mas também ao longo da vida **o desenvolvimento humano** ocorre através de *processos cada vez mais complexos de interação recíproca, envolvendo o organismo humano biopsicológico e as pessoas, objetos e símbolos no meio externo imediato*. Para ser eficaz a interação deve ocorrer numa base justa e regular ao longo de períodos de tempo. Tais formas de interação no ambiente circundante são designadas por **processos proximais**. Exemplos de padrões de **processos proximais** são encontrados no alimentar ou reconfortar o bebé, no jogar com uma criança, na leitura, e aprendizagem de novas habilidades, nas atividades desportivas, na resolução de problemas, na realização de tarefas complexas, na aquisição de novos conhecimentos e de saber-fazer”. (Bronfenbrenner e Morris, 1998, p. 996)

Proposição II

“*A forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais* que efetivamente se desenvolvem sistematicamente como uma combinação da função das características do desenvolvimento da **Pessoa**, e do meio-ambiente imediatamente e mais remotamente - nas quais os **processos** ocorrem, a natureza dos resultados desenvolvimentais (*developmental outcomes*) considerados, as continuidades sociais e as mudanças *ocorrem ao longo do tempo, ao longo da vida e em períodos históricos durante os quais a pessoa vive*” (Bronfenbrenner e Morris, 1998, p. 996).

As propriedades dos processos proximais apresentadas nas **proposições I e II** podem ser sintetizadas em seis afirmações:

- 1- Para o desenvolvimento ocorrer a pessoa deve de estar em atividade;
- 2- Para ser eficaz, a atividade deve ocorrer de forma regular durante um período de tempo alargado. Por exemplo: isto significa que no caso de um jovem ficar uma semana com o Pai ou com a Mãe, este tempo pode não corresponder a um período suficiente para promover a organização do **Processo Proximal**;
- 3- Para o desenvolvimento do **Processo Proximal** ser eficaz as atividades devem durar tempo suficiente para se tornarem mais complexas. Assim uma

mera repetição de tarefas não constitui um organizador do desenvolvimento. Bronfenbrenner (1999), reafirma que os **Contextos Ambientais** influenciam os **Processos Proximais** e os resultados do desenvolvimento, não só em termos dos recursos que disponibilizam, mas também no grau em que fornecem estabilidade e consciência ao longo do tempo.

4- A eficiência desenvolvimental dos **Processos Proximais** não é unidirecional; deve haver influência em ambas as direções. No caso de uma interação interpessoal, isto significa que o seu início não depende apenas de um lado, mas que deve existir reciprocidade nas trocas;

5- Os **Processos Proximais** não estão limitados às interações com as pessoas; elas também podem envolver interações com os objetos e símbolos. Em certas circunstâncias, a interação recíproca ocorre com os objetos e os símbolos no meio imediato, devendo ser uma espécie de convite à atenção, manipulação, elaboração e imaginação;

6- Os fatores condicionantes do meio, moderam o poder dentro da **Proposição II** produzindo mudanças substanciais no conteúdo, tempo e eficácia dos **Processos Proximais**. Em particular:

a) Uma criança cresce em nível e intervalo, apesar de para o desenvolvimento ser eficaz, a correspondência com os **Processos Proximais** deve ser progressivamente mais extensa e complexa, providenciando futuras realizações com potenciais conhecimentos. Ao mesmo tempo, com vista ao progresso desenvolvimental, os intervalos entre os períodos da atividade - progressivamente mais complexos - podem aumentar, apesar de continuarem a ocorrer de forma regular. Por outro lado ao longo do tempo de vida do ser humano, o ritmo de desenvolvimento vai abrandando. O modelo ecológico rejeita explicitamente a assunção de que os processos desenvolvimentais são de carácter universal. Em vez disso, adota um ponto de vista onde as diferenças qualitativas no desenvolvimento individual resultam de variações nos atributos dos parceiros sociais e dos padrões de troca social.

b) Na adolescência, as pessoas com quem o jovem interage “numa base regular e por períodos suficientemente extensos” é influenciada pelos professores, ou mentores, pelos amigos próximos, constituindo-se progressivamente como os outros significativos na vida do jovem, o que promove ou dificulta o seu desenvolvimento.

De acordo com o descrito por (Bronfenbrenner e Evans, 2000, p. 996) devemos entender que os **Processos Proximais** funcionam como motores de desenvolvimento. Sendo diferenciados em termos dos dois principais tipos de resultados do desenvolvimento que os **Processos Proximais** produzem:

1. A **Competência** – que se refere à aquisição demonstrada e ao desenvolvimento do conhecimento, habilidade ou capacidade de conduzir o próprio comportamento através de situações e domínios do desenvolvimento. O resultado da **Competência** pode ocorrer por si só, quer em combinação com uma ou mais esferas de atividade, em qualquer domínio: intelectual, físico, socioemocional, motivacional e/ou artístico;
2. A **Disfunção** – é a manifestação recorrente de dificuldades de manutenção do controlo e integração de comportamento em situação, num domínio ou em diferentes domínios do desenvolvimento.

1.4.3.1. O Modelo Bioecológico (PPCT).

No **Modelo Bioecológico** a partir da redação das *proposições I e II* (teoricamente independentes) passaram complementarmente a ter reapresentados quatro aspetos multidirecionais inter-relacionados, o que corresponde a examinar as relações multivariadas existentes ao longo do tempo entre as medidas relativas à **Pessoa, Processos, Contextos e Tempo**. Sendo que muitas investigações de campo designaram este modelo por **PPCT- Pessoa, Processo, Contexto e Tempo (Process-Person-Context-Time model –PPCT)**.

- **Pessoa** - refere-se ao fenómeno de constância e mudança na vida do ser humano em desenvolvimento, ao longo da sua existência. Englobando o reportório individual ou biológico, cognitivo, emocional e comportamental de

cada indivíduo. A abordagem reformulada da **Teoria Bioecológica** ressalta a importância de se considerar as características do indivíduo em desenvolvimento, como as suas convicções, nível de atividade, temperamento, além dos seus objetivos e motivações. Para Bronfenbrenner (2005), tudo isto, tem considerável impacto na maneira pela qual os contextos são experienciados pela pessoa, tanto quanto os tipos de contextos nos quais o sujeito se insere. Características pessoais, como o gênero ou a cor da pele, podem influenciar a maneira pela qual os outros lidam com a pessoa em desenvolvimento. Complementarmente os valores e expectativas que cada indivíduo tem da relação social devem ser também consideradas. Qualidades pessoais como as anteriormente descritas podem promover ou comprometer o desenvolvimento psicológico. Além disso, o autor alerta para que nenhuma característica da pessoa existe ou exerce influência sobre o desenvolvimento de forma isolada. No **Modelo Bioecológico** proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998), são consideradas *três tipos de características da Pessoa* que influenciam e moldam o curso do seu desenvolvimento:

- a) **as disposições** (*disposition*) são as características da pessoa que agem como um estímulo imediato para outra pessoa dado que podem colocar os **Processos Proximais** em movimento num domínio particular do desenvolvimento e continuam a sustentar a sua operação sendo sugestíveis de influenciar as interações iniciais em função das expectativas que se formam instantaneamente. Por exemplo: a idade, o gênero, a cor da pele, a aparência física, etc.
- b) **os recursos bioecológicos** (*bioecological resources*) de habilidade, experiência, conhecimento e competência exigidos para um funcionamento eficaz dos **Processos Proximais**, num dado estágio ou fase do desenvolvimento da **Pessoa**. Não são imediatamente observáveis como as **Disposições**, embora às vezes sejam inferidas, em diferentes graus, das características da demanda que são percebidas. São características parcialmente relacionadas com os recursos cognitivos e emocionais (por exemplo o nível de inteligência) e também com recursos sociais e materiais (cuidados parentais, moradia, oportunidades educacionais, etc.);
- c) **as características da demanda** (*demand characteristics*), que provêm do meio social da **Pessoa** e que promovem ou

desencorajam reações produzidas pelo meio social o que por sua vez pode promover ou comprometer a operação dos **Processos Proximais** e como tal do desenvolvimento da **Pessoa**. São também designadas por **Características de Força** e estão relacionadas com o temperamento, a motivação a persistência, etc.

A diferenciação destas três características da **Pessoa** produz combinações de padrões de diferentes estruturas que podem conduzir a diferentes ações de poder resultantes dos **Processos Proximais** e dos seus efeitos desenvolvimentais (Bronfenbrenner e Morris, 1998, p. 995) .

Estas propriedades que intervêm na formulação da **Pessoa** traduzem-se no seu futuro desenvolvimento, o que se reproduz numa maior diferenciação, expansão e integração do que a conceptualização original de desenvolvimento teórico proposto em 1979 do meio, em termos de sistemas que iam do **Micro** ao **Macro** (Bronfenbrenner, 2005).

Sendo que as **três características da Pessoa** passam a ser incorporadas na definição do **Microsistema**, como características dos pais, familiares, amigos próximos, professores, mentores, ou outros que participem na vida e no seu desenvolvimento de uma forma regular durante longos períodos de **Tempo**.

O **Modelo Bioecológico** também introduz um domínio ainda mais consequencial no **Microsistema** que enfatiza uma distinta contribuição para os **Processos Proximais** do desenvolvimento, englobando a **interação** não só com as pessoas mas **com os objetos e símbolos**.

Segundo, Lerner, (1982, citado por Bronfenbrenner e Morris, 1998), as características da **Pessoa** aparecem duas vezes no **Modelo Bioecológico** primeiro como um dos 4 elementos influenciando **a forma, o poder, o conteúdo** e a **direção dos Processos Proximais** e posteriormente como **resultados do desenvolvimento** (*developmental outcomes*)", as quais correspondem a qualidades do desenvolvimento da **Pessoa** os quais emergem mais tarde como o resultado da ligação, interação e efeitos de reforço mútuo das 4 componentes do modelo. Em suma o **Modelo Bioecológico** e as características de funcionamento da **Pessoa** ambas são um produto indireto do desenvolvimento

- O **Contexto** passa a ser conceptualizado de acordo com os diferentes níveis ou sistemas da **Teoria Ecológica** do desenvolvimento (**Microsistema**,

Mesosistema, Exosistema e Macrosistema – vide ponto 1.4.2.2. *Conceitos Básicos*).

Integrando os constrangimentos situacionais, que podem ser desde as diferenças nos sistemas socioculturais (ex. portugueses *versus* imigrantes em Portugal), diferenças no acesso aos recursos (e.g., classe média baixa *versus* classe média), aos modos prevalentes de interação familiar (e.g. estilos parentais autoritário *versus* democrático).

- O **Processo** tem a ver com as ligações entre os diferentes níveis, sendo constituído pelos papéis e atividades diárias da pessoa em desenvolvimento. Para se desenvolver intelectual, emocional, social e moralmente um ser humano, quer seja uma criança, adolescente ou até mesmo adulto, deve participar ativamente em interações, progressivamente mais complexas e recíprocas com pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente imediato. Para a interação ser efetiva, tem que ocorrer numa base bastante regular e por períodos de tempo alargados. Tais formas duradouras de interação no ambiente imediato referem-se a **Processos Proximais** (*proximal process*). São exemplo de padrões duradouros destes **Processos** a relação pais-adolescentes e as atividades de adolescente-adolescente em grupo, como aprender novas habilidades, resolver problemas, executar tarefas complexas, adquirir conhecimentos e integrar novas experiências. Bronfenbrenner e Morris (1998) ainda apontam que os **Processos Proximais** são como máquinas ou motores de desenvolvimento de interação no ambiente imediato. Os **Processos** variam ao longo do tempo e existem como função conjunta da pessoa e do contexto; a interação não é linear, nem aditiva, mas antes sinérgica.

Complementarmente, Bronfenbrenner e Morris (1998) reformularam e complementaram o conceito de **Desenvolvimento Humano** inicialmente proposto por Bronfenbrenner (1979), definindo como **Desenvolvimento** “o processo que se refere à estabilidade e mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o decurso das suas vidas e através de gerações” (p. 995). Assim, o desenvolvimento do adolescente ocorre conforme o jovem se envolve ativamente com o ambiente físico e social sendo uma função de como ele o compreende e interpreta.

- O **Tempo** por outro lado os sistemas, anteriormente, descritivos mudam com o tempo, tanto se falarmos do **tempo ontológico** (história do indivíduo), do tempo da família, como do **tempo histórico** (história da comunidade), o que constitui o **Cronosistema** e medeia as mudanças ao longo da vida (Elder, 1998). De forma simplista Sanz (2010) afirmou que o **Cronosistema** refere-se aos efeitos do tempo nos outros sistemas de desenvolvimento. O que pode incluir alterações na dinâmica e composição familiar, no local de residência, no emprego dos pais, tal como pode incluir os ciclos económicos próprios do **Macrosistema**.

De acordo com Arnett (2007), o **Cronosistema** refere-se às mudanças que ocorrem em circunstâncias do desenvolvimento ao longo do tempo, tanto referentes ao desenvolvimento individual como às alterações históricas. Por exemplo, relativamente ao desenvolvimento individual, perder o emprego é uma experiência diferente aos 20 anos, do que será aos 45 anos de idade. Por exemplo, as alterações históricas em muitos países, as crises económicas, etc.

De acordo com Bronfenbrenner (2005) a **Teoria Bioecológica** divide o **Cronosistema** em:

Microtempo – refere-se à continuidade versus descontinuidade das relações bidirecionais das pessoas que sucedem em ambientes estáveis no aqui e agora. Diz respeito aos acontecimentos breves dos **Processos Proximais**;

Mesotempo – compreende os amplos intervalos de tempo, como dias, semanas, meses e anos, nos quais os episódios do **Microtempo** ocorrem, uma vez que os seus efeitos cumulativos podem ser significativos para o desenvolvimento. Por exemplo, a variável ano de escolaridade que será integrada nesta investigação;

Macrotempo - abarca os eventos e as expectativas de mudança que acontecem na ampla sociedade, tanto dentro como por intermédio das gerações, afetando e sendo afetados pela **Pessoa** em desenvolvimento. Por exemplo, a variável expectativa de ir para a universidade que será integrada no questionário desta investigação.

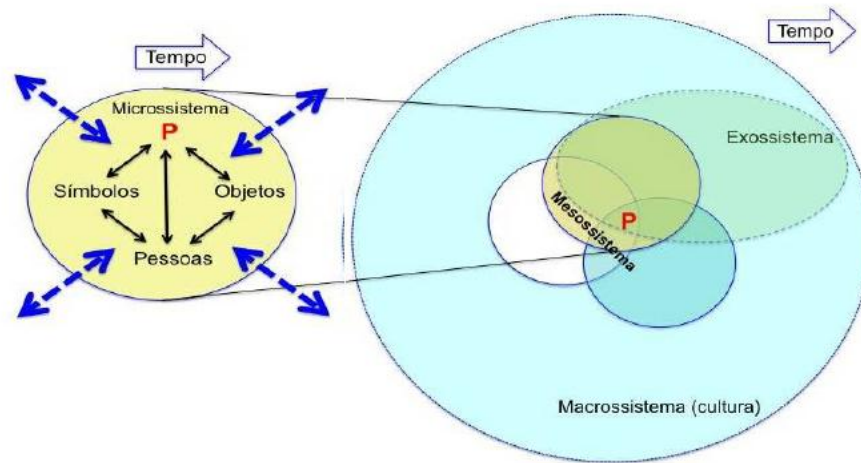


Figura 1.5 – Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner e Morris, 1998)

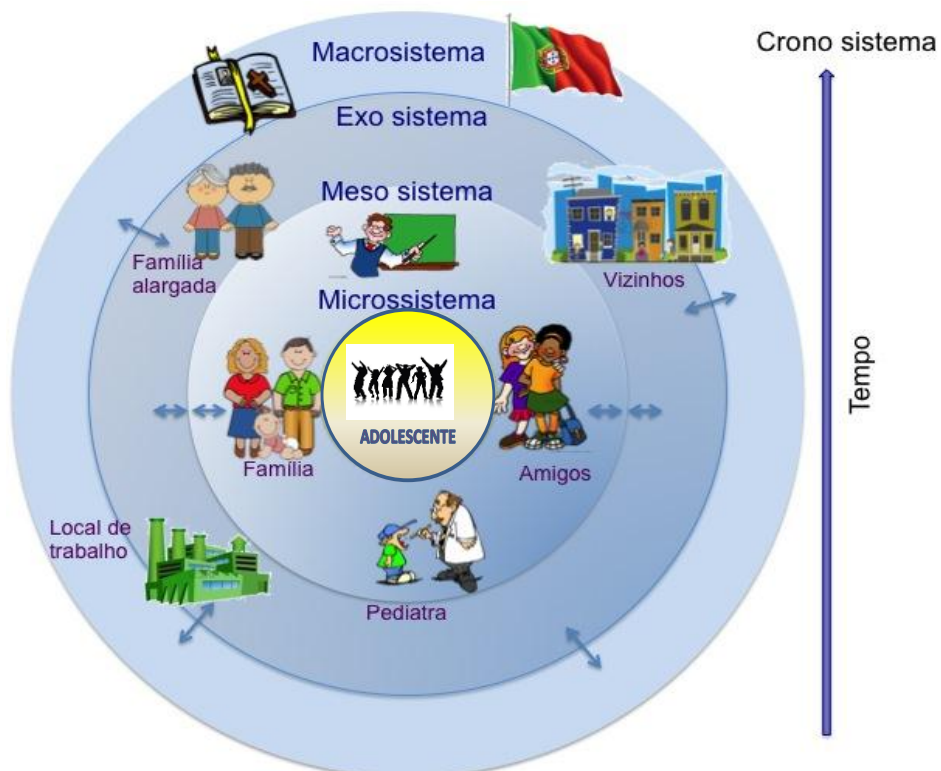


Figura 1.6 – Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1986)

1.4.3.2. Limitações do Modelo Bioecológico.

Mesmo considerando que este modelo fornece o que Veríssimo e Santos (2008) designaram por um enquadramento intuitivamente acessível para a investigação sobre o desenvolvimento humano é segundo estes autores muitas vezes difícil delinear distinções operacionais entre as várias componentes que o integram. Sendo que os processos do desenvolvimento não podem ser analisados de forma redutora partindo-se de aspetos pré-selecionados do funcionamento social, psicológico ou biológico. Cada sujeito é único e individual na sua trajetória desenvolvimental, pelo que a compreensão do desenvolvimento humano requer uma classificação multidimensional, usando variáveis ecológicas relevantes, de modo a derivar categorias empíricas referentes às normas que integram os processos adaptativos em subgrupos específicos de pessoas. Tudge (2008) evidencia que Bronfenbrenner, nunca esteve envolvido na recolha de dados empíricos, o que certamente nos facilitaria a compreensão de como ele acreditava que deveriam ser realizadas as investigações.

Para Santrock (2009) esta teoria peca ao não considerar as mudanças desenvolvimentais passo a passo tal como foi feito nas teorias de Piaget e de Erikson.

Belsky, (1980) para caracterizar os fatores que concorrem para proceder a uma análise sistémica dos jovens em risco, dado considerar o **Modelo Ecológico** de Bronfenbrenner muito extenso, levou em conta apenas 4 níveis de análise, o **Individual**, o **Microsistema**, **Exosistema** e **Macrosistema**, de acordo com o apresentado na *Figura 1.6*. Também Miranda (2004) utilizou os mesmos níveis do **Modelo Ecológico** utilizados por Belsky nos seus estudos, com jovens em risco.

Individual	Microsistema	Exosistema	Macrosistema
Características específicas de cada jovem (como o seu autoconceito, personalidade, etc.) Projeto de vida	Antecedentes familiares	Nível de empregabilidade dos seus pais	Desigualdades sociais
Dependência emocional Habilidades sociais	Pais com baixo nível socioeconómico Funcionalidade familiar Nível de conflito familiar	Instabilidade Laboral Facilidade de acesso a drogas Anomia	Violência estrutural Informalidade Falta de políticas e ou de estratégias de proteção da juventude.
Quantidade de investimento parental	Existência de pessoas contentoras		

Figura 1. 7. *Análise sistémica dos contextos dos jovens (adaptado de Belsky, 1980)*

Muitas críticas também surgiram sobretudo sobre a conceção do **Macrosistema** que Bronfenbrenner realizou. Dado segundo Tudge (2008) ter concebido este sistema como um fenómeno único, entendendo a sociedade como um todo, quando podemos conceber **Macrosistemas** interconectados dentro desse todo (é muito mais precioso pensar nas regiões de Portugal do que em Portugal como um Todo). Sendo que a região, a classe social são possíveis considerar como fenómenos de um macrosistema. Mas este autor ainda foi mais longe ao afirmar que: “Bronfenbrenner não deu atenção suficiente ao papel da cultura no desenvolvimento humano e considerou os valores, crenças e práticas de apenas um grupo cultural, aquele de onde ele fazia parte.” (p.10)

Concebendo o **Sucesso Escolar** como um fenómeno multidimensional que envolve a interação de diversos fatores que caracterizam a experiência dos jovens em constante inter-relação entre sistemas. Iremos proceder a uma caracterização dos fatores que promovem o **Sucesso Escolar** na **Adolescência** segundo o **Modelo Bioecológico**

1.5. FATORES DO SUCESSO ESCOLAR NA ADOLESCÊNCIA DE ACORDO COM O *MODELO BIOECOLÓGICO*.

Seguidamente iremos definir e estruturar teoricamente o ambiente **Bioecológico** que rodeia o adolescente em desenvolvimento, encarando-a como uma tarefa obrigatória por forma a compreender a relação dos jovens com o **Sucesso Escolar**. Recordemos que nos centramos no **Modelo Bioecológico** de Bronfenbrenner e Morris (1998) que tem por base as reformulações do **Modelo Ecológico** de Bronfenbrenner (1979).

Assim nesta investigação recorre-se ao **Modelo Bioecológico** como uma ferramenta heurística para organizar esses fatores, em *quatro* níveis:

Pessoal - que compreende as características biológicas e psicológicas da pessoa;

Processual – o que envolve as interações interpessoais;

Contextual – que inclui os aspetos da rede de apoio social, da comunidade, da cultura do jovem e;

Temporal – que corresponde à intrageracionalidade, intergeracionalidade e transgeracionalidade.

Propõe-se a relação entre os níveis **Pessoal, Processual, Contextual e Temporal (PPCT)** sobre o comportamento humano, considerando o **Sucesso Escolar** como um produto deles (Bronfenbrenner, 2005).

A partir do descrito, neste *Capítulo*, bem como o que se abordará no *Capítulo 2 – A Adolescência* e no *Capítulo 3 – O Autoconceito*, proceder-se-á à elaboração de um quadro sinóptico sobre as <<variáveis relevantes>> que influenciam o **Sucesso Escolar do Adolescente** (*vide* Tabela 1.1.). Embora conscientes que estamos longe de seres exaustivos, mas todavia no desejo de irmos tão longe quanto os recursos e a disponibilidade de meios nos permitir.

Tabela 1.1. Variáveis que contribuem para o **Sucesso Escolar** do **Adolescente**

		Contexto	Pessoa			Processo	Tempo		
			Disposições	Recursos	Características da Demanda		Micro	Meso	Macro
Características Individuais	Biológicas	Microsistema	Autoconceito (AF-5) Pró-Imagem (TAMAI)			Q.I (Teste Factor “g”) <u>Inadaptação Pessoal (TAMAI)</u>	Sexo (P5) ; Data de Nascimento/Idade (P4) Ano escolar (P2) Autoconceito (AF-5) Pró-Imagem (TAMAI)		
Características Família			Nacionalidade (P6); Tipo de Habitação (P9) Como o jovem se desloca para a escola (P11) Dinheiro disponibilizado ao adolescente (P28) Número de irmãos do jovem (P36) Número de irmãos mais novos do que o jovem (P39) Número de irmãos mais velhos do que o jovem (P40) Idade dos pais do jovem (P41) Atividades remuneradas dos pais do jovem (P42) Profissão dos Pais do adolescente (P43) Habilitações escolares dos pais do jovem (P44) Doença Crónica dos Pais (P45) Tipo de Prendas que recibes no Natal (P46) Tipo de livros existentes em tua casa (P47) Tipo de Jornais e Revistas que costumam comprar em tua casa (P48, P49) Tipos de Meios de Comunicação existentes em tua casa (P50) Viagens que a família costuma realizar (P51) Implicação do pai no processo educativo (			Insatisfação com o ambiente familiar e Insatisfação com os Irmãos (TAMAI)			
Características dos amigos			Integração do Jovem num Grupo desportivo (P22.1) Integração do Jovem num Grupo de atividades académicas (P22.2) Onde Estuda (P23) Atividade no computador (P25) Como gere o telemóvel (P26) Número de contatos nas redes sociais (P27)			<u>Inadaptação Social (TAMAI)</u>			

		Contexto	Pessoa			Processo	Tempo		
			Disposições	Recursos	Características da Demanda		Micro	Meso	Macro
Características da Escola		Grupos de amigos do jovem (P30) Tipo de saídas do jovem durante o período							
		de aulas (P31)							
		Escola (P1) Turma (P3) Distância de casa à escola (P10) Frequência do Pré-escolar (P16) Qualidade dos Espaços escolares (P35)			<u>Inadaptação Escolar (TAMAI)</u>				
	Mesosistema	Língua que se fala em casa (P7) Apoio Escolar (P14) Relação entre os pais – níveis de conflito intraparental (P54) Distância a que vive da escola (P10), religião (P13) Expetativas dos Pais relativamente ao <u>Sucesso Escolar</u> (P21.2 e P21.3) Perspetiva dos Pais sobre as atividades extracurriculares O grupo dos amigos; que atividades realizas com os pais							
	Exosistema	Relação entre os pais (P54) Distância a que vive da escola (P10), religião (P13) Expetativas dos Pais relativamente ao <u>Sucesso Escolar</u> (P21.2 e P21.3) Perspetiva dos Pais sobre as atividades extracurriculares O grupo dos amigos; que atividades realizas com os pais Idade dos pais do jovem (P41) Atividades remuneradas dos pais do jovem (P42) Profissão dos Pais do adolescente (P43) Habilitações escolares dos pais do jovem (P44) Existência de doença nos pais do adolescente (P45)							
	Macrosistema	A noção de adolescente perante a Lei Portuguesa Lei sobre as Necessidades Educativas Especiais (P15) Lei sobre a retenção escolar (P18)			As Políticas socioeducativas e de Saúde Pública e a <u>Inadaptação escolar (TAMAI)</u> Ciclo económico Português e Europeu				

Capítulo 2:

A ADOLESCÊNCIA

2.1. APROXIMAÇÃO AO CONCEITO DE ADOLESCÊNCIA.

Nas últimas décadas a Adolescência tem sido definida de maneira consensual como um período de transição, entre a infância e a idade adulta. Todavia, “como período longo de mudança e transformação, não tem um começo brusco nem um fim determinado. O seu início e o seu fim apresentam limites difusos e por vezes pode mesmo nunca terminar” (López & Castro, 2007, p. 15).

Erickson (1968) identificou na Adolescência uma etapa que designou por etapa de “moratória social”, o que segundo este autor se traduz num compasso de espera que a sociedade dá aos seus jovens para se prepararem para exercerem papéis de adultos. Sendo, que este período, integra numerosas mudanças biológicas, psicológicas e sociais. As mudanças físicas e hormonais, que ocorrem no período da puberdade, influenciam a imagem que o adolescente tem de si mesmo, o seu estado emocional, a sua relação com os outros, a sua interação e o seu comportamento geral.

Palacios (1993), de forma mais objetiva, afirma que habitualmente entendemos, por Adolescência, a etapa que se estende desde os 12-13 anos até aproximadamente ao final da segunda década de vida. Todavia, tal como os autores anteriores, também considera esta etapa como uma fase de transição em que já não se é criança, mas ainda não se tem o estatuto de adulto.

Para Palacios & Oliva, (1999), “a Adolescência corresponde a um período psicossociológico que se prolonga vários anos, para além da puberdade e que se caracteriza pela transição entre a infância e a fase adulta” (p.341). Segundo, Fierro (1993), “a Adolescência é também uma etapa psicossocial, e não se esgota meramente numa etapa fisiológica. Dado que o objetivo evolutivo individual depende, crucialmente de circunstâncias sociais e históricas facilitadoras ou que dificultam o aderir a um determinado estilo de vida e identidade pessoal” (p.334).

Todavia, a Adolescência é, segundo Palacios e Oliva (1999) e Balaguer (2002), muitas vezes caracterizada em três sub-etapas: a Adolescência inicial [11-14 anos], a Adolescência intermédia [15-17 anos] e por último a Adolescência tardia ou primeira juventude [18-21 anos]. Embora segundo, Balaguer (2002), não exista acordo sobre quais são as idades que constituem os limites de cada sub-etapa, já que a maturidade

dos adolescentes depende das mudanças sociais. Segundo a mesma autora, nas sociedades ocidentais existe hoje uma maior dificuldade de emancipação familiar o que leva a que a **Adolescência** termine mais tarde do que sucedia nas anteriores gerações.

Para Musitu et al., (2001) “produz-se nesta etapa um grande desenvolvimento cognitivo, com um aumento do raciocínio lógico e do pensamento idealista e egocêntrico, constituindo ao mesmo tempo, um momento crucial para a consolidação e afirmação da identidade, da autonomia, da integração no grupo de pares. Em relação ao contexto familiar, esta etapa caracteriza-se por um questionamento das normas do funcionamento familiar. O grupo de pares transforma-se numa enorme referência para os adolescentes, podendo chegar a desorganizar as normas estabelecidas pela família, enquanto que as mudanças evolutivas e as necessidades do adolescente são entendidas como disruptivas do funcionamento familiar, requerendo uma reorganização das regras de interação paterno-filial” (pp.13 e 14).

Palacios & Oliva, (1999), de forma original, consideraram que “melhor do que falar de **Adolescência**, se deve falar de adolescentes. Os adolescentes podem caracterizar-se por estar num sistema escolar, ou em algum outro contexto de aprendizagem profissional; dado ainda dependerem dos seus pais e viverem com eles; por estarem a realizar a transição de um sistema de apego centrado na família, para um sistema de apego centrado numa pessoa do outro sexo; por sentirem-se membros do que os autores designam da <<cultura de edad>> uma cultura da idade (a cultura adolescente), que se caracteriza por ter as suas próprias modas e hábitos, o seu próprio estilo de vida, os seus próprios valores; por ter preocupações e inquietudes que já não são as da infância, mas que todavia não coincidem com as dos adultos” (p.434).

Ao considerarmos a **Adolescência** como uma etapa de alterações psicocognitivas, tornam-se importantes as conclusões de Peterson (1988, citado por Palacios,1993), segundo as quais nos grupos de adolescentes, encontra-se menos de 11% de jovens que apresentam problemas nesta idade. Sendo que 57% apresentam uma transição positiva e saudável da etapa anterior, enquanto 32% dos jovens apresentam dificuldades intermitentes e situacionais. Percebendo-se que embora existam adolescentes com comportamentos turbulentos, todavia surgem em minoria. Pelo que qualquer fenómeno que se considere deve ser avaliado na perspectiva da história evolutiva do sujeito e das suas características em conjunto. Palacios (1993) complementa, que as dificuldades existem, em consequência, como um dos

elementos integrantes do quadro da **Adolescência**, mas a sua importância não deve ser majorada como o fizeram as teorias de influência psicanalítica, nem infra estimada como o poderemos fazer sempre que consideramos a **Adolescência** como uma etapa, sem desafios próprios.

2.2. REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA ADOLESCÊNCIA.

Se parece ser consensual o conceito da Adolescência, todavia a sua representação social não o é, tendo a sua teorização ocorrido de uma forma caótica e por vezes contraditória.

Nas palavras de Braconnier & Marcelli, (2000) a Adolescência, apresenta características especiais em função das épocas, do ambiente cultural, social e económico. Cada geração é sempre confrontada com os problemas sociais da sua época.

Para, Palacios (1993) e Palacios e Oliva (1999) a Adolescência, tal como a conhecemos no Ocidente é até certo ponto um produto do século XX. Nas sociedades primitivas existia apenas a realização de um conjunto de ritos que eram associados às mudanças físicas da puberdade, após os quais, o indivíduo transformava-se num adulto. A Adolescência, é um efeito psicossociológico não necessariamente universal, dependente da cultura. “Em função dessa cultura os adolescentes adotam determinadas características, as quais por sua vez também apresentam grande variação histórica que ao longo do séc. XX, há configurado a Adolescência no Ocidente tal como a conhecemos” (Palacios, 1993, p.301).

2.3. UM BREVE OLHAR SOBRE AS DIFERENTES PERSPETIVAS TEÓRICAS DA ADOLESCÊNCIA.

Segundo Palacios (1993), “as diferentes perspectivas teóricas sobre a **Adolescência** têm-se organizado em torno de três grandes núcleos:

- a) As teorias que ressaltam a descontinuidade entre os estádios do desenvolvimento;
- b) As que promovem uma continuidade entre etapas (a etapa anterior e a posterior à **Adolescência**);
- c) E as que evidenciam a transformação.

a) **A Perspetiva Descontinuísta**

Entre as perspectivas teóricas que promovem a descontinuidade, podemos citar todas as teorias que defendem a existência de estádios de desenvolvimento. Por definição, estágio significa mudança qualitativa, transformação. Dentro destas podemos referir todas as teorias de inspiração dinâmica bem como a teoria do desenvolvimento de Piaget (p. 307).

Na origem das teorias dinâmicas, impõe-se recordar a perspectiva psicanalista de Sigmund Freud (1948), a **Adolescência** era um período de conflito, que supunha o termo do estado de latência e com a puberdade o ressurgir dos impulsos sexuais. Nesta etapa o desenvolvimento psicossocial alcançava a fase da sexualidade genital ou estágio genital. A fase da infância assumia todo o protagonismo na formação do carácter do adulto, incluindo no tipo de relações românticas estabelecidas pelos adolescentes, em particular a forma como a criança tinha resolvido o complexo de Édipo e de Electra, donde a fase da **Adolescência** assumia um papel claramente secundário, reestruturando-se a personalidade ao redor de novos conflitos, novos interesses e novas relações.

Anna Freud (1958) assinalou, o período da **Adolescência** como determinante em muitos dos desajustes da personalidade adulta. O incremento das pulsões sexuais consequentes à maturação puberal faria com que os mecanismos de defesa utilizados pelo eu se mostrassem insuficientes, pelo que seria necessário, o desenvolvimento de mecanismos adicionais, tal como a intelectualização. O processo da intelectualização deve ser entendido como uma consequência das novas capacidades cognitivas

adquiridas pelo adolescente. Embora para, Anna Freud, a característica mais evidente da **Adolescência**, seja a alternância, ou ambivalência entre a dependência pelo carinho dos seus pais e a independência ou necessidade de afastamento, entre a generosidade e o idealismo, ou entre a busca de uma *identidade* própria e a imitação dos demais. A autora enfatiza as mudanças quantitativas e qualitativas das pulsões instintivas, nesta etapa da vida, sendo as defesas do ego determinantes da separação. O luto pelos objetos do passado torna-se inevitável, sendo imperativo que o jovem se desligue (*detaching*) dos seus pais e se foque em novos objetos.

Segundo Fleming (1988) e Palacios e Oliva (1999), o psicanalista renovador, Peter Blos alarga e modifica as conceptualizações psicanalíticas dominantes. Ao sugerir que durante a **Adolescência** tem lugar um segundo processo de separação – individuação, sendo a tónica colocada na importância das relações de objeto. Assim, para Blos “durante a **Adolescência** ocorre um segundo processo de individuação que leva ao distanciamento emocional relativamente aos pais, favorecendo a proximidade dos amigos, primeiro mediante relações de amizade e seguidamente pelas relações maritais” (p.437).

De acordo com outro teórico defensor das perspectivas dinâmicas Eric Erikson (1968), no seu modelo de desenvolvimento da sexualidade dá protagonismo aos factores sociais e culturais. Segundo este autor, a **Adolescência** é um período fundamental para o desenvolvimento do Eu, dado que as mudanças físicas, psíquicas e sociais vão desembocar numa crise de *identidade* cuja resolução contribuirá para a consolidação da personalidade adulta.

Assim, “durante muito tempo a orientação teórica predominante sobre a representação cultural da **Adolescência** caracterizou-se por um período marcado por inumeráveis conflitos e tensões, por um período de confusão normativa, tormentoso e stressante cheio de oscilações e oposições” (Musitu et al., 2001, p. 13).

Já não dentro das teorias psicodinâmicas, mas ainda considerada como uma teoria integrada na *perspetiva de descontinuidade* sobre a **Adolescência**. Piaget, considera que a **Adolescência** marca o acesso ao pensamento formal. O pensamento formal corresponde a uma nova forma ou estilo de pensamento que se estende ao domínio das ideias, princípios e proposições abstratas. Assim, Piaget defende uma reestruturação das capacidades cognitivas dos adolescentes, reestruturação que uma

vez produzida, supõe um salto qualitativo – e portanto uma certa descontinuidade-comparativamente ao nível anterior das operações concretas (Palacios, 1993 p. 307).

b) A Perspetiva Continuísta

Outras teorias, têm-se focado no carácter contínuo do desenvolvimento, não postulando a existência de transformações qualitativas como as teorias descontinuístas sobre a **Adolescência** que, anteriormente descrevemos.

Dentro da perspetiva continuísta temos o enfoque da antropologia cultural, desenvolvido pela antropóloga Margaret Mead sobre o fenómeno da **Adolescência**, a partir das observações dos púberes da ilha de Samoa, concluiu que a **Adolescência** é uma época de vida agradável e feliz que não apresenta nenhum tipo de tensão especial (Mead, 1928).

Bandura, é um dos autores mais representativos desta visão continuísta do desenvolvimento. Este autor, considera a importância do papel das aprendizagens que a pessoa faz no contexto social, sendo que as aprendizagens infantis preparam o indivíduo para os desafios que lhe surgirão na **Adolescência**. Pelo que as crianças que fizeram uma aprendizagem da independência, da autonomia e da iniciativa, da expressão dos seus desejos e necessidades, estarão talvez mais preparados para responder às exigências que vão surgindo de forma crescente a partir da **Adolescência**. Contrariamente, aqueles que aprenderam sobretudo a dependência e a inibição, terão mais dificuldade na **Adolescência**, visto que o meio lhes irá exigir que se comportem de maneira diferente do até então (Bandura, 1977).

c) A Perspetiva Transformacionista

Estamos assim perante dois pontos de vista aparentemente inconciliáveis, donde Palacios (1993) propõe-nos que mais do que falar de continuidade ou descontinuidade em termos absolutos, “deve de ser utilizado o termo mais relativo de transformação para nos referirmos ao que ocorre nesta etapa da vida”(p.308). O conceito de transformação permite manter simultaneamente a ideia de uma certa estabilidade, de uma certa continuidade com o passado e de uma certa novidade ou mudança. Os processos psicológicos da **Adolescência** não são uma mera extensão dos da infância.

Mas também não constituem uma novidade absoluta. Em certa medida, o que ocorre ao adolescente não difere radicalmente do que ocorre em outras etapas de transição. Sendo certo, que a **Adolescência** é uma transição do tipo das etapas anteriores e posteriores, que se produzem ao longo do ciclo vital humano, mas também é uma transição com maiores contradições sociais projetadas sobre o indivíduo em transição.

Dentro da perspectiva transformacionista é de referir a teoria de Bronfenbrenner (1979, 2005). Este investigador muito conceituado na área da psicologia da educação, apresentou uma visão *ecológica* ou mais exatamente *bioecológica* sobre a **Adolescência**. Para Bronfenbrenner e alguns dos seus mais fervorosos discípulos (Bronfenbrenner e Ceci, 1994; Bronfenbrenner, e Evans, 2000; Bronfenbrenner e Morris, 1998; Bronfenbrenner e Morris, 1998), os adolescentes desenvolvem-se dentro de múltiplos contextos sociais (por exemplo: nas suas famílias, nas suas comunidades e países). Sendo influenciados por estes múltiplos contextos que podem ser agrupados, conforme o anteriormente descrito, em **Sistemas (Microsistema, Mesosistema, Exosistema e Macrosistema)** que se estendem para além do adolescente. Sendo o adolescente o centro desses sistemas. Todavia as características do adolescente em desenvolvimento devem ser examinadas a nível sócio-histórico, psicológico e biológico, através das medidas relativas à **Pessoa**, aos **Processos**, aos **Contextos** e num dado **Tempo (dimensão Bioecológica)**.

Complementarmente segundo esta perspectiva na maioria dos adolescentes, a família imediata constitui o seu **Microsistema** principal, seguida dos amigos e da escola. Outros componentes do seu **Microsistema** são os serviços de saúde, os grupos religiosos, as áreas onde o jovem passa os seus tempos livres e os diferentes grupos sociais a que pertence o adolescente. O **Microsistema** muda quando os adolescentes saem ou entram em novos contextos sociais, como por exemplo: quando mudam de escola, ou deixam de participar num grupo de atividades extracurriculares. Sendo que na **Adolescência** o **Microsistema** dos pares e amigos tende a aumentar, proporcionando reforços poderosos em termos de aceitação, popularidade, amizades e status. Mas como veremos, no descrito ao longo desta investigação, o grupo de pares e amigos pode também exercer uma influência negativa sobre o jovem, por exemplo formando uma sexualidade irresponsável, consumo de drogas, etc.

Todavia, de acordo com Muuss (1988) um **Microsistema** saudável é o que oferece uma oportunidade de aprendizagem positiva e um desenvolvimento que prepara o adolescente para o sucesso na sua vida adulta, ou de acordo com a

perspetiva defendida nesta tese o **Microsistema** saudável é o que prepara o jovem para uma maior **Adaptação Pessoal, Escolar, Familiar e Social**.

O **Mesosistema** dado que implica relações recíprocas entre os diferentes contextos do **Microsistema**, donde se percebe que o que ocorre na escola influencia o clima familiar e vice-versa. Na perspetiva de Rice (2000) uma análise do **Mesosistema** deve de integrar a frequência, a qualidade e a influência das interações, tais como: de que forma as características da família estão relacionadas com a escolha dos amigos. Um **Microsistema** e um **Mesosistema** podem reforçar-se mutuamente ou exercer influências opostas, Sendo que para Rice (2000) os problemas surgem se os valores do **Mesosistema** e do **Microsistema** são dissonantes podendo gerar *stress* no jovem dado que passam a ordenar diferentes conjuntos de comportamentos e de valores.

Recordemos que o **Exosistema** é composto por aqueles contextos em que o adolescente não tem um papel ativo mas que o influenciam. Por exemplo o que ocorre no trabalho dos pais do adolescente influencia os seus pais e por sua vez o próprio desenvolvimento do jovem. Outra análise que pode ser feita é a marcação das férias dos seus pais, ou o lugar onde os seus pais trabalham, ou quando a empresa do seu pai lhe exige uma mudança geográfica, isto irá influenciar toda a família e necessariamente o adolescente em desenvolvimento. De forma similar, as instituições dentro de uma comunidade afetam o adolescente de diferentes maneiras, por exemplo o calendário escolar, a contratação dos professores. Tal como a Câmara Municipal de um dado Concelho, onde o jovem reside, pode decidir abrir ou encerrar uma piscina onde este pratica desporto.

O **Macrosistema** inclui as ideologias, as atitudes, a moralidade, os costumes e as leis de uma determinada cultura. Inclui um conjunto de valores educativos, económicos, religiosos, políticos e sociais. Nas palavras de Rice (2000) “o **Macrosistema** determina quando um adolescente deve ser considerado adulto” (p. 49), o que está conceituado no sistema jurídico de cada País. Pensando no caso português será aos 18 anos, mas no Americano aos 16 anos, o que pode fazer toda a diferença quando o jovem se envolve em comportamentos delitivos.

Em outra perspetiva, que se torna relevante dado ter sido aplicada ao contexto português, Fonseca (2010) contextualiza, o que se tem vindo a estruturar como a *teoria do Desenvolvimento Positivo dos Jovens*. Esta teoria considera a **Adolescência** como um período durante o qual se abrem ao indivíduo múltiplas possibilidades de realização.

Em resumo, “os autores de orientação psicanalítica, anteriormente revistos, colocam o enfoque da **Adolescência** nos conflitos e dificuldades desta etapa, os quais se situam no interior do indivíduo. Por outro lado, a análise sociológica, também coloca o enfoque nos conflitos e dificuldades do adolescente, todavia a sua causalidade está no contexto social e nos acontecimentos externos vividos pelo adolescente. Também de acordo com a perspectiva sociológica, os processos de socialização são mais complicados durante a **Adolescência**, dado que neste período se produzem muitas mudanças nos papéis que o jovem tem de assumir e nas exigências que a sociedade lhe coloca” (Palacios e Oliva, 1999, p. 428).

Todavia, nas últimas décadas esta visão da **Adolescência** como uma etapa de conflitos tem sido substituída por outra que se centra mais nos aspectos positivos do desenvolvimento, apresentando a **Adolescência** como um período de evolução durante o qual o indivíduo enfrenta um amplo conjunto de exigências e oportunidades. Entenda-se que o adolescente contribui positivamente para o seu próprio desenvolvimento e se encontra implicado num processo de negociação com os seus pais, com o objectivo de exercer um maior controlo na sua vida (Musitu et al., 2001). Na mesma perspectiva Santrock (2004) afirma que durante a **Adolescência** ocorrem uma série de mudanças na relação que os adolescentes estabelecem com os seus pais, mas estas mudanças não têm que supor necessariamente o surgimento de conflitos graves. Em geral, estes conflitos não têm que implicar uma ruptura emocional, nem acarretar problemas importantes. Os conflitos produzidos tendem a relacionar-se com aspetos da vida quotidiana tal como as tarefas de casa, as amizades, a forma de vestir, ou a hora de chegada a casa. Este mesmo autor refere mesmo que menos de 10% das famílias parecem atravessar dificuldades sérias durante esta etapa e sem dúvida, muitas delas já tinham apresentado problemas na infância.

À luz das perspectivas teóricas expostas, talvez nenhuma apresente uma verdade absoluta. Estando longe de afirmar a existência de uma conceção homogénea sobre a **Adolescência** ou de uma explicação definitiva para o desenvolvimento durante este período, embora o modelo **Bioecológico de Bronfenbrenner**, pareça ser em nosso entender aquele que de forma mais global nos permite compreender esta etapa do desenvolvimento humano, cumulativamente integrando a perspectiva da Teoria do Desenvolvimento Positivo dos Jovens.

2.4. MUDANÇAS FÍSICAS - FISIOLÓGICAS.

São inquestionáveis as mudanças físicas e fisiológicas que ocorrem na Adolescência e que são acompanhadas por um desenvolvimento psicocognitivo, pelo que seguidamente organizaremos uma breve resenha sobre estas mudanças, fazendo uma distinção entre os termos “*puberdade*” e “Adolescência”. Todavia, centrar-nos-emos nos adolescentes heterossexuais, embora conscientes das diferentes formas de formação da identidade sexual.

2.4.1. A Puberdade.

Conscientes de que o construto Adolescência não apresenta consenso, passaremos a analisar o termo puberdade sobre o qual há total consenso na literatura.

De acordo com Palacios (1993), Palacios & Oliva (1999) chamamos puberdade a um conjunto de mudanças físicas que, ao longo da segunda década de vida transformam o corpo infantil num corpo adulto com capacidade para a reprodução. Onde a puberdade é um fenómeno universal para todos os membros da nossa espécie, com um efeito biológico de grande importância no calendário maturativo humano.

Palacios & Oliva, (1999) designam por puberdade, “um fenómeno universal para todos os membros da nossa espécie, com efeitos fisiológicos e morfológicos, que corresponde a um momento da maior importância no nosso calendário maturativo comum. A puberdade leva a um conjunto de mudanças físicas que ao longo da segunda década de vida transformam o corpo infantil no corpo de um adulto, com capacidade para a reprodução. Estas mudanças físicas encontram-se estreitamente relacionadas com as mudanças psicológicas e contextuais que experimenta o adolescente, de forma que não se pode entender bem esta transação sem analisar as complexas interações que ocorrem a nível biológico, psicológico e sociocultural” (p.436).

Segundo Fierro (1993) a imagem corporal encontra-se estabelecida antes da **Adolescência**. Todavia, ao chegar à **puberdade**, as mudanças biológicas, que inclui desde as medidas antropométricas e a força física até às novas energias e capacidades sexuais requerem o rever e o refazer da imagem corporal do adolescente. As medidas antropométricas englobam o tamanho do corpo, peso, altura, o peso do coração tende a duplicar, bem como o sistema pulmonar, etc.

Coleman (1980), na sua teoria focal, a partir da entrevista de adolescentes entre os 11 e os 17 anos, afirma que estes irão fazer frente a novos papéis, compromissos e conflitos, as dificuldades não irão apresentar-se de forma simultânea, nem sequencial, pelo que vão sendo enfrentadas em diferentes momentos. Assim, as tensões resultantes da necessidade a que os jovens têm de responder, perante as novas exigências e o assumir de novos papéis, raramente acontecem num mesmo momento. Por exemplo, em primeiro lugar os adolescentes deverão acostumar-se ao seu novo corpo, posteriormente deverão começar a mostrar comportamentos tipicamente masculinos ou femininos, para mais tarde assumirem os seus primeiros encontros com elementos do sexo oposto. Decidir os estudos a seguir ou escolher a carreira profissional serão também decisões importantes que terão de ser tomadas mais cedo ou mais tarde.

Na **Adolescência**, a dimensão sexual e a tomada de consciência do corpo em mudança conferem ao jovem diferentes possibilidades para significar ou expressar conflitos e construções (López & Castro, 2007, p. 22), pelo que seguidamente analisaremos de forma mais detalhada este assunto.

Paralelamente a estas alterações biológicas que ocorrem na puberdade, vão ocorrer alterações psicológicas. Coleman & Hendry (1999) referem que as raparigas que apresentam uma maturidade puberal mais precoce que os seus pares são menos populares entre as raparigas, apresentando menor satisfação com o seu corpo e maior dificuldade de ajustamento social, mas progressivamente passam a beneficiar de um estatuto social superior entre o grupo de rapazes o que contribui para a estruturação progressiva de um **Autoconceito Social** mais positivo. Os rapazes, com o desenvolvimento puberal mais prematuro de que o dos seus pares, apresentam maior nível de satisfação pessoal e aceitam mais positivamente o seu corpo do que aqueles que apresentam menor desenvolvimento. Sendo que os rapazes com atraso maturativo, consideram-se menos populares, com menor **Sucesso Escolar**, mais

ansiosos, e são considerados menos atrativos pelos seus pares e mesmo pelos adultos.

2.4.2. Comportamentos de Transição: A Conduta Sexual.

O comportamento sexual representa um âmbito que começa a manifestar-se com maior clareza na **Adolescência** como idade transformacional. Com a puberdade inicia-se a capacidade sexual própria do organismo humano maduro. De acordo com Coleman (1980) o adolescente, em termos biológicos, é já um adulto, mesmo que o comportamento sexual se inicie apenas mais tarde.

Os comportamentos de transição para a vida adulta, na etapa da **Adolescência**, tal como os comportamentos sexuais, apresentam aspetos mutáveis para a própria **identidade** do adolescente, mas também, nas suas relações com os outros e em particular com os adultos e com os pares.

2.5. MUDANÇAS PSICOLÓGICAS.

Se parece ser consensual o conceito da puberdade, todavia as alterações psicológicas e psicossociais que ocorrem na **Adolescência** são por um lado identificadas como diversas, e por outro não existe consenso entre os investigadores sobre as mesmas. Todavia, da revisão da literatura podemos identificar que as mesmas ocorrem sobretudo a cinco níveis:

- a) Do pensamento formal/abstrato/hipotético
- b) Da estruturação de um pensamento egocêntrico (a audiência imaginária e a fábula pessoal);
- c) Da identidade e do Autoconceito;
- d) Do desenvolvimento moral;
- e) Do desenvolvimento vocacional.

Estas transformações psicológicas serão seguidamente analisadas.

2.5.1. A Estruturação do Pensamento Formal/Abstrato.

O funcionamento cognitivo é sensível às mudanças que ocorrem nesta fase do processo vital. De um ponto de vista evolutivo é consensual que na **Adolescência** se adquirem categorias do pensamento que não estavam anteriormente presentes e que possibilitam ao jovem a compreensão das suas experiências com maior complexidade que nas fases anteriores.

Segundo Elkind (1967) a principal tarefa da **Adolescência** é a conquista do pensamento.

De acordo com Arnett (2007) o desenvolvimento cognoscitivo do adolescente constitui um núcleo organizacional que afeta todas as áreas do seu desenvolvimento, desde as relações familiares e de amizade até ao desempenho escolar e à estruturação ou não de condutas de risco.

Piaget afirmou que na **Adolescência** surge uma capacidade crescente de pensar de maneira mais abstrata, de colocar diferentes hipóteses alternativas perante um problema, testando-as com a realidade, estruturando-se um pensamento mais

abstrato. O que implica que os adolescentes se desliguem dos fenómenos imediatos e concretos, convertendo-se em pensadores mais lógicos e dedutivos. Com estas novas possibilidades que são abertas pelo progresso intelectual, os adolescentes serão capazes de fazer frente não só a novos e cada vez mais complexos e abstratos conteúdos académicos, como também a uma reflexão sobre eles mesmos, sobre o seu passado e sobre os seus planos de futuro, etc. As operações formais não só permitem ao jovem todas as possibilidades de construção de um sistema de proposições, mas também lhe permitem conceptualizar o seu próprio pensamento, passando a tomar as suas construções mentais como objetos e a elaborar reflexões sobre elas. (Inhelder & Piaget, 1955).

O desenvolvimento do pensamento abstrato confere ao jovem a capacidade para indagar, deduzir conclusões, generalizar aprendizagens e formular novas hipóteses e estratégias (López & Castro, 2007). De acordo com Santos (2010), entre os 12 e os 15 anos, surge a nova etapa das “operações formais”, passando o jovem a ser capaz de equacionar e deduzir, adquirindo uma capacidade dedutiva sobre hipóteses e proposições. Por exemplo: o jogo passa a ser encarado não apenas como uma diversão mas como um compromisso.

Na mesma perspetiva para Carneiro (2000) com o surgimento da **Adolescência** desenvolve-se a capacidade de abstração o que torna a realidade mais relativa tornando-se o processo de tomada de decisões mais complexo. Enquanto a criança tende a limitar o pensamento aquilo que observa e adota uma perspetiva exclusivamente centrada em si, o adolescente, além de conseguir alargá-lo às perspetivas dos outros, revela capacidade de equacionar as várias possibilidades percebendo não só << o que é ?>> mas igualmente << o que poderia ser? >>.

O jovem adolescente, por causa da metamorfose psicológica passa a estar principalmente preocupado consigo próprio (Elkind, 1967). Pelo que seguidamente iremos nos debruçar sobre uma análise das características do pensamento do adolescente.

A conceção piagetiana sobre as *operações formais*, de acordo com a reinterpretção de García-Madruga e Carriedo (2010) corresponde na **Adolescência** a:

- ✓ **uma mudança qualitativa** – que se caracteriza por uma emergência de novas formas de pensamento, por volta dos 11-12 anos, que até ao momento não existiam, o que pode estar ou não associado a alterações nas estruturas responsáveis pelo pensamento;

- ✓ **e não necessariamente por uma mudança estrutural** que se caracteriza por uma emergência de novas formas de pensamento que são o resultado da emergência de novas estruturas. Todas as mudanças estruturais são qualitativas, mas nem todas as mudanças qualitativas são estruturais. *“Esta afirmação, embora tenha sido largamente defendida por Piaget existem investigações contraditórias que evidenciam a existência de desfasamentos e de uma grande variabilidade intra e inter sujeitos, pelo que a explicação destes efeitos pode ser realizada, pelo menos parcialmente, a partir da influência de fatores exógenos, como o conhecimento e a familiaridade das tarefas internas ao sujeito (endógenas), como o efeito de que as condutas formais podem não ser totalmente adaptativas na nossa sociedade”* (García-Madruga e Carriedo, 2010, p. 399).

O **pensamento formal**, segundo Inhelder e Piaget (1955) apresenta duas sub-fases:

- ✓ O **nível formal incipiente** – os pré-adolescentes e os adolescentes, por volta dos 10-12 anos já são capazes de racionalizar corretamente quando se encontram perante uma situação em que apenas um dos fatores varia, sendo que os outros permanecem inalteráveis, embora esta dissociação de fatores não seja completa nem espontânea. Nesta fase inicial da **Adolescência** o jovem tem dificuldade em seguir uma análise sistemática que lhe permita analisar a exclusão do efeito de múltiplos fatores;
- ✓ O **nível formal avançado** – ocorre por volta dos 15 anos de idade, momento em que ocorre a consolidação do estágio das *operações formais*. Sendo que os sujeitos são capazes de dissociar sistematicamente todos os fatores que produzem uma intervenção num fenómeno.

Complementarmente Inhelder e Piaget (1955) descreveram as características do pensamento formal no adolescente, em dois grandes grupos:

1) As Caraterísticas Funcionais;

2) As Características Estruturais.

1) As Caraterísticas Funcionais - de acordo com estes autores, **as caraterísticas funcionais** referem-se às orientações essenciais do pensamento na **Adolescência**, o qual se organiza segundo as premissas, abaixo descritas:

- a) **O real é um subconjunto do possível** – dado que o adolescente passa a perceber que “o possível não é um prolongamento do real, mas que pelo contrário o real se subordina, é um subconjunto do possível” (Inhelder e Piaget, 1955, p. 223). García-Madruga e Carriedo (2010) clarificam, o ponto de partida do pensamento formal, corresponde a um conjunto de hipóteses que o adolescente produz e a partir das quais hipotetiza um conjunto de operações que pode realizar sem que necessite de as executar realmente, como a criança tinha de o fazer.

- b) **O carácter hipotético-dedutivo** – o raciocínio dos adolescentes pode numa primeira análise, organizar-se a partir de enunciados verbais hipotéticos e não necessariamente apenas sobre a realidade percebida como acontecia com as crianças. Em segundo lugar, a melhor compreensão que os sujeitos têm dos problemas e fenómenos que se lhes apresentam permite-lhes formular hipóteses mais complexas e avançadas. Em terceiro lugar, os adolescentes que já apresentam um pensamento formal, são capazes de comprovar empiricamente as hipóteses que formularam. Sendo que para tal procedem a uma análise detalhada de todas as combinações possíveis das variáveis que intervêm nos problemas e nas consequências que se podem extrair e as comprovam variando somente um dos fatores, mantendo constantes todas as outras variáveis, o que corresponde à atividade típica do raciocínio científico;

- c) **O carácter proposicional** – o *carácter proposicional do pensamento formal* evidencia a importância da linguagem, que se converte num requisito necessário para a estruturação do pensamento neste período. Todavia, para Inhelder e Piaget (1955), o carácter proposicional não se reduz a uma competência verbal, dado que surge uma nova lógica proposicional que se sobrepõe à lógica das classes e das relações típicas do período das operações concretas e que se caracteriza pela aplicação de determinadas operações lógicas (conjunção, disjunção, condicional, etc.). A lógica proposicional é uma lógica que opera sobre as proposições. Sendo que uma proposição não é mais do que uma declaração verbal com dois valores verdadeiros possíveis (verdadeiro ou falso) As proposições combinam-se entre si de forma lógica – conjunção, disjunção, etc.– originando novas proposições compostas, cujo valor depende do valor de cada uma das proposições que a antecederam de forma independente.

Nas palavras de García-Madruga e Carriedo (2010) “*o pensamento formal e a lógica proposicional constituem um sistema de operações de segunda potência ou ordem, que são aplicadas sobre as operações da primeira potência, como o são as operações concretas*” (p.389).

- d) **A natureza combinatória** – corresponde à capacidade dos adolescentes de procederem à identificação de um conjunto alargado de possibilidades que incluem todas as combinações possíveis de variáveis explicativas de um fenómeno (García-Madruga e Carriedo, 2010). Este carácter combinatório outorga um novo poder ao pensamento do adolescente pelo que se torna importante conhecer as características estruturais deste pensamento, as quais serão seguidamente analisadas.

2) As características estruturais - do pensamento adolescente – correspondem às capacidades lógico-matemáticas do pensamento do jovem, ou seja, às competências subjacentes aos comportamentos cognitivos destes. Segundo Inhelder e Piaget (1955)

e de acordo com a síntese realizada por (García-Madruga e Carriedo, 2010), estas estruturas lógicas podem ser:

- a) **O Retículo** - corresponde a 16 combinações possíveis que podem ser formadas a partir de duas proposições, as quais formam um modelo matemático que se designa de retículo. Este conceito matemático está presente na forma de raciocínio do adolescente, na forma como efetua o seu *raciocínio proposicional hipotético* sobre um determinado fenómeno.
- b) **O Grupo Klein** - outra das características estruturais do pensamento do adolescente é a reversibilidade. As operações mentais que realizam os jovens podem apresentar um duplo sentido, serem reversíveis. Quer seja reversibilidade por inversão ou por anulação da operação realizada, quer seja por reciprocidade ou compensação. Esta capacidade de reversibilidade está ligada à resolução de problemas concretos e de problemas hipotéticos. Para designar esta capacidade de reversibilidade do pensamento adolescente, Inhelder e Piaget (1955) propõem uma segunda estrutura de conjunto, o grupo *Klein*, com 4 transformações:
- 1 – *composição* (dois grupos podem ser combinados para formar um grupo maior que os inclua);
 - 2 - *associação* (o grupo é independente da ordem dos seus elementos);
 - 3 – *identidade* (um elemento pode ser combinado com outro sem provocar alteração no elemento inicial);
 - 4 – *reversibilidade* (qualquer operação pode ser anulada mediante uma operação com um sinal contrário).
- c) **Esquemas operatórios formais** – complementarmente às estruturas lógicas anteriormente descritas Inhelder e Piaget (1955), ainda propuseram os esquemas operatórios formais cuja função é explicar como os adolescentes cognitivamente respondem perante

determinadas *tarefas matemáticas* (como as combinações, as probabilidades, as proporções e as correlações) e *físicas* (o equilíbrio de uma balança, a tração de um veículo num plano inclinado e a flexibilidade de umas varetas), que não são explicáveis pelas estruturas do pensamento formal anteriormente descritas.

De acordo com García-Madruga e Carriedo (2010), estes esquemas operatórios são ferramentas de que o adolescente dispõe para resolver e analisar as situações fenoménicas independentemente do seu carácter social ou científico, que lhe permitem organizar as informações, selecionar e predizer os resultados das suas ações.

Todavia, o funcionamento do pensamento formal típico da **Adolescência** não se esgota aqui, pelo que seguidamente apresentaremos outras dinâmicas deste salto cognitivo próprio dos jovens.

2.5.2. O Egocentrismo no Pensamento do Adolescente.

Segundo Elkind (1967) o pensamento operacional formal não só permite que o adolescente leve em conta o seu próprio pensamento mas também o das outras pessoas e é esta capacidade de levar em conta o pensamento de outras pessoas, que é o ponto crucial do *egocentrismo* adolescente. Este egocentrismo surge porque, embora o adolescente já possa conhecer o pensamento do outro, ele não consegue diferenciar entre os objetos para o qual os pensamentos do outro são dirigidos e aqueles que são o foco da sua própria atenção e preocupação.

De um ponto de vista da compreensão do comportamento do adolescente e da relação que estabelece com o seu meio, a estruturação do pensamento formal e o desenvolvimento cognoscitivo do adolescente conduzem a novos tipos de autonomia e individualismo, sendo que um pensamento egocêntrico com características próprias emerge, de acordo com Elkind (1967), verificando-se:

- “O desenvolvimento cognoscitivo do adolescente inclui o desenvolvimento da metacognição que é a capacidade para pensar o pensamento. Sendo que progressivamente o adolescente é capaz de pensar não só os seus pensamentos como os pensamentos dos outros. Quando esta competência começa a emergir, os adolescentes têm dificuldade em distinguir o seu próprio pensamento do pensamento dos

outros o que é característico da estruturação da fase do egocentrismo na **Adolescência** (Arnett, 2007, p. 86)";

- A organização de uma “audiência imaginária”, a qual resulta da tendência do adolescente em supervalorizar as suas próprias ideias apresentando dificuldade em diferenciar o seu ponto de vista do ponto de vista do outro e da opinião do seu grupo social. Os adolescentes acreditam que aqueles que o rodeiam estão focados na sua aparência e nos seus comportamentos tal como ele está. Elkind (1967) utilizou a palavra audiência, para transmitir a força da ilusão do jovem que acredita que é o foco da atenção. E a palavra imaginária dado que o adolescente verdadeiramente acredita e apresenta dificuldade em diferenciar as suas preocupações das dos outros bem como os seus sentimentos dos sentimentos dos outros. Uma consequência do egocentrismo no adolescente é que em situações sociais, reais ou iminentes, o jovem antecipa as reações de outras pessoas, para si próprio. Estas antecipações são, contudo, baseadas na premissa de que os outros o irão admirar ou criticar como ele próprio o fará. Neste sentido, então, o adolescente está em constante construção, ou a reagir a, uma plateia imaginária.

Segundo Arnett (2007), a sua forma de pensar é generalizada a todos produzindo afirmações do tipo, << se todos pensassem ou fizessem... >>. Pode construir as suas próprias teorias sobre as suas preocupações. Geralmente, para a construção destas teorias recorre a experiências da sua vida pessoal. Por vezes gosta do debate sobre temas em que cada um pode apresentar o seu ponto de vista. A necessidade de autorealização no seu grupo de pares produz uma assunção de ideias e de uma forma de pensar equivalente entre os elementos do seu grupo de referência. São assumidas premissas que condicionam a reflexão: <<vejo-me e não entendo que...>>.

O adolescente pensa que todos no mundo estão dependentes dele a todo o momento, pelo que se preocupa muito em desenvolver uma imagem de acordo com o que quer transmitir - audiência imaginária, justificando assim os tempos que passa em frente ao espelho. Mas se por um lado os adolescentes são muito autocríticos, por outro lado se

autoadmiram. Sendo que o seu *público imaginário* assume uma coloração afetiva de acordo com as suas oscilações de humor.

Segundo Lynd (1961, descrito por Elkind em 1967) o desejo do adolescente pela privacidade e a sua relutância em revelar-se pode, em certa medida, ser uma reação à sensação de estar sob a constante análise crítica das outras pessoas. A noção de uma plateia imaginária também ajuda a explicar a observação de que isto afeta e preocupa o adolescente de que não é sua culpa, mas desenvolve sentimentos de vergonha, os quais são uma reação à audiência.

Ocorrendo uma influência da imaginação e dos afetos na cognição, o pensamento do adolescente tende a ser fortemente influenciado pelos seus sentimentos, pondo muita carga afetiva no que pensa e diz. Os adolescentes são por vezes muito radicais nos seus juízos e dogmáticos nas suas afirmações. Faltando-lhe capacidade emocional de matização: Tudo é “branco ou preto” sem posições intermédias;

- “Fábula Pessoal” - O jovem crê que é único e especial. Organiza um conjunto complexo de crenças e de sentimentos, onde emerge por vezes uma crença de imortalidade. Elkind (1967) utilizou o termo “*fábula pessoal*” para designar a história que o jovem constrói sobre si próprio e na qual acredita, mas essa história geralmente não corresponde à realidade. Uma das mais comuns construções sobre a audiência no adolescente, é a antecipação de como os outros vão reagir à sua própria morte obtendo um certo prazer agri-doce derivado da antecipação imaginária da sua própria morte e do reconhecimento tardio das suas qualidades positivas que lhe serão reconhecidas após a sua morte.

Evidências da *fábula pessoal* são particularmente evidentes nos diários dos adolescentes. Esses diários são muitas vezes escritos para a posteridade na convicção que as experiências do jovem, paixões e frustrações têm um grande significado e importância. Outro tipo de evidência para a *fábula pessoal* é a tendência a que durante este período passar a confiar num Deus pessoal.

De acordo com o mesmo autor, reinterpretado por Arnett (2007), muitas jovens ficam grávidas ou desenvolvem outras condutas de risco, com consequências sérias para si próprias, porque pelo menos em parte, a sua *fábula pessoal* as convence que a gravidez acontece às outras raparigas mas não a si, pelo que não precisam tomar medidas e consequentemente não recorrem à contraceção.

Segundo Elkind (1967) a compreensão do conceito de egocentrismo do adolescente, que se manifesta na construção de um público imaginário e de uma fábula pessoal pode ajudar a compreender os comportamentos disruptivos dos adolescentes.

- Sobre diferenciação dos sentimentos com fortes vivências apaixonadas - correspondente ao público imaginário surge outra construção mental complementar. Enquanto o adolescente falha na diferenciação das suas próprias preocupações das dos outros, ele ao mesmo tempo sobre diferencia os seus sentimentos. Talvez porque acredita que é muito importante para muitas pessoas, passa a olhar-se a si próprio e particularmente os seus sentimentos, como algo especial e único. Só ele pode sofrer com intensidade agonizante ou experienciar uma rutura com forte arrebatamento (Elkind, 1967).
- Visão idealista e sensação de onnipotência - As grandes questões sobre a vida que o adolescente se coloca - Quem sou eu? Que quero? Que sentido tem a vida?... – com frequência derivam de uma crítica sobre a realidade social que rodeia o jovem, desejando mudá-la de maneira radical (estas últimas questões foram analisadas nesta investigação, no capítulo sobre a identidade). O jovem observa o mundo, com uma visão fortemente idealista e luta pelos seus objetivos mais ou menos idealistas. Todavia, este narcisismo, no caso do adolescente com “problemas”, pode apresentar uma sensação de onnipotência o que o faz sentir que não necessita de se adaptar às realidades sociais e, consequentemente, não tem de mudar.

Arnett (2007) afirma que não existem investigações diretas sobre a audiência imaginária e a fábula pessoal, mas um novo conceito tem sido investigado no âmbito da psicologia da saúde, o qual está fortemente relacionado com a fábula pessoal, que se designa de enviesamento otimista, “sesgo *optimista* em castelhano ou *optimistic bias* em inglês”, e que se relaciona diretamente com a busca de sensações típicas da

Adolescência o que pode colocar o jovem em risco ou levá-lo a um mar de oportunidades (Arnett, 1995). Dado este não ser um tema central desta investigação não o iremos desenvolver.

Após o surgimento do pensamento operacional formal, não há novos sistemas mentais que se venham a desenvolver pelo que as estruturas mentais da **Adolescência** irão servir para o resto da vida do indivíduo.

Observando-se que por volta dos 15-16 anos, a nível cognitivo as operações concretas encontram-se firmemente estabelecidas. Sendo que o egocentrismo, a fábula pessoal, e a audiência imaginária tendem a declinar. Segundo Elkind (1967) o que parece acontecer é que o imaginário público, que é primariamente uma audiência antecipatória, é progressivamente modificada no sentido das reações da audiência real. De certa forma, a audiência imaginária pode ser considerada como hipótese, ou melhor, tal como uma série de hipóteses, que testam os jovens contra a realidade. Como consequência deste teste, o adolescente trata de gradualmente reconhecer a diferença entre as suas próprias preocupações e os interesses e preocupações dos outros, passando a apresentar uma melhor **Adaptação Geral**, quer ela seja **Pessoal, Familiar, Escolar e/ou Social** a qual se refletirá no seu **Autoconceito Académico, Social, Emocional, Familiar e Físico**.

A fábula pessoal, por outro lado, é provavelmente superada (embora nunca na sua totalidade) pelo estabelecimento gradual a que Erikson designou por intimidade.

Uma vez que as relações de reciprocidade são estabelecidas, o jovem descobre que os outros têm sentimentos semelhantes ao seu e assim, ajusta-a à realidade operando uma dupla transformação ao nível da fábula pessoal e da audiência imaginária (Elkind, 1967). Embora como Arnett (2007) refere, na maioria de nós o egocentrismo nunca se extingue, apresenta sempre uma chama que permanece no nosso ser. Segundo os estudos de Schwartz, Maynard e Uzelac (2008), realizados com uma grande amostra de adolescentes, com uma média de idades compreendida entre os 15 e os 16 anos, pode ocorrer uma reemergência do egocentrismo na **Adolescência** tardia sempre que um indivíduo tem de se integrar num novo contexto com novos desafios sociais (por exemplo: a entrada na universidade), ou quando ocorrem acontecimentos significativos na vida (por exemplo: acidentes graves, morte dos pais, etc.).

2.5.3. A Procura da Identidade e o Autoconceito.

Definir os processos psicológicos que ocorrem na **Adolescência** tem sido um objetivo de múltiplos tratados psicológicos. Se houvesse que encontrar elementos comuns entre eles, seria certamente o conceito de identidade associado à tomada de consciência de um corpo e de um pensamento em transformação (estruturação do raciocínio abstrato/hipotético e de um pensamento egocêntrico), os mais frequentemente encontrados na literatura.

Para Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvaes (2003), a construção da identidade pessoal é a tarefa mais importante da **Adolescência**, o passo crucial para a metamorfose num adulto produtivo e maduro.

De acordo com Musitu e Allatt (1994), a formação da identidade é uma das funções mais importantes que se atribui à família do jovem. Complementarmente, Fleming (2005) concluiu que o processo de autonomia depende, de entre outros fatores, da qualidade da relação que o adolescente sente existir entre si e os seus pais. Nas palavras da autora, *“é o adolescente que se sente ligado aos seus pais por vínculos seguros, aquele em que predomina o amor e a aceitação, que também progride mais em autonomia e portanto na construção da sua identidade (...). O adolescente precisa de se sentir ligado aos pais através de um vínculo seguro. Não estando seguro dos laços que o unem aos pais, e temendo uma perda de amor pelo fato de desejar separar-se deles, o adolescente pode retirar-se na marcha para a tarefa da individualização, dando lugar ao impasse do desenvolvimento psicológico (p. 147)”*.

As teorias explicativas sobre a formação da identidade na **Adolescência**, revelam também o reflexo das perspectivas continuístas, descontinuístas ou de transição sobre o desenvolvimento já anteriormente apresentadas dentro das diferentes perspetivas teóricas sobre a **Adolescência** (vide ponto 2.3, desta investigação), neste mesmo marco teórico.

Assim para Erickson (1968), defensor de uma perspetiva continuísta da **Adolescência**, esta etapa é um momento chave e também crítico na formação da identidade. Este autor define a **Adolescência** como o período de cristalização da identidade a que corresponde uma determinada instituição social que, nesta etapa, é a ideologia. É uma cristalização que corresponde a um esclarecimento em que o adolescente tenta, de maneira mais explícita, definir as suas aspirações e sobretudo

os seus amores, fazendo apaixonadas tentativas para definir a sua identidade, projetando sobre o outro – o seu objeto de amor - a sua própria imagem, para assim a ver refletida e gradualmente clarificada numa paixão que, em grande medida, consiste na conversão sobre quem sou eu e quem és tu. A ideologia é um correlato institucional da identidade do adolescente, correspondendo a uma identidade psicossocial, referida sobretudo a elementos de ideologia: valores, atitudes, moral, modo de vida pelo que a sua identidade não é apenas psicológica mas também social. O autor entende que a identidade é uma conceção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com as quais o indivíduo está fortemente comprometido.

Dentro das perspetivas descontinuístas podemos referir a visão de López & Castro (2007) segundo a qual “na **Adolescência** há uma parte da identidade que permanece e outra parte que se descobre que, se vai instalando pouco a pouco e supõe uma rutura da continuidade que altera tanto o jovem como o meio envolvente onde o adolescente se desenvolve (p. 19).

Dentro das teorias que se englobam numa perspetiva da transição, Fierro (1993), considera que a **Adolescência** é um momento evolutivo de busca e consecução da identidade do indivíduo, a qual resulta da sedimentação de todas as identificações do passado do adolescente, bem como das identificações das pessoas com quem o adolescente conviveu durante a infância. Todavia, segundo este autor a identidade do adolescente, não se reduz à mera soma ou acumulação de identificações infantis. Na identidade pessoal, essas identificações são integradas mas também transcendidas na formação de um projeto de vida.

Para Carneiro (2000) a identidade constrói-se através da identificação e da diferenciação do eu “entre a infância e a vida adulta o adolescente procura a sua identidade num permanente jogo de adaptações, reajustes e reformulações “(p.92).

De acordo com Fonseca (2010) durante a **Adolescência**, o si próprio diferencia-se em múltiplos si próprios, em função das características dos papéis que o adolescente incorpora em diferentes contextos relacionais, ou seja, no seu relacionamento com o pai, mãe, amigo(a), namorado(a), o si próprio no papel de estudante e outros.

Segundo López & Castro (2007), “a consciência acerca do Eu, possuir uma identidade, requer:

- a) Um sentido de continuidade biográfica – dando uma perspectiva temporal para que o jovem se situe no presente, reconhecendo o seu passado e se projete no futuro, podendo vir a historiar-se, ou seja ler-se como o protagonista da sua própria história. O desejo de ser protagonista, direta ou indiretamente, na realidade ou na fantasia, o que expressa o desejo *de ser*, mas, sobretudo de *ser significativo*;
- b) A diferenciação em relação ao Outro - é necessário reconhecer a sua própria individualidade. Esta distinção necessariamente diz respeito à relação afetiva e implica identificar distintos níveis de vinculação, em função dos afetos que a compõem (pais, irmãos, amigos, namorados, professores, etc.). O adolescente, ao longo desta etapa existencial, utilizará diferentes manobras para se sentir diferente e único, procurando o lugar que a si lhe corresponde;
- c) A coerência entre quem fala e quem se é – construir um discurso próprio, fruto do conhecimento sobre si mesmo será um dos objetivos do desenvolvimento evolutivo. É na **Adolescência** que se começa a gerir as chaves desse projeto, que foi iniciado na infância e que, ao longo da vida, nunca estará acabado. Todos os pais tendem a instruir os seus filhos “deves ser tu próprio e não deixar-te levar pelo que outros te dizem..., tens de ter o teu próprio carácter...”. O papel da imagem no reconhecimento de quem se é transforma-se numa meta para o adolescente. Assegurar-se que os outros o veem, reflete, não tanto o que se é, mas como gostaria de se ser e isso converte-se no objetivo principal” (pp. 33-39).

Assim, a principal característica do Autoconceito na Adolescência é de que este está sujeito a mudanças (Schmidt, Messoulam & Molina, 2008) . O indivíduo, nesta etapa da vida, desenvolve novos conceitos sobre si próprio.

Segundo Fierro (1993), o conceito de “Si Mesmo” constitui um dos elementos integrantes da identidade pessoal. Correspondendo a um conjunto de conceitos, de representações, de juízos descritivos e valorativos acerca do próprio sujeito, constituindo o Autoconceito do adolescente. Ou nas palavras de Esnaola, Goñi, Madariaga (2008), “ os adolescentes no processo de busca de identidade que os caracteriza elaboram uma filosofia de vida que oriente o seu comportamento. Neste

sentido o **Autoconceito** é um elemento integrante da identidade pessoal em que se incluem valorações, representações e atitudes que cada adolescente forja a si mesmo (p. 81)".

Na perspectiva de Faria (2005), com a entrada na **Adolescência** em consequência do desenvolvimento cognitivo e do pensamento característico das operações formais existem novas possibilidades oferecidas pela capacidade de abstração assim ao nível do **Autoconceito** as autodescrições concretas centradas em aspetos comportamentais e externos características das crianças, são substituídas nesta etapa, por autodescrições mais abstratas e centradas em aspetos internos e psicológicos dos comportamentos. Ora, se esta passagem do concreto e observável para o abstrato e hipotético é considerado um avanço em termos cognitivos também pode representar, tal como todos os aspetos do desenvolvimento, uma faca de "dois gumes" para o indivíduo, pois o desenvolvimento traz consigo o não observável o abstrato, logo as autodescrições estão mais sujeitas na **Adolescência**, a distorções e a enviesamentos cognitivos, o que pode implicar que o **Autoconceito do adolescente se possa tornar mais irrealista e possa até conduzir a comportamentos desajustados** (Harter, 1999).

Na **Adolescência**, em continuidade da infância, existem dois contextos particulares que configuram o **Autoconceito**: a família e a escola. Embora em ambos os contextos o indivíduo receba um *feedback* acerca das suas atitudes, sucessos e fracassos. Na **Adolescência** são postos à prova os sentimentos de si (o adolescente constantemente avalia e põe em jogo o seu valor). Complementarmente, dada a intensa interação social que ocorre nesta etapa, podem ocorrer importantes alterações no seu **Autoconceito**, dado que o adolescente desenvolve novos conceitos de si (Schmidt, Messoulam & Molina, 2008). Assim temos adolescentes que desvalorizam as suas capacidades, que não acreditam em si próprios e que, por isso, abandonam, desistem e evitam as situações que os desafiam e que podem pôr em causa o seu **Autoconceito**, desenvolvendo reações emocionais desajustadas, ansiedade, depressão e "abandono aprendido" (Faria, 1995). Ou então temos adolescentes, que devido a uma sobrevalorização das suas competência reais, aceitam tarefas demasiado exigentes, para as quais não têm competências ou preparação conduzindo ao fracasso, ou pelo contrário, evitam o desafio porque este pode pôr em causa um **Autoconceito irrealista e frágil que necessitam de proteger a todo o custo** (Harter, 1999).

No questionário TAMAI, Hernández (1983) introduziu um critério de pró-imagem que não corresponde necessariamente a um **Autoconceito** positivo, dado que se caracteriza por afirmações extremamente valorizadas e pouco reais, que nos parecem traduzir a expressão do egocentrismo adolescente. Sendo que de acordo com este autor uma auto-imagem supervalorizada corresponde a uma visão ingênua da realidade, onde o indivíduo distorce a seu favor a realidade considerando-se auto suficiente, vaidoso e sonhador. Os estilos parentais educativos permissivos segundo Hernández (1983) podem conduzir à construção de autoimagens supervalorizadas.

Em continuidade Faria (2005), afirma: “ a par do desenvolvimento do **Autoconceito** entre a infância e a **Adolescência**, também ocorre a sua diferenciação, pois à medida que os sujeitos, abandonam as categorias indiferenciadas e gerais que utilizam para se descrever, vão adotando, progressivamente, categorias diferenciadas e específicas, centradas em múltiplos domínios da sua existência, como o domínio académico e o não académico (familiar, social etc.)”.

Durante os anos prévios à **Adolescência**, o **Autoconceito** começa a diversificar-se e é frequente que os rapazes e as raparigas se valorizem a si mesmos de formas distintas em diferentes domínios, como o aspeto físico, o rendimento académico ou as relações com os pais e amigos. Mas, apesar das numerosas fontes de mudança e descontinuidades particulares da **Adolescência** há que assinalar que muitas características mantêm uma certa continuidade e estabilidade, atravessando a infância e a **Adolescência**. (Santrock, 2004).

Até ao momento revimos a importância da identidade no adolescentes, pelo que seguidamente iremos analisar como se forma a identidade. Segundo Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silves (2003) a formação da identidade é determinada pela influência de três fatores principais:

- a) Intrapessoais – que correspondem às capacidades inatas do indivíduo e aos seus traços de caráter que se irão progressivamente estruturar na sua personalidade;
- b) Interpessoais – as identificações que o jovem estabelece com outras pessoas;
- c) Culturais – referentes aos valores sociais quer a nível global, quer a nível comunitário a que o jovem está exposto.

Segundo os autores anteriormente citados, o sentimento de ter uma identidade ocorre de duas formas:

- a) O jovem deve *perceber-se* como sendo o mesmo e *contínuo no tempo e no espaço*;
- b) O indivíduo tem de perceber que *os outros reconhecem essa semelhança e continuidade*.

2.5.3.1 A Identidade Física ou autoimagem do Adolescente.

Embora este subcapítulo tenha de ser complementado com o descrito no capítulo 3 (*vide* capítulo 3. **Autoconceito**), cumpre reafirmar que, a autoimagem corporal é uma faceta muito importante que intervêm na formação do **Autoconceito**, quer na identidade global do adolescente/**Autoconceito** global, quer na estruturação da sua identidade física. A maioria dos adolescentes preocupa-se muito com a sua imagem corporal, constituição física, peso, ritmo de desenvolvimento e com a atração física que provocam nos outros (Rice, 1999).

Segundo Padilla, García e Suárez (2010), a autoimagem corporal é uma parte do **Autoconceito** muito relevante sobretudo nas raparigas adolescentes, que são educadas para a procura de uma imagem física excelente como condição necessária para receber afeto e serem amadas. Branco, Hilário e Cintra (2006) estabeleceram uma equiparação da imagem corporal feminina a uma marca de imagem, o que não parece ocorrer no sexo masculino.

Para Ata, Ludden e Lally (2007) a pressão dos adolescentes, sobretudo sobre as raparigas, para construção de uma imagem corporal ideal, que envolve o ser magra, torna algumas adolescentes vulneráveis ao desenvolvimento de desordens do comportamento alimentar. Sendo que essas pressões são quer familiares, quer dos pares bem como do contexto social fortemente marcado pela influência dos média.

2.5.3.2 A Identidade sexual do Adolescente.

Associada à identidade física encontram-se outras identidades, sendo a identidade sexual uma de entre outras identidades que se fortalece na **Adolescência**. O assumir da sexualidade e de uma identidade sexual será um dos desafios da **Adolescência**. Segundo Carneiro (2000) na identidade sexual o papel dos pais é fundamental, nomeadamente:

- Quanto á aceitação do sexo biológico do filho(a). Os pais que desejam ter um filho com um sexo oposto ao que têm criam problemas a si e aos próprios filhos;
- A defesa de modelos masculinos e femininos que não estejam de acordo com aquilo que a sociedade estabelece, o que pode gerar uma certa conflitualidade de papéis no jovem;
- O esquecer que o comportamento sexual é determinado por fatores biológicos, psicológicos e socioculturais.

2.5.3.3 A Identidade social do *Adolescente*.

Para Senos (1997), o conceito de identidade social aplica-se a partir da etapa da Adolescência, podendo ser definido como constituindo o conhecimento ou a consciência, por parte do indivíduo de que pertence a certos grupos sociais, a par do reconhecimento da significação emocional e valorativa de que essa pertença se reveste para o sujeito.

Uma vez que a identidade social, se define na consciência da pertença a um grupo, torna-se necessário que esse grupo se diferencie positivamente, relativamente aos outros grupos, para que possa contribuir para uma identidade positiva dos seus membros.

O carácter positivo ou negativo de um grupo, estabelece-se no contexto social e em comparação com os outros grupos. Os sujeitos parecem perceber, ou ver os outros (*out-group*), como menos competentes do que os indivíduos que integram o seu próprio grupo (*in-group*).

Quando a identidade social é percebida como insatisfatória (ou inadequada), os adolescentes tenderão a deixar o seu grupo atual e a juntar-se a um grupo percecionado como mais positivo ou ainda, tornar o seu grupo atual mais positivamente distinto através da competição ou da criatividade social.

A identidade social constitui a parte do Autoconceito de um sujeito que deriva do seu sentimento de pertença a um grupo social, juntamente com o valor e o significado emocional ligado a essa afiliação (Senos, 1997).

Dado a importância do Autoconceito na formação da identidade do adolescente, este tema será objeto de análise no capítulo 3 desta investigação,

exaustivamente dedicado à análise deste construto e das variáveis que surgem na literatura consigo correlacionadas.

2.5.4. O Desenvolvimento Moral.

Segundo Erickson (1968) a identidade é uma concepção de si mesmo composta por valores, crenças e metas com as quais o indivíduo está fortemente comprometido, pelo que o autor afirma a existência de um desenvolvimento moral que ocorre na **Adolescência** e que tem de ser compreendido quando nos debruçamos sobre o estudo da **Adolescência**.

Para Santrock (2004) “o desenvolvimento moral faz referência a um conjunto de pensamentos, sentimentos e comportamentos sobre o bem e o mal” (p. 324). Sendo que para este mesmo autor todas as três componentes do desenvolvimento moral estão interrelacionadas e as emoções estão entrelaçadas com as dimensões cognitivas e sociais do desenvolvimento moral.

Os primeiros estudos sobre o desenvolvimento moral surgiram com Piaget (1932). Frente a uma moral heterónoma própria das crianças entre os 4 e os 7 anos de idade, o pré-adolescente vai construindo uma moral autónoma.

Na etapa do desenvolvimento moral heterónomo a justiça e as normas são concebidas como propriedades inamovíveis do mundo que não estão sobre o controlo das pessoas. O pensador heterónomo crê na justiça iminente, na ideia de que se uma pessoa contradiz uma norma receberá de imediato um castigo. As crianças entre os 7 e os 10 anos encontram-se numa fase de transição entre a moral heterónoma e a moral autónoma. Os jovens a partir dos 10 anos de idade tende a apresentar uma moral autónoma, considerando as normas como flexíveis, criadas pelo grupo social a que pertence, numa primeira fase, indo progressivamente considerando os princípios universais. Os pensadores autónomos sabem que o castigo é mediado socialmente e só ocorre quando uma figura de autoridade presencia a transgressão, sendo que mesmo assim o castigo pode ser evitado .

Até à **Adolescência** a criança tem uma moral externa a si, agindo por ter receio de desagradar ao adulto que lhe apresenta as normas (Carneiro, 2000).

Com o desenvolvimento das capacidades mentais progressivamente o adolescente vai trocando a perspetiva egocêntrica da sua existência por uma

perspetiva heterocêntrica, integradora dos pontos de vista exteriores a si e aos seus. Segundo os estudos e teorias de Piaget (1932) (mais centrados na infância) reinterpretados por Papalia e Wendkos, 1987) e de Kohlberg (1976) (centrado sobretudo na **Adolescência**), o “**desenvolvimento moral**” depende do desenvolvimento intelectual do adolescente, bem como das características do seu caráter e do processo educativo a que foi e é sujeito. A identidade social constitui a parte do **Autoconceito** de um sujeito que deriva do seu sentimento de pertença a um grupo social, juntamente com o valor e o significado emocional ligado a essa afiliação (Senos, 1997).

Uma das propostas mais difundidas sobre o **desenvolvimento moral** ao longo da vida, foi a de Kohlberg (1976). Este autor, baseando-se numa perspectiva cognitiva evolutiva, define a construção de um desenvolvimento moral na **Adolescência** como o correspondente ao desenvolvimento de um sentido individual de justiça. Centrando mais os seus estudos nas ideias que se têm sobre a moral que na forma de atuar, no comportamento moral. Sustendo que até à **Adolescência** as pessoas não podem aceder às etapas mais elevadas do raciocínio moral. Na **Adolescência** o desenvolvimento intelectual permite ao indivíduo situar-se no lugar das pessoas que são afetadas pelo seu comportamento. A partir dos seus “dilemas morais”, definiu os muito conhecidos e estudados seis estádios do desenvolvimento moral, agrupados em três níveis (*vide* figura 2.1).

Consequentemente o pensamento moral do adolescente instalado num segundo nível, convencional, evoluirá até atingir uma moral autónoma, o nível 3 de Kohlberg, *pós convencional*, em que é possível basear o juízo moral em princípios que se organizam no acordo social ou em princípios universais, suscetíveis de regular a própria conduta (Papalia e Wendkos, 1987, p. 473). Este conceito de moralidade evidencia um juízo de normas e valores da infância promovendo o enriquecimento ou confrontação segundo o estilo dos pais. Para ele, as respostas aos dilemas de Kohlberg são díspares entre os adolescentes. A maioria estão no desafio convencional do desenvolvimento moral, conformando-se com o que a sociedade diz, pensam em fazer o correto para agradar aos outros ou para obedecer à lei. A educação na escola e na família, assim como a experiência e os dilemas morais que vai enfrentando, são determinantes para o adolescente atingir o terceiro nível do desenvolvimento moral segundo Kohlberg.

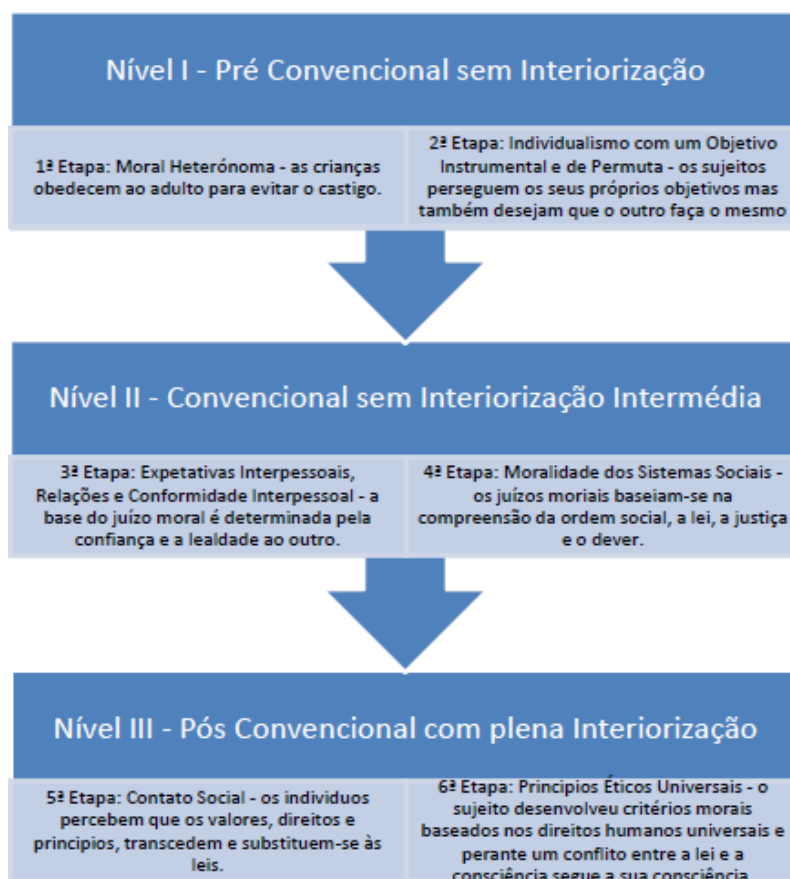


Figura 2.1 – O desenvolvimento moral de Kohlberg (adaptado de Kohlberg, 1976 e de Santrock, 2003)

De acordo com o modelo do raciocínio *moral pré-social* Eisenberg (1979, citado por Koller e Bernardes, 1997), descreveu que os pré-adolescentes de 9-10 anos de idade expressam desejos de agirem de forma socialmente correta, sendo que os adolescentes manifestam pela primeira vez raciocínios empáticos, que refletem os afetos e valores internalizados, embora estes mesmos adolescente continuem também a manifestar raciocínios próprios dos estádios anteriores. Todavia, de acordo com Cortés (2002) a *teoria de Kohlberg* apresenta algumas limitações, pelo que deve de ser complementada com a *teoria ecológica de Bronfenbrenner*, o que contribui para uma perspectiva culturalista, permitindo compreender de forma mais integral o desenvolvimento moral e os valores dos jovens.

Para Carneiro (2000) é por volta dos 16 anos de idade, que o raciocínio moral do adolescente atinge a capacidade de compreender as atitudes do outro, começando a emergir a capacidade do jovem refletir sobre as questões relativas aos seus próprios

valores fora dos seus interesses imediatos, levando em conta os interesses da comunidade onde está inserido.

Todavia, impõe-se compreender como o adolescente “molda”, ou seja, vai construindo os seus valores. Segundo Carneiro (2000) embora se verifique algum grau de independência (não necessariamente uma perda de laços ou rutura) com a família, é com frequência o seu grupo de amigos, que lhe satisfaz em parte as necessidades de identificação e de pertença e lhe permite em certa medida, esboçar alguma independência em relação à esfera familiar. Esta necessidade de aprovação por parte dos seus pares leva-o a uma certa submissão em relação a comportamentos e imagens estereotipadas – é a fase dos ídolos sobretudo os que a comunicação social e mais recentemente a *internet* aprova e difunde, com os quais o adolescente se identifica e procura imitar. Assim, nesta etapa o adolescente não apresenta uma verdadeira autonomia na reflexão sobre os seus valores e interesses.

Erikson (1968) afirmou que é obrigação das gerações mais velhas transmitir os valores sobre os quais os mais jovens irão construir a sua identidade. Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvaes (2003) reescrevem esta ideia afirmando que, o adolescente para construir a sua identidade precisa de valores claros que possam ser questionados, explorados e depois aceites ou não (fase do comprometimento). Mas as sociedades ocidentais promovem valores e exigências confusas e não-explicitas, o que parece dificultar o desenvolvimento da identidade pessoal dos jovens, pois segundo estes autores, o adolescente antes de questionar os valores transmitidos pela sociedade precisa de descobrir e identificar quais são.

Para Carneiro (2000) a transmissão de valores não é simples nem linear, sendo uma marca de identidade adquirida a partir de valores da comunidade onde o jovem se integra e do momento histórico e social que vivencia integrados de acordo com a reflexão que cada adolescente faz sobre o mundo que o rodeia.

Este tema do desenvolvimento moral na **Adolescência** não poderia ser concluído sem referirmos o termo cultura juvenil. Termo utilizado pela primeira vez, pelo sociólogo Talcott Parsons (1964, descrito por Arnett, 2007) para caracterizar os valores presentes nos jovens. Segundo este autor os jovens apresentariam dois grandes grupos de valores:

- o hedonismo (procura do prazer);
- e a inresponsabilidade.

Estes valores seriam contrários aos valores dos adultos,

Mais tarde Michael Brake (1985 descrito por Arnett, 2007) caracteriza a cultura juvenil (*youth culture*) afirmando que a mesma não só se distingue pelos valores mas por três componentes essenciais:

- A imagem – que se refere às modas que os jovens adotam quer para vestir, quer para se adornarem e escolherem o corte de cabelo;
- As posturas e trejeitos – que se refere a um conjunto de expressões não verbais, que expressam por exemplo a forma como se cumprimentam;
- Uma linguagem de jargão – os jovens tendem a utilizar um conjunto de expressões para expressar os seus sentimentos.

Arnett (2007), refere que a cultura juvenil tem crescido em todas as sociedades e em particular na sociedade ocidental, impulsionada pela comunicação social e pela *internet*. Em que os jovens tendem a valorar como mais desejável e mais “cool” as escolhas dos pares e dos amigos em detrimento das escolhas dos pais e das dos adultos.

2.5.5. O Desenvolvimento Vocacional.

Para Santrock (2004) a escolha de uma profissão depende de vários fatores tais como: da personalidade, das preferências individuais, das influências dos pais, dos pares, dos professores e das dimensões socioculturais. Pelo que para compreendermos a orientação vocacional na **Adolescência** devemos nos deter sobre:

- 1- As teorias sobre o desenvolvimento vocacional;
- 2- A análise de fatores cognitivos;
- 3- E os contextos sociais (o nível socioeconómico, os pares, os pais, os agrupamentos escolares e o género).

1- **As teorias sobre o desenvolvimento vocacional** – há três teorias que descrevem a forma como os adolescentes tomam decisões sobre o seu desenvolvimento vocacional:

1.1- A teoria evolutiva de Ginzberg ou Teoria evolutiva sobre a escolha profissional - de acordo com esta teoria os adolescentes atravessam três etapas para a escolha profissional: a *etapa da fantasia*, a *etapa da tentativa* e a *etapa realista*.

Até por volta dos 11 anos os jovens encontram-se na etapa de escolha vocacional baseada na **fantasia** e no desejo de ser.

Só por volta dos 11 a 17 anos, os adolescentes atravessam a *etapa de tentativa* de identificação profissional.

Os pensamentos sobre a eleição da carreira passam a ser mais objetivos e mais **realistas** por volta dos 17 a 18 anos. Durante este período o sujeito tende a analisar amplamente as opções laborais disponíveis, a centrar-se numa carreira em particular e por último numa profissão específica.

Segundo Santrock (2004), algumas críticas foram dirigidas a esta teoria, dado que Ginzberg trabalhou sobretudo com jovens da classe média e que à partida podem identificar mais opções profissionais. Complementarmente os limites das etapas que identificou são demasiado rígidos, sendo que não considerou as diferenças individuais entre os adolescentes;

1.2 - A Teoria do Autoconceito vocacional de Donald Super – considera que o **Autoconceito** do indivíduo desempenha um papel central na escolha da profissão e que na **Adolescência** é quando os jovens começam a construir o seu **Autoconceito** vocacional. De acordo com esta teoria o desenvolvimento vocacional desenvolve-se em 5 etapas:

- a) **Fase da cristalização** – desenvolve-se entre os 14 e os 18 anos quando os adolescentes desenvolvem ideias sobre o trabalho que se cruzam com o seu **Autoconceito** global, até então estruturado;
- b) **Fase da Especificação** – entre os 18 e os 22 anos de idade identificam melhor as suas escolhas profissionais e se mobilizam para uma determinada carreira;
- c) **Fase de Execução** – entre os 21 e os 24 anos , os jovens adultos completam a sua formação e tentam entrar no mundo do trabalho;
- d) **Fase de Estabilização** – entre os 25 e os 35 anos procede-se à eleição de uma carreira específica;

- e) **Fase de Consolidação** – a partir dos 35 anos, as pessoas tentam progredir na sua carreira e alcançam o topo da carreira.

1.3 - e a Teoria de Holland sobre os tipos de personalidade – postula que se deve fazer um esforço para adequar a escolha vocacional do indivíduo de acordo com a sua personalidade. De acordo com este autor, quando uma pessoa escolhe uma profissão de acordo com a sua personalidade tem mais possibilidade de disfrutar do seu trabalho e de permanecer mais tempo nessa profissão. Santrock (2004) afirmou que Holland considerava que os interesses profissionais e as competências permaneciam inalteráveis a partir da **Adolescência**, embora se possa observar que as pessoas podem mudar e desenvolver-se ao longo da vida.

2 - **Os fatores cognitivos** - Segundo Santrock (2004) na **Adolescência** as orientações vocacionais estão relacionadas com o desenvolvimento da identidade “o efeito de ter uma clara opção profissional e planificá-la de forma adequada correlaciona positivamente com a formação da identidade e negativamente com os estados de moratória e difusão da identidade (...). Sendo que os estudantes que se encontram na fase de moratória e de difusão da identidade têm mais dificuldade em tomar decisões e fazer planos sobre o futuro profissional” (p. 361).

Para Carneiro (2000) na afirmação da identidade, a lealdade maior é para com o sonho de cada um, mas a **Adaptação** a uma realidade complexa e diversificada põe finalmente à prova esses potenciais de realização. Na **Adolescência** o tempo infinito da infância dá lugar a imposição de limites e de escolhas remetendo para os problemas das consequências da tomada de decisão e das escolhas vocacionais.

Só com o atingir por volta dos 15-16 anos de um funcionamento cognitivo maduro é que o indivíduo pode tratar questões abstratas como o são a escolha profissional, a filosofia de vida, os relacionamentos amorosos e a escolha de um estilo de vida (Schoen-Ferreira et al., 2003).

3- **Os contextos sociais** – entre os contextos sociais que mais influenciam o desenvolvimento vocacional incluem-se, segundo Santrock (2004) o nível socioeconómico, os pares, os pais, os agrupamentos escolares e o género.

Segundo Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles & Sameroff (2001) que realizaram um estudo com jovens do 7º ano de escolaridade, americanos de origem europeia e de origem africana, de ambos os sexos, concluíram que as percepções acadêmicas e as expectativas sobre o futuro acadêmico dos jovens são relativamente estáveis e começam-se a cristalizar a partir desta idade e consequentemente os pais deixam de exercer uma forte influência nas aspirações ocupacionais dos seus filhos. Sendo que outros contextos como o grupo de pares começam a assumir um papel crescente nas escolhas dos jovens, sobre o seu futuro acadêmico. Na área escolar os valores e as crenças dos pais não parecem mediar os comportamentos dos jovens. O papel dos pais nesta idade é mais o de manterem-se como auxiliares dos seus filhos na interpretação da realidade.

2.6. CONTEXTO FAMILIAR.

Para uma compreensão mais abrangente do contexto onde o adolescente se desenvolve, torna-se imprescindível analisar algumas linhas da evolução da família bem como as suas transformações.

Partimos da noção de família proposta por Guasp (2008) *“a família é mais do que um grupo de pessoas com relações primárias e comunitárias, é uma estrutura base da ordem social, é uma instituição. Sendo que por instituição se deve entender um conjunto de posições, papéis, normas e relações fixadas socialmente em torno a alguma necessidade ou necessidades fundamentais da vida social”* (p. 66). *“(...) Segundo a Psicologia da educação é preciso sublinhar a função socializadora e insubstituível da família, autêntica máquina social de produção de personalidades com formas de vida social aprendidas e interiorizadas”* (p. 67). Complementarmente, González Faraco, Jiménez Vicioso e Pérez Moreno (2008) afirmam que *“a família é uma instituição universal com uma configuração funcional variável segundo a estrutura social e a cultura específica de cada sociedade* (p. 43)”.*”*

Sampaio (1994) complementa a ideia da instituição família de hoje como um espaço emocional à procura de novos equilíbrios, podendo apresentar formas diferentes. Nesta mesma perspectiva, Silva (2004) afirma *“em termos sociais, nos últimos anos, verificaram-se enormes transformações que condicionaram as características da família atual: o aumento do número de divórcios, o planeamento familiar, a mudança do papel da mulher, o maior poder dos filhos, a valorização do amor e a diminuição do número de descendentes”* (p. 53).

Assim, antes de nos debruçarmos sobre as relações familiares e sobre a sua influência durante a **Adolescência**, iremos proceder a uma breve análise da evolução e das transformações da família, desde o início do séc. XX até aos dias de hoje.

2.6.1. A Evolução e as Transformações da Família.

Guasp (2008) procedeu a uma caracterização da evolução da família nas sociedades ocidentais, onde clarifica de acordo com diferentes variáveis as suas transformações. Esta caracterização corresponde ao que ocorre nas famílias portuguesas, com as devidas alterações culturais e históricas, as quais são integradas no quadro abaixo apresentado (*vide* Tabela 2.1), tomando por referência os autores Guasp, 2008, González Faraco et al. 2008 e a base de dados Pordata (2012).

Tabela 2.1 - Evolução da família desde os inícios do Séc. XX até aos dias de hoje (adaptado de Guasp, 2008; González Faraco et al. 2008 e Pordata, 2012)

Família Pré-moderna	Família Moderna e Nuclear	Família Atual Permeável
Inícios do Séc. XX	A família moderna e nuclear caracteriza-se por uma separação entre o mundo do trabalho e a família, entre as crianças/ os jovens e os adultos, a vida pública e a vida privada das pessoas. Em Portugal desenvolve-se sobretudo após a revolução do 25 de Abril em 1974, tendo ocorrido a emancipação da mulher. Nos outros países ocorreu a partir da 2ª Metade do Séc. XX.	Finais do Séc. XX até aos dias de hoje, ocorre a redução do poder patriarcal.
Presença reduzida do mercado e do estado	Desenvolvimento do mercado e das políticas sociais. Dá-se um alargamento do ensino público gratuito até à conclusão do ensino universitário.	Globalização económica e mediática a fronteira entre a vida privada e pública encontra-se diluída.
Predomínio dos artesãos e agricultores	Aumento da população urbana de classe média e do emprego para a vida.	Precarização do emprego.
Unidade produtiva e de autoconsumo agrário e artesanal	Unidade de consumo, baseada no salário. O período de trabalho alterna com o de descanso.	Reconhecimento de que a <i>identidade</i> pessoal e social depende de uma produção individual mais do que de uma herança familiar (Fernandes, 1994).
Importância da linhagem local. A família é geralmente extensa e consanguínea	Liquidação neolocal (ideologia meritocrática).	Liquidação neolocal (acentuação da ideologia meritocrática).

Família Pré-moderna	Família Moderna e Nuclear	Família Atual Permeável
Casamento arranjado familiarmente	Matrimónio de livre eleição.	Independência entre a sexualidade, matrimónio e reprodução.
Vínculos permanentes	Casamento solúvel pelo divórcio após Abril de 1974. Até então não estava legalizado. Dando origem às famílias reconstruídas ou monoparentais. A taxa de divórcio em 1974 era de 0,1%. A idade média das mães terem o seu primeiro filho em 1974 é de 24,1 anos. A taxa de doutoramento no sexo feminino, do total de doutoramento da população portuguesa era em 1974 de 12,6%.	A taxa de divórcio é alta (em 2010 era de 2,6%). Vínculos laborais frágeis. Guasp (2008), considera que as raparigas talvez forçadas pela crise de emprego estável, apostam numa formação académica durante mais anos do que os rapazes, antes de entrarem no mercado laboral. Saindo de casa de seus pais e casando-se mais tarde. Sendo que após o casamento continuam a trabalhar a tempo inteiro e têm menos filhos (a idade média das mães terem o seu primeiro filho em 2011 é de 29,2 anos). A taxa de doutoramento no sexo feminino, do total de doutoramentos da população portuguesa foi em 2010 de 56,6%, ou seja mais de metade dos doutoramentos são realizados em Portugal por mulheres.
Profundamente enraizadas as normas e papéis tradicionais (sanções fortes para o desvio)	Tradição mais flexível.	Coexistência de diversos modelos de famílias: nucleares onde ambos os progenitores trabalham, reconstruídas, monoparentais, homossexuais, etc. Os filhos “meus, teus e nossos” coabitam na mesma família sobretudo aos fins de semana. Sendo que perante as circunstâncias adequadas é possível educar e criar os jovens em todas as configurações familiares. Sendo que a família nuclear quando é psicologicamente equilibrada pode ser a configuração menos problemática (Hargreaves, 2003).

Família Pré-moderna	Família Moderna e Nuclear	Família Atual Permeável
Sociedade fortemente patriarcal	Patriarcalismo baseado na divisão do trabalho no exterior (o homem) e doméstico (a mulher). As gerações já não coexistem na mesma casa, a casa de família. A autoridade paterna decresce à medida que se impõe a afetividade como valor essencial (Silva, 2004). Todavia, em Portugal se a mulher se integrou nos últimos 25 anos do séc. XX no mundo laboral, continua a ser a responsável pelo cuidar da casa e dos filhos, permanece a mentalidade que as tarefas domésticas são da responsabilidade da mulher.	Avanço na equidade, na individualização e na autonomia dos seus membros. As mães dedicam menos tempo à socialização dos seus filhos, o que pode ser compensado pela intervenção do pai, todavia a família apresenta um maior capital cultural. Os avós muitas vezes passam a intervir ativamente na socialização dos seus netos, compartilhando afeto e cuidados com estes. Continuam a coexistir na sociedade famílias patriarcais, sobretudo as imigrantes, que após a entrada de Portugal na Comunidade Europeia têm passado a integrar a nossa população.
Taxa de natalidade e de mortalidade altas	Redução na taxa de natalidade (em 1974 a taxa de fecundidade era de 7,8% e o índice de envelhecimento em 1970 – 34,0%).	Taxas de fecundidade (em 2011 era de 3,87%) e de mortalidade muito baixas (índice de envelhecimento em 2011 de 128,6%) , mas com um alargamento no ciclo familiar.

Segundo Fernandes (1994), não se opera apenas uma mudança na estrutura da família, esta mudança reproduz-se também nas mentalidades e nas atitudes do adolescente.

Mas novas estruturas familiares possivelmente vão apenas significar novos desafios, tal como Silva (2004) afirmou: “ *A família modificou-se profundamente, no entanto achamos que não se pode falar em desagregação, nem proclamar-se verdadeiramente uma crise. Como organismo natural a família não acaba. Como organismo jurídico, elabora-se uma nova organização*” (p. 52).

De acordo com González Faraco et al. (2008), apesar das mudanças que as famílias do início do séc. XX apresentam comparativamente com as famílias do início do séc. XXI, continuam a desempenhar uma série de funções que são transversais a todas as culturas. Estas funções são vitais para a sobrevivência da sociedade e podem organizar-se em três grandes grupos:

- a) Funções para com o indivíduo – a família assume as suas crianças durante a etapa de dependência biológica e a sua socialização filtrando e acomodando as normas sociais;

b) Funções para consigo mesmo – a família como instituição, pretende perpetuar-se, através da promoção de novas famílias, obtendo estabilidade temporal e radicando-se, ganhando raízes num determinado lugar e espaço (a casa, o bairro, a comunidade, o País, etc.).

c) Funções para com a sociedade – a família como instituição presta grandes serviços ao sistema social. Para além de ser o primeiro agente de socialização primária, ocupa-se do sustento, da saúde e da segurança dos seus membros e em particular dos seus membros não produtivos, as suas crianças e jovens.

A atividade de filtragem cultural é crucial e é desenvolvida pela família mediante 3 ações sucessivas:

- 1 – Seleção dos conteúdos culturais que serão transmitidos aos filhos;
- 2 – Interpretação desses conteúdos;
- 3 – Valorização dos conteúdos segundo uma hierarquia axiológica particular determinadas pelas famílias. Criando-se uma determinada cultura familiar que deixa a sua marca socializadora.

Complementarmente, González Faraco et al. (2008), reforçaram a ideia de que a família como unidade primária de socialização apresenta um papel determinante sobre a formação intelectual e cultural dos jovens, ou seja, está fortemente empenhada no seu desenvolvimento escolar dado que:

a) A família molda o carácter dos seus jovens. A criança entra no sistema escolar com uma bagagem cuja configuração foi esboçada no seio da família. Estas influências precoces são motivadoras e persistentes, sendo que delas depende em boa medida o desenvolvimento emocional e mental da criança;

b) A família proporciona códigos linguísticos às suas crianças. A chave do **(In)Sucesso Escolar** pode ser também encontrada na dissociação entre os códigos linguísticos da criança e do professor. Devemos levar em conta que a linguagem e o pensamento guardam entre si estreitas relações de interdependência no desenvolvimento psíquico e que a linguagem é uma ferramenta fundamental de trabalho na escola, que é um contexto fortemente marcado pela verbalidade. Os estudos mais relevantes entre as relações entre linguagem e classe

social e as suas influências nas atitudes e no **Sucesso Escolar** foi desenvolvido por Bernstein (1984). Este autor descreveu dois modelos de códigos:

O código restrito – próprio das classes sociais mais desfavorecidas, que se caracteriza por ser gramaticalmente mais simples, menos rico em vocabulário, cheio de expressões calão e como tal mais afastado do código linguístico escolar;

O código elaborado – próprio da linguagem das classes sociais mais cultas onde se observa a existência de um vocabulário mais rico e portanto mais próximo da linguagem científica e dos códigos linguísticos escolares.

c) A família influencia o rendimento escolar dos jovens. Mais do que a nível económico, a atitude dos pais perante os estudos dos seus filhos é o que mais influencia o **Sucesso Escolar**. Estas atitudes relacionam-se com o nível cultural dos pais e particularmente com o nível de expectativas que estes têm a respeito dos seus filhos, expectativas que os jovens assumem ou introjetam. A este conjunto de fatores designou por “capital cultural “ da família.

De acordo com González Faraco et al. (2008), há vários fatores para além do capital cultural da família, que são igualmente influentes, mediante uma complexa rede de interações com o **Sucesso Escolar**, destacamos:

- a atitude da mãe com os filhos;
- a maior ou menor complexidade das relações entre os membros da unidade familiar;
- O nível económico e as possibilidades económicas da família;
- O hiato ou separação entre o clima da família e o meio escolar, as divergências entre os pais e os professores em questões de importância educativa, observando-se uma causalidade circular entre a família e a escola. Pois facilmente se entende a influência da família sobre a escola. Deveremos também perceber que o (in)sucesso) escolar do jovem também se repercute na estabilidade de vida familiar.

d) As atitudes familiares influenciam o comportamento escolar dos jovens. Por exemplo a discordância dos pais sobre os critérios educativos disciplinares provocará desajuste, instabilidade emocional e incremento da agressividade entre os filhos.

O estilo de vida dos pais (valores, normas, atitudes) vão influenciar o comportamento dos jovens.

2.6.2 Observação do Adolescente na Família Segundo o Modelo Bioecológico.

A *perspectiva ecológica*, conforme o descrito no primeiro capítulo desta investigação, surge com os trabalhos de Bronfenbrenner (1979) os quais mais tarde tiveram continuidade com as investigações de Bronfenbrenner & Morris (1998). De acordo com o **modelo bioecológico**, os contextos sociais nos quais os jovens vivem são influências importantes sobre o seu desenvolvimento Sendo que os adolescentes passam a maior parte do seu tempo na família, com os pares e as escolas.

Segundo Guasp (2008) um primeiro contexto de influência é a família pelo que de acordo com a *teoria bioecológica* devemos olhar para a **Adolescência**, considerando que as interações familiares se produzem em contextos que afetam positivamente ou negativamente o desenvolvimento do adolescente, mas que o adolescente também afeta esse mesmo contexto e consequentemente o seu próprio desenvolvimento. Complementarmente, de acordo com Balaguer (2002) podemos afirmar que a família, é um fator chave para proporcionar ao jovem a estruturação de um carácter adaptado à vida escolar e social. Mas a família está por sua vez imersa num contexto social que escapa ao seu controlo o que influencia decisivamente a educação do jovem. Da mesma maneira que o adolescente muda a sua auto-perceção também a sua família experimenta os efeitos dessa transformação, acabando por se modificar.

Esta teoria pode ser considerada como intersistémica na medida em que se considera que outros contextos para além do familiar afetam o tipo de interações que se organizam no sistema familiar. Recordemos que Bronfenbrenner desenvolveu a sua teoria em reação ao que considerava um ênfase excessivo da psicologia do desenvolvimento no ambiente proximal, em especial na relação mãe-filho. Afirmando

que o ambiente imediato é importante, mas o desenvolvimento dos jovens inclui muito mais do que isso. Chamando a atenção para o ambiente cultural que o jovem experimenta durante o seu desenvolvimento e as formas de interceção dos níveis ambientais. Recordemos que Bronfenbrenner e Morris (1998) agregaram uma dimensão biológica ao seu *marco teórico* da **teoria ecológica** passando a designá-la por teoria bioecológica embora a grande contribuição teórica tenha sido na descrição do ambiente cultural da criança e do jovem baseada em 5 níveis chave que designou por *sistemas* (incluindo o *cronosistema*).

Dentro desta perspectiva sistémica, Arranz & Oliva (2010) identificaram um conjunto de variáveis optimizadoras do desenvolvimento psicológico do adolescente agrupadas em dois grandes grupos: variáveis contextuais (que não refletem as interações sociais parento-filiais diretas mas podem influenciar as mesmas) e as variáveis interativas (que refletem as interações sociais diretas entre os pais e os filhos).

A apresentação destes dois grandes grupos de variáveis pareceu-nos premente dado que correspondem aos fatores da dinâmica entre a família e os outros sistemas, com os quais a família e o adolescente interagem. As mesmas serão detalhadamente observados ao longo desta investigação, sendo que muitos deles constituem objetivos da mesma.

Assim, Arranz & Oliva (2010) consideraram como variáveis contextuais:

- ✓ A estabilidade económica e laboral dos adultos do agregado familiar;
- ✓ A disponibilidade de recursos para a estimulação do desenvolvimento;
- ✓ A existência de condições físicas adequadas na casa de família, com espaços diferenciados para o jogo e para o estudo e a existência de materiais estimulantes para a aprendizagem;
- ✓ Os níveis educativos adequados para responder às solicitações juvenis de formação e orientação;
- ✓ A ausência de acontecimentos *stressantes* que afetem o equilíbrio do sistema familiar: morte, doenças crónicas e severas, problemas económicos, etc.
- ✓ A existência de relações positivas e estáveis com a escola. Sendo que os pais participem frequentemente nas atividades escolares que lhe são propostas.
- ✓ A existência de cuidadores substitutos estáveis e estimulantes quando os pais, por razões laborais não podem cuidar dos seus filhos;

- ✓ A existência de uma relação positiva e de apoio com a família alargada;
- ✓ A existência de uma rede de apoio social de amigos;
- ✓ A disponibilidade de recursos institucionais: serviços educativos e sanitários de qualidade;
- ✓ As boas relações de vizinhança;

Como variáveis **interativas**:

- ✓ A participação dos pais na socialização dos seus filhos;
- ✓ O recurso a estilos educativos democráticos, baseados na indução – explicação do sentido das normas- e no estabelecimento dos limites ao comportamento numa relação afetiva calorosa. Com ausência de um controlo parental baseado na relação de culpa e na retirada de afeto;
- ✓ A prática de monitorização do comportamento do adolescente;
- ✓ A estimulação parental da maturidade social dos seus adolescentes, através do ensino e da prática de estratégias de interação social;
- ✓ A participação em experiências diversas de estimulação psicossocial: visita a museus, espetáculos, viagens, etc;
- ✓ A estimulação parental da competência académica dos seus filhos: nomeadamente através do controlo da realização dos trabalhos de casa e mostrando disponibilidade de tempo;
- ✓ A estimulação parental do desenvolvimento linguístico: quantidade e qualidade das estimulações linguísticas;
- ✓ A existência em casa de materiais e recursos estimulantes do desenvolvimento: livros, jornais, revistas, ligação à internet...;
- ✓ O exercício da frustração ótima: permitir que o adolescente enfrente dificuldades, que lhe permitam desenvolver recursos adaptativos a diferentes situações;
- ✓ A prática de estratégias educativas que fomentem a autonomia do adolescente;
- ✓ A presença do sentido de humor nas relações familiares e sobretudo na relação parento-filial;
- ✓ O recurso a estratégias educativas que fomentem o desenvolvimento de um **Autoconceito** positivo;
- ✓ O estabelecimento de uma comunicação aberta entre pais e filhos baseada numa relação de confiança;

- ✓ A estimulação na resolução de conflitos pela via do diálogo;
- ✓ A promoção de relações positivas entre irmãos;
- ✓ A presença de relações afetivas seguras através de uma consolidação do apego seguro na vinculação familiar;
- ✓ Uma implicação ativa do pai no processo educativo do jovem;
- ✓ A expressividade emocional entre os membros da família;
- ✓ O exercício da regulação emocional entre os membros da família: falar sobre as emoções e explicar o porquê de diversos estados e reações emocionais;
- ✓ A relação marital positiva. Existência de baixos níveis de conflito entre os pais, submetendo os filhos a uma baixa exposição ao conflito inter-parental.

2.6.3 O Papel da Família na Adolescência.

O papel assumido pela família, na **Adolescência** não é consensual entre os teóricos e os investigadores que estudam esta etapa do desenvolvimento humano.

De acordo com Peixoto (2004), o principal desacordo situa-se entre aqueles que consideram que as relações com os pares são as mais importantes na **Adolescência** e os que consideram que a relação com a família continua a ser importante durante este período de desenvolvimento. Com efeito, ultrapassando esta controvérsia a investigação tem demonstrado que a qualidade da relação com a família tem um impacto importante na vida do adolescente. Podendo ser referido o ajustamento académico, nomeadamente no que se refere à satisfação escolar e ao **Autoconceito**.

É sabido que a **Adolescência** coloca em dialéctica duas gerações, a dos jovens e a dos seus pais, às vezes de forma harmoniosa e outras como confronto ou desafio o que na literatura anglo-saxónica é designado por – *generation gap* ou conflito de gerações.

Segundo alguns autores, Jessor e Jessor (1978, citado por Baumrind, 1991), um padrão de comportamento emerge na fase inicial da **Adolescência** o qual os autores designaram por *transition proneness* – ***predisposição para a transição*** o que se caracteriza por uma grande necessidade de autonomia e de independência, aumento da participação social, redução da religiosidade, reduzida percepção das exigências dos pais e aumento da confiança nos amigos relativamente aos pais.

Todavia os pontos de vista mais atuais sobre a **Adolescência**, segundo Baumrind (1991) colocam a ênfase na explicação dos comportamentos dos adolescentes e não na existência de uma predisposição para a transição, como foi referido por Jessor, mas num atraso maturativo psicossocial como uma resposta para minimizar os problemas comportamentais, de onde a ligação à família e à comunidade facilita o desenvolvimento individual do adolescente e protege-o das suas próprias limitações maturativas promovendo a sua **Adaptação** psicossocial.

Para López e Castro, (2007), se o jovem luta pela conquista da sua identidade, por encontrar-se a si mesmo, também os seus pais lutam por preservar a sua própria identidade, vivenciando transformações não determinadas. Existe como que um efeito dominó que mobiliza todas as partes envolvidas. Esta situação exige, por parte dos adultos uma grande maturidade para não entrar em conflito permanente, com os seus jovens adolescentes. A perspetiva evolutiva permite-nos entender que o adolescente não se separa do passado, por mais que em vários momentos o renegue. O que ocorreu na sua infância é a base do que agora se sucederá. O jovem deseja ser independente, sair do controlo parental, questionar a protecção, mas sem renunciar a ela. Recordemos que nas palavras de Musitu e Allatt (1994) uma das funções psicológicas mais importantes que se atribuem à família é a formação do **Autoconceito** ou identidade dos seus membros, conforme o já referido nesta investigação no ponto 2.5.3 *A procura da identidade e o Autoconceito*.

2.6.3.1 Como a Família Influencia a Formação da Autonomia na Adolescência.

No processo de formação da identidade, uma das tarefas evolutivas que deve ser resolvida durante a etapa da **Adolescência** é a aquisição de uma autonomia em relação aos progenitores. Segundo, Oliva & Parra (2001), podem diferenciar-se três dimensões da autonomia:

- a) A autonomia atitudinal ou cognitiva que se refere à conceção do próprio eu como único e diferenciado;
- b) A autonomia funcional ou condutual como a capacidade para tomar decisões e gerir os seus próprios assuntos sem a ajuda dos pais;
- c) E a autonomia emocional, que se reporta à desvinculação emocional e perda da necessidade de apoio emocional da parte dos pais. Aqueles filhos cujos pais não aceitam a sua individualidade, e que reagem

negativamente perante a sua conquista de individualidade, limitando o seu desenvolvimento individual, tendem a apresentar mais sintomas de ansiedade e de depressão e mais dificuldades relacionais na estruturação da sua identidade pessoal (Rueter & Conger, 1998).

Para Baumrind (1991), o abandono da dependência parental infantil, própria da **Adolescência**, não deve ser lida como um distanciamento emocional dos pais ou uma negação da continuidade dos valores parentais. Sampaio (1994), na mesma perspetiva, afirma: *“a presença dos pais junto dos filhos é tão ou mais importante nesta fase do que na infância, em virtude de que o seu papel agora é de estar atentos, de mobilizar sem dirigir, de apoiar nos fracassos e incentivar nos êxitos, em suma estar com eles e respeitar cada vez mais a sua individualização”* (p. 42).

Mais concretamente Fleming (s.d.) considera que os 16 anos constituem um marco na diferenciação entre sexos relativos à autonomia. Este trabalho sugere que o fato dos rapazes organizarem a sua autonomia de forma mais precoce do que as raparigas, não se deve a um desejo mais alto de autonomia, mas à construção anterior da capacidade de expressar o conflito com os pais.

2.6.3.1.1 Os Estilos de Socialização Parental.

De acordo com um conjunto de investigadores (Balaguer, 2002; Brown, Mounts, Lamborn e Steinberg, 1993; Darling e Steinberg, 1993; Guasp, 2008; Musitu e García, 2001), os estilos de socialização parental devem ser entendidos como uma variável contextual que facilita ou dificulta o processo de desenvolvimento da criança e do jovem, pelo que deve ser considerada uma variável independente nos estudos sobre a **Adolescência**.

Balaguer (2002), sublinha mesmo que os pais, educadores e pares jogam um papel fundamental no processo de socialização do adolescente.

Brown, Mounts, Lamborn e Steinberg (1993), num estudo que realizaram com adolescentes entre os 15 e os 19 anos, concluíram que os estilos parentais têm uma notável mas, indireta influência sobre os adolescentes e sobre as escolhas dos pares que estes efetuam, o que tem encorajado os investigadores a repensarem o papel dos

estilos parentais na **Adolescência**. Balaguer (2002) na mesma perspectiva dos autores anteriores, defende um **enfoque psicossocial**, segundo o qual os jovens interagem com as suas circunstâncias e desta interação desenvolvem uma maior ou menor dificuldade para desenvolverem certas condutas. Pelo que a eleição condutual é em certa medida involuntária, dado ser determinada pelo meio social circundante, onde **as relações parento-filiais constituem um dos vetores desta dinâmica**.

Guasp (2008) afirmou que a interação familiar é uma das chaves do **(In)Sucesso Escolar**, dado dela dependerem muitos elementos psicológicos que vão progressivamente sendo incorporados no caráter e posteriormente na personalidade do jovem que são necessários para alcançar os objetivos académicos. Todavia a educação deve ser algo mais do que socialização, dado que não deve ser descurada a formação de pessoas criativas e autónomas. Acrescentando este mesmo autor, que a ação educativa e socializadora da família condiciona fortemente o rendimento escolar.

Para Darling e Steinberg (1993), **o estilo parental**, pode definir-se como uma constelação de atitudes dirigidas ao jovem que consideradas conjuntamente, criam um “clima emocional” em que se expressam as condutas dos pais. Estas condutas visam alcançar os objetivos da socialização correspondendo às práticas parentais, assim como às condutas que não se encontram dirigidas à obtenção direta dos objetivos da socialização, tais como gestos, mudanças no tom de voz, a linguagem corporal e a expressão espontânea das emoções. Assim, segundo estes autores deve proceder-se a uma compreensão dos estilos parentais como contexto mediador que facilita ou dificulta a influência das práticas parentais sobre o processo de socialização do jovem.

Musitu e García (2001), depois de reverem um amplo conjunto de teorias sobre os estilos parentais, evidenciaram que historicamente, a imensa maioria das investigações iniciais acerca dos estilos parentais destacavam **duas dimensões** ou fatores básicos que explicavam a maior parte da variabilidade da conduta parental disciplinar:

- A) O **controle** que os pais utilizavam (fatores que advêm das teorias behavioristas);
- B) E o **apego** (inspirado nas teorias dinâmicas):

Assim, a partir da década de 60, Baumrind (1967, citado em Musitu e García, 2001) apresentou a contribuição mais significativa sobre a socialização parental, constatando também a existência de duas dimensões subjacentes às relações parento-filiais: **aceitação** e **controle parental**. A partir destas duas dimensões,

registadas no seu estudo clássico realizado com crianças do pré-escolar identificou três formas de interação familiar:

- A) Um **primeiro estilo** designou de “**autoritário**” onde incluía os pais que apresentavam um alto nível de exigências e um baixo nível de interesse ou sensibilidade às necessidades do seu filho;
- B) Um **segundo estilo** designou de “**permissivo**” caracterizava-se por pais preocupados ou muito sensíveis às necessidades dos seus filhos mas pouco exigentes com estes, exercendo pouco controlo sobre a sua conduta;
- C) E por fim um **terceiro estilo** que designou por “**democrático**” que correspondia aos pais que conseguiam utilizar um equilíbrio entre as suas atitudes de controlo com altas expectativas sobre o comportamento dos seus filhos mas que estavam fortemente centrados nas necessidades dos seus descendentes encorajando-os a tomar decisões. A autora evidenciou que este estilo educativo estava mais relacionado com o surgimento de indicadores de competência social nas crianças.

Em estudos posteriores (Baumrind, 1991), analisou a relação existente entre o estilo educativo dos pais e as habilidades sociais dos adolescentes. A partir da observação e da entrevista a 139 adolescentes com idades de 14 anos, de ambos os sexos, bem como dos seus pais, conclui-o que o fator parental que mais se correlacionava com a competência social dos adolescentes era a sensibilidade parental.

Maccoby e Martín (1983), retomando a tipologia inicial de Baumrind, realizaram uma classificação dos estilos parentais, em função também das duas dimensões: aceitação e controlo. A combinação de ambas as dimensões dá lugar a quatro estilos educativos:

Estilo educativo autoritário – caracteriza-se por uma baixa aceitação e por um controlo alto;

Estilo educativo democrático – os pais apresentavam uma aceitação alta e um alto controlo sobre as condutas dos seus filhos;

Estilo educativo permissivo – estes pais tendiam a apresentar uma aceitação alta e um baixo controlo e;

Estilo educativo negligente – pais com uma aceitação baixa e um controlo baixo do comportamento dos seus filhos.

Podendo-se observar que Maccoby e Martín (1983) apenas procederam à divisão do estilo permissivo, inicialmente proposto por Diane Baumrind, em estilo permissivo e negligente.

A partir dos estudos de Maccoby e Martín (1983), mais concretamente da existência de dois eixos independentes para caracterizar os estilos parento-filiais, Musitu e García (2001) criaram o que designaram por modelo teórico **Bidimensional da Socialização Parental**, considerando de forma independente os estilos de socialização parental do Pai e da Mãe. Este modelo tem influenciado um conjunto alargado de investigações, tendo estes autores procedido à construção de uma escala - o questionário **ESPA29 – Escala dos Estilos de Socialização Parental em adolescentes**. Musitu e García (2001) a partir de uma amostra de 3.030 adolescentes de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos de idade caracterizaram a existência de 4 estilos de socialização parental, em que cada um deles apresenta inconvenientes e vantagens para a socialização dos jovens, a saber :

1 – **Estilo Autorizativo** – caracterizado por uma alta aceitação /implicação bem como por uma forte coerção. São os pais que se esforçam por dirigir as atividades dos seus filhos mas de forma racional e equilibrada. Dado que estimulam o diálogo verbal e partilham com os seus filhos as razões das suas exigências educativas. O ajuste destes jovens tende geralmente a ser adaptado e adaptativo, em consequência do jovem ter integrado plenamente as normas sociais, o que lhe poderá permitir que a sua competência seja maximizada em culturas fortemente competitivas como a Norte Americana e a Europeia.

Diferentes estudos evidenciaram que o estilo autorizativo promove nos adolescentes mais competências socioemocionais e académicas (Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts e Fraleigh, 1987; Steinberg, 2001; Weiss & Schwarz, 1996). Neste mesmo sentido Sapienza, Aznar-Farias e Silvares (2009) num estudo que realizaram com 66 adolescentes com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos de idade, que frequentavam o 6º, o 7º e o 8º ano de escolaridade na cidade de Curitiba-Brasil, investigaram as relações entre competência social, práticas educativas parentais e rendimento escolar. Concluindo que os pais que utilizavam práticas educativas positivas, isto é, que se envolviam na vida dos filhos, conversavam e eram considerados democráticos, tinham melhor desempenho na escola do que aqueles cujos pais recorriam mais a práticas negativas de socialização parental.

De acordo com as conclusões dos estudos de Oliva, Parra, Sánchez-Queija e López (2007), que realizaram uma investigação sobre os estilos educativos materno e

paterno e o nível de ajuste do adolescente. Tendo utilizado uma amostra de 848 adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, que frequentavam o ensino secundário em escolas públicas e privadas em Espanha (Huelva e Sevilha), observando que os pais que tinham uma relação de confiança mútua com os seus filhos, os seus adolescentes revelavam de forma espontânea a seus pais as atividades que desenvolviam, o que mostrou ser a melhor estratégia para prevenir os comportamentos de risco na **Adolescência**. Sendo que o uso do controlo psicológico pouco recomendado, e aparecendo associado de forma significativa ao desajuste interno (humor depressivo) e externo (problemas comportamentais) do adolescente.

Todavia, Lourenço (2005) não encontrou associação entre o **Sucesso Escolar** e as expectativas escolares e os estilos educativos autorizativos dos pais, percecionados pelos jovens do 7.º ano de escolaridade.

Oliva (2006), numa revisão teórica que realizou sobre as evidências empíricas sobre as relações familiares e o desenvolvimento dos adolescentes destacou que os adolescentes apresentam melhor **Adaptação**, quando têm pais que se mostram afetuosos, comunicativos e que os encorajam a ser autónomos.

Assadi et al. (2007) as atitudes democráticas dos pais **autorizativos** estão positivamente associadas com o rendimento escolar.

2 – **Estilo Indulgente** – sendo que os pais (Pai e Mãe são avaliados de forma independente) tendem a apresentar uma **alta aceitação** dos comportamentos dos seus filhos **mas restringem** pouco os seus comportamentos. Estes pais, tal como os autorizativos comunicam facilmente com os seus filhos, e também utilizam com mais frequência a comunicação do que outras técnicas disciplinares para obterem a compreensão e chegarem a um acordo com os seus filhos. Considerando que mediante a razão e o diálogo podem conseguir inibir os comportamentos dos seus filhos. Agem com os filhos como se se tratassem de pessoas maduras, “adultos pequenos”, capazes de regular e adaptar os seus próprios comportamentos, e limitam o seu papel de pais à tarefa de os chamar à razão. Permitem, aos filhos a escolha das suas próprias atividades tanto quanto possível, ajudando-os com explicações e conselhos, mas evitam o uso do controlo, da imposição e da coerção, não lhes exigindo obediência imposta pelas figuras de autoridade como por exemplo os professores e os auxiliares de ação educativa.

Segundo Musitu e García (2001), na cultura anglo-saxónica os jovens das famílias indulgentes tendem a apresentar pontuações mais baixas no seu

aproveitamento escolar e apresentam mais problemas de conduta escolar que os jovens de famílias autoritativas. Resultados que não correspondem, de acordo com os mesmos autores, aos encontrados nas culturas espanhola, italiana e alemã. Neste mesmo sentido Assadi et al. (2007) concluíram que na cultura muçulmana os estilos permissivos estão negativamente associados com o sucesso acadêmico.

Para Santrock (2004) os filhos de pais com um estilo de socialização parental permissivo tenderão a estar pouco acostumados a que os seus pais lhes exijam que tomem decisões, podendo optar por uma solução mais fácil de acordo com as suas preferências, embora também seja possível que estes adolescentes tendam a rejeitar assumir compromissos sérios.

Guasp (2008) numa reflexão que realizou sobre o sistema educativo nas sociedades modernas, onde enfatizou o surgimento das famílias monoparentais, refere que neste tipo de famílias um défice de normas – “pai simbólico” não deve procurar-se na alteração do domínio patriarcal destas famílias, mas antes numa educação excessivamente permissiva, anômica, onde se exige aos filhos poucas responsabilidades, não sendo estes educados no respeito das normas sociais. Pelo que o autor recomenda que nas famílias monoparentais, onde apenas se encontra presente ou o pai ou a mãe, deve ser dada grande atenção por parte da cabeça de família ao processo de socialização e à trajetória académica dos jovens. Sendo que os pais permissivos, que não permitem a existência de conflito entre eles e os seus filhos, não suportando a inibição do controlo, os seus educandos tendem a não desenvolver hábitos de trabalho ou normatividade e tendem a reagir caprichosamente ou negativamente perante as exigências dos professores. Estes jovens podem chegar mesmo a incitar contra os professores os seus próprios pais.

3- **Estilo Autoritário** – caracteriza-se por baixa aceitação/implicação e alta coerção/imposição. Estes pais tendem a modelar, controlar e avaliar a conduta dos seus filhos de acordo com um conjunto de normas de conduta, normalmente de forma absoluta e unilateral. Não promovem o diálogo e creem que os filhos devem aceitar a sua palavra como absolutamente correta. A afirmação do poder parental, em conjunto com a baixa implicação afetiva são os fatores que distinguem este estilo dos outros. São pais muito exigentes, mas pouco atentos às necessidades dos seus filhos.

Investigações realizadas com famílias americanas de origem europeia têm evidenciado que o estilo *educativo autoritário* é o mais comum na classe média (Steinberg, 2001).

Nas palavras de Santrock (2004) “os adolescentes provenientes de lares onde impera um clima excessivamente autoritário, tenderão a seguir o caminho que os seus pais traçaram para eles, adotando identidades hipotecadas. Em alguns casos, estes poderiam revoltar-se contra os seus pais e tomar as suas próprias opções, só que ao não contarem com o apoio parental terão maior dificuldade para ultrapassar a fase da moratória e de atingir a sua identidade” (p. 483). Neste mesmo sentido González Faraco et al. (2008) afirmaram que nas famílias promotoras de uma disciplina muito restritiva, o processo de socialização parento-filial tende a produzir indivíduos muito adaptados e ordeiros mas geralmente pouco criativos e inovadores.

4- **Estilo Negligente** – corresponde a uma baixa aceitação/implicação e baixa coerção/imposição. Este estilo caracteriza-se por baixos limites de afeto e de coerção. Estes pais realizam pouca supervisão, controlo e cuidado dos seus filhos, permitindo que eles se cuidem a si próprios e que se responsabilizem pelas suas próprias necessidades físicas e psicológicas.

De acordo com Musitu e García (2001), os jovens de famílias negligentes têm, normalmente, valores mais baixos na maioria dos índices de ajuste e desenvolvimento psicossocial, aproveitamento escolar, e problemas de conduta.

Para Guasp (2008), as famílias negligentes são fortemente anómicas, sendo que cada elemento da família muitas vezes faz a sua vida de forma independente e a comunicação e os laços afetivos são débeis ou irregulares. Fomentam a organização de personalidades deficitariamente socializadas, onde não foi interiorizado o espírito de disciplina, responsabilidade e trabalho sendo que com dificuldade se encontram preparados para enfrentar as exigências escolares, o que põe em causa o seu rendimento académico.

Hernández (2004) no seu teste **TAMAI** - *Teste Auto-avaliativo Multifactorial de Adaptação Infantil*, utilizado nesta investigação – considerou também os dois eixos de controlo e de afeto, de forma independente quer para o Pai, quer para a Mãe. Tendo identificado 3 estilos de educação parento-filiais principais:

- 1 - O estilo de educação personalizada/assistencial-pessoal corresponde ao estilo de educação democrático descrito por Baumrind (1967 citado por Musitu e García 2001) e por Maccoby e Martin (1983). Emparelhando com o estilo autorizativo de Musitu e García (2001);

- 2 - O estilo de educação permissiva – corresponde à descrição do estilo educativo permissivo descrito por Baumrind (1967 citado por Musitu e García 2001) e por Maccoby e Martin (1983). Pode ser equiparado ao estilo indulgente de Musitu e García (2001);
- 3 - O estilo de educação restritiva foi descrito por Hernández (2004) de forma mais rigorosa identificado por Baumrind (1967 citado por Musitu e García 2001) e por Maccoby e Martin (1983) e mais tarde por Musitu e García (2001). Sendo que o estilo de educação restritiva segundo Hernández (2004) subdivide-se em três subtipos:
 - 3.1 - O estilo punitivo – em que os jovens percecionam os seus pais como muito punitivos e com atitudes de rejeição em relação a si próprios;
 - 3.2 - O estilo despreocupado – caracterizado por atitudes parentais de abandono e negligência, correspondente ao estilo educativo negligente de Musitu e García (2001);
 - 3.3 - O estilo perfeccionista - caracterizado por atitudes de imposição excessiva controlo de regras e até atitudes agressivas por parte dos pais. Segundo Guasp (2008), o excesso de pressão é motivo de angústia e frustração por parte do estudante sobretudo se os seus pais lhe exigem mais do que razoavelmente pode dar de si.

Do exposto pode-se observar que:

- a) Tal como o defendido por Musitu e García (2001) toda a tipologia é uma simplificação e na realidade nunca se encontram estilos puros, mas simultaneamente os autores evidenciam a existência de uma consistência interna e de uma coerência num vasto período em que as estratégias são utilizadas pelos pais, pelo que podem sempre ser encontrados estilos educativos predominantes numa relação parento-filial.
- b) Não existe uma total equivalência entre os estilos educativos identificados por diferentes investigadores ao longo dos anos. Assim optámos por estabelecer uma equivalência entre as investigações sobre os estilos de socialização parento-filial que considerámos serem marcos teóricos de investigação, nesta incluindo a tipologia dos estudos de socialização parento-filial integrada no Questionário TAMAI (*vide* tabela 2.2).

Tabela 2.2 – Comparação entre os diferentes estilos de socialização parental de acordo com os estudos de Baumrind (1967 descrito por Musitu e García, 2001), Maccoby e Martín (1983), Musitu e García (2001) e Hernández (2004)

Baumrind (1967 descrito por Musitu e García 2001)	Maccoby e Martin (1983)	ESPA29 Musitu e García (2001)	TAMAI Hernández (2004)	
Autoritário	Autoritário	Autoritário	Educação Restritiva	Punitiva
				Despreocupada
				Perfeccionista
Permissivo	Permissivo	Indulgente	Educação Permissiva	
Democrático	Democrático	Autorizativo	Educação Personalizada ou Assistencial- Personalizada	
	Negligente	Negligente	Educação Restritiva estilo despreocupado	

Todavia algumas investigações alertam para a influência dos fatores socioculturais nos estilos educativos parentais. Por exemplo segundo Steinberg, Lamborn, Dornbusch e Darling (1992) os pais Americanos de origem Asiática evidenciaram maior prevalência de estilos educativos autoritários. De acordo com estes autores, as sociedades que são relativamente autoritárias e promovem o respeito pela autoridade tendem a enfatizar uma maior lealdade dos jovens à família.

Também Assadi et al. (2007) referiram que os valores culturais transmitidos à geração seguinte através da educação parental, e dos valores da família são considerados uma variável mediadora entre os valores culturais, os estilos de socialização parental e os resultados escolares. Segundo estes investigadores o contexto sociocultural determina a atitude dos pais na educação dos seus filhos. A esta mesma conclusão Darling & Steinberg (1993) já tinham chegado. Sendo que o estilo educativo parental afeta os resultados cognitivos e sócio emocionais do adolescente.

Nos estudos de Oliva et al. (2007) os autores ainda observaram que quando compararam os estilos educativos paterno e materno percebido pelos adolescentes (independentemente do seu sexo) estes dão pontuações mais altas nas dimensões do estilo parental materno, o que segundo os autores traduz que os jovens percebem as suas mães como mais implicadas, controladoras e afetivas do que os seus pais. Este indicador foi considerado por Hernández (1983) que o designou por discrepância educativa. A discrepância educativa segundo o mesmo autor corresponde ao grau de diferença existente entre o estilo educativo do pai e da mãe (vide 5.4.4 Teste TAMAI).

2.6.3.1.2. O Adolescente e/contra a Família: O conflito Parento-filial na Adolescência.

Guasp (2008) descreve *“como um efeito sociologicamente normal a existência de múltiplos conflitos no seio da família. Sendo que nas famílias existem quer conflitos geracionais (pais-filhos), conflitos entre irmãos e conflitos conjugais”* (p.76). Sendo que a existência de conflitos familiares tendo como causa a Adolescência é segundo Schoen-Ferreira et al. (2003) um mito.

Para Balaguer (2002), o adolescente é especialmente sensível às incoerências dos adultos, aproveitando-se delas para questionar e levar a cabo o seu desejo de dominar e impor as suas próprias regras e não se sentir frustrado. Normalmente não são os grandes acontecimentos, mas os pequenos gestos quotidianos que acabam por adquirir importância para o adolescente e ser uma frequente fonte de mal estar e tensão no jovem. Schoen-Ferreira et al. (2003) afirmam que os pais e os filhos raramente entram em choque por causa dos valores familiares. A maioria das discussões gira em torno de questões do quotidiano à partida com pouca importância, mas geram um grande desgaste emocional, como por exemplo as tarefas domésticas, os trabalhos de casa, o cumprimento dos horários e o modo de vestir.

De acordo com Carneiro (2000) *“para que um dos membros da família cresça todos têm de crescer. De um modo geral, esta mudança não é feita simultaneamente por todos, Existem pequenas diferenças nas velocidades de mudança, originando tensões e conflitos entre os membros da família. O nível de tensão das famílias poderá dar-nos uma ideia do seu estado de saúde. É normal e aceitável alguma tensão, sendo um bom indicador da existência de crescimento”* (p. 23).

De forma muito clara, Parra & Oliva (2002), Oliva (2006), Sampaio (2006) e Guasp (2008) identificam como principais fontes de conflito entre os pais e os seus filhos adolescentes:

- ✓ As mudanças hormonais próprias da puberdade, podem ter consequências sobre os estados emocionais do adolescente e repercutem-se de forma negativa nas suas relações sociais. O aumento do desejo e da atividade sexual, produzidos pelas alterações hormonais podem levar a que os pais se tornem mais restritivos e controladores relativamente às amizades dos jovens sobretudo sobre as raparigas. Brooks-Gunn, Graber & Paikoff (1994), nos seus estudos identificaram que embora os efeitos diretos entre as hormonas e os comportamentos de agressividade e depressão sejam pequenos eles interferem sobretudo no início da **Adolescência** com o comportamento social do adolescente;
- ✓ As alterações a nível cognitivo, e consequentemente o desenvolvimento do pensamento formal, leva a que os adolescentes se mostrem mais críticos com as normas e regras familiares, desafiando a autoridade parental. Complementarmente são capazes de apresentar argumentos mais estruturados nas suas discussões, levando a que os seus pais se irrite e percam o controlo;
- ✓ Um tópico frequente de discussões familiares refere-se à forma de vestir e ao tempo dedicado aos estudos e às responsabilidades escolares. Temas como a sexualidade, a política e as drogas não surgem com frequência nas discussões mas sempre que surgem são motivo de discordâncias fortes;
- ✓ O aumento do número de interações e do tempo que passam com os pares leva o adolescente a desenvolver um maior número de relações simétricas, o que o levará a desejar um tipo de interação semelhante no seio da sua família, o que nem sempre é aceite pelos seus pais;
- ✓ A forma de gerir o dinheiro é uma das dificuldades mais frequentes na interação entre pais e filhos adolescentes, e alguns casos, é o ponto de partida para conflitos que se perpetuam. Mais uma vez estamos perante

um problema com raízes na infância, mas que ganham novas dimensões no período da **Adolescência**. Assim, muitos pais optam por atribuir aos seus filhos uma quantia semanal ou mensal que se designa por semanada ou mesada. A mesada/semanada ou dinheiro de bolso para Carneiro (2000) “é uma prática que a vida moderna tem vindo a difundir. Compreende uma certa quantidade de dinheiro, dado com regularidade, por um adulto a um jovem com a finalidade de ser gerida de acordo com os seus interesses e necessidades. Reveste-se de uma grande importância educativa dado que os pais tem por objetivo dar a possibilidade aos seus filhos de aprenderem a gerir uma determinada verba com autonomia e responsabilidade (p. 128)”.

- ✓ Nesta etapa de desenvolvimento em que surgem mudanças evolutivas muito súbitas as expectativas dos pais relativas ao comportamento dos filhos pode ser defraudada com facilidade, o que causará conflitos e perturbações no clima familiar. Por outro lado o próprio jovem tende a proceder a uma clara desidealização dos pais, de forma a que a imagem parental de perfeição existente na infância será substituída por outra muito mais realista.

Oliva (2006) reforça a ideia de que os conflitos e o controlo podem ser positivos para o desenvolvimento do adolescente, embora seja necessário perceber algumas matizações desse controlo. Clarificando, que a visão catastrófica das relações entre pais e filhos adolescentes com a correspondente deterioração do clima familiar, constitui provavelmente um dos mitos associados à imagem negativa desta etapa do desenvolvimento, os quais não são corroborados pela investigação. Com exceção na primeira etapa da **Adolescência** em que, segundo o autor, podem surgir algumas dificuldades e conflitos, sendo que de resto as relações familiares tendem a ser passivas e satisfatórias.

O sexo do adolescente não parece estabelecer diferenças importantes nem nos níveis globais de conflitualidade nem na sua evolução, embora em ambos os sexos existam maior número de conflitos com a mãe (Oliva, 2006).

Muitos dos problemas próprios da **Adolescência** estão relacionados com a falta de afeto e apoio e muitas vezes são uma reação a uma série de normas e limites estabelecidos unilateralmente ou de forma autoritária por pais pouco dialogantes. Embora seja necessário o controlo parental sobretudo no início da **Adolescência** deve ser um controlo democrático e ajustado à idade e à maturidade do adolescente (Oliva, 2006).

Todavia, as discussões sobre os assuntos quotidianos, apesar de gerarem algum conflito imediato têm um efeito positivo e médio prazo sobre as relações parento-filiais e sobre o próprio adolescente dado que favorecem uma reestruturação do sistema familiar e uma renegociação dos papéis e expectativas (Oliva, 2006).

Segundo Assadi, Zakaei, Kaviani, Mohammadi e Ghaeli (2007), Arranz e Oliva (2010) o rendimento académico é um indicador do desenvolvimento cognitivo o qual por sua vez é influenciado por vários fatores do contexto familiar, sendo um deles a qualidade da resposta parental, bem como o recurso por parte dos pais a um estilo educativo democrático ou autorizativo e a um ajustamento marital positivo, os quais são variáveis preditoras de um maior raciocínio lógico na **Adolescência**.

De acordo com Guasp (2008) as famílias harmónicas e estáveis favorecem a formação de personalidades integradas, com competências psicológicas e socioculturais para empreender projetos de futuro que requeiram um esforço continuado, como por exemplo a conclusão dos estudos universitários. Sendo que as famílias especialmente conflituosas são caldos de cultivo de personalidades inseguras e ou problemáticas, o que se repercute negativamente no rendimento escolar.

2.6.3.2 Fatores Adaptativos e/ou Facilitadores na Família.

Após uma revisão da literatura observámos que nos últimos anos um conjunto de fatores estruturais das famílias têm vindo a ser investigados como por exemplo:

- a) O tipo de família
- b) A dimensão da fratria
- c) A posição na fratria
- d) A idade dos pais
- e) Doença dos pais
- f) Relação entre os pais
- g) Habilitações escolares e profissão dos Pais
- h) Estimulação familiar
- i) Expectativas do Pai e da Mãe

2.6.3.2.1 Tipo de Família.

Tal como é referido por Saraceno (1997), as famílias de hoje são “famílias diferentes”, sendo que as famílias com um único progenitor têm crescido em toda a Europa. Verificando-se que a maior parte destas famílias por vezes têm apenas um adulto, o qual geralmente é a mãe. O que pode frequentemente acarretar maior risco de pobreza, dado as diferenças retributivas entre homens e mulheres no mercado de trabalho e por se tratar de um único progenitor com responsabilidades de cuidar dos menores. Mas as famílias diferentes apresentam diferentes estruturas, nomeadamente: a família nuclear, a família monoparental, a família de união de facto, a família reconstruída, etc.

Segundo Marcelli (2000) a separação parental é o primeiro fator associado à ida a uma consulta de psiquiatria no adolescente. “Um adolescente filho de pais separados/divorciados tem uma probabilidade (ou risco) oito vezes maior de ir a uma consulta de psiquiatria do que o adolescente filho de pais não separados” (p. 102).

2.6.3.2.2 Dimensão da Fratria.

Silva (2004), sublinha que nas famílias atuais, o grupo familiar numericamente está cada vez mais reduzido, no sentido em que as famílias cada vez têm menos filhos. González Faraco et al. (2008) reforça a ideia de que cada vez mais as famílias reduzidas, com um único filho bem como as famílias numerosas (com 3 ou mais crianças) continuam a ser muito frequentes. Sendo que podemos observar a formação das famílias reconstituídas onde diferentes elementos com ou sem laços de sangue partilham a mesma casa.

Teti (2002) refere que os irmãos podem exercer um papel socializador maior do que o dos pais, dado que se um irmão tem uma idade próxima do outro pode na **Adolescência** entendê-lo melhor e comunicar de forma mais eficaz com ele do que com os pais. Sendo que as relações positivas entre irmãos durante a **Adolescência** tendem a gerar uma sensação de apoio a nível emocional e académico (Seginer, 1998).

De acordo com Santrock (2004), embora as relações entre irmãos adolescentes apresente um nível elevado de conflito comparativamente às relações do adolescente com outros agentes sociais como os pais ou mesmo com os pares, este conflito é menos intenso na infância do que na **Adolescência**. À medida que o adolescente se

desenvolve a maioria dos irmãos aprendem a relacionar-se entre si de forma mais igualitária, e ao fazê-lo apresentam menor grau de conflito.

Hernández (1983), num estudo sobre o rendimento escolar que esteve na base da construção do questionário TAMAI, observou que os alunos repetentes eram maioritariamente provenientes de famílias numerosas.

2.6.3.2.3 Posição na Fratria.

Segundo a teoria da ordem de nascimento, o lugar que cada filho ocupa na ordem de nascimento leva ao desenvolvimento de certos traços de carácter que progressivamente se organizam em traços de personalidade, os quais são responsáveis pela forma como cada sujeito se comporta. Os filhos primogénitos tendem a mais facilmente se identificarem com o poder e a autoridade, sendo que os segundos filhos tendem a ser mais rebeldes que os outros (Rivera, 2012). Petter Kristen (descrito por Rivera, 2012) avançou mesmo com a hipótese de que o 1º filho apresenta em média um coeficiente intelectual superior a 2,3 pontos sobre o segundo filho, o qual por sua vez tende a apresentar uma superioridade de um ponto sobre o terceiro filho.

Numa perspetiva contraditória com a anterior, de acordo com Santrock (2004), a ordem de nascimento não é um bom preditor do comportamento do adolescente, embora as relações e interações entre irmãos sejam dimensões importantes dos processos desenvolvimentais da **Adolescência**. Todavia, quando se tem em conta todos os fatores que influenciam o desenvolvimento do adolescente, a ordem de nascimento perde o seu valor preditivo. Complementarmente, quando se analisa a posição da fratria teremos de levar em conta fatores como a quantidade de irmãos as suas idades, sexo e espaço entre os seus nascimentos, pelo que de acordo com Santrock (2004) nos deveremos deter sobre a quantidade de irmãos, ou seja sobre a dimensão da fratria.

2.6.3.2.4 Idade dos Pais.

Na perspectiva de Santrock (2004), os pais com mais idade parecem ser mais calmos e afetivos com os seus filhos, comunicando melhor com estes, potenciando mais o seu sucesso e entrando menos em conflito com os filhos do que os pais mais jovens. Mas contrariamente, os pais mais velhos são menos exigentes com os seus

filhos, tendem a impor menos regras e participam menos em jogos físicos ou em atividades desportivas dos seus filhos (MacDonald, 1987).

2.6.3.2.5 Doença dos Pais.

No quotidiano das famílias por vezes produzem-se coincidências com situações extraordinárias que cumulativamente podem acentuar e dificultar a crise no adolescente (López & Castro, 2007). Podemos enumerar de entre elas:

- a) doenças ou falecimentos no seio da família;
- b) psicopatologia do adolescente ou de adultos significativos para si;
- c) consumo de substâncias ilícitas por parte dos pais, etc.

Para Marcelli (2000) o falecimento de um dos pais aumenta o risco de surgimento de estados depressivos no adolescente, mesmo que o falecimento se tenha dado à vários anos, independentemente do sexo do adolescente.

De acordo com os estudos de Baumrind (1991), a investigadora evidenciou que quando os pais apresentavam comportamentos de alcoolismos ou grande conflito interparental os adolescentes tinham mais probabilidade de eles próprios apresentarem comportamentos disruptivos e apresentavam menos habilidades sociais.

Segundo Forchand, Long, Brody e Fauber (1996), as mães com níveis de depressão significativos parecem apresentar menos disponibilidade para a parentalidade, sendo que os seus filhos tendem a ter mais problemas de comportamento e apresentam resultados académicos inferiores.

Para Marcelli (2000) o meio familiar é dos mais importantes fatores de vulnerabilidade ou contrariamente promotor de uma resistência à depressão no adolescente. Sendo que os adolescentes com diagnóstico de depressão descrevem um maior número de problemas de saúde nos pais (doenças somáticas crónicas, alcoolismo, fadiga, stress, ango-depressividade) do que os adolescentes sem diagnóstico de depressão.

2.6.3.2.6 Relação entre os Pais.

Segundo Oliva (1996), a chegada à **Adolescência** é um momento do ciclo familiar em que coincidem duas importantes transições evolutivas, uma nos filhos e outra nos pais. Dado que a puberdade dos adolescentes costuma coincidir com a etapa dos 40-45 anos dos seus pais, o designado *período de crise da meia idade*, o que por vezes é considerado um momento difícil e com mudanças significativas entre muitos adultos, os quais poderão repercutir-se no clima familiar e na particular relação dos pais com os seus filhos adolescentes.

Segundo Hetherington e Elmore (2003) nos E. U. A. no início do séc. XXI, 45% dos casamentos terminavam em divórcio. Sendo, que 65% das mulheres e 75% dos homens que se separavam voltavam a casar. Todavia, os divórcios ocorrem mais frequentemente nos casais que voltam a casar sobretudo quando existem enteados. Segundo estes mesmos autores os adolescentes de famílias divorciadas ou de famílias reconstituídas apresentam duas vezes maior risco de problemas psicológicos e comportamentais, incluindo abandono escolar, atitudes de delinquência, e consumo de substâncias do que os adolescentes de famílias não divorciadas. Os rapazes pré-adolescentes parecem ser mais vulneráveis ao divórcio e as raparigas à reconstituição familiar dos seus progenitores.

Forchand et al. (1996), não encontraram, nos seus estudos com adolescentes, entre os 11,5 e os 14,9 anos de idade, qualquer correlação entre o grau de conflito entre os pais e os resultados escolares obtidos pelos adolescentes. Todavia Guasp (2008) refere que o trato e a atenção dada aos jovens e a boa ou conflitiva relação entre os cônjuges repercutem-se no rendimento escolar dos filhos, sobretudo durante a etapa de socialização primária que vai desde o nascimento da criança até ao início da **Adolescência**.

2.6.3.2.7 Habilitações Escolares e Profissão dos Pais.

Para Rodrigo e Palacios (2005) o nível de educação e profissional estão fortemente interrelacionados. No caso de existir discrepância entre ambos (por exemplo pessoas com um nível de estudos altos mas com uma profissão de tipo médio-baixo) a variável nível educacional será determinante.

Viguer e Serra (1996) afirmaram que o nível socioeconómico familiar está relacionado com a qualidade total do meio familiar.

Guasp (2008), afirmou que para além da relação familiar favorável entre os pais, também se repercute sobre o **(In)Sucesso Escolar** outros determinantes familiares como, a classe social, o grupo profissional e o capital cultural dos pais. Dado que estes fatores determinam não só os recursos económicos de que o jovem disporá para a sua educação, os recursos culturais a que terá acesso, bem como a sua orientação no ensino escolar e no incremento do nível de aspirações académicas e pessoais.

Assadi et al. (2007), realizaram no Irão uma investigação com alunos do 8º ano de escolaridade, onde analisaram as relações entre o contexto sociocultural, os estilos parentais e o rendimento escolar, concluindo que a taxa de abandono escolar é mais alta nas famílias pobres. Complementarmente observaram que o estilo autorizativo democrático é mais prevalente entre as famílias ricas, sendo que estas famílias têm a expectativa de disponibilizar aos seus filhos trabalhos de maior complexidade que requerem altos níveis de direção. Sendo que as famílias com menos recursos económicos tendem a ser mais a favor de atitudes educativas autoritárias.

Noutra perspetiva Lourenço (2005), observou que nas sociedades ocidentais os pais tendem cada vez mais em se centrarem nos seus desafios profissionais o que os limita no estabelecimento das relações com os seus filhos o que pode condicionar o seu desenvolvimento psicossocial.

De acordo com Viguer e Serra (1996), quando um dos pais ou numa situação mais grave ambos os progenitores estão desempregados, a vida familiar altera-se de modo significativo, afetando muitas vezes o decurso do desenvolvimento dos jovens dessa família. Embora o desempenho atinja todos os estratos sociais, os efeitos nas classes operárias são mais intensos. Embora a maioria dos efeitos do desemprego sejam indiretos sobre os jovens, pode provocar uma alteração no humor do progenitor que ficou sem trabalho. O qual pode deprimir, estar angustiado, ser menos recetivo e estar predominantemente tenso e irritado. Os jovens cujos pais estão desempregados durante bastante tempo podem ter problemas socioemocionais, podem estar mais deprimidos, serem solitários e desconfiados com os pares, podem auto excluir-se (McLoyd, 1990).

Complementarmente, numa perspetiva contrária, um estudo, efetuado em 4 cidades europeias em 1997, incluindo Coimbra (7 escolas da cidade, numa amostra de 347 sujeitos, com uma idade média de 12,32 anos, emparelhada na variável sexo), promovido pelo *Institut de Recherche Européenne sur les Facteurs de Risque Chez L'enfant et L'adolescent (IREFREA, 1997)* registou-se que 40,63% dos pais, têm como

habilitações literárias o ensino básico ou menos, desejam, na sua grande maioria, que os filhos venham a concluir uma licenciatura ou progredir ainda mais nos estudos.

2.6.3.2.8. Estimulação Familiar.

Segundo Arranz & Oliva (2010) e Viguer e Serra (1996), a presença de diversidade de experiências na vida quotidiana da família, como por exemplo a quantidade de livros e a sua disponibilidade em casa, a compra de jornais e revistas, o visitar outros países, visitas a museus etc. constitui uma variável interativa que promove o desenvolvimento psicológico dos jovens.

Viguer e Serra (1996), complementarmente afirmaram que as mães cujos filhos apresentam posteriormente altos quocientes intelectuais eram aquelas que proporcionavam desde o nascimento dos seus filhos livros e jogos, que estimulavam o pensamento conceptual e o desenvolvimento da linguagem. Estas mães liam aos seus filhos com regularidade, prestavam atenção aos seus jogos e participavam ativamente nestes jogos quando os seus filhos eram pequenos, também falavam mais com eles e castigavam-nos menos que as outras mães. Este resultado de acordo com os mesmos autores torna-se ainda mais evidente quando o nível de formação académica das mães é mais elevado e quando o nível socioeconómico desta é de nível médio-alto ou alto.

De acordo com Hagége (1996) a exposição simultânea da criança a duas línguas, desde os primeiros anos de vida, apenas produz bons resultados, quando a criança se integra num meio familiar estimulante. Um tal meio é, a maior parte das vezes, o que constituem pais economicamente favorecidos e que em relação com a cultura, e em particular com as duas línguas é perfeitamente dominada por estes.

Não poderemos encerrar esta reflexão sem mergulharmos a nossa atenção sobre o papel positivo ou negativo dos equipamentos audiovisuais (TV, vídeo, acesso a computador, internet, videojogos, etc.). Sendo que na perspetiva de Pinto (1999) quando analisamos o impacto não da oferta mas da acessibilidade a estes equipamentos audiovisuais esta dependência é proporcional à qualidade dos contextos, à qualidade da interação direta com os jovens, sobretudo da relação entre os pais e os seus filhos.

Mais à frente, nesta investigação, faremos uma análise mais detalhada da importância do uso da internet e do computador nos jovens (*vide* ponto 2.7.5 *Atividades Extraescolares e Ocupação de Tempos Livres: o uso da Televisão, do Computador e do Telemóvel*).

2.6.3.2.9. Expectativas Pessoais, do Pai e da Mãe.

As expectativas dos pais sobre o desenvolvimento dos seus filhos cruza-se com o estudo das ideologias sobre o desenvolvimento e a educação dos jovens. De acordo com Rodrigo e Palacios (2005), após uma revisão sobre o que os pais pensam sobre o desenvolvimento e a educação dos seus filhos identificaram 3 tipologias de pais, a saber:

- 1- Pais tradicionais – que defendem uma visão inatista acreditam que as características dos seus filhos são estabelecidas por herança. Os pais tendem a atribuir o bom comportamento dos seus filhos a traços de personalidade e o mau comportamento como algo contextual (porta-se mal porque está cansado, etc.);
- 2- Pais modernos - visão do desenvolvimento dos seus filhos defendendo uma interação da hereditária-meio. Atribuem grande protagonismo ao desenvolvimento dos seus filhos e ao calendário maturativo deste. Preferem métodos educativos baseados no diálogo e apresentam baixa estereotipia dos valores em função do género dos seus filhos;
- 3- Pais paradoxais - com ideias contraditórias entre as defendidas pelos pais pelos pais modernos e pelos pais tradicionais.

Os investigadores, Rodrigo e Palacios (2005), observam que o nível educativo e o nível profissional dos pais determinam as escolhas das suas ideologias, evolutiva-educativa sobre o desenvolvimento dos jovens. Os pais com um nível educativo e profissional mais elevado defendiam sobretudo ideias construtivas, enquanto que os pais com níveis educativos e profissionais mais baixos defendiam ideias mais inatistas.

Para Arnett (2007), uma das maneiras que os pais podem influenciar o desempenho escolar dos adolescentes é através das suas expectativas de sucesso dos seus filhos, as expectativas sobre as suas atitudes e o seu desempenho escolar. Neste mesmo sentido Arnett (2007) acrescenta que *“os adolescentes cujos pais esperam que os seus filhos estejam à altura das suas expectativas tendem a apresentar um melhor desempenho escolar contrariamente aos pais que têm baixas expectativas sobre o seu aproveitamento escolar obtêm resultados de nível inferior. Sendo que os pais que apresentam altas expectativas quanto ao desempenho escolar dos seus filhos também, tendem a envolver-se mais no processo educativo dos seus filhos”* (p. 332).

De acordo com González Faraco et al. (2008) são sobretudo os pais, mais do que as mães com um nível económico mais alto que têm peso na eleição dos estudos superiores dos seus filhos, encaminhando-os para uma profissão parecida ou complementar à sua.

Guasp (2008) afirmou que os grupos sociais com maior formação apresentam grande interesse em materializar o seu capital-profissional nos títulos universitários que os seus filhos obterão, dado que a posição social derivada de um título universitário não pode ser transmitido por herança como se de um património agrário ou industrial se tratasse. Assim, a farmácia do pai farmacêutico não pode ser herdada senão por alguém que, também obtenha o título de farmacêutico. Os progenitores de classes menos cultas, consideram também importante os estudos dos seus filhos, todavia como apresentam menor capital cultural para transmitir e menos confiança em que os seus filhos terão sucesso académico, isto é percebido pelos jovens e leva a que as suas próprias aspirações sejam pouco consistentes.

2.6.3.2.10. Atividades que realizas com a Mãe e com o Pai.

De acordo com Forchand et al (1996), ocorrem mais conflitos entre os adolescentes e as suas mães do que entre estes e os seus pais. Todavia, quando existem tensões com os Pais estes provocam maior disruptividade nos adolescentes e consequentemente na sua performance escolar.

Desde os estudos de Baumrind (1968, citados por Baumrind, 1991), que o estilo educativo parental democrático, marcado por uma forte comunicação e controlo promove relações entre pais e filhos mais adaptativas. Segundo, Oliva (2006), a este estilo educativo corresponde uma forte comunicação e um forte afeto parento-filial. Embora, segundo o mesmo autor, a comunicação experimente certa deterioração por volta da puberdade, já que nesta etapa os rapazes e as raparigas falem menos espontaneamente dos seus assuntos, as interrupções são mais frequentes e a comunicação tende a ser mais difícil.

2.6.3.2.11 A relação da Família com os Amigos.

De acordo com os estudos de Rocha, Mota e Matos (2011) sobre a vinculação à mãe e a ligação aos pares na Adolescência, realizado numa amostra com

adolescentes de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 13 e os 23 anos os autores concluíram que existe uma forte e significativa relação entre a vinculação materna segundo uma base segura e a capacidade dos adolescentes criarem modelos internos capazes de favorecer uma procura em direção aos pares, apoiando a ideia da transferência da vinculação dos pais para os pares criando a possibilidade do adolescente explorar a sua autonomia no desacordo.

Segundo a revisão bibliográfica efetuada por Brown e Bakken (2011), sobre em que medida os adolescentes reproduzem as características das relações parento-filiais ou das relações entre os seus pais nas relações com os seus pares, verificou-se que nos rapazes o equilíbrio de controlo nas suas relações de amizade reproduzem o padrão de equilíbrio e de controlo da relação dos seus pais com as suas esposas, o mesmo não se observa nas raparigas. Complementarmente estes autores procederam a uma análise dos estudos sobre o ajustamento individual dos adolescentes, referindo que, quando é considerado o papel mediador do suporte social dos amigos e as expectativas negativas das relações com os pares em associação com a depressão no adolescente, nas raparigas as relações com ambos os pais é determinante. Enquanto nos rapazes, a qualidade da relação com a mãe é que é significativamente determinante no desenvolvimento dos estados depressivos.

Evidenciando que as raparigas falam mais com os seus pais do que os rapazes, sobre as atividades escolares e sobre questões pessoais, mas não sobre as suas relações com os pares.

2.7. CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO.

A par do desenvolvimento da identidade social o contexto de desenvolvimento social do adolescente vai-se alargando para além da sua família e da sua escola, a todo o equipamento geográfico, histórico, social e político no qual a sua família vive, e a todo o seu meio ambiente de forma restrita e alargada de acordo com a teoria bioecológica de Bronfenbrenner, interpretada por Coleman & Hendry (1999).

2.7.1. Características do Concelho de Residência e Serviços Disponibilizados aos Jovens.

De acordo com Rodrigo e Palacios (2005) o local de residência é uma variável relacionada com o nível de estudos. Todavia, estamos convictos empiricamente que, na conjuntura económica e social atual, talvez mais do que o nível de estudos, a profissão e a estabilidade profissional estarão fortemente relacionados com a escolha do local de residência das famílias.

Viguer e Serra (1996) observaram nas suas investigações que desde cedo as diferenças na qualidade do meio familiar se associavam ao nível socioeconómico da família pelo que a nível social era importante trabalhar a compensação destas desigualdades estruturais nomeadamente através da educação infantil e de outras iniciativas comunitárias de qualidade, que promovam e proporcionam ambientes, materiais e experiências estimuladoras no desenvolvimento dos jovens. Também Marçal Grilo (2010) afirmou que o apoio das autarquias na sustentação e manutenção de projetos de envolvimento familiar é de extrema importância para a estimulação das crianças e adolescentes.

Sabemos que muitos Concelhos dispõem de instalações desportivas, como por exemplo Piscinas, Pavilhões Polivalentes, Bibliotecas, de entre outros, facilitando aos jovens a possibilidade de se integrarem em diferentes atividades de tempos livres. Todavia, observa-se a existência de outros Concelhos onde não existem tantas estruturas de apoio à juventude.

Cumulativamente, continua a existir na região do Algarve, uma distribuição assimétrica das condições que as respetivas Câmaras Municipais e a rede rodoviária disponibilizam para o transporte das suas populações. Sendo sobejamente conhecida

as dificuldades de circulação sobretudo nos Concelhos do interior, sendo que os seus jovens muitas vezes têm de acordar por volta das 6/6:30 da manhã para se deslocarem para a escola, regressando a casa por volta da hora do jantar. Desenvolvendo este ritmo durante três a quatro dias por semana.

Mas o cenário não é apenas preocupante nos Concelhos do Interior Algarvio, dado que os alunos que vivem perto da escola, podem deslocar-se a pé ou de bicicleta para as aulas, desfrutando da autonomia que esta possibilidade lhes confere, enquanto que muitos alunos que vivem nos Concelhos Litorais da Região, e portanto mais urbanos não podem beneficiar desta mesma possibilidade. Sendo muitas vezes deixados ao abrir da escola, nas suas instalações, dado também os seus pais, sobretudo os de classe média baixa, terem de iniciar os seus empregos em horários muito desportivos e os jovens não terem família alargada que lhes disponibilize meios de irem para a escola por volta das 8:20 (hora de entrada na escola, no primeiro horário da manhã).

Arnett (1995) descreve nos seus estudos sobre a procura de sensações na **Adolescência**, que nas comunidades mais pequenas, os jovens acabam por estar sempre vigiados ou sob supervisão dos adultos, o que não acontece em comunidades maiores. Estabelecendo-se observações dos jovens típicas (pode ser a vizinha que informa a mãe sobre o comportamento do jovem ou a professora que vai ao café da mãe do adolescente), o que leva a que estes jovens tenham pouca oportunidade de participar em atividades de risco ou desenvolver comportamentos disruptivos sem vigilância e alerta por parte dos adultos.

Tipo de habitação

De acordo com Guasp (2008), numa sociedade com grandes desigualdades materiais, não há igualdade de oportunidades escolares, embora o ensino escolar seja gratuito. Para reduzir esta desigualdade de oportunidades seria necessário eliminar a pobreza e adicionalmente, orientar de maneira decisiva a política escolar para favorecer as famílias com menos recursos socioeconómicos e culturais. Complementarmente este autor afirmou, que para além do ambiente familiar, a inserção dos pais num meio social estruturado, frente a famílias que mudam de residência com frequência ou vivem em bairros socialmente desestruturados, como os bairros municipais, também se repercute no **(In)Sucesso Escolar**.

Sobre a influência do habitat dos alunos, Quintana Cabanas (1983, descrito por Alvaro Page et al. 1990) concluiu que os pais que têm casas mais pequenas, são os

que gritam mais com os filhos, sendo-lhes atribuído 20% dos fracassos escolares. Em casas onde há mais do que uma pessoa por assalhada, corresponde a 43% das crianças que reprovam.

2.7.2 Nacionalidade e Língua Materna.

De acordo com os resultados do relatório Pisa (2009), que se dedicou a uma análise detalhada da competência de leitura dos alunos com 15 anos, de 70 Países da OCDE, onde se inclui Portugal, registou-se que atendendo ao estatuto de imigração, os alunos nascidos em Portugal e que têm pelo menos um pai/mãe nascido também em Portugal, obtêm um nível de desempenho mais elevado em leitura do que os alunos de 2ª geração (nasceram em Portugal mas os pais não). Sendo que os seus resultados em leitura são muito inferiores aos da média dos emigrantes de 2º geração obtido nos Países da OCDE (p. 55)

Segundo Acevedo e Ochoa (2005) um dos grandes riscos que contribuem para as dificuldades de aprendizagem tem a ver com as bagagens que os jovens estudantes trazem a nível ético e cultural, as quais por vezes apresentam uma grande dissociação entre a escola e os ambientes de onde estes jovens provêm. Estas mesmas ideias serão desenvolvidas de forma complementar no ponto 5.3.1 *Operacionalização de Variáveis*, desta investigação.

2.7.3. Religião.

Segundo Huesmann, Dubow e Boxer (2010) a exposição a atividades religiosas de forma regular na infância promove uma redução dos comportamentos antissociais e agressivos, a religiosidade dos pais influencia a escolha religiosa dos filhos e promove melhor parentalidade, melhores padrões de interação familiar e desenvolve a religiosidade do jovem. As organizações religiosas providenciam suporte quando os problemas ocorrem quer aos pais quer aos jovens. A exposição continuada a uma religião promove a construção de padrões de auto-regulação do comportamento agressivo.

De acordo com Elkind (1967), só por volta dos 11-12 anos de idade, o jovem introduz espontaneamente crenças e fé nas suas concepções religiosas. Na mesma perspectiva Santrock (2004) refere que os adolescentes por volta desta mesma idade introduzem espontaneamente os conceitos de crença, inteligência e fé na sua definição de identidade religiosa.

Segundo a Gallup Consulting Organization (2008), numa amostra representativa dos alunos do 8º ao 12º ano de escolaridade na sociedade Americana, 93% dos americanos referem que acreditam em Deus ou num Espírito Universal; 54% consideram que a religião é muito importante na sua vida, 26% referem que a religião é pouco importante na sua vida; 61% afirma ser membro de uma igreja ou sinagoga, sendo que 38% considera que assistiu a um serviço religioso nos últimos 7 dias.

Na fase inicial da **Adolescência** de acordo com as ideias de Elkind (1967), sobre o desenvolvimento do egocentrismo na **Adolescência**, é típico deste período a construção da “fábula pessoal” (cf. 2.5.2 – *O egocentrismo no pensamento do adolescente*), podendo o jovem apresentar tendência em acreditar no seu próprio Deus.

2.7.4. As Relações de Amizade (Grupo de Pares / Amigos / Melhor Amigo / Amor e Pertencer a Grupos / Tribos).

É sobejamente conhecido que os amigos desempenham papéis importantes na vida dos adolescentes. Seguidamente procederemos a uma análise desses papéis, fazendo uma distinção entre os pares colegas e os pares amigos.

2.7.4.1. Relações entre pares.

Segundo Santrock (2004), Arnett (2007) e Fonseca (2008), por pares/iguais consideramos aqueles jovens que têm aproximadamente a mesma idade e o mesmo nível maturativo. De acordo com estes autores, o agrupamento por idades ocorre dado as escolas /agrupamento escolar organizarem as turmas por ano de escolaridade o que consecutivamente se traduz numa organização por idade, o que indica que os adolescentes determinam por escolha própria a composição dos seus grupos. Segundo Guasp (2008), os grupos juvenis constituem-se tendo por objetivo

relacionarem-se e divertirem-se mas complementarmente exercem uma ação unificadora na formação dos valores e dos comportamentos dos seus membros.

Observa-se que os jovens desde a sua integração no sistema escolar passam progressivamente mais tempo interagindo com os seus pares. Segundo Fonseca (2008) os jovens preferem progressivamente passar o tempo com o seu grupo de pares do que com as suas respetivas famílias.

Condry, Simon e Bronfenbrenner (1968, descrito por Santrock, 2004), analisaram que durante a **Adolescência**, os jovens de ambos os sexos passam mais do dobro do tempo interagindo com os seus pares, do que com os pais. Esta análise parece-nos estar de acordo com a forma como estão organizados atualmente os tempos escolares, sendo que muitos alunos do 2º ciclo, entram na escola para uma primeira aula com início às 8:30 distribuindo o seu tempo diário entre atividades escolares e extraescolares, acabando muitas vezes por só regressar a casa por volta da hora do jantar.

Assim, os pares vão progressivamente constituindo o seu grupo de referência, alguns transformam-se em amigos e podem permanecer ao longo da vida, pelo que nos questionamos qual o papel do grupo na **Adolescência**?

Da síntese apresentada por Arnett (2007), convém destacar alguns aspetos associados à função do grupo de pares na **Adolescência**:

- ✓ favorecer a aquisição de um certo grau de conformismo face às normas (o que é muito difícil de fazer perante o adulto);
- ✓ permitir o desenvolvimento de um **Autoconceito** positivo, reassegurando o indivíduo de que a sua aceitação foi merecida e não oferecida (*earned not granted*). Tal como Fonseca (2008) referiu o grupo de pares é assim uma matriz de identidade para o adolescente;
- ✓ e a distinção entre limites pessoais e sociais ou convencionais.

No grupo, o adolescente tem ainda possibilidades de experimentar e desenvolver as suas capacidades de liderança, testando os papéis desempenhados e o posicionamento ocupado noutros contextos (como, por exemplo, na família ou na turma). Para benefício de todos, a escola deverá aceitar e integrar esses grupos de iguais: os "clubes", em que as possibilidades de escolha dos adolescentes se alargam (desde os temas das atividades, aos colegas e professores com quem vão interagir) são uma boa possibilidade com vista à obtenção desse objetivo.

Segundo o estudo de Sapienza et al. (2009) os adolescentes socialmente competentes (os que apresentam um comportamento socialmente responsável e bom

relacionamento com os pais) apresentam melhor desempenho escolar do que os jovens que são menos competentes socialmente. Complementarmente, neste mesmo estudo os autores concluíram que os adolescentes que obtiveram melhores notas percebem-se e são percebidos pelos seus pais como socialmente mais competentes quando comparados com os que obtiveram as classificações mais baixas.

Segundo Arnett (2007) o grau de popularidade de um jovem tem a ver com as suas competências sociais, o que Hernández (1983) designou de **Adaptação Social**. Sendo que outras competências que correlacionam com o grau de popularidade de um jovem são a inteligência e a atração física.

2.7.4.2. Relações entre amigos.

Segundo Arnett (2007), durante a **Adolescência**, os pares, sobretudo os que são considerados amigos, tornam-se cada vez mais importantes na vida dos jovens, como confidentes e como fonte de conselhos pessoais e de apoio emocional. Ocorrendo uma mudança entre os amigos na pré-**Adolescência** para a **Adolescência** que se prende, com o aumento da intimidade, passando os jovens a valorizar bastante a confiança e a lealdade com estes. O grupo de amigos corresponde a um pequeno grupo geralmente de pares próximos (2 a 12 indivíduos).

A base para a formação de amizades na **Adolescência**, de acordo com Santrock (2004) é a percepção de semelhanças, em particular as étnicas, gostos pelos mesmos meios de comunicação, atividades extracurriculares e participação em condutas de risco. Arnett (2007) refere que num grupo de amigos é comum o uso de sarcasmo e de atitudes de ridicularização do outro para estabelecer uma hierarquia de domínio e para garantir a conformidade à norma do grupo.

Berndt (1999) identificou 4 tipos de apoio que os amigos podem proporcionar na **Adolescência**:

1. **Apoio informativo** - as amizades constituem para o adolescente uma fonte de apoio, podendo falar entre si sobre os seus pensamentos e sentimentos mais pessoais, assumindo que os amigos os aceitarão e respeitarão. “Sendo uma das funções mais importantes do grupo de pares o constituir-se como uma fonte de informação sobre o mundo externo à família. Os pares proporcionam aos adolescentes uma

retroalimentação sobre as suas competências ” (Santrock, 2004, p. 152).

2. Apoio instrumental – os amigos tendem a ajudar-se nas tarefas escolares, querem ficar no mesmo grupo de trabalho, podem emprestar dinheiro, roupas e materiais entre si.
3. Companheirismo – é a capacidade de confiar no outro, nos amigos, como companheiros de atividades sociais. Os jovens procuram os amigos para se juntarem nos intervalos das aulas, para ir juntos no autocarro, para comerem juntos, etc.
4. Estima – os adolescentes tendem a festejar conjuntamente os seus sucessos e a consolarem-se quando fracassam. Os amigos ficam ao lado dos amigos.

Para Carneiro (2000) o conceito de “*boas e as más companhias* é relativo e depende da idade do jovem. Sendo que os jovens têm amigos e conhecidos para diferentes ocasiões, uns para conversarem mais intimamente e aos quais os ligam sentimentos de amizade mais profunda, e outros para os acompanharem em atividades de lazer e de diversão “ (p. 119).

De acordo com Jiménez, Rivera, Ruiz e Almanzor (2008), que realizaram um estudo sobre as relações sentimentais na Adolescência, numa amostra de 446 jovens de Sevilha e de Córdoba, concluíram que as raparigas se sentem mais satisfeitas nas suas relações amorosas e percecionam mais perspectiva de continuidade das mesmas. Todavia, também são elas que identificam mais conflitos, embora sejam os rapazes que mais têm tendência para a transgressão.

Arnett (2007), sintetiza que se o termo pressão dos pares, se utiliza de forma negativa para descrever a pressão para os adolescentes se envolverem em condutas de risco. Mas que essa mesma pressão também pode resultar em influências positivas de apoio e cuidado entre os adolescentes sobretudo os que são elevados ao estatuto de amigos, dado que os amigos têm uma importância emocional e social que não têm os pares.

Complementarmente, aos grupos de amigos existem os grupos sociais, que ajudam os adolescentes a definir a sua própria identidade e a identidades dos outros (Arnett, 2007). Os profissionais que trabalham com os jovens, conhecem um conjunto de designações que os jovens dão aos diferentes grupos juvenis, por exemplo os “nerds”, que são os adolescentes que estão mais dependentes dos computadores e que geralmente estão muito atualizados com as novas tecnologias. Os “marrões”, que correspondem aos que têm Sucesso Escolar, e não escondem que estudam, os

“góticos”, que corresponde a um estilo de vestuário, onde o negro predomina, bem como gostam de estilos musicais metálicos. Não se esgotando as identificações grupais, pois estas parecem-nos variar de acordo com a idade e a imersão na Adolescência.

2.7.5. Atividades Extraescolares e Ocupação de Tempos Livres: o Uso da Televisão, do Computador e do Telemóvel.

As atividades extraescolares, têm vindo progressivamente a integrar as tarefas que o jovem realiza após o período formal de frequência das aulas, dado que os pais não têm como supervisionar os seus jovens e então têm de delegar esta competência em grupos, coletividades ou mesmo centros de Atividades de Tempos Livres - ATL. Assim muitos jovens após o período escolar, antes de regressarem às suas casas frequentam grupos desportivos, ou mesmo ATL onde realizam os seus trabalhos escolares. Estes ATL podem ou não constituir centros de explicação, ou até disponibilizarem aulas de música ou de outras valências. Fonseca (2008) alertou mesmo que devemos começar a pensar se os adolescentes não estão envolvidos num excesso de atividades. Saltando de uma para outra, ficando com um tempo muito limitado, para simplesmente estarem consigo próprios e pensarem. Sendo “*desejável que haja um equilíbrio entre o investimento que o adolescente faz em si próprio e o investimento que faz no mundo exterior*” (p. 56).

Pelo que nos parece muito importante analisar o tipo de atividades que os jovens realizam após o período escolar e como ocupam os seus tempos livres.

Da revisão bibliográfica efetuada, apurámos que os estudos sobre as atividades extraescolares organizam-se em três grandes grupos: *desportivos, académicas e tempos livres*:

- a) As desportivas;
- b) As académicas (onde se inclui por um lado aulas de música e por outro lado beneficiar de explicações a uma ou a diferentes disciplinas ou mesmo o acompanhamento do estudo);
- c) Tempos livres.

a) Atividades desportivas

Escartí, Buelga, Gutiérrez e Pascual (2002) numa **perspetiva bioecológica** ao nível do **exosistema**, o nível socioeconómico dos pais repercute-se na escolha do desporto extracurricular que o jovem pratica. Bem como a atividade desportiva que o jovem desenvolve tem influência na vida dos pais e da família. O significado e as consequências de praticar desporto dependerá da cultura e do meio social dos jovens, pelo que esta variável desporto também deverá ser equacionada a nível do **macrosistema**.

Segundo um estudo descrito por Medrich, (1982) realizado com alunos do 6º ano de escolaridade, em que foi questionado o que faziam os jovens quando estavam com os seus amigos. Identificou-se que os desportos de equipa representavam 45% das atividades descritas pelos rapazes, enquanto que nas raparigas correspondiam a 25%. Tendo sido mencionados, os jogos em geral, ir juntos a sítios e tarefas de socialização como as atividades mais citadas por ambos os sexos. Sendo que a maioria das atividades entre os pares ocorria fora de casa (embora relativamente perto desta) e envolviam mais interações com indivíduos do mesmo sexo do que do sexo oposto.

De acordo com os estudos de Sapienza et al. (2009) os alunos com melhores notas participam em mais atividades sociais, isto é praticam mais desportos, participam em grupos e estabelecem mais relacionamentos familiares.

Para Ramey e Rose-Krasnor (2012) os desportos tendem a promover o desenvolvimento de competências interpessoais e relações sociais. Todavia, mais estudos têm de ser realizados sobre os efeitos das atividades estruturadas sobre o desenvolvimento dos jovens, devendo ser considerada a frequência destas atividades na totalidade dos tempos livres do jovem.

b) Atividades académicas:

Dentro das atividades extraescolares académicas as horas dedicadas a realização dos trabalhos de casa e ao estudo ganham destaque na vida diária de um estudante adolescente, pelo que seguidamente faremos uma reflexão sobre as mesmas.

Entende-se por hábitos de estudo as condutas mais ou menos constantes e relacionadas com a ação de estudar (González Barbera, 2003).

Secadas (1971) distingue 4 variáveis que caracterizam o hábitos de estudo, a saber:

- É um processo informativo e formativo – dado os seus conteúdos. Sendo formativo porque uma vez assimilado passa a ser incorporado pelo sujeito;
- Refere-se ao ato de estudar, às atividades que o tornam eficaz, tais como o rever a matéria, controlar o desempenho escolar, etc;
- É importante o ritmo de estudo- o que inclui as circunstâncias em que se estuda e as condições externas que o favorecem ou prejudicam, assim como o horário e a sequência de movimentos que precedem ou acompanham a ação de estudar;
- Deve ser algo condicionado, de caráter automático e rotineiro.

Para Alañón (1990) existem um conjunto de fatores que podem contribuir para um estudo que promova o **Sucesso Escolar**:

- Condições ambientais do estudo – engloba os aspetos familiares, escolares e pessoais que influenciam o estudo;
- O ambiente familiar: as pessoas que convivem com o adolescente podem exercer uma influência direta sobre o seu estudo, na medida que o encorajam ou não para o estudo, ou uma influência indireta (de acordo com fatores como o grau familiar e de fratria, bem como o nível socioeconómico da família);
- Ambiente escolar: os colegas e os professores influenciam diretamente a realização dos trabalhos de casa.
 - Relativamente aos colegas podem identificar-se três tipos:
 - ❖ Colegas expectativo-passivos – trabalham o mínimo possível mas criticam os colegas que estudam mais;
 - ❖ Colegas ativo-perturbadores – são geralmente alunos que intervêm na aula para chamar a atenção e acabam por perturbar o decurso da mesma;
 - ❖ Colegas ativo-construtivos – trabalham e esforçam-se por aprender;
 - Relativamente aos professores, também se podem identificar três aspetos importantes:
 - ❖ Devem ser um guia para os alunos;
 - ❖ Devem promover no aluno o gosto pelo estudo das diferentes disciplinas; Devem proporcionar estímulos que motivem o aluno para o estudo.

- Ambiente Pessoal – corresponde às crenças do aluno sobre os estudos como forma de alcançar **Sucesso Escolar**. Deve envolver 4 aspetos:
 - Entender o estudo como fazendo parte das suas obrigações, desejável individualmente e socialmente;
 - Estudar de forma persistente;
 - Perceber que a atividade de estudo apresenta dificuldades;
 - Deve o adolescente estudante, partilhar os seus problemas pessoais que surgem ao longo do estudo.

- Fatores ambientais físicos – são aspetos que podem influenciar o rendimento do estudo como o estudar num lugar que permita a concentração, seja cómodo e constitua um espaço “contentor”;

- Comportamento Escolar - refere-se ao período em que o aluno se encontra na sala de aula onde deve: estar atento às explicações do professor, questionar quando não percebe, envolver-se nas tarefas solicitadas pelo professor e realizar apontamentos sobre as matérias apresentadas;

- A Planificação do estudo – a planificação do estudo engloba quer o tempo de estudo, quer a sua organização e planificação.
 - O Horário de Estudo – é importante determinar um horário para estudar, diariamente, o qual se deve tornar um hábito. Sendo que o jovem deve determinar quando vai estudar cada uma das disciplinas, quando vai descansar e planificar tempos para rever a matéria;
 - A Organização do Estudo – a organização do estudo, envolve a identificação dos materiais necessários ao mesmo, a organização dos apontamentos e dos materiais para estudar, a capacidade de saber realizar resumos e esquemas, bem como de realizar leituras complementares.
 - A Assimilação dos Conteúdos – segundo a autora corresponde aos processos cognitivos que promovem a memorização dos conteúdos estudados e é um momento determinante do estudo para promover o **Sucesso Escolar**.

Nesta mesma linha de pensamento para Orden (1991) o tempo que os alunos estão ativamente implicados na tarefa de aprendizagem (*time on task*), contribui

decisivamente para o seu rendimento académico, sobretudo na etapa da **Adolescência**. Também para Almeida, Miranda e Guisande (2007), que realizaram um estudo sobre a atribuição causal para o **Sucesso Escolar** identificado pelos alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade, na região do Porto evidenciaram que é importante que os alunos aprendam a atribuir tanto os seus sucessos como os seus fracassos escolares ao esforço envolvido na realização das tarefas.

c) Tempos livres

Complementarmente às atividades extracurriculares há que analisar a organização dos “poucos” tempos verdadeiramente livres, que os jovens devem de ter.

Para todos os que diariamente trabalham com jovens é sobejamente conhecido que estes cada vez mais, nos seus tempos livres utilizam a *internet* e as novas tecnologias. O caminho da *internet* já ultrapassou o seu acesso via computador.

A TV continua a ser um meio de distração dos jovens, mas se esta estiver ligada à *internet*, o seu apelo torna-se muito maior. Ou seja os computadores e os outros *gadgets* dominam as preferências dos jovens, que entretidos com estes, passam muito do seu tempo livre.

Fonseca (2008) alerta para que se proceda a uma análise da falta de estimulação dos jovens no sentido da promoção de valores tais como o da solidariedade na ocupação dos tempos livres. Dado que as atividades que proporcionamos aos adolescentes, e que por vezes corresponde a uma das suas primeiras escolhas, são atividades individuais e que não promovem a partilha e o sentido de pertença ao grupo.

Seguidamente faremos uma descrição sobre o impacto destas tecnologias nos tempos livres do adolescente, centrando-nos na **TV**, no **computador** e no **telemóvel**, independentemente se estes estão ou não conectados à *internet*.

c)1- A Televisão

Segundo García-Reina (2004) cada vez mais a TV está longe das suas funções, como meio de comunicação de massas, que por excelência deveria: informar, formar e entreter. Os seus objetivos têm vindo a ser pervertidos de acordo com um único alvo – a rentabilidade económica, dada pela conquista de audiências ou mais concretamente pelo *share*. Sendo que de acordo com a mesma autora, as mensagens com valores

dirigidos especialmente à juventude, são comuns e em grande parte surgem integrados nos próprios programas juvenis. Aparecem de forma implícita ou explícita tanto na publicidade como nos próprios conteúdos de programação (séries, concursos, programas).

De entre esse conjunto de valores pode-se destacar:

- ✓ O do totalitarismo estético, sobre o culto do corpo, da beleza e da eterna juventude;
- ✓ A tendência para a adultização dos jovens e para a infantilização dos adultos;
- ✓ A mercantilização da violência e do sexo;
- ✓ A trivialização da morte;
- ✓ O fomento do poder associado ao consumo e ao uso de produtos de marca;
- ✓ O dinheiro como valor em si mesmo;
- ✓ A cultura do facilitismo;
- ✓ O empobrecimento do vocabulário e da expressão oral, de entre outros.

Analisar toda a programação requer todavia um estudo exaustivo, o qual ultrapassa os objetivos desta investigação. Embora na opinião de García-Reina (2004) a TV é um fator desculturalizante, sendo necessário equacionar que juventude fomenta.

c)2-O Computador

Nos finais do séc. XX floresceu a popularidade da *internet* nos países industrializados, onde se inclui Portugal, encontrando-se hoje massificada, pelo que os novos desafios educativos tem de integrá-la.

Os jovens tendem a experimentar um mundo deles do qual os seus pais não formam parte, sobretudo se não dispõe de um forte domínio informático ou não organizam o seu tempo, para disporem de uma supervisão das atividades dos seus filhos adolescentes. Assim, muitos jovens em vez de participarem em atividades grupais ativas participam em atividades grupais “passivas” contactando maioritariamente os seus colegas via rede social. Muitos adolescentes, ao longo do dia vão usando a *internet* quer no telemóvel, quer no computador e acedendo a videojogos, quando saem da escola chegam a casa e sentam-se diante do computador e/ou da televisão, embora a sua postura seja passiva, perpetuam um conjunto de relações sociais mediadas pela distância física, mas num contacto comunicacional proximal, tanto quanto a *internet* o permite e desresponsabiliza.

De acordo com Arnett (2007) os meios de comunicação, tem efeitos potencialmente positivos e potencialmente negativos no desenvolvimento do adolescente, dependendo dos conteúdos que são acedidos e da sua respetiva utilização.

Segundo os estudos de Roberts, Foehr e Rideout (2005) realizados com adolescentes americanos, com idades compreendidas entre os 8-18 anos, 90% dos adolescentes entre os 11 e os 18 anos afirmaram que tinham acesso à *internet* na escola, sendo que uma terça parte afirmou utilizá-la todos os dias.

Nos estudos de Hellenga (2002, descrito por Arnett, 2007) realizados também com adolescentes americanos entre os 14 e o 18 anos de idade, cerca de 90% afirmou ter computador em casa, sendo que quase 80% com ligação à *internet*, e cerca de metade utilizava o computador em casa “quase diariamente”. Evidenciando que o tempo médio em que estavam ligados à *internet* era de 50 minutos.

Complementarmente no estudo de Robert et al. (2005) se no início da primeira década do século XXI, existia uma “divisão digital” que se organizava de acordo com o nível socioeconómico, atualmente e refere-se o autor ao ano de 2005 (até ao presente estão passados 6 anos) essa diferença caminha para nula. Para estes mesmos autores, 90% dos adolescentes de famílias de posição socioeconómica alta têm um computador em casa, para 80% de famílias de classe socioeconómica baixa, sendo que quase todos esses têm ligação à *internet*. Complementarmente o Censo Americano realizado em 2001, e descrito pela *Kaiser Family Organization*, num relatório designado *Key Facts: Teens Online*, os adolescentes entre os 12 e os 17 anos afirmam utilizar o computador para:

- ✓ Enviar emails - 94%;
- ✓ Procurar conteúdos escolares – 94%;
- ✓ Procurar músicas , filmes ou programas de TV – 85%;
- ✓ Jogar online – 81%;
- ✓ Participar em salas de “Chat” – 71%;
- ✓ Outras atividades- de 36% a 78%.

Todavia, a questão central, permanece – o uso das tecnologias promove ou enfraquece o **Sucesso Escolar** dos jovens? Embora os estudos não sejam claros sobre esta potencial relação podemos referir de acordo com os estudos de Viñas (2009), que utilizou uma amostra de adolescentes da cidade de Girona em Espanha com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos de idade, concluiu que o uso excessivo da *internet*, definido pelo número de horas que o indivíduo permanece a

navegar na rede, pode afetar a vida social e escolar do adolescente. Destacando que 6,7% dos adolescentes da sua amostra navega em média 4 ou mais horas por dia, sendo que 10,2% maioritariamente rapazes, permanece conectado à rede para além da meia-noite. Sendo que o uso da *internet* pode afetar negativamente a atividade escolar e não promove a manutenção de bons hábitos de sono que sejam facilitadores da aprendizagem. Complementarmente este autor identificou 4 fatores de risco no uso elevado da *internet*, a saber:

- ✓ Navegar depois da meia-noite;
- ✓ A utilização por parte do adolescente do seu próprio computador;
- ✓ Investir em amigos íntimos através das redes sociais e;
- ✓ O Jovem apresentar desesperança.

Complementarmente, Viñas (2009) propõe que de acordo com o recomendado pela *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* (2001), torna-se premente que os pais limitem o tempo em que os seus filhos permanecem ligados e navegam na *internet*. Sendo que ferramentas e softwares de controlo desta rede comunicacional podem ser facilitadores deste controlo.

O passo até às tecnologias de informação foi dado, e agora temos de pensar qual o seu impacto sobre a aprendizagem dos jovens e como poderá ser mais uma ferramenta que contribua para o sucesso académico. D'Eça (2002) defende que o futuro da aprendizagem se encontra fundamentalmente no contexto e não nos conteúdos, afirmando que *“o maior desafio do ambiente de net aprendizagem é o de construir comunidades virtuais ricas em contexto onde aconteça aprendizagem individual e coletiva e onde os aprendentes assumam responsabilidade não só pela sua aprendizagem individual, mas também pela construção cooperativa de espaços onde se desenvolve conteúdo coletivo”* (p. 36).

Assim poderemos concluir que deveremos passar a ter presente que os conteúdos acedidos informaticamente, terão de ser balizados por contextos controlados onde o adolescente sob supervisão promove aprendizagens pessoais e coletivas.

c)3-O Telemóvel

Similar ao uso do computador e da *internet*, é o uso dos telemóveis/ telefones celulares, o que é um fenómeno em franca expansão. Sendo que de acordo com Arnett (2005), os adolescentes utilizam os telemóveis não para telefonar mas

sobretudo para enviar e receber mensagens. Neste mesmo sentido de acordo com uma conferência apresentada por Campbell (2005), na Austrália em *Queensland University of Technology* sobre o impacto dos telemóveis nos jovens e na sua vida social, este instrumento passou de um ferramenta tecnológica para uma ferramenta social. A\ De acordo com o mesmo autor os jovens usam o telemóvel para organizarem e manterem a sua rede social, o que parece ser positivo, todavia, o seu uso também parece ter um impacto negativo nas relações com os pares, o qual pode incluir atitudes de ostracismo, especificamente designadas de *cibebulling*. Cumulativamente, o telemóvel tem promovido alterações na dinâmica familiar, quer com um impacto positivo, como por exemplo, tornando-se um facilitador do controlo parental, quer com um impacto negativo como pelo desafio às normas da família. É frequente os pais estarem sempre a recordar aos seus filhos adolescentes que não devem utilizar o telemóvel à mesa durante as refeições. Complementarmente o telemóvel constitui-se como um novo custo familiar. Os estudos do Grupo Marketest (2004) em Portugal evidenciam que a presença de adolescentes no lar influencia em mais 9,4% os gastos em telefone fixo quando o destino da chamada é a rede móvel.

Na escola, os telemóveis também parecem facilitar o contacto parento-filial, mas estas instituições tiveram de emanar novas regras sobre a utilização dos mesmos em sala de aula, pois as mensagens dentro da sala, ou o ouvir música passaram a ser um dos desafios diários entre alunos e professores (Arnett, 2005).

Embora, na Europa bem como em Portugal tenhamos encontrado apenas alguns estudos que englobem tão detalhadamente estas variáveis (*vide* ponto 5.3.1 Operacionalização das variáveis – variáveis do questionário), considerámos que com algumas variações as suas conclusões podem reproduzir um pouco o que acontece a nível mundial nos países industrializados habitualmente designados por Ocidentais, onde se inclui Portugal.

2.8. MUDANÇAS ESCOLARES.

O prolongamento da escolaridade obrigatória, (...) “as mudanças inerentes à reforma educativa não acompanhadas das reestruturações necessárias, o **(In)Sucesso Escolar**, transportado muitas vezes para o insucesso pessoal, as escolhas muito precoces na área vocacional, ao nível do desenvolvimento do adolescente, são fatores que têm implicações nos adolescentes” (Silva, 2004, p. 41).

Nos primeiros anos da **Adolescência**, à medida que se desenvolve o plano social e cognitivo parecem acentuar-se os medos/receios relativos ao insucesso e à avaliação (Fonseca, 2010), sendo que a escola tem indiscutivelmente um papel central na vida do adolescente.

Robinson (1978) e Robinson & Taylor (1986) desenvolveram um modelo compreensivo sobre o desinteresse escolar, no ensino secundário integrando os contributos da análise de Tajfel & Turner (1979) sobre a **identidade** social. De acordo com estes autores, as experiências sucessivas de insucesso no percurso escolar dos alunos, juntamente com as expectativas permanentes de insucesso, conduzem o aluno ao desinteresse escolar que por sua vez produzirá atitudes negativas face ao trabalho escolar, gerando novos insucessos.

Sendo que o **Autoconceito Escolar**, passa a ficar ameaçado, sempre que a sua base são os valores escolares (valorização do **Sucesso Escolar**, prática competitiva do elogio e da crítica exercida pelo professor como estratégias de valorização do esforço escolar, valorização das relações com os professores e os auxiliares escolares, etc.). Como consequência desta situação circular de insucesso – expectativas permanentes de insucesso – desinteresse, desenham-se dois cenários possíveis relativamente ao **Autoconceito Escolar**:

- a) O aluno aceita o seu estatuto, de certo modo contra a cultura escolar, com a consequente diminuição do seu **Autoconceito Académico**. Progressivamente ir-se-á instalando um padrão de “incapacidade aprendida” (*learned helplessness*) caracterizada, do ponto de vista atribucional, pela inferência de causas internas, estáveis e globalizantes do insucesso, depressão e

consequente deterioração da atitude face ao trabalho escolar e diminuição progressiva do seu nível de **Autoconceito Escolar**;

b) O aluno rejeita o seu estatuto definido de acordo com os valores da cultura escolar, procurando manter o seu **Autoconceito** e níveis aceitáveis. Os alunos com repetidos insucessos desenvolvem esforços no sentido de remover a ameaça ao seu **Autoconceito**, como por exemplo a dada pela informação escolar, tornando-se “socialmente criativos”. Esta criatividade, pode levar a uma inversão dos valores da cultura escolar apoiados sobretudo no grupo de pares. Deste modo, procura-se que a incompetência académica não só não deteriore o **Autoconceito** como, se possível, se torne numa fonte de incremento do **Autoconceito Escolar**, através da formação de grupo de pares que produzam uma cultura própria, alternativa à cultura escolar, e capaz de possibilitar comparações favoráveis com o *out-group* dos alunos com sucesso académico.

De acordo com Senos (1997), os alunos com **(In)Sucesso Escolar** tenderão a construir e a manter uma nova realidade e caso existam vários sujeitos nas mesma situação podem formar-se grupos cuja pertença confere uma identidade pessoal e social que permite estabelecer comparações favoráveis com os indivíduos ou grupos exteriores relevantes. De acordo com esta posição teórica, os alunos procurarão inverter a dimensão crítica dos valores, de tal modo que o insucesso académico se torne uma fonte de identidade positiva e/ou procurarão dimensões de valor alternativos que suportem comparações mais favoráveis do que desfavoráveis com os outros grupos.

Esta busca ativa de identidade social positiva é feita através da formação de grupos sociais que ajudarão a suportar uma identidade social e pessoal positivas.

Da confirmação desta hipótese decorre que os alunos com *insucesso* começam a negar os valores positivos do **Sucesso Escolar** e a sublinhar os seus aspetos negativos, ao mesmo tempo que valorizam o insucesso e as características e condutas associadas ao insucesso. Deste modo, estes processos resultam numa identidade positiva restaurada, mas uma identidade social baseada em valores e comportamentos opostos ao da cultura escolar dominante.

2.8.1. Relação do Adolescente com a Escola.

Para Arnett (2007) é hoje consensual, na comunidade científica, que o desempenho académico dos adolescentes tem uma relação importante com diversos fatores: com as suas relações familiares, amizades, diversões e posteriormente as suas escolhas profissionais. Pelo que, se até ao momento questionámos o papel dos fatores pessoais e familiares, eis chegado o momento de colocar a questão, partindo do contexto escolar. Não esquecendo, tal como o referiu Arnett (2007), que o adolescente na escola é uma consequência do desenvolvimento económico dos países ditos desenvolvidos.

Para Relvas (1996,1999) a escola é o espaço para se aprender a aprender a ser, proporcionando um encontro entre o conhecimento e o outro. Donde nos teremos antes de mais de deter sobre uma resposta à questão, como é que os jovens sentem a escola?

Numa tentativa de dar resposta a esta questão, considerámos os resultados do estudo *IREFRE* (1997), registou-se que 51,42% dos jovens afirmaram gostar do que estudam, enquanto que 46,96%, dizem << gostar mais ou menos>> e 1,89% referem não gostar de estudar; 88,64% pensam que os estudos lhes servirão para no futuro encontrarem um bom trabalho, enquanto 10,73% acham que servirão para encontrar uma forma de ganhar a vida. Complementarmente nesta mesma investigação identificou-se que 56,15% dos jovens inquiridos diz que se sente "bem" na sua escola, 18,61% "relativamente bem" e 21,77%, "muito bem", enquanto 3,47% dizem sentir-se "mal" ou "muito mal" na escola.

Na opinião de Relvas (1999), que foi a coordenadora deste estudo em Portugal, os resultados obtidos devem levar-nos a acreditar que, à entrada na **Adolescência**, os jovens apostam no valor da escola (dado ser muito baixa a percentagem dos que dizem que a escola não serve para nada), gostam de a frequentar e até nem desgostam do que estudam, coerentemente com as expectativas dos pais que desejam que os filhos possam vir a obter qualificações académicas bem superiores às suas.

De acordo com Pais (1996), num estudo realizado com jovens dos 12 aos 18 anos de idade, no concelho de Loures, os jovens gostam da escola sobretudo pelo convívio que a mesma disponibiliza com os amigos e os pares

Segundo Sprinthall & Collins (1999), os adolescentes destacam como a melhor coisa que a escola lhe oferece os colegas, seguindo-se os desportos, o que pode

traduzir uma discrepância entre os objetivos estabelecidos pelo sistema escolar e as percepções dos estudantes sobre os mesmos.

2.8.2. Relação com os Professores.

Guasp (2008) refere a escola como um agente de socialização explícito, em parte personalizada no professor, que exerce uma função integradora e em parte difundido através do curriculum. Hargreaves (2003) sublinha que muitos jovens esperam relacionar-se num mesmo nível, de igual para igual, com os professores. Sendo que quando são aplicados processos disciplinares aos alunos e os diretores de turma não se limitam a apresentar o caso aos pais, mas muitas vezes são convidados a fazê-lo perante o advogado da família.

Todavia, não podemos esquecer como o referiu Arnett (2007), que nas escolas do 2º ciclo comparativamente com as do 1º ciclo há menos contacto pessoal entre os estudantes e os professores, sendo que os alunos têm menos oportunidades de estabelecer relações próximas com os docentes, dado por um lado passarem a ter muitos professores em vez de apenas um professor titular como acontecia no 1º ciclo.

Numa outra perspetiva Estrela (1994), afirmou que em Portugal os alunos dividem os professores em duas grandes categorias: aqueles que se fazem respeitar e os que não se fazem respeitar, sendo ainda de salientar que são os alunos considerados mais indisciplinados que mais exigem do professor a manutenção da ordem.

Estudos recentes realizados pela equipa de investigadores da universidade de Houston na América, Fan, Williams e Corkin (2011) sobre o clima escolar percebido pelos estudantes do 10º ano de escolaridade em escolas públicas e privadas, relativamente à segurança, disciplina, justiça, clareza nas regras da escola e relação entre alunos-professores indica que: o clima escolar percebido, depende mais de fatores pessoais dos alunos, como o género do que das características da escola. Segundo os mesmos autores os rapazes percebem as regras escolares como menos justas e claras bem como percecionam uma relação professor aluno menos positiva do que as raparigas. Complementarmente, os alunos de origem Hispânica e Asiática identificam um clima escolar menos favorável do que os alunos nascidos na América (*native american*).

Mas, outros desafios se colocam aos professores, desafios esses que podem ser ainda mais intensos, sobretudo quando desempenham funções de direção de turma ou outros cargos de direção escolar. Por vezes esses professores têm que lidar com jovens integrados em distintas configurações familiares: com processos de paternidade partilhada; com sentimentos e emoções de adolescentes que não receberam suficiente atenção parental ou ainda adolescentes integrados em famílias cujos pais se encontram em processo de divórcio. Hargreaves (2003) considera que os professores atualmente têm de disponibilizar muito mais apoios emocionais e cuidados parentais do que os professores da escola da segunda metade do séc. XX. Mas teremos de pensar até que ponto os professores estarão preparados para esses papéis, quando senão, as suas próprias famílias podem atravessar períodos disfuncionais. Todavia, as novas tecnologias e em particular a *internet*, têm vindo a facilitar os contatos entre os alunos e os professores, bem como destes com os pais dos alunos.

2.8.3. Relação com os Funcionários da Escola.

Embora a relação dos funcionários da escola com os alunos não seja de fácil análise, dado existirem diferentes categorias profissionais onde se integram todos aqueles que contribuem para o funcionamento da escola. Existe um grupo, muito específico de efetivos que na escola contribuem para o bem estar dos alunos, quer ao nível da vigilância, do apoio quer ao nível da higiene e limpeza, os quais têm uma relação muito estreita com os alunos, referimo-nos aos auxiliares de ação educativa.

De acordo com Guasp (2008), nas sociedades industrializadas avançadas, observa-se que as famílias socializam menos os filhos em normas e responsabilidades do que o fizeram as gerações anteriores. Este défice de socialização repercute-se na educação escolar, verificando-se que os alunos são muito mais reativos à disciplina, ao trabalho escolar e à responsabilidade do que o eram os seus pais. Pelo que as escolas têm de investir muito mais esforço em objetivos de socialização e motivação do que no ensino académico, o que certamente exige a presença de muitos mais auxiliares de educação, e de técnicos não docentes como psicólogos, técnicos de saúde e um corpo administrativo mais alargado.

2.8.4. Percepção Sobre a Qualidade dos Espaços Escolares.

Os alunos passam grande parte do tempo em que estão <<acordados>>, na escola, pelo que interagem uns com os outros quer com os professores e todo o pessoal não docente da escola, sobretudo com as/os auxiliares escolares, bem como com os materiais e as instalações escolares, desenvolvendo grupos e interações específicas. Segundo, Silva (2004), os alunos dizem que a sua turma é <<ótima>> ou <<não é assim tão boa>> e relembram durante anos uma determinada turma ou a sala de convívio da sua escola. Os alunos lembram mais frequentemente não a matéria ensinada, mas as dimensões sociopsicológicas da turma.

Segundo os estudos de Pais (1996), os espaços da escola onde os estudantes se sentem melhor são o recreio/pátio, a sala de convívio/cantina e o ginásio/campo de jogos. Em contrapartida, onde se sentem pior é nas salas de aula.

2.8.5. Adolescentes com / sem Frequência do Pré-Escolar.

De acordo com a Classificação Internacional do Tipo de Educação (CITE) apresentado pelo programa Eurydice (2011) a Educação pré-escolar é definida como a primeira fase do ensino organizado. Sendo ministrado em escolas, centros ou jardins-de-infância, para crianças com pelo menos 3 anos de idade. Em Portugal este nível de ensino tem sido disponibilizado de forma cada vez mais alargada por se considerar fundamental para a promoção do desenvolvimento infantil, mas ainda há caminho a percorrer.

Numa perspetiva, em nosso entender, fundamentalista mas que nos chama a atenção para a importância do ensino pré-escolar, Fulghum (2004) referiu que tudo o que precisava de saber terá aprendido no jardim de infância. Marçal Grilo (2010) reescreveu que ao nível da educação pré-escolar é onde se criam as condições e os hábitos que levam ao **Sucesso Escolar**. Nesta mesma perspetiva, no campo dos estudos sobre a resiliência educativa o ensino pré-escolar é um mecanismo protetor que pode promover a capacidade das escolas para suscitar a resiliência dos estudantes e consecutivamente o seu **Sucesso Escolar** (Acevedo e Ochoa, 2005).

Sendo que em muitos países da Europa, como a Grécia, a Hungria, a Polónia e o Luxemburgo a frequência de pelo menos um ano de pré-escolar é obrigatória, o que ainda não se verifica em Portugal.

Por outro lado, Hargreaves (2003) afirma que atualmente se construiu uma expectativa de que as crianças que iniciam o primeiro ano do 1º ciclo de escolaridade já devem conhecer as letras e os números, sendo que os que não o sabem correm o risco de ser integrados numa classe de transição. Esta expectativa de competência provém do fato de que 85% das crianças que entram no 1º ciclo já terem tido alguma experiência educativa que lhes tenha permitido adquirir competências básicas e que lhes permitam fazer face ao aumento das exigências do curriculum e da responsabilidade que o meio escolar lhes vai solicitar.

Segundo o relatório Eurydice 2011, que tratou os dados da população escolar do ano de 2009/2010, na maioria dos países europeus, tendo os alunos portugueses sido alvo deste estudo, as condições de admissão dos alunos no primeiro ano do 1º ciclo para além da idade englobam a ideia de que uma criança terá de atingir um determinado nível de desenvolvimento, maturidade ou aptidão para iniciar a escolaridade. Em Portugal encontramos-nos numa zona híbrida, sendo que a idade é um fator de integração no 1º ano todavia como medida de exceção, mediante a apresentação de diversos relatórios médicos psicológicos e escolares e a pedido dos seus pais poderá ser considerado o seu adiamento escolar por mais um ano. Todavia, o conceito de “desenvolvimento necessário” é em países que apresentam os melhores indicadores de **Sucesso Escolar**, como a Dinamarca verdadeiramente colocado em prática através do despiste das competências pré-escolares no final da frequência do pré-escolar.

Observando-se uma tendência para avaliar e catalogar as crianças desde esta etapa escolar, ou seja, desde cedo. Assim, temos de considerar que o futuro escolar do jovem também se começa a delinear desde as primeiras escolhas dos seus pais de o colocarem ou não no ensino pré-escolar.

2.8.6. Adolescentes com / sem Retenções Escolares.

De acordo com a Comunicação da Comissão do Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao comité das Regiões (2008) descrito no programa Eurydice (2011) sobre a prática da *retenção escolar* como estratégia para combater o **(In)Sucesso Escolar** foi analisado:

“Em alguns sistemas escolares a percentagem de alunos que repetem um ano escolar atinge os 25% enquanto noutros é algo raro. Esta situação revela-se dispendiosa. Se alguns alunos conseguem recuperar a grande maioria não consegue.

A taxa de retenção é significativamente mais elevada no caso das crianças que provêm de grupos socioeconómicos menos favorecidos e, a longo prazo, os resultados dos alunos repetentes são muito inferiores aos dos alunos com dificuldades que não repetiram o ano” (p. 10).

Na maioria dos países da UE a lei prevê a *retenção escolar*, baseando-se no princípio de que ao repetir um ano de escolaridade, os alunos têm mais uma oportunidade de melhorar a sua aprendizagem e as suas competências. Assim, a *retenção* é determinada por critérios de assiduidade e de comportamento. Relativamente aos critérios de assiduidade, existe um limite para o número de faltas injustificadas, se este for ultrapassado o aluno pode ter de repetir o ano. Referentemente ao comportamento este é um critério central de desempenho e determinante na retenção.

Mas, já em alguns países a sua legislação não prevê a *retenção escolar*. Em Portugal, em primeiro lugar pode-se efetuar uma avaliação global do desempenho escolar do aluno, mesmo que as notas do aluno não sejam satisfatórias podendo ser considerados os critérios anteriormente descritos. Todavia, a partir do 2º ciclo de escolaridade a avaliação deixa de ser descritiva e se o aluno obtiver uma classificação inferior a 3 nas duas principais disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática), em três outras disciplinas ou em duas disciplinas (que não as disciplinas principais) mais a avaliação de “não satisfaz” na área de projeto fica retido.

Segundo Marçal Grilo (2010) em Portugal as *repetências*, atingem valores muito elevados o que tanto podem significar exigência do ensino escolar, como representar um descanso da escola, dos professores e dos pais em relação ao aluno e ao filho, sendo este uma das variáveis centrais no estudo do **Sucesso Escolar** e em particular na etapa da **Adolescência**.

Para Orden (1991) o mais poderoso fator de motivação de qualquer atividade é o sucesso na mesma, pelo que o êxito se constitui como um fator que leva ao êxito. Assim o **Sucesso Escolar** implica uma taxa mínima de *sucesso académico* prévio sendo que a retenção pode traduzir um caminho contrário ao **Sucesso Escolar**. Complementarmente defende que o êxito escolar repetido ao longo dos anos sobretudo na escola primária, o equivalente ao primeiro ciclo no atual ensino escolar português, aumenta a probabilidade de superar a ansiedade e a tensão, constituindo uma fonte de saúde mental.

2.9. ADAPTAÇÃO VERSUS INADAPTAÇÃO.

De acordo com Moreira, Gonçalves e Beutler (2005) “o Homem é o ser vivo com maior capacidade de **Adaptação** às características do meio apresentando capacidade de criar, desenvolver e utilizar estratégias que deem respostas às suas necessidades” (p. 152). Central a este processo de **Adaptação**, segundo os mesmos autores, encontra-se o conceito de **satisfação das necessidades de bem-estar psicológico**. Este construto pode ser operacionalizado em 3 fatores:

1 – A existência de dados objetivos acerca de uma determinada realidade/condição. Considera-se a observação de um conjunto de comportamentos que permitem colocar a pessoa numa determinada categoria de diagnóstico. Os critérios de diagnóstico específicos deram origem à estruturação de linhas de conduta para o estabelecimento do diagnóstico da perturbação mental, os quais se encontram sistematizados em manuais como o publicado pela Organização Mundial de Saúde *ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems)* ou *DSM-IV-TR*.

Cornellà (2009) adverte para na **Adolescência**, não existir muita pressa no estabelecimento de um diagnóstico psiquiátrico definitivo, dado se tratar de uma etapa evolutiva do desenvolvimento, onde embora possam surgir condutas que coloquem dúvidas sobre a normalidade, elas podem representar alterações na estrutura da personalidade que se integram dentro da noção de **“transtorno adaptativo”** da etapa da **Adolescência**, dado estas condutas serem normativas nesta fase. Todavia, na opinião do mesmo autor é importante o diagnóstico diferencial entre a normalidade (crise da **Adolescência**) e o início de um transtorno psicopatológico.

A noção de **“transtorno adaptativo”**, do adolescente de acordo com o *DSM-IV-TR*, consiste no surgimento de sintomas emocionais e condutuais em resposta a um elemento stressante identificável, sendo importante levar em conta este princípio, evitando o sobre diagnóstico do adolescente.

“Em função dos critérios de diagnóstico utilizados, existe uma grande variabilidade na prevalência de transtornos psiquiátricos em crianças e adolescentes. Apona-se para uma prevalência de 12% na pré-Adolescência e de 18% na Adolescência. Evidenciando-se o crescimento acentuado entre estas duas etapas do desenvolvimento, donde se torna tão importante os diagnósticos precoces e a avaliação do nível adaptativo dos jovens”(Cornellà, 2009, p. 242).

Cornellà (2009) refere que para se proceder ao discernimento e avanço na compreensão clínica do adolescente, devem ser analisadas as seguintes questões:

- ✓ Perceber-se a gravidade do problema e se se trata de um comportamento habitual no jovem ou se este apresenta uma grande alteração condutual;
- ✓ Descriminar a duração do problema;
- ✓ Perceber como foi até ao momento o desenvolvimento do adolescente, quanto à sua autonomia, **Autoconceito**, colegas, desempenho escolar e **identidade**. Ver se se trata de um comportamento consequente com o grau de desenvolvimento do adolescente;
- ✓ Entender o funcionamento diário do adolescente. Enquadrando se os problemas são suficientemente graves e se interferem com as atividades quotidianas do jovem na sua vida escolar e/ou social.

2 – A experiência de cada pessoa em relação a esses dados, de onde resulta a experiência subjetiva de satisfação ou insatisfação e a observação dos comportamentos de **Adaptação** ou **Inadaptação** que o sujeito desenvolve;

3 - As estratégias que o ser humano utiliza para atingir um grau crescente de satisfação.

Para García-Moro (2003) o termo **Inadaptação** parece apresentar uma conotação negativa, refletindo a incapacidade do sujeito ou de um grupo social para se adaptar à dinâmica *normal* da sociedade. Sendo que neste sentido se torna sinónimo de marginalização. De acordo com o mesmo autor, toda a *conduta inadequada* é situacional, devendo ser localizada num tempo e num espaço. Onde poderemos extrapolar que o *comportamento adaptado* também deve ser contextualizado num tempo e num espaço, apresentando uma conotação positiva e traduzindo a capacidade do sujeito ou de um grupo social para se adaptar à norma da sociedade, o que em nosso entender é concordante com o **Modelo Bioecológico** de Bronfenbrenner.

Em 1983, Hernández no seu livro “*Rendimento, **Adaptação** e Intervenção Psicoeducativa*” descreve uma entrevista com Pelechano, psicólogo de referência em Espanha, onde a dado momento lhe perguntou: “se a psicologia educativa deveria apenas analisar as variáveis do rendimento escolar ou se se deveria dedicar a problemas de ajuste e de **Adaptação**?” Sendo que Pelechano lhe responde que: “o processo educativo é um processo de **Adaptação** e de integração pelo que tanto a

Adaptação Social como o ajuste pessoal são tipos de variáveis que concorrem para o rendimento escolar” (Hernández, 1983, p. 17). A partir desta reflexão podemos perceber a importância do construto ***in(Adaptação)*** quando se estuda a **Adolescência**. Hernández e Jiménez (1983) dedicaram-se a perceber de forma operatória o conceito de **Adaptação Pessoal, Escolar, Familiar e Social dos jovens** como forma de aceder às variáveis que concorrem para o rendimento escolar, tendo dedicado largos anos de investigação à construção do teste TAMAI.

Outro construto fortemente associado à noção de **Adaptação** e de satisfação é o de **resiliência**. Zucker, Wong, Puttler e Fitzgerald (2001) definem **resiliência** como uma **Adaptação** bem sucedida ao ambiente apesar de percepção de adversidades pelo ser humano. Bronfenbrenner (2005) equiparou a **resiliência** à plasticidade humana, como correspondendo ao potencial de cada indivíduo para a mudança constante e ao longo da vida. Alguns autores (Masten e Coatsworth, 1998) falam de **resiliência psicossocial**, como uma capacidade de resistência que leva a que algumas pessoas sejam capazes de triunfar apesar das adversidades da sua vida. O que corresponde à capacidade humana universal de transformar os efeitos nocivos da adversidade (Grotberg, 2001). Esta capacidade é segundo Acevedo e Ochoa (2005) inata ao ser humano, por vezes temos é de nos reconectar com esta capacidade para percebermos que a possuímos. De acordo com estes mesmos autores, alguns traços individuais como a competência social (o que inclui o cuidado, a empatia, comunicação e humor), **identidade** (autonomia), resolução de problemas, crenças e planeamento de um futuro brilhante, não são estratégias de prevenção do desenvolvimento dos jovens mas são antes o resultado da resiliência inata dos jovens. Sendo que é do conhecimento geral que os adolescentes mais resilientes apresentam menos problemas de comportamento, como o abuso de substâncias, delinquência e violência, tendo possibilidade de contribuírem para a comunidade como cidadãos mais participativos.

Para Santrock (2004) o espectro dos problemas que são apresentados pelos adolescentes é muito amplo. Sendo que os mesmos variam tanto em frequência quanto em gravidade, pelo que a sua incidência deve de ser analisada por sexo e nível socioeconómico. Alguns problemas apresentam uma escassa duração e outros podem persistir durante anos ou até permanecerem ao longo de toda a vida do indivíduo.

Na literatura da especialidade, os preditores dos problemas denominam-se *fatores de risco*. O termo *fatores de risco*, traduz que os indivíduos que apresentam

determinadas características tendem a apresentar maior probabilidade de desenvolver determinados problemas. Os jovens que apresentam muitos *fatores de risco* podem ser designados por jovens em risco, mas isto não pode significar que todos eles venham a apresentar problemas.

Kloep, Güney, Çok e Simsek (2009), realizaram um estudo com adolescentes Turcos e Gauleses, com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos de idade sobre os motivos que levam os jovens a assumir riscos. Para estes autores devemos nos concentrar nos motivos pelos quais os adolescentes se envolvem em comportamentos de risco, mais do que nos comportamentos em si, dado que a mesma causa, como por exemplo a necessidade de aprovação por parte de uma audiência ou de um grupo, pode estar por trás de diferentes comportamentos. Um comportamento de risco, tanto pode ser o motivo para um adolescente ter necessidade de desafiar a ordem de uma professora, como pode estar por trás de outros comportamentos, que envolvem por exemplo o consumir substâncias. Complementarmente alguns comportamentos parecem implicar bastante risco, mas os seus motivos são potencialmente favoráveis ao desenvolvimento do jovem.

Uma outra ideia sobre o risco, é de ele ocorrer predominantemente na **Adolescência** e tende a desaparecer no adulto. Mas segundo Kloep et al. (2009), os adultos aceitam outros tipos de risco mas não necessariamente, menor grau de risco.

Seguidamente procederemos a uma revisão sobre os construtos de ***Adaptação Pessoal, Escolar, Social e Familiar***.

2.9.1. (In)Adaptação Pessoal.

Segundo Fleming (2005) o adolescente por medo do seu próprio *self*, num processo defensivo que é tanto maior quanto maior o sentimento de fragilidade ou de impotência tende a desenvolver comportamentos desadaptados, que podem ir da doença mental a comportamentos de *acting out* (condutas de oposição, comportamentos agressivos consumo de drogas, de entre outros). Segundo Hoffman, Paris e Hall (1996, citado por Schoen-Ferreira, et al., 2003) é um mito que os transtornos psicológicos do adolescente desapareçam com o tempo. Pelo que os adolescentes que apresentam problemas comportamentais necessitam de ajuda para superá-los. Para além de que um comportamento desadaptativo, mesmo que seja

transitório pode ter efeitos duradouros na vida do adolescente que se vai tornando adulto, podendo vir a comprometer o seu futuro.

De acordo com Hernández e Jiménez (1983) pode falar-se de **Adaptação Pessoal** do jovem quando o seu comportamento é geralmente adequado aos seus objetivos, ou de acordo com as expetativas dos outros. Para Jiménez e López-Zafra (2008) deve ser reconhecida a importância dos aspetos emocionais sobre a **Adaptação Individual e Social** dos indivíduos. Segundo Fonseca (2008) muitos dos comportamentos de risco na **Adolescência** não são mais do que condutas de experimentação não devendo ser consideradas condutas desadaptativas. Para Orden (1991) a **Adaptação Pessoal** às condições objetivas de vida e à capacidade de modificar essas condições inclui também as grandes metas da educação escolar, que devem visar a preparação dos jovens em adultos com integração social, profissional e económica.

Num pólo oposto pode considerar-se, segundo Hernández e Jiménez (1983) a existência de **Inadaptação Pessoal** como um desvio comportamental/conductual em relação com as próprias expetativas do adolescente, e as expetativas dominantes no seu contexto sociocultural. Mas, dado que as expetativas podem ser muito variadas, deverão ser identificadas as principais áreas onde o indivíduo se desenvolve (**área pessoal, familiar, escolar e social**). Para caracterizar a **Adaptação Pessoal** e de acordo com a conceção de base do questionário TAMAI (*vide* ponto 5.4.4. *Teste TAMAI*), devem ser tomados por referência 2 vetores, os quais se subdividem:

- 1 – Desajuste dissociativo;
- 2 – Autodesajuste.

1 - **Desajuste dissociativo** – baseado na dissociação com a realidade o que se traduz por atitudes pessimistas e de fuga da realidade. Segundo Hernández (1983) o desajuste dissociativo traduz a dificuldade do indivíduo em aceitar a realidade tal como ela é. Trata-se de uma **Inadaptação** com a realidade mais do que da pessoa consigo própria.

De acordo com a perspectiva de Elkind (1967) sobre as estruturas do pensamento egocêntrico do adolescente, a audiência imaginária e a fábula pessoal não permitem ao jovem diferenciar entre o que é real e o que é imaginado, levando o adolescente a um *desajuste dissociativo*. Pode manifestar-se através de mecanismos de regressão, evasão, devaneios que traduzem uma divisão com a realidade, mas

trata-se de um desajuste dissociativo que em certa medida pode ser adaptativo, na etapa da **Adolescência**.

Segundo Hernández (1983) o *desajuste dissociativo* não tem de implicar reações de ansiedade nem sofrimento do indivíduo a seu respeito, atenuando as dificuldades da vida pelo recurso a mecanismos de defesa de fuga ou de não aceitação da realidade, mas este processo é normativo.

As suas características são:

1. Uma percepção de um conceito de vida como difícil e problemática (“a vida é triste”, “os outros são mais fortes do que eu”);
2. Tendência para imaginar ou elaborar pensamentos negativos ou pessimistas (“se ocorrer uma catástrofe certamente que morrerei”).
3. Desenvolver defesas que impeçam o indivíduo de sofrer, dissociando-se da realidade. Defesas de tipo regressivas (“gostaria de ser mais novo”), projetivas (“a culpa do que se passa comigo deve-se aos outros”) de isolamento mental e devaneio (“dificuldade em se concentrar nas tarefas quotidianas”).

2 - **Autodesajuste** – passa pelo jovem identificar aspetos de baixa autovalorização, medo, timidez, intrapunição, depressão e somatização. O *auto desajuste* pode subdividir-se em ;

2.1 – **Cogniafeição** – refere-se a um comportamento de temor, medo ou intranquilidade, devido sobretudo a uma infra valorização do *self*. O indivíduo apresenta um **Autoconceito** negativo em que a pessoa manifesta que gostaria de ser diferente do que é. Gostava de nascer de novo e ser de forma diferente do que é. Está insatisfeita com o que faz. Para além da sua própria insatisfação, fica insatisfeita com a realidade, podendo até perante a tarefa de realizar um jogo se aborrecer;

2.2 – **Cognipunição** – corresponde a uma autovalorização desajustada de si próprio e da realidade o que lhe gera tensão. Subdivide-se em:

2.2.1 – *Intrapunição*- desprezo por si próprio, auto-desprezo, e auto punição dirigidas sempre ao próprio, podendo a ideia de morte estar presente;

2.2.2 – *Depressão afetiva* – sentimentos de tristeza, pena vergonha ou auto compaixão;

2.2.3 – *Somatização* - segundo Hernández (1983) a somatização traduz pela tendência dos sujeitos para se sentirem doentes em consequência de uma tensão psíquica vivida.

A **Inadaptação Pessoal** pode levar a alterações na saúde mental do jovem, organizando-se em transtornos afetivos e emocionais. Pelo que seguidamente nos dedicaremos a uma breve análise dos mesmos.

➤ **Transtornos Afetivos e Emocionais**

Para Cornellà (2009) dentro dos grupos dos transtornos afetivos e emocionais, na **Adolescência** devem ser considerados:

- 1 - A depressão;
- 2 - Os transtornos de ansiedade e de pânico;
- 3 - A perturbação de stress pós-traumático;
- 4 - As autoagressões e as tentativas de suicídio;
- 5 - As condutas de autodesajuste;
- 6 - Outros transtornos afetivos.

Sendo que de acordo com o mesmo autor, estes transtornos em paralelo com os de conduta são os mais frequentes na **Adolescência**. Podendo ser considerado que sintomas emocionais, sem expressão patológica, afetam num momento ou noutro a maioria dos adolescentes.

1 - Depressão na Adolescência

Da revisão da literatura podemos observar, que são identificados três tipos de fatores associados à depressão na **Adolescência**:

1 - Fatores **Biológicos**:

- ✓ Brooks-Gunn, Graber & Paikoff (1994), nos seus estudos conceptualizaram um conjunto de 8 modelos para testar as interações entre o desenvolvimento biológico, na puberdade e o desenvolvimento psicológico, tendo identificado que embora os efeitos diretos entre as

hormonas e os comportamentos de agressividade e depressão sejam reduzidos eles existem e interferem sobretudo no início da **Adolescência** com o comportamento social do adolescente;

2- Fatores Familiares:

- ✓ Os pais apresentarem depressão (Brooks-Gunn, Graber & Paikoff, 1994).
- ✓ Complementarmente, Brown e Bakken (2011) procederam a uma análise dos estudos sobre o ajustamento individual dos adolescentes, referindo que quando é considerado o papel mediador do suporte social dos amigos e as expectativas negativas das relações com os pares em associação com a depressão no adolescente observa-se que nas raparigas as relações com ambos os pais é determinante, enquanto nos rapazes, a qualidade da relação com a mãe é que é significativamente determinante no desenvolvimento dos estados depressivos.

3 - Fatores Sociais:

Para Cornella (2009) um quadro depressivo na **Adolescência** pode ser muito variado, sendo em geral similar ao quadro depressivo do adulto. As depressões podem ser recorrentes e causam *desadaptação psicossocial*, incluindo **(In)Sucesso Escolar**. Considera-se que as depressões que começaram antes da puberdade apresentam menor risco de recorrência do que as que se iniciaram depois desta etapa do desenvolvimento. Sendo que a sua taxa de prevalência é muito variável, podendo oscilar entre 0,5% e os 8%.

Os processos implicados na etopatogenia da depressão na juventude não são de todo conhecidos. A investigação sugere uma combinação de fatores genéticos, de acontecimentos vitais stressantes precipitantes (tais como abuso físico, emocional e sexual, conflitos parentais, etc.) e outras causas que atuam como fatores de manutenção da depressão.

2 - Transtornos de Ansiedade e de Pânico

A ansiedade como sintoma, tem uma função adaptativa fundamental em termos de autoconservação e de sobrevivência da espécie, pelo que há que diferenciar em que medida é ou não *adaptativa*.

Dentro dos transtornos de ansiedade na **Adolescência**, podemos identificar:

- a) o transtorno de ansiedade generalizada (TAG);
- b) o transtorno obsessivo compulsivo;
- c) e o transtorno de pânico com ou sem agorafobia e a fobia social.

a) Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG)

Para Cornellà (2009) caracteriza-se por um padrão de ansiedade e preocupação excessiva sobre uma ampla gama de acontecimentos ou atividades, que persistem durante mais de seis meses, de difícil controlo para o indivíduo.

Podendo surgir, outros sintomas tais como: inquietude ou impaciência, cansaço excessivo, problemas de concentração, tensão muscular ou alterações do sono. Podendo existir certa sobreposição com os transtornos do estado de ânimo. Geralmente, o transtorno de ansiedade generalizada, surge associado a outras patologias e também ao transtorno de angústia.

Na sua etologia, de um ponto de vista neurobiológico, há que considerar a interação de fatores genéticos e ambientais, que mantidos no tempo, poderão produzir alterações morfológicas a nível neuronal, que mantêm as respostas do padrão ansioso como forma habitual de interpretar e relacionar-se com o meio circundante.

Complementarmente, Rodríguez e Consuelo (2005) acrescentam que as cognições das crianças ansiosas são caracterizadas por um excesso de pensamentos negativos, de distorções como personalização e catastrofização que interferem no seu desenvolvimento e atividade diária. Sendo que a nível social estas crianças tendem a apresentar dificuldades na relação com os seus pares, sendo que estes as percebem como tímidas e isoladas. Observando-se que os transtornos de ansiedade estão associados com as problemáticas escolares de rejeição escolar, o medo de realização dos testes de avaliação e de outras provas levando por vezes a um baixo rendimento escola

b) Transtorno obsessivo compulsivo (TOC)

Para Cornellà (2009) caracteriza-se pela presença de obsessões e compulsões com caráter recorrente que ocupam uma quantidade significativa de tempo do sujeito e causam certo grau de deterioração e interferências na sua vida quotidiana. As obsessões são pensamentos persistentes e recorrentes, impulsos ou imagens que se vivenciam como intrusivas, inadequadas e perturbadoras, que não são simples preocupações excessivas sobre problemas reais. Entendemos por compulsões os

comportamentos repetitivos ou atos mentais que uma pessoa necessita realizar de acordo com uns parâmetros rígidos para reduzir a ansiedade e para prevenir consequências negativas.

Existem determinados tipos de rituais, ou comportamentos de superstição, normais no desenvolvimento infantil. Trata-se de comportamentos importantes do ponto de vista do desenvolvimento, aprendizagem e controlo da ansiedade. Os comportamentos rituais normais são experimentados pela criança como agradáveis, sua interrupção é bem aceite pelo próprio, não causam perturbação na vida diária do jovem, não são condutas exageradamente anormais e costumam diminuir a partir dos 8 anos de idade.

Os comportamentos anómalos que entram dentro do espectro obsessivo – compulsivo são acompanhadas por ansiedade, a sua interrupção causa agressividade, interferem com a vida quotidiana dos sujeitos e são percebidos pelos outros como algo patológico. Estas condutas patológicas podem prolongar-se quer na **Adolescência** quer na vida adulta.

A *prevalência* destes transtornos situa-se entre 1% e os 3,6% em crianças e adolescentes.

No adolescente, a sintomatologia é heterogénea, aparecem diversos tipos de manifestações que variam ao longo do tempo, o que dificulta a definição dos subtipos clínicos.

Associado ao TOC podem aparecer diversas manifestações comórbidas que é necessário analisar e proceder a um diagnóstico diferencial, tal como tiques, transtornos do humor, problemas de atenção, dificuldades cognitivas ou problemas adaptativos, transtornos do *espectro do autismo*, *psicose* ou *esquizofrenia*.

c) Transtorno de Pânico com ou sem agorafobia e a fobia social

Para Rodríguez e Consuelo (2005), durante muito tempo os investigadores mostraram-se relutantes quanto à existência de ataques de pânico na população adolescente e infantil, todavia atualmente é crescente a ideia de que este transtorno se apresenta com regularidade nestas populações, pelo que o número de estudos sobre os mesmos têm vindo a crescer.

Segundo Cornellà (2009) as crises de angústia e pânico aparecem de forma súbita e geralmente são acompanhadas de palpitações e de taquicardia, sudação,

tremores, faltas de ar, dor no peito, dores abdominais, desmaio e medo de perder o controle.

Os sintomas tendem a apresentar a sua máxima expressão nos primeiros 10 minutos.

A diferença entre um transtorno de angústia e um transtorno de ansiedade generalizada, relaciona-se com o fato de que o primeiro pode ocorrer no segundo, bem como em outros transtornos de ansiedade. Todavia, o transtorno de ansiedade pode ou não ser acompanhado de crises de angústia.

A **agorafobia** define-se pelo surgimento de ansiedade em lugares públicos, como por exemplo o estar fora de casa sozinho, o estar de pé numa fila, num autocarro.

Este transtorno de angústia apresenta uma *prevalência* de 0,6% dos indivíduos, sendo a sua idade mais frequente de início entre os 15 e os 19 anos de idade, sendo mais frequente no sexo feminino.

A **fobia social** caracteriza-se por um medo excessivo e persistente que o sujeito desenvolve quando se encontra perante pessoas que não pertencem ao seu meio familiar. Estima-se que a sua *prevalência* é de 1% na **Adolescência**, sendo mais frequente no sexo masculino.

Muitos dos ataques de pânico ainda se configuram como **transtornos de ansiedade de separação** caracterizando-se pelo mal estar que o adolescente manifesta diante da iminência ou ameaça de separação, o que pode ser considerado como um ataque de pânico situacionalmente predisposto (Rodríguez e Consuelo, 2005).

3- Transtorno de Stress Pós-traumático (TEPT)

O TEPT requer a identificação de um acontecimento disparador: a exposição a um estímulo stressante que pela sua intensidade e natureza, produzem medo, terror e desamparo extremos (Hernández, 2005). O transtorno de stress pós-traumático trata-se de uma resposta tardia a um acontecimento traumático, apresentando uma sintomatologia ansiosa que impede o paciente de realizar com normalidade as suas atividades quotidianas. Pode surgir dentro dos seis meses seguintes ao acontecimento traumático e a sintomatologia manifesta-se em forma de *flashbacks*, ansiedade, depressão, alterações do sono, sentimentos de insensibilidade, hipervigilância (Cornellá, 2009).

A sua epidemiologia, de acordo com Hernández (2005) não se encontra ainda estabelecida, mas dado a violência familiar e social estar a aumentar nas sociedades, a autora avança que em 20% dos acontecimentos traumáticos houve uma criança ou adolescente que foi testemunha dos mesmos.

4 - Autoagressões e Tentativas de Suicídio

Segundo Cornellà (2009) a autoagressão e o suicídio é um problema que nem sempre está associado à depressão. A impulsividade do jovem costuma ter um papel importante.

Como fatores individuais predisponentes consideram-se algumas perturbações psiquiátricas (*depressão, psicose, abuso de substâncias, perturbações da conduta*), a solidão, a baixa autoestima e a doença crónica. Também deverão ser consideradas as situações de perdas familiares, alterações importantes na dinâmica familiar, o abuso, a negligência assim como a história familiar das perturbações psiquiátricas e o suicídio.

Sendo necessário avaliar os fatores etiológicos e estabelecer um tratamento adequado.

5 – Condutas de Autodesajuste

Para Cornellà (2009) de entre as condutas de autodesajuste encontram-se os *transtornos do comportamento*. O termo refere-se a um modelo persistente de comportamento anti-social, com constante transgressão às normas sociais, com produção de atos agressivos que incomodam o outro. Este transtorno possui uma *alta prevalência* na população infantil e adolescente (situa-se entre 6% e 12%) e atualmente é um fenómeno crescente no mundo ocidental, sendo o principal fator de envio dos jovens aos serviços de saúde mental.

São exemplos destes comportamentos, a agressão a pessoas e animais (violência, uso de armas, etc.) destruição da propriedade, condutas incendiárias, roubo e fraude (sem comportamentos agressivos) e violação grave das normas.

Não devemos esquecer que em muitos casos estes comportamentos fazem parte do desenvolvimento dito “normal”, constituindo uma resposta às pressões escolares, familiares e que correspondem a processos desadaptativos.

A realização de um diagnóstico diferencial deve incluir o transtorno por déficit de atenção com hiperatividade, transtornos afetivos, transtornos do espectro do autismo, reações de **Adaptação** a *stressores* externos.

Para Schoen-Ferreira et al. (2003), não é possível estabelecer uma relação significativa entre os problemas de comportamento e o estado de *identidade*. Todavia, os autores observaram uma tendência para os estudantes em moratória apresentarem mais problemas de comportamento que os restantes adolescentes.

6 - Outros Transtornos Afetivos

Complementarmente, como condutas de autodesajuste podemos ainda considerar:

- ✓ **a gravidez na Adolescência** - para Carneiro (2000) perante um **(In)Sucesso Escolar** continuado, ser mãe, triunfar pelo menos numa coisa, torna-se numa motivação forte, o que pode ser um fator desencadeante da gravidez na **Adolescência**.
- ✓ **as perturbações do comportamento alimentar** - as perturbações do comportamento alimentar que englobam quer a anorexia nervosa (de tipo restritiva ou de tipo de ingestão compulsiva de tipo purgativo), a bulimia nervosa (purgativa ou não purgativa) e as perturbações do comportamento alimentar sem outra especificação são outro critério de diagnóstico descrito no DSM-IV-TR o que traduz forte **in(Adaptação)** do indivíduo ao seu meio de desenvolvimento. Têm início geralmente na **Adolescência**.

*Dentro do grupo de transtornos ainda podemos referir o transtorno bipolar, a perturbação por déficit de atenção com ou sem hiperatividade, os transtornos do espectro do autismo e os transtornos psicossomáticos. Todavia, dado o objetivo deste trabalho ser apenas o grau de desajuste pessoal, escolar, familiar e social não considerámos explorar o grupo de transtornos que se constituem como perturbações da saúde mental do jovem habitualmente desde cedo como *transtorno do espectro do autismo*, a *perturbação por déficit de atenção com ou sem hiperatividade*, ou geralmente mais tardiamente como o *transtorno bipolar* e o *psicossomático*.*

Segundo Jiménez e López-Zafra (2008) **as mulheres têm uma maior probabilidade do que os homens de apresentar sintomatologia depressiva clinicamente**

relevante, sendo que esta maior incidência de problemas emocionais (como ansiedade e depressão) surge na **Adolescência**. Todavia, os resultados parecem ser contraditórios, pois segundo Cornellà (2009), muitos transtornos são prevalentes no sexo masculino (*transtorno obsessivo compulsivo, esquizofrenia*) e outros no sexo feminino (*ansiedade, perturbação da conduta alimentar*) e outros não apresentam uma incidência de acordo com o gênero, sendo exemplos a *depressão* e o *transtorno bipolar*.

Já Catell, Seal e Sueney (1965, descrito por Hernández,1983), consideraram que mais de 25% da variância do rendimento escolar podia ser atribuída a fatores de personalidade dos jovens. Todavia, os estudos sobre os fatores de personalidade demonstraram-se contraditórios, pois na investigação do INCE (1976, descrito por Hernández,1983) as correlações encontradas entre os traços de personalidade e o rendimento não eram significativas. Embora neste estudo seja posteriormente comentado que “ *à medida que se restringem as unidades de análise e se controlam as variáveis como o sexo e o ano escolar, começam a aparecer maiores compromissos entre a personalidade e o rendimento, sendo que simultaneamente se reduzem as correlações entre o rendimento escolar e a motivação*” (p. 107).

2.9.2. (In)Adaptação Familiar.

Atualmente os jovens inserem-se em famílias inconstantes, numa sociedade inconstante, procurando um equilíbrio muitas vezes sobre pilares instáveis, desafiando as suas capacidades de enfrentarem as situações familiares diárias. Para Fonseca (2008), na **Adolescência** pode ser referido que ocorrem três grandes grupos de alterações: as mudanças a nível do corpo, a modificação nas relações com os pares e as modificações nas relações com os pais. Pelo que as tarefas da **Adolescência** poderão ser facilitadas ou dificultadas pelo sistema familiar.

De acordo com Hernández e Jiménez (1983) pode falar-se de **(in)Adaptação Familiar** do adolescente, tendo por referência a relação com:

- 1 - O ambiente familiar – como as interações disfuncionais dos pais entre si;

Segundo Santrock (2004) os transtornos mentais dos pais são bons preditores dos problemas dos adolescentes. Para o mesmo investigador, o consumo de álcool durante a **Adolescência** está fortemente associada com o tipo de relações que os jovens mantêm com os seus pais e com os seus pares. Os adolescentes que bebem

muito tendem a apresentar um apego inseguro com os seus pais e a pertencer a famílias onde existe muita tensão. Estes pais não são afetuosos, utilizam práticas pouco eficazes na vida familiar e na educação do seu filho (falta de supervisão dos seus filhos, expectativas confusas, pouco reforço dos comportamentos adequados) e punem o consumo de álcool.

Para Michael e Bem-Zur (2007) o envolvimento em comportamentos de risco nos adolescentes do sexo feminino relaciona-se com a relação parental. A qualidade da relação parental também contribui para o humor depressivo dos adolescentes de ambos os sexos.

2 - Os irmãos – refere-se à insatisfação com os irmãos (*vide* nesta investigação ponto 5.4.4 – *Teste TAMAI*).

Para Fonseca (2008) o sentimento de sentir-se ligado (*feeling connected*) é considerado um fator de proteção para que o adolescente se envolva, participe e seja responsável, sendo que as relações entre irmãos pode promover e/ou fortalecer este sentimento.

Foram consideradas as percepções adaptativas dos estilos educativos dos pais, sendo que para Hernández (2004), existem estilos educativos que favorecem a **Adaptação Familiar** dos jovens.

Para Fonseca (2008) os adolescentes com famílias que utilizam modelos parentais inconsistentes e ativa ou passivamente hostis tendem a apresentar grande risco de desenvolverem problemas escolares, comportamentos problemáticos, consumo de álcool, outras drogas, e mesmo delinquência apresentando um funcionamento psicológico global frágil. A falta de limites não permite respeitar o outro como pessoa e dificulta o crescimento, pelo que os pais devem procurar desenvolver uma tolerância firme que permita ir de encontro às necessidades reais do adolescente.

2.9.3. (In)Adaptação Escolar.

De acordo com Hernández e Jiménez (1983) pode falar-se de **(in)Adaptação Escolar** externa e interna, tendo por referência 2 vetores:

1- **Adaptação Escolar externa** – indica que o aluno se esforça pouco, apresentando pouca atitude de aprendizagem e manifesta comportamentos disruptivos na sala de aula;

2- **Adaptação Escolar interna** - pode ser analisada por dois subfactores:

2.1 - *Aversão à instituição* – identifica que o aluno está insatisfeito com a maneira de ser do professor, com a sua forma de explicar e de se relacionar com os alunos. Esta insatisfação tende a ser generalizada a toda a escola;

2.2 - *Aversão à aprendizagem* – traduz o grau de insatisfação do aluno com o estudo revelando-se em atitudes de pouca motivação para os estudos e pelo saber (*vide* nesta investigação ponto 5.4.4 – Teste TAMAI).

Segundo Santrock (2004) os estudantes que tiraram melhores notas e que tinham expectativas mais altas sobre o seu futuro percebem a escola como um lugar para se divertirem, o que traduz um bom nível de **Adaptação Escolar**.

No âmbito da resiliência educativa são considerados fatores protetores, a existência de professores e de ambientes escolares nutritivos, desde cedo, que contribuam e minimizem os efeitos contextuais negativos na vida dos jovens (Acevedo e Ochoa, 2005).

Complementarmente, para estes autores, os professores devem considerar que cada jovem possui uma resiliência inata pelo que não devem usar os comportamentos do passado, nem os riscos atuais para predizer os resultados futuros dos seus alunos. Propõem que os professores perante a adversidade que observam nos seus alunos devem continuar a desafiá-los com mensagens positivas, o que corresponderá a criar um espaço seguro para a aprendizagem. Ajudando os jovens a conectar-se com a sua resiliência inata, levando-os a ver o seu poder pessoal para pensar e para constituir significados positivos alternativos nas suas vidas. Evitando encarar a adversidade como algo pessoal e permanente

2.9.4. (In)Adaptação Social.

De acordo com Hernández e Jiménez (1983) pode falar-se de **(in)Adaptação Social**, tendo por referência 2 vetores:

- 1- **Autodesajuste social**;
- 2- **Restrição social**.

1. **Autodesajuste social** - O auto descontrolo social ou auto desajuste social, corresponde à dificuldade em relacionar-se de forma adequada, entrando em conflito agressivo com as pessoas (*Agressividade Social*), ou com a norma social (*Disnomia*).

De acordo com os estudos de Michael e Bem-Zur (2007), sobre o envolvimento em comportamentos de risco dos adolescentes israelitas, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos no sexo masculino, esse envolvimento, está principalmente relacionado com a influência do grupo de pares.

- 1.1- A **Agressividade Social** indica um comportamento agressivo que se manifesta por discussões ou mesmo por “guerras” verbais ou “pegar-se” com alguém;

Segundo, Santrock (2004), a presença de problemas de exteriorização (como a agressão e o comportamento antissocial) durante a **Adolescência** aumenta o risco de apresentar comportamentos antissociais quando adulto.

- 1.2 - A **Disnomia** traduz um comportamento despreocupado pela norma social, que se manifesta por diversas características: o estar inquieto, revoltado, ser descuidado, desorganizado, negativista e desobediente.

De acordo com Hernández (1983) associado ao problema de **Adaptação** dos adolescentes e ao **Sucesso Escolar** emergem outros temas como a delinquência juvenil, os problemas de adição, etc, que em nosso entender expressam níveis graves de **desadaptação** quer **Pessoal, Escolar Social e Familiar**. Assim impõe-se um

breve olhar sobre estes temas, que se observam sobretudo na **Adolescência** e que certamente são sempre comportamentos de desajuste social.

Santrock (2004) afirmou “a maioria dos adolescentes consome algum tipo de droga em algum momento do seu desenvolvimento, independentemente se este consumo se limita ao álcool à cafeína e ou ao tabaco, ou se se estende ao consumo de substâncias ilícitas” (p. 390).

Consumo de Álcool e Drogas

Para Santrock (2004) os fatores de risco para consumo de álcool na **Adolescência** incluem uma predisposição genética, as influências familiares e dos pares, bem como traços de personalidade (necessidade de desafio constante, evitamento das consequências negativas das ações e necessidade de recompensas externas perante o esforço) e a etapa de transição para a universidade.

O consumo de substâncias ilícitas ou como usualmente se designa por consumo de drogas e fármacos na **Adolescência** é também segundo Santrock (2004) um aspeto especialmente preocupante como estratégia que os jovens utilizam para enfrentar o *stress* o que pode interferir com o desenvolvimento de habilidades, estratégias adequadas e tomada de decisões responsáveis. O consumo durante o início da **Adolescência** de drogas tem efeitos a longo prazo muito prejudiciais sobre o desenvolvimento de comportamentos responsáveis, do que quando este consumo se inicia na **Adolescência** tardia.

Delinquência Juvenil

Cumulativamente com o consumo de drogas lícitas ou ilícitas na juventude, uma outra preocupação tem sido objeto de estudo dentro dos comportamentos **de in(Adaptação)** na **Adolescência** – a delinquência juvenil. Para Santrock (2004) a delinquência juvenil engloba um amplo espectro de comportamentos, desde as condutas socialmente indesejáveis até aos delitos graves. Numa perspectiva jurídica estabelece-se uma distinção entre os atos delitivos e as faltas cometidas por menores. A perturbação anti-social é uma categoria psiquiátrica descrita no DSM-IV-TR, que só deve ser diagnosticada a partir dos 18 anos de idade e que corresponde a um padrão global de desrespeito e violação dos direitos dos outros ocorrendo desde os 15 anos que se utiliza para descrever os comportamentos delitivos, que geralmente antes dos

15 anos de idade é diagnosticada como perturbação do comportamento e envolve três ou mais dos seguintes critérios: agressão a pessoas ou animais, destruição da propriedade, falsificação ou roubo e violação grave das regras.

Entre os preditores da delinquência juvenil incluem-se a identidade negativa, um baixo autocontrolo, o início precoce da atividade delitiva, a falta de interesse pelos estudos, uma forte pressão do grupo, uma reduzida supervisão parental, uma disciplina pouco eficaz e o viver numa área urbana com altos índices de criminalidade (Santrock, 2003, p.398).

2. **Restrição Social** - O outro fator, de **in(Adaptação) Social** é a restrição social, que não implica conflitos diretos com as pessoas mas atitudes interrelacionais desadaptativas. Podem ser atitudes restritivas quantitativamente (restrição social), que corresponde a uma escassa relação social a qual pode estar associada a atitudes de introversão, ou por outro lado podem existir atitudes de restrição social fortemente associadas à desconfiança perante o outro (hostilidade). A hostilidade corresponde a um sentimento de hostilidade perante o outro, que se manifesta por atitudes de suspeita e de desconfiança direcionadas ao outro, (vide nesta investigação ponto 5.4.4 – Teste TAMAI).

Capítulo 3:

O AUTOCONCEITO

Neste capítulo, sem pretendermos ser exaustivos, sentimos necessidade de proceder numa primeira etapa à compreensão do surgimento do termo **Autoconceito** ao longo da história da psicologia, bem como ao seu entendimento como um construto dinâmico. Por último, realizámos uma revisão dos estudos que envolvem esta variável e o **Sucesso/rendimento escolar**.

García (1999) na sua revisão bibliográfica sobre as investigações acerca do **Autoconceito**, efetuadas em Espanha entre 1976-1998, conclui que este constructo aparece na bibliografia especializada, como um conceito central num grande número de investigações, quer na Psicologia, quer na Saúde, ou nas Ciências da Educação. Complementarmente, Gallagher (1994, descrito por González-Pienda et al., 1997) destaca que o **Autoconceito** é uma das variáveis mais relevantes dentro dos novos modelos de ensino–aprendizagem.

Neste mesmo sentido, Pintrich (1989), afirmou que a abordagem da investigação dentro do campo da psicologia educacional, inclui o estudo do **Autoconceito** como uma das variáveis com maior relevância no processo de aprendizagem. Para González-Pienda et al. (1997), torna-se imperativo o estudo do **Autoconceito** em investigações no meio educativo, dado que o modelo atual de ensino estabelece como objetivo básico, a promoção no aluno de uma imagem positiva de si mesmo.

De acordo com o descrito por González e Tourón (1992, p. 239), “o **Autoconceito** é um fator do carácter do estudante, a que os educadores devem prestar atenção, dado que:

- a) O desenvolvimento de **Autoconceitos** estruturados no estudante constitui um dos objetivos educativos, que deve estar contemplado no *currículum*. A escola deve promover a formação integral do aluno e neste sentido, deve promover o seu desenvolvimento em três domínios: cognitivo, psicomotor e afetivo;
- b) É uma variável interveniente ou mediadora da aprendizagem que pode ajudar a explicar a conduta escolar dos estudantes e consequentemente os seus resultados académicos;
- c) É um produto do processo de aprendizagem, embora seja influenciado em maior ou menor grau, por todas as variáveis envolvidas no processo educativo (**Sucessos** e **(In)Sucessos** escolares, interação professor/aluno, etc.)”.

Deste modo, fica claro que o **Autoconceito** é, desde as décadas de 70/80, uma variável que deve estar incluída nos estudos sobre o **Sucesso Escolar**, pelo que decidimos integrá-la nesta investigação.

3.1. PERSPETIVA HISTÓRICA E MARCO CONCEPTUAL.

O **Autoconceito**, como já anteriormente o referimos, tem sido objeto de estudo de distintos campos do saber: filosófico, sociológico, psicológico e clínico. Ao nível da investigação em psicologia as raízes da investigação do constructo **Autoconceito** surge da análise operacional da antiga questão filosófica: “quem sou eu” (Correia, 2005).

Segundo González e Tourón (1992), “desde que a psicologia se constituiu como ciência, que têm sido diversas as teorizações e contradições acerca do papel do **Autoconceito** na conduta humana e este construto tem desempenhado um papel quer central quer secundário nos diferentes momentos históricos desta disciplina” (p.27).

Assim observámos, que ao longo do tempo, foram surgindo diferentes e importantes teorias sobre o **Autoconceito**, que seguidamente se apresentam de forma resumida, dado nos permitirem conhecer a estrutura e a conceptualização deste construto.

3.1.1. A Teoria de William James.

Cronologicamente, William James é considerado como o **psicólogo pioneiro** que, de uma forma clara, proporciona as **bases da identidade pessoal**. Segundo González e Tourón (1992), do trabalho de James deriva direta ou indiretamente grande parte do que na atualidade se descreve sobre este conceito.

James (1890), no seu livro “*Princípios da Psicologia*” dedicou um capítulo ao *Si Mesmo*, (*The Consciousness of Self*) onde define o *self* como a soma de tudo aquilo que o indivíduo pode chamar próprio, distinguindo duas dimensões dentro do *Self* ou (*Eu Total*):

- O **Autoconceito** como sujeito (Eu) ou “*puro ego*”- como conhecedor, **como processo**, agente de conduta;

- O **Autoconceito** como objeto do conhecimento (Mim) ou “ego empírico”, como o “si mesmo” que temos conhecimento. James designou esta entidade Mim, por **Autoconceito**.

Sendo que para James (1890), o “Mim” deve ser o objeto de estudo da psicologia, dado ser suscetível de investigação empírica e o “Si mesmo” (Eu) é o conhecedor, executor pelo que deverá ser estudado pela filosofia.

Também se deve a James (1890), as primeiras bases do conhecimento do “si mesmo”, ao identificar os seus principais elementos, que denominou de “*constituintes de si mesmo do Ego Empírico ou Mim*”. O Mim, segundo este autor, pode subdividir-se em:

- O “*Mim material*” formado pelo corpo físico e todos os aspetos materiais e pessoais que o indivíduo considera que formam parte de si mesmo. Manifesta-se no cuidado que cada pessoa tem com o seu corpo, bem como a procura de bens materiais;
- O “*Mim espiritual*” constituído por um conjunto de estados de consciência (sentimentos e emoções) e por todas as aspirações intelectuais, morais e religiosas que formam o íntimo de cada pessoa. Compreende todos os aspetos estritamente psicológicos e idiossincráticos da personalidade do indivíduo, manifestando-se em todo o impulso que visa o progresso psíquico, intelectual, moral e espiritual;
- O “*Mim social*” refere-se ao conhecimento que a pessoa recebe dos outros. Engloba as percepções que o indivíduo tem dos julgamentos dos outros que compartilham o seu contexto vital. O “*Mim social*” impulsiona o desejo de agradar, conseguir notoriedade, admiração, amor e poder. Segundo González e Tourón (1992), William James antecipou assim o carácter social do **Autoconceito**.

Em termos conclusivos, James (1890), concebeu o carácter multidimensional do **Autoconceito**, correspondente à existência de diferentes facetas dentro do “*si mesmo*”, propondo a existência de uma organização hierárquica colocando o “*si mesmo espiritual*” no nível mais elevado e “*o si mesmo material*” na base inferior. Ficando o “*si mesmo social*” entre os outros dois constituintes. Este autor reconheceu que cada pessoa elege um “eu” empírico mais do que outro, dado que mesmo que o desejemos não o conseguiríamos maximizá-los a todos. Corresponde a dizer que as diferentes classes de percepções que o indivíduo tem sobre si próprio não possuem o mesmo nível de importância; algumas são mais vitais e importantes que outras, que se

tornam mais secundárias ou menos importantes na configuração do nosso **Autoconceito**, antecipando-se assim o carácter hierárquico do **Autoconceito**.

Como afirmou L'Ecuyer (1985), o modelo de James encontra-se hoje bastante atualizado e é um modelo central no estudo do **Autoconceito**, sendo que os autores contemporâneos têm-se apoiado nele e têm vindo a explicá-lo mais profundamente.

3.1.2. O Autoconceito dentro do Interacionismo Simbólico.

O Interacionismo Simbólico, emergiu durante os anos 20 e 30 do séc. XX e constitui um enfoque ambientalista da conduta humana – *behaviorismo social*. “Concebe o indivíduo como um ser que interatua com o mundo exterior e com os outros, empregando símbolos, de onde a linguagem se constitui como um dos mais importantes. Sendo o **Autoconceito** um dos seus objetos de estudo prioritário” (González e Tourón, 1992, p. 40).

Os principais representantes do estudo do **Autoconceito** dentro da teoria do interacionismo simbólico foram: Cooley (1902, citado por González e Tourón, 1992), Mead (1934) e posteriormente Kinch (1963).

Cooley (1902, citado por González e Tourón, 1992), foi quem mais se dedicou ao estudo do **Autoconceito** depois de James (1890), utilizou a metáfora do *looking-glass self*, segundo a qual a nossa auto-imagem é um reflexo da imagem que os outros têm de nós, perceber que os outros nos valorizam é uma condição para nos autovalorizarmos. Assim as opiniões e reações dos outros significativos, pessoas com as quais o indivíduo tem laços afetivos (pais, amigos, professores e outros agentes) influenciam o nosso próprio **Autoconceito**. Desde a primeira infância, os nossos **Autoconceitos** desenvolvem-se de acordo como os outros significativos nos respondem.

Mead (1934) ampliou e desenvolveu a teoria da formação do **Autoconceito** de Cooley, tendo-se constituído uma das principais teorias do *Interacionismo Simbólico*. Centrou a sua investigação na problematização de como o indivíduo pode chegar ao conhecimento de si mesmo. Afirmando, que este conhecimento se produz através de um processo que denominou de “*taking de role of the other*” – pôr-se no lugar do outro, tendo concluído, tal como Cooley, que a existência dos outros significativos é essencial para a emergência da consciência de si mesmo. Mas, acrescenta a existência do outro generalizado. A pessoa ao longo da sua maturação, desenvolve a

capacidade de tomar o papel do outro, de adotar o ponto de vista do outro, não só de pessoas específicas, mas do grupo social no seu conjunto, o que corresponde à representação da sociedade dentro do indivíduo. Mead (1934), afirmou que a fonte de formação do **Autoconceito** e a base da *auto-estima* de um indivíduo dependem tanto do outro significativo como do *outro generalizado*.

Complementarmente, Mead (1934), considerou que o indivíduo (*Self*) é tanto conhecedor (I) como objeto do conhecimento (Me), um agente que procura informação mas também um agente que a oferece, alternando a sua posição no processo de conhecimento. Segundo, Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, e García (1998), o indivíduo como agente conhecedor está associado ao **Autoconceito** como processo, enquanto o indivíduo como agente objeto do conhecimento está associado à estrutura do **Autoconceito**.

Kinch (1963), a partir das teorias de Cooley e Mead, considerou que a percepção que o indivíduo tem das respostas dos outros, reflete as respostas reais desses outros. Segundo, González e Tourón (1992), este foi um dos postulados mais criticados na teoria do *Interacionismo Simbólico*.

Em síntese, podemos afirmar, em concordância com Veiga (1995), que os comportamentalistas, sem negarem que os processos internos existem, consideram que apenas se podem explicar comportamentos, quando estes podem ser observados e avaliados. As expressões verbais, que um indivíduo produz sobre “si mesmo” são os únicos indicadores do seu estado interno, denominado **Autoconceito**, que pode ser observado. Sendo que o **Autoconceito** apenas pode ser avaliado através de medidas de avaliações positivas ou negativas.

3.1.3.As Teorias Psicanalíticas.

Nesta importante corrente da psicologia a origem do **Autoconceito** e da *auto-estima* são resultantes das relações interpessoais e o conceito do *Self* assume-se como um conjunto de experiências, destinadas a contrariar as possíveis ameaças à *Auto-Estima*.

Para Freud (1948) o *Ego* é a parte organizadora do inconsciente, executivo da personalidade, que existe para realizar os objetivos do *Id*, todavia toda a sua força se origina no inconsciente. O *Ego* não tem existência à parte do *Id*, pelo que nunca se torna completamente independente dele. O *Ego* está assim relacionado com a

inconsciência, enquanto o **Autoconceito** está fundamentado na consciência e na experiência subjetiva. Freud (1948) definiu o “*Eu*” como uma instância mediadora que tem a função de organizar o pensamento racional e a adaptação à realidade, através da utilização dos mecanismos de defesa (inconscientes) e as funções de percepção - consciência.

Para Adler (citado por Ferguson, 2000), o *Self* apresenta-se como um sistema altamente personalizado e subjetivo, através do qual o sujeito interpreta e dá significado às suas experiências. Este autor, considera a pessoa como um ser consciente, conhecedor das razões dos seus comportamentos, capaz de organizar e, dirigir as suas ações e com um conhecimento total do que estas implicam na sua autorealização. Toda a pessoa tem como meta a autoafirmação, autosuficiência e perfeição absoluta. Adler, considerou o *Self* como criador unitário e consistente, como algo que intervém entre os estímulos que agem sobre a pessoa e as respostas que ela oferece.

Para Allport (1961) o conceito de “si mesmo” está dentro de todo o sentimento ou traço do sujeito. Para este autor, o sentido do *Ego* resume-se em oito aspetos: o ego como conhecedor, como objeto do conhecimento, como egoísmo primitivo, como impulso dominante, como organização passiva dos processos mentais, como lutador para obter determinados fins, como sistema comportamental e como organização subjetiva da cultura.

A ideia de Jung (1991) sobre o *Self* traduz-se do postulado da individualização, que se atinge com a integração do consciente no inconsciente, de modo que o “*Eu*” como centro da vida psíquica se mantém deslocado. O *Ego* é neste consciente, responsável pelos nossos sentimentos de identidade e de continuidade, sendo o centro da personalidade.

Depois da corrente neofreudiana vários autores como Erickson, Erich Fromm e Sullivan teorizaram sobre a origem do **Autoconceito** e a correspondente formação da *Auto-Estima*.

3.1.4.A Teoria dos Humanistas.

Com o desenvolvimento da psicologia norte-americana, no final dos anos 40 do séc. XX, surge a perspetiva humanista, ou psicologia percetiva ou fenomenológica. Os teóricos desta perspetiva, são designados por fenomenologistas e os seus estudos

foram fortemente influenciados pela *Gestalt*. Esta abordagem fenomenológica, sobre o **Autoconceito**, segundo González e Tourón (1992) realiza:

- ✓ Um estudo do **Autoconceito** e das suas características bem como do papel da conduta humana numa perspetiva interna. A Psicologia Humanista reclama a análise da conduta humana de um ponto de vista interno do sujeito. Assim, a conduta humana não é o efeito mecânico dos estímulos do ambiente, nem o produto de um jogo de forças inconscientes, mas resulta da interpretação subjetiva que o sujeito faz da realidade. A perspetiva da realidade de cada sujeito é única e diferente da dos demais e a sua conduta reflete esta perspetiva, conforme ocorre num momento ou noutro;
- ✓ O **Autoconceito** é considerado uma *Gestalt* de múltiplas percepções organizadas, que se mantêm basicamente a partir das percepções do mundo exterior, com elementos centrais e periféricos. Pelo que apresenta uma organização estável mas não fluida. O “Eu” ideal é uma componente importante do **Autoconceito**;
- ✓ A *Auto-Estima ou Autoaceitação* depende da discrepância entre a imagem real e a imagem ideal;
- ✓ O **Autoconceito**, é o centro do campo fenoménico. A partir dele projeta-se o comportamento e interpretam-se as experiências. Ou seja o **Autoconceito** corresponde a uma das necessidades básicas que o indivíduo tem que satisfazer e manter para alcançar um equilíbrio adequado do seu psiquismo, constituindo um determinante fundamental na motivação da personalidade em geral;
- ✓ A conduta é motivada para manter a autoconsciência dos sistemas de crenças (motivo da autoconsciência) e engrandecer a visão de si mesmo (motivo da autoestima).

Os autores da perspetiva humanista que mais estudaram o **Autoconceito** foram Combs (1949 - citado por Combs, Soper e Courson, 1963) e Rogers (1951).

3.1.4.1.A teoria do *Autoconceito* de Combs.

Segundo, Combs, Soper e Courson (1963), o campo fenoménico de que fala Combs e a partir do qual se projeta a conduta é formado por 3 componentes (*vide* Figura 3.1):

- a) A totalidade do campo percetual, que inclui todas as perceções do indivíduo;
- b) O “si mesmo” fenoménico, que corresponde à parte mais diferenciada deste campo e o centro do mesmo, o qual inclui todas as perceções que uma pessoa tem acerca de si própria sem ter em conta a sua importância e clareza;
- c) O conceito de si mesmo que é o núcleo do si mesmo fenoménico, formado pelas perceções mais centrais, vitais e importantes do “*si mesmo*”.

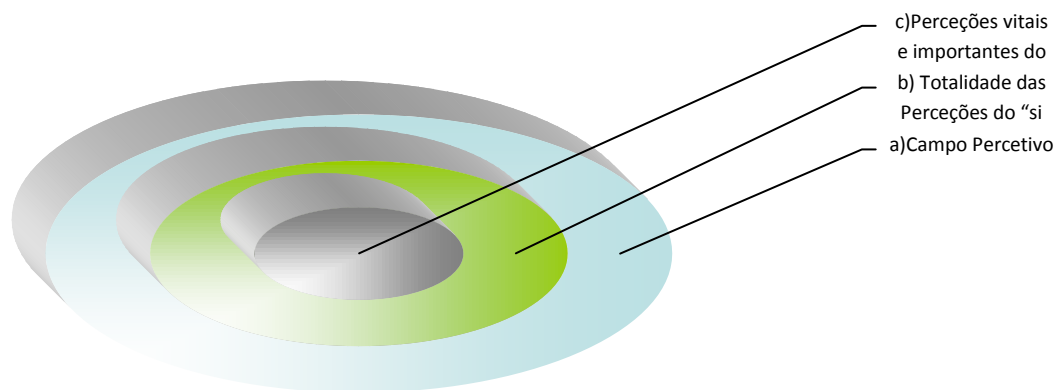


Figura 3.1. Elementos do campo percetivo segundo a Teoria de Combs (González e Tourón, 1992, p. 55)

O **Autoconceito** constituiu o centro da teorização de Combs. Segundo Epstein (1973), Combs afirmou que de todas as perceções que existem num indivíduo,

nenhuma é tão importante como a que tem de si mesmo. Para este autor o si mesmo de um indivíduo é o centro do seu mundo, o ponto de origem de toda a conduta. O que crê acerca de si próprio afeta todos os aspetos da sua vida. O Autoconceito atua como um filtro seletivo de tudo o que a pessoa percebe do mundo exterior e de si própria. Destaca a importância dos outros significativos na formação do Autoconceito. Segundo Combs (citado por González e Tourón (1992) “ as pessoas aprendem quem são e o que são a partir da relação com os outros significativos na sua vida” (p. 57).

3.1.4.2.A teoria do Autoconceito de Carl Rogers.

Um autor clássico e inoxidável desta perspetiva foi Rogers (1951/1981). Este autor utiliza o **Autoconceito** como um elemento central da sua teoria. Segundo González e Tourón (1992, p. 58), Rogers desenvolve a teoria do **Autoconceito** como parte da sua teoria fenomenológica, designando o **Autoconceito** por eu fenoménico. Para este autor, o indivíduo é capaz tanto de perceber os objetos do meio ambiente, como as suas experiências internas, das quais ele mesmo é objeto. O conceito de si mesmo, define-se operativamente como a estrutura do “*si mesmo*”, compondo-se de elementos como percepções das próprias características e capacidades: o percebido e o conceito de si mesmo, em relação com os outros e com o meio, as qualidades de valor que se percebem como associadas com as experiências e com os objetos; os limites e ideias que se percebem, como possuindo valor positivo ou negativo.

Para Rogers (1951/1981), o conceito do *Self* supõe uma “*Gestalt*” composta de percepções características do “Eu” e do “Mim”. O **Autoconceito** é definido como a organização das percepções do *Self*. *Self* que é consciente, inclui as experiências ou percepções conscientes, numa configuração organizada, que se rege por campos percetuais e contém valores e ideais. O Autoconceito apresenta-se como uma necessidade de respeito positivo dos outros, uma tendência que se encontra no sujeito para sua atualização. Medido pela “técnica Q”, a qual se encontra descrita posteriormente nesta investigação (*vide* técnicas e instrumentos de medida do **Autoconceito**), permite medir os **Autoconceitos** reais e ideais e as mudanças operadas através do processo terapêutico.

3.1.5.O Paradigma Cognitivo.

Por oposição aos estudos do condutismo, nos anos 60, muitos psicólogos deram corpo à psicologia experimental cognitiva. A análise do **Autoconceito** na perspectiva da psicologia cognitiva está muito inter-relacionada com a reformulação dos pressupostos do interacionismo simbólico. Dentro do paradigma cognitivo reconhece-se um papel ao **Autoconceito**, como núcleo central da personalidade, com influência no ajuste e bem-estar pessoal, com uma origem social, e que estabelece conexões entre o si real e o si ideal. Apresentando como novidade, frente à tradição teórica e empírica anterior, a capacidade de perceber como a informação acerca de si mesmo se estrutura na memória, como influencia a atenção, a organização, a seleção e o processamento da nova informação relativa ao sujeito, e que mecanismos permitem a ligação do **Autoconceito** com a conduta (González e Tourón, 1992, pp. 81-82).

Markus e Nurius, (1986) afirmam que o **Autoconceito** é uma estrutura central cognitiva no processamento da informação, constituída de conjuntos de esquemas referidos a múltiplas representações (físicas, mentais, espirituais...).

Os grandes contributos dos psicólogos cognitivos sobre o **Autoconceito**, advêm sobretudo da “Teoria do **Autoconceito**” de Epstein (1973) e da ***Teoria da Auto Eficácia Percebida*** de Bandura (1977), pelo que seguidamente as apresentamos.

3.1.5.1.Teoria do ***Autoconceito*** de Epstein.

Epstein (1982) define que o homem atua como um investigador, construindo um sistema de constructos acerca de si mesmo e do mundo, que lhe permitem perceber-se a si próprio. O ser humano tende a organizar a experiência em sistemas conceptuais. Dentro desses sistemas o **Autoconceito** é uma teoria que o individuo constrói inadvertidamente, acerca de si mesmo. O *Self* é considerado quer como processo, isto é, como modelo para a ação, quer como estrutura. Dentro deste modelo, as diferenças individuais seriam explicadas em função das diferentes estruturas cognitivas.

Epstein (1973), propõe que o *Self* é uma teoria que o indivíduo desenvolve e que se caracteriza por:

- ✓ Ser um subsistema de conceitos internamente consistentes e hierarquicamente organizados;
- ✓ Conter diferentes “sis” mesmo empíricos;
- ✓ Ser uma organização dinâmica que se modifica com a experiência;
- ✓ Desenvolver-se a partir da interação social, sobretudo com as pessoas significativas;
- ✓ Ser essencial para o funcionamento do indivíduo, que a organização do conceito de si mesmo se mantenha;
- ✓ Existir uma necessidade básica de *Auto-Estima*, relacionada com todos os aspetos do sistema do si mesmo, em comparação com o qual, quase todas as outras necessidades são subordinadas;

O conceito de si mesmo possui duas funções básicas: a primeira é organizar os dados da experiência; e a segunda é facilitar o propósito de satisfazer as necessidades enquanto evita a desaprovação e a ansiedade.

Segundo Gonzàlez e Tourón (1992, p. 73) Epstein evidenciou a noção de **Autoconceito** como uma estrutura ativa do processamento de informação (*self esquema*) desenvolvida dentro do âmbito da psicologia cognitiva, tendo contribuído para o desenvolvimento de definições e modelos operacionais do **Autoconceito** como o de Shavelson et al. (1976), que por sua vez serviu de marco teórico para a construção de diversas “escalas do **Autoconceito**” (como por exemplo a utilizada nesta investigação, o teste “AF-5”).

3.1.5.2. Teoria da “Auto Eficácia Percebida” de Bandura.

Segundo Bandura (1977) “o homem interpreta-se a si mesmo e à sua conduta: avalia, julga e dirige as suas ações. Para além de ser premiado ou punido pelo mundo externo, aprende a dirigir e a ajuizar a sua conduta, que influencia o meio ambiente” (p. 45).

A sua “*Teoria de Auto Eficácia Percebida*” refere-se às crenças que o indivíduo tem da sua capacidade para realizar com **Sucesso** as ações que conduzem às metas

desejadas. Postula que as expetativas de autoeficácia mais do que as expetativas dos resultados, influenciam:

- a) A escolha das atividades ou o curso da ação a seguir;
- b) A persistência perante a frustração ou o fracasso;
- c) A quantidade de esforço a desenvolver em consequência dos resultados obtidos.

A teoria da autoeficácia de Bandura despertou muito interesse na área educativa, dado que as investigações evidenciam que os estudantes com altas expetativas de auto eficácia têm maior motivação académica (esforçam-se e mantêm-se mais tempo na tarefa) obtendo melhores resultados escolares, sendo capazes de auto regular eficazmente a sua aprendizagem (através do uso de estratégias de aprendizagem) e mostrando maior motivação intrínseca pela aprendizagem que os estudantes com baixas expetativas escolares. Todavia, Bandura considerava que as expetativas de autoeficácia, dado se caracterizarem por uma especificidade situacional e da conduta, são melhores preditoras do comportamento num dado campo específico do que os índices globais do **Autoconceito** (González e Tourón, 1992, p. 76).

Seguidamente, apresentamos um quadro resumo (*Figura 3.2 - Perspetivas sobre o **Autoconceito***) das perspetivas sobre o estudo do **Autoconceito**.

3.2.1 - JAMES, W. (1890)
Estabelece as bases dos estudos posteriores acerca da identidade pessoal (<i>O Self</i>, o Mim, o Si Mesmo e o Autoconceito); Distingue três aspetos do ego empírico ou Mim: a) Dimensões do <i>self</i>: “<i>puro ego</i>” – Autoconceito como processo; “<i>ego empírico</i>” – Autoconceito como objeto; b) Constituintes: Mim material; Mim Espiritual; Mim Social; c) Organização multidimensional e hierárquica do Autoconceito.

3.2.2 – Interacionismo Simbólico (Cooley; Mead e Kinch)	
O estudo do Autoconceito de acordo com um enfoque ambientalista do comportamento humano; As fontes principais de formação do Autoconceito são a valorização por parte dos outros (“os outros significativos”); - Desenvolvimento da metáfora do <i>looking-glass self</i> por Cooley (1902, citado por Gonzàlez e Tourón, 1992) – a nossa auto-imagem é um reflexo da imagem que os outros têm de nós; - Mead (1934) complementa as ideias de Cooley com a ideia “<i>taking the role of the other</i>” – pôr-se no lugar do outro e acrescenta a ideia do outro generalizado. O indivíduo (<i>Self</i>) é tanto conhecedor (I) como objeto do conhecimento (Me), um agente que procura informação mas também um agente que a oferece, alternando a sua posição no processo de conhecimento; - A estrutura do Autoconceito reflete a estrutura da sociedade (Kinch, 1963).	
3.2.3 – Teorias Psicanalíticas (Freud, Adler, Allport, Jung)	
O Autoconceito constrói-se a partir das relações interpessoais - Para Freud (1948), o Autoconceito estrutura-se na consciência e na experiência subjetiva; - Adler (citado por Ferguson, 2000), o <i>self</i> constitui um sistema personalizado e subjetivo que permite ao sujeito interpretar e dar significado às suas experiências; - Para Allport (1961), o si mesmo está presente em todos os sentimentos que experimentamos; - Jung (1991) considera que o <i>self</i> resulta da integração do consciente no inconsciente de acordo com um processo de individualização.	
3.2.4 – Teoria dos Humanistas (Combs e Rogers)	
Estudo do Autoconceito desde uma perspetiva interna. Seus traços e papel no comportamento humano;	
Combs (1963)	O Autoconceito é uma <i>Gestalt</i>, de múltiplas perceções organizadas, com elementos centrais e periféricos. Organização estável mas fluída. O si mesmo ideal é uma componente importante do Autoconceito; Também destaca a importância dos outros significativos na formação do Autoconceito.
Rogers (1951/1981)	Autoconceito é o centro do campo fenoménico. O indivíduo é tanto capaz de perceber os objetos do meio ambiente, como as suas experiências internas, nas quais ele mesmo é objeto. O <i>Self</i> é consciente. A <i>autoestima</i> ou autoaceitação depende da discrepância entre a imagem real e a imagem ideal;

	O <u>Autoconceito</u> apresenta-se como uma necessidade de respeito positivo dos outros.

3.2.5 - Perspetivas Cognitivas sobre o <i>Autoconceito</i>	
Bandura (1977)	✓ Estuda o papel das autoconcepções específicas na motivação e na autorregulação da conduta: as expetativas de auto eficácia ✓ A autorregulação da conduta inclui três processos, ligados com a autoconcepção: a) Auto observação da conduta b) Autoavaliação ✓ E auto reação (autoestima)
Epstein (1982)	✓ Efetuou a revisão teórica das perspetivas anteriores sobre o <u>Autoconceito</u>; ✓ Propôs que o <u>Autoconceito</u> é uma teoria acerca do <i>Si Mesmo</i>; ✓ Sistematiza os postulados principais acerca do <u>Autoconceito</u>.

Figura 3.2. – Perspetivas cognitivas sobre o **Autoconceito** – (Adaptado de Gonzàlez e Tourón, 1992 p. 99)

3.2. DEFINIÇÃO E DELIMITAÇÃO DO CONSTRUTO - AUTOCONCEITO.

Parafraseando Marsh et al. (1983), podemos dizer que o **Autoconceito**, tal como muitos construtos psicológicos, sofre do facto de toda a gente saber o que é, mas apresentar grande falta de consenso quanto à sua definição, coexistindo um elevado número de instrumentos de avaliação, sobre o mesmo mas não equivalentes entre si, e com poucas evidências de qualidades psicométricas satisfatórias. Nesta perspetiva, González e Tourón (1992), afirmaram que o estudo do **Autoconceito**, durante décadas, caracterizou-se pela confusão, ambiguidade e imprecisão concetual e terminológica, sendo utilizado um conjunto de termos que se referem ao “*construto de **Autoconceito**”*, como “*auto-imagem*”, “*auto-perceção*”, **representação do si mesmo, consciência de si mesmo, autoestima**. Observa-se que, na literatura americana, os termos mais utilizados são o de **Autoconceito** e o de **autoestima** e que na europeia se empregou frequentemente os termos de **consciência** e de **representação de si mesmo**.

Nesta investigação seguiremos a perspetiva americana do **Autoconceito** que identifica separadamente por um lado o **Autoconceito** e por outro a *Auto-Estima*.

Veiga (1995), considera que “o **Autoconceito** aparece frequentemente como um *construto* de grande utilidade, seja para conhecer como a pessoa se percebe a si mesma em função de variáveis específicas, seja para explicar e predizer a adequação sócio-ambiental dos seus próprios comportamentos” (p.14).

Para Faria e Fontaine (1990), apesar desta diversidade registada pelos estudos dos autores anteriormente citados, aceita-se o **Autoconceito** como sendo, em termos gerais, a percepção que o sujeito tem de si próprio e, em termos específicos, o conjunto de atitudes e sentimentos e conhecimento acerca das capacidades, competências, aparência e aceitabilidade social próprias. Estas percepções formam-se através de experiências nos vários contextos de vida em que o sujeito se move, nomeadamente através de reforços do meio e dos outros significativos. A percepção que o sujeito tem

de si próprio parece influenciar o seu comportamento e ação, o que por sua vez, vai influenciar a forma como o sujeito se percebe.

Para Vaz Serra (1986), o **Autoconceito** “define-se como a percepção que o indivíduo tem de si próprio nas mais variadas facetas, sejam elas de natureza social, emocional, física ou acadêmica” e “tem associado a si aspetos cognitivos, afetivos e motores”(p.57).

González-Pienda, Núñez, Glez-Pumariega e Garcia (1997), afirmam que o **Autoconceito** é uma das três componentes essenciais do *Self* (ou personalidade integral), sendo a *visão do mundo* e os *estilos de vida* os outros dois componentes. Nesta perspetiva, o **Autoconceito**, entende-se como a imagem que cada um tem de si mesmo, a qual é determinada pela acumulação integradora de informação tanto externa como interna, avaliada e valorizada pela interação dos sistemas de estilos (ou forma específica que o indivíduo tem de avaliar a informação) e os valores (ou a seleção dos aspetos significativos desta informação com grandes doses de afetividade).

Todavia, para além da denominação do **Autoconceito** outras questões têm surgido. Sendo que a que tem suscitado maior debate acerca do **Autoconceito** é se o **Autoconceito** se trata de uma entidade global ou se, pelo contrário, tem um carácter específico, sendo possível discriminar entre diferentes domínios da conduta caracterizados por distintas avaliações. Shavelson, Hubner e Stanton (1976), efetuaram uma revisão, que se constituiu como um trabalho de integração dos vários aspetos comuns às diferentes definições sobre este *construto*. Estes autores revelaram a existência de 17 dimensões concetuais nas quais podiam ser classificadas as múltiplas definições de **Autoconceito**. Sendo que a partir dos estudos destes autores, passou a ser aceite a *multidimensionalidade do **Autoconceito***. Esta ideia foi originalmente iniciada por William James, que também identificou a existência de uma, hierarquia no **Autoconceito**.

Complementarmente, uma das imprecisões que surgem na definição do **Autoconceito** é a sua delimitação do conceito de *Autoestima*. Assim, a relação entre **Autoconceito** e *Autoestima* nem sempre surge de maneira clara na literatura, existe uma certa confusão terminológica: alguns autores (Cardenal, 2001; Cardenal e Fierro, 2003; Garaigordobil e Durà, 2006; Garcia e Musitu, 2001 e Shavelson et al., 1976)

distinguem o **Autoconceito** da *Autoestima*, e outros (Roger, 1982 e Yamamoto, 1972) consideram que são termos semelhantes. Nos finais dos anos 80, parece ter surgido uma certa anuência na definição destes *construtos* primários do *Self*, considerando que se trata de duas entidades diferentes que reenviam para distintas dimensões do *Self* (Peixoto, 2003).

Segundo diversos autores (Harter, 1985, 1999; Peixoto, 2003) o **Autoconceito** é um conceito mais abrangente relativo à auto descrição de um indivíduo pelo que está relacionado com a percepção que o mesmo tem de si próprio, enquanto que a *Autoestima* equivale a uma dimensão avaliativa do *auto-conhecimento*, referindo-se portanto à forma como a pessoa se autoavalia. Assim, enquanto o **Autoconceito** se refere à imagem multifacetada que um indivíduo tem de si mesmo, a *autoestima* diz respeito à avaliação, de como o indivíduo se sente acerca da sua imagem.

Garaigordobil e Durá (2006) afirmam que atualmente a maioria dos autores associa o termo **Autoconceito** com os aspetos cognitivos do conhecimento de si mesmo (autoconhecimento) e o de *Autoestima* aos aspetos avaliativos afetivos do eu. Ainda, segundo os estudos destes investigadores, um conjunto de variáveis são preditoras do **Autoconceito**: elevado nível de sentimentos de felicidade, muitas habilidades sociais apropriadas, alta autoexigência profissional, alto dinamismo e baixo nível de depressão.

Roger (1982) afirma que no “si-mesmo” está sempre presente a sua parte afetiva e emotiva, pelo que se traduz normalmente em termos de *autoestima*.

Yamamoto (1972) utiliza indistintamente *Autoestima*, autoimagem e **Autoconceito**.

Shavelson et al. (1976), afirmaram que o **Autoconceito** não é mais do que as percepções que uma pessoa mantém sobre si própria, formadas através da interpretação da própria experiência e do ambiente, sendo influenciadas, de maneira especial, pelos reforços e feedback dos outros significativos assim como pelos próprios mecanismos cognitivos, tais como as atribuições causais.

Complementarmente, argumentam que as dimensões descritivas e avaliativas do **Autoconceito** não são nem teórica nem empiricamente separáveis. Sendo que os aspetos avaliativos estão integrados na noção de **Autoconceito**.

Cardenal (2001) escreve que o **Autoconceito** e a *Autoestima* têm sido considerados a cara e a coroa de um mesmo fenómeno, distintos mas sempre unidos.

Os estudos de Garaigordobil e Durà (2006) analisaram as relações entre **Autoconceito** e *autoestima* com a cooperação, as habilidades sociais, os sentimentos de felicidade e identificaram as variáveis preditoras do **Autoconceito** e da *Autoestima* numa amostra de 322 adolescentes dos 14 aos 17 anos, concluíram que os adolescentes de ambos os sexos com um alto **Autoconceito** e alta *Autoestima* são cooperativos, apresentam sentimentos de felicidade, tolerância ao *stress*, integração social, baixa agressividade, baixa impulsividade, baixo nível de desajuste emocional e são sociáveis e responsáveis.

Fierro (1991), afirma “Seguramente não há juízos auto descritivos que não sejam acompanhados de juízos avaliativos. Todos os enunciados relativos a nós mesmos transportam consigo conotações valorativas. Mas estas conotações e os correspondentes juízos auto avaliativos podem produzir-se em diversas ordens, em tantas ordens como distintas modalidades de avaliar. A distinção entre **Autoconceito**/*Autoestima* só se pode operacionalizar a um nível puramente conceptual, na realidade, quando se ativa um, é imediatamente acompanhado pelo outro” (p. 87).

Recentemente, Cardenal e Fierro (2003) definiram o **Autoconceito** como um conjunto de juízos tanto descritivos como avaliativos acerca de si mesmo. Consideram que o **Autoconceito** expressa o modo como a pessoa se representa, conhece e valoriza a si própria. Enfatizando que, embora frequentemente se use de maneira equivalente, o **Autoconceito** e a *Autoestima*, esta última em rigor constitui o elemento valorativo do **Autoconceito**, do autoconhecimento.

De uma forma mais simplista, Gonzàlez-Pienda, Núñez, Losano-Gonzàlez, Losano-Fernández e Alvarez-Pérez (2001), definem **Autoconceito** como a imagem que os sujeitos têm de si.

Em síntese, podemos afirmar ter observado que na literatura não existe uma única definição unanimemente aceite do termo **Autoconceito** porque o seu estudo esteve sujeito a vários enfoques conforme as diferentes perspetivas teóricas. Todavia, a partir dos estudos de Shavelson et al. (1976) a multidimensionalidade do **Autoconceito** passou a ser inquestionável (vide Dimensões do **Autoconceito**).

3.3. DIMENSÕES DO AUTOCONCEITO.

No trabalho desenvolvido Mead (1934), o indivíduo (*self*) tanto é conhecedor como é objeto do conhecimento, um agente que procura ou fornece a informação, alternando a sua posição no processo de conhecimento. Assim, podemos afirmar que o agente conhecedor estaria associado, com o processo, enquanto o agente objeto do conhecimento estaria conectado com a estrutura. Todavia, por vezes, tem sido difícil levar em conta ambos os aspetos do eu (a estrutura e o processo). Assim, embora seja importante distinguir entre a estrutura e o processo é necessário não esquecer que ambos os aspetos são complementares. As estruturas possibilitam certos processos e certo conhecimento (González-Pienda, et al., 1997).

A atividade que implica o processo desenvolve-se através da interação do sujeito com o mundo físico e social assim como da reflexão sobre si mesmo e da avaliação das suas próprias ações. Este conhecimento pode levar a mudanças na estrutura existente, a qual permite novos processos de interação e reflexão-avaliação (Markova, 1987). Em suma, embora seja importante concetualizar o eu como um processo, é também fundamental reconhecer que um processo unicamente pode ser compreendido adequadamente em relação a uma estrutura.

Seguidamente apresentaremos os aspetos mais relevantes do **Autoconceito** quanto à sua dimensão estrutural e quanto às perspetivas do processo ou dimensão funcional do **Autoconceito**.

3.3.1. Dimensão Estrutural.

Uma das questões que mais tem originado debate sobre o **Autoconceito** é a sua dimensionalidade, ou seja, se é uma entidade global (modelo unidimensional do **Autoconceito**) ou se, pelo contrário, tem um carácter específico (modelos multidimensionais do **Autoconceito**), sendo possível distinguir diferentes domínios da conduta caracterizados por distintas avaliações.

De acordo com as investigações atuais, há um grande número de autores que proporcionam um forte suporte empírico demonstrando a multidimensionalidade do

Autoconceito (Byrne, 1984; Harter, 1985; Marsh, 1990; Marsh, Möller e Köller, 2011; Marsh, Relich e Smith, 1983; Peixoto e Almeida, 2011; Shavelson et al, 1976; Shavelson e Bolus, 1981; Wylie, 1979).

Para Esnaola, Rodríguez e Goñi (2011), a investigação empírica na década de 70 e 80 do séc. XX centrou-se no estudo do **Autoconceito Global**, apoiando uma consideração unidimensional do mesmo. Em 1979, Wylie critica profundamente a conceção unidimensional deste construto passando a ser assumido na comunidade científica a sua multidimensionalidade e tornando-se esta relativamente aceite. Todavia, a concordância é menor a propósito da natureza do **Autoconceito Académico** e da sua estrutura, embora os estudos de Peixoto e Almeida (2011) permitam sustentar a ideia de uma organização hierárquica do **Autoconceito** no decurso da adolescência.

Os estudos de Shavelson et al. (1976) que englobaram uma vasta revisão bibliográfica, já tinham evidenciado a natureza multidimensional e hierárquica do **Autoconceito** identificando sete características principais:

- 1) **Organizado e Estruturado** - É uma estrutura organizada e estruturada, o que traduz que, apesar das inúmeras experiências que a pessoa vivencia nos diferentes contextos de vida em que se move (família, escola, comunidade, etc.) e apesar do grau de complexidade dessas experiências, a partir das quais retira dados acerca de si próprio, o sujeito organiza e estrutura essas experiências em categorias de síntese, mais simples, capazes de organizar e simplificar a experiência, dando-lhe sentido.
- 2) **Multifacetado** - É multidimensional dado apresentar dimensões claramente diferenciadas. As experiências do sujeito podem organizar-se em diferentes áreas mais abrangentes, que representam facetas específicas do conceito de si próprio sintetizadoras de experiências comuns. Essas facetas podem diferir com os indivíduos ou grupos particulares, embora existam algumas áreas consensuais, como por exemplo a área escolar, a aceitação social, a atividade física. Sendo que já em 1976, Shavelson et al. evidenciavam a preocupação crescente da escola com a promoção das dimensões sócio-afectivas, interpessoais e morais do desenvolvimento dos alunos, e não apenas com as

aprendizagens cognitivas, o que foi acompanhado pelo aumento de estudos centrados no desenvolvimento de variáveis não cognitivas, como por exemplo o **Autoconceito**.

No entanto, refira-se que a aceitação do caráter multidimensional do **Autoconceito**, não põe em causa o reconhecimento da possibilidade dos indivíduos fazerem uma avaliação global de si próprios, a qual é dependente da síntese pessoal das suas experiências nos vários domínios da existência. Portanto, o **Autoconceito** global representará um sentimento de valor pessoal que não se resume à soma objetiva das partes, exigindo a elaboração de uma síntese do valor pessoal global a partir dos vários domínios do **Autoconceito**. O **Autoconceito** *geral* é diferente do **Autoconceito** *total*, o qual correspondente ao somatório das diferentes componentes do **Autoconceito** (Faria e Fontaine, 1992).

O número de dimensões que formam parte do **Autoconceito** dependerá de um conjunto de variáveis como por exemplo, a idade, o sexo, a cultura e o meio social em que se desenvolve o indivíduo (González-Pienda, 1997).

- 3) **Hierárquico** – dado que as percepções da conduta pessoal em situações específicas se encontram na base desta hierarquia, as inferências sobre o próprio em domínios mais amplos (por exemplo o domínio social, físico ou académico) ocupam a parte central e o **Autoconceito Geral** e **Global** encontram-se na parte superior desta hierarquia. Shavelson et al. (1976) propôs um modelo de *Autoconceito* hierarquizado. Todavia, se segundo o modelo de Shavelson, as dimensões se encontram organizadas hierarquicamente, em três níveis fatoriais, outras investigações têm encontrado outros fatores como os estudos que deram origem à escala de avaliação do **Autoconceito** AF-5.
- 4) **Estável e maleável** – é estável mas ao descer-se nos níveis hierárquicos do construto, o **Autoconceito** torna-se mais específico e dependente das situações e portanto menos estável, ou seja, é estável nas suas dimensões mais globais e instável nas dimensões mais específicas (González-Pienda, 1997). De acordo com Shavelson et al (1976) a estabilidade é maior no topo da hierarquia e à medida que descemos nessa hierarquia, o **Autoconceito** passa a depender mais da especificidade das situações com as quais o sujeito se

confronta, sendo por isso menos estável. Na base da hierarquia, o **Autoconceito** varia com as situações, embora as mudanças na base não provoquem de forma direta e imediata mudanças no **Autoconceito** geral. Será assim necessário um conjunto considerável de experiências dissonantes e inconsistentes com o **Autoconceito Geral** para neste provocar mudanças;

- 5) *Desenvolvimental* - O **Autoconceito** aumenta a sua multidimensionalidade crescente ao longo do desenvolvimento do ser humano. Se o bebé não se diferencia a si próprio do meio circundante, com a idade progressivamente a criança desenvolve um **Autoconceito** mais diferenciado e integrado por diferentes dimensões que são hierarquizadas. Por outras palavras pode-se afirmar que à medida que os sujeitos crescem tornam-se mais capazes de abandonar as categorias indiferenciadas e gerais que usam para se descrever e avaliar, para passarem a usar categorias diferenciadas e específicas, centradas em diferentes domínios da sua experiência. Ao longo do desenvolvimento, o **Autoconceito** torna-se diferenciado, multifacetado e estruturado;
- 6) *Aspetos descritivos e avaliativos* - O **Autoconceito**, como percepção que o indivíduo tem de si próprio, apresenta tanto aspetos descritivos como avaliativos (a *auto-estima*). O sujeito não desenvolve apenas descrições de si próprio nas várias situações (componente descritiva), mas também desenvolve avaliações acerca de si próprio nessas situações (componente avaliativa). Estas avaliações podem ser feitas com base num “ideal” (aquilo em que o sujeito aspira tornar-se);
- 7) *Diferenciável* - O **Autoconceito** representa um construto com uma identidade própria e portanto diferenciável de outros construtos como por exemplo do rendimento académico, embora esteja teoricamente relacionado com os mesmos.

Dado o modelo hierárquico do **Autoconceito** de Shavelson et al. (1976) ter constituído um marco teórico fortemente sustentado empiricamente sobre as características do **Autoconceito**, e de acordo com Garcia e Musitu (2001) está na base da construção da escala de avaliação do **Autoconceito** AF-5, este será um dos instrumentos utilizados nesta investigação. Como referem González e Tourón (1992),

Shavelson et al. (1976), contribuíram enormemente para o avanço e para o estudo empírico do **Autoconceito**, numerosos investigadores apoiaram-se explícita ou implicitamente neste modelo e desenvolveram instrumentos (García e Musitu, 2001; Marsh, Möller, e Köller, 2011; Marsh, Relich, e Smith, 1983) com os quais tanto a multidimensionalidade, como a organização hierárquica deste construto foram demonstrados, pelo que iremos analisá-lo em detalhe (*vide* Figura 2).

O modelo de Shavelson et al. (1976), considera o **Autoconceito** como uma percepção que o indivíduo tem de si mesmo, formada a partir das suas experiências e na relação com os outros e nas atribuições que cada um de nós faz a partir da nossa própria conduta. Conforme já o referimos anteriormente, este modelo propõe a existência no adolescente de um **Autoconceito Geral** (fator de terceira ordem) que inicia a pirâmide da hierarquia de fatores, o qual por sua vez se divide em dois componentes, o **Autoconceito Académico** e o **Autoconceito Não Académico**, os quais se podem considerar como **fatores de segunda ordem** que explicam as relações entre os **fatores de primeira ordem** ou **Autoconceito** em áreas específicas. Assim o **Autoconceito Académico** resulta dos **Autoconceitos** em áreas **académicas específicas** (matemática, língua materna, etc.) e o **Autoconceito Não Académico** aglutina os **Autoconceitos** no âmbito social, emocional e físico. Todos estes **Autoconceitos** estão na base da hierarquia. Provar a estrutura hierárquica do **Autoconceito**, requer que o **Autoconceito Geral** (fatores de terceira ordem) está mais relacionado com o **Autoconceito académico** do que com os **Autoconceitos específicos** (**fatores de primeira ordem**), situados na base da hierarquia e que estes últimos estão mais relacionados com o **Autoconceito Académico** do que com o **Autoconceito Não Académico**.

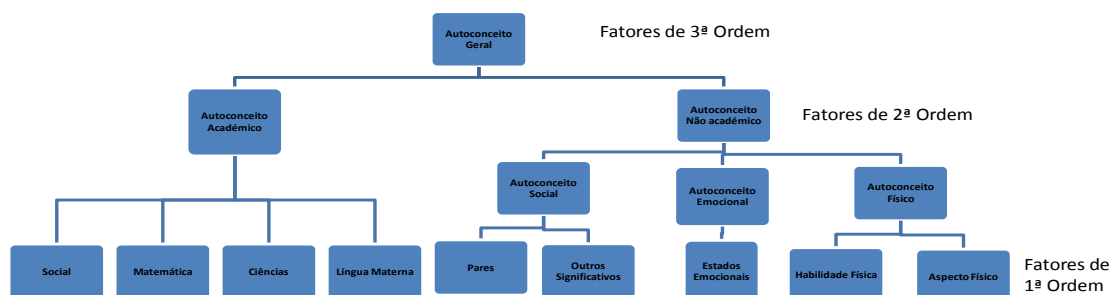


Figura 3.3. Organização Hierárquica e estrutural do **Autoconceito** segundo Shavelson et al. (1976)

3.3.1.1.O modelo hierárquico de *Autoconceito* da Escala AF-5.

Segundo García e Musitu (2001) “ as investigações atuais, mais relevantes apresentam o **Autoconceito** como uma entidade com múltiplas facetas ou como um conglomerado com múltiplas concepções em que coexistem aspetos estáveis com outros mutáveis e maleáveis” (p. 5). Sendo que a partir do modelo de Shavelson et al. (1976), outros investigadores descreveram modelos multidimensionais diferentes na forma, mas não no conteúdo. Assim García e Musitu (2001), afirmam no manual da “escala do AF-5”, que “o modelo multidimensional foi adotado na elaboração deste instrumento [...]. Embora tenham considerado um só fator académico, tal como surgiu nos seus trabalhos iniciais com os pré-adolescentes e segundo os fatores racionais obtidos a partir do modelo de Shavelson. Um ponto interessante relacionado com o princípio da multidimensionalidade é a possibilidade de estabelecer relações entre as suas distintas dimensões e outras variáveis resultado, tais como, o rendimento académico, o ajuste, etc.” (p. 7).

Complementarmente os autores da “Escala AF-5”, evidenciam outra característica integrada no modelo subjacente à construção deste instrumento, a estabilidade versus maleabilidade do construto **Autoconceito**. Afirmam “[...] *verifica-se que os seres humanos procuram frequentemente consistência e estabilidade e resistem ativamente a qualquer informação que desafie ou ameace o seu **Autoconceito**. [...]. Todavia, apesar desta importante resistência à mudança, também encontramos numerosas evidências que mostram a ocorrência de mudanças temporais, assim como modificações permanentes no **Autoconceito**. Pelo que deverão ser consideradas ambas as posições*” (p. 7).

De acordo com Markus e Nurius (1986), um indivíduo é livre para criar uma variedade de possíveis **Autoconceitos**, de acordo com as categorias valorizadas pelo seu meio sociocultural, pelo contexto histórico em que se encontra, de acordo com os modelos de imagens e símbolos disponibilizados pelos media e pelas experiências sociais imediatas vivenciadas pelo indivíduo. Nas palavras de García e Musitu (2001) “o contexto social imediato provoca certas mudanças temporais no **Autoconceito** que a pessoa tem de si própria num determinado momento “ (p. 8).

Desde a perspetiva de Markus e Nurius (1986) “*parte-se da ideia de que nem todas as auto-representações ou identidades que formam parte de um **Autoconceito completo** são acessíveis em qualquer momento. O **Autoconceito** acessível, ou **Autoconceito** num dado momento, define-se como uma modificação da configuração, continuamente ativa, do **Autoconceito** acessível.[...] O indivíduo constrói um **Autoconceito** acessível que integra as autoconcepções nucleares com aquelas mais imediatas e recentes suscitadas pelo contexto imediato ou o estado emocional do sujeito*” (Em García e Musitu 2001, p. 8).

Em síntese, podemos afirmar que o **Autoconceito** pode mudar em função da natureza da situação bem como ao longo do tempo, pelo que a inovação deste instrumento AF-5, encontra-se neste complemento ao construto do **Autoconceito** que vai para além da hierarquização do mesmo, proposta por Shavelson et al. 1976.

Segundo Markus e Nurius (1986, em García e Musitu, 2001), existe independência entre o **Autoconceito** e a motivação, sendo que a motivação não deve ser observada como uma disposição generalizada para atingir um determinado objetivo mas antes como um equipamento individualizado de possíveis **Autoconceitos**. Assim, de acordo com esta perspetiva, se se pretender mudar o

comportamento, por exemplo a performance acadêmica, devemos proporcionar a mudança do **Autoconceito Acadêmico**.

3.3.2. Dimensão Funcional.

O **Autoconceito** é o resultado de um processo de análise, avaliação e integração da informação derivada da própria experiência pessoal e do *feedback* dos outros significativos. Esta informação constitui uma importante base do conhecimento acerca das nossas capacidades, fracassos, preferências, valores, objetivos, etc. (González-Pienda, et al., 1997).

A base do conhecimento, e da sua organização, não é elaborada de forma aleatória, dado que o processo de constituição do **Autoconceito** é seletivo, inventivo e criativo (Segal, 1988). Segundo esta perspetiva, o **Autoconceito** seria um conjunto de auto-esquemas que organizam a experiência passada e que são utilizados para reconhecer e interpretar a autoinformação relevante procedentes do contexto social imediato (Markus, Smith e Moreland, 1985). Em conjunto com os auto-esquemas existiria uma estrutura multidimensional e hierárquica. Os auto-esquemas definem-se como generalizações cognitivas sobre o eu derivadas da experiência passada e que organizam e guiam o processamento da informação relevante existente nas experiências sociais concretas (Brown e Taylor, 1986).

Esta aproximação ao **Autoconceito**, essencialmente cognitiva, vem complementar as perspetivas iniciais de Purkey (1970) e de Shavelson et al. (1976) já que aos aspetos meramente descritivos e estruturais são adicionados os aspetos organizativos e dinâmicos (do funcionamento) estudados dentro desta nova abordagem. A perspetiva cognitiva considera que os auto-esquemas frequentemente implicam e contêm *feedback* relevante procedente de outras pessoas (os outros significativos). As estruturas do auto conhecimento, ou auto-esquemas, tornam-se mais elaboradas e diferenciadas à medida que se vai obtendo mais informação significativa. Estas generalizações cognitivas, como um mecanismo de seleção, orientam o indivíduo a eleger aqueles aspetos do comportamento social (própria e dos outros significativos) que hão de ser levadas em conta, de acordo com a sua relevância e para além do mais, funcionam como marcos interpretativos que dão significado às condutas. Deste ponto de vista, podemos afirmar que o autoconhecimento se constrói de forma criativa e seletivamente já que cada nova informação é selecionada, interpretada e assimilada em função dos auto-esquemas pré-existentes (González-Pienda et al., 1997).

3.4. CONSTRUÇÃO DO *AUTOCONCEITO*.

O **Autoconceito** não é inato, constrói-se e define-se ao longo do desenvolvimento do indivíduo, por influência das diferentes experiências que tem na sua relação com o meio social, familiar, escolar e é também o resultado dos êxitos e fracassos vividos (Peixoto, 2003).

O indivíduo, na sua interação com o meio, procura informação que lhe permita manter a estabilidade e consistência do seu **Autoconceito**, ao mesmo tempo que o desenvolve e o enriquece.

Beane e Lipka (1986) referem que durante o processo de aquisição da informação auto referente o sujeito:

- **Organizará** a nova informação ou experiência, acrescentando-a à existente, enriquecendo a estrutura e funcionalidade do **Autoconceito**, tanto qualitativa como quantitativamente;
- **Examinará** a sua estrutura para determinar se a nova informação é semelhante à contida nas dimensões do **Autoconceito**;
- **Investigará** para determinar se ela enriquece ou ameaça o **Autoconceito** atual, se necessário, **alterará** a nova informação com o propósito de não ter que modificar a sua atual estrutura do **Autoconceito** e contribuir para manter a estabilidade;
- Pode também escolher, **implicar-se ou evitar**, as novas experiências, conforme as interpreta como boas ou prejudiciais (de acordo com a interpretação que atribui) para a atual estrutura;
- Assim como, **refletirá** sobre a nova informação e julgará como ela pode enriquecer o conceito de “si mesmo”, ponderação esta que pode inclusive considerar as consequências decorrentes de assumir novas dimensões ou identidades;
- Também pode atuar como **força motivadora** na procura de novas experiências que reafirmem a estrutura atual ou definam o percurso adequado para o crescimento pessoal;

• E, por último, julgará o próprio conceito que tem de si mesmo com base nas experiências e valores pessoais com a intenção de determinar o seu **Autoconceito**. Na sua interação com o meio, o indivíduo tanto recebe informação positiva como negativa. Se a informação é positiva será integrada dando lugar à sua assimilação e a estrutura do **Autoconceito** sairá reforçada. No caso de ser negativa, a informação será incoerente, esta estrutura é ameaçada, cria-se uma dissonância cognitiva e afetiva que o indivíduo terá que resolver recorrendo a diferentes estratégias ou erros cognitivos que lhe permitam mais do que a negar, avaliar e integrá-la na estrutura já existente. Se a informação for tão discrepante que não possa ser integrada, podem ocorrer crises e instabilidade que obrigam a uma reestruturação do **Autoconceito** que possibilite ajustar a informação, tendo lugar, neste caso, o fenómeno de acomodação. Pode ainda ocorrer uma procura de contextos que permitam confirmar as próprias percepções do sujeito; a distorção da informação dissonante mediante o uso de estratégias como a atenção, a recordação e a interpretação seletiva; a concessão de grande relevância para as atividades em que um é melhor do que outro; a comparação social seletiva; a utilização de determinadas estratégias atribucionais, como a “autoafirmação” consistem em reforçar uma dimensão não armazenada, o fenómeno do “*self-handicapping*”, que consiste em mostrar-se de maneira denegrida, como forma de construir uma desculpa para poder manter o **Autoconceito positivo**, ou promover o “realce do outro”. Estas estratégias utilizam-se com o objetivo de proteger e realçar o **Autoconceito** e implicam:

- 1) “Egocentricidade” ou a tendência de ajuizar a informação tendo o EU como ponto de referência do conhecimento;
- 2) A tendência a “responsabilizar-se pelos **Sucessos** mas não pelos fracassos”;
- 3) A tendência para manter as estruturas de autoconhecimento existentes, o que corresponde a uma resistência à mudança cognitiva.

Todos estes processos de decisão e controlo da informação, que o sujeito põe em marcha, na interação com o meio dão lugar a condutas que vão permitir a estabilidade ou a mudança do **Autoconceito**. (González-Piende, et al, 1997).

Uma pessoa forma esquemas mentais que se tornam gradualmente resistentes à informação que lhe é inconsistente. Há, desta forma, uma tendência para ocorrer um

certo “conservadorismo cognitivo” que organiza as percepções, as memórias, os próprios esquemas de referência, de importância fulcral na formação das identidades significativas para o indivíduo. Tal facto explica-nos não só a consistência e coerência do comportamento, ao longo do tempo, como também a maneira tendenciosa como cada qual tende a decodificar os estímulos do meio ambiente. Cada indivíduo, só filtra e dá valor ao que considera relevante e significativo para si (Vaz Serra, 1988).

3.5. DETERMINANTES DO *AUTOCONCEITO*.

Segundo González-Pienda et al. (1997) é possível obter a informação auto referente de diversas fontes. Ainda que existam diversas formas de as classificar, as principais fontes podem organizar-se em quatro categorias:

- 1- Os outros significativos;
- 2 - Processos de comparação social e interna;
- 3 - A auto-observação do próprio comportamento;
- 4 - Estados afetivos próprios.

3.5.1. Os Outros Significativos.

Segundo Barca, Peralbo, Porto, Santorun e Castro (2009), o **Autoconceito** é uma medida de avaliação de um conjunto de percepções que a pessoa mantém sobre si própria, as quais foram formadas através da interpretação da própria experiência e do ambiente, tendo sido influenciadas pelos reforços positivos e o *feedback* dos outros significativos, assim como pelos próprios mecanismos cognitivos das atribuições causais. O **Autoconceito** constrói-se não só em função dos **Sucessos** obtidos, mas também como consequência de um processo de comparação social com os pares e de acordo com as expetativas dos pais e dos professores.

Para Rocha, Mota e Matos (2011) a imagem que os adolescentes criam de si e dos outros prende-se com a qualidade da vivência das relações que estabelecem com as figuras significativas e em particular com a pessoa que os cria, geralmente a mãe.

Nesta mesma perspetiva, diferentes autores (Barca et al. 2009; Faria, 2005; González-Pienda et al, 1997), referem que na adolescência, os contextos de vida que exercem maior influência no **Autoconceito**, são o *feedback* dos outros significativos acerca da sua competência pessoal, como por exemplo, a opinião dos pares, a que os adolescentes são particularmente sensíveis, bem como a informação proporcionada pelos pais e professores. Não obstante, nem todos os membros destes contextos têm

a mesma relevância para o sujeito, nem sequer o mesmo adolescente, em distintas idades, sofre o mesmo tipo de influência.

3.5.2. Processos de Comparação Social e Interna.

A psicologia do desenvolvimento preconiza que nos primeiros anos das vivências grupais, quer na escola, quer no local onde vivem (*mesosistema*), os jovens estabelecem comparações, assentam similaridades e avaliam. Com base neste referencial, é através da estratificação etária na escola e da estratificação socioeconómica no contexto da vizinhança, que as pessoas se relacionam e, por meio das suas experiências, organizam o seu **Autoconceito**, os objetivos e o quadro de referência pelo qual estabelecem a compreensão do mundo social. Esta compreensão do mundo social inclui muito mais do que descobrir atributos pessoais ou habilidades sociais. Envolve os porquês dos comportamentos, os papéis que o próprio indivíduo tem a desempenhar, os papéis desempenhados por outros, a natureza das instituições sociais, as relações de poder entre elas e o significado de pertencer a um determinado grupo (*exosistema* e *macrosistema*) (Günther e Günther, 1998).

Os diferentes grupos de referência desempenham um papel importante na formação do **Autoconceito**. O indivíduo realiza comparações entre si mesmo e as pessoas do seu próprio contexto. Assim, no contexto escolar/académico a importância do rendimento para o **Autoconceito** depende por vezes da perceção do estudante ao comparar o seu próprio rendimento com o dos seus colegas. Em geral, podemos dizer que uma pessoa reconhece as suas próprias qualidades em função do contexto em que se encontra. Assim, um estudante não é melhor ou pior sem referência, realiza uma comparação do seu desempenho académico em relação ao desempenho escolar dos seus colegas (González-Pienda et al, 1997).

Na educação, esta comparação social é de grande relevância. A teoria da aprendizagem por modelagem sugere que a criança desenvolve a auto-imagem através da imitação dos outros no ambiente imediato; assim como a teoria de “*looking glass*” afirma que o **Autoconceito** é o resultado das avaliações refletidas pelos outros significativos para a criança. Esta utiliza os outros significativos como base para elaborar estimativas da sua valia. O **Autoconceito** é construído sobre uma plataforma

de comparações sociais, desenvolve-se e mantêm-se em dependência do grupo social em que o indivíduo reside (Beltrán,1993).

Nesta perspetiva, os estudantes que apresentam níveis baixos de desejo acerca da sua própria capacidade, pode dever-se ao facto de se encontrarem rodeados de companheiros muito eficazes, sendo este efeito designado na literatura por efeito - *big fish little pond* (*Grande peixe pequeno aquário*). O nível alto ou baixo de um indivíduo dependerá, em grande parte, do seu grupo de referência (Marsh e Jackson, 1984).

Todavia, também pode ser realizada uma comparação interna. A comparação interna refere-se à comparação que o aluno realiza entre os diferentes âmbitos, por exemplo: como aluno na disciplina de matemática e como aluno na disciplina língua estrangeira.

Por sua vez o adolescente, ao incorporar nas descrições de si próprio a opinião dos outros, pode distorcer essas opiniões, sobretudo quando entram em conflito com o seu **Autoconceito** (Harter, 1993, descrito por Faria, 2005).

Faria (2005) considera que, na adolescência, a pressão do contexto escolar torna os alunos progressivamente, mais exigentes, normativos e competitivos. Sendo que, em verdade, o adolescente desenvolve diferentes **Autoconceitos** em função dos diferentes papéis que tem de assumir – entre outros, por exemplo, o de filho, aluno, colega, namorado, atleta, etc.

3.5.3. A Auto-observação do Próprio Comportamento.

A auto-observação do comportamento e a observação das consequências que tem esse comportamento nos outros, é também um fator importantíssimo que determina o **Autoconceito**. Contudo, devemos ter em conta o grau de dependência do sujeito em relação aos seus meios (González-Pienda et al, 1997).

Bandura (1977), sobre a importância da auto-observação assinala três componentes no processo de auto regulação do si mesmo: *auto-observação*, *auto-avaliação* e *auto-resposta*. Referindo que é na segunda fase que o indivíduo pode

alterar o seu **Autoconceito** como resultado de um momento de análise e avaliação. Avaliação que depende inteiramente de um momento de auto-observação, no qual o indivíduo se compara com determinadas normas que estabeleceu ao longo da sua história de aprendizagem. É um processo pessoal pelo qual o sujeito se observa e avalia.

Para os cognitivistas, é muito importante o processo, pelo qual o indivíduo tem a possibilidade de tomar consciência das suas ideias negativas e irracionais sobre as quais assenta o seu **Autoconceito** e, como tal, está nas suas mãos poder transformá-las em juízos mais positivos que sirvam para enfrentar mais eficazmente os problemas (Cardenal, 1999).

O homem possui uma percepção não só do que é ou foi, mas também do que projeta ser, do que são seus objetivos e propósitos. Grande parte do comportamento humano segue a profecia da auto realização: as pessoas tendem a ser o que lhes dizem que são.

Em situações que exijam comportamentos que sejam avaliados segundo um referente de excelência, o comportamento será influenciado por:

- A força do motivo para aproximar-se do êxito e evitar o fracasso;
- A possibilidade de determinado ato resultar num êxito ou fracasso;
- O valor do estímulo na atividade de êxito ou de fracasso.

Esta teoria considera que o valor motivador do êxito de determinada atividade é proporcional à dificuldade da tarefa. O êxito numa atividade difícil é mais valorizado do que o obtido numa tarefa fácil. De forma similar o valor negativo do estímulo de fracasso é maior quando uma atividade é fácil do que quando é difícil.

O êxito ou fracasso numa atividade altera a sua atratividade porque a probabilidade de êxito se altera. Para um indivíduo que está orientado para evitar o fracasso, o êxito numa atividade aumenta a probabilidade subjetiva de êxito.

Tal êxito aumenta também a força do motivo de evitar o fracasso, porque este motivo está em função da probabilidade de êxito na atividade e o valor do incentivo de fracasso (Atkinson e Shiffrin, 1968).

3.5.4. Os Estados Afetivos Próprios.

As causas percebidas do êxito ou fracasso influenciam as expetativas, afetos e motivações do sujeito, logo, o seu comportamento. A interpretação que deles faz o indivíduo é o que vai influenciar o seu **Autoconceito** (Purkey, 1970).

Este autor assinala seis fatores, no desenvolvimento de auto-imagens favoráveis nos alunos:

- **Competência** - as expetativas pessoais elevadas e um alto grau de competência de pais e educadores, exercem efeitos positivos sobre a criança. Entende-se que a atividade proposta possui um nível de dificuldade suficiente para despertar interesse no aluno e não para o conduzir irremediavelmente ao fracasso;
- **Liberdade** - para o desenvolvimento do **Autoconceito** devem proporcionar-se ambientes de liberdade de seleção, de modo a que o sujeito possa tomar decisões significativas para si mesmo, inclusive com liberdade de cometer erros;
- **Respeito** - o que mais necessita a criança é que os seus pais ou educadores o considerem como alguém importante, valioso, capaz de vencer nas tarefas pessoais;
- **Afeto** - situação de aprendizagem psicologicamente securizante que estimula a criança a render mais e a desenvolver sentimentos de dignidade pessoal;
- **Controlo** - a orientação pessoal e académica claramente definida, estabelecida e firme, produzem um melhor **Autoconceito** na criança. O controlo não implica nem o ridículo nem a ameaça;
- **Êxito** – o educador em geral e os pais em particular devem proporcionar ao seu filho uma atmosfera de êxito mais do que de fracasso. A contínua consciência de fracasso reduz as expetativas e não favorece nem a aprendizagem nem o desenvolvimento pessoal.

Em resumo, podemos considerar a perspetiva de González-Pienda et al., (1997), as sensações e as emoções experimentadas nas experiências vividas podem influenciar consideravelmente o nível do **Autoconceito**.

3.6. DESENVOLVIMENTO DO **AUTOCONCEITO**.

O estudo do desenvolvimento do **Autoconceito** tem sido realizado segundo um duplo enfoque: o cognitivo e o evolutivo/ontogenético (Martínez-Otero, 2003).

- ✓ Na perspectiva cognitiva - os autores defendem o desenvolvimento do **Autoconceito** como um processo que integra alterações qualitativas e quantitativas na mesma estrutura cognitiva. À medida que evoluímos, temos um conceito de nós mesmos mais diferenciado e definido. Com o passar do tempo, o indivíduo conhece-se com mais características pessoais, sociais e físicas, como também com ideias e informações mais complexas e abstratas. As crianças pequenas descrevem-se a si próprias em termos de aparência física mas, à medida que crescem, começam a levar progressivamente mais em conta, as suas características psicológicas e sociais.

Estes avanços não ocorrem de modo casual, mas antes estão fortemente relacionadas com o desenvolvimento das capacidades cognitivas e com o desenvolvimento de interações cada vez mais ricas (Hidalgo e Palacios, 1990, p. 279).

- ✓ A perspectiva evolutiva - explica e descreve a evolução do **Autoconceito** ao longo das distintas fases do desenvolvimento humano. Allport (1961) descreve as diferentes fases do conceito de “si mesmo”, desde a infância até à adolescência, identificando os elementos que o constituem em cada idade. Este trabalho reafirma o caráter multidimensional do **Autoconceito** a par de um enfoque evolutivo, que o converte num processo dinâmico e que se estrutura ao longo do desenvolvimento. Este autor menciona que o principal objetivo dos nossos atos consiste em manter o nível do “ego”, ou seja a estima de si mesmo.

Inspirando-se nas ideias de Allport (1961), L'Ecuyer (1985), sintetizou um conjunto alargado de trabalhos de investigação e propôs diversas fases no desenvolvimento do **Autoconceito**, desde o nascimento até à velhice, seguidamente apresentadas de forma sintética:

- 1- Fase dos 0 aos 2 anos – esta etapa é designada por estágio da emergência do Eu, dado que inicia e produz uma diferenciação entre o eu e o outro. As diferentes experiências internas e externas contribuem para criar uma imagem corporal cada vez mais estruturada e reconhecida. O bebé adquire a consciência de si próprio. O desenvolvimento do conhecimento da criança nos primeiros anos de vida está centrado no estudo do reconhecimento visual do próprio face ao espelho. A criança constrói a sua imagem corporal. Até por volta dos 2 anos realiza a aprendizagem dos limites do seu corpo culminando na formação do sentido do si mesmo corporal. Esta formação da própria imagem é essencial ao desenvolvimento da pessoa. A personalidade desenvolve-se de acordo com passos predeterminados na disposição do organismo humano (Erikson, 1968). Os passos assinalados por Erikson na progressiva formação do **Autoconceito** ou da própria identidade são: o desenvolvimento do sentido de si mesmo e a formação do sentimento de identidade.

- 2- A fase dos 2 aos 5 anos de idade é a etapa dedicada à afirmação do Eu. Não há dúvida em atribuir ao aparecimento da linguagem o papel de nova ferramenta que possibilita e potencia a elaboração das bases do **Autoconceito**. A progressiva utilização dos pronomes pessoais e possessivos (Eu e meu...) indicam claramente uma distinção perante o próximo, e também uma consciência mais definida de “si mesmo”. O conjunto de perceções sobre o seu corpo (o que é fisicamente), as coisas que possui (os seus jogos, a sua casa...), a linguagem que utiliza (isto é meu, minha irmã...), as sucessivas identificações (imitando posturas, gestos, tom de voz, repetindo ou representando o papel do pai e da mãe...) e diferenciações (assim não, não quero, tu não sabes...) indiciam a necessidade de estabelecer diferenças progressivas por estruturação de uma maior sensação de identidade de si mesmo. É ainda, a partir dos dois anos que a criança começa a realizar as primeiras distinções entre os sexos, o avaliar desta identificação completa-se aos quatro anos de idade e termina com êxito aos seis anos, face à estruturação da identidade sexual. As relações da criança com os adultos (pais, educadores, etc.) e com os pares devem ser construídas em segurança, confiança e afeto, o qual reverterá positivamente para o desenvolvimento do **Autoconceito** e para a

sua crescente autonomia. A imitação, a atividade simbólica e a atividade lúdica adquirem grande importância.

- 3- A Fase dos 5 aos 12 anos corresponde à fase de expansão do Eu e consequentemente do **Autoconceito**. Nesta etapa a criança reforça os seus contatos com o meio escolar, o qual passa a exigir ao jovem capacidade para integrar novas experiências e adaptar-se a um meio desconhecido, fazendo frente a novos desafios. Os primeiros anos escolares constituem um importante período na formação do **Autoconceito Geral** e especialmente do **Autoconceito Académico**. A criança forma uma percepção dos seus resultados académicos, da popularidade entre os semelhantes e das reações dos professores perante os seus gestos, atitudes, êxitos e fracassos. Tudo irá incrementar o sentido de identidade e aceitação de si mesmo, formando e consolidando a sua *autoestima*.

Em conclusão, nesta etapa a criança aprende a integrar-se na atividade escolar e a integrar novas percepções de si mesma. Aumenta a importância dos pares, o sentimento de pertença ao grupo e influencia a construção do sentido de identidade. Nesta etapa o **Autoconceito** tem como base, fundamentalmente, a comparação social, aumentando o nível de expressão, o conhecimento e a competência sobre si. Na auto descrição aparecem características pessoais, atributos emocionais, atividade interpessoal. A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de novas habilidades e oportunidades de comparação social (Garma e Elexpuru, 1999).

- 4- Fase dos 12 aos 18-20 anos: é a etapa de diferenciação do eu e do desenvolvimento específico do **Autoconceito** na adolescência. Esta fase é descrita como um período de reformulação e de diferenciação do **Autoconceito** (L'Ecuyer, 1985). Durante a adolescência tem lugar **a procura da diferenciação** da própria identidade num **Autoconceito** personalizado, o que conduz à revisão da própria identidade. Neste processo interferem 4 fatores:
- a) Novas experiências;
 - b) A maturação corporal/física;
 - c) A maior responsabilidade (nomeadamente a nível académico);
 - d) E os desejos de autonomia.

As transformações que o adolescente experimenta no seu corpo focalizam, de modo intenso mas temporal, a atenção na sua imagem corporal. Muitas das preocupações nesta idade são relativas aos conteúdos relacionados com o seu aspeto físico e desenvolvimento anatómico. A aparência, a força física, a harmonia das proporções e a feminilidade/virilidade acentuam-se. As alterações físicas que se produzem preparam a nova imagem física sobre a qual o adolescente deve construir e ampliar os novos pilares da sua identidade. A aceitação da sua imagem corporal favorece o desenvolvimento da sua *auto-estima* e consolida valores. Uma solidez psicológica e uma adaptação válida ao seu próprio sexo, bem como aos membros do sexo oposto, adquirem muita importância nesta etapa da adolescência (Cardenal, 2001).

Na vida académica os estudantes adolescentes são obrigados a confrontações cada vez mais subtis. De carácter progressivo e cada vez mais preciso, o adolescente reconhece as suas qualidades, aptidões, talentos e limitações. Este conhecimento ajuda ao desenvolvimento do seu sentido de competência (Garma e Elexpuru, 1999). A procura da identidade consubstancia-se na conquista da autonomia pessoal. Os adolescentes pretendem diferenciar-se dos seus pais e desejam adquirir independência. Gradualmente desenvolvem traços de carácter, modos de pensamento e comportamento próprios e divergentes, face aos adultos do seu meio pessoal. Ao separar-se do mundo dos adultos procuram segurança pela identificação com outros (grupo de referência) que compartilham as mesmas circunstâncias (Cardenal, 1999). O grupo substitui a família como fonte principal de informação, proporciona *autoestima*, apoio mútuo, papéis e modelos similares com os quais o jovem pode comparar-se, e oportunidades de praticar e ensaiar tarefas preparatórias para a idade adulta. O adolescente identifica-se com o grupo, numa relação intensa mas temporalmente breve, o que lhe dá forças para avançar perante uma nova diferenciação: “o que eu sou” e “o que é o grupo” de pessoas que consigo compartilham a mesma situação. Os “outros significativos”, de forma patente, continuam a desempenhar um papel importante na construção da identidade pessoal e na definição de um **Autoconceito** em que se destacam as características que configuram a sua singularidade como pessoa diferente das outras. Não é de surpreender, durante este período, as numerosas flutuações da imagem corporal, a percepção de si mesmo em termos de gostos e interesses, de qualidades e defeitos, de capacidades e aptidões. Também é de destacar a ambivalência que o adolescente sofre e que se reflete nas mudanças de critério sobre a necessidade de dependência

versus autonomia, na inconsistência na percepção de si mesmo em termos de papéis e estatutos nas dimensões sociais (Cardenal, 1999). Neste período o **Autoconceito** apresenta uma característica particular: a instabilidade.

5- As duas últimas fases serão por nós apenas brevemente referidas dado não se integrarem no objetivo desta investigação e não concorrerem para a formação do **Autoconceito** na adolescência. Correspondem ao período que decorre desde a maturidade, por volta dos 20 anos, de idade até aos últimos anos de vida. A primeira etapa corresponde a um período em que se incrementa a maturidade de si mesmo. Esta fase constitui como que um patamar da evolução pessoal, na qual se gera a estabilidade do **Autoconceito**. Na última etapa regista-se um declínio geral o que poderá gerar um **Autoconceito Negativo**;

6- O desenvolvimento do conceito de si mesmo adota uma progressão de termos com seus correspondentes conteúdos; principia com “o conhecimento de si mesmo e do outro”, segue com “as primeiras imagens de si mesmo”, depois “a representação de si mesmo” e por último a conceção de si mesmo”. O termo “conceito de si mesmo”, deve relacionar-se necessariamente com um nível de organização complexo, elaborado e elevado, o que aparece inacessível à criança cujas percepções são muito fragmentadas e deve reservar-se para os níveis superiores de organização perceptiva, os quais são capazes de aparecer, unicamente, durante os períodos ulteriores do desenvolvimento, isto é, a partir da puberdade e da adolescência (L’Ecuyer, 1985).

Todavia, segundo Goñi (1998) a formação do **Autoconceito** deve de ser relativizada dado, ser possível que algumas dimensões do conceito do eu mudem mais do que outras e observa-se até que algumas não se alteram.

3.7. AVALIAÇÃO DO AUTOCONCEITO.

3.7.1. Reflexão Sobre a Aplicação das Técnicas e Instrumentos de Avaliação.

Shavelson et al. (1976), afirmaram que, apesar do elevado número de estudos sobre o **Autoconceito**, há falta de equivalência entre as várias medidas construídas, tornando-se assim difícil a comparação entre os estudos realizados com diferentes medidas.

Na perspetiva anterior, Marsh (1985), afirmou coexistir um elevado número de instrumentos de avaliação, não equivalentes entre si, e com poucas evidências de qualidades psicométricas satisfatórias.

Faria e Fontaine (1990), descrevem com sabedoria, que a tendência é para a proliferação de medidas que avaliam conceitos diferentes. A avaliação do **Autoconceito** é assim uma tarefa complexa e problemática devido às dificuldades em estabelecer uma base teórica sólida como ponto de referência para a avaliação. Na revisão da literatura efetuada por Correia (2005), esta verificou uma notória falta de acordo quanto à noção deste construto. Ainda, a autora afirmou que esta diversidade de posicionamentos repercute-se na proliferação das formas de avaliação.

Para González-Pienda, Núñez e Valle (1992) a avaliação do **Autoconceito** requer a utilização de instrumentos capazes de avaliar as distintas dimensões que constituem este construto.

3.7.2. Técnicas e Instrumentos de Avaliação.

Segundo González e Tourón (1992), existem duas técnicas fundamentais para avaliar o **Autoconceito**:

- ✓ Técnicas inferenciais;
- ✓ Técnicas auto descritivas.

Seguidamente procederemos à apresentação de um quadro resumo sobre as técnicas de avaliação do **Autoconceito**, (vide Tabela 3.1 “Técnicas de Avaliação do **Autoconceito**”) que nos dá uma visão global das suas propriedades e dos conteúdos investigados por cada uma delas.

González e Tourón (1992), efetuaram uma revisão dos instrumentos utilizados para avaliar o **Autoconceito**, integrando a análise anteriormente realizada de Wylie (1979), afirmando que o melhor modo de medir o **Autoconceito** é através de questionários preenchidos pelo próprio sujeito, dado que o construto **Autoconceito** se refere à maneira segundo a qual o indivíduo se percebe.

A partir do modelo de Shavelson et al. (1976) foi introduzida uma nova teoria sobre o **Autoconceito**, como já a descrevemos anteriormente, tendo esta dado origem a um conjunto de instrumentos para avaliar este construto. Os mesmos foram sobretudo desenvolvidos por Marsh (1985) e Harter (1985,1999) os quais evidenciam a multidimensionalidade deste construto e a existência de diferentes facetas do **Autoconceito**.

Marsh e colaboradores (Marsh, Relich, e Smith, 1983) desenvolveram um conjunto de três instrumentos que correspondem a adaptações por grupos etários de um mesmo questionário, o - *Self Description Questionnaire (SDQ)*, que apresenta três versões, abaixo descritas:

- I – (SDQI) - para medir diferentes áreas do **Autoconceito** na pré-adolescência (dos 8 aos 12 anos);
- II - (SDQII) para a adolescência média (dos 12 aos 18 anos);
- III - (SDQIII) para o final da adolescência, estudantes universitários e jovens adultos.

Tipo de Instrumentos	Conceito	Particularidades
1. Técnicas de Inferência a) <u>Autoconceito inferido</u> a partir da observação do comportamento - <i>behavioral ratings</i> – heteroquestionário s respondidos pelos outros significativos – pais, pares, professores – análise do material da entrevista b) Testes Projetivos Sobretudo desenhos	Heteroconceito A técnica inferencial consiste em reconstituir aquilo que pode ser o conceito de si mesmo de um indivíduo a partir de observações de sequências de comportamentos, de análises do material de entrevistas ou de documentos biográficos (Correia, 2005) O “Si-Mesmo” não fenomenológico ou endoconceito, corresponde ao <u>Autoconceito</u> inconsciente	A técnica inferencial explora o <u>Autoconceito</u> percebido pelos outros significativos para o sujeito, mas esse <u>Autoconceito</u> que surge aos olhos dos outros corresponde à sua visão e não necessariamente coincide com a percepção do próprio sujeito sobre si mesmo Percepções inconscientes que o sujeito tem de “si mesmo” Exemplos: O desenho, ✓ Rorschach e TAT
2. Técnicas Auto descritivas c) Questionários de Papel e Lápis <u>c.1 Questionários Abertos de auto descrição</u> <u>c.2 Questionários Fechados de auto descrição (ratings scales, técnica Q, diferencial semântico)</u> d) Auto descrição recolhida em entrevista individual	O sujeito proporciona um conteúdo fenomenológico do seu “si mesmo”. Na perspectiva cognitiva-social fenomenológica, supõe-se que a forma mais adequada de avaliar o <u>Autoconceito</u> consiste em perguntar ao sujeito o que é que ele pensa de si mesmo, já que ele é quem melhor se conhece a si próprio (Correia, 2005).	Considerando que a maior parte dos métodos de exploração do <u>Autoconceito</u> limitam as respostas do indivíduo ao conjunto dos itens apresentados pelo experimentador os questionários, considerados como uma espécie de entrevistas formalizadas apresentam vantagens quanto à sua administração e quantidade de informação que proporcionam. A Gênese das Percepções de Si-Mesmo (GPS) (L'Ecuyer, 1985) A Técnica Q Inicialmente desenvolvida por Stephenson (1953, descrito em González e Tourón, 1992) a técnica Q deu lugar a um número considerável de versões por parte de vários autores. No “Q-Sort” o sujeito deve responder a frases que descrevem a personalidade e classifica-se em termos do grau de concordância com tais enunciados, respondendo numa escala geralmente variável entre 5 e 9 pontos, desde “como eu” até “diferente de mim” (Correia, 2005).

Figura 3.4. – Técnicas de avaliação do **Autoconceito** (Adaptado de González & Tourón, 1992, p. 203)

Mais recentemente têm surgido outros instrumentos que têm sido validados para as populações da Península Ibérica. Cada vez são mais utilizados na investigação, de onde são de referir:

Os publicados pela Cegoc-TEA – Investigação e Publicações Psicológicas (2012), encontrando-se apenas publicado o “**Teste AFA - Autoconceito - Forma A**” (Musitu, García e Gutiérrez, 2001) que corresponde a uma adaptação portuguesa da versão espanhola do teste AFA – espanhola de Musitu, García e Gutiérrez (1991). Este questionário apresenta-se adaptado para a população portuguesa de adolescentes.

Os publicados pela TEA Ediciones:

- “**LAEA – Lista de Adjetivos para a avaliação do Autoconceito**”, que avalia o **Autoconceito Global** do sujeito, bem como o **Autoconceito, Físico, Social, Emocional e Intelectual** dos indivíduos desde os 12 até aos 65 anos de idade. Pode ser aplicado de forma individual ou coletiva. Consiste numa lista de 57 adjetivos positivos, que o sujeito deve avaliar numa escala de 4 pontos (Garaigordobil, 2008 e Garaigordobil, 2011). A sua utilização é restrita para populações com idade inferior aos 12 anos de idade;
- Instrumentos específicos para medir o **Autoconceito Físico** como o “**CAF -Cuestionário de Autoconcepto Físico**”, construído por Goñi, Ruiz e Liberal (2004). Estes autores concluíram nos seus estudos, que os pré-adolescentes rapazes apresentam um melhor **Autoconceito Físico** do que as raparigas;
- O “**Teste de Autoconceito AF-5**”, integra-se no grupo de questionários fechados, surge como uma versão ampliada e atualizada do questionário “**AFA – Autoconceito Forma A**”. Avalia o **Autoconceito** dos sujeitos em diferentes contextos: a nível **Social, Académico, Emocional, Familiar e Físico** (dimensão não presente no questionário **AFA**). Sendo aplicado de forma individual ou coletiva, a indivíduos desde o primeiro ano do 2º ciclo (5º ano da primária no sistema Educativo Espanhol) até adultos (*vide*, nesta investigação ponto 5.4.3.

“Teste AF-5”). A sua aplicação requiere 10 a 15 minutos. Sendo os seus procedimentos de aplicação, correção e interpretação rápidos e simples, apresentando uma grande solidez psicométrica. A grande solidez psicométrica da versão espanhola e a estrutura pentafatorial, original deste teste, também foi observada na sua versão inglesa, realizada por García, Gracia e Zeleznova (2013) que trabalharam com uma amostra de rapazes e raparigas com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos de idade (301 rapazes e 323 raparigas). Esta qualidade psicométrica do AF-5 volta a favorecer o seu uso com populações de adolescentes.

Também Cerrato, Sallent, Aznar, Pérez e Carrasco (2011), com uma amostra castelhana de 4825 jovens e adultos com idades compreendidas entre os 11 e os 63 anos (estudantes do ESO, Bacharelato, Cursos de Formação de Grau Médio e Universitários), chegaram a valores de fiabilidade similares aos da versão original e à mesma estrutura de 5 fatores. Todavia, surgiram diferenças significativas entre o **Autoconceito Académico**, **Social**, **Familiar** e **Físico** por género. Sendo, que o **Autoconceito Académico** é superior nas raparigas em todos os grupos desta investigação exceto nas que frequentavam o 4º ano da ESO. O **Autoconceito Social** e **Familiar** surgem de forma significativa e de forma superior nas raparigas, em todos os grupos investigados. Enquanto, o **Autoconceito Físico** apresenta-se de forma significativa e superior em todos os grupos de rapazes.

3.8. RELAÇÃO ENTRE O RENDIMENTO ESCOLAR/SUCESSO ESCOLAR E O AUTOCONCEITO.

De acordo com a revisão da literatura sobre o **Autoconceito**, levada a cabo por Gonzàlez e Tourón (1992, p. 270), as **relações de causalidade entre o Autoconceito e o rendimento académico** têm sido de difícil análise devido a um conjunto de questões:

- a) A ambiguidade das descobertas acerca da causalidade entre o **Autoconceito** e o **rendimento escolar** deve-se em parte, a que em muitas investigações foram utilizadas medidas que avaliam o **Autoconceito Geral**, o qual apresenta uma correlação moderada com o rendimento escolar;
- b) Maioritariamente os estudos levados a cabo, entre o **Autoconceito** e o **rendimento escolar** não utilizaram técnicas de análise das relações causais suficientemente potentes;
- c) Na maioria dos estudos que encontram correlação entre o **Autoconceito académico** e o **rendimento escolar**, foi considerado como medida de rendimento académico exclusivamente as notas escolares;
- d) O **Autoconceito académico** é um fator que influencia o **rendimento escolar**, embora também dependa dos resultados escolares anteriores;
- e) Atualmente existe evidência clara e suficiente que mostra que a intervenção educativa que visa a melhoria do **Autoconceito Geral** não promove um maior **rendimento escolar**. Todavia, os programas de “*skill enhancement*”, quando integrados com programas que promovem as percepções de competência específica na área do rendimento, promovem o *Autoconceito*;
- f) Destaca-se que o **Autoconceito Académico** influencia indiretamente o **rendimento escolar** através do afeto e da motivação. As percepções de competência são um fator causal da motivação;
- g) Assim, devem ser levadas a cabo investigações, com amostras grandes e que abranjam diversas populações. Que realizem estudos longitudinais, empregando questionários que avaliem o **Autoconceito Académico** e não se limitem a questionários descritivos;
- h) Na perspectiva de Shavelson e Stuart (1981) podem ser identificadas quatro linhas de investigação na relação causal entre o **Autoconceito** e o **rendimento escolar**:

- 1- O rendimento escolar causa o **Autoconceito**;
- 2- O **Autoconceito** causa o rendimento escolar;
- 3- Existe uma causalidade dinâmica e recíproca entre o **Autoconceito** e o rendimento escolar;
- 4- Existe um conjunto de variáveis que causam a relação entre o **Autoconceito** e o rendimento académico ou seja deve ser aceite que o **Autoconceito** e o rendimento académico apresentam uma causalidade mútua em conjugação com outras variáveis (o quociente de inteligência, o rendimento escolar anterior, o nível socioeconómico, a influência dos pais e dos professores, bem como a relação com os pares).

3.8.1.O *Autoconceito* como Determinante do Rendimento Escolar/Sucesso Escolar.

Esta perspetiva, designada como modelo de auto-valorização (self-enhancement model), considera o **Autoconceito** como determinante principal do rendimento académico. Wylie (1979) na sua revisão da literatura sobre o **Autoconceito**, refere que os indicadores do rendimento escolar estão mais fortemente associados com o **Autoconceito** do que com o quociente de inteligência.

Segundo, Gonzàlez e Tourón (1992), “o **Autoconceito** tem-se destacado como um fator mediador e central no processo de aprendizagem” (p. 21).

Veiga (1995) afirmou “ o estudo do **Autoconceito** tem como suposto que a compreensão do mesmo pode facilitar a promoção de outras dimensões da personalidade, assim como o rendimento escolar, o relacionamento interpessoal e a satisfação do indivíduo consigo próprio” (p. 11).

Dispomos de uma grande quantidade de investigações que evidenciam a implicação ativa do sujeito no seu processo de aprendizagem, a qual aumenta quando o sujeito se sente auto-competente (Núñez, Gonzàlez-Pienda, García, Gonzàlez-Pumariega, Rocés, Àlvarez e Gonzàlez, 1998).

Segundo os estudos de Faria e Figueiredo (2000), que comparam a relação entre o **Autoconceito** (académico e não-académico) e o **Sucesso Escolar**, numa

amostra de 399 alunos, do 5º e 6º ano de escolaridade, com necessidades educativas especiais e sem necessidades educativas, da região de Viseu, evidenciou-se que os resultados obtidos apontam para relações positivas entre o **Autoconceito** e o **Sucesso Escolar**.

Enquanto Marsh (1990) a partir de um estudo transversal que realizou com 1456 alunos estadunidenses (quando frequentavam o 10º, o 11º e o 12º anos de escolaridade) observou que o **Autoconceito Académico** determina casualmente o posterior desempenho académico do aluno.

As informações que o aluno recebe dos pais, professores e colegas em relação aos seus trabalhos e resultados escolares desempenham um papel substancial na formação do **Autoconceito Escolar**. Este refere-se, assim, às perceções e avaliações das capacidades que o aluno julga possuir para realizar as tarefas escolares, em comparação com outros alunos da mesma classe (Simões e Vaz Serra, 1987).

Para, Núñez et al. (1998), o **Autoconceito** é uma das variáveis mais importantes dentro das variáveis motivacionais da aprendizagem, a qual incide no correto funcionamento cognitivo do sujeito, por exemplo, sobre a ativação de diversas estratégias cognitivas e de autorregulação da aprendizagem escolar. As investigações atuais evidenciam a implicação ativa do sujeito no processo de aprendizagem, a qual aumenta quando este se sente auto-competente, o que significa, quando confia nas suas próprias capacidades e tem altas expectativas de autoeficácia, valoriza as tarefas e sente-se responsável pelos objetivos da sua aprendizagem.

Faria e Figueiredo (2000) consideram que uma das variáveis com maior peso na predição do rendimento escolar é o **Autoconceito Académico**, apresentando a maior capacidade preditiva de um conjunto de variáveis motivacionais. Na maioria dos modelos motivacionais estruturais em que foram consideradas variáveis cognitivas e motivacionais na explicação do rendimento académico, as estratégias de aprendizagem situam-se antes das variáveis motivacionais quanto à causalidade do **Sucesso Escolar**, como por exemplo, o **Autoconceito**, as atribuições causais ou as orientações para a meta que os estudantes apresentam.

Peixoto (2003), num estudo que realizou com 507 sujeitos que frequentavam o 7º, 9º e 11º anos de escolaridade em escolas de Lisboa, concluiu que existe uma relação entre **Autoconceito** e os resultados escolares, todavia esta relação é mais forte para os alunos mais novos, enfraquecendo progressivamente à medida que os alunos evoluem na escolaridade. Segundo o mesmo autor esta diminuição na relação

entre o **Autoconceito** e o **rendimento escolar** ao longo do processo escolar poderá significar que a escola vai diminuindo a sua importância na vida do adolescente, ao longo da progressão da escolaridade. Nesta mesma perspectiva, Skaalvik e Hagtvet (1990) concluíram nos seus estudos com dois grupos de alunos do 3º/4º ano e do 6º/7º ano que existem fatores relacionados com o desenvolvimento que afetam a relação entre o **Autoconceito** e o rendimento académico. Deste modo, nos primeiros anos de escolaridade, em que o **Autoconceito** académico não está ainda bem definido, este seria afetado, predominantemente, pelos resultados escolares, os quais iriam moldando o **Autoconceito** académico. À medida que o **Autoconceito Académico** se fosse tornando mais estável, iria gradualmente exercendo influência sobre as expectativas de desempenho e de comportamento face ao estudo, afetando, desta forma, os resultados escolares. Ou seja, nos alunos mais novos verifica-se a predominância causal do rendimento académico sobre o **Autoconceito**, enquanto, para os mais velhos essa relação é inversa.

3.8.2.O Rendimento Escolar/Sucesso Escolar Influencia o *Autoconceito*?

Segundo esta perspectiva, comumente designada como **modelo de desenvolvimento de competências (skill development model)**, é o rendimento académico que determina o **Autoconceito**, tendo este último pouca ou nenhuma influência no desempenho escolar subjacente (Peixoto, 2003).

Iñano e Castejón (2011) apresentaram um estudo sobre um modelo das variáveis cognitivo-motivacionais explicativas do rendimento académico em língua castelhana e matemática, numa amostra de 341 alunos do 1º ano da Educação Secundária, tendo considerado como variáveis preditoras do rendimento académico, de entre outras, o **Autoconceito Académico**. Concluíram, estes autores que os sujeitos que se implicavam ativamente no processo de aprendizagem se sentiam auto competentes, o que significava que quando os alunos confiam nas suas próprias capacidades e tinham altas expectativas de auto eficácia, apresentam melhor rendimento académico. Complementarmente estes autores afirmaram que a análise da relação entre o **Autoconceito** e o rendimento académico pode ser difícil, dado por um lado, haver dificuldade em conceptualizar o **Autoconceito** e, por outro, devido aos

efeitos recíprocos que se produzem nestas relações. Assim, os alunos com maior rendimento acadêmico é provável que desenvolvam padrões de internalização tanto no caso de êxito como de fracasso acadêmico. Enquanto os alunos com um rendimento escolar negativo é provável que fiquem mais vulneráveis acusando a ausência de controlabilidade do seu próprio processo de aprendizagem e das expectativas dos seus resultados.

3.8.3.A Influência Bidirecional entre o Rendimento Escolar/Sucesso Escolar e o *Autoconceito Acadêmico*.

Este modelo recíproco entre o Sucesso Escolar e o Autoconceito, como o nome indica, propõe uma influência dialética/ mútua entre o Autoconceito Acadêmico e o Sucesso Acadêmico. A maioria dos trabalhos que analisaram o vínculo entre o Sucesso Acadêmico e o Autoconceito Acadêmico encontram uma relação significativa entre as duas variáveis em geral de tipo recíproco (González e Tourón, 1992).

Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez, e González (1998) obtêm uma determinação recíproca entre o Autoconceito e as estratégias de aprendizagem, nos estudos que realizaram com alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos de idade.

Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, e García (1998), também relatam a existência de dois efeitos entre o Autoconceito e o processo de aprendizagem, afirmando que o Autoconceito é a fonte de motivação que incide direta e significativamente sobre o desempenho dos jovens. Mas que uma das fontes principais de informação para a formação do Autoconceito é o resultado do comportamento dos outros face a si mesmo e da própria conduta, donde os resultados da aprendizagem escolar, necessariamente têm que incidir sobre o Autoconceito do jovem, embora esta influência não seja direta e passiva, mas antes o resultado de uma elaboração cognitiva-afetiva prévia por parte da dimensão correspondente do Autoconceito. Pode-se assim considerar que a influência do Autoconceito sobre o rendimento pode ser imediata mas a incidência do desempenho escolar sobre o Autoconceito pode ser mediatizada pela elaboração cognitiva-afetiva do próprio

Autoconceito após o decurso de um tempo considerável. A implicação ativa do sujeito no processo de aprendizagem aumenta quando se sente auto-competente, quando confia nas suas próprias capacidades e tem altas expectativas de autoeficácia, valorizando as tarefas e responsabilizando-se pelos objetivos da aprendizagem.

Os resultados dos estudos de Blarrina, Fachinnelli, Gutiérrez-Martínez e López (2007), também evidenciam a bidireccionalidade entre o **Autoconceito escolar** e o **rendimento escolar**. Todavia ressaltam a existência de uma relação entre o **Autoconceito Académico** e o **rendimento escolar** mais forte que a relação entre o **Autoconceito Geral** e o **rendimento académico**.

Donde se tem vindo a observar que as investigações recentes parecem oferecer mais apoio à hipótese da relação recíproca.

Para Núñez et al. (1998), tendo por base essa relação causal, o sujeito utiliza um conjunto de estratégias motivacionais que lhe permitem regular a motivação e o esforço necessário à aprendizagem. Essas estratégias são as seguintes:

- a. Criar condições com o fim de manter um **Autoconceito Positivo** ou “*self-handicapping*”. Por exemplo, alguns alunos perante uma ameaça séria ao seu **Autoconceito**, devido ao possível **(In)Sucesso Escolar**, deixam de se esforçar, justificando assim o seu fracasso, sendo que um possível **Sucesso** seria justificado pela sua habilidade. O que implica um menor uso de estratégias cognitivas e de regulação da aprendizagem e um rendimento menor, se bem que a nível afetivo é uma estratégia altamente adaptativa;
- b. A ativação de uma autoimagem muito negativa “pessimismo defensivo” o que justifica por si só o seu **(In)Sucesso Escolar**, todavia ao eliminar-se a ansiedade perante este efeito, o aluno pode tentar tirar melhores resultados mediante o seu esforço;
- c. Ativar as dimensões positivas do eu e eliminar o valor das negativas ou “*self-affirmation*”, por exemplo, perante a ameaça de uma autoimagem negativa em consequência dos seus resultados académicos fracos, o

aluno pode reativar o interesse por outras áreas do seu Eu as quais lhe oferecem uma imagem mais positiva e, em consequência, eliminar todo o interesse pela dimensão académica, resultando num desinteresse perante as tarefas escolares. O que supõe que o aluno perde a motivação intrínseca pelas tarefas escolares o que leva a uma utilização mínima das estratégias próprias de um processamento profundo e de uma aprendizagem autorregulada, observando-se neste estudante que existe uma forte motivação externa para o **Sucesso** como, por exemplo, a sorte;

- d. Utilizar um padrão atribucional defensivo (no sentido de não aceitar responsabilidades pelo seu próprio **(In)Sucesso** mas apenas nos seus êxitos).

Um **Autoconceito Positivo** favorece a utilização de procedimentos estratégicos de aprendizagem e neste sentido quanto maior for o **Autoconceito** do estudante mais estratégias de aprendizagem este utiliza. Estas estratégias facilitam um processamento profundo da informação necessária à aprendizagem.

3.9.VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM O *AUTOCONCEITO ACADÊMICO*.

Neste item, faremos uma breve análise das variáveis que podem influenciar a formação do **Autoconceito Acadêmico**. Iniciamos com uma reflexão da síntese elaborada por Gonzàlez e Tourón (1992) sobre a importância das diferentes vertentes do **Autoconceito** em termos gerais e em particular, do estudo do **Autoconceito Acadêmico**. Segundo estes autores:

- a) As dimensões do **Autoconceito** são variáveis críticas na educação dado serem variáveis tão importantes intervenientes no processo de aprendizagem, com um objetivo educativo *per si*;
- b) De entre os fatores de motivação, ou fatores não intelectuais, que influenciam o rendimento académico, o **Autoconceito** é um dos mais relevantes;
- c) Dentro das teorias que os sujeitos formam sobre si próprios, o **Autoconceito Acadêmico** é a dimensão que mais se relaciona com o rendimento escolar. Sendo a relação entre ambos bidirecional – o rendimento escolar influi sobre a formação do **Autoconceito Acadêmico** e este, por sua vez, afeta a performance escolar. Gonzàlez e Tourón (1992) encontraram uma correlação média entre ambos os construtos de 0.45 a 0.55. Afirmando que, tendo em conta que a relação entre ambas as variáveis é bidirecional, para melhorar tanto o rendimento escolar como o **Autoconceito**, as intervenções educativas devem incorporar programas que levem em conta a promoção e o aumento das capacidades junto dos outros significativos, desenhados para melhorar as auto percepções académicas, nas áreas onde estas são baixas;
- d) O **Autoconceito Acadêmico** influencia mais o rendimento escolar a partir da pré-adolescência, sendo que os autores (Harter, 1985,1999) apontam a mudança de ciclo (correspondente à mudança do 1º ciclo para o 2º ciclo de ensino no ensino escolar Português) e a idade dos 10 anos como o corte temporal em que se passa a construir esta correlação. Pelo que é necessário identificar os alunos com **Autoconceitos** negativos e tentar evitar que estas percepções minimizem o impacto no seu **Sucesso** académico, todavia, dado o **Autoconceito** ser mais estável à medida que a idade avança, esta tarefa

pode estar comprometida e implica que trabalhemos com estes alunos o mais cedo possível.

- e) O Autoconceito é uma condição necessária mas não suficiente para ter sucesso escolar. O Autoconceito acadêmico baixo afeta mais negativamente o rendimento escolar, do que o Autoconceito Acadêmico alto influencia o Sucesso Escolar;
- f) Entre os múltiplos fatores que concorrem para a formação do Autoconceito Acadêmico, no contexto escolar. Contam-se os Sucessos e (In)Sucessos obtidos durante todo o processo de escolarização; a influência do contexto familiar; a comparação com os pares; o contexto escolar (professores, expectativas e condutas, etc...).

Assim, embora conscientes que são muitos os fatores que podem influenciar a formação da percepção do Sucesso Escolar iremos, seguidamente, destacar alguns dos que considerámos mais relevantes. A análise do grau de relevância, prendeu-se com o conjunto de estudos já efetuados sobre estas mesmas variáveis, e a importância das suas conclusões.

3.9.1. O Rendimento Escolar Anterior.

“As percepções que os estudantes realizam sobre as suas capacidades académicas baseiam-se amplamente no rendimento escolar anteriormente obtido nas diferentes disciplinas, bem como através dos comentários que são produzidos sobre os seus resultados académicos” (González e Tourón, 1992, p. 273).

De acordo com a teoria da identidade social proposto por Robinson e Taylor (1986), os alunos com baixos resultados escolares desenvolvem uma atitude em que desvalorizam o trabalho escolar, parecendo desenvolver uma cultura oposta relativamente à cultura escolar, que lhe permite a manutenção do Autoconceito a partir da referência do grupo de inclusão e por comparação, auto valorizada (*group-serving bias*) com os grupos de “bons” alunos.

Os alunos com (In)Sucesso no seu passado escolar apresentam baixo Autoconceito Escolar. Todavia, parecem conseguir proteger a sua *auto-estima* e manter sentimentos de valor pessoal positivo (Alves- Martins et al. 2002; Peixoto, 2004).

3.9.2. A Influência da Família na Formação do Autoconceito Académico.

De acordo com Peixoto (2004) o impacto que a família exerce na construção do Autoconceito deve ser analisado a dois níveis:

- 1) As avaliações que os diferentes membros da família fazem acerca do adolescente relacionam-se com as representações que o adolescente constrói acerca de si;
- 2) As dimensões das relações familiares vão influenciar as diferentes dimensões do Autoconceito. Wenz-Gross, Siperstein, Untch e Widaman (1997) mostram que a existência de um baixo suporte emocional por parte da família está relacionado com um baixo Autoconceito Académico, maturidade, etc. Também, García (2003) estudou a relação entre a percepção familiar, o rendimento académico e o Autoconceito Académico, numa amostra de 75 alunos do 2º Ano do ESO, integrados em grupos de alto rendimento escolar e de médio rendimento escolar médio. Confirmando a existência de diferenças significativas entre os jovens que percecionavam a sua família como equilibrada apresentavam melhor Autoconceito Académico e os que apresentavam melhor Autoconceito Académico apresentavam melhor Rendimento Escolar.

Assim, os estudos evidenciam que a família pode exercer uma influência decisiva na formação do Autoconceito Escolar.

Uma melhor qualidade de relacionamento familiar pode levar à construção de uma autoimagem positiva, e este facto pode explicar a existência de um Autoconceito Físico mais positivo, mesmo nas situações em que essa auto representação não corresponde aos padrões de beleza estabelecidos. Todavia esta relação modifica-se no decurso da adolescência. Assim, essa associação com o Autoconceito Físico é mais forte nos adolescentes mais novos do que nos mais velhos. Uma explicação possível é que essas alterações correspondem a mudanças atribuíveis ao desenvolvimento, as quais levam o adolescente a afastar-se da família, na busca da construção da sua identidade.

Pichardo e Amezcua (2001), num estudo com 87 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, sobre a importância do clima sócio familiar no

Autoconceito e na **Adaptação Pessoal** concluíram a existência de diferenças significativas entre os alunos com alta e baixa **Adaptação Pessoal**, e duas dimensões do Clima familiar; a coesão e o grau de conflito parento-filial e o **Autoconceito**. Sublinhando que os sujeitos com níveis elevados de **Adaptação Pessoal**, percebem o seu ambiente familiar como mais coeso e menos conflituoso e têm igualmente um alto **Autoconceito** (quer nas dimensões académicas quer nas não académicas).

3.9.3. A Comparação Social / Comparação Interna com os Colegas da Escola.

Uma das fontes mais importantes sobre as quais os estudantes formam juízos sobre a sua competência académica é através da comparação da sua própria capacidade e rendimento com os dos seus colegas de turma. A comparação social, como havemos já anteriormente descrito, aumenta de importância com a idade e dependendo do sistema educativo, dado que este pode acentuar a competitividade e a importância das notas, contribui para que seja uma fonte importante sobre a qual os estudantes aferem a sua própria competência (*vide* no ponto 3.5.2. Processos de Comparação Social e Interna).

3.9.4. Os Outros Significativos: o Agrupamento Escolar, o Professor, as suas Expetativas e Conduta.

Sem dúvida, (*vide* o ponto 3.4.1. Os outros significativos) o professor com o seu comportamento, o seu estilo de ensino, a relação com os alunos, os comentários que realiza sobre eles, as expetativas que desenvolve sobre cada aluno, contribui decisivamente para a formação do **Autoconceito Académico** dos estudantes (González e Tourón, 1992).

Na revisão teórica efetuada por Cubero e Moreno (1990) sobre a influência da instituição escolar no **Autoconceito**, é referido que a escola contribui para a configuração do **Autoconceito Académico** das crianças. Os resultados académicos e os comentários que o professor produz, bem como os pares e os pais condicionam a

opinião que o aluno forma de si próprio. Dado que o **Autoconceito** se constrói na interação social, o maior número de relações do jovem, com os professores e os pares, permitem manter ou alterar o **Autoconceito**.

Os sentimentos dos alunos em relação a si próprios dependem, em grande medida, do comportamento do professor face a si próprio. Rosenthal e Jacobson (1980) demonstraram que as expetativas dos professores sobre o rendimento académico provocam mudanças reais na forma de agir dos alunos. Navas, Sampascual e Castejón (1991), realizaram uma investigação que lhes permitiu comprovar que as expetativas dos docentes tem um papel fundamental no rendimento académico dos alunos. Estes autores também confirmaram que as expetativas dos professores condicionam as expetativas dos alunos sobre o seu próprio rendimento. O **Autoconceito do professor** também influencia diretamente o **Autoconceito que o aluno tem de si próprio**. Os professores que apresentam mais sentimentos positivos sobre si próprios tendem a aceitar os outros com mais facilidade. Assim, tanto as relações que o professor estabelece com os seus alunos como a sua execução na aula, influenciam positivamente os resultados académicos e o **Autoconceito** dos alunos.

Por outro lado, a valorização que um professor possa fazer sobre o **Autoconceito do aluno** unicamente contém impressões obtidas através de um processo de comparação externa, de acordo com o modelo do Marco de Comparação Interno e Externo proposto por Marsh (1984, descrito por Marsh, Möller e Köller, 2011), pelo que o professor não se deve contentar com estas impressões pessoais e deve procurar a sua confirmação objetiva através de instrumentos adequados (González-Pienda et al., 1992).

A importância do **Autoconceito Académico** e as variáveis que o influenciam estendem-se para além do meio escolar. De um lado os **Sucessos Académicos** e as percepções que os outros têm dos jovens relativamente às suas competências escolares podem generalizar-se a outros aspetos, como a inteligência, a maturidade, etc.

3.9.5. A Estrutura da Sala de Aula e o Clima Escolar.

Deverá ser também considerada a influência da estrutura da sala de aula (competitiva, cooperativa, individualista) e o clima escolar. Segundo González e Tourón (1992) o ambiente escolar facilita a cooperação e interdependência entre os alunos, a autonomia, a iniciativa, a criatividade e pode caracterizar-se por altos níveis de apoio, ordem e organização ou por baixos níveis de controlo ou pressão por parte do professor, o que se associa com um alto grau de **Autoconceito académico**.

Estes estudos tornam-se particularmente interessantes para a formação dos professores e dos pais, pois parecem indicar que, dependendo das práticas educativas que se desenvolvam na escola, os **Autoconceitos Académicos** dos estudantes podem ser fortalecidos ou minados. Se, na sua sala de aula os estudantes consideram que se avalia a sua competência académica, unicamente pelo que espelham as suas notas somativas, tendem a formar as suas perceções de competência sobretudo com base numa comparação com as notas obtidas pelos seus colegas. Por outro lado, se percecionam que os professores dão importância à avaliação qualitativa e continuada e se o ambiente de sala de aula é percecionado como não competitivo, torna-se provável que formem uma perceção da sua competência também de forma continuada (González e Tourón, 1992, p. 281).

3.10.VARIAÇÕES DO AUTOCONCEITO – AUTOCONCEITO ACADÊMICO AO LONGO DA IDADE DO ESTUDANTE.

O **Autoconceito** é uma realidade dinâmica que se vai estruturando com a idade no decorrer do desenvolvimento cognitivo e com a acumulação das diversas experiências que os estudantes vão vivenciando (González e Tourón, 1992).

Relativamente ao **Autoconceito Académico** as investigações (Harter, 1985,1999; Marsh, Möller, e Köller, 2011; Marsh, Relich, e Smith, 1983) mostram que com a idade:

- a) O **Autoconceito Académico** alcança maior grau de diferenciação;
- b) Produz-se um declive do **Autoconceito Académico** entre o 7º e o 9º ano de escolaridade, o qual após essa etapa tende a aumentar;
- c) A auto-percepção de competência, aumenta progressivamente simultaneamente à escolaridade. Esta está mais fortemente correlacionada com os critérios objetivos do rendimento escolar, como as classificações escolares.

González e Tourón (1992), de acordo com a revisão teórica que realizaram sobre o **Autoconceito**, afirmaram que os alunos mais novos tendem a sobrestimar a sua capacidade académica, apresentando **Autoconceitos** altos e pouco diferenciados em todas as áreas, sendo pouco realistas e relativamente independentes das notas escolares. Com frequência exageram as suas competências académicas. Na pré-adolescência, com a mudança do ciclo escolar, por volta dos 10 anos de idade, os estudantes desenvolvem uma concepção da capacidade como traço estável (Nicholls e Miller, 1984), por esta altura as auto percepções de competência declinam produzindo-se um decréscimo acentuado durante a pré-adolescência (Harter, 1985).

Complementarmente, a comparação com o próprio rendimento escolar dos colegas, também se acentua e passa a ser utilizado sistematicamente para fazer juízos de competência (Harter,1999). À medida que os alunos incorporam mais

informação externa para formar os seus **Autoconceitos Acadêmicos**, estes passam a estar mais correlacionados com os critérios externos do rendimento escolar. Todavia, esta correlação inverte-se por volta do 7º ano de escolaridade, para seguidamente se reinstalar. Harter (1985), no manual do seu “**Teste Self Perception Profile for Children**”, evidencia que na amostra A, os alunos do 6º ano de escolaridade apresentaram pontuações significativamente mais altas em competência escolar do que os alunos do 7º ano de escolaridade. Assim, concluiu que a relação entre o **Autoconceito Académico** e o **rendimento escolar** aumenta com o passar do tempo” (González e Tourón, 1992, p. 278). Esta mesma conclusão é reportada por Esnaola, Goñi e Madariaga (2008), que afirmaram que o **Autoconceito Académico**, correlaciona-se mais fortemente com o rendimento escolar dos alunos mais velhos do que com o rendimento dos alunos mais jovens, bem como com aqueles alunos que apresentam mais capacidades cognitivas.

3.11.VARIAÇÕES DO AUTOCONCEITO – AUTOCONCEITO ACADÉMICO E GÉNERO.

Nas últimas décadas, parece emergir um notável interesse pelas diferenças de género, que se refletem, de forma geral no **Autoconceito** e em particular no **Autoconceito** académico. Pelo que, de seguida, nos centraremos nos estudos sobre o **Autoconceito** e género com especial destaque entre aqueles que procedem a uma análise do **Autoconceito Académico** por género.

Amezcu e Pichardo (2000) concluíram que as raparigas, na fase inicial da adolescência, experimentam uma tensão maior, sendo duas vezes mais propensas á depressão e aproximadamente fazem quatro vezes mais tentativas de suicídio do que os rapazes.

Relativamente ao **Autoconceito** em termos gerais, Padilla, García e Suárez (2010), afirmaram que, embora os resultados dos estudos realizados sejam diversos, a maioria conclui que existem diferenças de género no **Autoconceito**, sendo que as raparigas, particularmente depois dos 12 anos, tendem a evidenciar pior **Autoconceito** que os rapazes. Sendo que, a idade atua como uma variável modeladora das possíveis diferenças entre as raparigas e os rapazes. Existindo evidências de que as raparigas têm uma perceção positiva de si próprias durante o primeiro ciclo, e por volta dos 12 anos de idade tendem a manifestar uma diminuição da autoconfiança e da aceitação da sua imagem física.

Hill e Linch (1983, descrito por Nolen-Hoeksema e Girgus, 1994) falaram da existência de uma intensificação de género segundo a qual, na fase inicial da adolescência, surge uma tomada de consciência mais intensa dos papéis tradicionalmente atribuídos a cada sexo, parecendo que as raparigas sentem as limitações que, por vezes, existem na nossa sociedade sobre o sexo feminino.

Mas, Padilla, García e Suárez (2010), acrescentam que as mudanças físicas e corporais próprias da puberdade feminina poderiam incrementar a insatisfação com o próprio corpo as quais são mais marcadas que nos rapazes, bem como a forte pressão exercida pelos meios de comunicação social desenvolvendo a ideia de modelos estéticos femininos difíceis de alcançar.

Os estudos de Blarrina, Fachinnelli, Gutiérrez-Martínez e López (2007), permitem concluir que:

- a) Em termos globais os rapazes apresentam maiores pontuações de **Autoconceito** do que as raparigas, ao longo do seu desenvolvimento;
- b) Mais, especificamente os rapazes apresentam uma melhor imagem corporal (**Autoconceito Físico**), consideram-se mais populares (**Autoconceito Social**), sentem maior bem-estar, menor ansiedade e insatisfação (**Autoconceito Emocional**) do que as raparigas. Nos estudos de Padilla, García e Suárez (2010), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no **Autoconceito Físico** entre os rapazes e as raparigas.

Referentemente ao **Autoconceito Académico**, Marsh (1985) evidencia que, quando o **Autoconceito Académico** se operacionaliza através de áreas de rendimento específico (**Autoconceito em Matemática** e **Autoconceito em Línguas**), observam-se diferenças mais explícitas entre os rapazes do que entre as raparigas. Sendo que:

- a) Os rapazes tendem a obter maior **Autoconceito Académico** em Matemática;
- b) As raparigas tendem a obter maiores pontuações no **Autoconceito** relacionado com as atividades verbais.

Complementarmente, Hilke e Conway (1994) através dos seus estudos, também encontraram diferenças significativas entre os sexos e o **Autoconceito académico** e as aspirações educativas, observando que as raparigas apresentam níveis mais baixos do que os rapazes relativamente às duas dimensões anteriormente referidas. Estes autores, ainda referem que os rapazes apresentam pontuações mais altas, no **Autoconceito Emocional** do que as raparigas. Já, Amezcua e Pichardo (2000) e Padilla, García e Suárez (2010) observaram que as raparigas apresentam um **Autoconceito Familiar** mais alto do que os rapazes, recomendando que estas diferenças de género que se repercutem no **Autoconceito** deverão ser analisadas num grupo de idades mais amplo, que vai desde os 9 aos 18 anos de idade.

Segundo Veiga (1995) nas sociedades onde é mais valorizado pertencer a um determinado sexo, os sujeitos do sexo com maior investimento tendem a apresentar níveis de **Autoconceito** superiores ao dos sujeitos pertencentes ao outro sexo.

Para Amezcua e Pichardo (2000), os comportamentos das raparigas é percecionado em casa como mais satisfatório do que o dos rapazes.

Assim, parece-nos que fica claro que o **Autoconceito** deve ser considerado segundo o gênero, pelo que a nossa escolha de um instrumento que nos permita avaliar este construto, na adolescência, deverá cair sobre uma escala que considere estas diferenças, sendo que o AF-5 construído por Garcia e Musitu (2001) considera a parametrização do instrumento por gênero.

3.12. A DEFINIÇÃO DE *AUTOCONCEITO* NESTA INVESTIGAÇÃO.

Procurámos neste trabalho de reflexão sobre o **Sucesso Escolar** perceber qual o papel do **Autoconceito**, ou dos **Autoconceitos** do jovem nesta atividade central da sua existência, o **Sucesso Escolar**.

Concluindo que o **Autoconceito** é uma componente essencial do *Self*, que corresponde a uma auto-perceção multidimensional do mundo social do indivíduo, que organiza a experiência passada e dá continuidade à experiência do presente e futura. Forma-se e reestrutura-se continuamente a partir das experiências na relação com os outros e nas auto e hetero atribuições, nas suas diferentes facetas (física, familiar, emocional, académica e social), ao longo do desenvolvimento do indivíduo.

O *Autoconceito* é entendido como um construto que se diferencia da auto-estima, sendo que esta última variável corresponde ao que se designa pelo **Autoconceito emocional** na escala **AF-5**.

Qualquer mudança de comportamento deve envolver uma mudança de *Autoconceito*.

O *Autoconceito*, na pré-adolescência e na adolescência pode ser avaliado através da escala de *Autoconceito*- **AF-5**, a qual apresenta forte solidez psicométrica. Avaliando não um único *Autoconceito*, mas cinco **Autoconceitos**: o **Académico, Emocional, Físico, Familiar e Social**.

SEGUNDA PARTE:

ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 4:

OBJECTIVOS E HIPÓTESES DE TRABALHO

4.1. INTRODUÇÃO.

Na investigação quantitativa, o investigador é um agente ativo responsável, por converter os resultados e dar-lhe um significado e um sentido. Donde o investigador das ciências sociais e em particular o investigador do meio educativo, deve privilegiar a compreensão social e educativa, como realidades humanas intrincadas culturalmente, no meio cultural e social. Assim, é hoje unânime na comunidade educativa, que todos os fatores que promovem a aprendizagem, fenómeno basicamente multidimensional, tomados isoladamente, não constituem explicações suficientes sobre o desempenho dos alunos. Devendo construir-se índices que agreguem múltiplos indicadores numa única medida, capaz de ser correlacionada com os indicadores do **Sucesso Escolar** (Nogueira et al. 2005).

Esta perspetiva de análise do **Sucesso Escolar** é um dos pressupostos que norteia esta investigação, a qual foi organizada nas hipóteses apresentadas.

O campo de investigação em psicologia e em particular na disciplina educativa, é de acordo com Colmenares (2008) um espaço de mediação simbólica constituída pela linguagem, a família, os grupos primários, a escola, ou de uma forma global, pelos fatores da cultura que atuam como componentes objetivas e subjetivas, que necessitam de ser explicados em termos analíticos para compreender a vida como um todo. Produz-se assim uma compreensão das relações entre o indivíduo, a escola e a sociedade, tanto através de fatores e espaços mediadores, como de mediação, onde se estabelecem relações complexas entre a ação humana, o contexto cultural e social, pelo que nos deteremos também na análise da dinâmica da vida pessoal, familiar, escolar e social dos alunos.

Partimos do **Modelo Bioecológico** de Bronfenbrenner (2005) e dos respetivos incrementos que este modelo foi tendo ao longo de duas décadas. De acordo com a **Teoria Bioecológica** podemos afirmar que os jovens que apresentam maior **Sucesso Escolar**, apresentam maiores níveis de **Adaptação Pessoal, Escolar, Familiar e Social**, dado estarem integrados em sistemas que lhes proporcionaram conhecimentos, experiências, informações e fatores de proteção individual, familiar escolar e social. Dado contarem com estas condições, podem desenvolver-se e gerar desenvolvimento, num processo maturativo contínuo.

Inspirámo-nos nas conclusões de Miñano e Castejón (2011) onde os autores sublinham, que futuros estudos sobre o funcionamento cognitivo-motivacional deverão determinar como certas variáveis exógenas-pessoais e contextuais incidem sobre o **Sucesso Escolar**.

Realizámos o estudo com alunos do **5º** e do **9º Ano** de escolaridade por forma a podermos inferir dados comparativos sobre os seus hábitos e vivências. Ou seja comparámos alunos que se encontram na pré-**Adolescência** e na fase inicial do 2º ciclo, com os alunos que se encontram na etapa da **Adolescência** e no fim do 3º ciclo. Os alunos do **5º Ano** de escolaridade correspondem aos que passam do 1º ciclo para o 2º ciclo e preenchem o grupo dos que chegam às Escola Básica do 2º e 3º ciclo (E. B. 2.3). Contrariamente os alunos do **9º Ano** de escolaridade correspondem aquele grupo que são os “maiores” nas escolas Básicas do 2º e 3º Ciclos e que irão transitar no ano seguinte, para uma escola secundária e portanto muito provavelmente para novos contextos escolares

4.2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.

O objetivo geral da presente investigação consiste em determinar como a Adaptação Pessoal, Familiar, Escolar e Social percebidas pelos alunos do **5º** e do **9º** Anos de escolaridade da região do Algarve influenciam o seu **Sucesso Escolar**.

A partir desta questão tentámos realizar um diagnóstico diferencial das variáveis que se conjugam e influenciam a dinâmica multicausal e multidimensional deste fenómeno - o **Sucesso Escolar**, comparando um grupo de pré-adolescentes que frequentam **5º Ano** de escolaridade e os adolescentes que frequentam o **9º Ano** de escolaridade. Partimos do princípio de que os estudos empíricos desta investigação nos permitirão perceber os resultados relevantes, anteriormente identificados, em outros estudos sobre o **(In)Sucesso Escolar**. Procurámos assim formar uma visão mais ampla da complexa causalidade do **Sucesso Escolar**.

B) Os objetivos operacionais/específicos podem agrupar-se de acordo com os 3 estudos empíricos que desenvolvemos:

Estudo Empírico I – Estudo da Adaptação Geral, Pessoal, Familiar, Escolar e Social dos alunos algarvios, no **5º Ano de Escolaridade e no **9º Ano** de Escolaridade.**

- a) Identificar as diferenças quanto ao nível de **In/Adaptação, Geral, Pessoal, Familiar, Escolar e Social** nos grupos de alunos (pré-adolescentes e adolescentes);
- b) Analisar a existência de “elementos particulares” (relação com os pares, a relação com a escola, os estímulos educativos, horas de estudos, saídas durante o período escolar, horas ao computador e ao telemóvel, perceção da escola, estímulos educativos) em cada um dos grupos em referência ao nível da **In/Adaptação Geral, Pessoal, Familiar, Escolar e Social**;

- c) Determinar as relações entre os níveis de In/Adaptação Geral, Pessoal, Familiar, Escolar, e Social In/Adaptação e o Sucesso Escolar dos grupos de alunos;

Estudo Empírico II- Estudo comparativo do Autoconceito Académico, Social, Emocional, Familiar e Físico entre os dois grupos de alunos: do 5º Ano de escolaridade e do 9º Ano de Escolaridade.

- a) Comprovar as diferenças no Autoconceito Académico, Social, Emocional, Familiar e Físico entre os dois grupos de alunos;
- b) Observar a existência de elementos particulares nos grupos e o Autoconceito Académico, Social, Emocional, Familiar e Físico;
- c) Analisar se os alunos que apresentam maior Adaptação (menor Inadaptação) Geral, Pessoal, Familiar, Escolar e Social apresentam melhor Autoconceito Académico, Social, Emocional, Familiar e Físico;
- d) Analisar se os alunos que apresentam melhor Autoconceito Académico apresentam maior Sucesso Escolar;
- e) Identificar se os jovens que apresentam melhor Autoconceito Académico, Social, Emocional, Familiar e Físico e melhor Adaptação (menor Inadaptação) Geral, Pessoal, Familiar, Escolar e Social apresentam maior Sucesso Escolar.

Estudo Empírico III – Fatores causais do Sucesso Escolar percebidos pelos alunos do 5º e do 9º Ano de escolaridade.

- a) Observar se as expectativas do percurso académico dos alunos, da sua mãe e do seu pai influenciam o Sucesso Escolar dos alunos;
- b) Identificar se o Sucesso Escolar se associa com os fatores geográficos;
- c) do Concelho de localização da escola dos alunos;
- d) Determinar se o Sucesso Escolar depende do número de irmãos;
- e) Analisar se existem diferenças de Sucesso Escolar e o Capital: Cultural dos pais dos alunos;
- f) Observar se há diferenças entre o Sucesso Escolar e os Estilos de Socialização Parental percebidos pelos alunos;
- g) Determinar as variáveis que se associam com o Sucesso Escolar, tentando estabelecer a contribuição multifactorial de cada variável por si, e em associação com as outras variáveis.

Realizámos um estudo com os alunos do 5º Ano de escolaridade (pré-adolescentes) e do 9º Ano de escolaridade (adolescentes) de toda a região do algarve, tendo-se procedido à recolha de dados Concelho por Concelho, numa totalidade de 16 Concelhos.

4.3. HIPÓTESES.

Pretendendo dar resposta aos objetivos apresentados formularam-se, um conjunto de hipóteses de investigação, que orientaram a análise dos resultados. As hipóteses são apresentadas por estudo empírico.

Estudo Empírico I – Estudo da In/Adaptação Global, Pessoal, Escolar, Familiar e Social dos alunos algarvios, no 5º Ano de Escolaridade e no 9º Ano de Escolaridade.

H I.1. ► Os pré-adolescentes (alunos do 5º Ano) apresentam melhor nível de Adaptação (menor Inadaptação) Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social do que os adolescentes do 9º Ano de Escolaridade;

H I.2. ► Os alunos com melhor nível de Adaptação (menor Inadaptação) Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social apresentam melhor Relação com os Pares e com a Escola;

H I.3. ► Os alunos que Estudam mais Horas, Saem menos e Passam menos Horas por Dia ao Computador apresentam melhor nível de Adaptação Escolar (menor Inadaptação Escolar);

H I.4. ► Os alunos com melhor Adaptação (menor Inadaptação) Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social Percecionam a Escola como mais positiva;

H I.5. ► Os alunos com melhor nível de Adaptação (menor Inadaptação) Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social utilizam menos Horas o Computador e o Telemóvel;

H I.6. ► Nas famílias que proporcionam aos seus jovens um Reportório maior de Estímulos Educativos os seus filhos apresentam um nível de Adaptação Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social maior (menor Inadaptação);

H I.7. ► Os alunos com melhor nível de Adaptação (menor Inadaptação) Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social apresentam maior Sucesso Escolar;

Estudo Empírico II- Estudo comparativo do Autoconceito Académico, Social, Emocional, Familiar e Físico entre os dois grupos de alunos: do 5º Ano de Escolaridade e do 9º Ano de Escolaridade.

H II.1 ► Os alunos do 5º Ano de Escolaridade apresentam melhor Autoconceito Académico, Social, Emocional Familiar e Físico que os alunos do 9º Ano de Escolaridade;

H II.2 ► Os alunos que apresentam melhor Autoconceito Físico realizam mais Atividades Extraescolares Desportivas;

H II.3 ► Os alunos cujas Famílias apresentam melhor Capital Cultural apresentam melhor Autoconceito Académico, Social, Emocional, Familiar e Físico;

H II.4 ► Os alunos com melhor Autoconceito Académico percecionam mais positivamente a sua Relação com a Escola;

H II.5 ► Os alunos que despendem mais Horas em Atividades Extraescolares apresentam melhor Autoconceito Social;

H II.6 ► Os alunos que apresentam melhor Adaptação (menor Inadaptação) Geral e Escolar apresentam melhor Autoconceito Escolar;

H II.7 ► Os alunos que apresentam maior Autoconceito Académico apresentam maior Sucesso Escolar;

H II.8 ► Os adolescentes que apresentam melhor Autoconceito Académico, e melhor Adaptação (menor (In)Adaptação) Escolar apresentam maior Sucesso Escolar;

Estudo Empírico III – Fatores causais do Sucesso Escolar percebidos pelos alunos do 5º e do 9º Ano de Escolaridade.

H III.1 ► Os Fatores Geográficos do Concelho promovem o Sucesso Escolar dos alunos, sobretudo no 5º Ano de Escolaridade;

H III.1.1 ► Os alunos que vivem nos Concelhos que são comunidades com Grande Dimensão Populacional (mais população), apresentam maior Sucesso Escolar;

H III.1.2 ► Os jovens que Vivem mais Próximo da Escola, Deslocam-se Autonomamente para as Aulas e podem Acordar mais Tarde apresentam melhor Sucesso Escolar que os restantes jovens;

H III.2 ► Os alunos com menos Irmãos apresentam maior Sucesso Escolar;

H III.3 ► O Capital Cultural da Família promove o Sucesso Escolar dos alunos, sobretudo no 5º Ano de Escolaridade;

H III.3.1 ► Os filhos de Mães com maior Nível de Escolaridade apresentam maior Sucesso Escolar;

H III.3.2 ► Um Capital Cultural da Família mais alto aumenta o Nível de Aspiração Futura dos Jovens;

H III.3.3 ► O Sucesso Escolar é influenciado pela concordância entre a Língua Falada no País e a Língua Materna;

H III.3.4 ► Os alunos com maior Sucesso Académico percecionam maior Apoio Parental;

H III.4. ► Os **Estilos de Socialização Parental** percebidos pelos alunos influenciam a sua **Expectativa de obter Sucesso Escolar**;

H III.4.1 ► Os alunos que *percecionam os seus pais* como **Educadores Personalizados** apresentam **maior Sucesso Escolar** do que os que *percecionam os seus pais como Educadores com um Estilo de Educação marcada pela Restrição*;

H III.4.2 ► *Os Pais dos alunos* que apresentam **maior Sucesso Escolar** apresentam **menos Discrepância Educativa** entre si;

H III.4.3 ► *Os Filhos cujos Pais têm* **Estilos Educativos Personalizados**, apresentam **maiores Expectativas Escolares** relativamente ao seu *Percurso Escolar*, o que resulta em **maior Sucesso Escolar**.

H III.4.4 ► As **Expetativas do Pai e da Mãe** relativamente ao *Percurso Escolar dos seus filhos* influencia a percepção que estes desenvolvem sobre o seu *Próprio Percurso Escolar*, o que promove positivamente o seu **Sucesso Escolar**.

H III.5 ► O **Sucesso Escolar** apresenta uma **Causalidade Multifactorial**;

H III.5.1 ► *As Raparigas* apresentam **maior Sucesso Escolar** do que os seus pares do **Sexo Masculino**;

H III.5.2 ► A relação entre as **Notas Escolares** e a **Inteligência Geral** aumenta progressivamente à medida que avançamos nos **Níveis de Escolaridade**;

H III.5.3 ► A **Frequência do Ensino Pré-escolar** promove o **Sucesso Escolar**;

H III.5.4 ► A **baixa Alternância dos Professores** do **1º Ciclo** promove o **Sucesso Escolar**;

Capítulo 5:

METODOLOGIA

MÉTODO.

5.1. PARTICIPANTES.

5.1.1. A Seleção da Amostra.

A população é composta por 25.432 alunos/alunas do 2º Ciclo e 3º Ciclo do Algarve. Correspondendo a 16.187 alunos/alunas do 2º Ciclo e 3º Ciclo do Sotavento Algarvio (9 Concelhos) e 9.245 alunos/alunas do 2º Ciclo e 3º Ciclo do Barlavento Algarvio (7 Concelhos). Os Concelhos na região do Algarve distribuem-se segundo se observa na Figura 5.1, seguidamente apresentada.

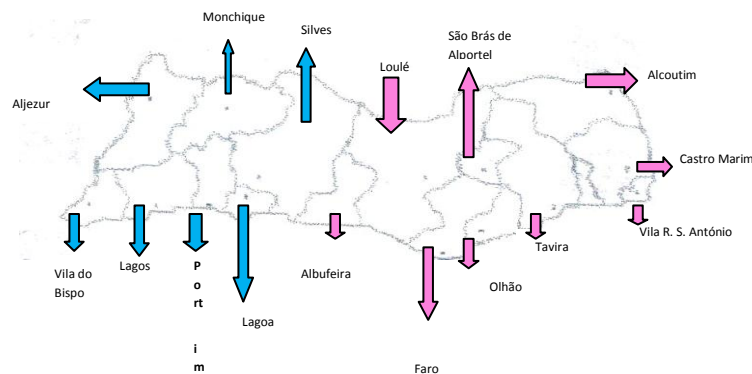


Figura 5.1 - Mapa do Algarve – A **rosa** encontram-se identificados os concelhos do Sotavento e a **azul** os do Barlavento

Da população total de alunos do 2º e 3º ciclo de todo o Algarve, procurou-se uma representatividade de 5% dos alunos por ano de escolaridade e por região e Concelho, de acordo com a Tabela 5.1.

Tabela 5.1. População de Alunos do 2º e 3º ciclo de escolaridade da Região do Algarve

Região do Algarve	TOTAL ALUNOS Ano 2009/2010 2º e 3 Ciclo Ensino Básico	% População	N SUJEITOS A INTEGRAR NA AMOSTRA	N TURMAS A INTEGRAR NA AMOSTRA
Sotavento	16.187	63,65	809	42
Barlavento	9.245	36,35	462	23
TOTAL	25.432	100	1.271	65

Fonte: GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação: Educação em Números: Portugal (2010)

Tipo de Amostragem: foi utilizado um tipo de amostragem intencional e de conjunto ou por conglomerados de tipo estratégico pois procurou-se que integrasse sujeitos:

- a. De Concelhos onde o **Capital Cultural** é mais alto como o Concelho Distrito (Faro) e outros Concelhos de grande densidade populacional e localizados na costa do Litoral Algarvio, bem como os Concelhos com baixa densidade populacional localizados no interior Algarvio como Monchique e Alcoutim. No conjunto de escolas identificadas procurámos obter uma representação de escolas da região do Algarve por Concelho, em termos da sua diferenciação no que diz respeito à situação geográfica e demográfica.
- b. Provenientes de famílias com diferentes capitais culturais, dado como foi referido na parte teórica desta investigação trata-se de uma variável a levar em conta. A variável **Capital Cultural** é integrada pelas questões: Pergunta 7 (Língua Materna)+Pergunta 9 (Tipo de habitação) + 13 (religião) + 36 + 37 + 38 + 39 (Quantos irmãos tens.....) + 40 (como é a tua família) + 41 (Idade dos Pais) + 42 (Atividade Remunerada dos pais) + 43 (profissão dos pais) + 44 (habilitações escolares dos pais) + 45 (doenças dos pais) + 47 (Tipo de livros existentes em casa) + 48 (os teus pais compram jornais) +

49 (Os teus pais costumam comprar revistas) + 50 (Em tua casa possuís) + 51 (Já visitaste um outro país) + 54 (relação entre os pais).

Critério de exclusão: excluíram-se os sujeitos que:

- a) Se conhecia apresentarem deficiências sensoriais ou psíquicas, ou um Q.I. < 75;
- b) Estavam integrados em turmas CEF – Curriculum Específico de Formação e Cursos Profissionais. Procedemos à não integração dos alunos integrados nos currículos alternativos criados após a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001. Onde as escolas foram convidadas a apresentarem projetos de gestão flexível do currículo por forma a encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham e a minimizarem o **(In)Sucesso Escolar** e o abandono escolar prematuro, por forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão. Os currículos alternativos constituem uma resposta à organização e gestão de currículos, destinados especialmente a alunos que revelem **(In)Sucesso Escolar** repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, os quais para além da formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional.

Todavia optámos por integrar os sujeitos que se encontravam referenciados de acordo com o *Decreto-Lei 3/2008 sobre as Necessidades Educativas de Carácter Permanente*, onde se encontram integrados os jovens com diagnóstico de dislexia, disortografia, discalculia, bem como hiperativos ou outros diagnósticos clínicos;

- c) No teste TAMAI obtiveram um valor no item contradições superior a 6. Bem como, os sujeitos cujo perfil gráfico gerado informaticamente apresentavam um sistema crítico muito concentrado nas categorias (não respondeu - *sin contestar*- Percentil 1 a 65 e Respondeu - *constatada* - Percentil 66 a 80);

- d) Todos os sujeitos que apresentavam dois dos instrumentos muito incompletos ou aqueles que não preencheram duas ou mais escalas também foram excluídos da amostra;
- e) Por último todos os sujeitos que frequentassem o ensino privado, dado a percentagem destes alunos não ser significativa na população dos estudantes da região do Algarve.

O estudo foi realizado com alunos do 5º Ano e do 9º Ano de Escolaridade, dado:

- O 5º Ano de escolaridade corresponder ao início do 2º ciclo, Apresentando uma das maiores taxas de Retenção Escolar (16,25%) e o 9º Ano corresponder ao final desse mesmo ciclo (taxa de retenção de 15,60%) (Vide Figura 5.2 e Tabela 5.2). Procederemos assim à comparação da etapa da pré-Adolescência/jovens adolescentes (turmas do 5º Ano de escolaridade) com a fase intermédia da Adolescência (alunos do 9º Ano de escolaridade);
- Complementarmente também quisemos experimentar o uso do TAMAI para o seu Nível I (correspondente ao seu 1º nível) e para o seu Nível III (correspondentes ao 3º nível, último nível da escala).



- 3- A procura de um equilíbrio da amostra em termos de % de alunos por Concelho, dando assim cumprimento à representatividade do capital cultural de cada Concelho.

5.1.2. Características da Amostra.

A amostra inicial era de 1.842 alunos/as do **5º e 9º Ano** de escolaridade, respetivamente do 2º e 3º ciclo da educação básica e obrigatória (N=1842). Os alunos de ambos os sexos apresentam idades compreendidas entre [9,08 - 17,99] anos de idade. Sendo a Média de idades de 13,24 Anos e um desvio padrão de 1,63 no total da amostra. Apresentando o **5º Ano** de escolaridade uma Média de idades de 11,04 e um desvio padrão de 0,825 e o **9º Ano** de escolaridade de 15,46 com um desvio padrão de 0,850.

Desta amostra inicial retirámos um total de:

- 114 sujeitos, dado que apresentavam na escala 2 / escala 3 do fator “g”- um QI inferior a 75. Segundo os critérios de diagnóstico de deficiência mental, das perturbações de aprendizagem do DSM-IV-TR (2002) um QI < a 75 considerado deficiência mental leve;
- 84 sujeitos cujo item contradições do Teste TAMAI apresentava valores superiores a 6 e/ou apresentavam no perfil gráfico um sistema crítico muito concentrado nas categorias (não respondeu - Percentil 1 a 65);
- 49 sujeitos que apresentavam algum dos instrumentos muito incompleto ou não realizou dois ou mais questionários também foram excluídos da amostra;

Ficando a amostra final com um total de 1595 sujeitos. Ao procedermos a uma análise do número de alunos por ano de escolaridade (*Figura 5.3*), observa-se que existe um equilíbrio entre ambos os anos de escolaridade. Todavia, no **5º**

Ano de escolaridade existe uma percentagem ligeiramente mais elevada de alunos (50,66%) do que no **9º Ano** de escolaridade (49,34%).

Sendo da amostra total 52,60% (N=839 raparigas) do **Sexo** feminino e 47,40 % (N= 756 rapazes) do **Sexo** masculino (vide *Figura 5.4*). Verificando-se que, no **5º Ano** de escolaridade (vide *Tabela 5.3*), o número de raparigas (53,3%) da amostra é superior ao número de rapazes (46,7%), em todas as escolas. Todavia nas escolas na EB 2.3 Diamantina Negrão de Albufeira (Fem = 3,6% / Masc =5,2%), na EB. 2.3 de Martilongo (Fem = 0,5% / Masc =0,7%), na EB 2.3 de Castro Marim (Fem = 0,4% / Masc =1,2%), EB 2.3 João Padre Cabanita (Fem = 1,4% / Masc =1,5%), EB 2.3 Tecnopolis de Lagos (Fem = 1,7% / Masc =2,4%), EB 2.3 D. João II em Portimão ((Fem = 2,1% / Masc =2,2%) (vide *Tabela 5.3*), verifica-se que embora por pouca percentagem, o **Sexo** feminino é inferior ao **Sexo** masculino. Sendo igual, o número de alunos e de alunas, do **5º Ano** de escolaridade, na escola EB2.3 Aníbal Cavaco Silva – Boliqueime do concelho de Loulé (Fem = 0,5% / Masc =0,5%).

Alunos por Ano de Escolaridade

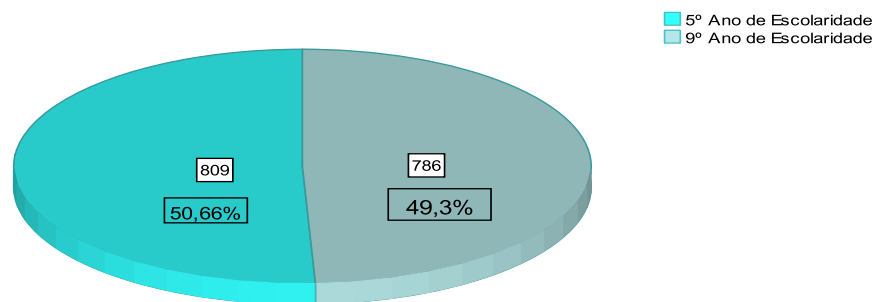


Figura 5.3 - Distribuição dos alunos por Ano de Escolaridade

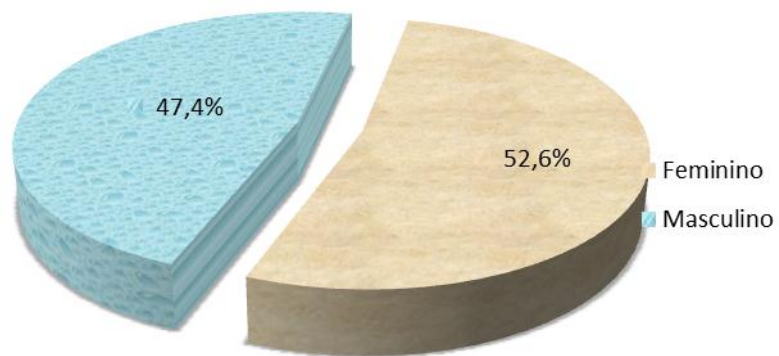


Figura 5.4 - Distribuição da Amostra por Sexo

Tabela 5.3. Total da Amostra dos Alunos do 5º Ano de Escolaridade por Escola e por Género

5º Ano de Escolaridade			Sexo (Var5)		Total
			Feminino	Masculino	
Escola (Var1)	Esc. 2.3 Diamantina Negrão - Albufeira	Frequência	29	42	71
		% do Total	3,6%	5,2%	8,8%
	Esc. 2.3 Martilongo	Frequência	4	6	10
		% do Total	0,5%	0,7%	1,2%
	E B 2.3 Castro Marim	Frequência	3	10	13
		% do Total	0,4%	1,2%	1,6%
	E B 2.3 Dr. Joaquim Magalhães - Faro	Frequência	13	7	20
		% do Total	1,6%	0,9%	2,5%
	E B 2.3 Poeta Emiliano da Costa - Estoi -Faro	Frequência	11	8	19
		% do Total	1,4%	1,0%	2,3%
	E B 2.3 D Afonso III - Faro	Frequência	38	24	62
		% do Total	4,7%	3,0%	7,7%
	E B 2.3 D Dinis - Quarteira	Frequência	24	23	47
		% do Total	3,0%	2,8%	5,8%
	E B 2.3 João Padre Cabanita - Loulé	Frequência	11	12	23
		% do Total	1,4%	1,5%	2,8%
	E B 2.3 Aníbal Cavaco Silva: Boliqueime -Loulé	Frequência	4	4	8
		% do Total	0,5%	0,5%	1,0%
	E B 2.3 Salir - Loulé	Frequência	26	14	40
		% do Total	3,2%	1,7%	4,9%
	E B 2.3 Dr. Sousa Agostinho - Almancil -Loulé	Frequência	27	22	49
		% do Total	3,3%	2,7%	6,1%
	E B 2.3 Alberto Iria-Olhão	Frequência	30	27	57
		% do Total	3,7%	3,3%	7,0%
	E B 2.3 Poeta Bernardo de Passos São Brás de Alportel	Frequência	35	34	69
		% do Total	4,3%	4,2%	8,5%
	E B 2.3 D. Paio Peres Correia Tavira	Frequência	19	12	31
		% do Total	2,3%	1,5%	3,8%
	E B 2.3 D. José I Vila Real de Santo António	Frequência	39	33	72
		% do Total	4,8%	4,1%	8,9%
	J. I. de Aljezur	Frequência	12	6	18
		% do Total	1,5%	0,7%	2,2%
	E B2.3 Rio Arade Parchal Lagoa	Frequência	6	5	11
		% do Total	0,7%	0,6%	1,4%
	E.B 2.3 Tecnopolis Lagos	Frequência	14	19	33
		% do Total	1,7%	2,3%	4,1%
	E B 2.3 de Monchique	Frequência	10	5	15
		% do Total	1,2%	0,6%	1,9%
	E B 2.3 D. João II Portimão	Frequência	17	18	35
		% do Total	2,1%	2,2%	4,3%
	E B 2.3 da Bemposta Portimão	Frequência	23	7	30
		% do Total	2,8%	0,9%	3,7%
	E B 2.3 de Armação de Pêra	Frequência	34	33	67
		% do Total	4,2%	4,1%	8,3%
	E B 2.3 de Vila do Bispo	Frequência	2	7	9
		% do Total	0,2%	0,9%	1,1%
Total		Frequência	431	378	809
		% do Total	53,3%	46,7%	100,0%

Tabela 5.4. Total da Amostra dos Alunos do 9ºAno de Escolaridade por Escola e por Género

9º Ano de Escolaridade			Sexo (Var5)		Total
			Feminino	Masculino	
Escola (Var1)	Esc. 2.3 Diamantina Negrão - Albufeira	Frequência	41	35	76
		% do Total	5,2%	4,5%	9,7%
	Esc. 2.3 Martilongo	Frequência	0	2	2
		% do Total	0,0%	0,3%	0,3%
	E B 2.3 Castro Marim	Frequência	11	6	17
		% do Total	1,4%	0,8%	2,2%
	E B 2.3 Poeta Emiliano da Costa - Estoi -Faro	Frequência	11	5	16
		% do Total	1,4%	0,6%	2,0%
	E B 2.3 D Afonso III - Faro	Frequência	29	30	59
		% do Total	3,7%	3,8%	7,5%
	E B 2.3 D Dinis - Quarteira	Frequência	21	26	47
		% do Total	2,7%	3,3%	6,0%
	E Sec. Laura Ayres - Quarteira	Frequência	30	28	58
		% do Total	3,8%	3,6%	7,4%
	E B 2.3 João Padre Cabanita - Loulé	Frequência	7	11	18
		% do Total	0,9%	1,4%	2,3%
	E B 2.3 Aníbal Cavaco Silva: Boliqueime-Loulé	Frequência	10	8	18
		% do Total	1,3%	1,0%	2,3%
	E B 2.3 Salir - Loulé	Frequência	7	12	19
		% do Total	0,9%	1,5%	2,4%
	E B 2.3 Dr. Sousa Agostinho - Almancil -Loulé	Frequência	30	21	51
		% do Total	3,8%	2,7%	6,5%
	E B 2.3 Alberto Iria-Olhão	Frequência	26	14	40
		% do Total	3,3%	1,8%	5,1%
	E B 2.3 Poeta Bernardo de Passos São Brás de Alportel	Frequência	23	22	45
		% do Total	2,9%	2,8%	5,7%
	E B 2.3 D. Paio Peres Correia Tavira	Frequência	8	8	16
		% do Total	1,0%	1,0%	2,0%
	E B 2.3 D. José I Vila Real de Santo António	Frequência	30	35	65
		% do Total	3,8%	4,5%	8,3%
	J. I. de Aljezur	Frequência	5	9	14
		% do Total	0,6%	1,1%	1,8%
	E B2.3 Rio Arade Parchal Lagoa	Frequência	26	15	41
		% do Total	3,3%	1,9%	5,2%
	E. Sec. Gil Eanes Lagos	Frequência	28	16	44
		% do Total	3,6%	2,0%	5,6%
	E B 2.3 de Monchique	Frequência	8	8	16
		% do Total	1,0%	1,0%	2,0%
	E B 2.3 D. João II Portimão	Frequência	16	9	25
		% do Total	2,0%	1,1%	3,2%
	E B 2.3 Júdice Fialho Portimão	Frequência	26	40	66
		% do Total	3,3%	5,1%	8,4%
	E B 2.3 de Armação de Pêra	Frequência	10	9	19
		% do Total	1,3%	1,1%	2,4%
	E B 2.3 de Vila do Bispo	Frequência	5	9	14
		% do Total	0,6%	1,1%	1,8%
Total		Frequência	408	378	786
		% do Total	51,9%	48,1%	100,0%

Pela observação da Tabela 5.4, podemos concluir que na amostra do **9º Ano** de Escolaridade o número de alunas é também superior ao número de alunos exceto na EB 2.3 D Afonso III em Faro ((Fem = 3,7% / Masc =3,8%), EB 2.3 D. Dinis_Quarteira em Loulé (Fem = 2,7% / Masc =3,3%), EB 2.3 João Padre Cabanita_Loulé ((Fem = 0,9% / Masc =1,4%), EB 2.3 Salir_Loulé (Fem = 0,9% / Masc =1,5%) , EB 2.3 D. José I_Vila Real de Santo António (Fem = 3,8% / Masc =4,5%), J. I. de Aljezur (Fem = 0,6% / Masc =1,1%), EB 2.3 Júdice Fialho_Portimão (Fem = 3,3% / Masc =5,1%), EB 2.3 de Vila do Bispo (Fem = 0,6% / Masc =1,1%). Sendo igual o número de raparigas e rapazes na escola EB 2.3 D. Paio Peres Correia_Tavira (Fem = 1,0% / Masc =1,0%) e na escola EB 2.3 de Monchique (Fem = 1,0% / Masc =1,0%).

Complementarmente procedemos a uma análise da amostra por:

- a) Ano de Escolaridade e distribuição dos alunos por Zona do Algarve (*vide* Tabela 5.5.), tendo-se procedido à distribuição dos alunos pelo Sotavento e Barlavento Algarvio.

Tabela 5.5. Total da Amostra por Ano de Escolaridade e Zona do Algarve (Frequências e Percentagens)

	TOTAL		5º Ano		9º Ano	
	N	%	N	%	N	%
TOTAL SOTAVENTO ALGARVIO	1.138	71,35	591	73,05	547	69,59
TOTAL BARLAVENTO ALGARVIO	457	28,65	218	26,95	239	30,41
TOTAL GERAL	1595	100	809	100	786	100

- b) Ano de Escolaridade e distribuição dos alunos por Concelho do Algarve dentro de cada zona do algarve (*vide*, Tabela 5.6, Tabela 5.7, Tabela 5.8, Tabela 5.9 e Tabela 5.10)

Tabela 5.6. Total da Amostra por Ano de Escolaridade e Turma no Sotavento Algarvio (Frequências e Percentagens)
(Parte I)

ESCOLAS DO STAVENTO ALGARVIO (Parte I)							
Escola por Concelho	Anos Escolaridade	TOTAL CONCELHO		5ºAno		9º Ano	
		N	%	N	%	N	%
Albufeira - E.B. 2.3. Diamantina Negrão	5º Ano A			18	1,13		
Albufeira - E.B. 2.3. Diamantina Negrão	5º Ano B			17	1,07		
Albufeira - E.B. 2.3. Diamantina Negrão	5º Ano C			14	0,88		
Albufeira - E.B. 2.3. Diamantina Negrão	5º Ano D			22	1,38		
Albufeira - E.B. 2.3. Diamantina Negrão	9º Ano A					12	0,75
Albufeira - E.B. 2.3. Diamantina Negrão	9º Ano B					17	1,06
Albufeira - E.B. 2.3. Diamantina Negrão	9º Ano C					19	1,19
Albufeira - E.B. 2.3. Diamantina Negrão	9º Ano D					28	1,76
Total Albufeira		147	9,21	71	4,45	76	4,76
Alcoutim/ Martilongo	5º Ano A			10	0,63		
Alcoutim/ Martilongo	9º Ano A					2	0,13
Total Alcoutim		12	0,76	10	0,63	2	0,13
Castro Marim- EB 2.3 de Castro Marim	5º Ano A			13	0,82		
Castro Marim- EB 2.3 de Castro Marim	9º Ano B					17	1,07
Total Castro Marim		30	1,89	13	0,82	17	1,07
Faro Dr. Joaquim Magalhães	5º Ano A			20	1,25		
Faro Estoi Poeta Emiliano da Costa	5º Ano B			19	1,19		
Faro Estoi Poeta Emiliano da Costa	9º Ano B					16	1,00
Faro - E.B. 2.3 D. Afonso III	5º Ano A			16	1,00		
Faro - E.B. 2.3 D. Afonso III	5º Ano B			14	0,88		
Faro - E.B. 2.3 D. Afonso III	5º Ano C			6	0,38		
Faro - E.B. 2.3 D. Afonso III	5º Ano D			17	1,07		
Faro - E.B. 2.3 D. Afonso III	5º Ano E			9	0,56		
Faro - E.B. 2.3 D. Afonso III	9º Ano A					7	0,44
Faro - E.B. 2.3 D. Afonso III	9º Ano B					16	1,00
Faro - E.B. 2.3 D. Afonso III	9º Ano C					27	1,69
Faro - E.B. 2.3 D. Afonso III	9º Ano D					9	0,56
Total Faro		176	11,02	101	6,33	75	3,69

Tabela 5.7. Total da Amostra por Ano de Escolaridade e Turma no Sotavento Algarvio (Frequências e Percentagens)
(Parte II - Continuação)

ESCOLAS DO SOTAVENTO ALGARVIO (Parte II- continuação)							
Escola por Concelho	Anos	TOTAL		5º Ano		9º Ano	
		N	%	N	%	N	%
Loulé D. Dinis Quarteira	5º Ano B			16	1,00		
Loulé D. Dinis Quarteira	5º Ano C			12	0,75		
Loulé D. Dinis Quarteira	5º Ano D			7	0,44		
Loulé D. Dinis Quarteira	5º Ano G			12	0,75		
Loulé D. Dinis Quarteira	9º Ano A						0,69
Loulé D. Dinis Quarteira	9º ano B						1,00
Loulé D. Dinis Quarteira	9º Ano C						1,25
Loulé - Laura Ayres	9º Ano A						1,19
Loulé - Laura Ayres	9º Ano B						1,32
Loulé - Laura Ayres	9º Ano C						1,13
Loulé-EB 2.3 João Padre Cabanita	5º Ano G			23	1,44		
Loulé-EB 2.3 João Padre Cabanita	9º ano A						1,13
Loulé Boliqueime - Aníbal Cavaco Silva	5º Ano A			8	0,50		
Loulé Boliqueime - Aníbal Cavaco Silva	9º Ano B						1,13
Loulé- Salir	5º Ano A			12	0,75		
Loulé- Salir	5º Ano B			16	1,00		
Loulé- Salir	5º Ano C			12	0,75		
Loulé- Salir	9º Ano A					19	1,19
Loulé-Almancil- EB2.3 Dr. Sousa Agostinho	5º Ano C			19	1,19		
Loulé-Almancil- EB2.3 Dr. Sousa Agostinho	5º Ano D			14	0,88		
Loulé-Almancil- EB2.3 Dr. Sousa Agostinho	5º Ano E			16	1,00		
Loulé- Almancil- EB 2.3 Dr. Sousa Agostinho	9º Ano B						1,07
Loulé- Almancil- EB 2.3 Dr. Sousa Agostinho	9º Ano C						1,00
Loulé- Almancil- EB 2.3 Dr. Sousa Agostinho	9º Ano D						1,13
Total Loulé		378	23,7	167	10,	211	13,
Olhão - Alberto Iria	5º Ano A			16	1,00		
Olhão - Alberto Iria	5º Ano B			23	1,44		
Olhão - Alberto Iria	5º Ano C			18	1,13		
Olhão - Alberto Iria	9º Ano A						1,13
Olhão - Alberto Iria	9º Ano B					22	1,38
Total Olhão		97	6,08	57	3,5	40	2,5
São Brás de Alportel- EB 2.3 Poeta Bernardo	5º Ano A			16	1,00		
São Brás de Alportel- EB 2.3 Poeta Bernardo	5º Ano B			18	1,13		
São Brás de Alportel- EB 2.3 Poeta Bernardo	5º Ano C			12	0,65		
São Brás de Alportel- EB 2.3 Poeta Bernardo	5º Ano E			23	1,44		
São Brás de Alportel- EB 2.3 Poeta Bernardo	9º Ano A						1,32
São Brás de Alportel- EB 2.3 Poeta Bernardo	9º Ano B						1,50
Total São Brás		114	7,15	69	4,3	45	2,8

Tabela 5.8. Total da Amostra por Ano de Escolaridade e Turma no Sotavento Algarvio (Frequências e Percentagens)
(Parte III - Continuação)

ESCOLAS DO SOTAVENTO ALGARVIO (Parte III - continuação)							
Escola por Concelho	Anos Escolaridade	TOTAL CONCELHO		5º Ano		9º Ano	
		N	%	N	%	N	%
Tavira- E.B. 2.3 D. Paio Peres Correia	5º Ano A			15	0,94		
Tavira- E.B. 2.3 D. Paio Peres Correia	5º Ano C			16	1,00		
Tavira- E.B. 2.3 D. Paio Peres Correia	9º Ano B					16	1,00
Total Tavira		47	2,95	31	1,94	16	1,00
Vila Real de S. António-E.B. 2.2 - D. José I	5º Ano A			16	1,00		
Vila Real de S. António-E.B. 2.2 - D. José I	5º Ano B			17	1,07		
Vila Real de S. António-E.B. 2.2 - D. José I	5º Ano C			18	1,13		
Vila Real de S. António-E.B. 2.2 - D. José I	5º Ano F			16	1,00		
Vila Real de S. António-E.B. 2.2 - D. José I	5º Ano G			5	0,31		
Vila Real de S. António-E.B. 2.2 - D. José I	9º Ano A					13	0,82
Vila Real de S. António-E.B. 2.2 - D. José I	9º Ano B					14	0,88
Vila Real de S. António-E.B. 2.2 - D. José I	9º Ano C					14	0,88
Vila Real de S. António-E.B. 2.2 - Monte Gordo	9º Ano E					24	1,50
Total Vila Real de Santo António		137	8,59	72	4,51	65	4,08
TOTAL SOTAVENTO ALGARVIO		1.138	71,35	591	37,05	547	34,29

Tabela 5.9. Total da Amostra por Ano de Escolaridade e Turma no Barlavento Algarvio - (Frequências e Percentagens)
(Parte I)

ESCOLAS DO BARLAVENTO ALGARVIO							
Escola por Concelho	Anos Escolaridade	TOTAL CONCELHO		5º Ano		9º Ano	
		N	%	N	%	N	%
Aljezur - J.I.	5º Ano C			18	1,13		
Aljezur - J.I.	9º Ano B					14	0,88
Total Aljezur		32	2,01	18	1,13	14	0,88
Lagoa- EB 2.3 Rio Arade_Parchal_Lagoa	5º Ano D			11	0,69		
Lagoa- EB 2.3 Rio Arade_Parchal_Lagoa	9º Ano A					12	0,75
Lagoa- EB 2.3 Rio Arade_Parchal_Lagoa	9º Ano B					14	0,88
Lagoa- EB 2.3 Rio Arade_Parchal_Lagoa	9º Ano C					15	0,94
Total Lagoa		52	3,26	11	0,69	41	3,07
Lagos- TECNOPOLIS	5º Ano B			17	1,07		
Lagos- TECNOPOLIS	5º Ano C			16	1,00		
Lagos Esc Secundária Gil Eanes	9º Ano A					23	1,44
Lagos Esc Secundária Gil Eanes	9º Ano C					21	1,32
Total Lagos		77	4,83	33	2,07	44	2,76
Monchique - E.B. 2,3 de Monchique	5º Ano B			15	0,94		
Monchique - E.B. 2,3 de Monchique	9º Ano A					16	1,00
Total Monchique		31	1,94	15		16	1,00

Tabela 5.10. Total da Amostra por Ano de Escolaridade e Turma no Barlavento Algarvio (Frequências e Percentagens)
(Parte II- Continuação)

ESCOLAS DO BARLAVENTO ALGARVIO							
Escola por Concelho	Anos de Escolaridade	TOTAL CONCELHO		5º Ano		9º Ano	
		N	%	N	%	N	%
Portimão - Alvor - EB 2.3 D. João II	5º Ano A			8	0,50		
Portimão - Alvor - EB 2.3 D. João II	5º Ano B			9	0,44		
Portimão - Alvor - EB 2.3 D. João II	5º Ano C			18	1,13		
Portimão - Alvor - EB 2.3 D. João II	9º Ano A					13	0,82
Portimão - Alvor - EB 2.3 D. João II	9º Ano B					12	0,75
Portimão - E.B. 2.3 Júdice Fialho	9º Ano B					26	1,63
Portimão - E.B. 2.3 Júdice Fialho	9º Ano C					19	1,19
Portimão - E.B. 2.3 Júdice Fialho	9º Ano D					21	1,32
Portimão - Bemposta	5º Ano A			18	1,13		
Portimão - Bemposta	5º Ano G			12	0,75		
Total Portimão		156	9,78	65	4,08	91	5,71
Silves- Armação de Pera	5º Ano A			21	1,32		
Silves- Armação de Pera	5º Ano B			16	1,00		
Silves- Armação de Pera	5º Ano D			12	0,75		
Silves- Armação de Pêra	5º Ano E			18	1,13		
Silves- Armação de Pera	9º Ano A					19	1,19
Total Silves		86	5,39	67	4,20	19	1,19
Vila do Bispo	5º Ano A			9	0,56		
Vila do Bispo	9º Ano B					14	0,88
Total Vila do Bispo		23	1,44	9	0,56	14	0,88
TOTAL BARLAVENTO ALGARVIO		457	28,65	218	13,67	239	14,98

Posteriormente os resultados foram agrupados em dois grandes eixos:

- Fatores Geográficos do Concelho;
- Pelo Nível Socioeconómico dos Pais.

a) **Fatores Geográficos do Concelho****Tabela 5.11.** Distribuição da Amostra por Ano de Escolaridade, Dimensão do Concelho de Residência e Localização do mesmo

Ano de Escolaridade			(Var8_2) Dimensão do Concelho			Total
			Pequeno [Até 10.000 habitantes)	Médio [10.001- 29.999]	Grande [>=30.000]	
5º ano de Escolaridade (Var8_1) Localização do Concelho	Concelho do Interior Algarvio	Frequência	61	51	0	112
		% do Total	7,5%	6,3%	0,0%	13,8%
	Concelho Misto (Interior e Periférico)	Frequência	25	31	222	278
		% do Total	3,1%	3,8%	27,4%	34,4%
	Concelho Periférico do Algarve	Frequência	9	83	327	419
		% do Total	1,1%	10,3%	40,4%	51,8%
Total		Frequência	95	165	549	809
		% do Total	11,7%	20,4%	67,9%	100,0%
9º ano de escolaridade (Var8_1) Localização do Concelho	Concelho do Interior Algarvio	Frequência	32	45	16	93
		% do Total	4,1%	5,7%	2,0%	11,8%
	Concelho Misto (Interior e Periférico)	Frequência	17	35	213	265
		% do Total	2,2%	4,5%	27,1%	33,7%
	Concelho Periférico do Algarve	Frequência	14	94	320	428
		% do Total	1,8%	12,0%	40,7%	54,5%
Total		Frequência	63	174	549	786
		% do Total	8,0%	22,1%	69,8%	100,0%

Na Tabela 5.11, pode-se observar que os Concelhos Periféricos do Algarve apresentam densidades populacionais maiores do que os concelhos do interior do Algarve. Sendo que na amostra apenas 11,7% dos alunos do **5º Ano**, são dos Concelhos até 10.000 de habitantes (sendo que destes 7,5% são do Interior do Algarve, 3,1% de Concelhos Mistos e 1,1% do Concelho Periférico do Algarve).

No **9º Ano** de Escolaridade, observou-se que apenas 8% são oriundos de concelhos até 10.000 habitantes, sendo que destes 4,1 % são oriundos de

Concelhos do Interior Algarvio, 2,2% de Concelhos Mistos e 1,8% de Concelhos Periféricos do Algarve.

b) Pelo Nível Socioeconómico dos Pais

Tabela 5.12. Total da Amostra do 5º Ano de Escolaridade por Profissão da Mãe e por Concelho

5ºAno de Escolaridade			Profissão Mãe(Var43_2)													Total
			Empresários_Quadros Superiores da Adm Pública	Especialistas das Profissões	Técnicos e Profissionais de Nível	Pessoal Administrativo e Similares	Pessoal de Serviços e Vendedores	Agricultores e Pescadores	Operários, Artífices e Trabalhadores	Operadores de	Trabalhadores Não Qualificados	Desempregados	Reformados	Faleceu		
(Var1_1) Concelho da Escola	Faro	Frequência	1	24	7	13	23	0	0	0	22	7	1	2	100	
		% do Total	0,1%	3,0%	0,9%	1,6%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%	2,7%	0,9%	0,1%	0,2%	12,5%	
	Portimão	Frequência	1	11	1	9	23	0	1	0	14	4	0	0	64	
		% do Total	0,1%	1,4%	0,1%	1,1%	2,9%	0,0%	0,1%	0,0%	1,7%	0,5%	0,0%	0,0%	8,0%	
	Loulé	Frequência	1	16	5	31	45	2	0	0	52	13	0	1	166	
		% do Total	0,1%	2,0%	0,6%	3,9%	5,6%	0,2%	0,0%	0,0%	6,5%	1,6%	0,0%	0,1%	20,7%	
	São Brás Alportel	Frequência	0	13	1	8	15	1	6	0	18	7	0	0	69	
		% do Total	0,0%	1,6%	0,1%	1,0%	1,9%	0,1%	0,7%	0,0%	2,2%	0,9%	0,0%	0,0%	8,6%	
	Albufeira	Frequência	1	9	3	8	25	1	0	0	20	4	0	0	71	
		% do Total	0,1%	1,1%	0,4%	1,0%	3,1%	0,1%	0,0%	0,0%	2,5%	0,5%	0,0%	0,0%	8,9%	
	Alcoutim	Frequência	0	0	1	3	1	0	0	0	3	2	0	0	10	
		% do Total	0,0%	0,0%	0,1%	0,4%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,2%	0,0%	0,0%	1,2%	
	Olhão	Frequência	0	2	1	6	17	4	0	0	17	9	0	0	56	
		% do Total	0,0%	0,2%	0,1%	0,7%	2,1%	0,5%	0,0%	0,0%	2,1%	1,1%	0,0%	0,0%	7,0%	
	Vila Real de Santo António	Frequência	2	6	1	5	28	0	0	1	19	7	0	0	69	
		% do Total	0,2%	0,7%	0,1%	0,6%	3,5%	0,0%	0,0%	0,1%	2,4%	0,9%	0,0%	0,0%	8,6%	
	Aljezur	Frequência	0	3	0	4	3	0	0	0	6	2	0	0	18	
		% do Total	0,0%	0,4%	0,0%	0,5%	0,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	0,2%	0,0%	0,0%	2,2%	
	Lagoa	Frequência	0	1	0	1	4	0	0	0	4	1	0	0	11	
		% do Total	0,0%	0,1%	0,0%	0,1%	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%	0,1%	0,0%	0,0%	1,4%	
	Lagos	Frequência	2	2	1	4	18	0	0	0	5	1	0	0	33	
		% do Total	0,2%	0,2%	0,1%	0,5%	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%	0,1%	0,0%	0,0%	4,1%	
	Monchique	Frequência	0	1	1	2	4	0	1	1	4	1	0	0	15	
		% do Total	0,0%	0,1%	0,1%	0,2%	0,5%	0,0%	0,1%	0,1%	0,5%	0,1%	0,0%	0,0%	1,9%	
	Silves	Frequência	0	7	0	14	22	0	3	0	16	5	0	0	67	
		% do Total	0,0%	0,9%	0,0%	1,7%	2,7%	0,0%	0,4%	0,0%	2,0%	0,6%	0,0%	0,0%	8,4%	
	Vila do Bispo	Frequência	1	0	0	1	2	0	0	0	4	0	0	1	9	
		% do Total	0,1%	0,0%	0,0%	0,1%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,1%	1,1%	
	Castro Marim	Frequência	0	1	1	2	3	0	2	0	2	2	0	0	13	
		% do Total	0,0%	0,1%	0,1%	0,2%	0,4%	0,0%	0,2%	0,0%	0,2%	0,2%	0,0%	0,0%	1,6%	
Tavira	Frequência	2	6	1	3	12	0	1	1	5	0	0	0	31		
	% do Total	0,2%	0,7%	0,1%	0,4%	1,5%	0,0%	0,1%	0,1%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%		
Total		Frequência	11	102	24	114	245	8	14	3	211	65	1	4	802	
		% do Total	1,4%	12,7%	3,0%	14,2%	30,5%	1,0%	1,7%	0,4%	26,3%	8,1%	0,1%	0,5%	100,0%	

Tabela 5.13. Total da Amostra do 9º Ano de Escolaridade por Profissão da Mãe e por Concelho

9º Ano de Escolaridade			Profissão Mãe (Var43_2)											Total
			Empresários Quadros Superiores da Adm Pública e Privada	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	Técnicos e Profissionais de Nível Intermediário	Pessoal Administrativo e Similares	Pessoal de Serviços e Vendedores	Agricultores e Pescadores	Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	Operadores Instalações, Máquinas e trabalhos de Montagem	Trabalhadores Não Qualificados	Desempregados	Faleceu	
(Var1_1) Concelho da Escola	Faro	Frequência	6	16	2	12	20	0	0	1	13	1	1	72
		% do Total	0,8%	2,1%	0,3%	1,6%	2,7%	0,0%	0,0%	0,1%	1,7%	0,1%	0,1%	9,6%
	Portimão	Frequência	4	10	3	24	22	0	0	0	17	6	0	86
		% do Total	0,5%	1,3%	0,4%	3,2%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%	2,3%	0,8%	0,0%	11,4%
	Loulé	Frequência	20	18	6	28	66	2	0	2	54	9	0	205
		% do Total	2,7%	2,4%	0,8%	3,7%	8,8%	0,3%	0,0%	0,3%	7,2%	1,2%	0,0%	27,3%
	São Brás Alportel	Frequência	1	5	1	5	11	0	0	0	21	1	0	45
		% do Total	0,1%	0,7%	0,1%	0,7%	1,5%	0,0%	0,0%	0,0%	2,8%	0,1%	0,0%	6,0%
	Albufeira	Frequência	3	6	4	12	22	0	1	0	16	5	0	69
		% do Total	0,4%	0,8%	0,5%	1,6%	2,9%	0,0%	0,1%	0,0%	2,1%	0,7%	0,0%	9,2%
	Alcoutim	Frequência	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
		% do Total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
	Olhão	Frequência	0	3	1	5	8	0	0	0	12	9	0	38
		% do Total	0,0%	0,4%	0,1%	0,7%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	1,2%	0,0%	5,1%
	Vila Real de Santo António	Frequência	3	7	0	6	22	0	1	0	19	2	0	60
		% do Total	0,4%	0,9%	0,0%	0,8%	2,9%	0,0%	0,1%	0,0%	2,5%	0,3%	0,0%	8,0%
	Aljezur	Frequência	0	1	1	5	5	0	0	0	2	0	0	14
		% do Total	0,0%	0,1%	0,1%	0,7%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	1,9%
	Lagoa	Frequência	3	5	1	6	19	0	0	0	5	1	0	40
		% do Total	0,4%	0,7%	0,1%	0,8%	2,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	0,1%	0,0%	5,3%
	Lagos	Frequência	1	4	1	16	11	0	0	0	10	0	0	43
		% do Total	0,1%	0,5%	0,1%	2,1%	1,5%	0,0%	0,0%	0,0%	1,3%	0,0%	0,0%	5,7%
	Monchique	Frequência	0	5	0	0	4	0	0	0	5	1	0	15
		% do Total	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	0,1%	0,0%	2,0%
	Silves	Frequência	0	3	0	2	7	0	0	1	5	0	0	18
		% do Total	0,0%	0,4%	0,0%	0,3%	0,9%	0,0%	0,0%	0,1%	0,7%	0,0%	0,0%	2,4%
	Vila do Bispo	Frequência	1	0	2	2	6	0	0	0	2	1	0	14
		% do Total	0,1%	0,0%	0,3%	0,3%	0,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	0,1%	0,0%	1,9%
	Castro Marim	Frequência	1	1	0	2	3	0	0	0	9	0	0	16
		% do Total	0,1%	0,1%	0,0%	0,3%	0,4%	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	0,0%	2,1%
	Tavira	Frequência	1	0	0	2	4	0	0	0	9	0	0	16
		% do Total	0,1%	0,0%	0,0%	0,3%	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	0,0%	2,1%
Total	Frequência	44	84	22	127	230	3	2	4	199	36	1	752	
	% do Total	5,9%	11,2%	2,9%	16,9%	30,6%	0,4%	0,3%	0,5%	26,5%	4,8%	0,1%	100,0%	

Tabela 5.14. Total da Amostra do 5º Ano de Escolaridade por Profissão do Pai e por Concelho

5ºAno de Escolaridade			Profissão Pai(Var43_1)											Total
			Empresários Quadros Superiores da Adm Pública e Empresas	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	Técnicos e Profissionais de Nível Intermediário	Pessoal Administrativo e Similares	Pessoal de Serviços e Vendedores	Agricultores e Pescadores	Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	Operadores de Instalações, Máquinas e trabalhos de Montagem	Trabalhadores Não Qualificados	Desempregados	Faleceu	
(Var1_1) Concelho da Escola	Faro	Frequência	8	21	7	8	19	3	19	3	2	10	0	100
		% do Total	1,0%	2,7%	0,9%	1,0%	2,4%	0,4%	2,4%	0,4%	0,3%	1,3%	0,0%	12,6%
	Portimão	Frequência	7	5	1	2	21	6	13	3	2	2	0	62
		% do Total	0,9%	0,6%	0,1%	0,3%	2,7%	0,8%	1,6%	0,4%	0,3%	0,3%	0,0%	7,8%
	Loulé	Frequência	9	13	0	11	48	9	42	8	17	4	1	162
		% do Total	1,1%	1,6%	0,0%	1,4%	6,1%	1,1%	5,3%	1,0%	2,1%	0,5%	0,1%	20,5%
	São Brás Alportel	Frequência	4	14	3	5	15	0	11	6	8	2	0	68
		% do Total	0,5%	1,8%	0,4%	0,6%	1,9%	0,0%	1,4%	0,8%	1,0%	0,3%	0,0%	8,6%
	Albufeira	Frequência	4	8	3	2	26	3	14	4	3	1	0	68
		% do Total	0,5%	1,0%	0,4%	0,3%	3,3%	0,4%	1,8%	0,5%	0,4%	0,1%	0,0%	8,6%
	Alcoutim	Frequência	1	0	1	2	3	0	1	0	2	0	0	10
		% do Total	0,1%	0,0%	0,1%	0,3%	0,4%	0,0%	0,1%	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	1,3%
	Olhão	Frequência	3	2	1	1	10	12	17	3	5	3	0	57
		% do Total	0,4%	0,3%	0,1%	0,1%	1,3%	1,5%	2,1%	0,4%	0,6%	0,4%	0,0%	7,2%
	Vila Real de Santo António	Frequência	1	5	2	3	22	4	21	5	2	4	1	70
		% do Total	0,1%	0,6%	0,3%	0,4%	2,8%	0,5%	2,7%	0,6%	0,3%	0,5%	0,1%	8,8%
	Aljezur	Frequência	1	1	0	3	4	0	7	0	1	0	0	17
		% do Total	0,1%	0,1%	0,0%	0,4%	0,5%	0,0%	0,9%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	2,1%
	Lagoa	Frequência	1	1	0	1	4	0	2	1	1	0	0	11
		% do Total	0,1%	0,1%	0,0%	0,1%	0,5%	0,0%	0,3%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	1,4%
	Lagos	Frequência	2	1	2	0	10	3	8	2	5	0	0	33
		% do Total	0,3%	0,1%	0,3%	0,0%	1,3%	0,4%	1,0%	0,3%	0,6%	0,0%	0,0%	4,2%
	Monchique	Frequência	2	0	0	0	3	3	1	5	0	1	0	15
		% do Total	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,4%	0,1%	0,6%	0,0%	0,1%	0,0%	1,9%
	Silves	Frequência	0	12	0	13	22	0	7	1	7	3	0	65
		% do Total	0,0%	1,5%	0,0%	1,6%	2,8%	0,0%	0,9%	0,1%	0,9%	0,4%	0,0%	8,2%
	Vila do Bispo	Frequência	2	0	0	1	1	2	3	0	0	0	0	9
		% do Total	0,3%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%	0,3%	0,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Castro Marim	Frequência	0	4	0	0	2	0	5	1	1	0	0	13
		% do Total	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,3%	0,0%	0,6%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	1,6%
	Tavira	Frequência	5	4	1	4	6	0	5	2	2	2	0	31
		% do Total	0,6%	0,5%	0,1%	0,5%	0,8%	0,0%	0,6%	0,3%	0,3%	0,3%	0,0%	3,9%
Total	Frequência	50	91	21	56	216	45	176	44	58	32	2	791	
	% do Total	6,3%	11,5%	2,7%	7,1%	27,3%	5,7%	22,3%	5,6%	7,3%	4,0%	0,3%	100,0%	

Nas Tabelas 5.12 e 5.14 registou-se, que as mães dos alunos do **5º Ano** de escolaridade, apenas 1,4% são Empresárias /Quadros superiores da administração Pública, sendo que existem 6,3% de pais com a mesma função . As mães destes alunos, desempenham 12,7% de Profissões Intelectuais e científicas frente a 1,5% e pais com a mesma atividade. Observa-se que a maior taxa de desemprego também entre as Mães (8,1%) para uma taxa de quase metade nos pais (4,0%).

Complementarmente, os dados recolhidos evidenciam que é no Concelho de Faro onde as **Mães** desempenham mais atividades Intelectuais e Científicas (3,0%) e menos em Lagoa e Alcoutim, onde nem se registaram casos de Mães com estas profissões. Loulé surge como o Concelho com maior número de Mães com funções não qualificadas (6,5%), seguido do Concelho de Silves, com 2%.

Relativamente aos Pais dos alunos do 5º ano de escolaridade, observa-se que é em Loulé (1,1%) que existem mais Pais Empresários /Quadros da Administração Pública. Em Faro surge a maior percentagem de Pais (2,7%) com profissões Intelectuais e Científicas. Num outro polo, encontram-se os Pais com trabalhos não Qualificados, também no Concelho de Loulé surge a maior percentagem (2,1%).

Nas Tabelas, 5.13 e 5.15, relativas à profissão da Mãe e do Pai dos alunos do **9º Ano** de Escolaridade, observa-se que a percentagem de Mães Empresárias (5,9%) é inferior à dos Pais (12,1%), tal como o observado anteriormente na amostra dos alunos do **5º Ano** de Escolaridade. Todavia, as Mães dos alunos do **9º Ano** desempenham mais profissões de nível Intelectual e Científico (11,2%) do que os Pais destes mesmos alunos (8,5%), tendência já observada também nos educadores dos alunos do **5º Ano**. Tal como a taxa de desemprego é maior nas Mães (4,8%) do que nos Pais (2,3%), fenómeno também observado na amostra dos alunos do **5º Ano** de Escolaridade.

Sendo que as **Mães** dos alunos do **9º Ano** de escolaridade, são maioritariamente trabalhadoras não qualificadas (26,5%), enquanto que as **Mães** dos alunos do **5º Ano** desempenham sobretudo profissões na área dos Serviços e Vendas (30,5%). Os Pais dos alunos do **9º Ano** tal como do **5º Ano** de escolaridade, maioritariamente, desenvolvem profissões na área dos Serviços e das vendas (**9º Ano** de 27,1% e **5º Ano** de 27,3%). Todavia, é no Concelho de Loulé que surgem quer mais Mães quer mais Pais Empresários e com Profissões Intelectuais e Científicas [Mães (2,7% Empresárias e 2,4% Profissões Intelectuais e Científicas); Pais (4,6% Empresárias e 1,6% Profissões Intelectuais e Científicas)], bem como com Trabalhadores Não Qualificados [Mãe (7,2%); Pai (1,3%)].

Tabela 5.15. Total da Amostra do 9º Ano de Escolaridade pela Profissão do Pai e por Concelho

9º Ano de Escolaridade			Profissão Pai (Var43_1)																Total
			Emp resá- rios- Qua dros	Esp ecial istas das	Téc nicos e Prof	Pess oal Adm instr	Pess oal de Serv	Agr culto re e	Oper ários	Oper ador es de	Trab alha dore	Des emp rega	Refo rma dos	Fale ceu					
(Var1_1) Concelho da Escola	Faro	Frequência	6	10	2	9	18	1	15	3	1	3	1	0	69				
		% do Total	0,8%	1,3%	0,3%	1,2%	2,4%	0,1%	2,0%	0,4%	0,1%	0,4%	0,1%	0,0%	9,3%				
	Portimão	Frequência	11	11	5	7	19	4	18	4	6	2	1	0	88				
		% do Total	1,5%	1,5%	0,7%	0,9%	2,6%	0,5%	2,4%	0,5%	0,8%	0,3%	0,1%	0,0%	11,9%				
	Loulé	Frequência	34	12	5	10	54	8	48	10	10	6	3	0	200				
		% do Total	4,6%	1,6%	0,7%	1,3%	7,3%	1,1%	6,5%	1,3%	1,3%	0,8%	0,4%	0,0%	27,0%				
	São Brás Alportel	Frequência	6	3	0	4	9	2	11	2	2	3	1	0	43				
		% do Total	0,8%	0,4%	0,0%	0,5%	1,2%	0,3%	1,5%	0,3%	0,3%	0,4%	0,1%	0,0%	5,8%				
	Albufeira	Frequência	10	10	2	3	23	3	11	5	3	0	1	0	71				
		% do Total	1,3%	1,3%	0,3%	0,4%	3,1%	0,4%	1,5%	0,7%	0,4%	0,0%	0,1%	0,0%	9,6%				
	Alcoutim	Frequência	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1				
		% do Total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%				
	Olhão	Frequência	1	1	0	5	5	3	15	3	3	1	0	1	38				
		% do Total	0,1%	0,1%	0,0%	0,7%	0,7%	0,4%	2,0%	0,4%	0,4%	0,1%	0,0%	0,1%	5,1%				
	Vila Real de Santo António	Frequência	4	2	0	4	18	3	19	2	3	2	0	0	57				
		% do Total	0,5%	0,3%	0,0%	0,5%	2,4%	0,4%	2,6%	0,3%	0,4%	0,3%	0,0%	0,0%	7,7%				
	Aljezur	Frequência	1	1	0	4	2	2	3	0	1	0	0	0	14				
		% do Total	0,1%	0,1%	0,0%	0,5%	0,3%	0,3%	0,4%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	1,9%				
	Lagoa	Frequência	4	5	2	3	14	1	7	2	1	0	1	0	40				
		% do Total	0,5%	0,7%	0,3%	0,4%	1,9%	0,1%	0,9%	0,3%	0,1%	0,0%	0,1%	0,0%	5,4%				
	Lagos	Frequência	4	4	1	3	14	0	15	0	1	0	0	1	43				
		% do Total	0,5%	0,5%	0,1%	0,4%	1,9%	0,0%	2,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,1%	5,8%				
	Monchique	Frequência	1	0	0	1	4	0	5	4	0	0	0	0	15				
		% do Total	0,1%	0,0%	0,0%	0,1%	0,5%	0,0%	0,7%	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%				
	Silves	Frequência	2	1	0	1	7	0	4	2	0	0	0	0	17				
		% do Total	0,3%	0,1%	0,0%	0,1%	0,9%	0,0%	0,5%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,3%				
	Vila do Bispo	Frequência	1	0	2	0	5	3	2	0	1	0	0	0	14				
		% do Total	0,1%	0,0%	0,3%	0,0%	0,7%	0,4%	0,3%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	1,9%				
	Castro Marim	Frequência	3	2	1	1	5	1	3	0	0	0	0	0	16				
		% do Total	0,4%	0,3%	0,1%	0,1%	0,7%	0,1%	0,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%				
	Tavira	Frequência	2	1	0	1	4	0	3	3	1	0	0	0	15				
		% do Total	0,3%	0,1%	0,0%	0,1%	0,5%	0,0%	0,4%	0,4%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%				
Total		Frequência	90	63	20	56	201	32	179	40	33	17	8	2	741				
		% do Total	12,1%	8,5%	2,7%	7,6%	27,1%	4,3%	24,2%	5,4%	4,5%	2,3%	1,1%	0,3%	100,0%				

Tabela 5.16. Total da Amostra do 5º Ano de Escolaridade por Escolaridade da Mãe e por Concelho

5º Ano de Escolaridade			Escolaridade Mãe (Var44_2)						Total
			Fez 4º Ano mas não o terminou	Tem o 4º Ano de escolaridade	Fez o 6º Ano	Fez o 9º Ano	Fez o 12º Ano	Curso Superior/Mestrado/Doutoramento	
(Var1_1) Concelho da Escola	Faro	Frequência	1	8	11	15	37	26	98
		% do Total	0,1%	1,0%	1,4%	1,9%	4,7%	3,3%	12,4%
	Portimão	Frequência	2	10	4	13	14	20	63
		% do Total	0,3%	1,3%	0,5%	1,6%	1,8%	2,5%	8,0%
	Loulé	Frequência	2	29	24	46	37	26	164
		% do Total	0,3%	3,7%	3,0%	5,8%	4,7%	3,3%	20,7%
	São Brás Alportel	Frequência	3	19	9	7	18	13	69
		% do Total	0,4%	2,4%	1,1%	0,9%	2,3%	1,6%	8,7%
	Albufeira	Frequência	0	3	16	18	19	15	71
		% do Total	0,0%	0,4%	2,0%	2,3%	2,4%	1,9%	9,0%
	Alcoutim	Frequência	0	1	2	5	2	0	10
		% do Total	0,0%	0,1%	0,3%	0,6%	0,3%	0,0%	1,3%
	Olhão	Frequência	0	8	10	12	23	4	57
		% do Total	0,0%	1,0%	1,3%	1,5%	2,9%	0,5%	7,2%
	Vila Real de Santo António	Frequência	1	9	4	21	25	8	68
		% do Total	0,1%	1,1%	0,5%	2,7%	3,2%	1,0%	8,6%
	Aljezur	Frequência	0	3	2	4	7	2	18
		% do Total	0,0%	0,4%	0,3%	0,5%	0,9%	0,3%	2,3%
	Lagoa	Frequência	1	2	0	5	2	1	11
		% do Total	0,1%	0,3%	0,0%	0,6%	0,3%	0,1%	1,4%
	Lagos	Frequência	0	2	9	11	6	5	33
		% do Total	0,0%	0,3%	1,1%	1,4%	0,8%	0,6%	4,2%
	Monchique	Frequência	0	3	3	3	4	2	15
		% do Total	0,0%	0,4%	0,4%	0,4%	0,5%	0,3%	1,9%
	Silves	Frequência	2	9	11	13	20	8	63
		% do Total	0,3%	1,1%	1,4%	1,6%	2,5%	1,0%	8,0%
	Vila do Bispo	Frequência	0	1	2	3	3	0	9
		% do Total	0,0%	0,1%	0,3%	0,4%	0,4%	0,0%	1,1%
	Castro Marim	Frequência	1	3	1	1	5	2	13
		% do Total	0,1%	0,4%	0,1%	0,1%	0,6%	0,3%	1,6%
	Tavira	Frequência	0	2	3	6	12	7	30
		% do Total	0,0%	0,3%	0,4%	0,8%	1,5%	0,9%	3,8%
	Total	Frequência	13	112	111	183	234	139	792
		% do Total	1,6%	14,1%	14,0%	23,1%	29,5%	17,6%	100,0%

Tabela 5.17. Total da Amostra do 9º Ano de Escolaridade pelo Nível Educacional da Mãe e por Concelho

9º Ano de Escolaridade			Escolaridade Mãe (Var44_2)						Total
			Estudou até ao 4º Ano mas não o terminou	Tem o 4º Ano de escolaridade	Fez o 6º Ano	Fez o 9º Ano	Fez o 12º Ano	Curso Superior/Mestrado/Doutoramento	
(Var1_1) Concelho da Escola	Faro	Frequência	2	4	4	13	25	20	68
		% do Total	0,3%	0,5%	0,5%	1,7%	3,3%	2,6%	8,9%
	Portimão	Frequência	1	2	6	24	42	12	87
		% do Total	0,1%	0,3%	0,8%	3,1%	5,5%	1,6%	11,3%
	Loulé	Frequência	0	26	22	51	76	35	210
		% do Total	0,0%	3,4%	2,9%	6,6%	9,9%	4,6%	27,3%
	São Brás Alportel	Frequência	0	5	5	17	13	5	45
		% do Total	0,0%	0,7%	0,7%	2,2%	1,7%	0,7%	5,9%
	Albufeira	Frequência	1	5	6	25	23	15	75
		% do Total	0,1%	0,7%	0,8%	3,3%	3,0%	2,0%	9,8%
	Alcoutim	Frequência	0	0	1	1	0	0	2
		% do Total	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,3%
	Olhão	Frequência	1	5	4	10	17	2	39
		% do Total	0,1%	0,7%	0,5%	1,3%	2,2%	0,3%	5,1%
	Vila Real de Santo António	Frequência	0	6	14	17	20	6	63
		% do Total	0,0%	0,8%	1,8%	2,2%	2,6%	0,8%	8,2%
	Aljezur	Frequência	0	1	3	2	7	1	14
		% do Total	0,0%	0,1%	0,4%	0,3%	0,9%	0,1%	1,8%
	Lagoa	Frequência	1	2	4	13	11	9	40
		% do Total	0,1%	0,3%	0,5%	1,7%	1,4%	1,2%	5,2%
	Lagos	Frequência	0	2	1	12	20	9	44
		% do Total	0,0%	0,3%	0,1%	1,6%	2,6%	1,2%	5,7%
	Monchique	Frequência	0	5	2	1	4	4	16
		% do Total	0,0%	0,7%	0,3%	0,1%	0,5%	0,5%	2,1%
	Silves	Frequência	0	1	1	3	11	2	18
		% do Total	0,0%	0,1%	0,1%	0,4%	1,4%	0,3%	2,3%
	Vila do Bispo	Frequência	0	4	3	2	5	0	14
		% do Total	0,0%	0,5%	0,4%	0,3%	0,7%	0,0%	1,8%
	Castro Marim	Frequência	1	0	2	7	3	4	17
		% do Total	0,1%	0,0%	0,3%	0,9%	0,4%	0,5%	2,2%
	Tavira	Frequência	0	3	3	7	3	0	16
		% do Total	0,0%	0,4%	0,4%	0,9%	0,4%	0,0%	2,1%
Total		Frequência	7	71	81	205	280	124	768
		% do Total	0,9%	9,2%	10,5%	26,7%	36,5%	16,1%	100,0%

Tabela 5.18. Total da Amostra do 5º Ano de Escolaridade pelo Nível Educacional do Pai e por Concelho

5º Ano de Escolaridade			Escolaridade Pai (Var44_1)						Total
			Estudou até ao 4º Ano mas não o terminou	Tem o 4º Ano de escolaridade	Fez o 6º Ano	Fez o 9º Ano	Fez o 12º Ano	Curso Superior/Mestrado/Doutoramento	
(Var1_1) Concelho da Escola	Faro	Frequência	1	18	4	24	32	19	98
		% do Total	0,1%	2,3%	0,5%	3,1%	4,1%	2,4%	12,5%
	Portimão	Frequência	2	12	4	15	20	10	63
		% do Total	0,3%	1,5%	0,5%	1,9%	2,6%	1,3%	8,0%
	Loulé	Frequência	5	40	30	38	33	13	159
		% do Total	0,6%	5,1%	3,8%	4,9%	4,2%	1,7%	20,3%
	São Brás Alportel	Frequência	2	20	14	7	19	6	68
		% do Total	0,3%	2,6%	1,8%	0,9%	2,4%	0,8%	8,7%
	Albufeira	Frequência	2	7	16	15	19	10	69
		% do Total	0,3%	0,9%	2,0%	1,9%	2,4%	1,3%	8,8%
	Alcoutim	Frequência	1	2	2	4	1	0	10
		% do Total	0,1%	0,3%	0,3%	0,5%	0,1%	0,0%	1,3%
	Olhão	Frequência	0	11	14	13	17	2	57
		% do Total	0,0%	1,4%	1,8%	1,7%	2,2%	0,3%	7,3%
	Vila Real de Santo António	Frequência	2	17	11	13	24	3	70
		% do Total	0,3%	2,2%	1,4%	1,7%	3,1%	0,4%	8,9%
	Aljezur	Frequência	0	3	1	8	5	1	18
		% do Total	0,0%	0,4%	0,1%	1,0%	0,6%	0,1%	2,3%
	Lagoa	Frequência	1	0	3	4	3	0	11
		% do Total	0,1%	0,0%	0,4%	0,5%	0,4%	0,0%	1,4%
	Lagos	Frequência	1	5	6	10	8	3	33
		% do Total	0,1%	0,6%	0,8%	1,3%	1,0%	0,4%	4,2%
	Monchique	Frequência	0	4	5	2	4	0	15
		% do Total	0,0%	0,5%	0,6%	0,3%	0,5%	0,0%	1,9%
	Silves	Frequência	1	10	14	10	17	9	61
		% do Total	0,1%	1,3%	1,8%	1,3%	2,2%	1,1%	7,8%
	Vila do Bispo	Frequência	1	3	0	3	2	0	9
		% do Total	0,1%	0,4%	0,0%	0,4%	0,3%	0,0%	1,1%
	Castro Marim	Frequência	0	1	2	6	1	3	13
		% do Total	0,0%	0,1%	0,3%	0,8%	0,1%	0,4%	1,7%
	Tavira	Frequência	1	4	2	8	9	5	29
		% do Total	0,1%	0,5%	0,3%	1,0%	1,1%	0,6%	3,7%
Total		Frequência	20	157	128	180	214	84	783
		% do Total	2,6%	20,1%	16,3%	23,0%	27,3%	10,7%	100,0%

Tabela 5.19. Total da Amostra do 9º Ano de Escolaridade pelo Nível Educacional do Pai e por Concelho

9º Ano de Escolaridade			Escolaridade Pai (Var44_1)						Total
			Estudou até ao 4º Ano mas não o terminou	Tem o 4º Ano de escolaridade	Fez o 6º Ano	Fez o 9º Ano	Fez o 12º Ano	Curso Superior/Mestrado/Doutoramento	
(Var1_1) Concelho da Escola	Faro	Frequência	3	6	8	13	27	11	68
		% do Total	0,4%	0,8%	1,1%	1,8%	3,7%	1,5%	9,3%
	Portimão	Frequência	2	8	10	22	31	13	86
		% do Total	0,3%	1,1%	1,4%	3,0%	4,2%	1,8%	11,8%
	Loulé	Frequência	3	39	31	44	53	27	197
		% do Total	0,4%	5,3%	4,2%	6,0%	7,3%	3,7%	26,9%
	São Brás Alportel	Frequência	1	9	8	12	4	3	37
		% do Total	0,1%	1,2%	1,1%	1,6%	0,5%	0,4%	5,1%
	Albufeira	Frequência	1	13	7	18	22	10	71
		% do Total	0,1%	1,8%	1,0%	2,5%	3,0%	1,4%	9,7%
	Alcoutim	Frequência	0	1	0	1	0	0	2
		% do Total	0,0%	0,1%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,3%
	Olhão	Frequência	0	5	11	11	8	2	37
		% do Total	0,0%	0,7%	1,5%	1,5%	1,1%	0,3%	5,1%
	Vila Real de Santo António	Frequência	0	14	9	12	22	2	59
		% do Total	0,0%	1,9%	1,2%	1,6%	3,0%	0,3%	8,1%
	Aljezur	Frequência	0	2	2	3	5	2	14
		% do Total	0,0%	0,3%	0,3%	0,4%	0,7%	0,3%	1,9%
	Lagoa	Frequência	0	6	7	11	7	8	39
		% do Total	0,0%	0,8%	1,0%	1,5%	1,0%	1,1%	5,3%
	Lagos	Frequência	0	6	5	11	15	5	42
		% do Total	0,0%	0,8%	0,7%	1,5%	2,1%	0,7%	5,7%
	Monchique	Frequência	0	5	4	4	2	1	16
		% do Total	0,0%	0,7%	0,5%	0,5%	0,3%	0,1%	2,2%
	Silves	Frequência	0	3	2	3	8	1	17
		% do Total	0,0%	0,4%	0,3%	0,4%	1,1%	0,1%	2,3%
	Vila do Bispo	Frequência	0	6	2	5	1	0	14
		% do Total	0,0%	0,8%	0,3%	0,7%	0,1%	0,0%	1,9%
	Castro Marim	Frequência	0	2	4	8	2	1	17
		% do Total	0,0%	0,3%	0,5%	1,1%	0,3%	0,1%	2,3%
	Tavira	Frequência	0	1	3	5	6	0	15
		% do Total	0,0%	0,1%	0,4%	0,7%	0,8%	0,0%	2,1%
Total	Frequência	10	126	113	183	213	86	731	
	% do Total	1,4%	17,2%	15,5%	25,0%	29,1%	11,8%	100,0%	

Na Tabela 5.20 observamos que 32,10 % (N =512) vivem em apartamento pertencente à sua família para 13,5% (N=216) cujas famílias vivem em apartamento arrendado. Sendo que similarmente 42,70% (N=681) vivem em

moradia da família para 9,00% (N= 143) que vivem em moradia arrendada. Registrando-se que 0,4% (N=5) as suas famílias vivem em quartos e 1,3% vivem em outro tipo de habitação, como por exemplo com os seus avós ou outros familiares.

Tabela 5.20. Distribuição do Tipo de Habitação

		N	Percentagem
	Apartamento Próprio	512	32,1
	Moradia Própria	681	42,7
	Apartamento Arrendado	216	13,5
	Moradia Arrendada	143	9,0
	Quarto	7	,4
	Outro	21	1,3
	Total	1580	99,1
	99	15	,9
Não respondeu			
Total		1595	100,0

5.2. DESENHO.

Esta investigação consiste num estudo exploratório e descritivo-correlacional.

Por um lado é exploratório na medida em que não existem muitos estudos sobre a Adaptação pessoal, escolar, familiar e social dos alunos do 2º e 3º ciclo de escolaridade, não tendo sido encontrada qualquer escala aferida à população portuguesa. Não existindo mesmo qualquer estudo sobre a região do Algarve.

Por outro lado é um estudo descritivo-correlacional dado termos identificado as associações entre as diferentes variáveis.

O tipo de amostragem utilizado nesta investigação foi uma amostragem de conjunto ou por conglomerados de tipo estratégico, pois procurou-se uma amostra das escolas de 2º e 3º ciclo públicas de todo Algarve, correspondente aos 16 concelhos da região (Concelhos com diferentes capitais culturais) compostos por famílias com diferentes capitais culturais. Dado como foi analisado na parte teórica estas serem variáveis a considerar e a levar em conta nas investigações sobre o **Sucesso Escolar**.

5.3.VARIÁVEIS.

5.3.1. Introdução.

Seguidamente de forma a obtermos resultados com interesse científico, iremos discriminar o modo como as diversas variáveis referida nas hipóteses foram operacionalizadas no presente estudo. Assim, temos:

5.3.2. Operacionalização das variáveis.

5.3.2.1 Variáveis preditoras

Correspondem às variáveis contextuais, familiares, escolares e sociopsicoeducativas que rodeiam os contextos dos alunos e que podem influenciar o seu desenvolvimento. Este grupo de variáveis correspondem aquele conjunto de variáveis contextuais ou ecológicas (de acordo com a nomenclatura de Bronfenbrenner, 1979) que não refletem interações diretas sobre as variáveis critério (o **Sucesso Escolar**), todavia, podem influenciá-lo, como por exemplo a estabilidade profissional dos pais dos estudantes, a ausência de acontecimentos stressores que afetem o equilíbrio do sistema familiar, o nível educativo dos pais pode afetar a qualidade das interações linguísticas entre pais e filhos (Oliva e Arranz, 2010).

Esta informação foi obtida através de um questionário construído para efeitos desta investigação. Sendo que estas variáveis foram agrupadas, num questionário específico, em três subgrupos: as relativas ao indivíduo, à situação escolar e grupo de pares e à família, de forma a tentarmos conhecer o contexto sociocultural do aluno e da sua família (capital social do sujeito). Numa primeira etapa ainda foi avaliado o Quociente de Inteligência de cada aluno, como forma de procedermos a um *screening*.

■ Variáveis do Questionário

1) Variáveis Relativas ao Indivíduo:

→ questão 1 (Escola?). O aluno devia fazer o registo da sua escola por forma a que esta fosse claramente identificada.

→ questão 2 (Ano de escolaridade?). Cada aluno devia identificar se frequentava o 5º ou o 9º Ano de escolaridade, colocando uma cruz no respetivo quadrado que correspondia ao seu ano de escolaridade.

→ questão 3 (Turma?); (Número?) – por forma a identificarmos sem ambiguidade cada sujeito esta questão foi subdividida em duas alínea: a identificação da turma e o número do aluno.

→ A questão 4 (Data de Nascimento?); (Idade?) - permitiu identificar a idade dos adolescentes. Procedemos a um registo da idade com precisão, através da identificação do dia, mês e ano de nascimento. Seguidamente convertemos os dados anteriores em número de anos e meses (arredondado à décima). Trabalhámos com jovens que se encontram no período do estágio das operações formais e do pensamento hipotético-dedutivo descrito por Piaget, que emerge entre os 10-12 anos (alunos do 5º Ano de escolaridade) e se consolida até aos 14-15 anos de idade (alunos do 9º Ano de escolaridade) (Piaget e Inhelder, 1966).

→ Com a questão 5 (Sexo?) identificámos o sexo dos adolescentes: F (feminino) e M (masculino).

Anaya (1984), evidenciou nos seus estudos com alunos do 8º ano de escolaridade que as raparigas tendem a apresentar mais Sucesso Escolar do que os rapazes.

Alguns trabalhos de investigação encontram diferença entre os sexos e o Autoconceito, observando-se nas raparigas pior Autoconceito global e físico (Garaigordobil e Durá, 2006).

→ Com a **questão 6** (*Nacionalidade?*);- tentámos registar a origem do adolescente. Agrupámos as nacionalidades em 9 grupos: Portuguesa; Brasileira; Espanhola; Europa Ocidental (que inclui os que nasceram na Alemanha, Áustria, Bélgica, França, Suíça, Liechtenstein, Luxemburgo, Mónaco e Holanda); Europa de Leste (engloba os nascidos na Albânia, Bielorrússia, Bósnia, Bulgária, Croácia, Polónia, Rússia, Ucrânia ou qualquer outro país do Leste da Europa); Palop's (inclui os nascidos em Angola, Moçambique, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau e Equatorial); América do Norte e Outro (inclui outras nacionalidades não registadas nas categorias anteriores).

Numa escola que pretende inclusiva o conhecimento das características dos alunos apresenta-se como uma condição necessária à construção de projetos educativos próprios capazes de responder às características e necessidades dos alunos (Almeida, Gomes, Ribeiro, Dantas, Sampaio, Alves, Rocha, Paulo, Pereira, Nogueira, Gomes, Marques, Sá e Santos, 2005), pelo que a **Nacionalidade** do aluno deve ser uma variável estudada para se perceber as particularidades do ensino inclusivo.

→ Na **questão 7** (*Língua que habitualmente falas com os teus pais?*) - procurámos identificar qual a língua dominante que é falada na casa do jovem.

Identificámos três grandes grupos: o Português; Português e Outra e Outra (a qual deveria ser identificada por extenso).

Bronfenbrenner (1979) afirmou que o que ocorre na família, o tipo de linguagem que nela se fala, o tipo de atitudes que nela se fomentam, ou as habilidades que se ensinam, relacionam-se com o desempenho dos sujeitos na escola.

Bernstein (1984) considerou que no caso da pedagogia invisível a atenção do professor está focada em tudo o que o aluno faz ou não faz. O que pode levar a discrepâncias entre os pontos de vista do professor e dos pais sobre os filhos, a menos que os pais compartilhem da teoria do professor. Quando o código falado é diferente do código escrito na escola, podem surgir conflitos entre a pedagogia do visível e a pedagogia invisível. Na verdade, é possível que as disposições e os atos que são objetos de avaliação do professor possam ser considerados, por alguns pais, irrelevantes, intrusivos ou inadequados, ou todos

os três. Onde isto ocorrer, significa que o comportamento do estudante está sendo moldado por critérios conflituosos.

→ **questão 8** (*Concelho onde resides?*)- este item permitiu-nos clarificar qual a origem do jovem. Foram no total identificados 16 Concelhos, os quais correspondem à totalidade dos Concelhos existentes no Algarve.

De acordo, com Pieron-Heryer e Gales (1950, descrito por Alvaro Page, Bueno, Calleja, Echeverría, García, Gaviria, Gómez, Jiménez, López, Martín-Javato, Mínguez, Sánchez, e Trillo, 1990), os resultados obtidos pelas crianças do meio rural são em qualquer idade claramente inferiores às que obtêm as crianças da cidade, principalmente quando se tratar de alunos que vivem em cidades com mais de 20.000 habitantes.

→ **questão 9** (*Tipo de Habitação onde resides com a tua família?*). Apresentámos uma matriz onde estavam presentes 8 possibilidades agrupadas em dois grandes grupos: Habitação arrendada ou própria. Cada um destes dois grupos centrais dividia-se por sua vez em quatro subtipos: Quarto; Apartamento; Moradia/Vivenda e Outro. No estudo de Almeida et al (2005), numa amostra de 221 alunos do **5º Ano** de escolaridade, os autores registaram que 63% vive em andar e 33% em moradia/vivenda.

→ **questão 10** (*Quantos quilómetros tens de percorrer diariamente para chegares à escola?*). cada aluno devia identificar uma de três opções: Até 2 Km; De 2 a 5 Km; e Mais de 5 Km.

→ **questão 11** (*Como te deslocas, geralmente, para a escola?*). As hipóteses apresentadas eram três: A pé ou de bicicleta; De carro / autocarro e às vezes a pé outras de carro / autocarro. De acordo com Santos (2010), a pobreza extrema, pode levar a que o pai tenha de se ausentar da família para trabalhar e o jovem tenha de ir para a escola sozinho, dado a sua mãe ter de dividir o seu tempo entre o seu trabalho e as tarefas caseiras. Todavia, não podemos esquecer que o ir para a escola a pé ou de bicicleta também pode traduzir a proximidade da residência do jovem á escola, bem como a segurança da sua comunidade, o que cada vez é mais raro na nossa sociedade, parecendo-nos

atualmente só se organizar em pequenos Concelhos, ou em Concelhos do Interior Algarvio.

→ **questão 12** (*Nos dias em que entras mais cedo na escola - geralmente às 8:30 horas da manhã - levantas-te a que horas?*). Cada aluno deveria escolher uma das três afirmações apresentadas: Entre as 6 e as 7 horas da manhã; entre as 7 e as 8 horas da manhã e Depois das 8 horas da Manhã. Santos (2010), alerta para o abandono que muitos jovens sofrem, dado as atividades laborais dos seus pais, os obrigarem a levantar-se muito cedo ficando estes na escola, desde o momento que esta abre, mas podendo ficar a vaguear na rua sujeitos a diversos perigos e sem a companhia de um adulto ou familiar, ou contrariamente, levantando-se quando desejam. Acabando por nunca frequentarem as aulas que se desenvolvem ao primeiro tempo.

→ **questão 13** (*És praticante de alguma religião? Não; Sim, católica, protestante ou qualquer outra*). Num primeiro momento cada sujeito deveria identificar se era ou não praticante de alguma religião e em caso afirmativo deveria escrever por extenso qual a religião de que era praticante.

Pretendemos assim, integrando a perspectiva de Bronferbrenner (1979) compreender em que medida os valores culturais, as crenças e as circunstâncias sociais podem estar associados a determinados estilos de socialização parental.

Rubin e Sloman (1992, cit. por Brown et al., 1993) evidenciam que o estilo de educação dos pais dos adolescentes, bem como o local de residência, a religião e as associações nas quais os membros da família participam influenciam as escolhas que os adolescentes fazem dos seus pares.

2) Variáveis Relativas à Situação Escolar e Grupo de Pares:

→ Na **questão 14** (*Tens apoio escolar a algumas disciplinas? Não Sim*). Cada aluno deveria escolher a opção que correspondesse á sua situação e em caso afirmativo escrever por extenso qual ou quais as disciplinas a que tinha apoio.

De acordo, com Alvaro Page (1990), a educação compensatória muitas vezes traduz-se em poucos resultados.

→ Na **questão 15** (*Beneficiária de medida de Necessidades Educativas Especiais?*) pretendemos perceber se os sujeitos estavam integrados ao abrigo do *Decreto Lei 3 de 2008*, sobre as necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, onde integram sujeitos com multidificiência mas também aqueles que apresentam dislexia.

Segundo, Faria e Figueiredo (2000), os alunos sem necessidades educativas apresentam um **Autoconceito** superior nas dimensões académicas e social.

De acordo com a investigação de González-Pienda, Núñez, González-Pumariaga, Alvarez, Roces, García, González, Cabanach e Valle (2000), num estudo comparativo entre estudantes com dificuldades de aprendizagem e sem dificuldades de aprendizagem com idades compreendidas entre 8 e os 16 anos, observaram com dificuldades de aprendizagem apresentam uma auto-imagem mais negativa a nível geral e especialmente nas áreas académicas mas também nas dimensões de natureza social.

→ A **questão 16** (*Frequentaste o ensino pré-escolar ?*) tem por objetivo permitir-nos avaliar por um lado, se o jovem teve acesso a este ensino e por outro, perceber qual o número de anos que o jovem frequentou o ensino pré-escolar. E assim percebermos a sua idade de integração no ensino. Apresentámos 4 opções: não; frequentar um ano; frequentar dois anos e ter frequentado três ou mais anos.

Estudos contemporâneos acerca das relações entre a família e a escola constituem outra referência para as nossas análises. Esses estudos, desenvolvidos a partir da década de 1980, focalizam as dinâmicas familiares, em diferentes meios sociais, procurando apreender as estratégias postas em prática e as disposições construídas no que tange a relação com a escolaridade dos filhos, bem como a forma como esses elementos contribuem para configurar diferentes trajetórias, ou ainda, situações de **Sucesso Escolar** (Nogueira et al., 2005). Segundo estes mesmos autores, no seu estudo longitudinal realizado sobre a geração escolar de 2005, numa amostra de 21.000, em cinco cidades brasileiras concluíram que o ter frequentado ou não a educação infantil parece atuar na proficiência do filho/aluno, mas de forma moderada. Já a idade de início da educação infantil parece ter um impacto muito relevante no **Sucesso Escolar**

obtido. Bronfenbrenner (1979), referia que o pré-escolar como contexto de desenvolvimento humano pode ter profundas consequências nesse mesmo desenvolvimento. Este autor propôs que nas crianças oriundas de meios socioeconómicos desvantajosos, uma experiência de qualidade no pré-escolar poderia atenuar os frágeis resultados que geralmente apresentavam nas escalas de inteligência. Neste mesmo sentido Viguer e Serra (1996) consideraram que a reforma do sistema educativo têm vindo a alargar a data de entrada no sistema escolar, sendo que a criança passa a ser o sujeito de educação desde o seu nascimento com a construção da Educação Infantil, disponibilizando-se um ambiente otimizador do desenvolvimento infantil.

→ A **pergunta 17** (*no Primeiro ciclo tiveste quantos professores?*). Foi pedido a cada aluno que identificasse o número de professores que teve no primeiro ciclo, como professores titulares da turma, de forma a excluir os professores das AEC's – Atividades Escolares Complementares.

Nos estudos de Almeida et al. (2005), foi identificado que numa amostra de 221 alunos, 24% referiram ter tido apenas um único professor durante o 1º ciclo.

→ Com a **questão 18** e **19** respetivamente (*18 - Já reprovaste (ficaste retido) alguma vez? Não/Sim; quantas vezes e 19 - Total de Anos que reprovaste (ficaste retido) até ao momento?*). Cada aluno deveria identificar se ficou ou não retido e em caso afirmativo deveria cada aluno identificar em que ano ou anos ocorreu a retenção(ões) e quantas vezes.

Com esta variável pretendemos compreender a associação da constância e a cumulatividade do **Insucesso Escolar** referida por Benavente (1988) com as outras variáveis estudadas nesta investigação. A autora considera que o **Insucesso Escolar** é constante, na medida em que há como que um padrão numérico de reprovações que se repete em cada turma e em cada ano e é cumulativo na medida que quanto mais um aluno reprova maior é a probabilidade de não transitar de ano.

Como indicou Marsh (1990), a teoria e a investigação mostram que o **Autoconceito** académico pode estar em parte determinado pelo rendimento escolar prévio, ou seja, a investigação têm vindo a demonstrar que o **Autoconceito** prévio afeta o rendimento posterior.

Peixoto e Almeida (2011), realizaram estudos com 943 alunos de quatro escolas da região de Lisboa que frequentavam o 7º, o 9º e o 11º anos de

escolaridade, comparando o **Autoconceito** dos alunos que já tinham reprovado pelo menos uma vez em anos anteriores e os que nunca tinham reprovado, tendo observado um **Autoconceito** acadêmico mais positivo nos que nunca ficaram retidos, mas apresentando pior **Autoconceito** social do que o grupo anterior.

→ Através da **questão 20** (*Coluna 1 - Notas Obtidas no final do último período; Coluna 2 - Notas mínimas com que te conformarias; Coluna 3 - Notas mínimas que pensas que os teus pais aceitam*) procurámos perceber o rendimento escolar /Sucesso Escolar do adolescente, às disciplinas nucleares do seu ano letivo, português, matemática, ciências, história e geografia (alunos do 5º ano em que a disciplina de história e geografia estão juntas) / história (alunos do 9ºAno). Esta questão foi subdividida em três colunas:

Coluna 1- Notas obtidas no trimestre anterior perguntou-se ao adolescentes quais as notas que teve no trimestre anterior do ano letivo que decorria. Através das médias das disciplinas determinou-se a performance escolar do adolescente nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências e História /Geografia;

Segundo Nogueira, Cunha, Viana e Resende (2005) a herança cultural familiar afeta explicitamente mais a aprendizagem da língua materna do que a da Matemática;

Coluna 2- Notas mínimas com que te conformarias. Esta questão tinha por objetivo conhecer a auto-percepção escolar do adolescente, e determinar a sua expectativa académica;

Coluna 3- Notas mínimas que pensas que os teus pais aceitariam. Pretendemos com esta pergunta perceber as percepções que os adolescentes tinham das expectativas escolares dos seus pais relativamente à sua performance escolar.

Optou-se por solicitar apenas as classificações obtidas nas disciplinas de português, matemática, ciências, história e geografia (alunos do 5º ano em que a disciplina de história e geografia estão juntas) / história (alunos do 9ºAno), dado que a representação escolar da própria cultura escolar e que os próprios alunos fazem do plano curricular é diferenciado entre as disciplinas que o

compõem. Com efeito, disciplinas como Educação Visual e Tecnológica ou Educação Física não gozam do mesmo estatuto de importância académica das disciplinas supra referidas, apresentando exceção a Língua estrangeira (Senos,1997). Todavia, dado as Línguas Estrangeiras que cada aluno escolhe poderem ser diferentes optou-se pela sua não inclusão. Apesar dos esforços que têm vindo a ser feitos para alterar esta representação dicotomizada, as representações de competência académica, ficam mais dependentes dos resultados nestas disciplinas.

Os valores apresentados correspondem ao somatório das classificações obtidas, desejadas pelo aluno e aceites pelos seus pais nas disciplinas referidas. Assim, um aluno que registe, por exemplo, os níveis 2 a Português, 3 a Matemática, 3 a Ciências e 4 a História tem um “score” de 12 na variável Notas Obtidas no Último Período.

De maneira análoga ao tratamento da variável Notas Obtidas no Último Período, o resultado das Notas com que te conformarias e das notas que os teus Pais Aceitam correspondem ao somatório dos níveis esperados para o conjunto das 4 disciplinas.

Para, Miñano e Castejón, (2011), o funcionamento cognitivo-motivacional dos alunos não difere na área da aprendizagem da Língua Materna e da Matemática. O que é contraditório com os resultados do relatório Pisa (2006) onde se registou que o desempenho médio global dos alunos portugueses em literacia de leitura atingiu o valor de 472 e o de literacia a matemática de 466, no ciclo de 2006.

De acordo com o mesmo relatório o desempenho a literacia matemática segundo os sexos apresenta uma evolução em que os rapazes apresentam um desempenho significativamente superior ao das raparigas, situação contrária à que se verificou em literacia de leitura (Pisa 2006, p. 54).

O termo rendimento académico é sinónimo das notas escolares obtidas, sendo habitual que esta notas correspondam apenas a uma avaliação institucional produto das aprendizagens e não representem tanto a consequência de uma aprendizagem profunda e significativa (Biggs, 1989). Assim embora a consecução de aprendizagens significativas possa se associar com níveis ótimos de rendimento académico nem sempre que se obtêm níveis

ótimos de rendimento académico se produzem aprendizagens significativas (Miñano y Castejón, 2011).

Segundo, Navas et al. (1991), existe uma relação positiva entre as expectativas do aluno acerca de si próprio e o rendimento escolar que este obtém. O aluno parece atuar como Pigmalião consigo próprio.

→ Na **pergunta 21** integrou-se 3 questões (*O que desejás fazer após concluíres o 9º ano de Escolaridade? E os teus pais o que desejam que tu faças após concluíres o 9º ano?* por forma a identificarmos as expectativas escolares futuras quer do jovem quer dos seus pais (mãe e pai). Apresentámos uma coluna com 3 possibilidades: ir para o 10º ano e continuar a estudar até ao 12º ano ou fazer um curso técnico profissional com equivalência ao 12º ano e entrar na universidade; estudar só até ao 12º Ano; Começar a trabalhar logo que tenha idade para tal.

Miñano e Castejon (2011) referem que um elemento motivacional amplamente estudado nos últimos anos é o de orientação para uma meta. A qual reflete o desejo de desenvolver, conseguir e demonstrar competência numa atividade, a qual pode influenciar o modo como os estudantes se aproximam, respondem e se comprometem perante as atividades académicas e outras experiências de sucesso. Sendo esta orientação face à meta de aprendizagem a que empiricamente melhor se relaciona com o rendimento escolar e com o **Autoconceito** (Long, Monoi, Harper, Knoblauch e Murphy,), e o esforço (Chouinard, Karsenti e Roy, 2007).

Para Nogueira et al. (2005) num estudo realizado em 5 cidades Brasileiras, verificaram que os alunos cujos pais almejam para eles a obtenção do grau universitário (aspirações escolares elevadas) apresentam maior **Sucesso Escolar** do que aqueles que almejam o ensino médio (o correspondente no sistemas educativo português ao 12º ano), o que confirma a relação entre aspirações escolares altas elevadas dos pais e **Sucesso Escolar** dos filhos.

→ A **pergunta 22** (*Após cumprires o horário escolar da turma a que pertences, participas em outras atividades escolares (extra escolares)?*) têm por objetivo levar-nos a conhecer como se organizam os tempos extracurriculares/ extra-escola dos jovens, e quem participa na sua respetiva organização. Numa

primeira etapa o aluno deveria apenas identificar se realizava atividades extra escolares. Em caso afirmativo deveria identificar e escrever, se eram de tipo desportivo ou de tipo académico. Numa segunda etapa foi perguntado aos sujeitos o número de horas semanais que dedicava quer às atividades desportivas quer às atividades académicas, tendo sido apresentado duas opções: até 3 horas por semana e mais de três horas por semana. Num terceiro momento deveria identificar (quem decidiu que frequentasses essas atividades?) sendo apresentado como possibilidade de resposta: os teus pais propuseram-te que frequentasses tais atividades e tu aceitaste; tu convenceste os teus pais e eles aceitaram.

Gross, Juvonen e Gable (2002) afirmam que embora a comunicação online tenha aumentado, os jovens continuam a realizar na maior parte dos seus tempos livres atividades extracurriculares tradicionais como por exemplo o desporto e as atividades académicas.

Para, Entwistle (1990), as atividades extracurriculares e o desporto tem efeitos favoráveis na performance escolar, dado que estas atividades levam a que os jovens se envolvam com a sociedade alargada bem como com a escola e em especial com os professores.

Llinares, Molpeceres e Musitu (2001), os valores defendidos pelos sujeitos com alta auto-estima estão vinculados à prática desportiva.

Faria (2005) refere que a atividade física regular parece constituir um meio privilegiado de melhorar o **Autoconceito** em várias dimensões, muito particularmente na dimensão física, conduzindo a uma melhoria da imagem corporal.

→ Na **pergunta 23** (*Habitualmente onde estudas (identifica apenas uma das situações, aquela que é mais frequente)*)? Visa perceber quem ajuda o estudante a organizar os seus estudos e qual o nível de autonomia do estudante na realização dos mesmos. Cada aluno deveria escolher apenas uma das situações a que é mais frequente, tendo sido apresentado 4 possibilidades; Em casa (a qual se subdividiu em sozinho; com o apoio da Mãe; com o apoio do Pai, com ambos os pais); Com amigos na escola ou em casa de algum deles; no ATL – Atividades de Tempos Livres- ou explicação outra situação (a qual deveria ser descrita).

Nogueira et al. (2005), concluíram que a frequência com que os jovens estudam e concretizam os seus trabalhos de casa, bem como a autonomia com que o fazem está fortemente associado ao **Sucesso Escolar**.

→ Com a **questão 24** (*Quantas horas estudas em média durante uma semana?*) pretendemos conhecer o tempo médio que o estudante dedica á tarefa estudo. Cada sujeito deve apenas identificar um número aproximado de horas que estuda durante a semana,

Llinares, Molpeceres e Musitu 2001, concluíram que os adolescente com baixa auto-estima identificam mais frequentemente que os seus pares, valores que promovem condutas de risco, dificuldades de **Adaptação** à rotina e auto indulgência com os próprios o que pode interferir com a realização das obrigações escolares e com o rendimento escolar.

Com as teorias atribucionais da motivação para o sucesso de Weiner (descrito por González e Tourón, 1992) emergiu o consenso geral na investigação de que os sujeitos com alto rendimento escolar defendem diferentes explicações causais acerca do **Sucesso** e do **(In)Sucesso Escolar**. Assim os alunos com alto rendimento têm tendência em atribuir o sucesso a fatores internos e estáveis (habilidade) e o insucesso a fatores controláveis como o esforço. Almeida, Miranda e Guisande (2008), nos seus estudos com alunos do **5º** e do **9º Ano** de escolaridade sobre as atribuições causais para o sucesso e o fracasso escolares observaram que os alunos independentemente do sexo e do ano de escolaridade associam os seus resultados académicos ao esforço.

Complementarmente, Mendoza e Sagrera (1991) obtiveram nos seus estudos que 38% dos alunos adolescentes dedicam uma a duas horas diárias ao estudo e às tarefas escolares depois de saírem das aulas, sendo que 27% dedicam duas horas ao estudo e 22% não chega a estudar mais uma hora por dia. Adell (2002), nos seus estudos registou que em média, 54% dos alunos dedica de uma a 3 horas a estudar, mais de 13% dedica 3 ou mais horas e 30% não chega a estudar uma hora por dia.

→ A **questão 25** (*Passas em média por dia, quanto tempo (em horas) no computador?*). Cada um dos inquiridos deveria identificar em horas, quanto tempo passa no computador a realizar um conjunto de atividades previamente

apresentadas: Enviar mensagens e emails; pesquisar, temas escolares para estudo / realizares trabalhos; Pesquisar informações sobre hobbies ou por exemplo: pesquisar filmes e músicas; Jogar online; Participar em redes sociais ou no teu Perfil (Hi5, FaceBook, Twitter, Badoo, etc.); e Visitar salas de Chat.

Gross, Juvonen e Gable (2002) afirmaram que o uso da internet tem crescido exponencialmente nos últimos 10 anos, tendo aumentando a preocupação do seu uso para o bem estar humano e em particular na **Adolescência**. De acordo com o relatório EuKids Online (2012), financiado pelo Programa Safer Inetrnet da Comissão Europeia realizado a partir de entrevistas a 25.142, crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos de 25 países Europeus, o uso da internet está totalmente integrado na vida quotidiana dos estudantes: 93% de alunos acedem pelo menos uma vez por semana (60% usam-na todos os dias ou quase todos os dia). Sendo a internet mais usada em casa (87%), seguindo-se a escola (63%). Em Portugal, 78% dos alunos naquela faixa etária usam a internet. Todavia, 49% dos alunos portugueses declaram já ter sentido bastantes vezes que estavam a fazer um uso excessivo da internet (muito acima da média europeia – 30%). No mesmo estudo, ainda é referido que os estudantes têm muitas atividades online, potencialmente benéficas: (85%) usam a internet par o trabalho escolar; (83%) jogam; (62%) trocam mensagens instantâneas; (11%) têm blogues. Pelo que nos parece que o uso da internet tanto pode acarretar oportunidades como riscos não sendo a sua separação fácil de tratar, pelo que decidimos perceber na nossa amostra como se estruturava o uso do computador em termos gerais e particularmente o uso da internet.

De forma mais específica os estudos de Blais, Craig Pepler e Connolly (2007) sobre o uso da internet para diferentes atividades (enviar ou ler *e-mails* visitar *salas de chat* e jogos *online*) e a qualidade das relações sociais entre os adolescentes, evidenciou que o uso desta ferramenta para enviar mensagens está fortemente associado com o estabelecimento de relações de amizade e românticas entre pares de melhor qualidade, dado permitir que em simultâneo se possam ter várias conversas privadas de uma só vez, aumentando as oportunidades de se comunicar com os amigos. Enquanto que o uso da internet para jogar *online* ou visitar *salas de chat* está associada a uma baixa da qualidade nas relações de amizade e das relações românticas entre jovens.

De acordo com o relatório Pisa 2006, em relação à utilização da *Internet*, os alunos com pior desempenho escolar revelam ter dificuldades no seu manuseamento (p. 39).

→ Com a **questão 26** (*No telemóvel, passas geralmente quanto tempo por dia (em horas)?*). Pretendemos conhecer o tempo em horas, que o jovem investe na realização de atividades como o uso do telemóvel a realizar atividades que pré identificamos: Enviar e receber mensagens; A falar com o amigos; A falar com os pais e familiares: Outras atividades (as quais o aluno deverá descrever). Segundo o relatório EuKids Online (2011), o uso da internet têm-se vindo a diversificar, sendo que 33% dos alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos de idade têm acesso à internet via telemóvel.

→ Com a **questão 27** (*Quantos pessoas tens adicionadas no teu perfil das redes sociais (MSN, Hi5, FaceBook, Twitter, Badoo, etc)?*). Cada sujeito deveria identificar apenas um número cardinal que correspondesse à perceção do número de pessoas que considera ter adicionados nas suas redes sociais.

De acordo com o estudo realizado no ano de 2010 da EuKids Online (2011), 59% dos alunos portugueses afirmam ter um perfil numa rede social. Sendo que destas 34%, têm até 10 contactos e 25% até 50 contactos. Sendo que 7% partilham a morada e o número de telefone (estando entre os que menos o fazem em comparação com os estudantes Europeus dos restantes Países integrados no estudo).

Num estudo sobre o *ciberbullying* em alunos do ensino secundário e o **Sucesso Escolar**, Avilés (2010) concluiu que os maus tratos, quer através da internet, quer através do telemóvel, influenciam o sucesso/insucesso dos alunos que se veem envolvidos nessa agressão.

→ Com a **questão 28** (*De quanto dinheiro, em média, dispõe durante uma semana?*). Pretendeu-se perceber como os adolescentes geriam as suas economias. Cada aluno deveria escrever o valor que considera que recebe por semana para a gestão dos seus custos diários, como comer na escola, ou carregar o cartão escolar. Sampaio (2004) refere aos doze/treze anos é natural que os jovens se tornem mais exigentes em termos materiais, sendo que a

semanada permite um melhor controlo do dinheiro e tem a vantagem de não permitir a posse de grandes somas a pessoas que ainda não dispõem da maturidade necessária para a saber gerir. De acordo com Lourenço (2005), os adolescentes que gastam mais dinheiro são os que percecionam os seus pais como autoritários, parecem necessitar de gastar mais dinheiro numa atitude desafiadora perante o controlo exercido pelos seus progenitores/tutores.

→ A **questão 29 e 30** (**29** - *A maioria dos teus amigos estão?*; **30** - *Consideras que pertences alguma tribo/grupo de adolescentes? – escolhe no máximo 2 opções*). Com a primeira questão pretendeu-se conhecer onde se desenvolvem as relações de amizade do estudante. Apresentámos três opções: Na tua escola e na tua turma; Na tua escola, mas não na tua turma; e fora da escola. Com a segunda Questão pretendemos analisar melhor a qualidade das amizades dos alunos.

Na etapa da **Adolescência** os pares e a relação com o grupo de amigos têm uma relação marcante no desenvolvimento dos jovens. Segundo Senos (1997) no final da infância e princípio da **Adolescência**, existe uma tendência para uma mais estreita afiliação de pares enquanto que as influências familiares e parentais tendem a diminuir. Assim, a partir do 10-12 anos intensifica-se o surgimento de pequenos grupos caracterizados por uma preferência recíproca na partilha de atividades e tempos livres. Nesta mesma perspetiva, Alvaro Page (1990, p 115), acrescenta, a interação entre o aluno com o seu grupo de pares, joga um papel de primeira ordem no atingir das metas educativas. Desfrutar de uma boa aceitação por parte dos companheiros facilita o ajuste pessoal e permite um maior desenvolvimento das faculdades intelectuais. Quando o aluno não se sente aceite pelos seus pares este pode ser um fator inibidor dos seus resultados escolares. Complementarmente, para Senos (1997), de acordo com a teoria da identidade social, se os pares têm uma baixa motivação para o **Sucesso Escolar**, a motivação dos sujeitos tenderá a diminuir com o tempo por influência desse grupo de pares.

→ A **questão 31** (*Durante o período de aulas saís habitualmente com os teus amigos ?*). Conhecer como os alunos organizam as suas saídas e perceber o seu comportamento de faltas injustificadas. Apresentámos primeiramente duas opções; não sair ou sair. Em caso afirmativo apresentámos

como opção: quando não tenho aulas e só durante o dia; por vezes falto a algumas aulas e vou ter com os amigos; Só saio à noite, de 2ª a 5ª feira; Só saio á sexta ou ao sábado à noite e Saio sempre que me apetece, seja de dia ou de noite.

Peixoto e Almeida (2011), realizaram estudos com 943 alunos de quatro escolas da região de Lisboa que frequentavam o 7º, o 9º e o 11º anos de escolaridade, observando que no decurso da **Adolescência**, a perceção da adequação do próprio comportamento está relacionada por um lado , com as competências académicas pelo que deve ser percebida a associação entre, o comportamento dos alunos e o seu rendimento académico medido pelas notas e por outro ao **Autoconceito Social**, sugerindo que o julgamento de adequação do comportamento está também dependente do julgamento dos pares.

→ A **questão 32 e 33** (**32** - *Consideras que tens uma boa relação com os professores?*)/ (**33** - *Consideras que tens uma boa relação com os funcionários da escola ?*). Nesta questão apresentámos como opções tanto referentemente à relação com os professores como com os funcionários da escola: Gosto de todos; gosto da maioria e não me dou bem com a maioria dos professores.

Com esta questão, procurámos compreender a influência dos fatores referidos por Plaza (1996). Segundo este autor, cada escola tem uma forma peculiar de ser e em alguns casos o êxito dos alunos depende em muito da sua capacidade de **Adaptação** às normas implícitas e explícitas que imperam na sua própria escola. A direção de uma escola constitui uma peça fundamental na construção de um bom clima e ambiente de aprendizagem. A relação do indivíduo com a escola, a distribuição dos alunos individualmente ou em grupos, a forma como são distribuídos, voluntária ou obrigatoriamente, o gostar ou não do professor, tem importância para a interpretação das mensagens explícitas ou implícitas e das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, o que se reflete no seu **Sucesso Escolar**.

De acordo com os estudos de Almeida et al. (2005), mesmo os alunos de fraco rendimento escolar apresentam boa relação com os seus professores, sendo essa relação mais positiva que em relação aos funcionários da escola. Para estes investigadores, quer os alunos de baixo rendimento escolar quer os

restantes consideram que os professores os ajudam nas suas dificuldades escolares se precisarem.

→ A **questão 34** (*Consideras que a escola serve sobretudo para...?*) De acordo com as conclusões de Almeida et al. (2005), a generalidade dos alunos associa a escola à aprendizagem de coisas novas e à preparação para uma profissão. Neste sentido repetir um discurso mais ou menos interiorizado dos seus. Os alunos com mais baixo rendimento escolar tendem a assumir o mesmo padrão de resposta dos restantes colegas.

→ A **questão 35** (*Classifica a qualidade de alguns espaços escolares*). Através desta questão quisemos analisar da existência de associação entre a perceção da escola como um todo e em particular da sala de aula do aluno com o rendimento escolar, na perspetiva dos investigadores Almeida et al. (2005). Segundo estes, os alunos com mais fraco rendimento escolar avaliam de forma menos positiva a sua sala de aula, assim como os espaços “exteriores/recreios” da sua escola.

3º) Variáveis Relativas à Estrutura da Família:

No relatório dos estudos PISA (2009), 50% do rendimento educativo dos jovens explica-se pela posição social da sua família, 18% pela composição socioeconómica das famílias dos estudantes, pelo que nos parece fundamental perceber a influência destes indicadores no **Sucesso Escolar**.

Para Adell (2002, p. 91) existe um acordo geral na comunidade científica em qualificar a família como a organização social mais elementar e que pode ser fundamental ao desenvolvimento do ser humano. Sobretudo atendendo ao efeito, de que é no meio da família, onde se estabelecem as primeiras relações de aprendizagem social, se desenvolvem os modelos de comportamento e se inicia o desenvolvimento da personalidade dos filhos. A convivência dos indivíduos imaturos – os filhos – com os elementos maduros da família – irmãos mais velhos, pais, etc. – gera um fluxo de relações enriquecedoras das quais são

beneficiados sobretudo os mais pequenos, donde a condição formadora ou educativa atribuída à família é consensual.

Todavia, Pérez Serrano (1981) afirmou que os pais podem ser elementos facilitadores ou obstacularizadores do rendimento escolar dos seus filhos.

Na perspetiva de Thin (2006) e de Nogueira et al. (2005), as práticas socializadoras familiares constituem um terreno importante para a localização de formas, nem sempre explícitas, de presença das famílias no desempenho escolar dos filhos. Segundo Darling e Steinberg (1993), os valores e normas culturais determinam a conduta real dos pais e o modo como os seus filhos interpretam os seus objetivos e as suas condutas, assim como a forma como os adolescentes organizam a sua própria conduta. Sendo que a socialização familiar encontra-se intimamente relacionada com o contexto cultural no qual o indivíduo se insere.

Neste estudo, as variáveis relativas à estrutura da família foi operacionalizada através das questões 33 à 54. Com estas variáveis pretendemos examinar a perceção que o jovens têm sobre as condições do seu ambiente familiar em particular sobre o **Capital Cultural** da família.

Sobre o **Capital Cultural**, expectativas e aspirações familiares, duas referências teóricas norteiam a nossa compreensão sobre o tema que na presente investigação constituímos como variável: a teoria da reprodução cultural de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1970 / 1979) e os estudos contemporâneos sobre as relações entre a família e a escola. Bourdieu (1998) sustenta que os recursos familiares têm predominância sobre os económicos na definição do percurso escolar. Para fazer referência a esses percursos, esse autor desenvolve o conceito de **Capital Cultural**, utilizado para designar o poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes (Nogueira e Nogueira, 2009). Assim, estão incluídos neste conceito, desde bens culturais objetivados, até conhecimentos, valores e disposições com relação à cultura, para além das credenciais escolares dos pais. Inspirados nesta perspetiva teórica, procurámos as possíveis relações entre **Capital Cultural** da família e **Sucesso Escolar**, por meio de um conjunto de variáveis: atividades realizadas com os pais, como o estudar, visitar

familiares, fazer desporto, tipo de livros existentes em casa, tipo de jornais e de revistas que os pais comprem, países visitados, etc.).

Não esquecemos a perspectivas de vários autores (Peixoto, 2004; Wenz-Gross, Siperstein, Untch e Widaman, 1997) que considera que uma das funções psicológicas mais importantes que se atribuí à família é a formação do **Autoconceito** ou identidade dos seus membros

→ Com as perguntas, **36, 37, 38 e 39** (36 - *Quantos irmãos/irmãs tens?*; 37 - *Quantos irmãos /irmãs são mais novos do que tu?*; 38 - *Quantos irmãos /irmãs são mais velhos do que tu?*; 39 - *Quantos irmãos/irmãs vivem em tua casa?*) , tentámos perceber qual a posição do jovem na fratria, e qual o número de irmãos/irmãs que consigo coabitavam.

Dado que existe alguma evidência na literatura de que os conflitos familiares são mais frequentes nas relações parento-filiais com o primeiro filho adolescente, do que com os seguintes. Embora as explicações para esta situação, não sejam claras, alguns estudos sobre a imagem parental dos adolescentes sugere que os pais parecem ter mais expetativas em relação ao primeiro filho que se torna adolescente, do que em relação aos outros, o que pode ser uma fonte de conflitualidade parento-filial (Steinberg, 1990).

→ A **questão 40** (*Como é a tua família? Família Nuclear, Família com pais separados ou divorciados, Família Reconstituída e Outro tipo*) permitiu-nos caracterizar a família dos jovens, de forma a tentarmos perceber se os estilos de **Socialização Parental** variam de acordo com as diferentes estruturas familiares.

O grau de conflituosidade familiar e a qualidade das relações parento-filiais é segundo, Palacios e Oliva, (1999), mais importante que a estrutura familiar para o grau de ajuste do adolescente. A separação dos pais dos adolescentes pode gerar nele uma desconfiança, que poderá comprometer a sua implicação emocional. Podendo após a separação, os pais começarem a tratar o seu filho adolescente como um adulto, ou implicam-no nos seus conflitos maritais, podendo criar no adolescente a sensação de que os seus pais dependem de si.

Segundo o estudo de Dmitrieva, Chen, Greenberger e Gil-Rivas (2004), sobre as relações parentais e os resultados psicossociais dos adolescentes, o divórcio tem efeitos negativos no ajustamento psicossocial do adolescente, podendo estes efeitos estenderem-se à etapa de jovem adulto.

→ A **questão 41** (*Idade dos Pais?*) pareceu-nos importante perceber se a idade dos pais pode influenciar o capital familiar.

De acordo com a análise da nova família espanhola, Alberdi (1999), descreve que devido ao aumento da esperança de vida, a qual espelha os grandes avanços da medicina e da farmacologia, as famílias persistem mais no tempo, pelo que a maternidade ocorre frequentemente mais tarde. Todavia, a par deste aumento da esperança de vida surgem famílias com menos filhos. Sendo atualmente a taxa de natalidade em Portugal uma das mais baixas na Europa, 9,5% em 2010, comparativamente a 9,6% em 1974.

→ As **questões 42 e 43** (42 - *Os teus Pais ou Tutores realizam alguma atividade remunerada?* e 43 - *Profissão do teu pai? E Profissão da tua mãe?*) - As categorias profissionais dos pais dos alunos da amostra, foram organizadas segundo a **Classificação Portuguesa de Profissões de 2010**, abreviadamente designada por **CPP/2010**, elaborada a partir da Classificação Internacional Tipo de Profissões de 2008, pelo Instituto Nacional de Estatística. A CPP/2010, cuja estrutura foi aprovada pela 14.^a Deliberação do Conselho de Estatística (CSE), de 5 de Maio de 2010, publicada na *II Série do Diário da República nº 106*, de 1 de Junho de 2010, estabelece o novo quadro das profissões, tarefas e funções mais relevantes agrupadas em 9 grupos. Optou-se por se integrar mais um grupo correspondente aos desempregados ou à procura do 1º emprego:

Grupo 1 – Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Superiores de Empresa - (Empresários, dirigentes, diretores de empresa, etc.);

Grupo 2 – Especialistas das profissões Intelectuais e Científicas (Professores universitários, professores do 2º e 3º ciclo de ensino, economistas, psicólogos, etc.);

Grupo 3 – Técnicos e profissionais de Nível Intermédio (Educadores de infância, professores do ensino básico, etc.);

Grupo 4 – Pessoal Administrativo e Similares (empregados de escritório, rececionistas, etc.);

Grupo 5 – Pessoal dos Serviços e Vendedores (Empregados de Balcão, empregados de mesa, etc.);

Grupo 6 – Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pesca (Pescador, etc.);

Grupo 7 – Operários, artífices e Trabalhadores Similares (mecânico auto, pedreiros, carpinteiros, eletricitas, canalizadores, etc.);

Grupo 8 – Operadores de instalações e Máquinas e Trabalhos de Montagem (etc.);

Grupo 9 – Trabalhadores não qualificados (operários fabris, serventes da construção civil, amas, auxiliares de educação, etc.);

Grupo 10 – Desempregados ou à procura do 1º Emprego.

Farias (2000), numa perspetiva bioecológica, refere que o exossistema é muito importante no apoio ao desenvolvimento do indivíduo, sendo que as suas pesquisas evidenciam que nas famílias isoladas por ausência ou escassez de vínculos sociais ou formais - como o desemprego – apresentam maior grau de conflito intrafamiliar.

Segundo Neves (1991), é a localização dos sujeitos na divisão social do trabalho que lhes permite o acesso a códigos dominantes ou dominados, acesso que é regulado pelo princípio de distribuição de poder criado pela estrutura de classes. Estando a profissão associada a posições diferenciais na divisão social do trabalho, esta dimensão foi tomada como uma das categorias de análise utilizadas na determinação do estatuto social da família. Considerando, no entanto, que a habilitação académica surge, de uma maneira geral, relacionada com a profissão e que a sua influência nos padrões diferenciais de aproveitamento tem sido evidenciada em trabalhos que investigam as causas sociológicas do **(In)Sucesso Escolar**, ela constitui uma dimensão igualmente relevante na definição do estatuto social da família e que, por isso deve também ser utilizada na caracterização sociológica desta, enquanto índice da classe social.

Beyer (1995), no estudo que realizou sobre os estilos parentais e a influência da profissão da mãe sobre o aproveitamento escolar dos filhos refere que o estilo parental democrático promove a perceção da competência, da motivação e do **Sucesso Escolar** destes. Contudo, os resultados deste estudo não foram conclusivos sobre a influência da profissão da mãe no **Sucesso**

Escolar das crianças o qual segundo a mesma autora, parece estar mais associado aos estilos parentais e à relação afetiva privilegiada pelos diferentes estilos parentais.

→ As **questões n.º 44 (44.1 e 44.2)** (*Quais as habilitações escolares dos teus pais?*) são sobre as habilitações escolares dos pais do adolescente.

Optámos neste estudo por utilizar como índice sociocultural não só a profissão do pai e a profissão da mãe, mas também a habilitação académica destes. Como afirmou Neves (1991) um índice construído por quatro itens é mais digno de confiança do que um índice que apenas use um item, desde que aqueles itens tenham um estatuto igual ou quase igual em relação à dimensão que está a ser medida podendo assim melhor caracterizar-se a classe sociocultural do indivíduo.

A variável escolaridade dos pais, foi operacionalizada em 6 categorias de acordo com o Sistema Educativo Português atual, todavia tentou-se fazer a equiparação entre o as categorias atuais com a estrutura educativa acerca de vinte anos atrás, data em que os pais dos adolescentes da amostra frequentavam a escolaridade obrigatória, tentando-se que fosse melhor percebido pelos adolescentes o grau educacional dos seus pais. Assim chegou-se às seguintes 6 categorias:

Nível 1 – Não sabe ler nem escrever, ou se sabe não completou o 4º ano de escolaridade (4ª Classe);

Nível 2 - 4º ano de escolaridade (Tem a 4ª Classe);

Nível 3 – o correspondente ao 6º ano de escolaridade (Tem o ciclo preparatório ou antigo 2º ano dos liceus ou equivalente);

Nível 4 – o correspondente ao 9º Ano de escolaridade (Tem o curso geral do Ensino Secundário (antigo 5º ano do liceu, curso comercial ou industrial, ou equivalente);

Nível 5 - o correspondente ao 12º Ano de escolaridade (Tem o curso complementar do ensino secundário / antigo 7º Ano do liceu ou equivalente);

Nível 6 - Curso Superior, Mestrado ou Doutoramento.

Os resultados do relatório PISA - *Programme for International Student Assessment* - (OCDE, 2009) evidenciaram que os estudantes cujas mães não terminaram a educação secundária têm pontuações em capacidade de leitura, 44 pontos abaixo dos estudantes cujas mães terminaram este nível de estudos. Nesta mesma perspetiva já os trabalhos de Bernstein (1961, 1965) tinham evidenciado que a linguagem utilizada na escola é mais familiar para uma criança de um nível sociocultural alto de para uma criança de nível sociocultural baixo.

Nogueira, et al. (2005), encontrou através dos seus estudos que nas famílias com mais capital cultural, o seu modo de socialização é mais próximo daquele que é valorizado e praticado nas instituições escolares, parecendo haver uma continuidade, uma consonância entre o mundo da família e o da escola, em relação a aspetos como a linguagem, como o conhecimento e a cultura de entre outros. No caso das famílias com menos capital cultural, ao contrário, a tendência seria a de rutura ou de uma confrontação desigual entre duas lógicas socializadoras bastantes distintas (Thin, 2006).

De acordo com o relatório PISA (2009), verifica-se que o nosso país se encontra no quadrante em que, simultaneamente, se encontram desempenhos a literacia científica abaixo da média da OCDE e em que o impacto da origem socioeconómica e cultural dos alunos se encontra acima da média da OCDE, o que traduz que este índice socioeconómico e cultural ainda tem muito impacto no **Sucesso Escolar**. Recordemos que Países como a Finlândia, Suécia e Canadá apresentam um desempenho acima da média e um impacto do índice socioeconómico e cultural abaixo da média (p 23).

→ As **questões n.º 45 (45.1 e 45.2)** (45. *Aos teus Pais foi-lhe diagnosticado alguma doença, há mais de 6 meses?* 45.1 – Pai; 45.2 - Mãe) deve permitir-nos identificar se os pais dos alunos apresentam alguma doença à mais de 6 meses. Procurando perceber a influência distinta das doenças de tipo fisiológico (*diabetes, problemas de coração, etc...*) das de tipo mental (*depressão, “esgotamento”, etc...*).

Lopéz e Castro (2007), referem que no quotidiano produzem-se situações que acentuam e dificultam a **Adaptação** dos jovens, de onde é de referir a doença e em particular a psicopatologia dos adultos significativos. Assim torna-

se claro que devemos perceber em que medida a doença dos pais pode constituir um fator obstaculizante à **Adaptação** dos alunos.

→ A **questão 46** (*Pensa nas duas últimas prendas que recebeste nos teus anos, no Natal, ou até em outra ocasião?*) deve permitir-nos perceber o tipo de prendas que os alunos recebeu e que mais valoriza.

Segundo, Almeida et al. (2005), os alunos com mais baixo rendimento escolar, referem com mais frequência , os brinquedos e os equipamentos pessoais (adornos/roupas), enquanto que nos melhores alunos predominam os equipamentos pessoais. Por exemplo os telemóveis e computadores, sendo certo segundo estes autores que estas diferenças podem acompanhar o nível socioeconómico das famílias, o qual também, está fortemente associado ao rendimento escolar.

→ Com as questões: **47** (*Que tipo de livros há em tua casa?*); **48** (*Os teus pais costumam comprar jornais?*); **49** (*Os teus pais costumam comprar revistas?*); **51** (*Já alguma vez visitaste um outro país?*), pretendemos caracterizar o posicionamento do jovem e da sua família na comunidade, dado serem indicadores indiretos do seu contexto de socialização.

Para Nogueira et al. (2005) com uma forte regularidade, a existência e a quantidade de bens na família, como a existência de livros, jornais e revistas estão a associados a melhores desempenhos escolares.

Do ponto de vista de, Marchesi (2003), o **Capital Cultural** que se possui não é importante, o que parece ser importante para o **Sucesso Escolar** dos jovens é a forma como este se transmite. Podendo um **Capital Cultural** enriquecido ter uma escassa incidência no progresso educativo dos filhos. Sendo que os pais com um escasso capital escolar podem ter uma maior influência pelo tipo de relações que estabelecem com os seus filhos o que lhes ajuda a alcançar resultados escolares mais positivos.

Para Seabra (2014) o efeito da origem social é maior à medida que a escolaridade aumenta.

→ A **questão 50** (*Em tua casa possuis?*) numa tentativa de perceber a disponibilidade de meios eletrónicos disponíveis na família do jovem colocámos a presente questão, tendo apresentado 5 alternativas de resposta: Televisão; TV

Cabo, MEO; ZON ou outro tipo de TV por cabo; Leitor DVD, Ipod, Consola (independentemente da Marca); Computador **portátil** (e_escola; Magalhães ou outro tipo) **com** ligação à internet; Computador **portátil** (e_escola; Magalhães ou outro tipo) **sem** ligação à internet; Computador **fixo com** ligação à internet; Computador **fixo sem** ligação à internet. Cada aluno podia escolher todas as opções que correspondessem à disponibilidade material da sua família restrita.

Para, Nogueira et al. (2005), a quantidade de bens na família, como a existência em casa de computador com possibilidade de acesso à internet promove o bom desempenho escolar.

Noutra perspectiva Bronfenbrenner (1979) refere que a televisão paralisa a fala e a ação, convertendo os vivos em estátuas silenciosas, donde segundo este autor, o perigo da televisão reside não tanto na conduta que produz mas sobretudo no que impede, como as conversas, os jogos, as festas familiares e as discussões, através das quais se produz uma boa parte da aprendizagem do jovem e se estrutura o eu carácter.

→ As **questões n.º 52 e 53** são sobre o tempo que o jovem realiza atividades conjuntamente com a sua mãe e o seu pai. Pedimos a cada aluno que identificasse relativamente à Mãe e ao Pai de forma independente, o número médio de horas (até 1 hora, de 1 a 2 horas e mais de 2 horas) que costuma realizar atividades com estes. As atividades identificadas foram: vamos às compras; ajuda-me a estudar; Vemos televisão, jogamos a jogos eletrónicos (na TV, no computador, consola, etc.); Brincamos (excluir o jogar a jogos eletrónicos); Fazemos desporto e Fazemos reuniões ou visitas a familiares.

Santos (2010) na sua tese realizada na comunidade sul da Baixa Califórnia, no México, refere a falta de tempo dos pais para partilharem atividades com os seus filhos, parecendo-nos este ser um desafio que os pais das sociedades Ocidentais têm de diariamente enfrentar, pelo que nos pareceu importante entender a dimensão desta variável nos jovens da nossa amostra de investigação. Por outro lado muitos dos pais limitam-se a permanecerem sentados na mesma divisão com os seus filhos a verem TV, sendo que de acordo com Santos (2010) a televisão comercial limita e impede que o jovem desenvolva a sua capacidade imaginativa, detendo ou desviando o seu desenvolvimento intelectual, tornando-o uma pessoa dependente visual de

irrealidades e sujeito a uma chuva de notícias agressivas que constituem ideias acabadas que não implicam o exercício do pensamento. Contrariamente a televisão educativa pode promover a formação e informação do jovem.

Noller, (1994, cit. por Palacios e Oliva 1999, p. 497) diz que tanto os rapazes como as raparigas tendem a apresentar maior comunicação e intimidade com as suas mães do que com os seus pais, provavelmente devido a elas passarem mais tempo em casa e estarem mais disponíveis e mostrarem mais receptividade e sensibilidade às opiniões e inquietudes dos seus filhos.

De acordo com os estudos de Jodl et al. (2001), na área desportiva as crenças e os valores do Pai influenciam as aspirações atléticas dos seus filhos adolescentes.

Almeida et al. (2005), os alunos com melhor rendimento escolar percebem maior apoio escolar dos pais, mesmo que isso não se estenda às atividades escolares, dado esses alunos poderem não sentir essa necessidade em virtude da ausência de dificuldades de aprendizagem ou em virtude de contarem com apoios específicos fora da família (frequentarem explicações).

→ A **questão 54** (*Como consideras que os teus pais se dão entre eles?*)

Visa conhecer a perceção que os alunos têm da qualidade da relação entre os seus pais e como é que esta poderá conjugar-se com outras variáveis deste mesmo questionário. Utilizámos uma escala tipo Likert de 6 pontos, sendo que ao valor 0 corresponde o adjetivo “muito mal” e ao valor 5 corresponde o adjetivo “muito bem”, devendo cada aluno escolher um valor para caracterizar a relação intra parental.

Ricarte (1983, citado por Adell, 2002), defende que as relações familiares não só inclui a relação entre pais e filhos, mas também a perceção que os filhos têm, das relações dos seus pais. Sendo o clima afetivo que se vive em casa constitui uma atmosfera de equilíbrio emocional gera um determinado **Autoconceito** que se traduz em resultados escolares.

→ **Variáveis Construídas**

Complementarmente ainda foram criadas algumas variáveis, por associação de diferentes itens e variáveis do Questionário, as quais são abaixo apresentadas:

✓ **Capital Cultural da família** (Var 68)

Somatório dos Itens: (Item 8_Var 80) + (Item 9_Var 9) + (Item 13_Var 13) + (Item 36_Var 36) + (Item 37_Var 37) + (Item 38_Var 3) + (Item 39_Var 39) + (Item 40_Var 40) + (Item 41_Var 41.1) + (Item 41_Var 41.2) + (Item 42_Var 42.1) + (Item 42_Var 42.2) + (Item 43_Var 43.1) + (Item 43_Var 43.2) + (Item 44_Var 44.1) + (Item 44_Var 44.2) + (Item 45_Var 45.1) + (Item 45_Var 45.1.1) + (Item 45_Var 45.2) + (Item 45_Var 45.2.1) + (Item 47_Var 47) + (Item 48_Var 48 e Var 48.1) + (Item 49_Var 49 e Var 49.1) + (Item 50_Var 50) + (Item 51_Var 51 e Var 51.1) + (Item 54_Var 54);

✓ **Relação Pares** (Var69)

Somatório dos Itens: Telem_Mensagens (Item 26.1_Var 26.1) + Total Pessoas adicionadas nas redes Sociais (Item 27_Var 27) Local Onde Encontras os Teus Amigos (Item 29_Var 29) + Pertences alguma tribo (Item 30_Var 30) + Tipo de Saídas no Período de Aulas (Item 31_Var 31.1).

✓ **Relação com a Escola** (Var70)

Somatório dos Itens: Relação com os Professores (Item 32_Var 32) + Relação com os Funcionários da Escola (Item 33_Var 33) + Qualidade dos Espaços Escolares (Item 35_Var 35) + Qualidade Sala Aula (Item 35.1_Var 35.1) + Qualidade Biblioteca (Item 35.2_Var 35.2) + Qualidade Pavilhão Desportivo (Item 35.3_Var 35.3) + Qualidade Cantina (Item 35.4_Var 35.4) + Qualidade Sala dos Alunos (Item 35.5_Var 35.5) + Qualidade Casas de Banho (Item 35.6_Var 35.6) + Qualidade Recreios Exteriores (Item 35.7_Var 35.7).

✓ **Perceção Escolar (Var 71)**

Somatório dos itens: Relação com os Professores (Item 32_Var 32) + Relação com os Funcionários da Escola (Item 33_Var 33) + Perceção para que Serve a Escola (Item 34_Var 34) + Total da Qualidade dos Espaços Escolares (Item 35_Var 35).

✓ **Atividades Sociais (Var72)**

Somatório dos Itens: Atividades Desportivas e Académicas (Item 22.1_Var 22.1 e Item 22.2_Var 22.2) + Horas no Computador (Item 25_Var 25) + Total de Horas ao Telemóvel (Item 26_Var 26).

✓ **Estímulos Educativos (Var 74)**

Somatório dos itens: Atividades Desportivas (Item 22.1_Var 22.1) + Local Onde Estudam (Item 23_Var 23) + Semanada – Dinheiro recebido durante uma semana (Item 28_Var 28) + Duas últimas Prendas Recebidas no Natal ou em outra ocasião (Item 46_Var_46) + Total de Livros que os Alunos Percecionam Existirem em Sua Casa (Item 47_Var 47) + Jornais que os Pais (Pai/Mãe) Compram (Item 48_Var 48 e Var 48.1) + Revistas que os Pais (Pai/Mãe) Compram (Item 49_Var 49 e Var 49.1) + Total de Atividades Realizadas com a Mãe durante uma Semana (Item 52_Var 52) + Total de Atividades Realizadas com o Pai durante uma Semana (Item 53_Var 53).

✓ **Apoio Parental (Var 75)**

Somatório dos itens: Local Onde Estudam (Item 23_Var 23) + Total de Atividades Realizadas com a Mãe durante uma Semana (Item 52_Var 52) + Total de Atividades Realizadas com o Pai durante uma Semana (Item 53_Var 53).

✓ **Expetativa do Aluno Obter Sucesso Escolar** (Var 76)

Somatório dos itens: Notas Escolares (Item 20_Var 20.2) +_Aluno deseja fazer após Concluir o 9º ano de Escolaridade (Item 21.1_Var 21.1).

✓ **Socialização Parental** (Var 79)

Somatório dos itens: Educação Adequada do Pai (Var_63) + Educação Adequada da Mãe (Var_64)

✓ **Fatores Geográficos do Concelho** (Var 80)

Somatório dos itens: Concelho de Residência (Item 7_Var 8.1) + Dimensão Populacional do Concelho (Item7_Var_8.2).

✓ **Capital Cultural da Comunidade** (Var 81)

Somatório dos itens: Fatores Geográficos do Concelho (Item 8_Var 80) + Número de Anos Frequência do Pré-Escolar (Item 16_Var16.1) + Número de professores no 1º Ciclo (Item 17_Var17).

✓ **Língua do País** (Var 82)

Somatório dos itens: Nacionalidade dos Alunos (Item 6_Var 6) + Língua Materna (Item 7_Var 7).

■ **Quociente de Inteligência** - Foi avaliado através dos testes de fator G de Catell.

Estes testes, apelam sobretudo ao raciocínio espacial. Cada sujeito têm um tempo limite para efetuar um conjunto de 4 provas ou sub-testes (séries, classificações, matrizes e condições) cronometrados. Os resultados obtidos são transformados em percentis, sendo que a média do quociente de Inteligência é de 100, constituindo este o ponto de corte a partir do qual sujeitos com valores superior traduzem um nível de inteligência de grau superior e os com valores inferiores apresentarão um quociente de inteligência de nível inferior (*vide* Descrição da escala 2 e 3 de Catell).

Os estudos de Miranda e Almeida (2009) permitem corroborar os resultados encontrados na literatura que apontam para uma correlação moderada, e estatisticamente significativa, entre os testes de inteligência e as medidas de realização acadêmica (Almeida, 1988, 1996; Bartels et al., 2002; Gottfredson, 2002a, 2002b; Kuncel, Hezlett e Ones, 2004; Sternberg et al., 2001). Os coeficientes obtidos sugerem, no entanto, que as correlações entre as classificações escolares e as capacidades cognitivas diminuem progressivamente à medida que avançamos nos níveis de escolaridade, fazendo pensar na importância crescente de outras variáveis do aluno, do professor e do contexto de ensino-aprendizagem no rendimento escolar (Barca, Brenlla, Canosa e Enriquez, 1999; Nuñez e González-Pienda, 1994; Lemos, Almeida, Guisande e Primi, 2008).

Por outro lado, os coeficientes de correlação oscilam, também, em função da natureza das provas cognitivas. Assim, níveis mais elevados de correlação ocorrem quando o conteúdo dos itens da prova e a natureza curricular da disciplina apresentam maior similaridade (Almeida, 1988; Almeida e Campos, 1986; Almeida et al., 1997; McGrew e Evans, 2002; Primi e Almeida, 2000; Ribeiro, 1998).

Segundo os estudos, de Blarrina, Fachinnelli, Gutiérrez-Martínez e López (2007), com adolescentes entre os 15 e os 18 anos de idade, não se encontram diferenças relacionadas com o sexo nos testes de inteligência embora as raparigas tendam a apresentar resultados escolares mais positivos do que os rapazes.

De acordo com o relatório PISA (2006), os alunos do **7º** e **8º Ano** de Escolaridade, em particular, não possuem os conhecimentos necessários para poderem realizar, com sucesso, o teste cognitivo deste programa.

5.3.2.2. Variáveis critério.

Nesta investigação a **variável critério** corresponde às características do desenvolvimento dos alunos, a prever. Correspondendo às variáveis seguidamente identificadas:

- A **variável Sucesso Escolar** – é uma variável pluricotómica operacionalizada a partir do *Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner*, que orienta esta investigação. Quando se utiliza o conceito de **Sucesso Escolar**, referimo-nos a algo mais amplo, complexo e global que o conceito de *Rendimento Escolar* ou *Qualificações Académicas*. Assim o conceito de **Sucesso Escolar** resulta da combinação de diferentes variáveis:

→ *Somatório das Notas Obtidas no Final do Último Período nas Disciplinas Nucleares (DN)* - Dado que cada aluno é avaliado por disciplina numa escala de 1 a 5, sendo o valor 1 o mais baixo da escala, o valor 5 o mais alto e o valor 3 o ponto médio a partir do qual o aluno, tem aprovação na disciplina. Pelo que pedimos que cada aluno identificasse as notas obtidas no segundo trimestre do ano escolar 2010/2011 em 4 disciplinas nucleares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e História/Geografia tendo-se seguidamente procedido ao somatório dessas classificações obtidas, no último período (2º período do ano letivo 2010/2011), nas respetivas disciplinas consideradas nucleares D.N.), procedendo-se assim ao apuramento do rendimento académico de cada aluno.

De acordo com Bernstein (1984), o aluno recebe uma nota ou o seu equivalente para cada performance avaliada. A pedagogia é assim visível e tende a ser padronizada pelo que, as escolas são diretamente comparáveis quanto aos seus sucessos

e falhas. O perfil do aluno pode ser obtido pela análise de suas notas. O aluno sabe onde se encontra, o professor sabe onde ele se encontra e também o sabem os pais.

→ Número Total de Retenções - considerou-se como integrando o fator de **Sucesso Acadêmico** (ou estatuto escolar elevado) a inexistência de retenções e como **InSucesso Escolar** (ou baixo estatuto escolar, a existência de pelo menos uma situação de repetência). De acordo com o *Decreto-Lei n.º 6/2001* - não passa de ano quem não cumprir os objetivos globais definidos para o ano que frequenta, a três ou mais disciplinas.

De forma a que esta variável obtenha um peso passível de ser somado à variável Somatório das Notas Obtidas no Final do Último Período nas Disciplinas Nucleares (DN) procedeu-se à introdução de um coeficiente corretor, que integrará a base de dados com os valores:

- a) **Sem repetições** - nos alunos que nunca ficaram retidos utiliza-se a mesma classificação resultante do Somatório das Notas Obtidas no Final do Último Período nas Disciplinas Nucleares;
- b) **Repetiram um Ano** - os que ficaram retidos uma vez – aplica-se um coeficiente corretor de 0,25 pelo que o valor do Somatório das Notas Obtidas no Final do Último Período nas Disciplinas Nucleares reduz-se em um $\frac{1}{4}$ (Somatório das Notas Obtidas no Final do Último Período nas Disciplinas Nucleares x 0,75);
- c) **Repetiram dois Anos** - os que ficaram duas vezes retidos – aplica-se um coeficiente corretor de 0,50 pelo que o valor do Somatório das Notas Obtidas no Final do Último Período nas Disciplinas Nucleares fica reduzido

em um $\frac{1}{2}$ (Somatório das Notas Obtidas no Final do Último Período nas Disciplinas Nucleares x 0,50);

d) **Os que ficaram 3 ou mais vezes retidos** – aplica-se um coeficiente corretor de 0,75 pelo que o valor do Somatório das Notas Obtidas no Final do Último Período nas Disciplinas Nucleares foi reduzido em um $\frac{3}{4}$ (Somatório das Notas Obtidas no Final do Último Período nas Disciplinas Nucleares x 0,25).

→ Beneficiar de medidas de Necessidades Educativas Especiais (NEE's) – de acordo com o previsto no Decreto-Lei 3/2008.

Tal como na variável anterior procedeu-se também à utilização de um fator corretor, que na base de dados resulta em:

a) **Sem NEE's** – para os alunos que não estão integrados em necessidades educativas especiais repete-se o valor obtido no Somatório das Notas Obtidas no Final do Último Período nas Disciplinas Nucleares;

b) **Com NEE's** – aplica-se um coeficiente corretor de 0,25 pelo que o valor do Somatório das Notas Obtidas no Final do Último Período nas Disciplinas Nucleares foi reduzido em um $\frac{3}{4}$ (Somatório das Notas Obtidas no Final do Último Período nas Disciplinas Nucleares x 0,75).

→ Beneficiar de apoio escolar – a uma ou mais disciplinas, dado que na prática pedagógica os alunos que beneficiam de apoio escolar às disciplinas maioritariamente após terem obtido

classificação negativa nas mesmas. Utilizou-se também nesta variável um fator corretor, que na base de dados corresponderá a:

a) Os alunos que **Não Integram os Apoios Escolares** – para os alunos que não beneficiam de Apoio Escolar repete-se o valor obtido no Somatório das Notas Obtidas no Final do Último Período nas Disciplinas Nucleares:

b) Os que **Integram os Apoios Escolares** – aplica-se um coeficiente corretor de 0,25 pelo que o valor do Somatório das Notas Obtidas no Final do Último Período nas Disciplinas Nucleares foi reduzido em um $\frac{3}{4}$ (Somatório das Notas Obtidas no Final do Último Período nas Disciplinas Nucleares x 0,75).

→ Expetativas académicas – para avaliar as expectativas académicas, pediu-se aos respondentes que registassem:

→ Somatório das notas mínimas com que se conformariam no trimestre nas D. N. – procedeu-se ao somatório das notas mínimas com que se conformariam nas D. N. no próximo trimestre.

Segundo, Dornbusch et al. (1987, citado por Casanova et al., 1996) existe uma forte correlação positiva entre a expectativa das notas e as notas reais obtidas pelos jovens.

→ Somatório das notas mínimas que pensam que os seus pais aceitariam que eles obtivessem no trimestre nas D. N. – procedeu-se ao somatório das notas mínimas que pensam que os seus pais aceitariam nas D. N. no próximo trimestre.

O valor final da variável **Sucesso Escolar**, corresponde à soma do Total dos seis critérios (Somatório das Notas Obtidas no Final do Último Período nas

Disciplinas Nucleares (DN) + Número Total de Retenções + Beneficiar de medidas de Necessidades Educativas Especiais (NEE's)+ Beneficiar de apoio escolar+ Somatório das notas mínimas com que se conformariam no trimestre nas D. N. + Somatório das notas mínimas que pensam que os seus pais aceitariam que eles obtivessem no trimestre nas D. N).

Anaya (1984), evidenciou nos seus estudos com alunos do 8º ano de escolaridade que as raparigas tendem a apresentar mais **Sucesso Escolar** do que os rapazes.

- **Adaptação Pessoal, Escolar, Social e Familiar** - medida pela escala TAMAI- Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptação Infantil (2004);

O nível de **Adaptação** Pessoal, Escolar, Social e Familiar foi avaliada através da escala TAMAI, sendo que cada sujeito têm de responder a 175 perguntas numa escala dicotómica. As respostas obtidas foram transformadas em fatores 5 fatores principais e sub-fatores (*vide* descrição da prova TAMAI).

Um resultado superior, nesta escala, indica que o aluno apresenta maior nível de **desadaptação** pessoal, escolar, social e familiar. Contrariamente um valor mais baixo, traduz maior nível de **Adaptação** pessoal, escolar, social e familiar.

- **O Autoconceito** – medido pela escala AF-5

O **Autoconceito** foi avaliado nas suas 5 dimensões: **Autoconceito** académico/laboral; **Autoconceito** social; **Autoconceito** emocional e **Autoconceito** familiar e **Autoconceito** físico através do Questionário **AF-5**. Esta escala consta de 30 questões, cada questão têm uma amplitude de 1 a 99. As pontuações altas são indicadoras de um maior **Autoconceito** na dimensão respetiva, o que corresponde a uma descrição por parte do sujeito de uma forma mais positiva. Sendo as pontuações mais baixas indicadoras de um **Autoconceito** baixo no fator respetivo e correspondentes a avaliações por parte do sujeito mais desfavoráveis.

É considerado enquanto o modo como o indivíduo representa o seu nível de competência e/ou desempenho nas dimensões consideradas. Subjacente a esta definição encontra-se na ideia de que o **Autoconceito** possui *uma estrutura multidimensional sendo um constructo maleável mas estável*. A escala **AF-5**, utilizada considera diferentes dimensões do **Autoconceito**, as quais podem ser agrupadas em cinco fatores: Autoconceito Académico, **Social**, **Emocional**, **Familiar e Físico**.

Segundo os resultados obtidos por Peixoto (2003), nas dimensões do **Autoconceito Social** as raparigas percecionam-se como melhor comportadas e mais competentes no estabelecimento e na manutenção das amizades. Sendo que os alunos sem repetências, apresentam **Autoconceitos Académicos** mais elevados.

5.4. INSTRUMENTOS.

Considerando a natureza deste estudo, optámos por recolher os dados através de instrumentos que pudessem ser executados em grupo. Os instrumentos utilizados foram os seguintes:

- ▶ **Questionário de levantamento de dados de cada indivíduo**, onde cada adolescente registou as variáveis individuais, escolares e a situação escolar;
- ▶ **Teste do Factor “g” de Catell – Escala 2 e Escala 3** ;
- ▶ **Escala AF-5**;
- ▶ **Escala de estilos de socialização parental em adolescentes (TAMAI)**.

É de salientar que as escalas: teste do Factor “g” de Catell - Escala 2 e Escala 3, AF-5 e TAMAI, utilizados neste estudo, não estão aferidos para a população portuguesa. Assim, para se obter os resultados padronizados, nas diferentes escalas e sub-escalas recorreu-se às normas originais destes instrumentos, na sua versão aferida à população espanhola.

Complementarmente, os teste **AF-5** e o **TAMAI**, foram sujeitos a uma *tradução e retroversão por uma especialista bilingue*, no sentido de assegurar a equivalência semântica dos itens do instrumento, bem como respeitar as qualidades psicométricas da versão espanhola. Tendo estes dois instrumentos sido experimentados num grupo piloto, onde participaram 15 sujeitos do **5º Ano** de escolaridade e 21 do **9º Ano**, no sentido de verificar possíveis dificuldades inerentes à tradução efetuada e melhor se poder adaptar as traduções à população portuguesa.

Por forma, a identificar os alunos que apresentavam um insuficiente aproveitamento escolar, por dificuldades cognitivas ou devido a dificuldades escolares, recorreremos à aplicação prévia do questionário do Fator “g”. Segundo Ojembarrena et al. (2002), é frequente aplicar o termo **Insucesso Escolar**, para

definir aqueles alunos que, sem limitações intelectuais conhecidas, não alcançam os níveis esperados de aprendizagem para a sua idade. Ser reprovado num exame não é mais que o reflexo operativo de insucesso (Sánchez, 1986).

5.4.1. Questionário – Consentimento Informado.

O questionário, designado por consentimento informado, destinou-se primeiramente a informar os sujeitos da origem e do objetivo deste trabalho. E complementarmente caracterizar os adolescentes. Este questionário integra diferentes variáveis, relativas aos:

- Dados pessoais do indivíduo (sexo, nacionalidade, concelho de residência, data de nascimento, religião, etc.);
- Á sua situação escolar (escola que frequenta, tipo de currículo, total de reprovações, atividades extracurriculares, dinheiro semanal, de entre outras) e;
- Á sua estrutura sócio-familiar (número de irmãos, profissão, habilitações literárias e nível sociocultural dos pais, etc.) (*Anexo D*).

5.4.2. Factor “g” de Catell – Escala 2 e Escala 3.

Este teste foi empregue para nos permitir avaliar a inteligência dos sujeitos envolvidos no estudo.

Segundo Miñano e Castejón (2011) a inteligência geral têm sido das variáveis cognitivas mais estudadas e que se têm evidenciado como mais estável na predição do rendimento escolar. As investigações têm demonstrado uma capacidade preditiva elevada (Colom y Flores-Mendoza, 2007; Watkins, Ley y Canivez, 2007). Todavia segundo os autores ao incluir esta variável em modelos mistos de cognição e de motivação o seu poder explicativo pode decair.

É interessante observar como na maioria dos casos embora a inteligência seja um preditor positivo e significativo do rendimento acadêmico, este explica uma percentagem de variância similar à obtida pelas variáveis motivacionais (Miñano e Castejón, 2011). Para Almeida et al. (2005), nem todos os alunos bem sucedidos na escola possuem boas capacidades intelectuais e por outro, nem todos os alunos com insucesso são portadores de dificuldades cognitivas. Embora a inteligência permaneça como um fator importante a ponderar na explicação do rendimento escolar dos alunos, outras variáveis são contempladas no quadro de uma abordagem mais bioecológica e desenvolvimental do **Sucesso Escolar**.

É um teste que se integra dentro daqueles que são designados por “livres de influência cultural”, dado ser um teste independente do nível cultural dos sujeitos. Sendo composto por 3 escalas (1, 2 e 3), a escala 2 e 3 tem duas formas paralelas (A e B). Nesta investigação apenas iremos analisar as escalas que utilizámos, a escala 2-forma A e a escala 3-forma A. A sua aplicação foi coletiva.

Fundamentação Teórica

Spearman (1927), analisou fatorialmente mais de 100 testes e descobriu que o processo psicológico, subjacente à execução de um teste é um processo de abstração (“Factor g”), pelo que defende, uma conceção unitária da inteligência, e portanto representa uma capacidade de introspeção, uma capacidade para conseguir relações essenciais existentes entre uma ou mais ideias e a capacidade para estabelecer correlações. Este fator “g” está presente em todas as atividades intelectuais, mesmo quando estas diferem entre si, essa diferença corresponde precisamente à quantidade de Fator “g” que é requerida na execução de cada tarefa.

Catell, estimulado pelos trabalhos de investigação de Spearman, publica em 1930 o “*Catell group and individual intelligence tests*”. E em 1940, efetua uma nova revisão do teste. Sendo que todos os seus elementos são percetivos e estão organizados em seis sub-testes, três dos quais surgem na versão que utilizámos. Em 1949 procedeu a uma nova revisão e adotou um formato que se manteve até à atualidade, consistindo em 4 sub-testes (*Séries, Classificações,*

Matrizes e Condições). Em 1961 concluiu outra revisão, onde apenas aumentou o número de sujeitos das amostras utilizadas no sentido de obter maior representatividade (Cattell e Cattell, 1986).

Atualmente o teste do fator “g” constitui segundo os seus autores (Cattell e Cattell, 1986) um instrumento de grande utilidade para avaliar a inteligência, principalmente quando se pretende averiguar se as realizações do sujeito são as esperadas para o seu grupo etário, facilitando deste modo a identificação de possíveis problemas emocionais e de aprendizagem. Este teste tem ainda a vantagem de permitir determinar o potencial de um sujeito para realizar tarefas nas quais esteja implicada a sua aptidão cognitiva, bem como selecionar os estudantes mais capacitados para áreas de possível êxito e aumentar a orientação vocacional tanto em crianças como em adultos.

O Fator “g” tem a vantagem de estabelecer uma separação mais clara entre a aptidão natural e a aprendizagem específica, permitindo deste modo uma melhor análise do potencial individual.

Âmbito de Aplicação:

Escala 2-forma A é de aplicação coletiva, cronometrada. Está adaptada para estudantes de idades compreendidas entre os 8 e 14 anos, assim como para os adolescentes com pouca formação académica.

Escala 3-Forma A é também de aplicação coletiva e cronometrada. Mas está adaptada para estudantes com idades a partir dos 15 anos de idade.

Descrição da Prova:

Escala 2 e Escala 3: São formadas por 4 sub-testes desta escala: **Séries**, **Classificações**, **Matrizes** e **Condições**; conforme se apresenta seguidamente na Tabela 5.20, evidenciando-se a estrutura, o número de elementos de cada sub-teste assim como tempo repartido pelas sub-escalas e o tempo total de cada escala.

Tabela 5.21. Estrutura das escalas: 2 e 3 do Fator "g"

SUBTESTS	Escala 2		Escala 3	
	Núm. Elementos	Tempo	Núm. Elementos	Tempo
1. Séries	12	3 minutos	13	3 minutos
2. Classificação	14	4 minutos	14	4 minutos
3. Matrizes	12	3 minutos	13	3 minutos
4. Condições	8	2 ½ minutos	10	2 ½ minutos
TOTAL	46	12 ½ minutos	50	12 ½ minutos

O sub-teste **Séries** é constituído por séries incompletas e progressivas que o sujeito deverá completar, através da seleção da resposta adequada, de entre um conjunto de opções que lhe são apresentadas.

O **teste-Classificações** é composto por 5 figuras: na escala 2 o sujeito deve identificar a única figura que difere das outras 4 e na escala 3 deve identificar as figuras dissonantes com o resto e assinalá-las.

No **teste das Matrizes** a tarefa consiste em completar o quadro de desenhos ou matrizes apresentadas no lado esquerdo da folha de teste, mediante a escolha de uma de entre 5 soluções propostas.

Por fim, no **teste Condições**, o sujeito deverá eleger a resposta que cumpre as mesmas condições que as presentes na figura de referência que lhe é apresentada.

Segundo Siguán e Freixo (1970), as provas de inteligência são socialmente condicionadas. Os testes de aptidão não medem as aptidões puras dado que os resultados dependem dos elementos culturais aprendidos, como por exemplo o domínio da linguagem. Para o mesmo autor as crianças de nível social mais baixo tem menos estímulos intelectuais no seu ambiente de que as crianças de meios sociais mais elevados.

Cotação:

Por cada resposta correta deve ser atribuído um ponto. A pontuação direta obtida por um sujeito em cada sub-teste corresponde ao número de respostas certas que obteve. A pontuação total corresponde à soma das pontuações obtidas nos 4 sub-testes. A pontuação total é convertida em coeficientes intelectuais, de acordo com as aferições do manual por grupo etário. Utilizámos

a aferição espanhola da escala, onde as pontuações diretas foram convertidas em coeficientes intelectuais, percentís e n-tipos, assim como também a conversão dos coeficientes intelectuais foi posteriormente convertida em percentís.

Fiabilidade e validade:

Fiabilidade

Nos estudos espanhóis a fiabilidade foi calculada a partir de amostras de diversos níveis de escolaridade. Para o seu cálculo utilizou-se o método das metades ou de “pares e impares” tendo sido obtido resultados que foram posteriormente corrigidos pela fórmula de Spearman-Brown. Os índices obtidos nesta prova na escala 2 variam de 0,86 a 0,76 e na escala 3 entre [0,69 e 0,83]. Os valores mais baixos foram encontrados nos níveis de bacharelato.

Validade

A validade da prova foi determinada a partir da correlação, na:

Escala 2 com:

- Teste de Atitudes Cognoscitivas-Primárias II tendo sido obtido um resultado de 0,54
- Teste TEA-1
- TEA-2 com um resultado entre 0,16-0,69, sendo que os alunos do 5º de Primaria (corresponde ao 5º Ano de Escolaridade no ensino português), obtiveram um valor correlacional entre 0,16 – 0,39.
- Teste BPA-1 com um resultado de 0,54.

Na Escala 3 com: os valores da validade desta escala encontram-se descritos na Tabela 5.21.

Tabela 5.22. Validade da Escala 3 do Fator “g”

Teste/Escala	Coefficiente de Correlação (rxy)
Dominós de Anstey	0,68
TIG-1	0,59
TEA-2 e TEA-3	[0,54-0,10]
PMA	[-0,01-0,58]
16 PFA, fator B	0,49

Com este teste mediu-se a **variável**:

Coeficiente intelectual: tendo sido aplicada a aferição espanhola proposta pelos seus autores.

5.4.3. Teste AF-5 / Teste de Autoconceito forma 5.

Este teste foi empregue para nos permitir avaliar o **Autoconceito** dos alunos que participaram nesta investigação. Tendo sido feita uma aplicação coletiva desta prova.

Este questionário desde a sua publicação tem sido largamente difundido (García, Musitu, Riquelme e Riquelme, 2011; García, Musitu e Veiga, 2006; Martínez-Otero, 2003) e aplicado dentro do contexto escolar. Assim, pareceu-nos ser um instrumento a considerar nesta investigação, dado esta se organizar em torno do **Sucesso Escolar** dos jovens, bem como a investigadora ter experiência na área da psicologia clínica em ambiente escolar e estar familiarizada com a sua aplicação.

Fundamentação Teórica:

O Teste AF-5 foi construído por Garcia e Musitu em 1999, tendo sido revista em 2001, atualmente vai na sua terceira edição (Garcia e Musitu, 2009). Esta última edição é a que utilizámos nesta investigação, a qual constitui a versão mais recente dos testes de **Autoconceito** comercializados na Península Ibérica, e passível de ser aplicado em contexto escolar.

Na base da sua construção, encontra-se a conceção do modelo multidimensional e hierárquico do **Autoconceito** Shavelson, Hubner e Santon (1976) que de entre outras características estabelece uma organização hierárquica a partir de uma dimensão geral. Os seus autores, consideram que o **Autoconceito** apresenta diversos aspetos relacionados – não ortogonais – mas distintos que podem encontrar-se diferenciadamente relacionados com diferentes áreas do comportamento humano, pelo que se torna possível estabelecer relações entre as distintas dimensões do **Autoconceito** e outras variáveis dependentes, de onde se destaca o **Rendimento Académico** e o ajuste social. Segundo os autores, Garcia e Musitu (2001), foi privilegiado a

utilização de um modelo multidimensional e hierárquico que pretende solucionar as limitações teóricas e metodológicas de outros modelos e no qual se insiste na especificidade do **Autoconceito**, embora reconhecendo-se um constructo geral. Sendo o **Autoconceito** um constructo considerado diferenciado do de autoestima. Complementarmente para, Garcia e Musitu (2009), o **Autoconceito** deve exibir as suas características de *estável mas ao mesmo tempo maleável*, na medida em que é composto por um universo de autoconcepções relativamente estáveis. Todavia, sempre se vão formando novas autoconcepções, particularmente nos períodos de vida em que se caracterizam por mudanças, como pode ser a fase da **Adolescência** (entendida como uma etapa de consolidação da identidade). Mas, segundo os mesmos autores, o que se altera são os conteúdos a que temos acesso no **Autoconceito** e não o próprio **Autoconceito** em si.

Âmbito de Aplicação:

A aplicação deste instrumento pode tanto ser individual como coletiva. E não é cronometrada. Sendo necessário cerca de 15 minutos para a sua realização, o que se traduz em facilidade de aplicação e economia de tempo. O seu âmbito de aplicação vai desde o 5º Ano do 2º ciclo de escolaridade até a populações universitárias, bem como adultos não escolarizados no momento da aplicação.

Descrição da Prova:

Quanto à descrição, desta prova, observamos que se constitui por 30 preposições, que se distribuem em 5 grupos fatoriais. Cada grupo corresponde a uma dimensão do **Autoconceito**, e é formado por 6 itens (*Vide Tabela 5.23*).

O **AF-5**, de acordo com o manual da prova, engloba 5 dimensões ou fatores, a saber:



Autoconceito Académico /Laboral - Refere-se à percepção que o sujeito tem da qualidade do seu desempenho, como estudante. Esta dimensão engloba dois contextos: o académico e o laboral, o que na realidade corresponde a uma diferenciação cronológica de desempenho de papéis, dado que tanto o contexto académico como o laboral são contextos de trabalho. Nesta investigação apenas será

considerada a dimensão académica. Semanticamente, a dimensão académica desenvolve-se à volta de dois eixos: o primeiro refere-se à perceção que o estudante tem do seu desempenho, o qual constrói através do *feedback* que obtêm dos seus professores (bom estudante) e o segundo refere-se às qualidades específicas valorizadas no contexto escolar (inteligência, hábitos de trabalho).

O **Autoconceito Académico** *correlaciona positivamente* com o ajuste psicossocial, o rendimento académico, a qualidade da execução do trabalho, a aceitação e a estima dos colegas, a liderança e a responsabilidade; e *correlaciona negativamente com o absentismo académico e o conflito escolar*. Nos adolescentes o **Autoconceito Académico** também correlaciona positivamente com os estilos parentais de indução, afeto e apoio (estilo educativo democrático) e negativamente com a coerção, a indiferença e a negligência (estilos educativos: autoritário, negligente e permissivo).

- O **Autoconceito Social** - refere-se à perceção que o sujeito tem do seu desempenho nas relações sociais. Dois eixos organizam esta dimensão: o primeiro refere-se à rede social do sujeito e à sua facilidade ou dificuldade para mantê-la e ampliá-la; e o segundo eixo refere-se a algumas qualidades importantes nas relações interpessoais (o ser amigo e alegre). O **Autoconceito Social** *correlaciona positivamente* com o ajuste e o bem estar psicossocial, *com o rendimento académico*, com o apreço dos professores, *com a aceitação dos pares* e com a conduta pró social; e *negativamente* com os comportamentos disruptivos, como a agressividade e a *sintomatologia depressiva*. Nos adolescentes esta dimensão está *relacionada positivamente* com as práticas de socialização parental de afeto, compreensão e apoio (estilo educativo democrático); e negativamente com as práticas parentais de coerção, negligência e indiferença (estilo educativo autoritário, negligente e permissivo).
- O **Autoconceito Emocional** - refere-se à perceção que o sujeito tem dos seus estados emocionais e das suas respostas a situações específicas,

com certo grau de compromisso e implicação na sua vida quotidiana. Este fator tem duas fontes de significado: a primeira faz referência à percepção geral do estado emocional do sujeito (estou nervoso, assusto-me com facilidade) e a segunda a situações mais específicas (quando me questionaram, quando se me dirigem e/ou me falam, etc.), donde a outra pessoa implicada é percecionada como tendo um estatuto superior (por exemplo: o professor, etc.).

Um **Autoconceito Emocional alto** traduz que o sujeito, para além de controlar as situações e emoções, responde adequadamente e sem nervosismo aos diferentes momentos da sua vida, sendo que o contrário ocorre geralmente quando o **Autoconceito** é baixo.

O **Autoconceito Emocional** correlaciona positivamente com as habilidades sociais, o autocontrolo, o sentimento de bem estar e a aceitação dos pares; e negativamente com a sintomatologia depressiva, com a ansiedade, com os consumos e com a falta de Adaptação Escolar.

Nos adolescentes, esta dimensão correlaciona positivamente com os estilos parentais democráticos e negativamente com as práticas parentais de coerção verbal e física, indiferença, negligência e os maus tratos (estilos educativos: autoritário, negligente e permissivo).

- **Autoconceito Familiar** - corresponde à percepção que o sujeito tem da sua **Adaptação** ao meio familiar o que envolve a sua implicação, participação e integração neste contexto. O significado deste fator articula-se em volta de dois eixos. O primeiro refere-se especificamente à confiança e ao afeto dos pais. O segundo eixo refere-se a quatro variáveis da família e do ambiente familiar: duas delas formuladas positivamente porque têm que ver com o sentimento de felicidade e apoio - sinto-me feliz e a minha família ajudar-me-iam em qualquer tipo de situação – e as outras duas, formuladas negativamente, porque

pretendem aferir o sentimento de não estar implicado e de não ser aceite pelos outros membros da família - a minha família está dececionada comigo e eu sou muito criticado - fazem referencia ao sentimento de felicidade e apoio.

O **Autoconceito Familiar** é segundo os autores deste teste, *um dos mais importantes do **Autoconceito**, correlaciona positivamente com o rendimento escolar* e com o ajuste psicossocial (**Adaptação Pessoal, Escolar, Familiar e Social**), com o sentimento de bem estar, com a integração escolar, com a conduta pró-social, com os valores universais, e com a perceção da saúde física e mental. Também *correlaciona negativamente* com a *sintomatologia depressiva* a ansiedade e os comportamentos de risco.

Nos adolescentes o **Autoconceito Familiar** *correlaciona positivamente* com os estilos parentais de afeto, compreensão e apoio (estilos educativos democráticos); e *negativamente* com a coerção, a violência; indiferença e negligencia (estilos educativos: autoritário, negligente e permissivo).

- **Autoconceito Físico** - Este fator faz referência à perceção que o sujeito tem do seu aspeto físico e da sua condição física. O fator gira em torno de dois eixos que são complementares no seu significado. O **primeiro** refere-se à prática desportiva na sua vertente social e à habilidade física para o desporto (procuram-me para fazer desporto). O **segundo** faz referência ao aspeto físico – ao seu grau de sentir-se, atração, gostar de si, elegante.

Um **Autoconceito Físico** alto significa que o sujeito se percebe fisicamente como um ser agradável, que se cuida fisicamente e que pratica desporto. O contrário pode ocorrer quando o **Autoconceito Físico é baixo**. O **Autoconceito Físico** *correlaciona positivamente* com a perceção da saúde, com o autocontrolo, com a perceção de bem estar,

com o rendimento desportivo, com a motivação para atingir objetivos e com a integração escolar e social. Correlaciona negativamente com o desajuste social, a ansiedade, e em menor grau, com a existência de conflitos com os pares (fator de **Inadaptação Escolar**).

De acordo com Harter (1999) a aparência física é a dimensão do **Autoconceito** que melhor prediz a auto-estima. Para alguns autores (Esnaola et al. 2011), esta dimensão do **Autoconceito** deve ser subdividida em pelo menos dois domínios independentes: o de atração física e a condição física.

Esta subdivisão, não é muito clara na **Teste AF-5**, embora os seus autores refiram que o **Autoconceito Físico** gira em torno de dois eixos, mas não os introduziram. Assim esta não subdivisão, constitui uma das limitações desta escala penta-factorial.

Tabela 5.23. Dimensões e itens por Fator do AF-5

Dimensões do Autoconceito	Itens por Factor
<u>Académico/Laboral</u> : engloba os itens relacionados com a perceção do desempenho escolar ou profissional;	1,6,11,16,21,26
<u>Social</u> : Itens relacionados com a perceção do desempenho social;	2,7,12,17,22,27
<u>Emocional</u> : itens relativos à perceção do estado emocional e das repostas a situações específicas, com certo grau de compromisso e implicação na vida do quotidiano;	3,8,13,18,23,28
<u>Familiar</u> : engloba os itens relacionados com a participação, implicação e integração no meio familiar;	4,9,14,19,24,29
<u>Físico</u> : itens relacionados com a perceção sobre o aspeto e a condição física.	5,10,15,20,25,30

Na Tabela 5.23 apresentamos a distribuição dos itens do **Teste AF-5** pelas cinco dimensões do **Autoconceito**. Registou-se que cada fator apresenta sempre 6 questões.

Cotação:

Os sujeitos devem atribuir a cada preposição valores de 01 (muito pouco de acordo) a 99 (muito de acordo), existindo 99 possibilidades de valoração. Trata-se de uma escala de tipo Likert, cuja modalidade de resposta é numa dimensão contínua de 01 a 99. O processo de correção e obtenção das pontuações diretas realiza-se numa página de respostas criada em Excel, pela investigadora, de acordo com o funcionamento da folha de respostas do manual.

Posteriormente transformaram-se as pontuações diretas em percentís de acordo com as tabelas aferidas por sexo e grupo escolar. Nos casos em que a pontuação direta obtida pelo sujeito não estava representada no quadro dos percentís, realizou-se uma extrapolação entre o percentíl do valor anterior e o percentíl do valor posterior.

Fiabilidade e validade:Fiabilidade

O **AF-5** foi aferido e estratificado para a população espanhola tendo por base uma amostra de 6.483 sujeitos (2.859 homens e 3.624 mulheres) com idades compreendidas entre os 10 e os 62 anos de idade (Garcia e Musitu, 2001).

Segundo Esteve (2005), a escala AF-5 apresenta uma estratificação ampla e adequadas características psicométricas, destacando-se o sério e satisfatório esforço para alcançar uma validade convergente (juízo de peritos) e discriminante (escala original tipo termómetro) – com 99 alternativas de resposta, resolvendo assim o problema da tendência para a discriminação na parte alta das dimensões. Complementarmente, a desejabilidade social (aspeto em que os indivíduos tendem a concordar com as respostas que são socialmente mais adequadas, fornecendo respostas “para agradar”) mais dificilmente ocorre no formato proposto, face ao tipo de formulação das questões e ao processo de escolha que exige, o que transmite aos sujeitos uma sensação de que todo um leque de respostas é aceitável.

O coeficiente Alpha da escala da consistência interna é de $\alpha=.815$ (*vide Tabela 5.24.*), sendo que a sua estrutura factorial dos componentes obtidos explicam 51% da variância total.

Tabela 5.24. Variância explicada e consistência interna – (adaptado de Musitu e García, 2001, p. 12)

omponentes	% de variância	Alfa (α)
Académica	18,743	0,8808
Social	10,225	0,6980
Emocional	8,865	0,7316
Familiar	7,525	0,7694
Física	5,704	0,7448
Total	51,062	0,8159

Numa análise detalhada das suas sub-escalas observa-se que a **dimensão académica** explica a maior proporção de variância (18,7%) e apresenta cumulativamente o maior índice de consistência interna ($\alpha=.88$). Sendo que a menor consistência interna das 5 escalas surge na **dimensão social** ($\alpha=.69$), embora a proporção de variância explicada é de 10,2%, correspondendo à 2º maior percentagem do conjunto das 5 sub-escalas (Tabela 5.24).

Os autores do teste **AF-5** ainda procederam a uma análise diferencial por género e grupo normativo, tendo observado que não é significativo o efeito de interação, pelo que os perfis dos rapazes e das raparigas apresentam tendência paralelas ao longo dos grupos, permitindo analisar de forma independente os efeitos principais de cada fator.

Validade

Dado as respostas se organizarem num contínuo entre 01 e 99, a prova tende a apresentar uma alta validade discriminante (Esteve, 2005; Llinares, Molpeceres e Musitu 2001).

García, Musitu e Veiga (2006), em amostras de adultos portugueses e espanhóis, confirmaram a validade penta factorial do questionário **AF-5**. Os autores concluíram a existência de invariância factorial na versão portuguesa, bem não varia quanto aos pesos fatoriais da versão espanhola, nem quanto às variâncias e covariâncias dos fatores ou da variância de erro dos itens. Sendo a consistência interna das cinco escalas também aceitável em ambos os países. Estes mesmos estudos foram realizados por García, Musitu, Riquelme e Riquelme (2011) com adultos jovens espanhóis e chilenos evidenciando os resultados encontrados na amostra portuguesa.

Na amostra portuguesa, de acordo com os estudos de García, Musitu e Veiga (2006) a consistência interna para o total da escala foi de 0,87 e em Espanha de 0,85. Sendo que na mostra portuguesa, a consistência interna por fator de: Profissional/Académico de 0,87; social 0,80; Emocional 0,77; Familiar, 0,76 e Físico de 0,78, o que evidenciou uma boa validade transcultural.

Com este teste mediu-se a **variável**:

Autoconceito Académico, Social, Emocional, Familiar e Físico: tendo sido aplicada a aferição espanhola proposta pelos seus autores, sem utilização das tabelas de aferição. Recordemos que na perspectiva de García, Musitu e Viega (2006), esta escala pode ser aplicada à população portuguesa com garantia, desde que não sejam utilizadas as tabelas de aferição, dado ainda não se encontrar concluída a sua aferição para a população portuguesa.

5.4.4. Teste TAMAI – Teste Auto-avaliativo Multifactorial de Adaptação Infantil.

O Teste **TAMAI** foi concebido por Hernández (2004) com uma primeira edição em 1998. A versão melhorada e atual (à data de recolha dos dados desta investigação) foi a usada nesta investigação. O teste na versão portuguesa foi traduzido pela investigadora. Em 2015 saiu uma nova versão (Hernández, 2015), cujo questionário já não tivemos oportunidade de utilizar nesta investigação.

Trata-se de uma prova de autoavaliação em que o próprio sujeito é solicitado a responder a um conjunto de questões.

Fundamentação Teórica

Este teste vai na sua 7ª edição (Hernández, 2015). A sua primeira edição ocorreu em 1983, a segunda em 1990, terceira em 1998, a quarta 2002 e a quinta em 2004, correspondendo aquela que utilizámos.

A quinta edição, segundo o seu autor, apresenta uma aferição atualizada para todos os níveis de escolarização, tendo sido recolhidos dados em diferentes regiões espanholas, de diferentes níveis socioeconómicos e em diferentes zonas de residência, o que lhe confere maior valor estatístico. Por outro lado, incluí uma aferição específica para a Colômbia, para os níveis escolares do 6º, 7º e 8º Anos de escolaridade. Complementarmente foi melhorada a estrutura do último manual e a folha de teste, tendo sido criado um software de correção, gerido pela TEA .

Âmbito de Aplicação:

O seu âmbito de aplicação vai desde o 3º ano do 1º ciclo de escolaridade até à idade adulta. A sua estruturação factorial, organiza-se em três grupos designados por níveis: **Nível I**: 3º e 4º anos do 1º ciclo e 5º ano do 2º Ciclo; **Nível II**: 6º ano do 2º ciclo, 7º e 8º anos do 3º ciclo; **Nível III**: 9º ano do 3º ciclo e 10º, 11º e 12º anos do ensino secundário. Dentro de cada nível por ano de escolaridade, ainda existe delimitação por idade, uma vez que sujeitos do mesmo ano escolar podem apresentar diferentes idades (seja pela diferença do

ano de aniversário, ou pela repetição do mesmo ano de escolaridade), motivo pelo qual podemos ter sujeitos da mesma idade em diferentes níveis.

A sua aplicação pode tanto ser individual como coletiva. Nesta investigação realizámos uma aplicação coletiva da prova. Sendo necessário entre 30 a 40 minutos para a sua realização.

Descrição da Prova:

Tem por objetivo diagnosticar as valorizações, atitudes e comportamentos, que os estudantes têm em relação a si mesmos (pessoais), na relação social, no âmbito escolar e familiar assim como a sua apreciação sobre as atitudes educativas dos pais. Para os autores da prova, o conhecimento da **Adaptação** dos alunos deve ser, em si mesma, um objetivo operativo da educação, e sobretudo do rendimento académico. Neste teste, os estudantes são considerados numa perspectiva funcional e integral frente ao seu rendimento escolar. Funcional, porque o diagnóstico, em relação às diferentes áreas onde o aluno se desenvolve, é um critério muito prático, real e operativo, sendo melhor que o estudo de traços isolados. Integral, porque cobre todos os contextos do aluno: pessoal, escolar, social e familiar. Sendo este enfoque não só um meio para melhor entender o rendimento escolar e o **Sucesso Escolar**, mas ainda um modo de valorizar, educativamente a **Adaptação**, não só a **Adaptação** social e escolar, como a própria **Adaptação Pessoal**. Constitui ainda uma análise dos estilos educativos dos pais, dando explicações interessantes para melhor compreender a **Adaptação** e o rendimento escolar dos alunos (Hernández, 2004).

O autor, menciona que quanto mais elevada é a pontuação obtida maior será a **Inadaptação** dos sujeitos, logo menor será o grau de **Adaptação do indivíduo**. Traduzindo assim a incapacidade geral da pessoa para se adaptar a nível pessoal, escolar, familiar e social.

Quanto à ficha técnica desta prova observamos que se constitui por 175 proposições as quais o aluno deve responder de forma positiva ou negativa. Estas proposições organizam-se em 4 sub-escalas importantes de **Inadaptação**:

1. **Inadaptação Pessoal** (P);
2. **Inadaptação Escolar** (E);
3. **Inadaptação Social** (S);
4. Insatisfação com o Ambiente Familiar (F) / Insatisfação com os Irmãos (H);

Posteriormente, outros fatores foram encontrados pelo autor. Os quais são apresentados seguidamente:

5. Educação Adequada do Pai (Pa) / Educação Adequada da Mãe (M);
6. Discrepância Educativa (Dis);
7. Critérios de Fiabilidade ou Estilo de Resposta
 - 7.1 Pro-Imagem (PI) e
 - 7.2 Contradição (Ctr).

Por sua vez, a estruturação factorial do **TAMAI**, é ainda diferente de acordo com os 3 Níveis, que correspondem aos diferentes níveis de escolaridade dos sujeitos. Nesta investigação apenas apresentaremos uma descrição dos subfactores para o **Nível I** e **III**, relativos respetivamente ao **5º Ano** e ao **9º Ano** Escolaridade.

Seguidamente apresentaremos a descrição dos respetivos fatores, de acordo com o manual, para o **Nível I** e **III**, começando pela apresentação gráfica da sua estrutura factorial, seguida de uma breve descrição da mesma:

1. Inadaptação Pessoal (P)

Também no fator de **Inadaptação Pessoal** o **Nível I** e o **Nível III** apresentam estruturas fatoriais diferentes, as quais são identificadas nas **Tabelas 5.25 e 5.26**.

Tabela 5.25. Fator de **Inadaptação Pessoal** – Nível I

Nível I – P <u>Inadaptação Pessoal</u>		
P1	Desajuste Dissociativo (Pessimismo e Fuga da Realidade)	
P2	Autodesajuste	
	P21	Cogniafeição (infravalorização-medo)
	P22	Cognipunição
	P221	Intrapunição (autodesprezo e castigo)
	P222	Depressão (tristeza, preocupação...)
	P223	Somatização (doenças e desconforto corporal)

Tabela 5.26. Fator de **Inadaptação Pessoal** – Nível III

Nível III – P <u>Inadaptação Pessoal</u>		
P1	Cogniafeição	
	P11	Auto Insatisfação (insatisfação consigo e com a realidade)
	P12	Apreensão-somatização (medo, culpabilidade, desconforto corporal)
P2	Cognipunição	
	P21	Timidez (retraimento e vergonha da realidade social)
	P22	Intrapunição (autodesprezo)
	P23	Depressão (aborrecimento, tristeza, decepção)
P3	Autosuficiência defensiva (autovalorização excessiva e extrapunição)	

Para Reeve (2003) as emoções são multidimensionais e são fenômenos subjetivos, biológicos, com uma funcionalidade (um propósito) e sociais, pelo que devem ser analisadas atentamente, daí a importância em utilizarmos uma escala que nos permitisse avaliar nos estudantes estas dimensões.

O primeiro fator, **Inadaptação Pessoal (P)**, engloba, o desajuste que os sujeitos têm consigo (autodesajuste), o que tem mais peso neste fator geral, como a dificuldade pessoal em aceitar a realidade tal como é (desajuste dissociativo). Uma pontuação muito alta neste factor é indicativo de que a pessoa não tem só dificuldades consigo mesma (desvalorização, medo, culpabilidade, depressão ou somatização), mas também pode ter mecanismos dissociativos com a realidade, manifestados através de mecanismos de regressão, evasão, sonolência, etc., e na sua segmentação com a realidade.

Para Reeve (2003) as emoções são multidimensionais e são fenômenos subjetivos, biológicos, com uma funcionalidade (um propósito); bem como sociais, pelo que devem ser analisadas atentamente, daí a importância em utilizarmos uma escala que nos permitisse avaliar nos estudantes estas dimensões.

Desajuste dissociativo (P1)

As questões deste subfactor têm a ver com os mecanismos de defesa que os sujeitos utilizam para negarem a realidade, são sobretudo mecanismo que evidenciam uma propensão psicótica. As dificuldades da vida são atenuadas por estes sujeitos com mecanismos de fuga ou de não aceitação da realidade.

As suas características fundamentais são:

- a) Conceção da vida como difícil e problemática (<< P5 - Os outros são mais fortes do que eu>>).
- b) Tendência em imaginar ou elaborar pensamentos negativos ou pessimistas (<<P9 - Se houvesse uma catástrofe quase de certeza que morreria>>).
- c) Desenvolvimento de defesas que os impeçam de sofrer, dissociando-se da realidade, como as seguintes:
 - *Regressivas* (<<P1 - Gostaria de ser mais novo(a)>>);

- *Projetivas extrapunitivas* (<<P67 - A culpa do mal que me acontece deve-se aos outros>>);
- De *isolamento mental* (<<P18 - Há vezes em que me custa concentrar-me no que faço>>).

Autodesajuste (P2)

Corresponde ao que se entende por “**Inadaptação Pessoal** ou neuroticísismo”. Traduz a dificuldade que a pessoa encontra em si mesma e consequentemente na sua **Adaptação** com a vida.

Compreende os aspetos cognitivos (se desfigura a realidade e o seu próprio **Autoconceito**), os aspetos afetivos (se sente reações emocionais desagradáveis e intensas, desproporcionadas ao que é normal) e os aspetos conativos (aparecem bloqueios, inibições, timidez ou somatizações).

O autodesajuste é constituído pela soma das pontuações da *Cogniafeição* e da *Cognipunição*. A *Cogniafeição* supõe ficar afetado, “encolhido” pelo conceito de si mesmo e a realidade, mas não implica um certo desprezo, a humilhação ou autopunição, como na *Cognipunição*.

Segundo os estudos de Fierro e Cardenal (1996), o comportamento saudável apresenta uma correlação negativa com o neuroticismo e o psicotismo e uma correlação positiva com a maturidade pessoal.

Cogniafeição (P21)

Traduz o sentimento de temor, medo ou inquietude, junto a, ou derivado da infravalorização do próprio. Portanto há um **Autoconceito** negativo em que a pessoa gostaria de ser de forma diferente do que é, por vezes gostaria mesmo de nascer outra vez para ser diferente do que é. Está insatisfeita com o que faz e pensa que tudo lhe sai mal. A sua própria insatisfação a leva a estar insatisfeita com a realidade, de forma que se aborrece enquanto joga ou brinca.

A tendência para o medo, que poderia constituir um item à parte, associa-se fundamentalmente, à infravalorização.

Cognipunição (P22)

A valorização desajustada de si mesmo e a realidade conduzem o sujeito a carregar sobre si próprio uma tensão vivida, de uma forma muito direta,

através da intrapunição, auto desprezo e autopunição, próprio da tendência para a timidez, a culpabilidade, a escrupulosidade e as obsessões. Tendem a apresentar estados depressivos e somatizações derivadas da tensão intrapsíquica.

Por conseguinte, no **Nível I** a Cognipunição, corresponde à soma dos fatores de *Intrapunição*, *Depressão Afetiva* e *Somatização* e no **Nível III** à soma dos sub-fatores *Timidez*, *Intrapunição* e *Depressão*.

Intrapunição (P221)

Caracteriza-se por uma auto-estima negativa, autodesprezo e autopunição” sendo avaliado pelas questões: (<<P13 - creio que sou bastante “tonto(a)”>>, <<P21 - Às vezes tenho raiva de mim próprio(a)>>. Na Intrapunição no pensamento a ideia de morte, está presente.

Depressão Afetiva (P222)

Corresponde a sentimentos de tristeza, pena, angústia, auto compaixão, que são analisados através das perguntas: (<<P8 - Quase sempre sonho com coisas tristes>>); (<<P11 - Assusto-me e choro muitas vezes>>); (<<P14 - Sou muito envergonhado(a)>>); (<<P15 - Por vezes choro por pena>>); (<<P16 - Às vezes sinto que sou um desastre>>); (<<P19 - Por vezes tenho vontade de morrer>>).

Somatização (P223)

Tendência para sentir-se doente e com dores corporais, em consequência da tensão psíquica experienciada. É avaliada nas questões: (<<P65 - Normalmente estou bem, sem tonturas nem enjoos>>); (<< P 69 - Quando me levanto da cama, geralmente estou bem, não tenho dores>>); (<<P 70 - Normalmente quando acordo estou bem, sem tonturas nem vontade de querer voltar a deitar-me>>); (<< P 71 - Não costumo ter dores de estômago>>); (<<P72 - Não costumo ter dores de cabeça>>); (<<P73 - Como com muito apetite e durmo muito bem>>).

2. Inadaptação Escolar (E);

Tabela 5.27. Fator de Inadaptação Escolar – Nível I

Nível I – E - <u>Inadaptação Escolar</u>	
E1	<u>Inadaptação</u> Escolar Externa (pouco aplicação e disciplina)
E2	Aversão à Instituição Escolar (face aos professores e à escola)
E3	Aversão à aprendizagem (pelo estudo e pelo saber)

Tabela 5.28. Fator de Inadaptação Escolar – Nível III

Nível III – E - <u>Inadaptação Escolar</u>		
E1	Aversão à Instrução	
	E11	Hipo laboriosidade (baixa aplicação na aprendizagem)
	E12	Hipo motivação (baixo interesse na aprendizagem)
	E13	Insatisfação escolar (coma a sala e a escola)
	E14	Aversão ao Professor (insatisfação com o professor)
E2	Indisciplina (comportamento disruptivo na sala de aula)	

A insatisfação e o comportamento inadequado a respeito da realidade escolar constituem o fator da Inadaptação Escolar (E). Observa-se Inadaptação escolar externa através, do pouco trabalho dispendido nas aprendizagens e pelas condutas disruptivas na aula. Mas, existe uma Inadaptação Escolar interna caracterizada pelas atitudes desfavoráveis face às aprendizagens escolares, face aos professores e face à própria instituição escolar. É ainda um fator que tem muita influência na Inadaptação Pessoal e na Inadaptação Social.

Este fator geral é, portanto, o resultado da soma dos três fatores seguidamente apresentados:

Inadaptação Escolar Externa (E1)

A indisciplina e a pouca aplicação na aprendizagem escolar, no **Nível I** de **Inadaptação Escolar** constituem um só fator, estando presente nas questões: (<<P24 - Tiro más notas>>); (<< P26 - Estudo e trabalho pouco>>); (<<P27 - Acredito que me disperso muito>>); (<< P29 - Porto-me muito mal nas aulas>>); (<<P30 - Geralmente estou sempre a falar e a provocar os colegas>>); (<<P55 - Costumam dizer que sou revoltado(a)>>).

Aversão à Instituição Escolar (E2)

Integra dois aspetos:

- 1) O Não estar satisfeito com a forma de ser do professor, com a sua forma de explicar ou de tratar os alunos;
- 2) O Não estar satisfeito com a escola, com a sua sala de aula, com o seu ano escolar e com a situação escolar em geral.

Aversão à Aprendizagem (E3)

Traduz o desagrado ao estudo e a falta de motivação pelo saber: (<<P23 - Enjoa-me estudar>>), (<<P 34 - Gostaria de estar todo o ano de férias>>), (P<<35 - Não gosto nada de estudar); (P<<39 - Estou cansado (a) de ir às aulas), (P<<28 - Canso-me muito rapidamente quando trabalho ou estudo), (P<<83 - Gosto de fazer os trabalhos de Matemática), (P<<84 - Gosto de estudar Ciências da Natureza), (<<P85 - Gosto de estudar Língua Portuguesa).

Inadaptação Social (S);**Tabela 5.29.** Fator de **Inadaptação Social** – **Nível I**

Nível I – S - Inadaptação Social		
S1	Auto desajuste Social	
	S11	Agressividade Social (conflitos com as pessoas)
	S12	Disnomia (conflito com a norma)
S2	Restrição Social	
	S21	Introversão (restrição quantitativa da sociabilidade: escassa relação)
	S22	Hostilidade (restrição qualitativa da sociabilidade: desconfiança)

Tabela 5.30. Fator de **Inadaptação Social** – **Nível III**

Nível III – S - Inadaptação Social		
S1	Auto desajuste Social	
	S11	Agressividade Social (conflitos com as pessoas)
	S12	Disnomia (conflito com a norma)
S2	Restrição Social	
	S21	Introversão Hostilogénica (introversão e desconfiança social frente á extroversão e confiabilidade)
	S22	Introversão Hipoativa (introversão, com um comportamento sossegado frente a extroversão e hiperatividade)

Inadaptação Social (S) traduz o grau de incapacidade ou de problemas que envolvem a relação social.

Engloba dois grandes fatores:

- 1) Fator de Auto Desajuste Social, ou seja, falta de controlo social, ou de respeito e consideração para com os outros e normas estabelecidas;
- 2) Fator de Restrição Social, ou seja, diminuição da relação social ou atitudes de receio ou desconfiança social.

O Auto Desajuste Social (S1)

O comportamento tende a estar desajustado com a realidade social, podendo chocar com essa realidade. Este choque pode resultar numa

modalidade dupla: a agressividade colocada na relação social e o incumprimento da norma estabelecida. Ambos os aspetos representam fatores de auto desajuste social.

Agressividade Social (S11)

A agressividade apresenta como polo oposto a passividade. A agressividade manifesta-se em discussões, confrontos verbais e físicos estando representada através das questões: (<<P 51 - Estou sempre a discutir>>), (<<P52 - Aborreço-me muitas vezes e chego a lutar com os outros>>), (<<P53 - Tenho mau feitio>>); (<<P59 - aborreço-me e canso-me rapidamente do que estou fazendo>>), (<<P60 - aborreço-me muitas vezes e chego a lutar com os outros>>).

(<<P85 - Gosto de estudar Língua Portuguesa>>)

Disnomia (S12)

Caracteriza-se pelo exibir de despreocupação. Adversidade ou choque perante a norma social. Uma pontuação alta traduz tendência para ser inquieto, revoltado, descuidado, desorganizado, negativista e desobediente.

Restrição Social (S2)

Implica que a atitude social se restringe em quantidade (*Introversão*) ou em qualidade (*Hostiligência*), donde ambos os aspetos são fatores que estão englobados num fator geral.

Introversão (S21)

É a tendência para se isolar ou relacionar-se com pouca gente. A *Introversão* é avaliada através das questões: (<<P43 -Tenho muitos poucos (as) amigos (as)>>), (<<P47 - Prefiro estar com poucas pessoas>>), (<<P46 - Tenho dificuldade em fazer amigos (as)>>), (<<P44 - Gosto mais de brincar sozinho (a)>>), (<<P45 - Sou calado(a) quando estou com os outros>>).

No polo oposto encontra-se a *Extroversão*, que corresponde à capacidade de uma sociabilidade ampla, tendendo até à dispersão e à superficialidade nas relações.

Um sujeito extremamente introvertido extremo tende a ser mais reflexivo, teórico ou pessimista. Embora a sociabilidade seja restrita, pode todavia ser mais intensa que a do extrovertido. Sendo que o extrovertido, num grau extremo, tende a ser impulsivo, prático e ativo.

Hostilidade (S22)

O termo Hostilidade significa literalmente << construção de hostilidade>>. O sentimento de hostilidade manifesta-se no desenvolvimento de uma atitude hostil frente aos outros, ou no sentir-se vítima de hostilidade por parte dos outros, estando presente nas questões: (<<P48 - Os meus colegas metem-se sempre comigo>>), (<<P49 - Os outros aborrecem-me e são maus comigo>>), (<<P50 - Gostaria de ser muito poderoso(a) para mandar>>). Sendo que também aparece o orgulho e o desejo de superioridade, bem como de mandar. A atitude hostil e o sentimento de orgulho tornam muito semelhante este fator à tendência paranóide.

No extremo oposto encontra-se a confiabilidade social: (<<P95 - Quase todas as pessoas que conheço são boas>>), (<<P98 - Quando perco um jogo fico contente por os outros ganharem>>), (<<P103 - Trato com muito carinho os animais>>), (<<P96 - Geralmente prefiro calar-me a discutir>>), (<<P99 - Não gosto de ser líder, prefiro ser apenas um elemento do grupo>>). Estes sujeitos apresentam uma tendência para serem mais abertos e comunicativos: (<<P90 - Sou muito divertido(a) e falador(a)>>), (<<P91 - Aborreo-me quando estou sozinho (a)>>).

3. Insatisfação com o Ambiente Familiar (F)/ Inadaptação Familiar.

Dentro dos fatores do teste **TAMAI** destacam-se os fatores primários (Insatisfação Pessoal, Escolar e Social) bem como um segundo grupo, os fatores secundários que integram a Insatisfação com o Ambiente Familiar, a Educação Adequada do Pai e da Mãe e a Discrepância Educativa, sendo que estes últimos iremos descrevê-los seguidamente.

Insatisfação Familiar – é composto por dois subfactores:

Insatisfação com o Ambiente Familiar (F)

Indica por um lado, o grau de insatisfação perante o clima vivenciado em casa e a percepção negativa da relação interparental (dos pais entre si).

Dado, que no *output* que se obtêm informaticamente, esta variável surge de forma não agrupada, mas apenas se obtêm valores para os seus sub-fatores (Insatisfação com o ambiente familiar e Insatisfação com os irmãos), decidimos criar uma variável agrupada que foi definida como **Inadaptação Familiar** (Variável 84 da Base de Dados desta investigação), passando a ser utilizado o termo **Inadaptação**/Adaptação Familiar ao longo da tese.

Nível I e III – F – Insatisfação com o ambiente familiar (com o clima e a relação dos pais entre si)

Insatisfação com os irmãos (H)

Traduz o grau de insatisfação na relação com os irmãos (através de zangas, contrariedades e conflitos internos).

Nível I e III– H – Insatisfação com os irmãos (ciúmes, incómodos e conflitos fraternos)

Por forma a construirmos uma variável de **(In)Adaptação Familiar** procedemos à construção na base de dados da Variável 84 (Var_84), que corresponde ao somatório da Variável Insatisfação com o ambiente familiar (Var_61) + a Variável Insatisfação com os Irmãos (Var_62).

4. Educação Adequada do Pai (Pa) e Mãe (M)

Este fator apresenta diferenças no **Nível I** e **III**, bem como na percepção do Pai e da Mãe. seguidamente apresentamos para o Nível I e III e para o Pai e a Mãe os respetivos sub-fatores (Tabela 5.31; 5.32; 5.33 e 5.34) bem como uma breve descrição de cada sub-fator.

Os estilos educativos dos pais – estilo de educação parental - são avaliados segundo a percepção dos filhos.

A pontuação obtida indica o grau em que os estilos educativos dos pais é o ideal – <<educação adequada>>. Este resultado é obtido ao subtrair do estilo de educação personalizada, o estilo de educação permissiva e o estilo de educação restritiva o que corresponde aos estilos de educação “democrático”, “permissivo” e “autoritário” de Baumrind (1967 descrito por Musitu e García 2001,1991).

Complementarmente, Gutiérrez (1989) nas suas investigações chegou à conclusão de que as diferentes práticas educativas dos pais (Pai e Mãe) determinam, em grande medida o nível de **Autoconceito** que os filhos apresentam.

Tabela 5.31. Fator de Educação Adequada do Pai – **Nível I**

Nível I – Pa Educação Adequada do Pai		
Pa1	Educação assistencial-personalizada/cuidados pessoais de educação (afeto, cuidado, respeito, normas de formação e autonomia)	
Pa2	Permissivismo (concessão excessiva às exigências e caprichos)	
Pa3	Restrição	
Pa31	Estilo punitivo (punição e rejeição)	
Pa32	Estilo despreocupado (abandono e negligência)	
Pa33	Estilo perfeccionista (regulamentação excessiva e agressiva)	

Tabela 5.32. Fator de Educação Adequada do Pai – **Nível III**

Nível III – Pa Educação Adequada do Pai			
Pa1	Educação assistencial-personalizada/cuidados pessoais de educação (afeto, cuidado, respeito, normas de formação e autonomia)		
Pa2	Protecionismo (preocupação e ajuda excessiva)		
Pa3	Permissivismo (concessão excessiva às exigências e caprichos)		
Pa4	Restrição		
	Pa41	Perfeccionismo hipernômico (excesso de normas/regras e distanciamento afetivo)	
	Pa42	Estilo aversivo	
		Pa421	Marginalização e afastamento afetivo
		Pa422	Perfeccionismo hostil (reforços negativos, recriminar, censurar...)

Tabela 5.33. Fator de Educação Adequada da Mãe – **Nível I**

Nível I – M Educação Adequada da Mãe		
M1	Educação assistencial-personalizada/cuidados pessoais de educação (afeto, cuidado, respeito, normas de formação e autonomia)	
M2	Permissivismo (concessão excessiva às exigências e caprichos)	
M3	Restrição	
	M31	Estilo punitivo (punição e rejeição)
	M32	Estilo despreocupado (abandono e negligência)
	M33	Estilo perfeccionista (regulamentação excessiva e agressiva)

Tabela 5.34. Fator de Educação Adequada da Mãe – **Nível III**

Nível III – M Educação Adequada da Mãe		
M1	Educação assistencial-personalizada/cuidados pessoais de educação (afeto, cuidado, respeito, normas de formação e autonomia)	
M2	Protecionismo (preocupação e ajuda excessiva)	
M3	Permissivismo (concessão excessiva às exigências e caprichos)	
M4	Restrição	
	M41	Assistência restritiva
		M411 Desatenção
		M412 Marginalização afetiva
		M413 Afastamento afetivo
	M42	Personalização restritiva
		M421 Perfeição hostil
		M422 Perfeição Hipernômica

No **Nível I** o Fator *de Educação Adequada do Pai (Pa)* e *Mãe (M)* subdivide-se em:

Educação assistencial-personalizada (Pa1) (M1)

Caracteriza-se por um tipo educativo baseado no amor, e na prestação de cuidados, bem como no desenvolvimento da autonomia, na expressão da liberdade do filho, e em proporcionar-lhe uma educação adequada.

Dado no relatório de *output* esta variável aparecer de forma dividida em educação assistencial-personalizada do Pai e da Mãe, bem como por nível, procedeu-se á sua fusão para podermos proceder à análise de algumas hipóteses, dando origem à variável **Educação _Personalizada Var_77**. Assim a Var_77 passou a integrar:

$$\begin{aligned}
 & (PA1\_Educação\_assistencial\_pessoal\_NI\_NIII\_Var63\_1\_N1\_N3 + \\
 & M1\_Educ\_Assitêncial\_Personalizada\_NI\_Var64\_1\_N1 + \\
 & M1\_Educ\_Assistêncial\_NIII\_Var64\_1\_N3 + \\
 & M2\_Educ\_Personalizada\_NIII\_Var64\_2\_N3).
 \end{aligned}$$

Permissivismo (Pa2) (M2)

Caracteriza-se por uma excessiva concessão nas exigências dos filhos reforçando-lhe as suas condutas caprichosas. Expressa-se nas questões (<<P136/P137 - Deixa-me fazer tudo o que quero>>), (<< P144/ P145 - Chorando ou aborrecendo-me, consigo sempre o que quero>>).

Embora este estilo educativo esteja mais próximo da educação personalizada do que da educação restritiva, constitui uma prática educativa inadequada.

Restrição (Pa3) (M3)

Caracteriza-se por um estilo educativo que é o contrário da educação personalizada e permissiva. Sendo constituído por três possíveis fatores:

Estilo Punitivo (Pa31) (M31)

Que se manifesta pela frequência dos comportamentos paternos e maternos que indicam seriedade, castigo ou afastamento dos filhos.

Estilo Despreocupado (Pa32) (M32)

Expressa o sentimento que os filhos desenvolvem ao sentirem-se abandonados, desconsiderados, com falta de atenção, comunicação ou afeto.

Estilo Perfeccionista (Pa33) (M33)

Trata-se de um tipo de educação excessivamente normativa que pode chegar a ser punitiva para os filhos: <<Chama-me sempre à atenção>>, <<Tudo o que faço parece estar mal>>.

Para o **Pai** no **Nível III** este mesmo Fator subdivide-se nos sub-fatores do **Nível I**, mas ocorre o surgimento de um novo fator o **Protecionismo (Pa2) (M2)**.

Protecionismo (Pa2) (M2)

Corresponde a um estilo educativo parental fundamentado na preocupação e ajuda excessiva por parte dos cuidadores.

O **Fator Restrição (Pa4) (M4)**, passa a subdividir-se no **Nível III**, para o **Pai** em:

Perfeccionismos Hipernómico (Pa41) – que corresponde à utilização por parte do Pai de um conjunto excessivo de normas e com recurso a um tom emocional pautado por distância emocional;

Estilo Aversivo (P42)

O qual se subdivide em:

Marginalização (Pa421) – corresponde ao abandono emocional que se expressa pela falta de atenção dada aos filhos e pela baixa comunicação com os mesmos, sobretudo falta de recurso a um estilo de comunicação afetiva;

Perfeccionismo Hostil (Pa422) – traduz-se pela utilização continuada de reforço negativo, chamada de atenção e censura por parte do Pai;

Na **Mãe** em:

Assistência Restritiva (M41) – quando a Mãe dedica pouco tempo à parte afetiva dos seus filhos. Sendo que este fator se subdivide em:

Desatenção (M411) – Quando a Mãe tende a disponibilizar pouca atenção aos seus filhos;

Marginalização Afetiva (M412) – A Mãe tende a apresentar um certo abandono afetivo dos seus filhos;

Afastamento Afetivo (M413) – Existe um afastamento afetivo persistente por parte da Figura Materna;

Personalização Restritiva (M42) - Que se subdivide em dois sub-fatores:

Perfeição Hostil (M421) – onde a figura Materna apresenta preocupação por uma perfeição que cria uma forte hostilidade perante os filhos;

Perfeição Hipernómica (M422) – corresponde a um grau muito elevado de perfeição da conduta do filho (a) por parte da Mãe.

Dado no relatório de *output* a variável **Restrição** aparecer separada em educação restritiva do Pai e da Mãe, bem como por nível de escolaridade, houve necessidade de realizarmos algumas fusões entre variáveis para podermos proceder à análise de algumas hipóteses, dando origem à variável **Educação _restritiva Var_78**. Assim a Var_78 passou a integrar:

(PA3_Restrição_NI_Var63_3_N1 + M3_Restrição_NI_Var64_3_N1 + PA4_Restrição_NIII_Var63_4_N3 + M4_Restrição_NIII_Var64_4_N3).

5. Discrepância Educativa (Dis)

A **Discrepância Educativa (DIS)**, indica o grau de diferença existente entre o estilo de educação do **Pai** e da **Mãe**. É o resultado da soma das diferenças entre ambos os pais no estilo “personalizado /democrático”, “permissivo” e “restritivo/autoritário” expressa a perceção dos filhos quanto ao grau de acordo e relação existente entre o casal relativamente à educação destes.

A obtenção de um valor alto, neste fator reflete que a situação educativa familiar é problemática e que pode estar na origem da desadaptação dos filhos.

6. Critérios de Fiabilidade ou Estilo de Reposta

Segundo os autores da prova, deve entender-se por fiabilidade ou estilos de contestação, a confiança com que as respostas dadas ao questionário foram adequadas e o seu grau de veracidade. O que traduz que a prova foi realizada adequadamente e com veracidade. Herdandéz (2004) utilizou, nesta prova dois critérios, que embora não meçam exactamente a fiabilidade, conseguem medir:

- 1) A tendência em uma boa imagem - critério da **Pro-Imagem (PI)** e
- 2) A tendência em dar respostas contraditórias - critério da **Contradição (Ctr.)**.

6.1 Critério de Pro-Imagem (PI)

Corresponde a uma escala de 9 elementos constituído por afirmações com uma extrema valoração e dificilmente reais. São afirmações muito semelhantes à da escala de sinceridade utilizada em outras provas, mas que na realidade não se pode considerar que se trate de uma “escala de sinceridade”, mas de uma forma de o sujeito se autoavaliar:

- << P61 - Penso que sou bonito (a), boa pessoa, trabalhador (a) e alegre>>,
- <<P62 - Estou quase sempre alegre>>,
- << P88 - Gosta mais de estar nas aulas que numa festa>>,
- <<P90 – Sou muito divertido (a) e falador (a)>>,
- <<P94 – Comporto-me da mesma maneira quando estou sozinho(a) ou com outras pessoas>>,
- <<P97 - Não me costumo chatear quando me enganam ou me mentem>>, <<P98 - Quando perco um jogo fico contente por os outros ganharem>>,
- <<P104 – Costumam dizer-me que me porto bem e que sou bom (boa)>>, <<P105 – Digo sempre a verdade>>.

Muitas destas afirmações são totalmente apropriadas. Todavia, uma pontuação muito alta deve permitir-nos suspeitar da forma como a prova foi realizada.

Assim, este fator correlaciona, fortemente mas negativamente com a Intrapunição (Factor de Inadaptação Pessoal), com a Inadaptação Social,

especialmente com a *Disnomia* e a *Hostilidade*. Sendo nula a correlação, com a *Agressividade Social*. Com a **Inadaptação Escolar** também existe uma correlação negativa. Com os *Estilos Educativos* e sobretudo com o fator **Permissivismo**.

Portanto, uma pontuação alta nesta escala reflete um tipo de características de personalidade caracterizada por uma autosuficiência ingênua, com exagerado otimismo, confiança e ilusão traduz muita expansividade socialmente e com uma noção muito intensa perante a norma social, um ajuste extremo às normas e estruturas existentes. Por conseguinte, não se trata da mentira em si, mas de uma distorção a seu favor, em relação à realidade.

6.2 Critério de Contradição (Ctr).

No critério de **Contradição (Ctr)** existem 12 pares de questões, muito similares que são apresentadas quer de uma forma afirmativa quer de uma forma negativa (por exemplo: (<<P41 – Aborreço-me nas aulas>>), (<<P88 – Gosto mais de estar nas aulas do que numa festa>>), (<<P170/171 O Meu Pai / A Minha Mãe Gosta pouco de mim>>) e (<<P118/119 O Meu Pai / A Minha Mãe Gosta muito de mim>>).

Quando as respostas, em ambas as situações não são coincidentes, considera-se existir contradição nas respostas. Algumas contradições são aceitáveis e lógicas, mas segundo o autor uma pontuação elevada (a partir de 6) indica o grau de incoerência com que foi realizada a prova.

É preciso termos em conta que estas contradições de resposta correlacionam-se especialmente (mais de 0,50) com um estilo educativo inadequado, especialmente com o estilo “punitivo e de abandono” (pertencente ao estilo “autoritário”). Curioso que ainda mantém correlação com o estilo “permissivo”.

Por outro lado, quando a educação adequada (pai e mãe) se correlaciona positivamente com a maioria dos fatores de **Adaptação**. Isto significa que as contradições correlacionam positivamente com todas as inadaptações. Em especial, com a **Inadaptação Social** e dentro desta com a *Introversão* e com a

Hostilidade. Segundo Hernández (2004), é preciso ter atenção, dado que estas correlações não se observam no **Nível III**.

Cotação:

O autor apresenta-nos duas modalidades de correção:

- Uma mais complexa e pormenorizada (utilizada na presente investigação) e que só pode ser realizada com recurso ao sistema informático, via ligação à página informática da TEA corrige. Nesta página são introduzidas as respostas (de acordo com as instruções do manual). O programa gera um perfil gráfico com as pontuações normalizadas. Transformando as pontuações diretas em pontuações normalizadas de acordo com as tabelas de aferição.
- E uma correção manual: onde é possível apenas cotar 5 fatores gerais de **Inadaptação Geral**, de onde se excluí a cotação dos fatores Educação Adequada do Pai (*Pa*) e da Mãe (*M*), bem como a *Discrepância Educativa (Dis)* e o *Critério de Contradição (Ctr)*.

A Análise do Perfil : em cada perfil gráfico surgem 3 escalas de pontuação normalizadas:

- ✓ A Escala de Percentis;
- ✓ A Escala de categorização *Hepta*. Sendo a equivalência aproximada das suas categorias com os percentis apresentados na Tabela 5.35:

Tabela 5.35. Equivalência entre a escala Hepta e a escala Percentílica do Perfil TAMAI – (adaptado de Hernández, 2004, p. 18)

MB	<i>Muy Bajo</i> – Muito Baixa	Do Percentil 1 a 5
B	<i>Bajo</i> – Baixa	Do Percentil 6 a 20
CB	<i>Casi Bajo</i> – Quase Baixa	Do Percentil 21 a 40
M	<i>Medio</i> – Média	Do Percentil 41 a 60
CA	<i>Casi Alto</i> – Quase Alta	Do Percentil 61 a 80
A	<i>Alto</i> - Alta	Do Percentil 81 a 95
MA	<i>Muy Alto</i> – Muito Alta	Do Percentil 96 a 99

- ✓ E o sistema de indicação crítico. Formado por 4 categorias, cuja equivalência com as pontuações percentílicas é a apresentada na Tabela 5.36.

Tabela 5.36. Equivalência entre o Sistema de Identificação Crítica a e a escala Percentílica do Perfil TAMAI – (adaptado de Hernández, 2004, p. 18)

SC	<i>Sin Constatar</i> – Não respondida	Do Percentil 1 a 65
C	<i>Constatada</i> – Respondida	Do Percentil 66 a 80
CC	<i>Bien Constatada</i> – Bem respondida	Do Percentil 81 a 95
CCC	<i>Muy Constatada</i> – Muito respondida	Do Percentil 96 a 99

Fidelidade e Validade:

Fiabilidade

O estudo da versão espanhola no geral apresenta cinco fatores que cobrem 75% da variância explicada associada a cada uma das sub-provas. O primeiro fator de cada uma das sub-provas que corresponde a um fator geral, explica cerca de 50% da variância.

A fidelidade da prova foi determinada pelo método das metades com a correção da fórmula pelo método de Speraman-Brown, para uma amostra aleatória e proporcional por Ano escolar sendo os valores de consistência interna, avaliada com recurso ao procedimento estatístico Alfa de Cronbach. Os itens foram agrupados em 7 dimensões que apresentam valores de validade razoáveis a bons. Sendo para o **Nível I** obteve-se um $\alpha=.67$ e para o **Nível III** o Alfa de Cronbach varia entre $\alpha = 0,70$ na escala H até $\alpha =.92$ na escala de Inadaptação Global.

Validade

Consistência Interna

O autor do TAMAI Hernández (2004) descreve que a validade do teste foi confirmada por diferentes investigações, quer através de questionários fechados como o SDL de Marsh (1999) e Santiago (2001), quer através do questionários abertos (Rosales, 1997). Complementarmente para Hernández (2004) o TAMAI apresenta resultados com uma boa validade quando se relacionam os valores de realização com a **Adaptação Escolar** ou o bem estar subjetivo individual com a **Adaptação Pessoal** e diversos aspetos do carácter e da personalidade com as atitudes educativas dos Pais e Mães (Hernández, 2000 e 2001 adaptado por Hernández, 2004).

Com este teste mediu-se a **variável**:

Adaptação Pessoal, Escolar, Social e Familiar: tendo sido aplicada coletivamente a aferição espanhola (5ª Edição) proposta pelo seu autor.

Para levar a cabo a recolha de informação, numa primeira etapa foi solicitada autorização ao Ministério da Educação por carta enviada ao Departamento de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (Anexo A1 e anexo A2), bem como à Delegação Regional de Educação do Algarve. Num segundo momento contactou-se os responsáveis pelos respetivos agrupamentos escolares das Escolas Básicas do 2º e 3º ciclos.

5.5. PROCEDIMENTO

5.5.1. Planificação da Passagem de Provas.

Para levar a cabo a recolha de informação, dado este estudo implicar uma amostra que deveria abranger todos os estabelecimentos escolares identificados nos diferentes Concelhos do Algarve tivemos que constituir uma equipa de trabalho, que participasse no levantamento de dados, pelo que se tornou imprescindível a formação dos procedimentos, a preparação e planificação das provas.

Esta etapa prévia ao levantamento dos dados, apresentou três momentos claramente distintos:

1. Formalização dos pedidos de autorização para a concretização do estudo;
2. Preparação do material necessário para levar a cabo a recolha dos dados;
3. Seleção e formação técnica dos membros da equipa para a recolha dos dados;

1. Pedidos de autorização

Em primeira mão foi enviado via e-mail um pedido de autorização para a realização da presente investigação:

- ao Ministério da Educação, bem como à Delegação Regional de Educação do Algarve (*Anexo I*)
- e por fim para cada uma das escolas identificadas (*Anexo II*). Nas escolas foi disponibilizado para ser entregue aos encarregados de educação um consentimento informado (*Anexo III*) a solicitar autorização para que os educandos participassem neste estudo. No consentimento informado foi evidenciado o carácter anónimo e confidencial das informações recolhidas, sublinhando que os dados, recolhidos não podiam ser usados senão no âmbito da presente investigação, não contando para qualquer avaliação escolar.

2. Preparação do material

Foram preparados dois tipos de materiais:

- Brochuras com as instruções de aplicação das provas para a equipa de colaboradores. Foi distribuído a cada colaborador o material necessário para poder estudar adequadamente as características e as instruções dos testes. Bem como o questionário com os dados sociodemográficos.
- 1900 grupos de questionários e escalas foram agrupados por sujeito. Para cada sujeito foi fotocopiado um questionário (11 páginas); uma folha de resposta para o Fator “g” (1 página), um questionário **AF-5** (1 página) e um questionário **TAMAI** (7 páginas).

3. Seleção e formação técnica da equipa

Para garantir a rapidez na recolha de dados, numa área geográfica tão alargada, foram formadas 4 equipas de técnicos. Estes eram todos psicólogos já licenciados e pertenciam ao grupo de supervisão da investigadora ou eram seus estagiários e portanto a mesma já conhecia o seu trabalho. Realizou-se um seminário de formação antes de iniciar a recolha de dados. Este seminário foi organizado em duas sessões de cerca de 2 horas cada. Na primeira sessão foram apresentados os objetivos da investigação e entregou-se a cada elemento da equipa o manual de cada teste, tendo-lhe sido explicado em que consistia cada escala e como deveria ser administrada. Tendo sido incentivados, a praticar e a utilizarem as provas da maneira mais fiável possível devendo exercitar em pelo menos 2 sujeitos até à organização da segunda sessão. Na segunda sessão, começou-se por se esclarecer as dúvidas surgidas e fez-se a distribuição das escolas e das salas onde cada técnico procederia à recolha de dados. Deu-se ainda ênfase aos atritos que poderiam surgir em cada sala e como é que eventualmente poderiam ser os mesmos encaminhados para a investigadoras por forma a serem resolvidos.

Em cada escola esteve sempre presente a investigadora.

5.5.2. Passagem de Provas e a sua Recolha.

Uma vez selecionada a amostra, os protocolos das provas foram agrupados, como já referimos anteriormente, segundo a turma/escola que os adolescentes frequentavam, posteriormente pelo Concelho onde se localizava a escola e por fim reuniram-se os alunos que pertenciam aos Concelhos do Barlavento e aos do Sotavento Algarvio.

Este estudo realizou-se mediante a passagem anónima, do questionário, da escala 2 do teste de fator “g”/ escala 3 do teste de fator “g”, do teste de **Autoconceito AF5** e do teste **TAMAI**. Estes questionários foram aplicados à amostra, de forma coletiva, na sala de aulas, num período de tempo preferencialmente da manhã, que não excedesse 90 minutos, durante os meses de Janeiro a Abril de 2011.

A participação das escolas, foi voluntária, não tendo havido lugar a qualquer remuneração, sendo o consentimento de resposta precedido de informação sobre o âmbito e finalidade deste estudo.

A recolha de informação foi levada a cabo pela investigadora e pelos seus colaboradores. Deslocando-se às diferentes escolas selecionadas onde os estudantes efetuaram de forma anónima o conjunto de questionários, em grupo.

O contacto dos Agrupamentos Escolares/Mega Agrupamentos foi primeiramente realizado via *e-mail* (*vide Anexo A*) e posteriormente foram contactados telefonicamente explicando-lhes o estudo e solicitando a devida autorização e colaboração. Seguidamente visitamos cada agrupamento para identificação das turmas que integrariam o estudo e procedemos ao agendamento da recolha dos dados. Foi ainda disponibilizado a cada diretor de turma, das turmas identificadas, consentimentos informados para serem distribuídos a cada aluno que deviam ser assinados pelos seus encarregados de educação por forma a formalizar a sua autorização para participarem no estudo (*vide Anexo B*).

Em cada turma, após a recolha dos consentimentos informados, procedeu-se à passagem dos respetivos questionários, em sala de aula no horário das disciplinas de formação Cívica ou Estudo Acompanhado (disciplinas não curriculares), em grupo, com a presença e sempre que necessário com a ajuda da investigadora e a presença do professor titular da disciplina. A bateria dos questionários e dos testes incluídos na presente investigação foram apresentados aos alunos, quer do **5º Ano** de escolaridade, quer aos do **9º Ano** durante dois tempos de aulas não consecutivos, tendo a investigadora e as suas colaboradoras se deslocado a cada turma no mínimo de duas vezes. Distribuíram-se os testes pelos alunos que estavam presentes naquela aula, os quais eram auto-preenchidos e reentregues. A sequência de preenchimento foi:

<u>1º Sessão</u>	<u>2º sessão</u>
1º - Questionário específico	1º - Factor “g” 2 /3
2º - AF -5	2º -TAMAI

A sequência de apresentação dos testes, prendeu-se com a necessidade, de atenção e motivação dos alunos para os mesmos. Assim, dado o **Questionário Específico** ser muito longo e sobretudo os alunos do **5º Ano** necessitarem de esclarecimentos em várias questões iniciámos a aplicação da bateria de provas por este.

Posteriormente, para evitar o cansaço dos sujeitos, passámos o questionário **AF-5** que era um teste simples e maioritariamente percecionado pelos sujeitos como “simples”.

Numa segunda sessão, iniciámos a passagem do **Factor “g” 2 /Factor 3** por forma a novamente obter o máximo de rendimento dos sujeitos ao nível da sua atenção, seguido pelo **TAMAI**, teste para o qual os sujeitos apresentavam forte motivação para a sua resposta.

Em cada aplicação eram fornecidas informações orais, sobre a necessidade dos questionários e escalas serem totalmente e devidamente preenchidas (à exceção do Factor “g” 2/3) pois apenas poderiam integrar o estudo se estivessem completas. Foi frisado aos sujeitos que todas as respostas eram confidenciais e que deveriam responder com toda a sinceridade, não existindo tempo limite para a sua realização (à exceção do Factor “g” 2/3) . Caso já conhecessem as escalas não as deveriam preencher.

O tratamento estatístico dos dados foi realizado no programa de estatística SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 19.0 (2011), para Windows.

Seguidamente procedemos à apresentação dos resultados a qual será iniciada por uma breve caracterização da amostra e uma análise descritiva do total do grupo. Seguir-se-á uma análise comparativa, com o objetivo de contrastar as hipóteses e uma análise correlacional e fatorial.

Capítulo 6:

RESULTADOS E ANÁLISE ESTATÍSTICA

6.1. ANÁLISE DESCRITIVA.

Uma vez recolhidos os dados, procedemos ao seu tratamento estatístico recorrendo à utilização do programa IBM SPSS *Statistics* versão 19.0 para Windows. Realizámos as análises, de acordo com os objetivos desta investigação.

Em primeiro lugar, procedemos a uma análise descritiva, das variáveis da amostra quer considerando-as individualmente, quer conjuntamente, por forma a realizarmos uma primeira aproximação à realidade do objeto de estudo.

Nesta secção são apresentados os resultados obtidos nesta investigação e as análises estatísticas efetuadas bem como se procedeu à discussão dos dados. Esta última etapa envolveu uma interpretação e identificação dos resultados obtidos noutros estudos.

6.1. 1. Análise Descritiva das Variáveis Predictoras.

6.1.1.1. Análise Descritiva da Amostra relativa aos Dados do Questionário.

A caracterização da presente amostra foi realizada, a partir da análise do número de sujeitos e da sua respetiva percentagem, agrupada pela categoria da variável preditora e pelas variáveis mais relevantes controladas neste estudo. Por vezes, tornou-se importante perceber não só a distribuição das variáveis, mas também a média, o desvio padrão, o valor mínimo e o valor máximo obtido. Assim realizámos procedimentos como o cálculo de frequências com identificação dos indicadores estatísticos descritos, bem como o procedimento *crosstab*.

Dado as variáveis do questionário serem várias, optámos por agrupá-las em três grupos, a saber:

- 6.1.1.1.1. Estatísticas Descritivas da Amostra Relativas ao Indivíduo: (Variáveis Sociodemográficas) - *Sexo, Idade, Ano de Escolaridade, Nacionalidade, Língua Materna, Concelhos das Escolas, Concelho de Residência, Distância à Escola/Como se Desloca para a Escola/Hora que Acorda para ir para a Escola, Religião (Itens 1-13);*

- 6.1.1.1.2. Estatísticas Descritivas da Amostra Relativas à Situação Escolar e Grupo de Pares do Aluno: *Currículo (Apoio escolar, Necessidades Educativas) Frequência do Pré-escolar, Professores no primeiro ciclo, Retenções, Tipo de Retenções, Média das notas do 2º período, Média das notas mínimas aceite pelos alunos, Média das notas mínimas aceite pelos pais, Expetativas após concluir o 9º Ano de Escolaridade do aluno e dos seus pais, Atividades extraescolares, Estudo (local e duração), Horas no computador e no telemóvel, Pessoas adicionadas nas redes sociais, Semanada, Pares e saídas com os pares, Relação com os professores e funcionários da escola, Perceção da escola e do espaço escolar (Itens 14-35);*

- 6.1.1.1.3. Estatísticas Descritivas da Amostra Relativas à Família e à Relação com os Pais: *Número de Irmãos/irmãs, Posição na Fratria, Número de Irmãos/irmãs que vivem na casa do aluno, Composição da Família, Idade dos Pais, Profissão e Habilitações Escolares dos Pais, Identificação de se os Pais apresentam Doença, Tipo de Prendas que Receberam no Último Natal, Tipo de Livros Existentes em Casa, Hábitos dos Pais de Comprarem Jornais e Revistas, Meios Audiovisuais Existentes na Habitação, Países visitados, Tipo de Atividades que Realizas com a Mãe e o Pai, Relação Intraparental (itens 36-54);*

6.1.1.1.1. Estatísticas Descritivas da Amostra Relativas ao Indivíduo: (Variáveis Sociodemográficas) - *Sexo, Idade, Ano de Escolaridade, Nacionalidade, Língua Materna Concelhos das Escolas, Concelho de Residência, Distância à Escola/Como se Desloca para a Escola/Hora que Acorda para ir para a Escola, Religião (Itens 1-13).*

➤ **Ano de Escolaridade (Item 2 Var 2), Grupo Etário (Item 4 Var 4 1) e Sexo (Item 5 Var 5)**

➤ **Tabela 6.1.1.1.1.1.** Distribuição da amostra por Ano de Escolaridade (Item 2_Var 2), Grupo Etário (Item 4_Var 4_1) e Sexo (Item 5_Var 5) e respectivas médias e desvio padrão destas variáveis

Ano Escolaridade (Item2_Var2)				Sexo (Item5_Var5)		Total
				Feminino	Masculino	
5º Ano de Escolaridade	Idade	<u>9</u>	N	4	2	6
			%	0,5%	0,2%	0,7%
		<u>10</u>	N	107	73	180
			%	13,2%	84,0%	22,2%
		<u>11</u>	N	247	194	441
			%	30,5%	24,0%	54,5%
		<u>12</u>	N	64	85	148
			%	7,9%	10,5%	18,4%
		<u>13</u>	N	5	19	24
			%	0,6%	2,3%	3,0%
		<u>14</u>	N	2	4	6
			%	0,2%	0,5%	0,7%
		<u>15</u>	N	2	1	3
			%	0,2%	0,1%	0,4%
	Total		N	431	378	809
			%	53,3%	46,7%	100,0%
9º Ano de Escolaridade	Idade	<u>14</u>	N	49	44	93
			%	6,2%	5,6%	11,8
		<u>15</u>	N	192	164	356
			%	24,4%	20,9%	45,3%
		<u>16</u>	N	122	115	237
			%	15,5%	14,6%	30,2%
		<u>17</u>	N	36	42	78
			%	4,6%	5,3%	9,9%
		<u>18</u>	N	9	13	22
		%	1,1%	1,7%	2,8%	
Total		N	408	378	786	
		%	51,9%	48,1%	100,0%	

Tabela 6.1.1.1.1.2. Estatística descritiva: Média e desvio padrão da Idade. Distribuição da amostra por Ano de Escolaridade (Item 2_Var 2) e Idade (Item 4_Var 4_1)

Ano Escolaridade	Média Etária	N	Desvio Padrão (D.S.)	Mínimo	Máximo
5º Ano de Escolaridade	11,0805	809	,76384	9,08	14,99
9º Ano de Escolaridade	15,4686	786	,85005	13,83	17,99
Total	13,2429	1595			

Pode-se observar pela Tabela 6.1.1.1.1.1. e pela Figura 6.1 que a amostra final utilizada foi de 1.595 estudantes (809+786), sendo que 809 frequentavam o **5º Ano** de

escolaridade (N=431 ou 53,3% do Sexo Feminino e N=378 ou 46,7% do Sexo Masculino) e 786 o 9º Ano de escolaridade (N=408 ou 51,9% do Sexo Feminino e N=378 ou 48,1% do Sexo Masculino).

A amostra dos alunos do 5º Ano de escolaridade distribui-se por 6 grandes grupos etários, sendo o mais representativo, o grupo dos 11 anos de idade (54,5%, correspondendo 30,5% ao Sexo Feminino e 24,0% ao Sexo Masculino), seguido do grupo com 10 anos de idade (representado em 84% por rapazes e em 13,2 % por raparigas). Todavia, ainda se encontrou 0,7% dos alunos com 9 anos de idade e 0,4% na faixa etária dos 15 anos.

Quanto aos alunos do 9º Ano de escolaridade, estes distribuem-se por 5 grandes grupos etários sendo o mais representativo os que apresentavam 15 anos de idade (45,3% sendo 24,4% raparigas e 20,9% rapazes). Existindo 11,8 % de alunos com 14 anos de idade, limite inferior da idade dos alunos que frequentavam o 9º Ano de escolaridade e 2,8% de alunos com 18 anos de idade (limite superior deste mesmo ano de escolaridade).

Complementarmente pela Tabela 6.1.1.1.1.2, observa-se que os alunos do 5º Ano de idade apresentam idades compreendidas entre os 9,08 e os 14,99 anos de idade, sendo a Média de $\bar{X} = 11,08$ e o desvio padrão de $Sd = 0,76$. Enquanto que os do 9º Ano apresentam idades entre os 13,83 e os 17,99 anos de idade, sendo a média de idades de $\bar{X} = 15,46$ e o desvio padrão de $Sd = 0,85$.

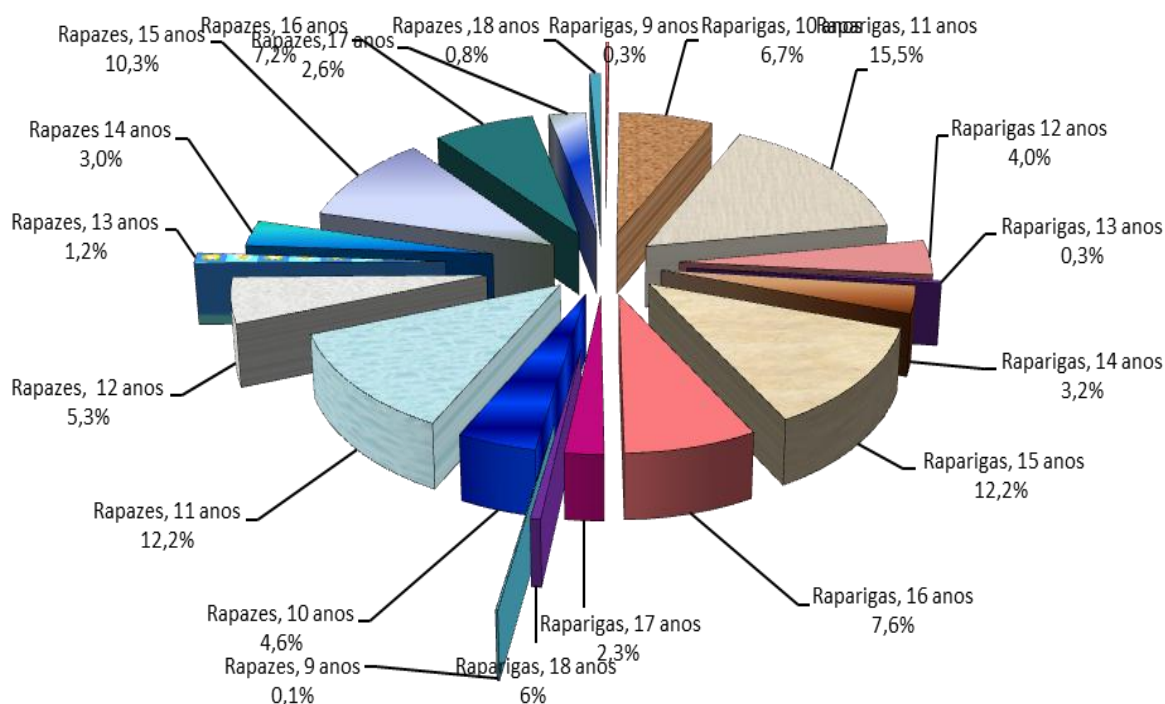


Figura 6.1. Distribuição gráfica da amostra por Sexo (Item 5_Var 5) e Grupo Etário (Item 4_Var 4_1)

➤ **Concelhos onde as Escolas estão inseridas (Item 1 Var 1_1)**
Tabela 6.1.1.1.1.3. Distribuição da amostra pelos Concelhos onde as Escolas estão inseridas (Item 1_Var 1_1)

		Frequência	%	% de Válidos
Válidos	Faro	176	11,0	11,0
	Portimão	156	9,8	9,8
	Loulé	378	23,7	23,7
	São Brás Alportel	114	7,1	7,1
	Albufeira	147	9,2	9,2
	Alcoutim	12	,8	,8
	Olhão	97	6,1	6,1
	Vila Real de Santo António	137	8,6	8,6
	Aljezur	32	2,0	2,0
	Lagoa	52	3,3	3,3
	Lagos	77	4,8	4,8
	Monchique	31	1,9	1,9
	Silves	86	5,4	5,4
	Vila do Bispo	23	1,4	1,4
	Castro Marim	30	1,9	1,9
	Tavira	47	2,9	2,9
	Total	1595	100,0	100,0

Observando-se a distribuição da amostra pelos 16 Concelhos Algarvios (*vide Tabela 6.1.1.1.1.3.*), regista-se que o Concelho mais representado é o de Loulé (23,7%), sendo este também o maior Concelho do Algarve, seguido de Faro (11,0%, Capital Distrito do Algarve) e por Portimão (9,8%). Os Concelhos mais pequenos em termos de densidade populacional são os menos representados, como Alcoutim (0,8%) e Vila do Bispo (1,4%).

➤ **Ano de Escolaridade (Item 2 Var2) e Concelhos das Escolas (Item 1 Var 1_1)**

Tabela 6.1.1.1.1.4. Distribuição da amostra por Ano de Escolaridade (Item2_Var2) e pelos Concelhos das Escolas (Item 1_Var 1_1)

			Ano Escolaridade (Item2_Var2)		Total
			5º Ano	9º Ano	
Concelho da Escola (Item 1_Var 1_1)	Faro	N	101	75	176
		% do Total	6,3%	4,7%	11,0%
	Portimão	N	65	91	156
		% do Total	4,1%	5,7%	9,8%
	Loulé	N	167	211	378
		% do Total	10,5%	13,2%	23,7%
	São Brás Alportel	N	69	45	114
		% do Total	4,3%	2,8%	7,1%
	Albufeira	N	71	76	147
		% do Total	4,5%	4,8%	9,2%
	Alcoutim	N	10	2	12
		% do Total	,6%	,1%	,8%
	Olhão	N	57	40	97
		% do Total	3,6%	2,5%	6,1%
	Vila Real de Santo António	N	72	65	137
		% do Total	4,5%	4,1%	8,6%
	Aljezur	N	18	14	32
		% do Total	1,1%	,9%	2,0%
	Lagoa	N	11	41	52
		% do Total	,7%	2,6%	3,3%
	Lagos	N	33	44	77
		% do Total	2,1%	2,8%	4,8%
	Monchique	N	15	16	31
		% do Total	,9%	1,0%	1,9%
	Silves	N	67	19	86
		% do Total	4,2%	1,2%	5,4%
	Vila do Bispo	N	9	14	23
		% do Total	,6%	,9%	1,4%
	Castro Marim	N	13	17	30
		% do Total	,8%	1,1%	1,9%
	Tavira	N	31	16	47
		% do Total	1,9%	1,0%	2,9%
Total		N	809	786	1595
		% do Total	50,7%	49,3%	100,0%

Todavia, pela análise da Tabela 6.1.1.1.4., verificamos que em todos os Concelhos Algarvios a amostra de alunos que frequentam o **5º Ano** de Escolaridade é superior à amostra dos alunos do **9º Ano** de escolaridade, exceto nos Concelhos de: Portimão (**5º Ano** = 4,1%; **9º Ano** = 5,7%); Loulé (**5º Ano** = 10,5%; **9º Ano** = 13,2%); Albufeira (**5º Ano** = 4,5%; **9º Ano** = 4,8%); Lagoa (**5º Ano** = 0,7%; **9º Ano** = 2,6%); Lagos (**5º Ano** = 2,1%; **9º Ano** = 2,8%); Monchique (**5º Ano** = 0,9%; **9º Ano** = 1,0%); Vila do Bispo (**5º Ano** = 0,6%; **9º Ano** = 0,9%) e Castro Marim (**5º Ano** = 0,8%; **9º Ano** = 1,1%).

➤ **Concelho de Residência (Item 8 Var 8 1)**

Tabela 6.1.1.1.5. Distribuição dos sujeitos por Concelho de Residência (Item 8_Var8)

Concelhos de residência (Item 8_Var 8)	N	Percentagem
Faro	186	11,7%
Portimão	174	10,9%
Loulé	367	23,0%
São Brás Alportel	109	6,8%
Albufeira	143	9,0%
Alcoutim	10	,6%
Olhão	100	6,3%
Vila Real de Santo António	131	8,2%
Aljezur	30	1,9%
Lagoa	46	2,9%
Lagos	77	4,8%
Monchique	31	1,9%
Silves	88	5,5%
Vila do Bispo	24	1,5%
Castro Marim	29	1,8%
Tavira	50	3,1%
Total	1595	100,0%

Pela análise da Tabela 6.1.1.1.5, verificamos que existem alunos que frequentam Escolas localizadas em Concelhos diferentes da sua área de residência, sobretudo nos maiores Concelhos como Faro, Portimão e Albufeira, sendo exceção de entre os Concelhos com maior área geográfica o Concelho de Loulé.

➤ **Nacionalidade dos Alunos (Item 6 Var 6)**

Tabela 6.1.1.1.1.6. Distribuição da Amostra pela Nacionalidade dos Alunos
(Item 6_Var 6)

Categoria	N	Percentagem %	Percentagem de Válidos	Percentagem Acumulada
Portuguesa	1336	83,8	83,8	83,8
Brasileira	59	3,7	3,7	87,5
Espanhola	4	,3	,3	87,7
Inglesa do Reino Unido	16	1,0	1,0	88,7
De Outros Países da Europa Ocidental	24	1,5	1,5	90,2
Europa de Leste	65	4,1	4,1	94,3
Palop's	17	1,1	1,1	95,4
América do Norte	3	,2	,2	95,5
Outros	28	1,8	1,8	97,3
Dupla nacionalidade	43	2,7	2,7	100,0
Total	1595	100,0	100,0	

➤ **Nacionalidade dos Alunos (Item 6 Var 6) e pela sua Língua Materna (Item 7 Var 7)**

Tabela 6.1.1.1.1.7. Distribuição da Amostra pela Nacionalidade dos Alunos (Item 6_Var 6) e pela sua Língua Materna (Item 7_Var 7)

		<i>Língua Materna</i> (Item 7_Var 7)			Total N
		Português N	Português e Outra N	Outra sem ser o Português N	
<i>Nacionalidade</i> (Item 6_Var 6)	Portuguesa	1334	2	0	1336
	Brasileira	53	4	2	59
	Espanhola	1	1	2	4
	Inglesa do reino Unido	0	6	10	16
	De Outros Países da Europa Ocidental	6	5	13	24
	Europa de Leste	3	32	30	65
	Palop's	9	8	0	17
	América do Norte	0	2	1	3
	Outra	1	15	12	28
	Dupla nacionalidade	18	16	9	43
Total		1425	91	79	1595

Pela análise da Tabela 6.1.1.1.1.6. e da Tabela 6.1.1.1.1.7. podemos observar a nacionalidade dos adolescentes da amostra e a sua **Língua Materna** (≤língua que habitualmente falas em casa com os teus pais>>). Nas quais verificamos que a maioria destes sujeitos, é português (83,80%), embora (4,10%) sejam da Europa de Leste (Albânia, Bielorrússia, Bósnia, Bulgária, Croácia, Polónia, Rússia, Ucrânia, etc.), sendo que destes, apenas 3 indivíduos responderam que em casa falavam só português, para 30 sujeitos que falam com os seus pais, apenas a sua língua materna, a qual é diferente do português. Complementarmente observa-se que 3,7% são de **Nacionalidade** Brasileira, sendo que destes 4 jovens falam com os seus pais uma língua diferente do português e 2 não falam português em casa.

Apenas 1,1% são provenientes de Países de Expressão Portuguesa – PALOPS, sendo que destes, a maioria fala português com os seus pais, podendo em alguns casos falarem outra língua ou dialeto. Os restantes sujeitos apresentam outras

nacionalidades (Ingleses do Reino Unido, Espanhóis, da Europa Ocidental, América do Norte e Outras Nacionalidades), sendo que os jovens adolescentes do Reino Unido afirmam não falarem só português em casa, utilizando o português em paralelo com a língua inglesa.

Da amostra total 2,7% têm dupla **Nacionalidade** (N=43) de um total de 16,40% que têm nacionalidade estrangeira, sendo que a sua língua materna é geralmente o português em simultâneo com outra língua correspondente ao seu país de origem. Os que têm apenas uma **Nacionalidade** mas não é nem Portuguesa, Inglesa, Brasileira, Espanhola, da Europa Ocidental, nem de Leste, Palop's ou da América do Norte, representam uma percentagem total de 1,8 (N=28), sendo que destes, apenas 1 fala só português em casa, para 9 sujeitos que não falam português em casa. Durante a recolha dos dados, embora estes alunos não tenham integrado a amostra, deparamo-nos com a existência de miúdos chineses que em sala de aula não falavam absolutamente nada em português mas assistiam diariamente às aulas, os seus pares contaram-nos que falavam pouco com eles e que comunicavam por gestos, mas que o mesmo já tinha acontecido na escola e que estes alunos ao fim de um ano já dominavam as bases da língua.

➤ **Concelho de Residência (Item 8 Var 8), Distância à Escola (Item 10 Var 10) e Modo como Frequentemente se Desloca para a Escola (Item 11 Var 11) (Parte I)**

Tabela 6.1.1.1.1.8. Distribuição da Amostra pelo Concelho de Residência (Item 8_Var 8), Distância à Escola (Item 10_Var 10) e Modo como Frequentemente se Desloca para a Escola (Item 11_Var 11) – **(Parte I)**

Como se Desloca para a Escola (Item 11_Var 11)				Distância Casa à Escola (Item 10_Var 10)			Total		
				Até 2 Km	De 2 a 5 Km	Mais de 5 Km			
A Pé ou de Bicicleta	Concelho Residência (Item 8_Var 8)	Faro	N	55	3	1	59		
			%	13,0%	,7%	,2%	14,0%		
		Portimão	N	34	3	1	38		
			%	8,1%	,7%	,2%	9,0%		
		Loulé	N	82	7	2	91		
			%	19,4%	1,7%	,5%	21,6%		
		São Brás Alportel	N	19	2	2	23		
			%	4,5%	,5%	,5%	5,5%		
		Albufeira	N	20	1	1	22		
			%	4,7%	,2%	,2%	5,2%		
		Alcoutim	N	1	0	0	1		
			%	,2%	,0%	,0%	,2%		
		Olhão	N	43	11	1	55		
			%	10,2%	2,6%	,2%	13,0%		
		Vila Real de Santo António	N	62	1	0	63		
			%	14,7%	,2%	,0%	14,9%		
		Aljezur	N	5	1	0	6		
			%	1,2%	,2%	,0%	1,4%		
		Lagoa	N	14	4	0	18		
			%	3,3%	,9%	,0%	4,3%		
		Lagos	N	10	1	0	11		
			%	2,4%	,2%	,0%	2,6%		
		Monchique	N	2	0	0	2		
			%	,5%	,0%	,0%	,5%		
		Silves	N	12	3	1	16		
			%	2,8%	,7%	,2%	3,8%		
		Vila do Bispo	N	4	0	0	4		
			%	,9%	,0%	,0%	,9%		
		Castro Marim	N	4	0	0	4		
			%	,9%	,0%	,0%	,9%		
		Tavira	N	6	3	0	9		
			%	1,4%	,7%	,0%	2,1%		
		Total			N	373	40	9	422
					%	88,4%	9,5%	2,1%	100,0%

➤ **Concelho de Residência (Item 8 Var 8), Distância à Escola (Item 10 Var 10) e Modo como Frequentemente se Desloca para a Escola (Item 11 Var 11) Parte II**

Tabela 6.1.1.1.1.9. Distribuição da Amostra pelo Concelho de Residência (Item 8_Var 8), Distância à Escola (Item 10_Var 10) e Modo como Frequentemente se Desloca para a Escola (Item 11_Var 11) – **(Parte II)**

Como se Desloca para a Escola (Item 11_Var 11)				Distância Casa à Escola (Item 10_Var 10)			Total
				Até 2 Km	De 2 a 5 Km	Mais de 5 Km	
De Carro/ Autocarro	Concelho Residência (Item 8_Var 8)	Faro	N	26	38	30	94
			%	3,0%	4,4%	3,5%	10,9%
		Portimão	N	29	54	27	110
			%	3,4%	6,2%	3,1%	12,7%
		Loulé	N	75	61	66	202
			%	8,7%	7,1%	7,6%	23,4%
		São Brás Alportel	N	25	30	18	73
			%	2,9%	3,5%	2,1%	8,4%
		Albufeira	N	33	38	31	102
			%	3,8%	4,4%	3,6%	11,8%
		Alcoutim	N	0	0	6	6
			%	,0%	,0%	,7%	,7%
		Olhão	N	7	6	7	20
			%	,8%	,7%	,8%	2,3%
		Vila Real de Santo António	N	15	13	4	32
			%	1,7%	1,5%	,5%	3,7%
		Aljezur	N	2	3	16	21
			%	,2%	,3%	1,8%	2,4%
		Lagoa	N	4	5	5	14
			%	,5%	,6%	,6%	1,6%
		Lagos	N	7	11	23	41
			%	,8%	1,3%	2,7%	4,7%
		Monchique	N	4	4	11	19
			%	,5%	,5%	1,3%	2,2%
		Silves	N	19	30	7	56
			%	2,2%	3,5%	,8%	6,5%
		Vila do Bispo	N	3	0	17	20
			%	,3%	,0%	2,0%	2,3%
		Castro Marim	N	1	7	17	25
			%	,1%	,8%	2,0%	2,9%
		Tavira	N	10	8	12	30
			%	1,2%	,9%	1,4%	3,5%
		Total	N	260	308	297	865
			%	30,1%	35,6%	34,3%	100,0%

➤ **Concelho de Residência (Item 8 Var 8), Distância à Escola (Item 10 Var 10) e Modo como Frequentemente se Desloca para a Escola (Item 11 Var 11) (Parte III)**

Tabela 6.1.1.1.1.10. Distribuição da Amostra pelo Concelho de Residência (Item 8_Var 8), Distância à Escola (Item 10_Var 10) e Modo como Frequentemente se Desloca para a Escola (Item 11_Var 11) – **(Parte III)**

Como se Desloca para a Escola (Item 11_Var 11)				Distância Casa à Escola (Item 10_Var 10)			Total		
				Até 2 Km	De 2 a 5 Km	Mais de 5 Km			
Às vezes a pé outras de carro/ autocarro	Concelho Residência (Item 8_Var 8)	Faro	N	23	3	0	26		
			%	8,2%	1,1%	,0%	9,3%		
		Portimão	N	19	5	1	25		
			%	6,8%	1,8%	,4%	8,9%		
		Loulé	N	51	13	5	69		
			%	18,2%	4,6%	1,8%	24,6%		
		São Brás Alportel	N	8	3	1	12		
			%	2,9%	1,1%	,4%	4,3%		
		Albufeira	N	14	3	1	18		
			%	5,0%	1,1%	,4%	6,4%		
		Alcoutim	N	1	0	2	3		
			%	,4%	,0%	,7%	1,1%		
		Olhão	N	12	6	2	20		
			%	4,3%	2,1%	,7%	7,1%		
		Vila Real de Santo António	N	28	7	0	35		
			%	10,0%	2,5%	,0%	12,5%		
		Aljezur	N	2	0	1	3		
			%	,7%	,0%	,4%	1,1%		
		Lagoa	N	14	0	0	14		
			%	5,0%	,0%	,0%	5,0%		
		Lagos	N	20	2	1	23		
			%	7,1%	,7%	,4%	8,2%		
		Monchique	N	9	1	0	10		
			%	3,2%	,4%	,0%	3,6%		
		Silves	N	9	2	0	11		
			%	3,2%	,7%	,0%	3,9%		
		Tavira	N	11	0	0	11		
			%	3,9%	,0%	,0%	3,9%		
		Total			N	221	45	14	280
					%	78,9%	16,1%	5,0%	100,0%

De acordo com o registado na Tabela 6.1.1.1.1.8, 6.1.1.1.1.9 e 6.1.1.1.1.10, podemos registar que de um total de 14% de alunos que se deslocam a pé ou de bicicleta para a escola, e que pertencem ao Concelho de Faro, apenas 3 sujeitos vivem a mais de 2 km da escola. Enquanto que no Concelho de Olhão de um total de 13% dos alunos que também se deslocam a pé ou de bicicleta para a escola 2,6%

vivem a mais de 2 Km da escola, o que se poderá dever ao fato de viverem nas ilhas integradas neste Concelho (Culatra e Armona).

O Concelho de Loulé surge como aquele onde os alunos mais utilizam o carro/autocarro e o carro para se deslocarem para a escola (23,4%), sendo que 7,6% vivem a mais de 5 Km da escola. Recordemos que estes indicadores podem ser percebidos, se levarmos em conta que o Concelho de Loulé é o maior Concelho do Algarve, portanto com maior dispersão da população, que embora se concentre junto ao Litoral ainda existem populações que vivem no que se costuma designar por “Algarve Profundo”.

É também no Concelho de Loulé, que os alunos mais vão para a escola às vezes a pé, outras de carro/autocarro (24,6%), seguidos de alunos que frequentam as escolas do Concelho de Vila Real de Santo António (12,5%).

➤ **Distância do Local de Residência do Aluno à Escola (Item 10 Var 10) e a Hora a que os Alunos se Levantam (Item 12 Var 12)**

Tabela 6.1.1.1.1.11. Distribuição da Amostra pela Distância do Local de Residência do Aluno à Escola (Item 10_Var 10) e a Hora a que os Alunos se Levantam (Item 12_Var 12) quando iniciam as aulas às 8.20h

Categorias			Hora a que te levantas			Total	
			(Item 12_Var 12)				
			Entre as 6 e as 7 horas da manhã	Entre as 7 e as 8 horas da manhã	Depois das 8 horas da manhã		
Distância Casa à Escola (Item 10_Var 10)	Até 2 Km	N	219,0	588,3	51,7	859,0	
		%	10,6%	39,8%	4,1%	54,5%	
	De 2 a 5 Km	N	100,9	271,2	23,9	396,0	
		%	7,4%	16,6%	1,2%	25,1%	
	Mais de 5 Km	N	82,1	220,5	19,4	322,0	
		%	7,5%	12,2%	,7%	20,4%	
Total			N	402,0	1080,0	95,0	1577,0
			%	25,5%	68,5%	6,0%	100,0%

Como seria de esperar (*vide Tabela 6.1.1.1.1.11*) os alunos que vivem mais longe (a mais de 5 Km) da escola são os que não podem acordar depois das 8 horas (0,7%), todavia existe uma percentagem de 10,6% dos jovens que vivem até 2 Km de distância da escola que acordam igualmente cedo, o que se poderá dever aos horários laborais que os seus pais têm de cumprir.

Registrando-se que 68,6% dos alunos acordam entre as 7 e as 8 horas da manhã, 25, 5% acordam entre as 6 e as 7 horas e apenas 6% acordam depois das 8 horas.

➤ **Religião (Item 13 Var 13)**

Tabela 6.1.1.1.12. Distribuição da Amostra pela Religião (Item 13_Var 13)

Categorias		Frequência	Porcentagem
Válidos	Não Praticante	732	45,9
	Católica	709	44,5
	Testemunhas Jeová	19	1,2
	Protestante	20	1,3
	Muçulmana	5	,3
	Outra	55	3,4
	Total	1540	96,6
Não respondeu		55	3,4
Total		1595	100,0

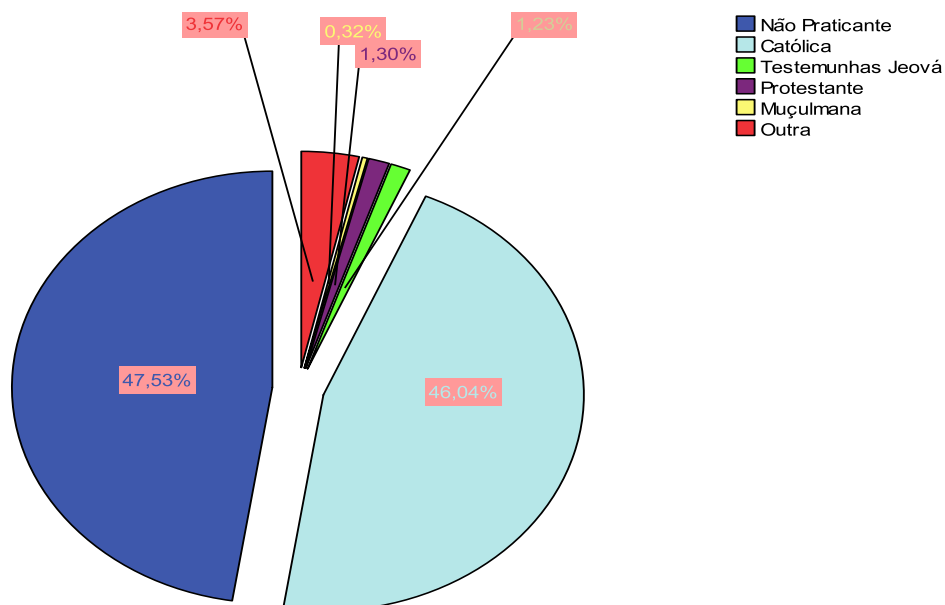


Figura 6.2. Diagrama Percentual do tipo de Religião dos Jovens (Item 13_Var 13_1)

Quanto à distribuição da amostra pela **Religião**, podemos verificar (Tabela 6.1.1.1.1.12 e pela Figura 6.2) que maioritariamente (45,9%) dos jovens se

consideram agnósticos (sem vinculação a alguma religião), embora 44,50% se percecionem como católicos e 6,2% são praticantes de outras religiões.

6.1.1.1.2. Estatísticas Descritivas da Amostra Relativas à Situação Escolar e

Grupo de Pares do Aluno: Currículo (Apoio escolar, Necessidades Educativas) Frequência do Pré-escolar, Professores no primeiro ciclo, Retenções, Tipo de Retenções Média das notas do 2º período, Média das notas mínimas aceite pelos alunos, Média das notas mínimas aceite pelos pais, Expetativas após concluir o 9º Ano de Escolaridade do aluno e dos seus pais, Atividades extraescolares, estudo (local e duração), relação com os professores e funcionários da escola, Perceção da escola e do espaço escolar, Horas no computador e no telemóvel, Pessoas adicionadas nas redes sociais, Semanada, Pares e saídas com os pares (Itens 14-35).

Como já anteriormente o referimos, dado os alunos do 2º ciclo de escolaridade poderem beneficiar ou não de apoios educativos, após obterem uma classificação negativa na avaliação de uma disciplina, decidimos proceder a uma análise desta variável. Todavia, os alunos que frequentam este **Apoio Escolar**, são geralmente os que apresentam maiores *déficits* escolares, pelo que sempre que apresentaram um QI inferior a 75 foram excluídos desta investigação.

➤ **Disciplinas Integradas no Apoio Escolar (Item 14 Var 14_1)****Tabela 6.1.1.1.2.1. Disciplinas Integradas no Apoio Escolar (Item 14_Var 14_1)**

Categoria		Frequência	Porcentagem
Válidos	Sem Apoio	1001	62,8
	Português	89	5,6
	Matemática	154	9,7
	Português e Matemática	108	6,8
	Língua Estrangeira	30	1,9
	Apoio a Todas as Disciplinas Nucleares	30	1,9
	Outra	49	3,1
	Físico-Química	11	,7
	Português, Matemática e Língua Estrangeira	68	4,3
	Matemática e Físico-Química	8	,5
	Português, Língua Estrangeira e Físico-Química	6	,4
	Português e Língua Estrangeira	18	1,1
	Total de Respondentes	1572	98,6
	Não respondeu	23	1,4
Total		1595	100,0

A disciplina a que maioritariamente os alunos têm apoio é a **Matemática** (9,7%), seguida do **Português** (5,6%), sendo que 6,8% dos alunos da amostra afirmaram ter

apoio tanto a **Matemática** como a **Português**. Também se registou ser alta a percentagem de alunos que têm apoio tanto a **Matemática** como a **Português** e na **Língua Estrangeira** (4,3%) (*vide* Tabela 6.1.1.1.2.1).

➤ **Ano de Escolaridade (Item 2 Var 2) por Disciplinas Integradas no Apoio Escolar (Item 14 Var 14_1)**

Tabela 6.1.1.1.2.2. Ano de Escolaridade (Item 2_Var 2) por Disciplinas Integradas no Apoio Escolar (Item 14_Var 14_1)

Categorias		Ano Escolaridade (Item 2_Var 2)				Total	
		5º Ano de Escolaridade		9º Ano de Escolaridade			
		N	% do Total	N	% do Total	N	% do Total
Disciplinas Apoio (Item 14_Var 14_1)	Sem Apoio	532	33,8%	469	29,8%	1001	63,7%
	Português	51	3,2%	39	2,5%	90	5,7%
	Matemática	81	5,2%	73	4,6%	154	9,8%
	Português e Matemática	50	3,2%	58	3,7%	108	6,9%
	Língua Estrangeira	10	,6%	20	1,3%	30	1,9%
	Apoio a Todas as Disciplinas Nucleares	17	1,1%	13	,8%	30	1,9%
	Outra	21	1,3%	28	1,8%	49	3,1%
	Físico-Química	0	,0%	11	,7%	11	,7%
	Português, Matemática e Língua Estrangeira	27	1,7%	41	2,6%	68	4,3%
	Matemática e Físico- Química	0	,0%	7	,4%	7	,4%
	Português, Língua Estrangeira e Físico- Química	0	,0%	6	,4%	6	,4%
	Português e Língua Estrangeira	5	,3%	13	,8%	18	1,1%
Total		794	50,5%	778	49,5%	1572	100,0%

Sendo que pela análise da Tabela 6.1.1.1.2.2. observa-se que os alunos do **9º Ano** de escolaridade frequentam menos o apoio (29,8%) do que os alunos do **5º Ano** de escolaridade (33,8%), o que no entender de todos os que trabalham no meio escolar é sobejamente conhecido que a partir do 7º ano de escolaridade, os alunos

recusam-se muitas vezes a frequentar este recurso, pelo que este indicador não pode ser lido de forma linear como uma melhoria do **5º** para o **9º Ano** na variável do **Sucesso Escolar**, ou se quisermos ser mais precisos como um indicador de melhor performance escolar.

Mas torna-se inequívoca a tendência para se ter apoio na **Língua Estrangeira** no **9º Ano** de escolaridade (1,3%), o que certamente corresponde ao grau de complexidade que progressivamente esta disciplina vai ganhando.

➤ **Alunos com Apoio Escolar (Item 14 Var 14_1) que estão em Necessidades Educativas (Item 15 Var 15)**

Tabela 6.1.1.1.2.3. Percentagem de alunos com Apoio Escolar (Item 14_Var 14_1) que estão em Necessidades Educativas (Item 15_Var 15)

			Nee's – Necessidades Educativas(Item 15_Var 15)		Total
			Não	Sim	
Apoio Escolar (Item 14_Var 14_1)	Sim	N	565	26	591
		%	95,6%	4,4%	100,0%
	Não	N	995	9	1004
		%	99,1%	,9%	100,0%
Total		N	1560	35	1595
		%	97,8%	2,2%	100,0%

Existem em **Apoio Escolar** alunos que também estão integrados em **Necessidades Educativas Especiais** de acordo com o preconizado no Decreto-Lei 3 de 2008 (4,4%), mas apenas (0,9%) da nossa amostra está em Nee's mas não beneficia de **Apoio Escolar**. Este valor baixo encontrado na amostra de alunos com Nee's que não têm apoio pode dever-se às dificuldades que estes alunos apresentaram em responder à nossa bateria de questionários, tendo por isso sido após recolha dos mesmos (apresentavam questionários muito incompletos) excluídos da amostra (vide Tabela 6.1.1.1.2.3).

➤ **Pré-Escolar (Item 16 Var 16) e Número de Anos de Pré-escolar (Item 16 Var 16 1)**

Tabela 6.1.1.1.2.4. Alunos com Frequência do Pré-Escolar (Item 16_Var 16) e respectivo Número de Anos de Pré-escolar (Item 16_Var 16_1)

			Número de Anos que Frequentou o Pré-Escolar (Item 16_Var 16_1)				Total
			0	1	2	3	
Frequência do Pré- Escolar (Item 16_Var 16)	Não	N	291	0	0	0	291
		%I	18,6%	,0%	,0%	,0%	18,6%
	Sim	N	0	184	354	738	1276
		%	,0%	11,7%	22,6%	47,1%	81,4%
Total		N	291	184	354	738	1567
		%	18,6%	11,7%	22,6%	47,1%	100,0%

Outra das nossas preocupações foi perceber se os alunos tinham frequentado o **Pré-Escolar** e durante quantos anos o tinham feito (*vide* Tabela 6.1.1.1.2.4), tendo-se registado que 18,6% não frequentaram este nível de ensino e dos 81,4% que o frequentaram, 47,1 % fizeram-no durante pelo menos 3 anos, 22,6% ao longo de dois anos e 11,7% apenas um ano.

➤ **Número de Professores no Primeiro Ciclo (Item 17 Var 17)**

Tabela 6.1.1.1.2.5. Número de Professores no Primeiro Ciclo (Item 17 Var 17)

		Frequência	Percentagem	Percentagem de Válidos
Válidos	1	535	33,5	34,9
	2	361	22,6	23,5
	3	239	15,0	15,6
	4	202	12,7	13,2
	5	112	7,0	7,3
	6	58	3,6	3,8
	7	16	1,0	1,0
	8	7	,4	,5
	9	5	,3	,3
	Total	1535	96,2	100,0
Não respondeu		60	3,8	
Total		1595	100,0	

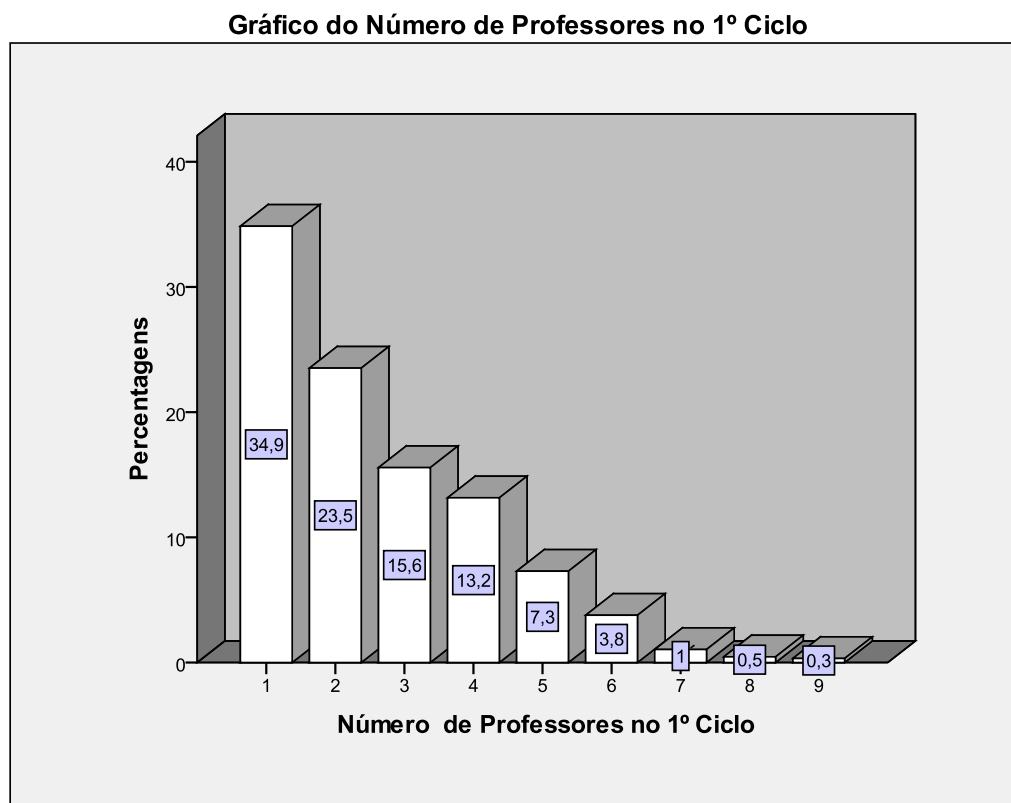


Figura 6.3. Distribuição da amostra pelo Número de Professores no 1º Ciclo (Item 17_Var 17)

Quanto ao **Número de Professores** que os alunos tiveram no **1º Ciclo** de acordo com a Tabela 6.1.1.1.2.5 e Figura 6.3, observa-se que maioritariamente tiveram 1 professor titular durante este período escolar (33,5%). Mas, ainda existem 12,3% de jovens que tiveram 5 ou mais professores no primeiro ciclo, o que equivale a terem mais do que um professor por ano letivo, o que certamente dificulta o cumprimento do currículo escolar e a promoção da aprendizagem.

➤ **Total de Retenções (Item 19 Var 18) por Sexo (Item 5 Var 5)**

Tabela 6.1.1.1.2.6. Distribuição da Amostra pelo Total de Retenções (Item 19_Var 18) por Sexo (Item 5_Var 5)

			Total Retenções (Item 19_Var 18)							Total
			0	1	2	3	4	5	6	
Sexo (Item 5_Var 5)	Feminino	Frequência	663	137	31	4	1	1	1	838
		% do Total	41,6%	8,6%	1,9%	,3%	,1%	,1%	,1%	52,6%
	Masculino	Frequência	541	154	45	12	1	1	0	754
		% do Total	34,0%	9,7%	2,8%	,8%	,1%	,1%	,0%	47,4%
	Total	Frequência	1204	291	76	16	2	2	1	1592
		% do Total	75,6%	18,3%	4,8%	1,0%	,1%	,1%	,1%	100,0%

Complementarmente verifica-se na Tabela 6.1.1.1.2.6., que os rapazes reprovam mais e mais vezes do que as raparigas. Os rapazes ficam retidos uma vez 9,7% e duas vezes 2,8%, enquanto que 8,6% das raparigas ficam retidas uma vez e 2, 8% duas vezes.

➤ **Ano de Retenção (Item 18 Var 18 1) e número Total de Retenções (Item 19 Var 18)**

Tabela 6.1.1.1.2.7. Distribuição da amostra pelo Ano de Retenção (Item 18_Var 18_1) e número Total de Retenções (Item 19_Var 19)

			Total Retenções (Item 19_Var 18)							Total
			0	1	2	3	4	5	6	
Ano retenção (Item 18_Var 18_1)	Nunca ficou retido	Frequência	1203	0	0	2	0	0	0	1205
		% do Total	75,8%	,0%	,0%	,1%	,0%	,0%	,0%	75,9%
	Ficou retido uma vez no 1º ciclo	Frequência	0	132	0	0	0	0	0	132
		% do Total	,0%	8,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	8,3%
	Ficou retido uma vez no 2º ciclo	Frequência	0	156	0	0	0	0	0	156
		% do Total	,0%	9,8%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	9,8%
	Ficou retido duas ou mais vezes no 1º e/ou no 2º ciclo	Frequência	0	0	75	14	2	2	1	94
		% do Total	,0%	,0%	4,7%	,9%	,1%	,1%	,1%	5,9%
	Total	Frequência	1203	288	75	16	2	2	1	1587
		% do Total	75,8%	18,1%	4,7%	1,0%	,1%	,1%	,1%	100%

Por outro lado, as **Retenções** ocorrem uma vez, sobretudo no 2º ciclo (9,8%), sendo a percentagem de uma retenção no 1º ciclo de 8,3% (*vide* Tabela 6.1.1.1.2.7). Existindo 5,9% de sujeitos que ficaram retidos duas ou mais vezes no 1º e/ou no 2º ciclo.

É importante referir que nesta tabela não foi aplicado o fator corretivo.

➤ **Ano de Escolaridade (Item 2 Var 2) e pelas Notas Obtidas na Disciplina de Português no Período Anterior (Item 20 Var 20_2_1)**

Tabela 6.1.1.1.2.8. Distribuição da amostra pelo Ano de Escolaridade (Item 2_ Var 2) e pelas Notas Obtidas na Disciplina de Português no Período Anterior (Item 20_ Var 20_2_1)

			Notas a Português Obtidas no Período Anterior (Item 20_ Var 20_2_1)				Total
			2	3	4	5	
Ano Escolaridade (Item 2_ Var 2)	5º Ano	N	147	370	234	58	809
		% do Total	9,2%	23,2%	14,7%	3,6%	50,7%
	9º Ano	N	208	447	114	17	786
		% do Total	13,0%	28,0%	7,1%	1,1%	49,3%
Total		N	355	817	348	75	1595
		% do Total	22,3%	51,2%	21,8%	4,7%	100,0%

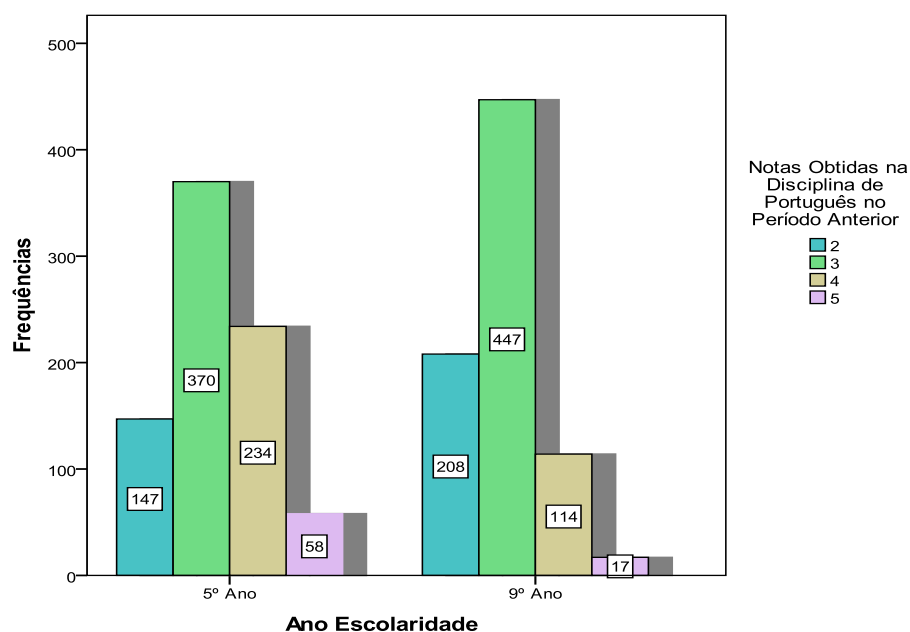


Figura 6.4. Distribuição da Amostra pelo Ano de Escolaridade (Item 2_ Var 2) e pelas notas obtidas na Disciplina de Português (Item 20_ Var 20_2_1)

➤ **Classificações nas Disciplinas de: Português, Matemática, Ciências e História no Período Anterior (Item 20_ Var 20_2_1; Var20_2_2; Var20_2_3 e Var20_2_4)**

Tabela 6.1.1.1.2.9. Estatística descritiva: média e desvio padrão das Classificações nas Disciplinas de: Português, Matemática, Ciências e História obtidas no Período Anterior (Item 20_ Var 20_2_1; Var20_2_2; Var20_2_3 e Var20_2_4)

		Var20_2_1 Nota Período Anterior a Português	Var20_2_2 Nota Período Anterior a Matemática	Var20_2_3 Nota Período Anterior a Ciências	Var20_2_4 Nota Período Anterior a História/Geografia
N	Válidos	1595	1595	1595	1595
	Perdidos	0	0	0	0
Média		3,09	3,04	3,37	3,21
Desvio Padrão		,788	,882	,761	,831
Mínimo		2	1	2	2
Máximo		5	5	5	5

No total a amostra média da nota obtida a **Português** foi das mais baixas $\bar{X} = 3,09$ com um desvio padrão de $Sd = 0,788$, sendo a nota obtida na disciplina de **Matemática** a mais baixa, com $\bar{X} = 3,04$ com um desvio padrão de $Sd = 0,882$. Também na disciplina de **Matemática** encontram-se alunos que obtiveram a classificação de 1, não havendo registo de outras disciplinas com esta classificação. As médias mais altas foram obtidas na disciplina de **Ciências** $\bar{X} = 3,37$ com um desvio padrão de $Sd = ,761$ e na disciplina de **História** com $\bar{X} = 3,21$ e com um desvio padrão de $Sd = ,831$. (Tabela 6.1.1.1.2.9).

➤ **Notas Obtidas na Disciplina de Matemática no Período Anterior (Item 20_ Var 20_2_2) por Ano de Escolaridade (Item 2_ Var 2)**

Tabela 6.1.1.2.2.10. Distribuição da amostra pelas Notas Obtidas na Disciplina de Matemática no Período Anterior (Item 20_ Var 20_2_2) por Ano de Escolaridade (Item 2_ Var 2)

			Notas a Matemática Obtidas no Período Anterior (Item 20_ Var 20_2_2)					Total
			1	2	3	4	5	
Ano Escolaridade (Item 2_ Var 2)	5º Ano	N	0	216	314	206	73	809
		% do Total	,0%	13,5%	19,7%	12,9%	4,6%	50,7%
	9º Ano	N	1	266	345	146	28	786
		% do Total	,1%	16,7%	21,6%	9,2%	1,8%	49,3%
	Total	N	1	482	659	352	101	1595
		% do Total	,1%	30,2%	41,3%	22,1%	6,3%	100,0%

Na disciplina de **Matemática**, como anteriormente o referimos foi onde os alunos obtiveram classificações mais baixas, sendo que os estudantes do **5º Ano** de Escolaridade similarmente ao que acontecia na disciplina de **Português** também obtém melhores notas do que os do **9º Ano** de escolaridade, respetivamente com 13,5% de notas negativas e 16,7%. Sendo as classificações de 4 no **5º** de 12,9% e no **9º** de 9,2%. Com classificações de 5 registaram-se N=73 alunos no **5º Ano**, enquanto que apenas se registaram N=28 no **9º Ano** de Escolaridade, pelo que podemos falar de uma deterioração do **Sucesso Académico** entre o **5º** e o **9º Ano** de escolaridade (vide Tabela 6.1.1.1.2.10. e Figura 6.5).

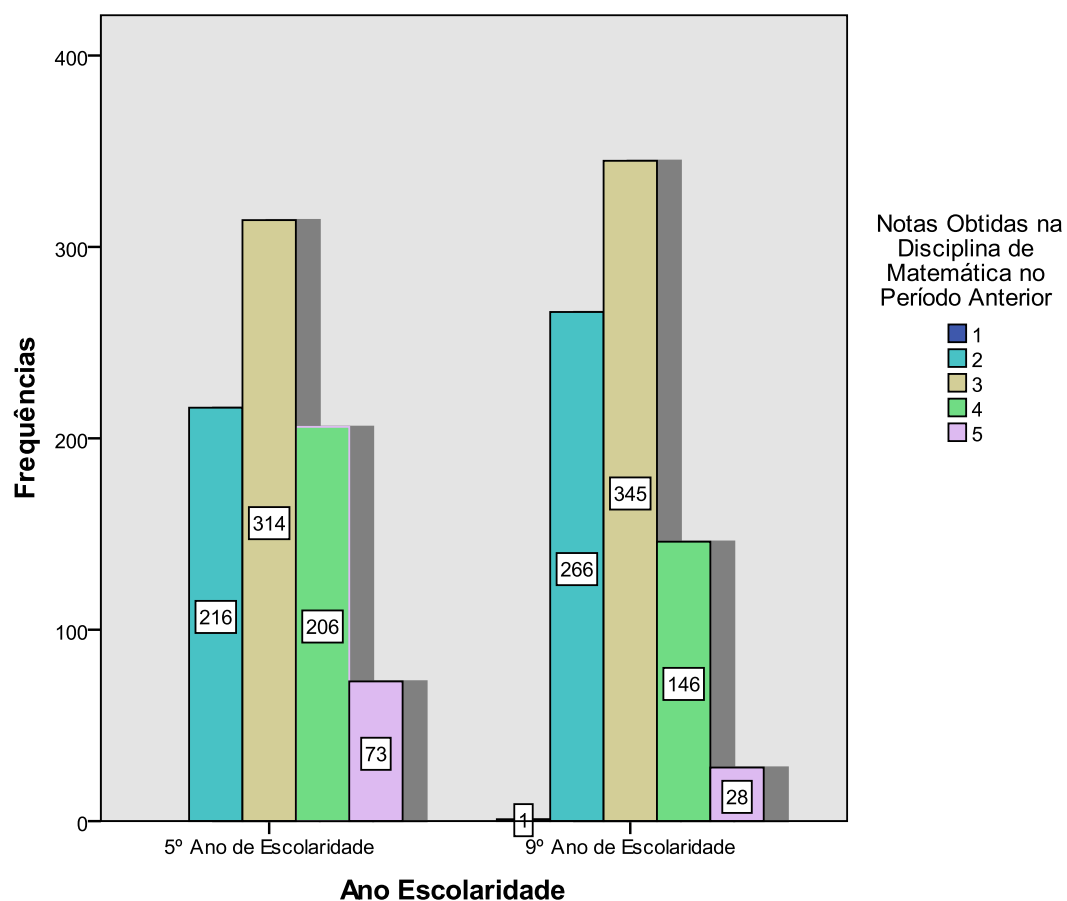


Figura 6.5. Distribuição da Amostra pelo Ano de Escolaridade (Item 2_ Var 2) e pelas notas obtidas na Disciplina de Matemática (Item 20_ Var 20_2_2)

➤ **Notas Obtidas na Disciplina de Ciências no Período Anterior (Item 20 Var 20 2 3) por Ano de Escolaridade (Item 2 Var 2)**

Tabela 6.1.1.1.2.11. Distribuição da amostra pelas Notas Obtidas na Disciplina de Ciências no Período Anterior (Item 20_ Var 20_2_3) por Ano de Escolaridade (Item 2_Var 2)

			Notas a Ciências Obtidas no Período Anterior (Item 20_ Var 20_2_3)				Total
			2	3	4	5	
Ano Escolaridade (Item 2_ Var 2)	5º Ano	N	81	370	270	88	809
		% do Total	5,1%	23,2%	16,9%	5,5%	50,7%
	9º Ano	N	74	448	231	33	786
		% do Total	4,6%	28,1%	14,5%	2,1%	49,3%
Total		N	155	818	501	121	1595
		% do Total	9,7%	51,3%	31,4%	7,6%	100,0%

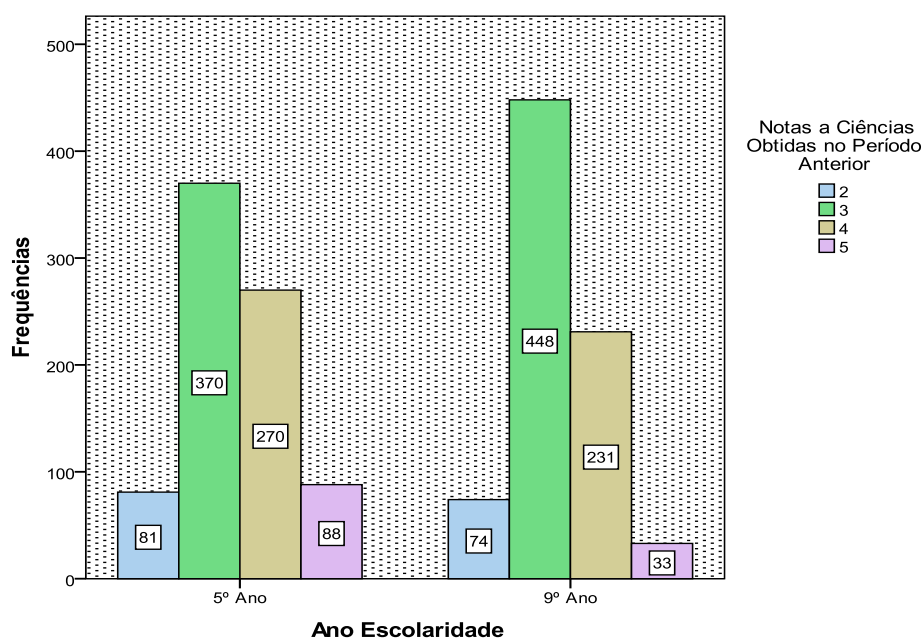


Figura 6.6. Distribuição da Amostra pelo Ano de Escolaridade (Item 2_ Var 2) e pelas notas obtidas na Disciplina de Ciências (Item 20_ Var 20_2_3)

Embora no **5º Ano** de escolaridade os alunos continuem a apresentar melhores resultados acadêmicos na disciplina de **Ciências**, a discrepância de notas negativas entre estes dois anos escolares não é tão grande como nas disciplinas de **Português** e de **Matemática**. Todavia, N=81 alunos do **5º Ano** ainda apresentam classificação de 2 para N= 74 alunos do **9º Ano** com a mesma classificação (Tabela 6.1.1.1.2.11 e Figura 6.6).

➤ **Notas Obtidas na Disciplina de História no Período Anterior (Item 20 Var 20 2 4) por Ano de Escolaridade (Item 2 Var 2)**

Tabela 6.1.1.1.2.12. Distribuição da amostra pelas Notas Obtidas na Disciplina de História no Período Anterior (Item 20_ Var 20_2_4) por Ano de Escolaridade (Item 2_Var 2)

			Notas a História Obtidas no Período Anterior (Item 20_ Var 20_2_4)				Total
			2	3	4	5	
Ano Escolaridade (Item 2_ Var 2)	5º Ano	N	145	352	219	93	809
		% do Total	9,1%	22,1%	13,7%	5,8%	50,7%
	9º Ano	N	156	433	171	26	786
		% do Total	9,8%	27,1%	10,7%	1,6%	49,3%
Total		N	301	785	390	119	1595
		% do Total	18,9%	49,2%	24,5%	7,5%	100,0%

Similarmente à disciplina de **Ciências**, também na disciplina de **História** a discrepância de rendimento escolar nesta disciplina não é tão grande entre os alunos do **5º** e do **9º Ano** de escolaridade. Todavia apenas N=171 alunos do **9º Ano** apresentam nota de 4 para N= 219 alunos do **5º Ano** e N=26 alunos do **9º Ano** apresentam nota de 5 para N= 93 alunos do **5º Ano** (vide Tabela 6.1.1.1.2.12 e Figura 6.7).

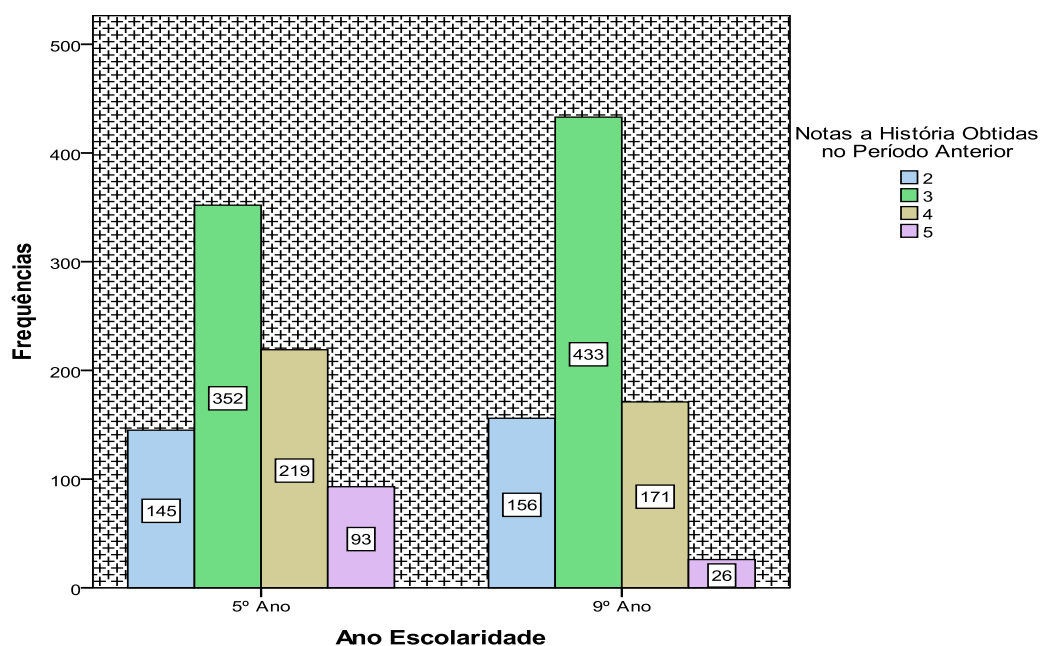


Figura 6.7. Distribuição da Amostra pelo Ano de Escolaridade (Item 2_ Var 2) e pelas notas obtidas na Disciplina de História (Item 20_ Var 20_2_4)

➤ **Notas que desejás nas Disciplinas de Português, Matemática, Ciências e História (Var 20_3; Var 20_3_1; Var 20_3_2; Var 20_3_3; Var 20_3_4)**

Tabela 6.1.1.1.2.13. Estatística descritiva: média e desvio padrão de Notas que desejás nas Disciplinas de Português, Matemática, Ciências e História (Var 20_3; Var 20_3_1; Var 20_3_2; Var 20_3_3; Var 20_3_4)

		Total Notas Tu Desejas (Var 20_3)	Nota Tu Desejas Português Var (20_3_1)	Nota Tu Desejas Matemática Var (20_3_2)	Nota Tu Desejas Ciências Var (20_3_3)	Nota Tu Desejas História Var (20_3_4)
N	Válidos	1583	1583	1583	1583	1583
	Perdidos	12	12	12	12	12
Média		14,05	3,46	3,45	3,62	3,53
Desvio Padrão		2,736	,746	,822	,746	,818
Mínimo		8,00	1,00	2,00	1,00	0,00
Máximo		20,00	5,00	5,00	5,00	12,00

Pela observação da Tabela 6.1.1.1.2.13 de uma forma geral os alunos desejam obter em média notas superiores às que realmente obtêm. Todavia, a percepção da nota que desejam obter mantém o mesmo padrão das notas obtidas, dado que continuam a desejar notas mais baixas em **Matemática**, seguida das de **Português** e

melhores notas a **Ciências** e a **História**. Já os seus pais desejariam que eles apresentassem melhores notas em **Matemática**.

- **Total das Notas Mínimas, e das Notas a Português, Matemática, Ciências e História que os Pais dos Alunos Aceitam (Item 20 Var 20 4, Var 20 4 1, Var 20 4 2, Var 20 4 3 e Var 20 4 4)**

Tabela 6.1.1.1.2.14. Estatística descritiva: média e desvio padrão do Total das Notas Mínimas, e das Notas a Português, Matemática, Ciências e História que os Pais dos Alunos Aceitam (Item 20_ Var 20_4, Var 20_4_1, Var 20_4_2, Var 20_4_3 e Var 20_4_4)

		Total Notas Pais Desejam	Nota Pais Desejam Português	Nota Pais Desejam Matemática	Nota Pais Desejam Ciências	Nota Pais Desejam História
N	Válidos	1584	1584	1583	1583	1581
	Perdidos	11	11	12	12	14
Média		14,52	3,6061	3,6071	3,6677	3,63
Desvio Padrão		3,105	,75242	,77964	,74550	,765
Mínimo		3	1,00	1,00	1,00	1
Máximo		61	5,00	5,00	5,00	5

Sendo as notas que os pais desejam superiores à que os seus filhos desejam nas 4 disciplinas registadas (Tabela 6.1.1.1.2.14).

Em síntese pode-se afirmar que os alunos têm uma expectativa positiva em relação às notas que esperam obter, tal como os seus pais. Mas os pais dos adolescentes esperam que os seus filhos obtenham melhores notas do que eles próprios o que pode evidenciar que os pais conhecem mal as performances escolares dos seus filhos.

➤ **Aquilo que o Aluno deseja fazer após Concluir o 9º Ano de Escolaridade (Item 21.1 Var 21_1)**

Tabela 6.1.1.1.2.15. Distribuição da amostra pelo que o Aluno deseja fazer após Concluir o 9º Ano de Escolaridade (Item 21.1_ Var 21_1)

		Desejas Após Concluíres o 9º Ano (Item 21.1_ Var 21_1)			Total
		Ir para a Universidade	Estudar só até ao 12º Ano	Começar a trabalhar logo que tenha idade	
5º Ano	N	590	128	84	802
	% do Total	37,3%	8,1%	5,3%	50,7%
9º Ano	N	622	117	40	779
	% do Total	39,3%	7,4%	2,5%	49,3%
Total	N	1212	245	124	1581
	% do Total	76,7%	15,5%	7,8%	100,0%

➤ **Aquilo que a Mãe deseja que o seu Filho(a) faça após Concluir o 9º ano de Escolaridade (Item 21.2 Var 21_2)**

Tabela 6.1.1.1.2.16. Distribuição da amostra pelo que a Mãe deseja que o seu Filho(a) faça após Concluir o 9º ano de Escolaridade (Item 21.2_ Var 21_2)

		Frequência	%	%. Válidos	%. Acumulada
Válidos	Ir para a Universidade	1307	81,9	84,2	84,2
	Estudar só até ao 12º Ano	176	11,0	11,3	95,5
	Começar a trabalhar logo que tenha idade	70	4,4	4,5	100,0
	Total	1553	97,4	100,0	
Perdidos	99	42	2,6		
Total		1595	100,0		

➤ **Aquilo que o Pai deseja que o seu Filho(a) faça após Concluir o 9º ano de Escolaridade (Item 21.3 Var 21_3)**

Tabela 6.1.1.1.2.17. Distribuição da amostra pelo que o Pai deseja que o seu Filho(a) faça após Concluir o 9º Ano de Escolaridade (Item 21.3_ Var 21_3)

		Frequência	%	% Válidos	% Acumulada
Válidos	Ir para a Universidade	1229	77,1	82,9	82,9
	Estudar só até ao 12º Ano	169	10,6	11,4	94,3
	Começar a trabalhar logo que tenha idade	84	5,3	5,7	100,0
	Total	1482	92,9	100,0	
Perdidos	99	113	7,1		
Total		1595	100,0		

Relativamente às expetativas dos alunos (Tabela 6.1.1.1.2.15) e às expetativas dos seus pais (Tabelas 6.1.1.1.2.16 e 6.1.1.1.2.17) após concluírem o **9º Ano** de escolaridade (ano em que terminavam a escolaridade obrigatória), os estudantes maioritariamente responderam que desejam ir para a universidade (76,7%) mas 15,5% ainda afirmam que desejam apenas concluir o 12º Ano e 7,8% desejam começar a trabalhar logo que tenham idade, não continuando a estudar. Tanto a Mãe como o Pai tendem a investir mais na necessidade de progressão académica dos seus filhos. Assim 81,9% das mães e 77,1% dos Pais desejam que os seus filhos realizem estudos universitários, sendo que apenas 4,4% das Mães e 5,3% dos pais parecem colocar a hipótese de estes começarem a trabalhar o mais cedo possível.

➤ **Atividades Extraescolares (Item 22 Var 22)****Tabela 6.1.1.1.2.18.** Distribuição pelas Atividades Extraescolares (Item 22_Var 22)

		Frequência	%
Válidos	Não	640	40,1
	Sim	950	59,6
	Total	1590	99,7
Perdidos	99	5	,3
Total		1595	100,0

➤ **Sexo (Item 5 Var 5), Atividades Desportivas e Acadêmicas (Item 22.1 Var 22_1 e Item 22.2 Var 22_2)****Tabela 6.1.1.1.2.19.** Distribuição da amostra pelo Sexo (Item 5_Var 5), Atividades Desportivas e Acadêmicas (Item 22.1_Var 22_1 e Item 22.2_Var 22_2)

			Var22_1 Atividades Desportivas		Var22_2 Atividades Acadêmicas	
			Não realiza	Realiza	Não realiza	Realiza
Var5 Sexo	Feminino	Frequência	475	358	619	213
		% do Total	30,0%	22,6%	39,2%	13,5%
	Masculino	Frequência	300	452	580	168
		% do Total	18,9%	28,5%	36,7%	10,6%
Total		Frequência	775	810	1201	379
		% do Total	48,9%	51,1%	75,9%	24,1%

Quanto à Pergunta 22 sobre a participação dos estudantes em **Atividades Extraescolares** 59,6% dos alunos responderam realizar este tipo de atividades. Sendo que apenas 40,1% afirmou não ter qualquer tipo de **Atividades Extracurriculares** (Tabela 6.1.1.1.2.18). O que nos parece corresponder ao designado por Braconnier & Marcelli, (2000) por “hiper investimento maciço” que os jovens fazem em outras atividades para além da escolar.

Pode-se observar pela Tabela 6.1.1.1.2.19 que são sobretudo as raparigas que realizam menos **Atividades Desportivas** (30%). Estes resultados são idênticos aos encontrados por Balaquer et al. (1999) e Balaquer (2002). Enquanto que 18,9% dos rapazes não realizam **Atividades Desportivas**, para 30% das raparigas que não realizam também este tipo de **Atividades**. Sendo que 36,7% dos rapazes afirma não realizar **Atividades Académicas**. Todavia do total de alunos com **Atividades Pós-escolares** organizadas, 51,1% realiza **Atividades Desportivas** (Sexo Masculino = 28,5%; Sexo Feminino = 22,6%) e 24,1% têm atividades académicas (Sexo Masculino = 10,6%; Sexo Feminino = 13,5%). Logo registou-se que os rapazes envolvem-se mais do que as raparigas em **Atividades Desportivas** e menos em **Atividades Académicas** do que estas.

- **Horas Semanais Dedicadas a Atividades Desportivas (Item22.1.1 _ Var 22_1_1) e Quem Decidiu que o aluno Deveria Frequentar as Atividades Desportivas (Item 22.3_Var 22_3D)**

Tabela 6.1.1.1.2.20. Distribuição da amostra por Horas Semanais Dedicadas a Atividades Desportivas (Item22.1.1 _ Var 22_1_1) e Quem Decidiu que o aluno Deveria Frequentar as Atividades Desportivas (Item 22.3_Var 22_3D)

			Var22_1_1 Horas Desportivas			Total
			Não realiza	Ate 3 horas por semana	Mais de três horas por semana	
Var22_3_D Quem decidiu Extra Desportivas	Não realiza	Frequência	775	0	0	775
		% do Total	49,5%	,0%	,0%	49,5%
	Tu convences-te os pais	Frequência	0	237	268	505
		% do Total	,0%	15,2%	17,1%	32,3%
	Os pais propuseram-te	Frequência	0	71	55	126
		% do Total	,0%	4,5%	3,5%	8,1%
	Tu em conjunto com os pais	Frequência	0	67	92	159
		% do Total	,0%	4,3%	5,9%	10,2%
	Total	Frequência	775	375	415	1565
		% do Total	49,5%	24,0%	26,5%	100,0%

Quanto às horas desportivas realizadas verifica-se pela Tabela 6.1.1.1.2.20. que maioritariamente os alunos dedicam mais de 3 horas por semana ao **Desporto** (N= 26,5%). Relatam predominantemente terem sido os próprios a convencer os seus pais a desejarem realizar uma **Atividade Desportiva** (N=17,1%). Apenas 3,5% dedicam mais de 3 horas a realizarem uma **Atividade Desportiva** que os seus pais lhe propuseram que eles realizassem.

- **Horas Semanais Dedicadas a Atividades Acadêmicas (Item22.2.1_Var 22_2_1) e Quem Decidiu que o aluno Deveria Frequentar as Atividades Acadêmicas (Item 22.3_Var 22_3_A)**

Tabela 6.1.1.1.2.21. Distribuição da amostra por Horas Semanais Dedicadas a Atividades Acadêmicas (Item22.2.1 _ Var 22_2_1) e Quem Decidiu que o aluno Deveria Frequentar as Atividades Acadêmicas (Item 22.3_Var 22_3_A)

			Horas Acadêmicas (Var22_2_1)			Total
			Não realiza	Até 3 horas por semana	Mais de três horas por semana	
Quem decidiu Extra acadêmicas (Var22_3)	Não realiza	Frequência	1201	0	0	1201
		% do Total	76,4%	,0%	,0%	76,4%
	Tu convences-te os pais	Frequência	0	80	58	138
		% do Total	,0%	5,1%	3,7%	8,9%
	Os pais propuseram-te	Frequência	0	93	87	180
		% do Total	,0%	6,0%	5,6%	11,6%
	Tu em conjunto com os pais	Frequência	0	28	22	50
		% do Total	,0%	1,8%	1,4%	3,2%
Total		Frequência	1201	201	167	1557
		% do Total	76,4%	12,9%	10,7%	100,0%

Relativamente às Atividades Acadêmicas, pode-se ler na Tabela 6.1.1.1.2.21. que os jovens as frequentam sobretudo até 3 horas por semana (N=12,9%). Todavia, 10,7% dos alunos beneficiam de mais de 3 horas por semana das Atividades Acadêmicas sendo que a escolha destas Atividades foi sobretudo uma opção dos pais (N= 11,6%). A escolha conjunta entre os filhos e os pais foi apenas de 3,2%.

➤ **Local Onde Estudam (Item 23 Var 23)**

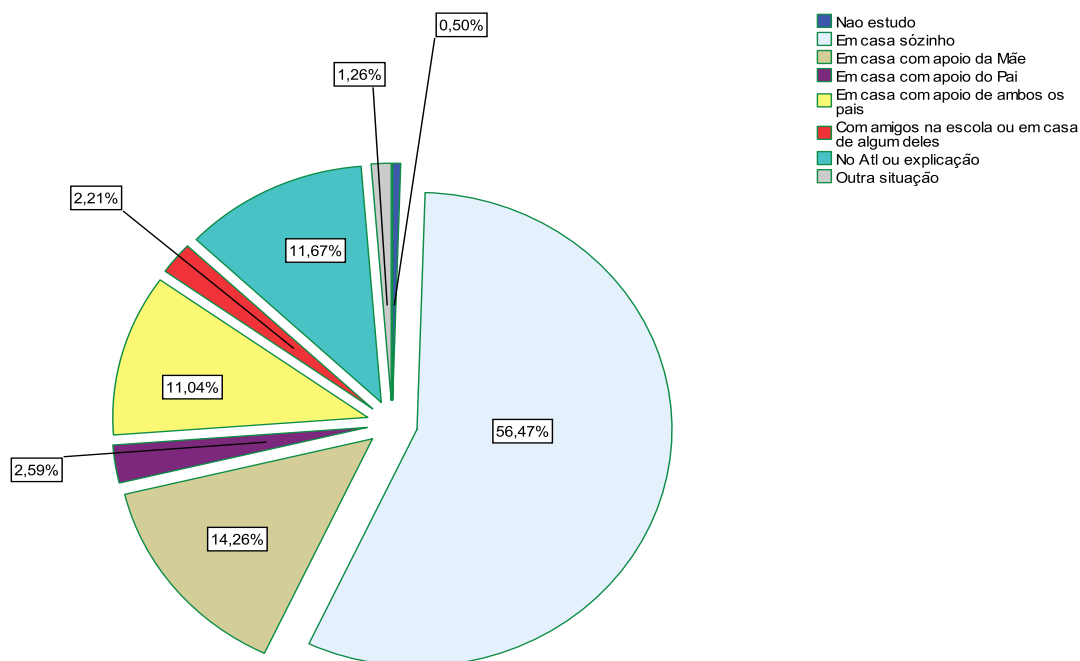


Figura 6.8. Diagrama percentual do Local Onde Estudam (Item 23_Var 23)

Os estudantes referem maioritariamente **Estudar** (*Figura 6.8*) sobretudo em casa sozinhos (56,47%), mas 14,26% **Estuda** com o apoio da Mãe e 2,59% com o apoio do Pai. Ainda 11,67% refere estudar no ATL/ explicação, 11,04% afirmam **Estudar** com o apoio de ambos os Pais, 2,21% com amigos na escola ou em casa de algum deles e 1,26% **Estuda** numa outra situação, por exemplo com a ajuda dos irmãos ou de outro elemento da família sem ser o Pai ou a Mãe. Mas 0,50 % dos estudantes afirmam **não Estudarem**.

➤ **Horas de Estudo (Item 24 Var 24)****Tabela 6.1.1.2.22.** Estatística descritiva: média e desvio padrão das Horas de Estudo (Item 24_ Var 24)

N	Válidos	1553
	Perdidos	42
Média		3,93
Desvio Padrão		3,756
Mínimo		0
Máximo		35

Em média os estudantes referem **Estudar** $\bar{X} = 3,93$, com um desvio padrão de $Sd = 3,756$ (Tabela 6.1.1.1.2.22) sendo que existem alunos que afirmam que não **Estudam** e outros que dizem **Estudar** durante a semana uma média 35 horas.

➤ **Relação com os Professores (Item 32 Var 32) e Relação com os Funcionários da Escola (Item 33 Var 33)****Tabela 6.1.1.1.2.23.** Estatística Descritiva: mediana da Relação com os Professores (Item 32_Var 32) e Relação com os Funcionários da Escola (Item 33_Var 33)

		Relação com os professores (Item 32_Var 32)	Relação com os funcionários da escola (Item 33_Var 33)
N	Válidos	1577	1586
	Perdidos	18	9
Mediana		2,00	2,00
Mínimo		1	1
Máximo		3	3

Regista-se na Tabela 6.1.1.1.2.23 que a mediana referente à **Relação com os Professores** e com os **Funcionários da Escola** é de 2,00 (gosto da maioria). Assim os alunos afirmam gostar da maioria dos **Professores** e dos **Funcionários da Escola**.

➤ **Ano de Escolaridade (Item 5 Var 5) por Sexo (Item 2 Var 2) e Percepção para que Serve a Escola (Item 34 Var 34)**

Tabela 6.1.1.1.2.24. Distribuição da amostra pelo Ano de Escolaridade (Item 5_Var_5) por Sexo (Item 2_Var 2) e Percepção para que Serve a Escola (Item 34_Var 34)

A escola serve				Sexo		Total	Total da Amostra
				Feminino	Masculino		
Aprender	Ano Escolaridade	5º Ano de Escolaridade	N	286	234	520	
			% do Total	34,1%	27,9%	62,0%	
		9º Ano de Escolaridade	N	165	154	319	
			% do Total	19,7%	18,4%	38,0%	
	Total		N	451	388	839	839
			% do Total	53,8%	46,2%	100,0%	53,5%
Preparar para uma profissão	Ano Escolaridade	5º Ano de Escolaridade	N	126	110	236	
			% do Total	20,4%	17,8%	38,2%	
		9º Ano de Escolaridade	N	212	170	382	
			% do Total	34,3%	27,5%	61,8%	
	Total		N	338	280	618	618
			% do Total	54,7%	45,3%	100,0%	39,4%
Estar com os amigos	Ano Escolaridade	5º Ano de Escolaridade	N	14	22	36	
			% do Total	16,5%	25,9%	42,4%	
		9º Ano de Escolaridade	N	19	30	49	
			% do Total	22,4%	35,3%	57,6%	
	Total		N	33	52	85	85
			% do Total	38,8%	61,2%	100,0%	5,5%
Passar o tempo	Ano Escolaridade	5º Ano de Escolaridade	N	0	9	9	
			% do Total	,0%	36,0%	36,0%	
		9º Ano de Escolaridade	N	4	12	16	
			% do Total	16,0%	48,0%	64,0%	
	Total		N	4	21	25	25
			% do Total	16,0%	84,0%	100,0%	1,6%
							1567
							100%

Percepção para que serve a escola na Amostra Global (Item 34_Var_34)

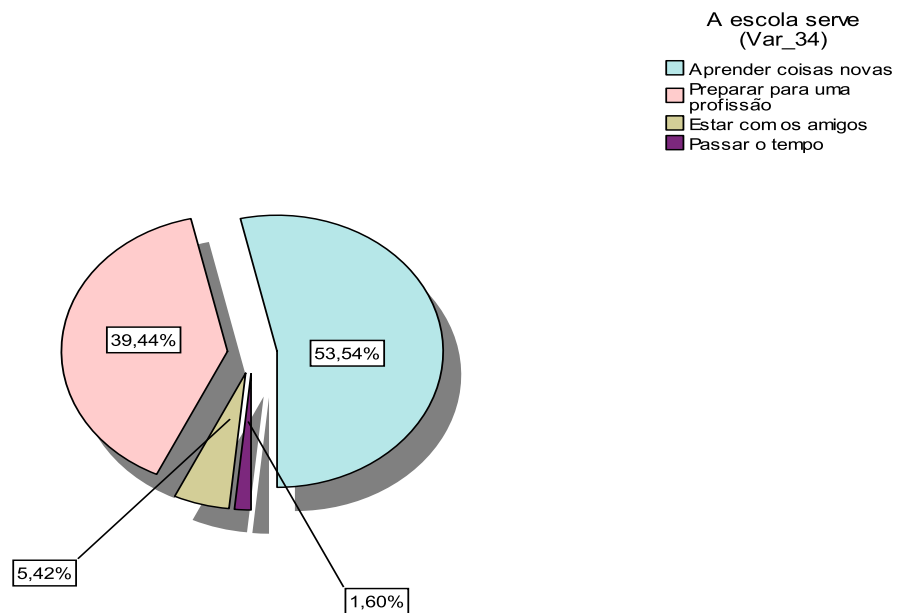


Figura 6.9. Diagrama de Percentagens para que serve a Escola na Amostra (Item 34_Var 34)

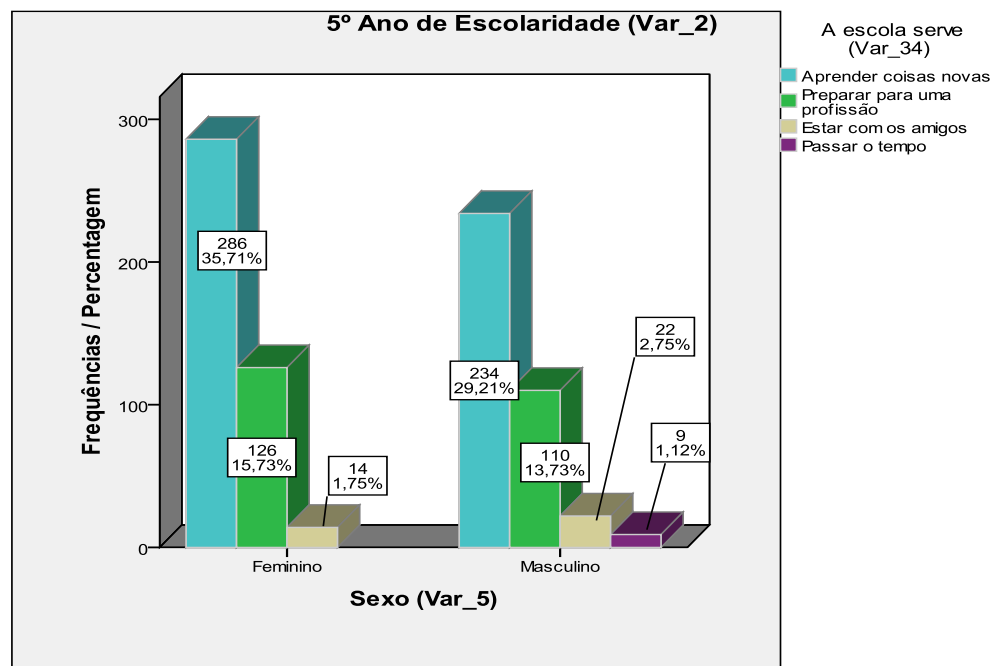


Figura 6.10. Diagrama de Percentagens dos Alunos do 5º Ano de Escolaridade (Item 2_Var 2) por Sexo (Item 5_Var 2) e para que serve a Escola (Item 34_Var 34)

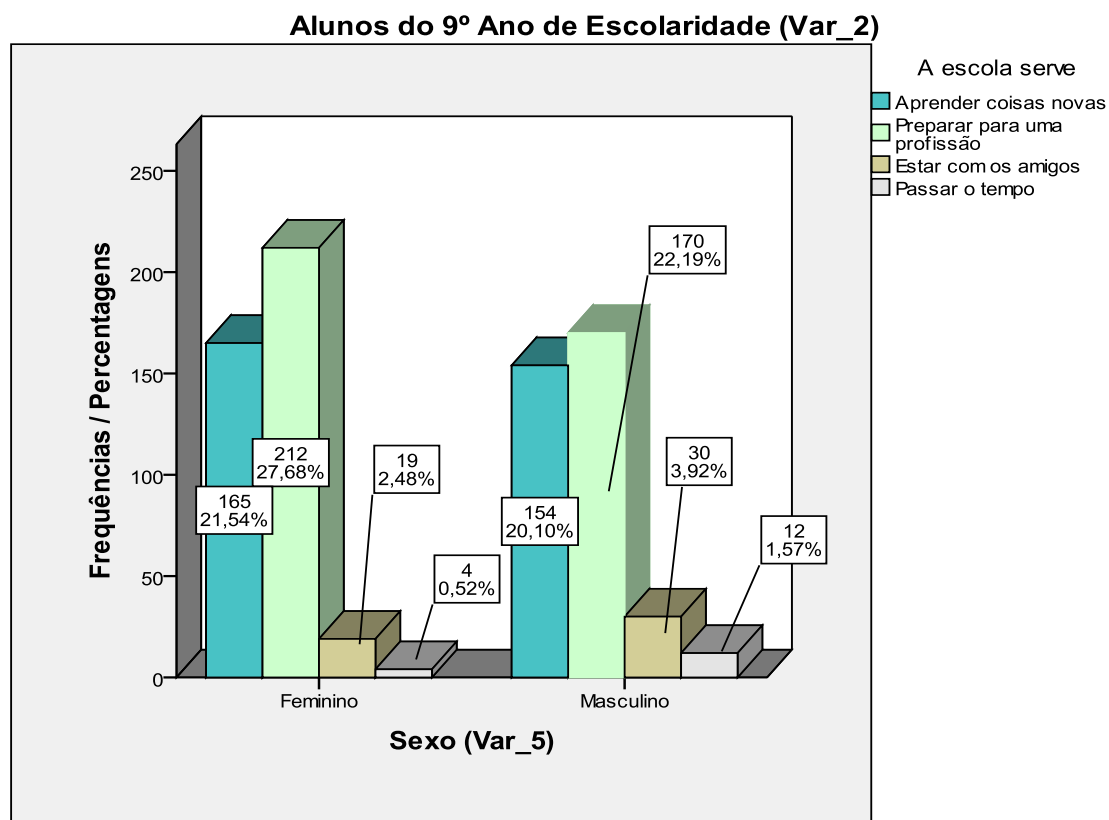


Figura 6.11. Diagrama de Percentagens dos Alunos do 9º Ano de Escolaridade (Item 2 _Var 2) por Sexo (Item 5_Var 2) e para que serve a Escola (Item 34_Var 34)

A maioria dos alunos do **5º Ano** de Escolaridade consideram que a **Escola Serve** para aprender (N =62,0%) (vide Tabela 6.1.1.1.2.24 e Figura 6.10) e as do **9º Ano**, apresentam já uma preocupação pela sua integração profissional, respondendo maioritariamente que a **Escola Serve** para preparar para uma profissão (N=61,8%) sendo do sexo feminino N=34,3% e do sexo masculino N=27,5% da percentagem total (vide Tabela 6.1.1.1.2.24 e Figura 6.9). Da amostra total 1,6% afirmam que a **Escola Serve** para passar o tempo. Igualmente preocupante é o fato de 39,4% dos sujeitos considerar que a **Escola** prepara para uma profissão. Mas os resultados são claros dado que a maioria, 53,5% dos alunos entende que a **Escola** é para aprender e 5,5% que é para estar com os amigos (vide Figura 6.9).

➤ **Qualidade dos Espaços Escolares (Item 35 Var 35.1 35.2 35.3 35.4 35.5 35.6 35.7)**

Tabela 6.1.1.1.2.25. Estatística Descritiva : média e desvio padrão da Qualidade dos Espaços Escolares (Item 35 Var 35.1 35.2 35.3 35.4 35.5 35.6 35.7)

		Total Qualidade Espaços Escolares	Qualidade Sala Aula	Qualidade Biblioteca	Qualidade Pavilhão Desportivo	Qualidade Cantina	Qualidade Sala dos Alunos	Qualidade Casas de Banho	Qualidade Recreios Exteriores
N	Válidos	1574	1574	1573	1568	1563	1565	1573	1570
	Perdidos	21	21	22	27	32	30	22	25
Média		16,23	2,37	2,59	2,67	2,22	2,34	1,65	2,47
Desvio Padrão		2,879	,603	,581	,556	,690	,697	,720	,634
Mínimo		7	1	1	1	1	1	1	1
Máximo		21	3	3	3	3	3	3	3

Na Tabela 6.1.1.1.2.25. registou-se que a **Qualidade dos Espaços Escolares** considerada de forma global, apresenta a maior ($\bar{X} = 16,23$ valores; $Sd = 2,879$), seguida da **Qualidade dos Pavilhões Desportivos** ($\bar{X} = 2,67$ valores; $Sd = 0,556$) e da **Qualidade da Biblioteca** ($\bar{X} = 2,59$ valores; $Sd = 0,581$). A média mais baixa sobre os equipamentos escolares foi obtida relativamente à **Qualidade das Casas de Banho** ($\bar{X} = 1,65$ valores; $Sd = 0,720$). Sendo que os recreios exteriores obtiveram uma ($\bar{X} = 2,47$ valores; $Sd = 0,634$), a sala dos alunos ou sala de convívio uma ($\bar{X} = 2,34$ valores; $Sd = 0,697$), a sala de aula uma ($\bar{X} = 2,37$ valores; $Sd = 0,603$), e **Qualidade da cantina** ($\bar{X} = 2,22$ valores; $Sd = 0,690$).

- **Horas Semanais no Computador (Item 25 Var 25; Var 25 1; Var 25 2; Var 25 3; Var 25 4; Var 25 5 e Var 25 6) e Total Pessoas Adicionadas Redes Sociais (Item 27 Var 27)**

Tabela 6.1.1.1.2.26. Estatística descritiva: média e desvio padrão das Horas Semanais no Computador (Item 25_Var 25; Var 25_1; Var 25_2; Var 25_3; Var 25_4; Var 25_5 e Var 25_6) e Total Pessoas Adicionadas Redes Sociais (Item 27_Var 27)

		Total de Horas ao Computador	Enviar Mensagens e emails	Pesquisa Escola	Pesquisa Hobbies	Jogar Online	Redes Sociais	Salas de Chat	Total Pessoas Adicionadas Redes Sociais
N	Válidos	1382	1477	1474	1474	1474	1470	1466	1446
	Perdidos	213	118	121	121	121	125	129	149
Média		6,0318	1,2920	,8346	1,1922	1,22	1,2647	,3380	368,21
Desvio Padrão		8,01225	3,24503	1,07842	2,12771	2,393	2,31009	1,42370	950,408
Mínimo		,00	,00	,00	,00	0	,00	,00	0
Máximo		114,00	44,00	20,00	30,00	30	24,00	30,00	18000

Os estudantes afirmam passar em média por semana no Computador ($\bar{X} = 6,03$ **Horas**; Sd = 8,012), sobretudo a enviar mensagens e emails ($v = 1,29$ horas; Sd = 3,245) e nas redes sociais ($v = 1,26$ horas; Sd = 2,310) a jogar online ($\bar{X} = 1,22$ horas; Sd = 2,393), a pesquisar sobre hobbies ($\bar{X} = 1,19$ horas; Sd = 2,127), a pesquisar sobre temas escolares para estudo ($\bar{X} = 0,83$ horas; Sd = 1,078) e a visitar salas de Chat ($\bar{X} = 0,33$ horas; Sd = 1,423). Quanto ao número de pessoas adicionadas nas redes sociais observa-se que alguns alunos referem números muito altos, o que certamente constitui um indicador de perturbação comportamental aditiva, embora não necessariamente verdadeira (máximo = 18000; mínimo = 0), sendo que em média referem ter adicionadas ($\bar{X} = 368,21$; Sd = 950,408) (vide Tabela 6.1.1.1.2.26).

➤ **Horas Semanais no Telemóvel (Item 26 Var 26; Var 26 1; Var 26 2; Var 26 3; Var 26 4; Var 26 5 e Total de Pessoas Adicionadas nas Redes Sociais (Item 27 Var 27)**

Tabela 6.1.1.1.2.27. Estatística descritiva: média e desvio padrão das Horas Semanais no Telemóvel (Item 26_Var 26; Var 26_1; Var 26_2; Var 26_3; Var 26_4; Var 26_5 e Total de Pessoas Adicionadas nas Redes Sociais (Item 27 Var 27)

		Total de Horas Telemóvel	Telem_Mensagens	Telem. Falar Amigos	Telem. Falar Família	Telem. outras Atividades	Total Mensagens Dia
N	Válidos	1468	1464	1462	1461	1441	1521
	Perdidos	127	131	133	134	154	74
Média		8,3995	3,7744	2,7226	1,0242	,2855	109,1558
Desvio Padrão		19,49155	6,91222	5,71157	3,10760	1,42106	256,04116
Mínimo		,00	,00	,00	,00	,00	,00
Máximo		418,00	48,00	33,00	24,00	24,00	5000,00

Os alunos dizem passar em média por semana no **Telemóvel** ($\bar{X} = 8,39$ horas; Sd = 19,491) sobretudo a enviar e a receber mensagens ($\bar{X} = 3,77$ horas; Sd = 6,912) e a falarem com os amigos ($\bar{X} = 2,72$ horas; Sd = 5,711). Enviando em média 109 mensagens por semana, havendo registo de alunos que afirmam enviar e receber 5.000 mensagens por semana. O tempo por semana em que falam ao telemóvel com a família é de ($\bar{X} = 1,02$ horas; Sd = 3,107) e dedicam-se a outras atividades no telemóvel como jogar ou ouvir música ($\bar{X} = 0,28$ horas; Sd = 1,421) (vide Tabela 6.1.1.1.2.27).

➤ **Semanada – Dinheiro recebido durante uma semana (Item 28 Var 28)****Tabela 6.1.1.1.2.28.** Estatística descritiva: média e desvio padrão da Semanada (Item 28_Var 28)

N	Válidos	1517
	Perdidos	78
Média		10,1364
Desvio Padrão		9,96845
Mínimo		,00
Máximo		125,00

Quando questionados sobre o **Dinheiro** que em média dispõe durante uma semana, o que corresponde ao valor da Semanada, ao N=1517 alunos que responderam a esta questão afirmam que em média dispõem de 10,13 euros (Sd = 9,968) (Tabela 6.1.1.1.2.28). Todavia, surgiram alunos que afirmam receber 125 euros, podendo estar-se a referir ao dinheiro que lhes é disponibilizado para comprarem roupa ou outros pertences.

➤ **Semanada Dinheiro recebido durante uma semana (Item 28 Var 28) por Ano de Escolaridade (Item2 Var2)**

Tabela 6.1.1.1.2.29. Estatística descritiva: média e desvio padrão da Semana (Item 28_Var 28) por Ano de Escolaridade (Item2_Var2)

		Ano Escolaridade (Item2_Var2)				Total	
		5º Ano de Escolaridade		9º Ano de Escolaridade			
		N	% do Total	N	% do Total	N	% do Total
Escala da Semanada (Item 28_Var 28)	Não recebe	81	5,3%	27	1,8%	108	7,1%
	[1-5] euros	368	24,3%	192	12,7%	560	36,9%
	[6-10] euros	205	13,5%	267	17,6%	472	31,1%
	[11-15] euros	37	2,4%	91	6,0%	128	8,4%
	[16-20] euros	41	2,7%	98	6,5%	139	9,2%
	≥21 euros	25	1,6%	85	5,6%	110	7,3%
Total		757	49,9%	760	50,1%	1517	100,0%

Observando-se com maior rigor através da Tabela 6.1.1.1.2.29 e Figura 6.12 que os alunos do 9º Ano tendem a receber mais dos que os do 5º Ano, parecendo que o adágio, quanto mais velho mais gastos, é sem dúvida espelhado nesta tabela, dado que no 5º Ano regista-se que os alunos apresentam maior percentagem no escalão “não recebe” (5º Ano - 5,3% / 9º Ano - 1,8%), recebe entre [1-5euros] (5º Ano - 24,3% / 9º Ano - 12,7%) e no escalão [6-10euros] (5º Ano - 13,5% / 9º Ano - 17,6%). Nos restantes escalões superior a 11 euros por semana os alunos do 9º Ano de escolaridade recebem sempre mais do que os alunos do 5º Ano de escolaridade, registando-se N= 85 alunos do 9º Ano que recebem mais dos que 21 euros para N=25 alunos do 9º Ano que reben também mais do que 21 euros por semana.

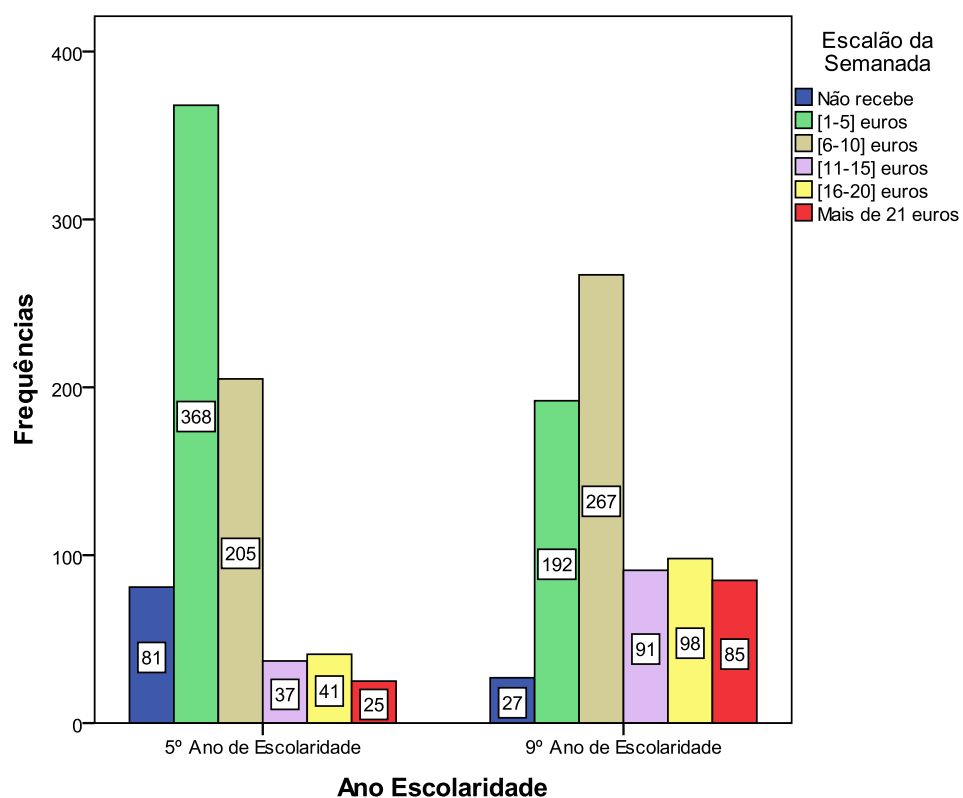


Figura 6.12. Diagrama de Frequências do Escalão da Semanada (Item 28_Var 28_1) por Ano de Escolaridade (Item 2_Var 2)

➤ **Local Onde Encontras os Teus Amigos (Item 29 Var 29), por Ano de Escolaridade (Item 2 Var 2) e Sexo (Item 5 Var 5)**

Tabela 6.1.1.1.2.30. Distribuição da amostra pelo Local Onde Encontras os Teus Amigos (Item 29_Var 29), por Ano de Escolaridade (Item 2_Var 2) e Sexo (Item 5_Var 5)

Local Onde Encontras os Teus Amigos (Item 29_Var 29)				Sexo (Item 5_Var 5)		Total
				Feminino	Masculino	
Na tua escola e na tua turma	Ano Escolaridade (Item 2_Var 2)	5º Ano de Escolaridade	Frequência	343	266	609
			%	56,3%	43,7%	100,0%
		9º Ano de Escolaridade	Frequência	229	227	456
			%	50,2%	49,8%	100,0%
	Total		Frequência	572	493	1065
			%	53,7%	46,3%	100,0%
Na tua escola mas não na tua turma	Ano Escolaridade (Item 2_Var 2)	5º Ano de Escolaridade	Frequência	36	35	71
			%	50,7%	49,3%	100,0%
		9º Ano de Escolaridade	Frequência	70	54	124
			%	56,5%	43,5%	100,0%
	Total		Frequência	106	89	195
			%	54,4%	45,6%	100,0%
Fora da escola	Ano Escolaridade (Item 2_Var 2)	5º Ano de Escolaridade	Frequência	48	66	114
			%	42,1%	57,9%	100,0%
		9º Ano de Escolaridade	Frequência	103	88	191
			%	53,9%	46,1%	100,0%
	Total		Frequência	151	154	305
			%	49,5%	50,5%	100,0%
Todas as Opções Anteriores	Ano Escolaridade (Item 2_Var 2)	5º Ano de Escolaridade	Frequência	3	3	6
			%	50,0%	50,0%	100,0%
		9º Ano de Escolaridade	Frequência	3	5	8
			%	37,5%	62,5%	100,0%
	Total		Frequência	6	8	14
			%	42,9%	57,1%	100,0%

De acordo com a Tabela 6.1.1.1.2.30 os amigos das raparigas encontram-se sobretudo na escola mas não na sua turma (N= 54,4 %) enquanto que os amigos dos rapazes predominam quer na escola e na mesma turma, quer na escola mas noutra turma, quer fora da escola, ou seja o sexo masculino afirma ter amigos em todas as opções identificadas na questão (N= 57,1%). Todavia, as raparigas no **5º Ano** de escolaridade consideram que os seus amigos se encontram sobretudo na sua escola e na sua turma (N= 56,3%) enquanto que no **9º Ano** afirmam que se encontram predominantemente na sua escola mas não na sua turma (N= 56,5%), sendo que os rapazes no **5º Ano** de escolaridade afirmam que os seus amigos se encontram sobretudo fora da escola (N= 57,9%) e no **9º Ano** que se encontram em todas as opções identificadas no questionário (N= 62,5%).

➤ **Pertença a Alguma Tribo (Item 30 Var 30) pelo Tipo de Tribo (Item 30 Var 30_1)**

Tabela 6.1.1.1.2.31. Distribuição da amostra pela Pertença a Alguma Tribo (Item 30 Var 30) pelo Tipo de Tribo (Item 30 Var 30_1)

			Tipo tribo (Item 30_Var 30_1)				Total
			Não	Sim	Sim dentro da escola	Sim fora da escola	
Pertences alguma tribo (Item 30_Var30)	Não	N	1190	0	0	0	1190
		% do Total	76,5%	0%	,0%	,0%	76,5%
	Sim	N	0	365	226	139	365
		% do Total	0%	23,5%	14,5%	8,9	23,5%
Total		N	1190		226	139	1555
		% do Total	76,5%	76,5%	14,5%	8,9%	100,0%

Apenas 23,5% dos alunos afirmam pertencer a uma tribo e destes 14,5% consideram que o seu grupo está dentro da escola e 8,9% que está fora da escola (vide Tabela 6.1.1.1.2.31). Sendo que 76,5% dos alunos afirma não pertencer a nenhuma tribo.

➤ **Tipo de Saídas no Período de Aulas (Item 31 Var 31_1)****Tabela 6.1.1.1.2.32.** Distribuição da amostra pelo Tipo de Saídas no Período de Aulas (Item 31 Var 31_1)

Tipo de Saídas no Período de Aula (Item 31_Var 31_1)		Frequência	%	% Válidos
Válidos	Não Saio	457	28,7%	29,9%
	Quando não tenho aulas e só durante o dia	507	31,8%	33,2%
	Por vezes falto a algumas aulas e vou ter com os amigos	36	2,3%	2,4%
	Só saio à noite durante a semana (de 2ª a 5ª)	26	1,6%	1,7%
	Só saio à sexta ou ao sábado à noite	297	18,6%	19,4%
	Saio sempre que me apetece	169	10,6%	11,1%
	Dia (Quando não tenho aulas) + Noite Sexta /Sábado	36	2,3%	2,4%
	Total	1528	95,8%	100,0%
Perdidos	99	67	4,2%	
Total		1595	100,0%	

Como seria de esperar a maioria dos alunos afirma que em tempos de aulas só sai habitualmente com os amigos quando não têm aulas e durante o dia (33,2%). Todavia, existe 11,1% dos alunos que afirmam saírem sempre que lhes apetece e 2,4 % relatam mesmo que faltam a algumas aulas e vão ter com os amigos (*vide Tabela 6.1.1.1.2.32 e Figura 6.13*).

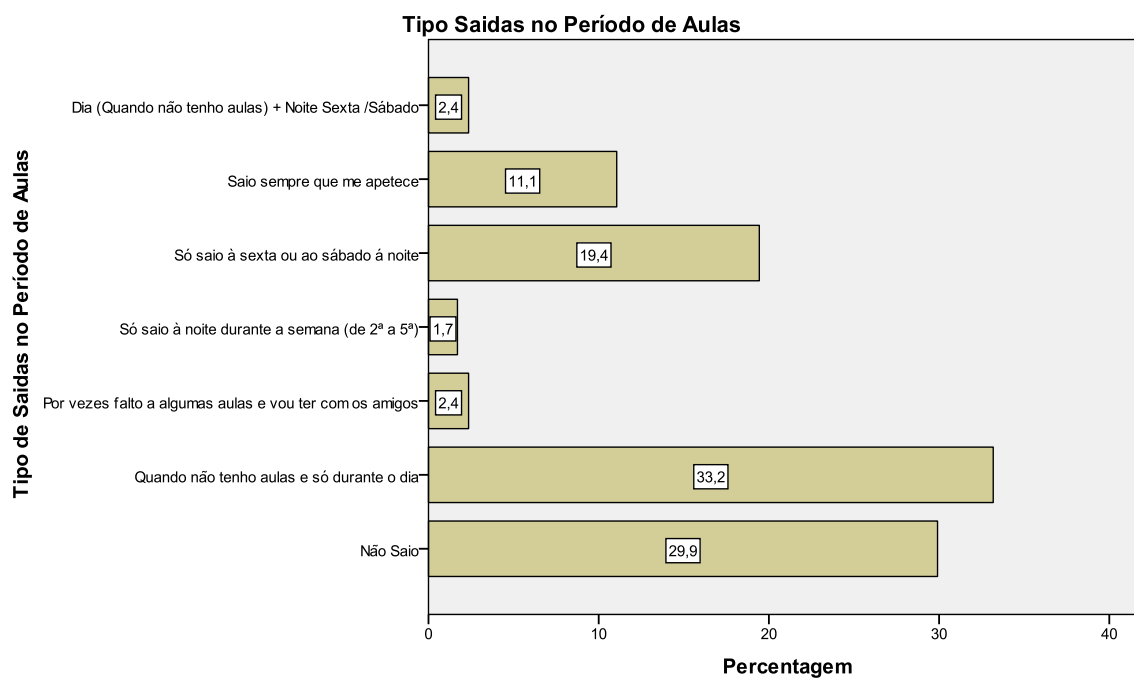


Figura 6.13. Diagrama de Percentagens do Tipo de Saídas no Tempo de Aulas
(Item 31_Var 31_1)

6.1.1.1.3. Estatísticas Descritivas da Amostra Relativas à Família e à Relação com os Pais: *Número de Irmãos/irmãs, Posição na Fratria, Número de Irmãos/irmãs que vivem na casa do aluno, Composição da Família, Idade dos Pais, Profissão e Habilitações Escolares dos Pais, Identificação de se os Pais apresentam Doença, Tipo de Prendas que Receberam no Último Natal; Tipo de Livros Existentes em Casa, Hábitos dos Pais de Comprarem Jornais e Revistas, Meios Audiovisuais Existentes na Habitação, Países visitados, Tipo de Atividades que Realizas com a Mãe e o Pai, Relação Intraparental (itens 36-54).*

➤ **Número Total de Irmãos (Item 36 Var 36)**

Tabela 6.1.1.1.3.1. Estatística Descritiva: média e desvio padrão do Número Total de Irmãos (Item 36 Var 36)

N	Válidos	1582
	Perdidos	13
Média		1,44
Desvio Padrão		1,170
Mínimo		0
Máximo		7

➤ **Número Total de Irmãos (Item 36 Var 36)**

Tabela 6.1.1.1.3.2. Distribuição da amostra pelo Número Total de Irmãos (Item 36 Var 36)

Número Total de Irmãos (Item 36_Var_36)		Frequência	%	%. Válidos	% Acumulada
Válidos	Filho único	233	14,6	14,7	14,7
	1 irmão	814	51,0	51,5	66,2
	2 irmãos	310	19,4	19,6	85,8
	3 irmãos	128	8,0	8,1	93,9
	4 ou + irmãos	97	6,1	6,2	100,0
	Total	1582	99,2	100,0	
	Não respondeu	13	,8		
Total		1595	100,0		

Pela análise da Tabela 6.1.1.1.3.1. verificamos em □ os alunos têm 1,44 irmãos. Observando-se na Tabela 6.1.1.1.3.2. que 51,0% dos jovens têm um irmão/ã. Sendo este grupo logo seguido pelos que têm 2 irmãos (19,4%). Ficando em terceira posição, o número de alunos que são filhos únicos (14,6%).

➤ **Número Total de Irmãos Mais Novos (Item 37 Var 37) e Número Total de Irmãos Mais Velhos (Item 38 Var 38)**

Tabela 6.1.1.1.3.3. Distribuição da amostra pelo Número Total de Irmãos Mais Novos (Item 37_Var_37) e Número Total de Irmãos Mais Velhos (Item 38_Var_38)

		Irmãos Mais Novos (Item 37_Var_37)				Irmãos Mais Velhos (Item 38_Var_38)			
		Frequência	%	% de Válidos	% Acumulada	Frequência	%	% de Válidos	% Acumulada
Válidos	0	803	50,3	50,9	50,9	758	47,5	48,1	48,1
	1	601	37,7	38,1	88,9	571	35,8	36,2	84,3
	2	130	8,2	8,2	97,2	152	9,5	9,6	94,0
	3 ou mais irmãos	45	2,9	2,9	100,0	95	6,0	6,0	100,0
	Total	1579	99,0	100,0		1576	98,8	100,0	
Perdidos	99	16	1,0			19	1,2		
Total		1595	100,0			1595	100,0		

Os irmãos mais novos do que os alunos são apenas de 49,2%, e os mais velhos de 51,8% (*vide* Tabela 6.1.1.1.3.3).

➤ **Número de Irmãos que Vivem em Casa do Aluno (Item 39 Var 39)**

Tabela 6.1.1.1.3.4. Distribuição da amostra pelo Número de Irmãos que Vivem em Casa do Aluno (Item 39_Var_39)

Número de Irmãos que Vivem em Casa do Aluno (Item 39_Var_39)		Frequência	%	% Válidos	% Acumulada
Válidos	0	450	28,2	28,6	28,6
	1	835	52,4	53,0	81,6
	2	201	12,6	12,8	94,3
	3 ou mais irmãos	89	5,5	5,6	100,0
	Total	1575	98,7	100,0	
Perdidos	99	20	1,3		
Total		1595	100,0		

Sendo que apenas 28,2 % dos irmãos não vivem no seu agregado familiar (Tabela 6.1.1.2.3.4).

➤ **Tipo de Estrutura da Família (Item 40 Var 40)****Tabela 6.1.1.1.3.5.** Distribuição da amostra pelo Tipo de Estrutura da Família (Item 40 Var 40)

Tipo de estrutura da família (Item 40_Var_40)		Frequência	Porcentagem	% Válidos	% Acumulada
Válidos	Família Nuclear	1105	69,3	69,8	69,8
	Família com pais separados ou divorciados	283	17,7	17,9	87,7
	Família Reconstituída	153	9,6	9,7	97,4
	Outro	41	2,6	2,6	100,0
	Total	1582	99,2	100,0	
Perdidos	99	13	,8		
Total		1595	100,0		

Quanto ao tipo de famílias desta amostra, verifica-se que o grupo dominante é o das Famílias Nucleares (69,3%), logo seguido do grupo das famílias em que os Pais estão Separados ou Divorciados (17,7%), e das Famílias Reconstituídas (9,7%). Sendo o número de alunos que tem Outro Tipo De Famílias de 2,6% (*vide Tabela 6.1.1.1.3.5*).

Verificando-se assim um domínio das Famílias Nucleares com dois filhos.

➤ **Idade do Pai/Tutor (Item 41.2 Var 41.2) e da Idade da Mãe / Tutora (Item 41.2 Var 41.2)****Tabela 6.1.1.1.3.6.** Estatística Descritiva: média e desvio padrão da Idade do Pai/Tutor (Item 41.2_Var 41.2) e da Idade da Mãe / Tutora (Item 41.2 Var 41.2)

		Idade Pai (Var41_1)	Idade Mãe (Var41_2)
N	Válidos	1474	1544
	Perdidos	121	51
Média		43,01	40,10
Desvio Padrão		6,444	5,871
Mínimo		27	27
Máximo		70	71

Quanto à caracterização da idade dos pais, registou-se na Tabela 6.1.1.1.3.6, que a Idade $\bar{X}$ do Pai é de 43,01 anos e a das Mães ligeiramente inferior à da dos Pais, $\bar{X}$ = 40,10.

➤ **Atividade Remunerada do Pai (Item 42 Var 42 1)****Tabela 6.1.1.1.3.7.** Distribuição da amostra pelo tipo de Atividade Remunerada do Pai (Item 42 Var 42 1)

Atividade Remunerada do Pai (Item 42_Var_42_1)		Frequência	%	% de Válidos	% Acumulada
Válidos	Não	156	9,8	10,2	10,2
	Sim	1380	86,5	89,8	100,0
	Total	1536	96,3	100,0	
Perdidos	99	59	3,7		
Total		1595	100,0		

➤ **Atividade Remunerada da Mãe (Item 42 Var 42 2)****Tabela 6.1.1.1.3.8.** Distribuição da amostra pelo tipo de Atividade Remunerada da Mãe (Item 42 Var 42 2)

Atividade Remunerada da Mãe (Item 42_Var_42_2)		Frequência	%	% de Válidos	% Acumulada
Válidos	Não	315	19,7	20,1	20,1
	Sim	1253	78,6	79,9	100,0
	Total	1568	98,3	100,0	
Perdidos	99	27	1,7		
Total		1595	100,0		

Pela análise das Tabelas 6.1.1.1.3.7 e 6.1.1.1.3.8 observa-se que 10,2 % dos **Pais** estão desempregados para 20,1 % das **Mães**. Sendo a taxa de desemprego dos **Pais** registrada é inferior à que consta na base de dados PORDATA (2013), onde é referido uma taxa de desemprego no sexo masculino de 15,7. Todavia, a taxa de desemprego registrada na nossa investigação, relativamente às **Mães** é superior à referida na PORDATA (2013) (desemprego no sexo feminino de 15,6%).

➤ **Profissão (Item 43 Var 43 1) e Escolaridade do Pai (Item 44 Var 44 1)**

Tabela 6.1.1.1.3.9 Distribuição da amostra pela Profissão (Item 43_Var_43_1) e Escolaridade do Pai (Item 44 Var 44 1)

			Escolaridade do Pai (Item 44_Var_44_1)						Total
			Até ao 4º Ano mas não o terminou	Fez o 4º Ano	Fez o 6º Ano	Tem o 9º Ano	Fez o 12º Ano	Curso Sup/ Mestrado/ Doutor.	
Profissão do Pai (Item 43_Var_43_1)	Empresários, Quadros Superiores da Adm Pública e Empresas	Frequência	1	16	18	39	48	16	138
		% do Total	,1%	1,1%	1,2%	2,6%	3,2%	1,1%	9,3%
	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	Frequência	0	4	6	9	30	104	153
		% do Total	,0%	,3%	,4%	,6%	2,0%	7,0%	10,3%
	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	Frequência	0	7	3	9	15	7	41
		% do Total	,0%	,5%	,2%	,6%	1,0%	,5%	2,8%
	Pessoal Administrativo e Similares	Frequência	2	14	13	33	41	6	109
		% do Total	,1%	,9%	,9%	2,2%	2,8%	,4%	7,3%
	Pessoal de Serviços e Vendedores	Frequência	5	71	62	106	139	17	400
		% do Total	,3%	4,8%	4,2%	7,1%	9,3%	1,1%	26,9%
	Agricultores e Pescadores	Frequência	0	27	17	22	10	1	77
		% do Total	,0%	1,8%	1,1%	1,5%	,7%	,1%	5,2%
	Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	Frequência	13	85	87	84	76	7	352
		% do Total	,9%	5,7%	5,8%	5,6%	5,1%	,5%	23,7%
	Operadores de Instalações, Máquinas e trabalhos de Montagem	Frequência	1	20	15	21	23	3	83
		% do Total	,1%	1,3%	1,0%	1,4%	1,5%	,2%	5,6%
	Trabalhadores Não Qualificados	Frequência	7	21	10	22	18	2	80
		% do Total	,5%	1,4%	,7%	1,5%	1,2%	,1%	5,4%
	Desempregados	Frequência	1	10	7	11	15	2	46
		% do Total	,1%	,7%	,5%	,7%	1,0%	,1%	3,1%
	Reformados	Frequência	0	0	2	1	4	1	8
		% do Total	,0%	,0%	,1%	,1%	,3%	,1%	,5%
	Faleceu	Frequência	0	1	0	0	0	0	1
		% do Total	,0%	,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,1%
Total		Frequência	30	276	240	357	419	166	1488
		% do Total	2,0%	18,5%	16,1%	24,0%	28,2%	11,2%	100,0%

Na Tabela 6.1.1.1.3.9 e Figura 6.14 registou-se que os **Pais** dos alunos da amostra apresentam sobretudo profissões ao nível dos serviços/vendas (26,9%), sendo que a escolaridade predominante neste grupo é o 12º ano de escolaridade

(9,3%). O segundo grupo que apresentou maior percentagem foram os **Pais** com profissões operárias/artífices e trabalhadores similares (23,7%), sendo que estes apresentam uma formação escolar sobretudo ao nível do 6º ano de escolaridade (5,8%).

Registando-se que apenas 10,3 % têm profissões intelectuais e científicas e 9,3% são empresários e/ou quadros superiores da Administração Pública. Existindo 11,2 % com formação universitária mas destes 3,1% não desempenham funções de empresários ou profissões intelectuais. Desempenham funções não qualificadas 5,4% dos pais dos alunos (Tabela 6.1.1.1.3.9).

Complementarmente observa-se na Tabela 6.1.1.1.3.7 que muitos **Pais** se encontram desempregados apesar de os seus filhos conseguirem identificar de forma clara as suas anteriores profissões. Assim na Tabela 6.1.1.1.3.9 a taxa de desempregados é inferior à registada na Tabela 6.1.1.1.3.7.

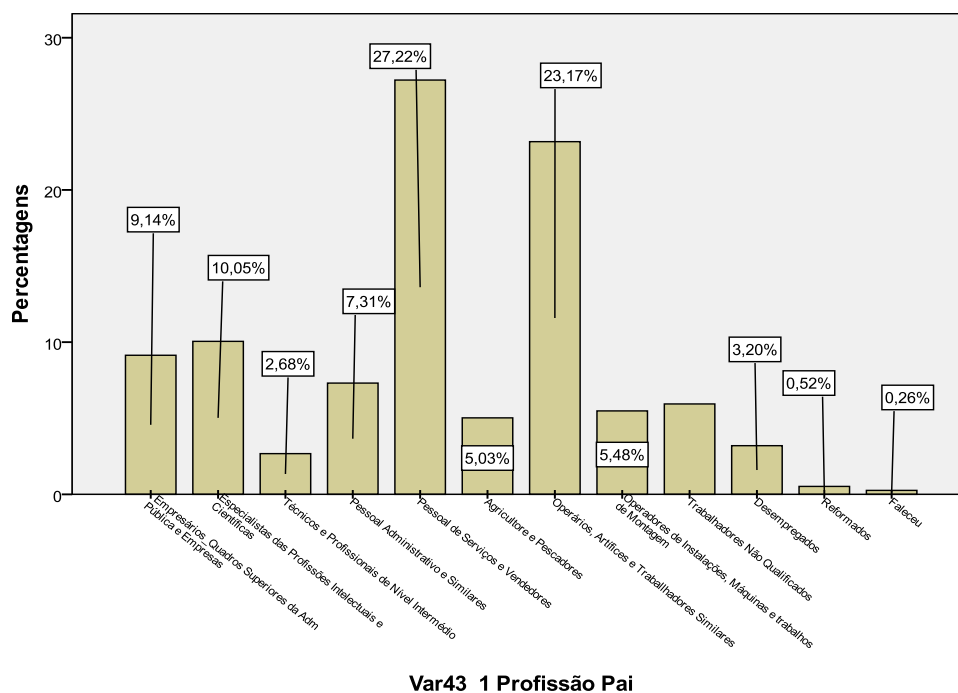


Figura 6.14. Distribuição da amostra pela Profissão do Pai (Item 43_Var43_1)

Profissão (Item 43 Var 43 2) e Escolaridade da Mãe (Item 44 Var 44 2)**Tabela 6.1.1.1.3.10.** Distribuição da amostra pela Profissão (Item 43_Var_43_2) e Escolaridade da Mãe (Item 44_Var_44_2)

			Escolaridade da Mãe (Item 44 Var 44 2)						Total
			Até ao 4º Ano sem terminar	Fez o 4º Ano	Fez o 6º Ano	Fez o 9º Ano	Fez o 12º Ano	Curso Superior/ Mestrado/ Doutoramento	
Profissão da Mãe (Item 43 Var 43 2)	Empresários, Quadros Superiores da Adm Pública e Empresas	Frequência	0	4	4	13	21	12	54
		% do Total	,0%	,3%	,3%	,9%	1,4%	,8%	3,5%
	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	Frequência	0	4	2	4	24	152	186
		% do Total	,0%	,3%	,1%	,3%	1,6%	9,9%	12,2%
	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	Frequência	0	1	2	7	19	17	46
		% do Total	,0%	,1%	,1%	,5%	1,2%	1,1%	3,0%
	Pessoal Administrativo e Similares	Frequência	0	8	14	53	138	25	238
		% do Total	,0%	,5%	,9%	3,5%	9,0%	1,6%	15,6%
	Pessoal de Serviços e Vendedores	Frequência	2	60	74	151	150	25	462
		% do Total	,1%	3,9%	4,8%	9,9%	9,8%	1,6%	30,2%
	Agricultores e Pescadores	Frequência	0	1	4	1	4	1	11
		% do Total	,0%	,1%	,3%	,1%	,3%	,1%	,7%
	Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	Frequência	1	2	1	3	5	4	16
		% do Total	,1%	,1%	,1%	,2%	,3%	,3%	1,0%
	Operadores de Instalações, Máquinas e trabalhos de Montagem	Frequência	0	1	1	3	2	0	7
		% do Total	,0%	,1%	,1%	,2%	,1%	,0%	,5%
	Trabalhadores Não Qualificados	Frequência	12	85	75	122	97	13	404
		% do Total	,8%	5,6%	4,9%	8,0%	6,3%	,9%	26,4%
	Desempregados	Frequência	1	14	13	22	40	10	100
		% do Total	,1%	,9%	,9%	1,4%	2,6%	,7%	6,5%
	Reformados	Frequência	1	0	0	0	0	0	1
		% do Total	,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,1%
	Faleceu	Frequência	1	0	0	2	0	0	3
		% do Total	,1%	,0%	,0%	,1%	,0%	,0%	,2%
Total		Frequência	18	180	190	381	500	259	1528
		% do Total	1,2%	11,8 %	12,4 %	24,9 %	32,7%	17,0%	100,0%

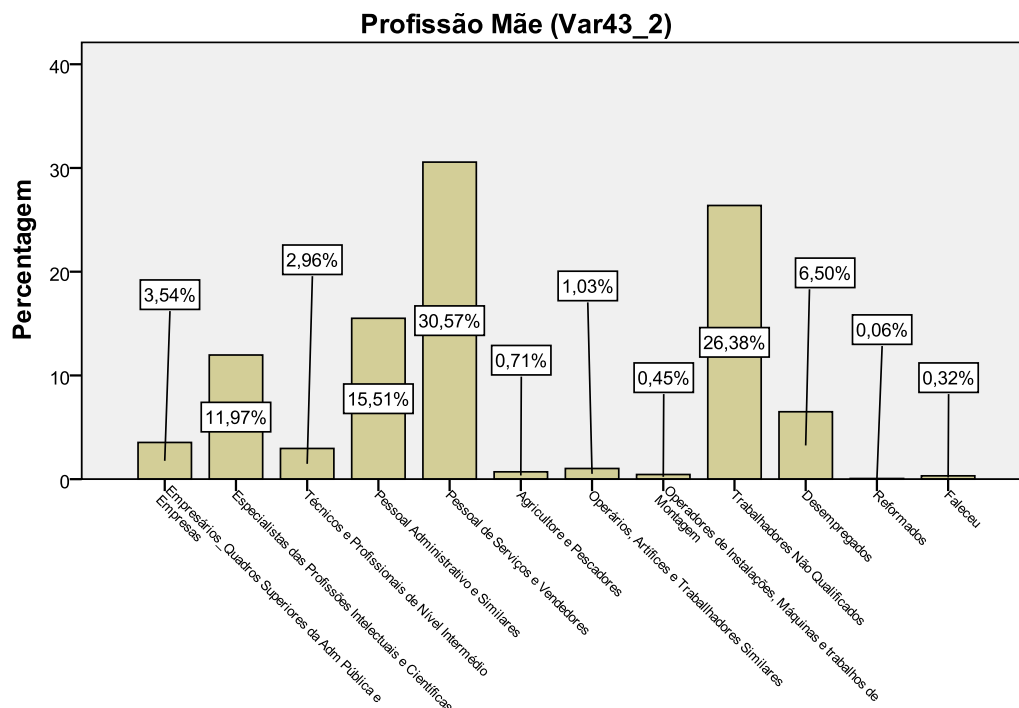


Figura 6.15. Distribuição da amostra pela profissão da mãe (Item 43_Var 43_2)

Na Tabela 6.1.1.1.3.10 e na Figura 6.15, observa-se que 26,4% das **Mães** dos alunos têm profissões não especializadas ou são domésticas e deste grupo 5,6% tem a quarta classe e 0,90% o curso superior/mestrado/doutoramento.

A taxa de **Mães** desempregadas registadas nesta mesma tabela é inferior à registada na Tabela 6.1.1.1.3.8, pois os alunos embora saibam que as suas **Mães** estão desempregadas identificam as suas profissões anteriores ao desemprego.

Logo a escolaridade da mãe dominante na nossa amostra é o 12º Ano, o que é concordante com a escolaridade dominante, descrita nos censos de 2011 para a população feminina adulta da região do Algarve. Todavia os resultados que foram obtidos quanto à escolaridade da mãe, neste estudo foram superiores aos descritos pelos mesmos Censos para a população feminina adulta (ensino secundário) da região do Algarve.

Em síntese podemos afirmar que as **Mães** apresentam maior percentagem de profissões de nível não qualificado que os **Pais**, mas quer os **Pais** quer as **Mães** apresentam a maior percentagem de profissões na área dos serviços e vendas. Sendo a escolaridade dos **Pais** e das **Mães** dominante ao nível da 12^o ano. Mas mais **Mães** têm formação de nível superior (17%) do que os **Pais** (11,2%) e mais **Pais** do que **Mães** não concluíram o 4^o ano de escolaridade. Todavia, a taxa de **Pais** com profissões não qualificadas é de apenas 5,4% para 26,4% de mães com profissões não qualificadas. Observando-se que as mulheres apresentam maior qualificação escolar mas menor qualificação profissional do que os homens.

➤ **Diagnóstico de alguma doença há mais de seis meses ao Pai (Item 45 Var 45 1) e Tipo de Doenças Diagnosticadas ao Pai (Item 45 Var 45 1 1)**

Tabela 6.1.1.1.3.11. Distribuição da amostra pelo Diagnóstico de alguma doença há mais de seis meses ao Pai (Item 45 Var_45_1) e Tipo de Doenças Diagnosticadas ao Pai (Item 45 Var 45 1 1)

			Tipo de Doenças Diagnosticadas ao Pai (Var45_1_1)			Total
			Saudável	Tipo fisiológico	Tipo mental	
Ao Pai foi-lhe Diagnosticada Alguma Doença? (Item 45 Var45_1)	Não	Frequência	1333	0	0	1333
		% do Total	87,8%	,0%	,0%	87,8%
	Sim	Frequência	0	148	37	185
		% do Total	,0%	9,7%	2,4%	12,2%
	Total	Frequência	1333	148	37	1518
		% do Total	87,8%	9,7%	2,4%	100,0%

➤ **Diagnóstico de alguma doença há mais de seis meses à Mãe (Item 45 Var 45 2) e Tipo de Doenças Diagnosticadas à Mãe (Item 45 Var 45 2 1)**

Tabela 6.1.1.1.3.12. Distribuição da amostra pelo Diagnóstico de alguma doença há mais de seis meses à Mãe (Item 45 Var 45 2) e Tipo de Doenças Diagnosticadas à Mãe (Item 45 Var 45 2 1)

			Tipo de Doenças Diagnosticadas à Mãe (Item Var45_2_1)			Total
			Saudável	Tipo fisiológico	Tipo mental	
À Mãe foi-lhe Diagnosticada Alguma Doença? (Item 45_Var45_2)	Não	Frequência	1364	0	0	1364
		% do Total	88,3%	,0%	,0%	88,3%
	Sim	Frequência	0	118	63	181
		% do Total	,0%	7,6%	4,1%	11,7%
Total		Frequência	1364	118	63	1545
		% do Total	88,3%	7,6%	4,1%	100,0%

Maioritariamente os **Pais** dos jovens (Pai e Mãe) são saudáveis (*vide Tabela 6.1.1.1.3.11 e Tabela 6.1.1.1.3.12*). Todavia, 12,2 % dos **Pais** apresentam diagnósticos à mais de 6 meses (9,7% doença fisiológica e 2,4% doença mental) para 11,7 % das **Mães** dos alunos da amostra com o mesmo (7,6% doença fisiológica e 4,1% doença mental).

➤ **Duas últimas Prendas Recebidas no Natal ou em outra ocasião (Item 46 Var 46)**

Tabela 6.1.1.1.3.13. Distribuição da amostra pelas Duas últimas Prendas Recebidas no Natal ou em outra ocasião (Item 46 Var 46)

Duas últimas Prendas Recebidas no Natal ou em outra ocasião (Item 46_Var_46)		Frequência	Porcentagem
Válidos	Não recebeu	4	,3
	Roupa, calçado, adornos + Materiais Informáticos	307	19,2
	Roupa + Livros	267	16,7
	Roupa + Equipamento de uso Pessoal	353	22,1
	Roupa + Brinquedos Não Informáticos	160	10,0
	Livros + Equipamento de Uso Pessoal	21	1,3
	Livros + Materiais Informáticos	17	1,1
	Livros + Brinquedos Não Informáticos	25	1,6
	Brinquedos Não Informáticos + Equipamento Uso Pessoal	22	1,4
	Roupa + Outra	60	3,8
	Equipamentos Pessoais + Mat. Informáticos	182	11,4
	Roupa + Viagem	44	2,8
	Equipamento Uso Pessoal + Viagem	25	1,6
	Equipamento de Uso Pessoal + Outra	15	vv,9
	Brinquedos Não Informáticos + Mat. Informáticos	16	1,0
	Outras	56	3,5
	Total	1574	98,7
Perdidos	99	21	1,3
Total		1595	100,0

Registou-se na Tabela 6.1.1.1.3.13. que maioritariamente os alunos recebem equipamentos informáticos (Roupa, calçado, adornos + Materiais informáticos = 19,2%; Livros + Materiais informáticos = 1,1; Equipamentos Pessoais + Materiais informáticos = 11, 4%; Brinquedos Não Informáticos + Materiais informáticos = 1,0%), num total de 32,7%. Sendo que a percentagem de alunos que recebe este tipo de equipamentos é muito superior ao que recebe livros (Roupa + Livros = 16,7%; Livros + Equipamento de Uso Pessoal = 1,3%; Livros + Materiais Informáticos = 1,1%; Livros + Brinquedos não Informáticos = 1,6%), num total de 20,7% .

Os alunos que não recebem prendas no Natal é apenas de 0,3 % o que pode estar relacionado com a sua **Religião**.

➤ **Total de Livros (Item 47 Var 47)**

Tabela 6.1.1.1.3.14. Distribuição da amostra pelo Total de Livros que os Alunos Percecionam Existir em Sua Casa (Item 47 Var 47)

		N	Percentagem	Percentagem de Válidos	Percentagem Acumulada
Válidos	Não tenho livros em casa	2	,1	,1	,1
	Identifica até 4 Tipos de Livros	1098	68,8	70,9	71,1
	Identifica 5 a 8 Tipos de Livros	342	21,4	22,1	93,2
	Identifica 9 ou + Tipos de Livros	106	6,6	6,8	100,0
	Total	1548	97,1	100,0	
Perdidos	99	47	2,9		
Total		1595	100,0		

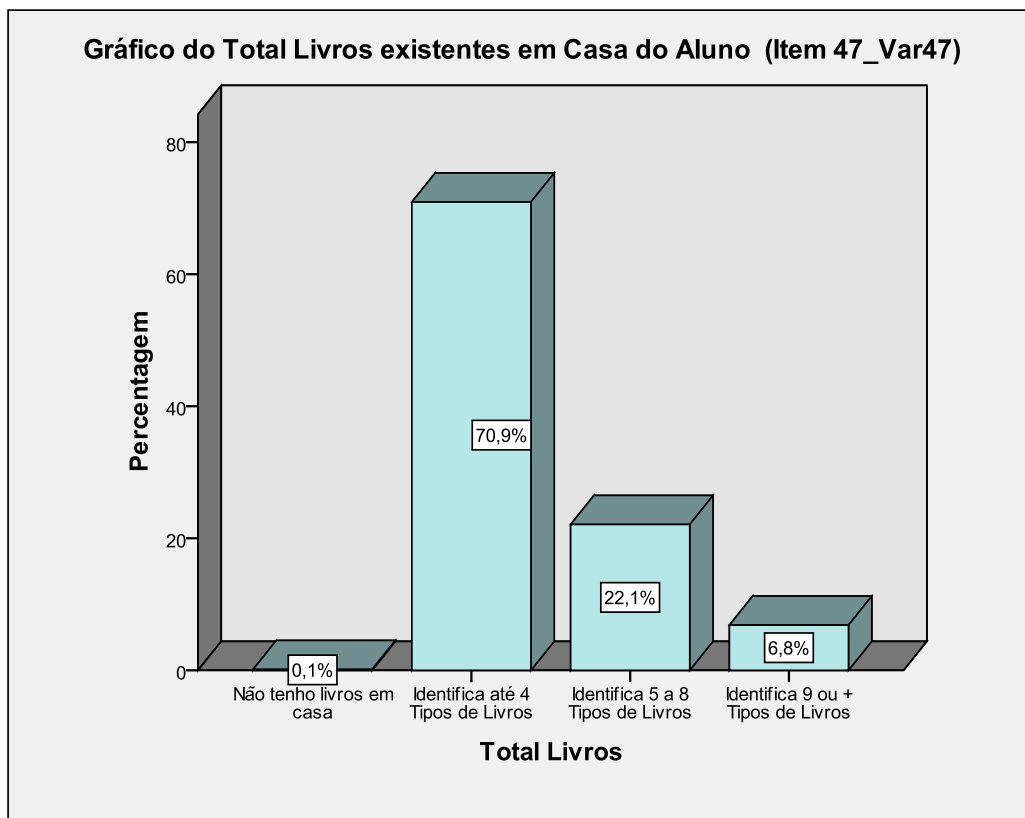


Figura 6.16. Diagrama de Percentagens do Total de Tipo de Livros que os Alunos Percecionam Existir em Sua Casa (Item 47_Var 47)

Na Tabela 6.1.1.1.3.14 e na Figura 6.16 encontra-se espelhado que maioritariamente 70,9% dos alunos conseguem identificar em sua casa pelo menos 4 **Tipos de Livros** e 21,4% identificam 5 a 8 **Tipos de Livros**. Embora exista 1% dos alunos que afirmam não ter livros em sua casa e apenas 6,8% identificam 9 ou + **Tipos de Livros Existentes em suas Casas**.

- **Total de Livros (Item 47 Var 47) e Tipo de Livros que o Aluno percebeu existir em sua Casa (Item 47 Var 47 1) (Item 47 Var 47 2) (Item 47 Var 47 3) (Item 47 Var 47 4) (Item 47 Var 47 5) (Item 47 Var 47 6) (Item 47 Var 47 7) (Item 47 Var 47 8) (Item 47 Var 47 9) (Item 47 Var 47 10) (Item 47 Var 47 11) (Item 47 Var 47 12)**

Tabela 6.1.1.1.3.15. Estatística Descritiva: média e desvio padrão do Total de Livros (Item 47_Var 47) e Tipo de Livros que o Aluno Percebeu existir em sua Casa (Item 47_Var 47_1) (Item 47_Var 47_2) (Item 47_Var 47_3) (Item 47_Var 47_4) (Item 47_Var 47_5) (Item 47_Var 47_6) (Item 47_Var 47_7) (Item 47_Var 47_8) (Item 47_Var 47_9) (Item 47_Var 47_10) (Item 47_Var 47_11) (Item 47_Var 47_12)

	N		Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos				
Var47 Total Livros	1548	47	1,36	,608	0	3
Var47_1 Livros Policiais	1550	45	,16	,364	0	1
Var47_2 Romances e Novelas	1550	45	,29	,455	0	1
Var47_3 Livros de Aventuras	1550	45	,74	,441	0	1
Var47_4 Poesia	1550	45	,29	,456	0	1
Var47_5 Livros de Política	1550	45	,08	,271	0	1
Var47_6 Livros de História	1550	45	,41	,492	0	1
Var47_7 Livros Científicos	1550	45	,23	,424	0	1
Var47_8 Livros Técnicos	1550	45	,13	,334	0	1
Var47_9 Livros de Banda Desenhada	1550	45	,54	,499	0	1
Var47_10 Enciclopédias	1550	45	,34	,530	0	10
Var47_11 Ficção Científica	1550	45	,18	,470	0	11
Var47_12 Outro Tipo de Livros	1550	45	,19	,396	0	1

Na Tabela 6.1.1.1.3.15. pode ler-se que a média de livros em casa do aluno é de $\bar{X} = 1,36$ (dado esta ser uma escala nominal com os valores 0 – não tenho livros em casa; 1- até 4 tipos de livros; 2- identifica 5 a 8 tipo de livros e 3 – identifica 9 ou + tipos de livros) o que traduz que em média os alunos identificam até 4 tipos de livros,

sendo que destes maioritariamente são de Aventuras ($\square = 0,74$) e de Banda Desenhada ($\bar{X} = 0,54$). A perceção do **Tipo de Livros Existente em Casa do Aluno** parece corresponder à sua própria cultura literária dado que por exemplo identificam muito poucos livros Técnicos e de Política.

Pela observação da **Figura 6.16** constatamos que apenas 70,90% dos alunos reconhecem ter em suas casas 4 tipos de livros. Sendo que os que identificam ter em suas casas 9 ou mais tipos de livros são somente 6,80% do total da amostra, havendo ainda uma taxa de 0,1% que afirma não possuir livros em sua casa.

➤ **Tipo de Jornais que os Pais (Pai/Mãe) Compram (Item 48 Var 48 e Var 48_1)**

Tabela 6.1.1.1.3.16. Distribuição da amostra pelo tipo de Jornais que os Pais (Pai/Mãe) Compram (Item 48 Var 48 e Var 48_1)

			Tipo de Jornais (Item 48_Var 48_1)			
			Não compra	Compra Semanários	Compra Diários	Semanários e Diários
Os teus pais compram Jornais? (Item 48_Var 48)	não	Frequência	909	0	0	0
		% do Total	100,0%	,0%	,0%	,0%
	Sim	Frequência	0	227	346	79
		% do Total	,0%	34,8%	53,1%	12,1%
Total		Frequência	909	227	346	79
		% do Total	58,2%	14,5%	22,2%	5,1%

Existem 58,2% de alunos que consideram que os seus pais não compram jornais, para 41,8% que reconhecem que os seus pais compram jornais (**Tabela 6.1.2.2.3.16**). Dos que compram jornais todavia compram, sobretudo diários (22,2%). Sendo que apenas 5,1% dos pais parecem comprar quer jornais diários quer semanários.

➤ **Tipo de Revistas que os Pais (Pai/Mãe) Compram (Item 49 Var 49 e Var 49_1)**

Tabela 6.1.1.1.3.17. Distribuição da amostra pelo tipo de Revistas que os Pais (Pai/Mãe) Compram (Item 49 Var 49 e Var 49_1)

			Tipo de Revistas (Item 49 Var 49_1)							Total
			Não compra	"Cor de Rosa"	Técnicas (Informática, Mecânica, etc.)	Sobre Viagens	Outras	Mais de 2 Tipos de Revistas	Todos os Tipos Anteriormente Identificados	
Os teus pais compram Revistas? (Item 49 Var 49)	Não	Frequência	723	0	0	0	0	0	0	723
		% do Total	46,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	46,3%
	Sim	Frequência	0	553	57	44	111	71	1	837
		% do Total	,0%	35,4%	3,7%	2,8%	7,1%	4,6%	,1%	53,7%
	Total	Frequência	723	553	57	44	111	71	1	1560
		% do Total	46,3%	35,4%	3,7%	2,8%	7,1%	4,6%	,1%	100,0%

Por outro lado, 46,3% dos alunos afirmam que os seus pais não compram revistas, para 53,7% que reconhecem que os seus pais compram algum tipo de revistas (Tabela 6.1.1.1.3.17). Sendo que as revistas mais compradas são as habitualmente designadas por leitura “cor de rosa” (35,4%), seguidas da compra de revistas diversas (designadas por outras) 7,1%, das técnicas 3,7% e sobre viagens (2,8%).

➤ **Audiovisuais e Informática que os alunos possuem em suas casas (Item 50 Var 50)**

Tabela 6.1.1.1.3.18. Distribuição da amostra pelo número de Audiovisuais e Informática que os alunos possuem em suas casas (item 50 Var50)

		Frequência	%	% de Válidos	% Acumulada
Válidos	Só TV s/ computador	28	1,8	1,8	1,8
	TV e Cabo/ DVD s/ computador	37	2,3	2,3	4,1
	Pelo menos Um Computador Sem ligação à internet	64	4,0	4,0	8,2
	Pelo menos Um Computador Com Ligação Internet	521	32,7	32,9	41,1
	Com Mais de um Computador e Ligação à internet	895	56,1	56,6	97,7
	Com Mais de Um computador mas Sem Ligação à Internet	37	2,3	2,3	100,0
	Total	1582	99,2	100,0	
Perdidos	99	13	,8		
Total		1595	100,0		

Na Tabela 6.1.1.1.3.18. pode-se observar que maioritariamente os alunos afirmam ter mais de um computador em suas casas e com ligação à internet (56,6%), seguido daqueles que disseram possuir pelo menos um computador com ligação á internet (32,9%). Todavia 4,1 % ainda não possui computador em suas casas. Não sendo expressivo aqueles que afirmam possuir computador mas sem ligação á internet (2,3%).

➤ **Distribuição da amostra pelo tipo de países visitados pelo aluno (Item 51 Var 51 e Var 51_1)**

Tabela 6.1.1.1.3.19. Distribuição da amostra pelo tipo de Distribuição da amostra pelo tipo de países visitados pelo aluno (Item 51_Var 51 e Var 51_1)

		Países visitados pelo aluno (Item 51_ Var 51_1)				Total	
		Não		Sim			
		N	%	N	%	N	%
Visitar Países (Item 51_ Var 51)	Nunca visitou	275	17,4%	0	,0%	275	17,4%
	Espanha	0	,0%	650	41,2%	650	41,2%
	Europa Central	0	,0%	228	14,5%	228	14,5%
	América	0	,0%	35	2,2%	35	2,2%
	Países da América e da Europa	0	,0%	16	1,0%	16	1,0%
	Europa e Palop's	0	,0%	38	2,4%	38	2,4%
	Palop's	0	,0%	57	3,6%	57	3,6%
	Espanha e América do Sul	0	,0%	26	1,6%	26	1,6%
	Europa Ocidental e América do Sul	0	,0%	24	1,5%	24	1,5%
	Europa Ocidental, América do Norte e do Sul	0	,0%	8	,5%	8	,5%
	Espanha e América do Norte	0	,0%	5	,3%	5	,3%
	Europa Ocidental e Outro para além dos referidos	0	,0%	26	1,6%	26	1,6%
	Europa Ocidental Toda a América e Outro	0	,0%	10	,6%	10	,6%
	Europa Ocidental, América do Sul e Outro	0	,0%	6	,4%	6	,4%
	Espanha e Europa do Leste	0	,0%	21	1,3%	21	1,3%
	Espanha e Europa Ocidental	0	,0%	111	7,0%	111	7,0%
	Europa Ocidental e Outro	0	,0%	19	1,2%	19	1,2%
	América do Norte e América do Sul	0	,0%	3	,2%	3	,2%
	América Ocidental e América do Norte	0	,0%	5	,3%	5	,3%
	Outro	0	,0%	14	,9%	14	,9%
Total		275	17,4%	1302	82,6%	1577	100,0%

Os alunos maioritariamente já visitaram algum País (82,60%) sobretudo Espanha (41,20%), embora ainda existam 17,40% que nunca visitaram nenhum país (vide Tabela 6.1.1.1.3.19).

- **Total de Atividades Realizadas com a Mãe durante uma Semana (Item 52 Var 52) e Tipo de Atividades (Item 52 Var 52_1; Var 52_2; Var 52_3; Var 52_4; Var 52_5 e Var 52_6)**

Tabela 6.1.1.1.3.20. Distribuição da amostra pelo Total de Atividades Realizadas com a Mãe durante uma Semana (Item 52_Var 52) e Tipo de Atividades (Item 52_Var 52_1; Var 52_2; Var 52_3; Var 52_4; Var 52_5 e Var 52_6)

Total Atividades Realizadas com a Mãe (Item 52_Var 52)				Ir às compras		Estudar		Ver TV e jogos eletrônicos		Brincar (exclui jogos eletrônicos)		Fazer Desporto		Visitar Familiares	
Horas	N	%		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Válidos	0	25	1,6	239	15,0	624	39,1	433	27,1	901	56,5	927	58,1	661	41,4
	1	126	7,9	607	38,1	546	34,2	556	34,9	442	27,7	364	22,8	368	23,1
	2	164	10,3	398	25,0	245	15,4	317	19,9	116	7,3	147	9,2	222	13,9
	3	169	10,6	297	18,6	126	7,9	233	14,6	82	5,1	103	6,5	288	18,1
	4 ou +	1058	66,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	1542	96,7	1541	96,6	1541	96,6	1539	96,5	1541	96,6	1541	96,6	1539	96,5
Perdidos	99	53	3,3	54	3,4	54	3,4	56	3,5	54	3,4	54	3,4	56	3,5
Total	1595	100,0		1595	100,0	1595	100,0	1595	100,0	1595	100,0	1595	100,0	1595	100,0

Na Tabela 6.1.1.1.3.20. pode-se observar que 96,70% dos alunos realiza atividades com a Mãe sendo que 10,60% dos alunos realiza atividades semanais com a mãe durante 3 horas e 10,30% durante 2 horas. Mas, 66,4% dos jovens realizam 4 ou mais horas de atividades com as mães e 1,6% refere não realizar qualquer atividade semanal com a Mãe. Registrando-se que 96,6% dos estudantes afirma ir às compras com a Mãe, sendo que apenas 15% referem não o fazer. Bem como 96,60% diz estudar com a Mãe para 39,10% que não estuda com esta. Já 96,50% considera que vê TV ou joga jogos eletrônicos com a Mãe e 27,10% diz não ver TV ou jogar a Jogos eletrônicos com esta. Já 96,6% afirma brincar com a Mãe a jogos não eletrônicos para 56,50% que diz não o fazer. Também maioritariamente os jovens afirmam não praticar desporto com a Mãe (58,10%) para 38,50% que afirma que o faz. Sendo que 55,10% afirma visitar familiares com a Mãe e 41,40% considera que não o faz.

➤ **Total de Atividades Realizadas com o Pai durante uma Semana (Item 53 Var 53) e Tipo de Atividades (Item 53 Var 53_1; Var 53_2; Var 53_3; Var 53_4; Var 53_5 e Var 53_6)**

Tabela 6.1.1.1.3.21. Distribuição da amostra pelo Total de Atividades Realizadas com o Pai durante uma Semana (Item 53_Var 53) e Tipo de Atividades (Item 53_Var 53_1; Var 53_2; Var 53_3; Var 53_4; Var 53_5 e Var 53_6)

Total Atividades Realizadas com o Pai (Item 53_Var 53)				Ir às compras		Estudar		Ver TV e jogos eletrônicos		Brincar (exclui jogos eletrônicos)		Fazer Desporto		Visitar Familiares	
Horas		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Válidos	0	103	6,5%	756	47,4%	782	49,0%	353	22,1%	782	49,0%	744	46,6%	717	45,0%
	1	170	10,7%	443	27,8%	436	27,3%	549	34,4%	435	27,3%	368	23,1%	341	21,4%
	2	139	8,7%	160	10,0%	152	9,5%	305	19,1%	130	8,2%	162	10,2%	174	10,9%
	3	172	10,8%	83	5,2%	78	4,9%	236	14,8%	94	5,9%	168	10,5%	206	12,9%
	4 ou +	858	53,8%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	Total	1442	90,4%	1442	90,4%	1448	90,8%	1443	90,5%	1441	90,3%	1442	90,4%	1438	90,2%
Perdido	99	153	9,6%	153	9,6%	147	9,2%	152	9,5%	154	9,7%	153	9,6%	157	9,8%
Total		1595	153	9,6	100,0	1595	100,0	1595	100,0	1595	100,0	1595	100,0	1595	100,0

Complementarmente, na Tabela 6.1.1.1.3.21. pode-se observar que 83,9% dos alunos realiza atividades semanais com o Pai existindo 6,5% que afirma não realizar. Sendo que 10,8 realizam durante 3 horas e 10,70% durante 1 hora. Mas, apenas 0,40% dos jovens realizam 18 horas de atividades com o Pai. Registrando-se que maioritariamente (68,30%) os alunos afirmam ver TV e jogar a jogos eletrônicos com o Pai, sendo que apenas 22,10% não o faz. Sendo que a segunda atividade que os jovens consideram que mais fazem com o Pai é visitar familiares (45,20%) embora 45,00% considera que não o faz. Seguidamente, os jovens afirmam fazer desporto com o Pai (43,80%) mas 46,6% dizem não o fazer. Apenas 43,00% dos jovens diz ir às compras com o Pai, 41,70% diz estudar com este 41,40% diz brincar com o Pai a jogos não eletrônicos.

➤ **Relação entre os Pais (Item 54 Var 54)****Tabela 6.1.1.1.3.22.** Estatística Descritiva: média e desvio padrão da Qualidade da Relação entre os pais Percecionada pelos Alunos (Item 54_Var 54)

N	Válidos	1538
	Perdidos	57
Média		3,83
Desvio Padrão		1,366
Mínimo		0
Máximo		5

Tabela 6.1.1.1.3.23. Distribuição da amostra pelo tipo de Relação entre os Pais (Item 54_Var 54)

Relações entre os Pais (Item 54_Var 54)					
		Frequência	%	% de Válidos	% Acumulada
Válidos	0	67	4,2	4,4	4,4
	1	59	3,7	3,8	8,2
	2	104	6,5	6,8	15,0
	3	252	15,8	16,4	31,3
	4	415	26,0	27,0	58,3
	5	641	40,2	41,7	100,0
	Total	1538	96,4	100,0	
Perdidos	99	57	3,6		
Total		1595	100,0		

Os Alunos percecionam em Média que a relação dos seus pais é acima de 3 pontos ($\bar{X}$ = 3,83) apresentando um desvio padrão de Sd = 1,366 (Tabela 6.1.1.1.3.22).

Maioritariamente os alunos percecionam que os seus pais apresentam uma relação positiva (85,10%). Sendo que deste 41,70 afirma mesmo que os seus pais se dão muito bem (pontuação máxima de 5). Todavia, 15,00% considera que os seus pais apresentam relações de nível 3 (16,40%), 2 (6,80%), 1 (3,80%) e 0 (4,40%) (vide Tabela 6.1.1.1.3.23).

Na Tabela 6.1.1.1.3.23 podemos observar que a 41,7% dos alunos consideram que a relação entre os pais é **Muito Boa** (5%), sendo que deste grupo a maioria das

mães trabalha como vendedora ou prestadora de serviços(12,7%). Neste mesmo grupo, 2,5% das mães está desempregada.

Também se observou que 4,4% consideram a relação entre os pais **Muito Má** (0) e 3,5% consideram a qualidade da relação entre eles é de 1. Em ambos os grupos, verifica-se que a maioria das mães trabalha como vendedora ou prestadora de serviços ou é trabalhadora não qualificada.

Tabela 6.1.1.1.3.24. Distribuição da amostra pelo tipo de Relação entre os Pais Percecionada pelos Alunos (Item 54_Var 54) e Profissão do Pai (Item 43_Var43_1)

			Var43_1 Profissão Pai												Total
			Empresários Quatro Superiores da Adm Pública e Empresas	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	Técnicos e Profissionais de Nível Intermediário	Pessoal Administrativo e Similares	Pessoal de Serviços e Vendedores	Agricultores e Pescadores	Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	Operadores de Instalações, Máquinas e trabalhos de Montagem	Trabalhadores Não Qualificados	Desempregados	Reformados	Faleceu	
Var54 Relações entre os Pais	0	N	3	5	1	2	24	1	8	3	3	4	0	0	54
		% do Total	,2%	,3%	,1%	,1%	1,6%	,1%	,5%	,2%	,2%	,3%	0,0%	0,0%	3,6%
	1	N	9	4	3	5	8	3	11	1	5	1	1	0	51
		% do Total	,6%	,3%	,2%	,3%	,5%	,2%	,7%	,1%	,3%	,1%	,1%	0,0%	3,4%
	2	N	12	5	1	6	34	3	23	5	8	1	0	0	98
		% do Total	,8%	,3%	,1%	,4%	2,3%	,2%	1,5%	,3%	,5%	,1%	0,0%	0,0%	6,6%
	3	N	34	16	7	15	66	13	54	15	14	9	1	0	244
		% do Total	2,3%	1,1%	,5%	1,0%	4,4%	,9%	3,6%	1,0%	,9%	,6%	,1%	0,0%	16,4%
	4	N	35	48	8	32	107	21	99	17	18	17	4	1	407
		% do Total	2,4%	3,2%	,5%	2,2%	7,2%	1,4%	6,7%	1,1%	1,2%	1,1%	,3%	,1%	27,4%
	5	N	46	70	20	48	162	34	155	42	36	17	1	1	632
		% do Total	3,1%	4,7%	1,3%	3,2%	10,9%	2,3%	10,4 %	2,8%	2,4%	1,1%	,1%	,1%	42,5%
	Total	N	139	148	40	108	401	75	350	83	84	49	7	2	1486
		% do Total	9,4%	10,0 %	2,7%	7,3%	27,0%	5,0%	23,6 %	5,6%	5,7%	3,3%	,5%	,1%	100,0%

Como podemos verificar na Tabela 6.1.1.1.3.24, 42,5% dos alunos consideram a relação entre os pais **Muito Boa** (5), sendo que neste grupo a maioria dos pais trabalha como vendedor ou prestador de serviços (10,9%) ou trabalha como operário/artífice/trabalhador similar (10,4%), e apenas 1,1% dos pais está desempregado.

Complementarmente observou-se que 3,6% dos alunos veem a relação entre os pais como **Muito Má** (0) e 3,4% consideram que a qualidade da relação entre eles é de nível (1). Podemos verificar em ambos os grupos anteriormente descritos que a maioria dos pais trabalha como operários/artífice/trabalhadores similares.

Tabela 6.1.1.2.3.25. Distribuição da amostra pelo tipo de Relação entre os Pais Percecionada pelos Alunos (Item 54_ Var 54) e Profissão da Mãe Item 43_ Var43_2)

			Var43_2 Profissão Mãe												Total
			Superiores da Adm Pública e Empresas	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	Nível Intermediário	Similares	Pessoal de Serviços e Vendedores	Agricultores e Pescadores	Trabalhadores Similares	Operadores de Instalações, Máquinas e trabalhos de Montagem	Trabalhadores Não Qualificados	Desempregados	Reformados	Faleceu	
Var54 Relações entre os Pais	0	N	3	7	1	5	23	1	0	2	17	6	0	1	66
		% do Total	,2%	,5%	,1%	,3%	1,5%	,1%	0,0%	,1%	1,1%	,4%	0,0%	,1%	4,4%
	1	N	3	6	2	9	12	1	0	0	14	5	0	1	53
		% do Total	,2%	,4%	,1%	,6%	,8%	,1%	0,0%	0,0%	,9%	,3%	0,0%	,1%	3,5%
	2	N	2	8	1	21	31	0	0	0	30	7	0	0	100
		% do Total	,1%	,5%	,1%	1,4%	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%	,5%	0,0%	0,0%	6,7%
	3	N	14	24	10	29	83	0	1	1	71	13	0	0	246
		% do Total	,9%	1,6%	,7%	1,9%	5,5%	0,0%	,1%	,1%	4,7%	,9%	0,0%	0,0%	16,4%
	4	N	14	55	16	58	119	3	4	1	105	31	1	1	408
		% do Total	,9%	3,7%	1,1%	3,9%	7,9%	,2%	,3%	,1%	7,0%	2,1%	,1%	,1%	27,2%
5	N	17	80	13	110	190	5	8	3	162	37	0	1	626	
	% do Total	1,1%	5,3%	,9%	7,3%	12,7%	,3%	,5%	,2%	10,8%	2,5%	0,0%	,1%	41,8%	
Total		N	53	180	43	232	458	10	13	7	399	99	1	4	1499
		% do Total	3,5%	12,0%	2,9%	15,5%	30,6%	,7%	,9%	,5%	26,6%	6,6%	,1%	,3%	100,0%

Na Tabela 6.1.1.1.3.25 os resultados são semelhantes aos observados na tabela anterior, dado que 41,8% dos alunos consideram que a relação entre os pais é muito boa (5), sendo que deste grupo a maioria das mães trabalha como vendedora ou prestadora de serviços (12,7%). Neste mesmo grupo, 10,8% das mães são trabalhadoras não qualificadas e 2,5% estão desempregadas.

Observou-se também que 4,4% consideram a relação entre os pais **Muito Má** (0) e 3,5% consideram a qualidade da relação entre eles de 1. Em ambos os grupos, verifica-se que a maioria das mães trabalha como prestadora de serviços/vendedora (1,5%) ou é trabalhadora não qualificada (1,1%).

6.1.1.2. Quociente de Inteligência - Fator G de Catell.

O Quociente de Inteligência (Q. I.) foi obtido através do teste do **Factor G** de *Catell*, que se distribui na nossa amostra desde um valor de 75 até a um máximo de 148, sendo a média do grupo de 99,74. Assim temos que a nossa amostra global se organiza segundo a curva normal, embora apresente um valor de assimetria de 0,296. Recordemos que utilizamos esta variável por forma a realizarmos um *screening* que nos permitisse detetar os alunos com deficiência cognitiva, donde o Q.I. foi considerado nesta investigação apenas como uma variável contextual.

Por forma a procedermos a uma leitura mais rápida agrupou-se os valores desta variável de acordo com os intervalos do teste da WISC III (a que está aferida à população Portuguesa, dado que a afrição da WISC IV, não está concluída) e procedemos a uma análise desta variável por ano de escolaridade, por sexo e total de notas no último período.

➤ **Fator G (Var 55) por Ano de Escolaridade (Var 2)**

Tabela 6.1.1.2.1. Distribuição das variáveis Fator G (Var 55) e Sexo (Var 5), nos alunos do **5º Ano** de Escolaridade

			Amostra Geral	5º Ano	9º Ano
N	Válidos	1595	1595	809	786
	Perdidos	3	3	789	3
Média		99,74	99,74	98,96	100,54
Desvio Padrão		13,714	13,714	13,299	14,091
Mínimo		75	75	75	75
Máximo		148	148	148	143

Na Tabela 6.1.1.2.2 registam-se os valores das médias, desvio padrões, mínimo e máximo obtido na amostra Global e nas amostras dos alunos do **5º** e do **9º Ano** de Escolaridade. Observando-se que a média e o desvio padrão de Q.I dos alunos do **9º Ano** é ligeiramente superior à dos alunos do **5º Ano** de escolaridade ($\bar{X}$ =100,54 e o desvio padrão de Sd =14,091). Todavia os alunos do **5º Ano** de Escolaridade apresentam um valor máximo superior ao dos alunos do **9º Ano** (valor mínimo de 75,00 no **5º e 9º Ano** e o máximo de 148 no **5º Ano** e de 143,00 no **9º Ano**). Curiosamente regista-se que a média de QI dos alunos do **5º Ano** ($\bar{X}$ = 98,96) é ligeiramente inferior à obtida na Amostra Global ($\bar{X}$ = 99,74).

➤ **Fator G (Var 55) e Sexo (Var 5)**

Tabela 6.1.1.2.2. Estatística Descritiva das variáveis Fator G (Var 55) e Sexo (Var 5), nos alunos do **5º Ano** de Escolaridade

			Sexo (Var5)		Total
			Feminino	Masculino	
Fator G (Var55)	70-79 Inferior	Frequência	33	40	73
		% do Total	4,1%	5,1%	9,2%
	80-89 Médio Inferior	Frequência	56	57	113
		% do Total	7,2%	7,3%	14,5%
	90-109 Médio	Frequência	216	189	405
		% do Total	27,3%	24%	51,3%
	110-119 Médio Superior	Frequência	68	56	124
		% do Total	8,5%	7,2%	15,7%
	120-129 Superior	Frequência	25	26	51
		% do Total	3,1%	3,2%	6,3%
	≥ 130 Muito superior	Frequência	10	10	20
		% do Total	1,3%	1,4%	2,7%

Na Tabela 6.1.1.2.2 podemos observar que na amostra do **5º Ano** de Escolaridade, o **Fator G** que apresenta maior expressão é o correspondente ao **QI** de nível médio (90-109) (51,3%) sendo superior no sexo feminino com 27,3%. Seguindo-se o **QI** de nível médio superior (110-119), com um total de 15,7%, porém também com maior expressão no sexo feminino (8,5%).

Verifica-se também que na presente amostra apenas 2,7% dos alunos do **5º Ano**, apresenta um **QI** de nível muito superior, ligeiramente dominante no sexo masculino (1,4%).

➤ **Fator G (Var 55) e Sexo (Var 5)****Tabela 6.1.1.2.3.** Distribuição das variáveis Fator G (Var 55) e Sexo (Var 5), nos alunos do 9º Ano de Escolaridade

			Sexo (Var5)		Total
			Feminino	Masculino	
Fator G (Var55)	70-79 Inferior	Frequência	29	37	66
		% do Total	3,6%	4,6%	8,2%
	80-89 Médio Inferior	Frequência	63	81	144
		% do Total	7,8%	10,0%	17,8%
	90-109 Médio	Frequência	261	206	467
		% do Total	32,3%	25,5%	57,7%
	110-119 Médio Superior	Frequência	37	27	64
		% do Total	4,6%	3,3%	7,9%
	120-129 Superior	Frequência	29	18	47
		% do Total	3,6%	2,2%	5,8%
	≥130 Muito superior	Frequência	12	9	21
		% do Total	1,5%	1,1%	2,6%

Relativamente à Tabela 6.1.1.2.3, no 9º Ano de escolaridade, o Fator G que apresenta resultados mais elevados é igualmente o QI de nível médio (90-109), com um valor de 57,7%, superior no sexo feminino (32,3%), seguindo-se o QI de nível médio inferior (80-89), com um valor de 17,8%, sendo que este grupo tem maior expressão no sexo masculino (10,0%).

Os resultados mais baixos encontram-se no QI de nível muito superior, com um valor de 2,6%, com maior expressão no sexo feminino (1,5%).

Ao estabelecer-se uma comparação entre a Tabela 6.1.1.2.2 e a Tabela 6.1.1.2.3, verifica-se que em ambas as amostras existem mais jovens com QIs de nível inferior à média do que de nível superior à média com exceção do 9º Ano de Escolaridade no Sexo Feminino que apresenta a mesma percentagem.

➤ **Fator G (Var55) e Total de Notas no Último Período (Var20_2)****Tabela 6.1.1.2.4.** Distribuição das variáveis Fator G (Var55) e Total de Notas no Último Período (Var20_2), nos alunos do **5º Ano** de Escolaridade

			Total de Notas no último período dos alunos do 5º Ano de Escolaridade (Var20_2)													Total
			8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Fator G (Var55)	70-79 Inferior	Frequência	16	17	11	8	9	5	0	0	0	0	0	0	0	66
		% do Total	1,9%	2,1%	1,3%	0,9%	1,1%	0,6%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8,2%
	80-89 Médio Inferior	Frequência	13	21	28	37	23	7	5	3	6	0	1	0	0	144
		% do Total	1,3%	2,5%	3,4%	4,5%	2,7%	0,8%	0,5%	0,3%	0,7%	0%	0,1%	0%	0%	17,8%
	90-109 Médio	Frequência	8	13	30	48	92	79	64	37	42	23	16	11	4	467
		% do Total	0,9%	1,5%	3,5%	5,6%	11,4 %	9,2%	7,8%	4,5%	5%	2,6%	2%	1,2%	0,4%	57,7%
	110-119 Médio Superior	Frequência	0	1	1	0	3	4	4	12	13	11	8	6	1	64
		% do Total	0%	0,1%	0,1%	0,0%	0,3%	0,4%	0,4%	1,3%	1,6%	1,6%	0,8%	0,7%	0,1%	7,9%
	120-129 Superior	Frequência	1	0	0	1	2	3	1	3	6	6	9	9	6	47
		% do Total	0,1%	0%	0%	0,1%	0,2%	0,3%	0,1%	0,3%	0,8%	0,6%	1,0%	1,1%	0,6%	5,7%
≥130 Muito superior	Frequência	0	0	0	0	0	1	0	0	1	8	4	4	3	21	
	% do Total	0%	0%	0%	0%	0%	0,1%	0%	0%	0,1%	0,9%	0,4%	0,4%	0,3%	2,5%	
Total		Frequência	30	52	71	97	133	102	80	63	79	59	41	35	15	809
		% do Total	4,2%	6,2%	8,4%	11%	16,1 %	11,8 %	9,5%	7,5%	9%	7,1%	4,6%	4%	1,5%	100,0%

Na Tabela 6.1.1.2.4, podemos observar que na amostra do **5º Ano** de Escolaridade por total de notas no último período, o grupo de **Fator G** que apresenta maior expressão é naturalmente, o correspondente ao **QI** de nível médio (90-109), sobretudo quando obtêm um total de notas de 12 (11,4%) e de 13 (9,2%). Seguindo-se o **QI** de nível médio inferior (80-89), com um total de 17,8%, porém com maior expressão quando os alunos obtêm a nota total de 11 (4,5%).

Ainda se registou que os alunos que apresentam um **QI** de nível muito superior apresentam predominantemente um Total de Notas no Último Período superior a 15. Similarmente os alunos que apresentam um **QI** de nível inferior apresentam notas inferiores a 14, só que este último grupo, apresenta uma expressão de 8,2%.

➤ **Fator G (Var55) e Total de Notas no último período (Var20_2)****Tabela 6.1.1.2.5.** Distribuição das variáveis Fator G (Var55) e Total de Notas no último período (Var20_2), nos alunos do **9º Ano** de Escolaridade

			Total de Notas no último período dos alunos do 9º Ano de Escolaridade (Var20_2)													Total
			8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Fator G (Var55)	70-79 Inferior	Frequência	1	13	19	24	10	4	0	1	1	0	0	0	0	73
		% do Total	0,1%	1,7%	2,4%	3,1%	1,3%	0,5%	0,0%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	9,3%
	80-89 Médio Inferior	Frequência	4	13	33	38	11	6	5	1	1	0	0	1	0	113
		% do Total	0,5%	1,7%	4,2%	4,8%	1,4%	0,8%	0,6%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	14,4%
	90-109 Médio	Frequência	13	27	45	72	103	72	38	19	12	2	1	1	0	405
		% do Total	1,7%	3,4%	5,7%	9,2%	13,1%	9,2%	4,8%	2,4%	1,5%	0,3%	0,1%	0,1%	0,0%	51,5%
	110-119 Médio Superior	Frequência	2	3	14	10	14	17	17	17	16	4	7	2	1	124
		% do Total	0,3%	0,4%	1,8%	1,3%	1,8%	2,2%	2,2%	2,2%	2,0%	0,5%	0,9%	0,3%	0,1%	15,8%
	120-129 Superior	Frequência	0	0	1	4	2	4	9	3	9	8	6	4	1	51
		% do Total	0,0%	0,0%	0,1%	0,5%	0,3%	0,5%	1,1%	0,4%	1,1%	1,0%	0,8%	0,5%	0,1%	6,5%
	≥ 130 Muito superior	Frequência	0	1	2	0	4	1	2	6	1	2	0	0	1	20
		% do Total	0,0%	0,1%	0,3%	0,0%	0,5%	0,1%	0,3%	0,8%	0,1%	0,3%	0,0%	0,0%	0,1%	2,5%
Total		Frequência	20	57	114	148	144	104	71	47	40	16	14	8	3	786
		% do Total	2,5%	7,3%	14,5%	18,8%	18,3%	13,2%	9,0%	6,0%	5,1%	2,0%	1,8%	1,0%	,4%	100,0%

Relativamente à Tabela 6.1.1.2.5, no **9º Ano** de escolaridade, o grupo de **Fator G** que apresenta maior expressão é também, como na tabela anterior, o correspondente ao **QI** de nível médio (90-109), sendo que estes alunos também obtêm, sobretudo um total de notas de 12 (13,1%). Porém nesta tabela, os alunos que obtêm a segunda maior percentagem, são os de nível médio superior (110-119), com

um total de 15,8%, mas com maior expressão quando os alunos têm a nota total de 13 (2,2%), 14 (2,2%), e 15 (2,2%) e não os de nível médio inferior, como observámos na tabela do **5º Ano** de escolaridade.

6.1.2. Análise Descritiva das Variáveis Critério.

6.1.2.1. Sucesso Escolar.

A variável Critério **Sucesso Escolar** foi obtida agregando as **variáveis** (*Var 20_2_Total Notas obtidas no Final do Último Período, Var 19_Total Retenções, Var 15_Beneficiar de Medidas de Nee's, Var 14_Ter Apoio Escolar, Var 20_3_Somatório das Notas Mínimas com que se Conformaria no Trimestre, Var 20_4_Somatório das Notas Mínimas que Pensas que os teus Pais aceitariam*).

➤ **Sucesso Escolar (Var 73) por Ano de Escolaridade (Var 2)**

Tabela 6.1.2.1.1. Distribuição da variável **Sucesso Escolar** (Var 73) para a Amostra Global e por **Ano de Escolaridade** (Var 2): médias e desvio padrão destas variáveis

		Amostra Global	5º Ano	9º Ano
N	Validos	1575	791	784
	Perdidos	20	18	2
Média		77,6034	81,1893	73,9855
Desvio Padrão		15,60293	16,51212	13,71885
Mínimo		43,00	43,00	46,00
Máximo		120,00	120,00	117,00

Na **Tabela 6.1.2.1.1** regista-se as médias e desvios padrões obtidos na amostra Global, na amostra dos alunos do **5º Ano** e do **9º Ano**. Podendo se referir que os alunos do **9º Ano** apresentam uma média de **Sucesso Escolar** inferior aos do **5º Ano** de Escolaridade e à média dos alunos da amostra Global. Sendo o valor mínimo obtido pelos alunos do **9º Ano** na variável **Sucesso Escolar** de 46,00 pontos, enquanto que no **5º Ano** foi de 43,00 pontos, sendo na amostra Global de 43,00. Quanto ao valor máximo obtido no **5º Ano** foi de 120,00 e no **9º Ano** de 117,00 pontos, sendo na amostra Global também de 120,00 (valor correspondente à amostra do **5º Ano**).

6.1.2.2. Adaptação Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social: TAMAI.

O nível de Adaptação Geral, Adaptação Pessoal, Escolar, Familiar e Social foi obtido através do teste TAMAI. Recordemos que este teste dá-nos o grau de Inadaptação Geral, Pessoal, Escolar e Social englobando o Ambiente Familiar, sendo que quanto mais altos forem os valores obtidos, maior é o grau de Inadaptação ou inversamente quanto menor for o grau de Inadaptação maior é o respetivo grau de Adaptação.

➤ Comparação dos resultados obtidos na Amostra relativamente ao TAMAI com a População

Numa primeira etapa procedemos à comparação dos resultados obtidos no teste TAMAI, na amostra desta investigação com a população (Tabela 6.1.2.2.1. e a Tabela 6.1.2.2.2).

Tabela 6.1.2.2.1. Comparação das variáveis da Amostra com a População:

Inadaptação Geral (Var 57), Inadaptação Pessoal (Var 58), Inadaptação Escolar (Var 59), Inadaptação Social (Var 60) e Insatisfação Ambiente Familiar (Var 61) (Amostra Geral)

		Var57_ Inadaptação Geral	Var58_ Inadaptação Pessoal	Var59_ Inadaptação Escolar	Var60_ Inadaptação Social	Var61_Ins_ Ambiente_ Familiar
Valor do Teste =		30.96	11.23	10.69	9.08	1.56
t		-,001	,003	,028	,008	,004
df		1592	1592	1592	1592	1579
Sig. (bilateral)		1,000	,998	,977	,994	,997
Diferença de Médias		,000	,000	,005	,001	,000
95% Intervalo de Confiança da Diferença	Inferior	-,29	-,29	-,34	-,25	-,06
	Superior	,29	,29	,34	,26	,06

Pela análise da Tabela 6.1.2.2.1, obteve-se para a:

Inadaptação Geral um $t(1592) = -,001$ com uma probabilidade $p \leq 1,00$ (maior que 0,05), sendo este resultado não significativo, pelo que se pode concluir que a amostra da média ($\bar{X} = 30,96$) pertence à população;

Inadaptação Pessoal com um $t(1592) = ,003$ com uma probabilidade $p \leq ,998$ (maior que 0,05), resultado não significativo, pelo que a amostra da média ($\bar{X} = 11,23$) pertence à população;

Inadaptação Escolar um $t(1592) = ,028$ com $p \leq ,977$ (maior que 0,05), pelo que consideramos que a amostra da média ($\bar{X} = 10,69$) pertence à população;

Inadaptação Social com um $t(1592) = ,008$ sendo $p \leq ,994$ logo pode-se concluir que a amostra da média ($\bar{X} = 9,08$) integra a população;

E **Inadaptação Familiar** um $t(1579) = ,004$ com uma probabilidade $p \leq ,997$ (maior que 0,05), sendo este resultado não significativo, pelo também se pode concluir que a amostra da média ($\bar{X} = 1,56$) pertence à população.

Tabela 6.1.2.2.2. Comparação das variáveis da Amostra com a População:
Insatisfação Com os Irmãos (Var 62), Educação Adequada do Pai (Var 63)
e Educação Adequada da Mãe (Var 64), Discrepância Educativa (Var 65),
Pró-imagem (Var 66) e Contradições (Var 67)) (Amostra Geral)

		Var62_ Insatisfação com os Irmãos	Var63_ Educ_Pai	Var64_ Educ_Mãe	Var65_ Discrepância Educativa	Var66_ Pró_Imagem	Var67_ Contradições
Valor do Teste =		1.24	4.25	3.79	6.38	5.34	3.21
t		,043	-,029	-,081	-,045	,033	,035
df		1393	1502	1559	1490	1592	1592
Sig. (bilateral)		,966	,977	,935	,964	,974	,972
Diferença da Média		,002	-,006	-,016	-,012	,001	,002
95% Intervalo de Confiança para a diferença	Inferior	-,08	-,40	-,39	-,56	-,09	-,09
	Superior	,08	,39	,36	,54	,09	,09

Na Tabela 6.1.2.2.2 registou-se que todas as variáveis descritas (Insatisfação com os Irmãos, Estilo Educativo do Pai, Estilo Educativo da Mãe, Discrepância Educativa, Pró-Imagem e Contradições) também integram a população. Os valores obtidos foram respetivamente:

Insatisfação com os irmãos $t(1393) = ,043$ com uma probabilidade $p \leq ,966$ pelo que se pode concluir que a amostra da média ($\bar{X} = 1,24$) pertence à população;

Educação Pai um $t(1502) = -,029$ com $p \leq ,977$ sendo este resultado não significativo para um $p \leq ,05$, pelo que a amostra da média ($\bar{X} = 4,25$) pertence à população;

Educação Mãe um $t(1559) = -,081$ com uma probabilidade $p \leq ,935$ (maior que 0,05), sendo este resultado não significativo, pelo que se pode concluir que a amostra da média ($\bar{X} = 3,79$) pertence à população;

Discrepância Educativa um $t(1490) = -,045$, $p \leq ,964$ com a amostra da média ($\bar{X} = 6,38$) reproduzindo a população;

Pro Imagem um $t(1592) = ,033$ com uma probabilidade $p \leq ,974$ (maior que 0,05), sendo este resultado não significativo, pelo que se pode concluir que a amostra da média ($\bar{X} = 5,34$) pertence à população;

Contradições obteve-se um $t(1592) = ,035$ sendo $p \leq ,972$ (maior que 0,05), logo a amostra da média ($\bar{X} = 3,21$) corresponde à população.

- **Inadaptação Global (Var 57), Inadaptação Pessoal (Var 58), Inadaptação Escolar (Var 59), Inadaptação Social (Var 60) e Insatisfação Ambiente Familiar (Var 61)**

Tabela 6.1.2.2.3. Distribuição da variável Inadaptação Geral (Var 57), Inadaptação Pessoal (Var 58), Inadaptação Escolar (Var 59), Inadaptação Social (Var 60) e Insatisfação Ambiente Familiar (Var 61) (Amostra Global)

		Var57_Inadap_ Geral	Var58_Inadap_ Pessoal	Var59_Inadap_ Escolar	Var60 Inadap_Social	Var61_Insat_Ambiente_F amiliar
N	Válidos	1593	1593	1593	1593	1580
	Perdidos	2	2	2	2	15
Média		30,96	11,23	10,69	9,08	1,56
Desvio Padrão		13,490	5,825	6,918	5,175	1,290
Mínimo		2	0	0	0	0
Máximo		90	48	31	78	21

Tabela 6.1.2.2.4. Distribuição da variável Inadaptação Geral (Var 57), Inadaptação Pessoal (Var 58), Inadaptação Escolar (Var 59), Inadaptação Social (Var 60) e Insatisfação Ambiente Familiar (Var 61) (Amostra do 5º Ano)

		Var57_ Inadap_ Geral	Var58_ Inadap_ Pessoal	Var59_ Inadap_ E scolar	Var60_ Inadap_ Social	Var61_ Insat_ Ambiente _Familiar
N	Validos	808	808	808	808	797
	Perdidos	1	1	1	1	12
Média		28,35	11,82	8,39	8,29	1,54
Desvio Padrão		14,550	5,858	6,572	5,933	1,412
Mínimo		2	0	0	0	0
Máximo		86	34	31	78	21

Tabela 6.1.2.2.5. Distribuição da variável Inadaptação Geral (Var 57), Inadaptação Pessoal (Var 58), Inadaptação Escolar (Var 59), Inadaptação Social (Var 60) e Insatisfação Ambiente Familiar (Var 61) (Amostra do 9º Ano)

		Var57_ Inadap_ Geral	Var58_ Inadap_ Pessoal	Var59_ Inadap_ Escolar	Var60_ Inadap_ Social	Var61_ Insat_ Ambiente _Familiar
N	Validos	785	785	785	785	783
	Perdidos	1	1	1	1	3
Média		33,64	10,63	13,07	9,89	1,58
Desvio padrão		11,722	5,733	6,448	4,104	1,154
Mínimo		3	0	0	0	0
Máximo		90	48	31	32	8

Como podemos observar, relativamente à **Inadaptação Geral** verifica-se:

- na Tabela 6.1.2.2.2. da Amostra Geral, um valor Médio de $\bar{X} = 30,96$ e um desvio padrão de $Sd = 13,49$ sendo o valor mínimo de 2,00 e o máximo de 90,00;
- na Tabela 6.1.2.2.4 referente aos alunos do **5º Ano**, obteve-se um valor Médio de $\bar{X} = 28,35$ e o desvio padrão de $Sd = 14,550$ sendo o valor mínimo de 2,00 e o máximo de 86,00. No Manual do TAMAI, para os alunos do **5º Ano** encontra-se descrita uma $\bar{X} =$ de 32,7 e um $Sd = 15,4$ no grupo de rapazes e uma $\bar{X} =$ de 28,7 e um $Sd = 13,3$ no grupo de raparigas;
- na Tabela 6.1.2.2.5 dos alunos do **9º Ano**, observa-se que o valor Médio foi de $\bar{X} = 33,64$ e o desvio padrão de $Sd = 11,722$ sendo o valor mínimo de 3,00 e o máximo de 90,00. No Manual do TAMAI, para os alunos do **9º Ano** encontra-se

descrita uma $\bar{X}$ = de 32,4 e um Sd = 12,2 no grupo de rapazes e uma $\bar{X}$ = de 33,6 e um Sd = 12,6 no grupo de raparigas.

Deste modo registamos que os valores obtidos na Amostra dos alunos do **5º** e do **9º Ano** relativamente à **Inadaptação Geral**, são muito próximos dos obtidos pelos autores da prova.

Quando são considerados os níveis de **Inadaptação** de forma singular, o maior grau de **Inadaptação** surge a nível **Pessoal** na amostra Global (Tabela 6.1.2.2.3) com uma $\bar{X}$ =11,23 e um desvio padrão de Sd =5,83. Sendo que na amostra dos alunos do 5º Ano (Tabela 6.1.2.2.4) obteve-se uma $\bar{X}$ =11,82 e um desvio padrão de Sd =5,86 que são também valores próximos dos registados no Manual do TAMAI para a **Inadaptação Pessoal** $\bar{X}$ = de 11,3 e um Sd = 5,74 no grupo de rapazes do **5º Ano** e uma $\bar{X}$ = de 11,7 e um Sd = 5,3 nas raparigas deste mesmo ano de escolaridade.

Na Tabela 6.1.2.2.5 os alunos do **9º Ano** obtiveram uma $\bar{X}$ = de 10,6 e um Sd = 5,7, o que corresponde também a valores próximos dos obtidos pelos autores no Manual do TAMAI para a **Inadaptação Pessoal** (**9º Ano** obteve-se uma $\bar{X}$ = de 7,9 e um Sd = 5,4 no grupo de rapazes e uma $\bar{X}$ = de 11,6 e um Sd = 6,4 no grupo de raparigas).

Na Tabela 6.1.2.2.5 (amostra do **9º Ano**) o maior grau de **Inadaptação** surge a nível **Escolar** com uma $\bar{X}$ =13,07 e um desvio padrão de Sd =6,45.

Ainda ao nível da **Inadaptação Escolar**, obteve-se na Amostra Global (Tabela 6.1.2.2.3) uma $\bar{X}$ =10,69 e um desvio padrão de Sd =6,92, e na Amostra dos alunos do **5º Ano** (Tabela 6.1.2.2.4) verifica-se uma $\bar{X}$ =8,39 e um desvio padrão de Sd =6,57, valores similares aos que constam no Manual do TAMAI, onde se encontra descrita uma $\bar{X}$ = de 8,8 e um Sd = 6,3 no grupo de rapazes do **5º Ano**; uma $\bar{X}$ = 6,6 e um Sd = 5,1 no grupo de raparigas do **5º Ano**; uma $\bar{X}$ = de 13,8 e um Sd = 6,5 no grupo de rapazes do **9º Ano** e uma $\bar{X}$ = de 11,6 e um Sd = 5,9 no grupo de alunas do **9º Ano**.

Relativamente à **Inadaptação Social** observa-se:

- Na Tabela 6.1.2.2.3 (amostra Global) uma $\bar{X}$ = 9,08 e o desvio padrão de Sd = 5,18;

- Na Tabela 6.1.2.2.4 dos alunos do **5º Ano**, observa-se uma $\bar{X} = 8,29$ e o desvio padrão de $Sd = 5,93$;
- Na Tabela 6.1.2.2.5 dos alunos do **9º Ano**, verifica-se uma $\bar{X} = 9,89$ e o desvio padrão de $Sd = 4,10$;

No Manual do TAMAI, encontrou-se uma $\bar{X} = 10,2$ e um $Sd = 5,5$ no grupo de rapazes do **5º Ano**; uma $\bar{X} = 8,4$ e um $Sd = 4,8$ no grupo de raparigas do **5º Ano**; uma $\bar{X} = 10,7$ e um $Sd = 4,3$ no grupo de rapazes do **9º Ano** e uma $\bar{X} = 10,4$ e um $Sd = 4,1$ no grupo de alunas do **9º Ano**.

Por último a nível da **Insatisfação Familiar** obteve-se:

- Na Tabela 6.1.2.2.3 uma $\bar{X} = 1,56$ e um desvio padrão de $Sd = 1,29$;
- Na Tabela 6.1.2.2.4 dos alunos do **5º Ano**, uma $\bar{X} = 1,54$ e um desvio padrão de $Sd = 1,41$;
- Na Tabela 6.1.2.2.5 dos alunos do **9º Ano**, uma $\bar{X} = 1,58$ e um desvio padrão de $Sd = 1,15$.

Estes valores são relativamente equivalentes aos encontrados no Manual do TAMAI referentes à mesma variável, encontra-se descrita uma $\bar{X} = 1,0$ e um $Sd = 1,3$ no grupo de rapazes do **5º Ano**; uma $\bar{X} = 0,7$ e um $Sd = 1,2$ no grupo de raparigas do **5º Ano**; uma $\bar{X} = 1,5$ e um $Sd = 1,7$ no grupo de rapazes do **9º Ano** e uma $\bar{X} = 1,3$ e um $Sd = 1,8$ no grupo de alunas do **9º Ano**).

- **Insatisfação Com os Irmãos (Var 62), Educação Adequada do Pai (Var 63), Educação Adequada da Mãe (Var 64), Discrepância Educativa (Var 65), Pró-imagem (Var 66) e Contradições (Var 67) na Amostra Geral, na Amostra dos Alunos do 5º Ano e na Amostra dos Alunos do 9º Ano**

Tabela 6.1.2.2.6. Distribuição das variáveis: Insatisfação Com os Irmãos (Var 62), Educação Adequada do Pai (Var 63) e Educação Adequada da Mãe (Var 64) Discrepância Educativa (Var 65), Pró-imagem (Var 66) e Contradições (Var 67)) (Amostra Geral)

		Var62_Insatis _Irmãos	Var63 Educ_Pai	Var64_Educ_Mãe	Var65 Discrepância Educativa	Var66 Pro-Imagem	Var67_ Contradições
N	Válidos	1394	1502	1552	1489	1593	1593
	Perdidos	201	93	43	106	2	2
Média		1,24	4,25	3,79	6,38	5,34	3,21
Desvio Padrão		1,525	7,833	7,641	10,784	1,830	1,768
Mínimo		0	-37	-38	0	0	0
Máximo		21	21	21	81	21	12

Tabela 6.1.2.2.7. Distribuição das variáveis: Insatisfação Com os Irmãos (Var 62), Educação Adequada do Pai (Var 63) e Educação Adequada da Mãe (Var 64) Discrepância Educativa (Var 65), Pró-imagem (Var 66) e Contradições (Var 67) (Amostra do 5º Ano)

		Var62_Insatis _Irmãos	Var63 Educ_Pai	Var64_Educ_Mãe	Var65 Discrepância Educativa	Var66 Pro-Imagem	Var67_ Contradições
N	Válidos	709	772	787	768	808	808
	Perdidos	100	37	22	41	1	1
Média		1,23	8,23	8,78	1,76	5,62	3,07
Desvio Padrão		1,582	4,066	3,754	3,437	1,986	1,837
Mínimo		0	-11	-11	0	0	0
Máximo		21	21	21		21	12

Tabela 6.1.2.2.8 Distribuição das variáveis: Insatisfação Com os Irmãos (Var 62), Educação Adequada do Pai (Var 63) e Educação Adequada da Mãe (Var 64) Discrepância Educativa (Var 65), Pró-imagem (Var 66) e Contradições (Var 67) (Amostra do 9º Ano)

		Var62 Insatis_ Irmãos	Var63_Educ_Pai	Var64_Educ_Mãe	Var65 Discrepância Educativa	Var66_Pro- Imagem	Var67_ Contradições
N	Válidos	685	731	773	723	785	785
	Perdidos	104	58	16	66	4	4
Média		1,25	0,03	-1,32	11,27	5,05	3,36
Desvio Padrão		1,463	8,612	7,178	13,439	1,606	1,683
Mínimo		0	-37	-38	0	0	0
Máximo		13	12	12	81	9	10

A nível dos fatores de **Insatisfação com os Irmãos**, na Amostra Global encontrou-se uma $\bar{X} = 1,24$ e o desvio padrão de $Sd = 1,53$ (vide Tabela 6.1.2.2.6). Na Amostra dos alunos do **5º Ano** (Tabela 6.1.2.2.7) obteve-se uma $\bar{X} = 1,23$ e o desvio padrão de $Sd = 1,58$, enquanto no Manual do TAMAI foram obtidos uma $\bar{X} =$ de 1,3 e um $Sd = 1,4$ quer no grupo de rapazes quer no de raparigas que frequentam o **5º Ano**. Já na Tabela 6.1.2.2.8, quanto à **Insatisfação Familiar** obteve-se uma $\bar{X} = 1,25$ e um desvio padrão de $Sd = 1,46$ o que são valores muito superiores aos obtidos na Amostra utilizada no Manual do TAMAI ($\bar{X} =$ de 0,8 e um $Sd = 1,4$ em todos os alunos do **9º Ano**).

Quanto à **Educação Adequada do Pai** registou-se uma $\bar{X} = 4,25$ e o desvio padrão de $Sd = 7,83$ na Amostra Global (vide Tabela 6.1.2.2.6).

Na amostra do **5º Ano** (Tabela 6.1.2.2.7), $\bar{X} = 8,23$ e o desvio padrão de $Sd = 4,06$ enquanto no TAMAI os valores encontrados no **5º Ano** foram: uma $\bar{X} =$ de 7,0 e um $Sd = 5,1$ no grupo de rapazes e de $\bar{X} = 8,4$ e um $Sd = 4,3$ no grupo de raparigas. No **9º Ano** (Tabela 6.1.2.2.8) os valores encontrados foram uma $\bar{X} =$ de 2,5 e um $Sd = 8,0$ no grupo de rapazes e uma $\bar{X} = -3,4$ e um $Sd = 10,7$ no grupo de alunas.

Na **Educação Adequada da Mãe** :

- $\bar{X} = 3,79$ e o desvio padrão de $Sd = 7,64$ na nossa amostra Geral (Tabela 6.1.2.2.6);
- **5º Ano** (Tabela 6.1.2.2.7) uma $\bar{X} = -8,78$ e um $Sd = 3,75$ enquanto no Manual do TAMAI os valores foram: uma $\bar{X} = 7,7$ e um $Sd = 4,4$ no grupo de rapazes e $\bar{X} = 8,7$ e um $Sd = 3,9$ no grupo de raparigas;
- Na amostra do **9º Ano** (Tabela 6.1.2.2.8) obteve-se uma $\bar{X} = -1,32$ e um $Sd = 7,18$ enquanto os autores do TAMAI obtiveram relativamente ao **9º Ano** uma $\bar{X} = 1,0$ e um $Sd = 3,4$ no grupo de rapazes e uma $\bar{X} = -0,4$ e um $Sd = 10,8$ no grupo de alunas.

Para a **Discrepância Educativa** encontrou-se:

- na amostra Global desta investigação uma $\bar{X} = 6,38$ e o desvio padrão de $Sd = 10,78$ (Tabela 6.1.2.2.6);
- enquanto na Amostra do **5º Ano** (Tabela 6.1.2.2.7) uma $\bar{X} = 1,76$ e o desvio padrão de $Sd = 3,47$ no Manual do TAMAI se registaram uma $\bar{X} = 2,8$ e um $Sd = 4,6$ no grupo de rapazes, uma $\bar{X} = 2,4$ e um $Sd = 4,0$ no grupo de raparigas;
- Na Amostra do **9º Ano** (Tabela 6.1.2.2.8) , $\bar{X} = 11,27$ e o desvio padrão de $Sd = 13,43$ enquanto no Manual do TAMAI registaram-se uma $\bar{X} = 16,2$ e um $Sd = 14,4$ no grupo de rapazes e uma $\bar{X} = 17,3$ e um $Sd = 18,5$ no grupo de alunas.

Em **Pró-imagem** obteve-se na amostra Global (Tabela 6.1.2.2.6) uma $\bar{X} = 5,34$ e um desvio padrão de $Sd = 1,983$, no 5º Ano uma $\bar{X} = 5,62$ e um desvio padrão de $Sd = 1,986$ frente aos valores descritos no Manual do TAMAI uma $\bar{X} = 4,9$ e um $Sd = 1,9$ no grupo de rapazes e uma $\bar{X} = 5,4$ e um $Sd = 1,8$ no grupo de raparigas (Tabela 6.1.2.2.7);

No **9º Ano** uma $\bar{X} = 5,05$ e um desvio padrão de $Sd = 1,606$ frente aos valores descritos no Manual do TAMAI uma $\bar{X} = 4,6$ e um $Sd = 1,6$ no grupo de rapazes e uma $\bar{X} = 4,4$ e um $Sd = 1,4$ no grupo de alunas (Tabela 6.1.2.2.8).

Por último relativamente às **Contradições** ($\bar{X} = 3,21$ e o desvio padrão de $Sd = 1,77$ na Amostra Global (vide Tabela 6.1.2.2.6).

Na Tabela 6.1.2.2.7 observou-se que os Alunos do **5º Ano** apresentaram uma $\bar{X} = 5,05$ e um $Sd = 1,60$ tendo-se encontrado no Manual da Prova valores de uma

$\bar{X} = 3,2$ e um $Sd = 2,0$ no grupo de rapazes e uma $\bar{X} = 2,7$ e um $Sd = 1,9$ no grupo de raparigas. Na Tabela 6.1.2.2.8 registou-se que os alunos do **9º Ano** apresentaram uma $\bar{X} = 5,05$ e um $Sd = 1,60$ tendo-se encontrado no Manual da Prova valores de uma $\bar{X} = 3,2$ e um $Sd = 1,8$ no grupo de rapazes e uma $\bar{X} = 3,0$ e um $Sd = 1,5$ no grupo de alunas.

6.1.2.3. Autoconceito: AF-5.

A variável **Autoconceito** foi obtida através do questionário **AF-5** que nos permite identificar 5 tipos de **Autoconceito**. No texto abaixo será apresentada a análise descritiva referente aos dados recolhidos através do teste **AF-5**.

➤ **Comparação dos resultados obtidos na Amostra relativamente ao AF-5 com a População**

Começámos por proceder à comparação dos resultados obtidos no teste **AF-5**, na amostra desta investigação com a população (*vide Tabela 6.1.2.3.1.*).

Tabela 6.1.2.3.1 Comparação das variáveis da Amostra com a População:
Autoconceito Académico (Var 56_1), Autoconceito Social (Var 56_2),
Autoconceito Emocional (Var 56_3), Autoconceito Familiar (Var 56_4) e
Autoconceito Físico (Var 56_5) (Amostra Global)

		Var56_1 Autoconceito Académico	Var56_2 Autoconceito Social	Var56_3 Autoconceito Emocional	Var56_4 Autoconceito Familiar	Var56_5 Autoconceito Físico
Valor do Teste =		6.3579	6.4273	6.1213	6.2141	6.2275
t		,001	-,001	,001	,000	,001
df		1594	1594	1594	1594	1594
Sig. (bilateral)		,999	,999	,999	1,000	1,000
Diferença de Médias		,00004	-,00003	,00004	,00000	,00003
95% Intervalo de Confiança da Diferença	Inferior	-,1028	-,0695	-,1042	-,0653	-,1044
	Superior	,1028	,0694	,1043	,0653	,1045

Pela análise da Tabela 6.1.2.3.1. obteve-se para:

- ✓ O **Autoconceito Académico** um $t(1594) = ,001$ com um $p \leq ,999$ (maior que 0,05), logo este resultado é não significativo, donde podemos afirmar que a amostra da média ($\bar{X} = 6,36$) pertence à população;
- ✓ O **Autoconceito Social** um $t(1594) = -,001$ com uma probabilidade $p \leq ,999$ sendo este resultado não significativo, pelo que se pode concluir que a amostra da média ($\bar{X} = 6,43$) está integrado na população;

- ✓ O **Autoconceito Emocional** um $t(1594) = ,001$ e um $p \leq ,999$ (maior que 0,05), donde a amostra da média ($\bar{X} = 6,12$) representa a população;
- ✓ O **Autoconceito Familiar** com um $t(1594) = ,000$ com uma probabilidade $p \leq ,999$ (maior que 0,05), sendo este resultado não significativo, pelo que se pode concluir que a amostra da média ($\bar{X} = 6,21$) pertence à população;
- ✓ E o **Autoconceito Físico** um $t(1594) = ,001$ com uma probabilidade $p \leq 1,00$ (resultado não significativo para $p \leq ,05$, pelo que a amostra da média ($\bar{X} = 6,23$) também corresponde à população.

Em síntese podemos afirmar que a amostra recolhida, referente ao **Autoconceito** é representativa da população dos alunos algarvios do **5º** e do **9º Ano** de escolaridade.

Na Tabela 6.1.2.3.2 apresentamos os valores desta variável na amostra global, na Tabela 6.1.2.3.3 estão os valores da amostra global de alunos do **Sexo Feminino**, na Tabela 6.1.2.3.4 referimos os valores da amostra global dos indivíduos do **Sexo Masculino**. Posteriormente construímos a tabela de Todos os Alunos do **5º Ano** de escolaridade (Tabela 6.1.2.3.5), das raparigas do **5º Ano** (Tabela 6.1.2.3.6), da amostra dos rapazes do **5º Ano** (Tabela 6.1.2.3.7) da amostra de todos os alunos que frequentam o **9º Ano**, (Tabela 6.1.2.3.8), da amostra dos alunos do **9º Ano** do **Sexo Feminino** (Tabela 6.1.2.3.9) e a dos alunos do **Sexo Masculino** do **9º Ano** de Escolaridade (Tabela 6.1.2.3.10).

➤ **Autoconceito Acadêmico (Var56_1), Social (Var56_2), Emocional (Var56_3), Familiar (Var56_4) e Físico (Var56_5) (Amostra Global)**

Tabela 6.1.2.3.2. Distribuição das variáveis na Amostra Global: Autoconceito Acadêmico (Var56_1), Social (Var56_2), Emocional (Var56_3), Familiar (Var56_4) e Físico (Var56_5) e respectivas médias e desvio padrão destas variáveis

		Var56_1 Autoconceito Acadêmico	Var56_2 Autoconceito Social	Var56_3 Autoconceito Emocional	Var56_4 Autoconceito Familiar	Var56_5 Autoconceito Físico
N	Válidos	1595	1595	1595	1595	1595
	Perdidos	0	0	0	0	0
Média		6,3579	6,4273	6,1213	6,2141	6,2275
Desvio Padrão		2,09297	1,41375	2,12335	1,33047	2,12708
Mínimo		,42	,68	,10	,33	,10
Máximo		9,97	9,90	9,92	9,90	9,90

Registrando-se na Tabela 6.1.2.3.2 que os jovens que participaram nesta investigação apresentam uma média mais alta em **Autoconceito Social** ($\bar{X}$ =6,42 e o desvio padrão de Sd =1,41 sendo o valor mínimo de 0,68 e o máximo de 9,90), seguido da média do **Autoconceito Acadêmico** ($\bar{X}$ =6,36 e o desvio padrão de Sd =2,09 sendo o valor mínimo de 0,42 e o máximo de 9,97), da média do **Autoconceito Físico** ($\bar{X}$ =6,23 e o desvio padrão de Sd =2,13 sendo o valor mínimo de 0,10 e o máximo de 9,90), do **Autoconceito Familiar** ($\bar{X}$ =6,21 e o desvio padrão de Sd =1,33 sendo o valor mínimo de 0,33 e o máximo de 9,90) e com a média mais baixa no **Autoconceito Emocional** ($\bar{X}$ =6,12 e o desvio padrão de Sd =2,12 sendo o valor mínimo de 0,10 e o máximo de 9,92).

➤ **Autoconceito Académico (Var56_1), Social (Var56_2), Emocional (Var56_3), Familiar (Var56_4) e Físico (Var56_5) (Amostra Global do Sexo Feminino)**

Tabela 6.1.2.3.3. Distribuição da variável Autoconceito na Amostra Global do Sexo Feminino: Académico (Var56_1), Social (Var56_2), Emocional (Var56_3), Familiar (Var56_4) e Físico (Var56_5) e respetivas médias e desvio padrão destas variáveis

		Var56_1 Autoconceito Académico	Var56_2 Autoconceito Social	Var56_3 Autoconceito Emocional	Var56_4 Autoconceito Familiar	Var56_5 Autoconceito Físico
N	Válidos	839	839	839	839	839
	Perdidos	0	0	0	0	0
Média		6,5125	6,5192	5,7538	6,2479	5,8890
Desvio Padrão		2,18066	1,44370	2,18695	1,35280	2,15722
Mínimo		,57	,68	,10	,75	,10
Máximo		9,90	9,90	9,90	9,90	9,90

Já na Tabela 6.1.2.3.3 registou-se que no grupo de raparigas a média do **Autoconceito Social** ($\bar{X}$ =6,52 e o desvio padrão de Sd =1,44 sendo o valor mínimo de 0,68 e o máximo de 9,90) é quase similar à média do **Autoconceito Académico** no grupo de Alunas ($\bar{X}$ =6,51 e o desvio padrão de Sd =2,18 sendo o valor mínimo de 0,57 e o máximo de 9,90) e que a média do **Autoconceito Emocional** ($\bar{X}$ = 5,75 e o desvio padrão de Sd =2,19 sendo o valor mínimo de 0,10 e o máximo de 9,90) mantêm também o valor menor de média, tal como na amostra total.

Todavia os valores do **Autoconceito Familiar** das raparigas da amostra são ligeiramente superiores à média dos obtidos na amostra total ($\bar{X}$ $\bar{X}$ =6,25 e o desvio padrão de Sd =1,35 sendo o valor mínimo de 0,75 e o máximo de 9,90). Este tipo de **Autoconceito** é o que na amostra das raparigas apresenta a terceira média mais alta (na amostra total esta posição era atribuída ao **Autoconceito Físico**).

Sendo que o **Autoconceito Físico** ($\bar{X}$ =5,89 e o desvio padrão de Sd =2,16 sendo o valor mínimo de 0,10 e o máximo de 9,90) passa para a quarta posição de entre as médias mais altas do **Autoconceito** (na amostra total esta posição era ocupada pelo **Autoconceito Familiar**. Mantém-se na amostra das raparigas com a

média mais baixa o **Autoconceito Emocional** ($\bar{X}$ =5,75 e o desvio padrão de Sd = 2,19 sendo o valor mínimo de 0,10 e o máximo de 9,90).

- **Autoconceito Académico (Var56_1), Social (Var56_2), Emocional (Var56_3), Familiar (Var56_4) e Físico (Var56_5) (Amostra Global do Sexo Masculino) (Amostra Global)**

Tabela 6.1.2.3.4. Distribuição da variável Autoconceito na Amostra Global do Sexo Masculino: Académico (Var56_1), Social (Var56_2), Emocional (Var56_3), Familiar (Var56_4) e Físico (Var56_5) e respetivas médias e desvio padrão destas variáveis

		Var56_1 Autoconceito Académico	Var56_2 Autoconceito Social	Var56_3 Autoconceito Emocional	Var56_4 Autoconceito Familiar	Var56_5 Autoconceito Físico
N	Válidos	756	756	756	756	756
	Perdidos	0	0	0	0	0
Média		6,1864	6,3253	6,5292	6,1766	6,6033
Desvio Padrão		1,97847	1,37351	1,97325	1,30512	2,02936
Mínimo		,42	,97	,32	,33	,33
Máximo		9,97	9,90	9,92	9,90	9,90

Na Tabela 6.1.2.3.4, referente à Amostra Global dos Alunos do Sexo Masculino, o **Autoconceito Físico** ($\bar{X}$ =6,60 e o desvio padrão de Sd =2,03 sendo o valor mínimo de 0,33 e o máximo de 9,90) é o que apresenta uma média mais alta, seguido do **Autoconceito Emocional** ($\bar{X}$ =6,53 e o desvio padrão de Sd =1,97 sendo o valor mínimo de 0,32 e o máximo de 9,92), do **Autoconceito Social** ($\bar{X}$ =6,33 e o desvio padrão de Sd =1,37 sendo o valor mínimo de 0,97 e o máximo de 9,90) e só na quarta posição surge o **Autoconceito Académico** ($\bar{X}$ =6,19 e o desvio padrão de Sd =1,98 sendo o valor mínimo de 0,42 e o máximo de 9,97). O **Autoconceito Familiar** apresenta-se na quinta e última posição ($\bar{X}$ =6,18 e o desvio padrão de Sd =1,31 sendo o valor mínimo de 0,33 e o máximo de 9,90). Todavia, dado as pontuações da escala AF-5 se encontrarem organizadas por ano escolar e por sexo, fez-nos sentido procedermos à mesma organização dos dados da amostra por estas variáveis, assim produzimos as tabelas seguintes.

➤ **Autoconceito Acadêmico (Var56_1), Social (Var56_2), Emocional (Var56_3), Familiar (Var56_4) e Físico (Var56_5) (Amostra do 5º Ano de Escolaridade)**

Tabela 6.1.2.3.5. Distribuição da variável Autoconceito dos Alunos do 5º Ano de Escolaridade: Acadêmico (Var56_1), Social (Var56_2), Emocional (Var56_3), Familiar (Var56_4) e Físico (Var56_5) e respectivas médias e desvio padrão destas variáveis

		Var56_1 Autoconceito Acadêmico	Var56_2 Autoconceito Social	Var56_3 Autoconceito Emocional	Var56_4 Autoconceito Familiar	Var56_5 Autoconceito Físico
N	Válidos	809	809	809	809	809
	Perdidos	0	0	0	0	0
Média		6,8220	6,6312	5,9664	6,3766	6,4618
Desvio Padrão		2,29298	1,59296	2,27865	1,38511	2,23886
Mínimo		,42	,68	,10	,33	,10
Máximo		9,97	9,90	9,92	9,90	9,90

➤ **Autoconceito Acadêmico (Var56_1), Social (Var56_2), Emocional (Var56_3), Familiar (Var56_4) e Físico (Var56_5) (Amostra do Sexo Feminino do 5º Ano de Escolaridade)**

Tabela 6.1.2.3.6. Distribuição da variável Autoconceito do Sexo Feminino do 5º Ano de Escolaridade: Acadêmico (Var56_1), Social (Var56_2), Emocional (Var56_3), Familiar (Item 56_4) e Físico (Item 56_5) e respectivas médias e desvio padrão destas variáveis

		Var56_1 Autoconceito Acadêmico	Var56_2 Autoconceito Social	Var56_3 Autoconceito Emocional	Var56_4 Autoconceito Familiar	Var56_5 Autoconceito Físico
N	Válidos	431	431	431	431	431
	Perdidos	0	0	0	0	0
Média		7,0777	6,7398	5,6486	6,5084	6,2976
Desvio Padrão		2,39689	1,64399	2,35330	1,33992	2,28022
Mínimo		,57	,68	,10	,75	,10
Máximo		9,90	9,90	9,90	9,90	9,90

➤ **Autoconceito Acadêmico (Var56_1), Social (Var56_2), Emocional (Var56_3), Familiar (Var56_4) e Físico (Var56_5) (Amostra do sexo Masculino do 5º Ano de Escolaridade)**

Tabela 6.1.2.3.7. Distribuição da variável Autoconceito do (Sexo Masculino) do 5º Ano de Escolaridade: Acadêmico (Var56_1), Social (Var56_2), Emocional (Var56_3), Familiar (Var56_4) e Físico (Var56_5) e respectivas médias e desvio padrão destas variáveis

		Var56_1 Autoconceito Acadêmico	Var56_2 Autoconceito Social	Var56_3 Autoconceito Emocional	Var56_4 Autoconceito Familiar	Var56_5 Autoconceito Físico
N	Válidos	378	378	378	378	378
	Perdidos	0	0	0	0	0
Média		6,5304	6,5074	6,3288	6,2263	6,6490
Desvio Padrão		2,13444	1,52545	2,13646	1,42182	2,17868
Mínimo		,42	,97	,32	,33	,33
Máximo		9,97	9,90	9,92	9,90	9,90

Na Tabela 6.1.2.3.5 que corresponde à amostra dos jovens do **5º Ano** de Escolaridade, registou-se que estes obtêm médias mais altas no **Autoconceito Acadêmico** ($\bar{X}$ = 6,82 e um Sd = 2,29), seguido do **Autoconceito Social** ($\bar{X}$ = 6,63 e um desvio padrão de Sd = 1,59), do **Autoconceito Físico** ($\bar{X}$ = 6,46 e um desvio padrão de Sd = 2,24), do **Autoconceito Familiar** ($\bar{X}$ = 6,38 e um desvio padrão de Sd = 1,39) e por último do **Autoconceito Emocional** ($\bar{X}$ = 5,97 e um desvio padrão de Sd = 2,28).

Os valores mais baixos obtidos na amostra dos alunos do **5º Ano** de escolaridade (Tabela 6.1.2.3.5) são concordante com os valores obtidos no total da amostra global (Tabela 6.1.2.3.2). Todavia, o **Autoconceito Acadêmico** dos alunos do **5º Ano** é mais alto do que o da Amostra Global, sobretudo na amostra das raparigas que frequentam este ano de escolaridade (Tabela 6.1.2.3.6). Mas, o grupo de rapazes, que frequentam o **5º Ano** de escolaridade (Tabela 6.1.2.3.7) apresentam uma média de **Autoconceito Acadêmico** ligeiramente inferior ao da amostra global dos alunos do **5º Ano** de Escolaridade (Tabela 6.1.2.3.5).

Ao procedermos a uma comparação com os valores obtidos na amostra do questionário AF-5 observa-se respetivamente que as raparigas (Tabela 6.1.2.3.6) e os

rapazes (Tabela 6.1.2.3.7) desta investigação, que frequentam o **5º Ano**, no **Autoconceito Académico** apresentam uma média muito próxima ($\bar{X} = 7,08$ ♀ / $6,53$ ♂ e um desvio padrão de $Sd = 2,40$ ♀ / $2,13$ ♂) da obtida pelos autores García e Musitu (2001) ($\bar{X} = 7,08$ ♂ / $66,31$ ♂ e um desvio padrão de $Sd = 1,99$ ♂ / $2,00$ ♂ para o **5º Ano**). Enquanto que no **Autoconceito Social** obtiveram respetivamente um valor mínimo de $0,68$ ♂ / $0,97$ ♂ e máximo de $9,90$ que para ♂ quer para ♀ com uma $\bar{X} = 6,74$ ♂ / $6,51$ ♀ e o desvio padrão de $Sd = 1,64$ ♂ / $1,53$ ♀ (Tabela 6.1.1.2.6 / Tabela 6.1.1.2.7) sendo que no manual AF-5 os valores obtidos foram de : $\bar{X} = 4,78$ ♀ / $5,33$ ♂ e um desvio padrão de $Sd = 2,00$ ♀ / $2,06$ ♂, donde os valores obtidos na nossa amostra das alunas e dos alunos do **5º Ano** de Escolaridade foi superior à obtida no respetivo Manual **AF-5**.

No **Autoconceito Emocional** as alunas e os alunos do **5º Ano** de escolaridade, apresentaram respetivamente um valor mínimo de $0,10$ ♀ / $0,327$ ♂ e máximo de $9,90$ ♀ / $9,92$ ♂ com uma $\bar{X} = 5,65$ ♀ / $6,33$ ♂ e um desvio padrão de $Sd = 2,35$ ♀ / $2,14$ ♂ (Tabela 6.1.2.3.6 / Tabela 6.1.2.3.7) enquanto no manual do **AF-5** os valores obtidos foram superiores dado que os autores encontraram os valores: ($\bar{X} = 7,24$ ♀ / $7,24$ ♂ e um desvio padrão de $Sd = 1,52$ ♀ / $1,52$ ♂ para o **5º Ano**).

Para o **Autoconceito Familiar** os valores encontrados no grupo das alunas e dos alunos do **5º Ano** foram respetivamente de: valores mínimos de $0,75$ ♀ / $0,33$ ♂ e máximo de $9,90$ ♀ / $9,90$ ♂ com uma $\bar{X} = 6,51$ ♀ / $6,23$ ♂ e um desvio padrão de $Sd = 1,34$ ♀ / $1,42$ ♂ (Tabela 6.1.2.3.6 / Tabela 6.1.2.3.7) (No manual do **AF-5** estão registados: $\bar{X} = 8,24$ ♀ / $8,24$ ♂ e um desvio padrão de $Sd = 1,42$ ♀ / $1,42$ ♂ para o **5º Ano**).

No **Autoconceito Físico** as alunas e os alunos do **5º Ano** apresentaram respetivamente um valor mínimo de $0,10$ ♀ / $0,33$ ♂ e máximo de $9,90$ ♀ / $9,90$ ♂ com uma $\bar{X} = 6,30$ ♀ / $6,65$ ♂ e um desvio padrão de $Sd = 2,28$ ♀ / $2,18$ ♂ (Tabela 6.1.2.3.6 / Tabela 6.1.2.3.7) (No Manual do AF-5 a média foi de $\bar{X} = 6,01$ ♀ / $6,71$ ♂ e o desvio padrão de $Sd = 1,89$ ♀ / $1,87$ ♂ para o **5º Ano**).

➤ **Autoconceito Académico (Var56_1), Social (Var56_2), Emocional (Var56_3), Familiar (Var56_4) e Físico (Var56_5) (Amostra Global dos alunos do 9º Ano de Escolaridade)**

Tabela 6.1.2.3.8. Distribuição da variável Autoconceito da Amostra Global dos Alunos do 9º Ano de Escolaridade: Académico (Var56_1), Social (Var56_2), Emocional (Var56_3), Familiar (Var56_4) e Físico (Var56_5) e respetivas médias e desvio padrão destas variáveis

		Var56_1 Autoconceito Académico	Var56_2 Autoconceito Social	Var56_3 Autoconceito Emocional	Var56_4 Autoconceito Familiar	Var56_5 Autoconceito Físico
N	Válidos	786	786	786	786	786
	Perdidos	0	0	0	0	0
Média		5,8803	6,2174	6,2808	6,0468	5,9864
Desvio Padrão		1,74148	1,16602	1,93921	1,25078	1,97816
Mínimo		,68	1,73	,50	1,22	,42
Máximo		9,90	9,80	9,90	9,75	9,90

➤ **Autoconceito Académico (Var56_1), Social (Var56_2), Emocional (Var56_3), Familiar (Var56_4) e Físico (Var56_5) (Amostra das Alunas do 9º Ano de Escolaridade)**

Tabela 6.1.2.3.9. Distribuição da variável Autoconceito do (Sexo Feminino) do 9º Ano de Escolaridade: Académico (Var56_1), Social (Var56_2), Emocional (Var56_3), Familiar (Var56_4) e Físico (Var56_5) e respetivas médias e desvio padrão destas variáveis

		Var56_1 Autoconceito Académico	Var56_2 Autoconceito Social	Var56_3 Autoconceito Emocional	Var56_4 Autoconceito Familiar	Var56_5 Autoconceito Físico
N	Válidos	408	408	408	408	408
	Perdidos	0	0	0	0	0
Média		5,9153	6,2861	5,8650	5,9727	5,4573
Desvio Padrão		1,73937	1,15326	1,99309	1,31278	1,92998
Mínimo		,92	2,17	,55	1,22	,58
Máximo		9,90	9,63	9,90	9,63	9,90

➤ **Autoconceito Académico (Var56_1), Social (Var56_2), Emocional (Var56_3), Familiar (Var56_4) e Físico (Var56_5) (Amostra do sexo Masculino do 9º Ano de Escolaridade)**

Tabela 6.1.2.3.10. Distribuição da variável Autoconceito do (Sexo Masculino) do 9º Ano de Escolaridade: Académico (Var56_1), Social (Var56_2), Emocional (Var56_3), Familiar (Var56_4) e Físico (Var56_5) e respetivas médias e desvio padrão destas variáveis

		Var56_1 Autoconceito Académico	Var56_2 Autoconceito Social	Var56_3 Autoconceito Emocional	Var56_4 Autoconceito Familiar	Var56_5 Autoconceito Físico
N	Válidos	378	378	378	378	378
	Perdidos	0	0	0	0	0
Média		5,8425	6,1431	6,7296	6,1268	6,5576
Desvio Padrão		1,74528	1,17667	1,77561	1,17672	1,86995
Mínimo		,68	1,73	,50	1,63	,42
Máximo		9,90	9,80	9,90	9,75	9,90

Ao procedermos a uma análise comparativa dos valores obtidos na **Amostra Global** (Tabela 6.1.2.3.2) desta investigação com a amostra dos alunos do **9º Ano** de escolaridade (Tabela 6.1.2.3.8) verifica-se que obtêm sempre médias inferiores aos alunos da **amostra global**, exceto no **Autoconceito Emocional**, o que é de esperar dado os alunos do **9º Ano** apresentarem compreensivelmente maior estruturação emocional do que os do **5º Ano**, pelo que os valores da amostra global encontram-se afetados pelos resultados destes alunos mais novos.

Cruzando os resultados da Tabela 6.1.2.3.8 referente aos alunos do **9º Ano** de escolaridade com os resultados da Tabela 6.1.2.3.5 dos alunos do **5º Ano**, observa-se que os valores das médias dos alunos mais velhos é sempre inferior ao dos alunos mais novos exceto no **Autoconceito Emocional** onde a situação se inverte.

Comparando as raparigas do **9º Ano** de escolaridade (Tabela 6.1.2.3.9), com as raparigas do **5º Ano** de escolaridade (Tabela 6.1.2.3.6) regista-se que estas últimas obtêm valores de **Autoconceito** superiores aos das alunas do **9º Ano** de escolaridade exceto no que se refere ao **Autoconceito Emocional**.

No que diz respeito aos alunos do **9º Ano** (Tabela 6.1.2.3.8) quando comparados com os alunos do **5º Ano** (Tabela 6.1.2.3.5), surgem valores inferiores aos obtidos no **5º Ano** no **Autoconceito Académico, Social, Familiar** e no **Autoconceito Físico**. Os rapazes do **9º Ano** apresentam maior **Autoconceito**

Emocional do que os do **5º Ano** o que traduz o seu maior grau de maturidade emocional que se organiza ao longo do desenvolvimento da adolescência.

Ao procedermos à análise das médias obtidas pelas raparigas (Tabela 6.1.2.3.9) e pelos rapazes (Tabela 6.1.2.3.10) do **9º Ano** ressalta que o **Sexo Feminino** obtém valores mais altos no **Autoconceito Académico** e **Social** enquanto que os rapazes apresentam superioridade no **Autoconceito Emocional**, **Familiar** e **Físico**.

Se analisarmos os valores obtidos pelas raparigas (Tabela 6.1.2.3.9) e pelos rapazes (Tabela 6.1.2.3.10) do **9º Ano** com os obtidos na amostra do questionário AF-5 regista-se: no **Autoconceito Académico** os valores obtidos foram de $\bar{X}=5,91$ ♀ / $5,84$ ♂ e um desvio padrão de $Sd = 1,74$ ♀ / $1,75$ ♂ o que corresponde a valores algo inferiores aos obtidos pelos autores Garcia e Musitu (2001) relativamente à média e ao desvio padrão ($\bar{X} = 6,08$ ♀ / $5,85$ ♂ e um desvio padrão de $Sd = 1,85$ ♀ / ♂ para o **9º Ano**);

Enquanto que o **Autoconceito Social** apresenta um valor mínimo de $2,17$ ♀ / $1,73$ ♂ e máximo de $9,63$ ♀ / $9,80$ ♂ com uma $\bar{X} = 6,29$ ♀ / $6,14$ ♂ e o desvio padrão de $Sd = 1,15$ ♀ / $1,18$ ♂ (Tabela 6.1.2.3.9 / Tabela 6.1.2.3.10) sendo estes valores inferiores aos obtidos no manual do AF-5 ($\bar{X} = 7,39$ ♀ / $7,40$ ♂ e um desvio padrão de $Sd = 1,47$ ♀ e ♂ para o **9º Ano**);

No **Autoconceito Emocional** as alunas e os alunos apresentaram respetivamente um valor mínimo de $0,55$ ♀ e $0,50$ ♂ e máximo de $9,90$ ♀ / $9,90$ ♂ com uma $\bar{X} = 5,86$ ♀ / $6,73$ ♂ e um desvio padrão de $Sd = 1,99$ ♀ / $1,77$ ♂ (Tabela 6.1.2.3.9 / Tabela 6.1.2.3.10) sendo estes valores superiores aos obtidos no manual do AF-5 referentemente à média ($\bar{X} = 4,76$ ♀ / $5,75$ ♂ e um desvio padrão de $Sd = 1,89$ ♀ / $1,76$ ♂ para o **9º Ano**);

Para o **Autoconceito Familiar** (Tabela 6.1.2.3.9 / Tabela 6.1.2.3.10) os valores encontrados no grupo das alunas e dos alunos foi de valores mínimos de $1,22$ ♀ / $1,63$ ♂ e máximo de $9,63$ ♀ / $9,75$ ♂ com uma $\bar{X} = 5,97$ ♀ / $6,13$ ♂ e um desvio padrão de $Sd = 1,31$ ♀ / $1,18$ ♂ donde este valores são inferiores aos obtidos no Manual do AF-5 ($\bar{X} = 7,95$ ♀ e ♂ e um desvio padrão de $Sd = 1,68$ ♀ e ♂ para o **9º Ano**);

No **Autoconceito Físico** as alunas e os alunos apresentaram respetivamente um valor mínimo de 0,58♀/0,42♂ e máximo de 9,90♀ e 9,90♂ com uma $\bar{X}$ = 5,46♀/6,56♂ e um desvio padrão de Sd = 1,93♀/1,87♂ (Tabela 6.1.2.3.9 / Tabela 6.1.2.3.10) sendo estes valores algo superiores aos obtidos no manual do AF-5 onde os valores encontrados foram de $\bar{X}$ = 5,01♀/6,39♂ e um desvio padrão de Sd = 1,89♀ / 1,77♂ para o **9º Ano**.

6.2. ANÁLISE DAS HIPÓTESES.

Seguidamente procedemos a uma análise comparativa/correlacional e fatorial, que nos permitisse analisar as hipóteses, que dão corpo ao problema e consequentemente aos objetivos desta investigação.

Recordemos que considerámos como variável critério o **Nível de Adaptação** para as **Hipóteses do Grupo I**, o **Autoconceito** para as **Hipóteses do Grupo II** e o **Sucesso Escolar** para as **Hipóteses do Grupo III**.

Sempre que as Hipóteses tinham apenas uma variável independente (preditora) e qualitativa ou ordinal e outra dependente (critério) quantitativa, utilizou-se o *T-Student*. Esta distribuição de médias é suficientemente boa em amostras grandes (a partir de 30) (Pardo e Ruiz, 2002).

Quando as Hipóteses integravam duas ou mais variáveis independentes qualitativas utilizou-se o procedimento estatístico da Anova (Ferrán, 2001).

Complementarmente, ainda se procedeu ao tratamento da análise multifatorial para analisarmos a **Hipótese III.5**, o que nos obrigou a previamente procedermos a uma análise correlacional e posteriormente a uma análise Multivariada/Fatorial.

Procurámos ainda identificar entre as variáveis nominais da amostra as que eram independentes e a sua possível relação com as variáveis nominais e ordinais de forma a determinarmos a sua variação. Para tal recorremos ao Qui-Quadrado (χ^2) que segundo (Pereira, 2004) permite averiguar se duas variáveis nominais estão relacionadas, bem como a força das mesmas. Este tratamento estatístico permitiu-nos proceder à análise da **Hipótese III. 3.2**.

H I.1. ► Os pré-adolescentes (alunos do 5º Ano) apresentam melhor nível de Adaptação (menor Inadaptação) Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social do que os adolescentes do 9º Ano de Escolaridade;

Tabela 6.2.1.1. Teste *t-Student* para o Nível de Adaptação Geral (Var 57), Pessoal (Var 58), Escolar (Var 59), Social (Var 60) e Familiar (Var 84) e a Relação com o Ano de Escolaridade (Item 2 Var 2) (HI.1)

Prova T para Amostras Independentes										
		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Teste t para a Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença de Médias	Erro Típico da Diferença de Médias	95% Intervalo de confiança para a diferença	
									Inferior	Superior
Var57_G_TAMAI Inadaptação Geral	Assumindo a Igualdade de Variâncias	42,634	,000	-7,974	1591	,000	-5,288	,663	-6,589	-3,987
	Não Assumindo a Igualdade de Variâncias			-7,999	1538,618	,000	-5,288	,661	-6,585	-3,991
Var58_P_TAMAI Inadaptação Pessoal	Assumindo a Igualdade de Variâncias	1,065	,302	4,088	1591	,000	1,188	,291	,618	1,757
	Não Assumindo a Igualdade de Variâncias			4,089	1590,917	,000	1,188	,290	,618	1,757
Var59_E_TAMAI Inadaptação Escolar	Assumindo a Igualdade de Variâncias	,106	,745	-14,351	1591	,000	-4,683	,326	-5,323	-4,043
	Não Assumindo a Igualdade de Variâncias			-14,355	1590,845	,000	-4,683	,326	-5,323	-4,043
Var60_S_TAMAI Inadaptação Social	Assumindo a Igualdade de Variâncias	34,090	,000	-6,256	1591	,000	-1,603	,256	-2,106	-1,101
	Não Assumindo a Igualdade de Variâncias			-6,288	1438,532	,000	-1,603	,255	-2,104	-1,103
Var84 Inadaptação Familiar	Assumindo a Igualdade de Variâncias	,521	,470	-,419	1592	,675	-,04667	,11141	-,26520	,17185
	Não Assumindo a Igualdade de Variâncias			-,420	1569,445	,675	-,04667	,11118	-,26476	,17141

Para uma análise detalhada da hipótese **HI.1**, procedemos à utilização do Teste *T-Student (Independent Samples Test)* para testar se as médias de duas populações

são ou não significativamente diferentes (*vide* Tabela 6.2.1.1 e Tabela Anexo E 6.2.1.1. a) Anexo E). Registou-se assim:

- Um $t(1538,618) = -7,999$ e um $p = 0,000$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$, pelo que os alunos do **5º Ano** ($\bar{X}=28,35$; $sd= 14,550$) de escolaridade, apresentam melhor **Adaptação Geral** (logo menor nível de **Inadaptação Geral**) do que os alunos do **9º Ano** ($\bar{X}= 33,64$; $sd= 11,722$);
- Um $t(1591) = 4,088$ e um $p= 0,000$, pelo que para um nível de significância de $p \leq 0,05$, rejeita-se H_0 , onde pode verificar-se que os alunos do **5º Ano** ($\bar{X}=10,64$; $sd= 5,858$) apresentam uma melhor **Adaptação Pessoal** (menor nível de **Inadaptação Pessoal**) do que os do **9º Ano** de escolaridade ($\bar{X}=11,82$; $sd= 5,733$);
- Um $t(1591) = -14,351$ e um $p= 0,000$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$, verificando-se que se aceita H_1 logo os pré-adolescentes do **5º Ano** ($\bar{X}= 8,39$; $sd= 6,572$) apresentam uma melhor **Adaptação Escolar** (menor nível de **Inadaptação Escolar**) do que os alunos do **9º Ano** de escolaridade ($\bar{X}= 13,07$; $sd= 6,448$);
- Um $t(1438,532) = -6,288$ e um $p = 0,000$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$, pelo que os alunos do **5º Ano** ($\bar{X}= 8,29$; $sd= 5,933$) apresentam uma melhor **Adaptação Social** (menor nível de **Inadaptação Social**) do que os alunos do **9º Ano** ($\bar{X}= 9,89$; $sd=4,104$);
- Um $t(1592) = -0,419$ e um $p = 0,675$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$. Aceita-se H_0 , donde os pré-adolescentes do **5º Ano** de escolaridade ($\bar{X}=2,3948$; $sd= 2,37945$) apresentam uma melhor **Adaptação Familiar** (logo menor nível de **Inadaptação Familiar**) do que os alunos do **9º Ano** de escolaridade ($\bar{X}=2,4415$; $sd=2,05150$), mas essa diferença não é estatisticamente significativa.

H I.1. ► Aceita-se parcialmente a hipótese H I.1 que considera que os alunos do **5º Ano**, apresentam *melhor Nível de Adaptação Pessoal (menor Inadaptação Pessoal)* do que os do **9º Ano**. Todavia, os do **9º Ano** apresentam *melhor Adaptação Geral, Escolar e Social* do que os alunos do **5º Ano** de Escolaridade. Não se tendo observado diferenças estatisticamente significativas na **Adaptação Familiar** entre os alunos do **5º Ano** e do **9º Ano**.

H 1.2. ► Os alunos com melhor nível de **Adaptação (*menor Inadaptação*) **Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social** apresentam *melhor Relação* com os **Pares** e com a **Escola**;**

Tabela 6.2.1.2.1. Estatística Descritiva do Nível de Adaptação Geral (Var 57), Pessoal (Var 58), Escolar (Var 59), Social (Var 60) e Familiar (Var 84), da Relação com Pares (Item 26 Var26 1, Item 27 Var27, Item 29 Var 29, Item 30 Var 30 dá a Var 69) e da Relação com a Escola (Item 32 Var 32, Item 33 Var 33, Item 35 Var 35 dá a Var 70)
(**HI.2**)

Estatística Descritiva					
	N	Média	Mediana	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Var57 Inadaptação Geral	1593	30,96		13,490	,338
Var58 Inadaptação Pessoal	1593	11,23		5,825	,146
Var59 Inadaptação Escolar	1593	10,69		6,918	,173
Var60 Inadaptação Social	1593	9,08		5,175	,130
Var84 Inadaptação Familiar	1594	2,4178		2,22322	,05569

* Tabela 6.2.1.2.2 Anova II entre o Nível de Adaptação Geral (Var 57), Pessoal (Var 58), Escolar (Var 59), Social (Var 60) e Familiar (Var 84), a Relação com pares (Item 29, Var 69) e a Relação com a escola (Var 70) (HI.2) Parte II

Tests dos Efeitos inter-sujeitos						
Fonte	Variável Dependente	Soma dos Quadrados tipo III	df	Média Quadrática	F	Sig.
Modelo Corrigido	Var57_G_Tamai_Inadaptação_Geral_NI_NIII	147594,181 ^a	740	199,452	1,264	,002
	Var58_P_Tamai_Inadaptação_Pessoal_NI_NIII	25789,899 ^b	740	34,851	1,017	,420
	Var59_E_Tamai_Inadaptação_Escolar_NI_NIII	42623,231 ^c	740	57,599	1,696	,000
	Var60_S_Tamai_Inadaptação_Social_NI_NIII	18548,859 ^d	740	25,066	1,040	,317
	Var84_Inadaptação_Familiar	4486,367 ^e	740	6,063	1,482	,000
Interceção	Var57_G_Tamai_Inadaptação_Geral_NI_NIII	240564,025	1	240564,025	1524,627	,000
	Var58_P_Tamai_Inadaptação_Pessoal_NI_NIII	28971,504	1	28971,504	845,285	,000
	Var59_E_Tamai_Inadaptação_Escolar_NI_NIII	29967,669	1	29967,669	882,546	,000
	Var60_S_Tamai_Inadaptação_Social_NI_NIII	21833,716	1	21833,716	905,671	,000
	Var84_Inadaptação_Familiar	1437,578	1	1437,578	351,431	,000
Relacao_Pares_Var69	Var57_G_Tamai_Inadaptação_Geral_NI_NIII	27310,753	137	199,349	1,263	,037
	Var58_P_Tamai_Inadaptação_Pessoal_NI_NIII	4181,553	137	30,522	,891	,793
	Var59_E_Tamai_Inadaptação_Escolar_NI_NIII	9393,182	137	68,563	2,019	,000
	Var60_S_Tamai_Inadaptação_Social_NI_NIII	2948,452	137	21,522	,893	,788
	Var84_Inadaptação_Familiar	1302,616	137	9,508	2,324	,000
Rel_Escola_Var70	Var57_G_Tamai_Inadaptação_Geral_NI_NIII	19173,021	32	599,157	3,797	,000
	Var58_P_Tamai_Inadaptação_Pessoal_NI_NIII	1545,975	32	48,312	1,410	,070
	Var59_E_Tamai_Inadaptação_Escolar_NI_NIII	5027,234	32	157,101	4,627	,000
	Var60_S_Tamai_Inadaptação_Social_NI_NIII	2316,526	32	72,391	3,003	,000
	Var84_Inadaptação_Familiar	201,188	32	6,287	1,537	,032
Relacao_Pares_Var69 * Rel_Escola_Var70	Var57_G_Tamai_Inadaptação_Geral_NI_NIII	87157,543	571	152,640	,967	,651
	Var58_P_Tamai_Inadaptação_Pessoal_NI_NIII	20127,815	571	35,250	1,028	,372
	Var59_E_Tamai_Inadaptação_Escolar_NI_NIII	21372,256	571	37,430	1,102	,129
	Var60_S_Tamai_Inadaptação_Social_NI_NIII	12213,138	571	21,389	,887	,919
	Var84_Inadaptação_Familiar	2990,929	571	5,238	1,280	,002
Erro	Var57_G_Tamai_Inadaptação_Geral_NI_NIII	81575,123	517	157,786		
	Var58_P_Tamai_Inadaptação_Pessoal_NI_NIII	17719,777	517	34,274		
	Var59_E_Tamai_Inadaptação_Escolar_NI_NIII	17555,218	517	33,956		
	Var60_S_Tamai_Inadaptação_Social_NI_NIII	12483,720	517	24,108		
	Var84_Inadaptação_Familiar	2114,861	517	4,091		
Total	Var57_G_Tamai_Inadaptação_Geral_NI_NIII	1426356,000	1258			
	Var58_P_Tamai_Inadaptação_Pessoal_NI_NIII	201479,000	1258			
	Var59_E_Tamai_Inadaptação_Escolar_NI_NIII	203745,000	1258			
	Var60_S_Tamai_Inadaptação_Social_NI_NIII	133325,000	1258			
	Var84_Inadaptação_Familiar	13933,000	1258			
Total Corrigido	Var57_G_Tamai_Inadaptação_Geral_NI_NIII	229169,304	1257			
	Var58_P_Tamai_Inadaptação_Pessoal_NI_NIII	43509,676	1257			
	Var59_E_Tamai_Inadaptação_Escolar_NI_NIII	60178,449	1257			
	Var60_S_Tamai_Inadaptação_Social_NI_NIII	31012,579	1257			
	Var84_Inadaptação_Familiar	6601,228	1257			

Através da Tabela 6.2.1.2.2, podemos observar que não há interação entre as variáveis **Relação com os Pares**, **Relação com a Escola**, **Inadaptação Geral** ($F = 0,967$ e um $p = 0,651$), **Inadaptação Pessoal** ($F = 1,028$ e um $p = 0,372$), **Inadaptação Escolar** ($F = 1,102$ e um $p = 1,129$) e **Inadaptação Social** ($F = 0,887$ e um $p = 0,919$). Não obstante se encontrou interação com a variável **Inadaptação Familiar** ($F = 1,280$ e um $p = 0,002$) para o nível de significância $p \leq 0,05$, logo rejeita-se H1 parcialmente.

Rejeita-se a hipótese **HI.2**, pelo que não se pode afirmar que os alunos com *melhor* nível de **Adaptação (menor Inadaptação)**, **Geral, Pessoal, Escolar e Social** apresentam *melhor Relação* com os **Pares** e com a **Escola**. Verificando-se apenas, que os alunos com *melhor Adaptação Familiar* apresentam *melhor Relação* com os **Pares** e com a **Escola**.

H I.3. ► Os Alunos que Estudam mais Horas, Saem menos e Passam menos Horas por Dia ao Computador, apresentam melhor nível de Adaptação Escolar (menor Inadaptação Escolar);

Tabela 6.2.1.3.1. Correlações de Pearson Significativas entre o Nível de Adaptação Escolar (Var 59), Horas de Estudo (Item 24 Var 24 e as Horas no Computador (Item 25 Var 25) (**HI.3**)

Correlações de Pearson			
		Var24_Quantas horas estudadas p/ semana	Var25_Total de Horas ao Computador
Var 59 Inadaptação Escolar	Correlação de Pearson	-,185**	,212**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	1551	1482

** Correlação Significativa do nível 0.01

* Correlação Significativa do nível 0.05

Tabela 6.2.1.3.2 Anova I entre o Nível de Adaptação Escolar (Var 59) e Saídas no Período de Aulas (Item 31 Var 31) (**HI.3**)

Saídas no Período de Aulas (Var 31)	Variável dependente: Var59 E Tamai Inadaptação Escolar				
	Inter-grupos			Intra-grupos	Total
	(Combinado)	Termo Linear			
		Ponderado	Desvio		
Soma dos Quadrados	3583,103	3583,103	3583,103	71168,567	74751,670
Df	1	1	1	1561	1562
Média Quadrática	3583,103	3583,103	3583,103	45,592	
F	78,591	78,591	78,591		
Sig.	,000	,000	,000		

De acordo, com a análise correlacional apresentada na Tabela 6.2.1.3.1 obteve-se:

- Uma correlação significativa negativa entre a Inadaptação Escolar, e a variável Quantas Horas Estudadas por Semana com um ($r = -,185^{**}$; $p = ,000$), o que revela que os alunos com melhores indicadores de Adaptação Escolar (menor (In)Adaptação Escolar) Estudam mais Horas por Semana;
- Uma correlação significativa positiva entre a Inadaptação Escolar, e a variável Total de Horas ao Computador com um ($r = ,212^{**}$; $p = ,000$), o

que revela que os alunos com melhores indicadores de **Adaptação Escolar** (*menor* **(In)Adaptação Escolar**) ficam *mais* **Horas ao Computador**;

Considerando como variável preditora a **Saídas no Período de Aulas** e como variável critério a **In(Adaptação Escolar)**, através de uma Anova I, observou-se, nas Tabelas 6.2.1.3.2 e Anexo E 6.2.1.3.2a), que se obteve um $F(1,1561) = 78,591$ com um $p = 0,000$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$, donde:

Aceita-se a **Hipótese I.3** segundo a qual os alunos que **Estudam mais Horas, Saem menos e Passam menos Horas por Dia ao Computador**, apresentam *melhor* nível de **Adaptação Escolar** (*menor* **Inadaptação Escolar**).

H 1.4. ► Os alunos com melhor Adaptação (menor Inadaptação) Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social, Percecionam a Escola como mais positiva;

Tabela 6.2.1.4.1. Anova I entre o Nível de Adaptação Geral (Var 57) e a Percepção Escolar (Item 32_33_34_35_Var 71) (**HI.4**)

ANOVA						
Var57_ Tamai Inadaptação Geral						
Percepção Escolar (Item 32_33_34_35_Var 71)		Soma dos Quadrados	df	Média Quadrática	F	Sig.
Inter-grupos	(Combinado)	7413,540	3	2471,180	15,547	,000
	Termo Linear					
	Ponderado	7209,378	1	7209,378	45,358	,000
	Desvio	204,162	2	102,081	,642	,526
Intra-grupos		152586,770	960	158,945		
Total		160000,310	963			

Tabela 6.2.1.4.2. Anova I entre o Nível de Adaptação Pessoal (Var 58) e a Percepção Escolar (Item 32_33_34_35_Var 71) (**HI.4**)

ANOVA						
Var58_ Inadaptação Pessoal						
Percepção Escolar (Item 32_33_34_35_Var 71)		Soma dos Quadrados	df	Média Quadrática	F	Sig.
Inter-grupos	(Combinado)	62,122	3	20,707	,576	,631
	Termo Linear					
	Ponderado	44,700	1	44,700	1,243	,009
	Desvio	17,422	2	8,711	,242	,785
Intra-grupos		34534,915	960	35,974		
Total		34597,037	963			

Tabela 6.2.1.4.3. Anova I entre o Nível de Adaptação Escolar (Var 59) e a Percepção Escolar (Item 32_33_34_35_Var 71) (**HI.4**)

ANOVA							
Var59_Inadaptação Escolar							
Percepção Escolar (Item 32_33_34_35_Var 71)			Soma dos Quadrados	df	Média Quadrática	F	Sig.
Inter-grupos	(Combinado)		3993,876	3	1331,292	31,673	,000
	Termo Linear	Ponderado	3912,155	1	3912,155	93,075	,000
		Desvio	81,721	2	40,860	,972	,379
Intra-grupos			40351,025	960	42,032		
Total			44344,900	963			

Tabela 6.2.1.4.4. Anova I entre o Nível de Adaptação Social (Var 60) e a Percepção Escolar (Item 32_33_34_35_Var 71) (**HI.4**)

ANOVA							
Var60_Inadaptação Social							
Percepção Escolar (Item 32_33_34_35_Var 71)			Soma dos Quadrados	df	Média Quadrática	F	Sig.
Inter-grupos	(Combinado)		964,720	3	321,573	13,341	,000
	Termo Linear	Ponderado	887,686	1	887,686	36,827	,000
		Desvio	77,034	2	38,517	1,598	,203
Intra-grupos			23139,864	960	24,104		
Total			24104,584	963			

Tabela 6.2.1.4.5. Anova I entre o Nível de Adaptação Familiar (Var 84) e a Percepção Escolar (Item 32_33_34_35_Var 71) (**HI.4**)

ANOVA							
Var84 Inadaptação Familiar							
Percepção Escolar (Item 32_33_34_35_Var 71)			Soma dos Quadrados	df	Média Quadrática	F	Sig.
Inter-grupos	(Combinado)		38,782	3	12,927	3,058	,028
	Termo Linear	Ponderado	16,810	1	16,810	3,977	,046
		Desvio	21,972	2	10,986	2,599	,075
Intra-grupos			4058,134	960	4,227		
Total			4096,916	963			

Procedemos a um contraste polinómico, numa comparação de tendência linear para analisar a **Hipótese I.4**, utilizando, como variável preditora a **Percepção da**

Escola e como variável critério o **Nível de Adaptação Geral, Pessoal, Escolar, Social e Familiar (Inadaptação Geral Pessoal, Escolar, Social e Familiar)**, através de uma Anova I, verificamos, de acordo com os dados obtidos nas **Tabelas 6.2.1.4.1 e Anexo E 6.2.1.4.1.a)**, **Tabela 6.2.1.4.2 e Anexo E 6.2.1.4.2.a)**, **Tabela 6.2.1.4.3 e Anexo E 6.2.1.4.3.a)**, **Tabela 6.2.1.4.4 e Anexo E 6.2.1.4.4.a)**, **Tabela 6.2.1.4.5 e Anexo E 6.2.1.4.5.a)** que se obteve:

- um $F(1,960) = 45,358$ com um $p = 0,000$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$, logo aceita-se a hipótese H1 que nos diz que os alunos que apresentam melhor **Adaptação Geral** (menor nível de **Inadaptação Geral**) percebem a escola como mais positiva.
- um $F(1,960) = 1,243$ com um $p = 0,009$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$, deste modo aceita-se H1, assim os jovens com melhor **Adaptação Pessoal** (menor nível de **Inadaptação Pessoal**) percebem a escola como mais positiva.
- um $F(1,960) = 93,075$ com um $p = 0,000$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$ (aceita-se H1) logo os alunos que apresentam melhor **Adaptação Escolar** (menor nível de **Inadaptação Escolar**) percebem a escola como mais positiva.
- um $F(1,960) = 36,827$ com um $p = 0,000$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$, assim aceita-se H1 que nos diz que os alunos com melhor **Adaptação Social** (menor nível de **Inadaptação Social**) percebem a escola como mais positiva.
- um $F(1,960) = 3,977$ com um $p = 0,046$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$, ou seja, aceita-se H1 o que revela que os alunos com melhor **Adaptação Familiar** (menor nível de **Inadaptação Familiar**) percebem a escola como mais positiva;

Aceita-se a Hipótese I.4 segundo a qual os alunos com *melhor nível de Adaptação (menor Inadaptação) Geral, Pessoal, Escolar, Social e Familiar Percebem a Escola como mais positiva.*

H 1.5. ► Os alunos com melhor nível de Adaptação (menor Inadaptação) Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social utilizam menos Horas o Computador e o Telemóvel;

Tabela 6.2.1.5.1 Correlações de Pearson Significativas entre o Nível de Adaptação Geral (Var 57), Pessoal (Var 58), Escolar (Var 59), Social (Var 60) e Familiar (Var 84) e o Total de Horas ao Computador (Item 25 Var 25) e ao Telemóvel (Item 26 Var 26)

(H1.5)

(Nota: Somente recolhemos as correlações significativas, por forma a simplificar a interpretação das mesmas)

		Var57 Inadaptação Geral	Var58 Inadaptação Pessoal	Var59 Inadaptação Escolar	Var60 Inadaptação Social	Var84 Inadaptação Familiar
Var25_ Total de Horas ao Computador	Correlação de Pearson	$r=,158^*$		$r=,212^{**}$		
	Sig. (bilateral)	$p=,000$		$p=,000$		
	N	1482		1482		
Var26 Total de Horas Telemóvel	Correlação de Pearson	$r=,085^{**}$		$r=,152^{**}$		
	Sig. (bilateral)	$p=,001$		$p=,000$		
	N	1466		1466		

****.** Correlação Significativa do nível 0.01

***.** Correlação Significativa do nível 0.05

Procedemos a uma análise correlacional, registando-se na Tabela 6.2.1.5.1 que se obteve:

- Uma correlação significativa positiva entre a Inadaptação Geral e o Total de Horas ao Computador ($r = ,158^*$; $p = ,000$) e uma correlação significativa positiva entre a Inadaptação Geral e o Total de Horas ao Telemóvel ($r = ,085^{**}$; $p = ,001$) o que expressa que os alunos com pior Adaptação Geral passam mais Horas no Computador e no Telemóvel;
- Uma correlação significativa positiva entre a Inadaptação Escolar e o Total de Horas ao Computador ($r = ,212^{**}$; $p = ,000$) e ao Telemóvel ($r = ,152^{**}$; $p = ,000$).

= ,152**; $p = ,000$) o que expressa que os alunos com menor **Adaptação Escolar** passam mais **Horas no Computador** e no **Telemóvel**.

Aceita parcialmente a hipótese **H 1.5** donde os alunos com *melhor* nível de **Adaptação (menor Inadaptação) Geral e Escolar**, utilizam *menos* **Horas o Computador e o Telemóvel**. Todavia, não foi encontrada correlação entre a **Adaptação Pessoal, Familiar e Social** e o número de **Horas** que os alunos passam no **Computador** e no **Telemóvel**.

H I.6. ► Nas famílias que proporcionam aos seus jovens um **Reportório maior de Estímulos Educativos** os seus filhos apresentam um nível de **Adaptação Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social maior (menor Inadaptação)**;

Tabela 6.2.1.6.1 Anova I entre o Nível de Adaptação Geral (Var 57) e os Estímulos Educativos (Item 22.1 23 28 46 47 48 49 52 53 Var 74) (HI.6)

Estímulos Educativos (Item 22_23_28_46_47_48_4 9_52_53_Var 74)	Variável dependente: G_TAMAI Inadaptação Geral_NI_NIII (Var57)				
	Inter-grupos			Intra-grupos	Total
	(Combinado)	Termo Linear			
		Ponderado	Desvio		
Soma dos Quadrados	17350,229	19,421	17330,808	220140,077	237490,306
Df	104	1	103	1236	1340
Média Quadrática	166,829	19,421	168,260	178,107	
F	,937	,109	,945		
Sig.	,658	,741	,636		

Tabela 6.2.1.6.2 Anova I entre o Nível de Adaptação Pessoal (Var 58) e os Estímulos Educativos (Item 22.1 23 28 46 47 48 49 52 53 Var 74) (HI.6)

Estímulos Educativos (Item 22_23_28_46_47_48_4 9_52_53_Var 74)	Variável dependente: P_TAMAI Inadaptação Pessoal_NI_NIII (Var58)				
	Inter-grupos			Intra-grupos	Total
	(Combinado)	Termo Linear			
		Ponderado	Desvio		
Soma dos Quadrados	3037,283	36,697	3000,586	41664,880	44702,163
Df	104	1	103	1236	1340
Média Quadrática	29,205	36,697	29,132	33,709	
F	,866	1,089	,864		
Sig.	,824	,297	,827		

Tabela 6.2.1.6.3 Anova I entre o Nível de Adaptação Escolar (Var 59) e os Estímulos Educativos (Item 22.1 23 28 46 47 48 49 52 53 Var 74) (HI.6)

Estímulos Educativos (Item 22_23_28_46_47_48_4 9_52_53_Var 74)	Variável dependente: E_TAMAI_Inadaptação Escolar_NI_NIII (Var 59)				
	Inter-grupos			Intra-grupos	Total
	(Combinado)	Termo Linear			
		Ponderado	Desvio		
Soma dos Quadrados	4489,358	56,315	4433,043	59509,064	63998,422
Df	104	1	103	1236	1340
Média Quadrática	43,167	56,315	43,039	48,146	
F	,897	1,170	,894		
Sig.	,759	,280	,764		

Tabela 6.2.1.6.4 Anova I entre o Nível de Adaptação Social (Var 60) e os Estímulos Educativos (Item 22.1 23 28 46 47 48 49 52 53 Var 74) (HI.6)

Estímulos Educativos (Item 22_23_28_46_47_48_4 9_52_53_Var 74)	Variável dependente: E_TAMAI_Inadaptação Social_NI_NIII (Var 60)				
	Inter-grupos			Intra-grupos	Total
	(Combinado)	Termo Linear			
		Ponderado	Desvio		
Soma dos Quadrados	2801,021	23,128	2777,893	33486,828	36287,849
Df	104	1	103	1236	1340
Média Quadrática	26,933	23,128	26,970	27,093	
F	,994	,854	,995		
Sig.	,500	,356	,496		

Tabela 6.2.1.6.5 Anova I entre o Nível de Adaptação Familiar (Var 84) e os Estímulos Educativos (Item 22.1 23 28 46 47 48 49 52 53 Var 74) (HI.6)

Estímulos Educativos (Item 22_23_28_46_47_48_4 9_52_53_Var 74)	Variável dependente: Inadaptação Familiar (Var 84)				
	Inter-grupos			Intra-grupos	Total
	(Combinado)	Termo Linear			
		Ponderado	Desvio		
Soma dos Quadrados	422,732	,831	421,901	6231,080	6653,812
Df	104	1	103	1236	1340
Média Quadrática	4,065	,831	4,096	5,041	
F	,806	,165	,813		
Sig.	,920	,685	,911		

Para concretizar a investigação da **Hipótese I.6** procedemos a um contraste polinómico, numa comparação de tendência Linear. Utilizámos como variável preditor os **Estímulos Educativos** e como variável critério o **Nível de Adaptação Geral, Pessoal, Escolar, Social e Familiar** através de uma Anova I.

Observamos, através os dados obtidos na **Tabela 6.2.1.6** que se obteve:

- Um $F(1,1236) = 0,109$ com um $p = 0,741$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$, rejeitando-se assim a hipótese H1, o que demonstra que as famílias que proporcionam aos seus jovens o reportório maior de **Estímulos Educativos**, os seus filhos não apresentam um **nível de Adaptação Geral (Inadaptação Geral)** maior.
- Um $F(1,1236) = 1,089$ com um $p = 0,297$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$, rejeitando-se assim a hipótese H1. Assim as famílias que proporcionam aos seus jovens o reportório maior de **Estímulos Educativos**, os seus filhos não apresentam um **nível de Adaptação Pessoal (Inadaptação Pessoal)** maior.
- Um $F(1,1236) = 1,170$ com um $p = 0,280$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$, (rejeita-se H1). Deste modo as famílias que proporcionam aos seus jovens o reportório maior de **Estímulos Educativos**, os seus filhos não apresentam um **nível de Adaptação Escolar (Inadaptação Escolar)** maior.
- um $F(1,1236) = 0,854$ com um $p = 0,356$ para um nível de significância de $p \leq 0,05$ (rejeita-se H1) assim, as famílias que proporcionam aos seus jovens o reportório maior de **Estímulos Educativos**, os seus filhos não apresentam um **nível de Adaptação Social (Inadaptação Social)** maior.
- Um $F(1,1236) = 0,165$ com um $p = 0,685$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$, logo rejeita-se H1. Deste modo as famílias que proporcionam aos seus jovens o reportório maior de **Estímulos Educativos**, os seus filhos não apresentam um **nível de Adaptação Familiar (Inadaptação Familiar)** maior.

Rejeita-se H1. 6, que nos diz que, as famílias que proporcionam aos seus jovens um reportório maior de **Estímulos Educativos**, os seus filhos apresentam um nível maior de **Adaptação (menor Inadaptação) Geral, Pessoal, Escolar, Social e Familiar**.

H 1.7. ► Os alunos com melhor nível de Adaptação (menor Inadaptação) Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social apresentam maior Sucesso Escolar;

Tabela 6.2.1.7.1 Correlações de Pearson Significativas entre os o Nível de Adaptação Geral (Var 57), Pessoal (Var 58), Escolar (Var 59), Familiar (Var 84, Social (Var 60) e o Sucesso Escolar (Item14 15 19 20 21.1 21.2 Var 73) (H1.7)

		Var73 Sucesso Escolar
Var57 Inadaptação Geral	Correlação de Pearson	r=-,295**
	Sig. (bilateral)	p=,000
	N	1573
Var58 Inadaptação Pessoal	Correlação de Pearson	r=-,144**
	Sig. (bilateral)	p=,000
	N	1573
Var59 Inadaptação Escolar	Correlação de Pearson	r=-,365**
	Sig. (bilateral)	p=,000
	N	1573
Var84 Inadaptação Familiar	Correlação de Pearson	r=-,054**
	Sig. (bilateral)	p=,032
	N	1574
Var60 Inadaptação Social	Correlação de Pearson	r=-,129**
	Sig. (bilateral)	p=,000
	N	1573

****.** Correlação Significativa do nível 0.01

***.** Correlação Significativa do nível 0.05

Procedemos a uma análise correlacional, registando-se na Tabela 6.2.1.7.1:

- Uma correlação significativa negativa entre a Inadaptação Geral (r = -,295**; p = ,000), Pessoal (r = -,144**; p = ,000), Escolar (r = -,365**; p = ,000) e Familiar (r = -,054**; p = ,032) e Social (r = -,129**; p = ,000) com o Sucesso Escolar o que traduz que os alunos com melhor

Adaptação Geral (*menor Inadaptação*), Pessoal, Escolar, Familiar e Social têm *maior Sucesso Escolar*.

Donde:

Aceita-se a Hipótese I.7 segundo a qual os alunos com *melhor nível de Adaptação (*menor Inadaptação*) Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social* apresentam *maior Sucesso Escolar*.

H II.1 ► Os alunos do 5º Ano de Escolaridade apresentam melhor Autoconceito Académico, Social, Emocional, Familiar e Físico que os alunos do 9º Ano de Escolaridade;

Tabela 6.2.2.1.1 Teste *t-Student* para o Autoconceito Académico (Var 56_1), Social (Var 56_2), Emocional (Var 56_3), Familiar (Var 56_4) e Físico (Var 56_5) e o Ano de Escolaridade (Item 2 Var 2) (HII. 1)

Prova T para Amostras Independentes										
		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Teste t para a Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença de Médias	Erro Típico da Diferença de Médias	95% Intervalo de confiança para a diferença	
									Inferior	Superior
Var56_1 Autoconceito Académico	Assumindo a Igualdade de Variâncias	82,838	,000	9,217	1593	,000	,94171	,10217	,74131	1,14211
	Não Assumindo a Igualdade de Variâncias			9,253	1505,878	,000	,94171	,10177	,74208	1,14134
Var56_2 Autoconceito Social	Assumindo a Igualdade de Variâncias	42,515	,000	5,907	1593	,000	,41387	,07006	,27644	,55130
	Não Assumindo a Igualdade de Variâncias			5,933	1481,242	,000	,41387	,06976	,27703	,55071
Var56_3 Autoconceito Emocional	Assumindo a Igualdade de Variâncias	25,266	,000	-2,963	1593	,003	-,31439	,10609	-,52247	-,10630
	Não Assumindo a Igualdade de Variâncias			-2,970	1565,958	,003	-,31439	,10584	-,52199	-,10678
Var56_4 Autoconceito Familiar	Assumindo a Igualdade de Variâncias	,088	,767	4,986	1593	,000	,32981	,06614	,20007	,45954
	Não Assumindo a Igualdade de Variâncias			4,994	1584,571	,000	,32981	,06604	,20026	,45935
Var56_5 Autoconceito Físico	Assumindo a Igualdade de Variâncias	15,558	,000	4,489	1593	,000	,47536	,10590	,26764	,68307
	Não Assumindo a Igualdade de Variâncias			4,497	1578,895	,000	,47536	,10571	,26801	,68270

Procedemos à utilização do Teste *t-Student* (*Independent Samples Test*) para testar se as médias de duas populações são ou não significativamente diferentes. Registou-se assim nas Tabelas 6.2.2.1.1 e Anexo E 6.2.2.1.1.a):

- Um $t(1505,878) = 9,253$ e um $p = 0,000$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$, logo aceita-se H_1 que nos diz que os alunos do **5º Ano de Escolaridade** ($\bar{X} = 6,8220$; $sd = 2,29298$) apresentam melhor **Autoconceito Académico** que os alunos do **9º Ano de Escolaridade** ($\bar{X} = 5,8803$; $sd = 1,74148$);
- Um $t(1481,242) = 5,933$ e um $p = 0,000$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$ (aceita-se H_1), assim os alunos do **5º Ano de Escolaridade** ($\bar{X} = 6,6312$; $sd = 1,59296$) apresentam melhor **Autoconceito Social** que os alunos do **9º Ano de Escolaridade** ($\bar{X} = 6,2174$; $sd = 1,16602$);
- Um $t(1565,958) = -2,970$ e um $p = 0,003$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$, os alunos do **5º Ano de Escolaridade** ($\bar{X} = 5,9664$; $sd = 2,27865$) apresentam um **Autoconceito Emocional** significativo mas inferior ao dos alunos do **9º Ano de Escolaridade** ($\bar{X} = 6,2808$; $sd = 1,93921$);
- Um $t(1593) = 4,986$ e um $p = 0,000$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$, logo aceita-se a hipótese H_1 pois os alunos do **5º Ano de Escolaridade** ($\bar{X} = 6,3766$; $sd = 1,38511$) apresentam melhor **Autoconceito Familiar** que os alunos do **9º Ano de Escolaridade** ($\bar{X} = 6,0468$; $sd = 1,25078$);
- Um $t(1578,895) = 4,497$ e um $p = 0,000$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$ (aceita-se H_1) assim os alunos do **5º Ano de Escolaridade** ($\bar{X} = 6,4618$; $sd = 2,23886$) apresentam melhor **Autoconceito Físico** que os alunos do **9º Ano de Escolaridade** ($\bar{X} = 5,9864$; $sd = 1,97816$).

Em suma observa-se que:

H II.1 ► Aceita-se parcialmente a Hipótese II.1 que nos diz que os alunos do 5º Ano de escolaridade apresentam *melhor Autoconceito Académico, Social, Familiar e Físico* que os alunos do 9º Ano de Escolaridade. Embora, os alunos do 5º Ano não apresentem de forma estatisticamente significativa *melhor Autoconceito Emocional* que os do 9º Ano.

H II.2 ► Os alunos que apresentam melhor Autoconceito Físico realizam mais Atividades Extraescolares Desportivas;

Tabela 6.2.2.2.1. Anova I entre o Autoconceito Físico (Var 56 5) e as Atividades Desportivas (Item 22.1 Var 22.1) **(HII.2)**

Atividades Desportivas (Item 22.1, 22.1.1_ Var22_1)	Variável dependente: Var56 5 Autoconceito Físico				
	Inter-grupos			Intra-grupos	Total
	(Combinado)	Termo Linear			
		Ponderado	Desvio		
Soma dos Quadrados	515,772	515,772	515,772	6642,954	7158,726
Df	1	1	1	1583	1584
Média Quadrática	515,772	515,772	515,772	4,196	
F	122,907	122,907	122,907		
Sig.	,000	,000	,000		

A análise da hipótese **HII.2**, realizada através de uma Anova I, tem como variável critério as **Atividades Desportivas** e como variável preditora o **Autoconceito Físico**.

Nas Tabelas 6.2.2.2.1 e Anexo E 6.2.2.2.1.a) verifica-se registou-se um $F(1,1071) = 120,972$ com um $p = 0,000$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$.

Assim afirmamos que:

Aceita-se a hipótese H II.2 logo os alunos que realizam *mais Atividades Extraescolares Desportivas* apresentam *melhor Autoconceito Físico*.

H II.3 ► Os alunos cujas Famílias apresentam melhor Capital Cultural Familiar apresentam melhor Autoconceito Académico, Social, Emocional, Familiar e Físico;

Tabela 6.2.2.3.1. Anova I entre o Autoconceito Académico (Var 56_1) e o Capital Cultural da Família
(Item8 9 13 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 47 48 49 50 51 54 Var 68) (HII.3)

Capital Cultural da Família (Item 7 9 13 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 4 7 48 49 50 51 54 Va r 68)	Variável dependente: Autoconceito Académico (Var 56_1)				
	Inter-grupos				
	(Combinado)	Termo Linear			
		Ponderado	Desvio		
Soma dos Quadrados	2376,923	48,403	2328,521	2771,815	5148,738
df	575	1	574	641	1216
Média Quadrática	4,134	48,403	4,057	4,324	
F	,956	11,193	,938		
Sig.	,710	,001	,783		

Tabela 6.2.2.3.2. Anova I entre o Autoconceito Social (Var 56_2) e o Capital Cultural da Família
(Item8 9 13 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 47 48 49 50 51 54 Var 68) (HII.3)

Capital Cultural da Família (Item 7 9 13 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 4 7 48 49 50 51 54 Va r 68)	Variável dependente: Autoconceito Social (Var 56_2)				
	Inter-grupos			Intra-grupos	Total
	(Combinado)	Termo Linear			
		Ponderado	Desvio		
Soma dos Quadrados	1148,052	15,910	1132,142	1163,785	2311,837
df	575	1	574	641	1216
Média Quadrática	1,997	15,910	1,972	1,816	
F	1,100	8,763	1,086		
Sig.	,121	,003	,154		

Tabela 6.2.2.3.3. Anova I entre o Autoconceito Emocional (Var 56_3) e o Capital Cultural da Família (Item

8 9 13 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 47 48 49 50 51 54 Var 68) (HII.3)

Capital Cultural da Família (Item 7 9 13 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 47 48 49 50 51 54 Var 68)	Variável dependente: Autoconceito Emocional (Var 56_3)				
	Inter-grupos			Intra-grupos	Total
	(Combinado)	Termo Linear			
		Ponderado	Desvio		
Soma dos Quadrados	2681,300	5,962	2675.338	2832,670	5513,970
df	575	1	574	641	1216
Média Quadrática	4,663	5,962	4,661	4,419	
F	1,055	1,349	1,055		
Sig.	,254	,246	,256		

Tabela 6.2.2.3.4. Anova I entre o Autoconceito Familiar (Var 56_4) e o Capital Cultural da Família (Item 9 13 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 47 48 49 50 51 54 Var 68) (HII.3)

Capital Cultural da Família (Item 7 9 13 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 4 7 48 49 50 51 54 Va r 68)	Variável dependente: Autoconceito Familiar (Var 56_4)				
	Inter-grupos			Intra-grupos	Total
	(Combinado)	Termo Linear			
		Ponderado	Desvio		
		Soma dos Quadrados	1020,785		
df	575	1	574	641	1216
Média Quadrática	1,775	13,620	1,755	1,486	
F	1,195	9,168	1,181		
Sig.	,014	,003	,020		

Tabela 6.2.2.3.5. Anova I entre o Autoconceito Físico (Var 56_5) e o Capital Cultural da Família (Item 8 9 13 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 47 48 49 50 51 54 Var 68) (HII.3)

Capital Cultural da Família (Item 8 9 13 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 47 48 49 50 51 54 Var 68)	Variável dependente: Autoconceito Físico (Var 56_5)				
	Inter-grupos			Intra-grupos	Total
	(Combinado)	Termo Linear			
		Ponderado	Desvio		
Soma dos Quadrados	2618,679	40,596	2578,083	2844,049	5462,727
df	575	1	574	641	1216
Média Quadrática	4,554	40,596	4,491	4,437	
F	1,026	9,150	1,012		
Sig.	,373	,003	,440		

Ao analisarmos a hipótese **H II.3**, utilizando, como variável preditora o **Capital Cultural da Família** e como variável critério o **Autoconceito Acadêmico, Social, Emocional, Familiar e Físico**, com recurso a uma Anova I, verificamos, através dos dados obtidos nas Tabelas 6.2.2.3.1 e Anexo E 6.2.2.3.1.a), Tabela 6.2.2.3.2 e Anexo e 6.2.2.3.2.a), Tabela 6.2.2.3.3, Tabela 6.2.2.3.4 e Anexo E 6.2.2.3.4.a), Tabela 6.2.2.3.5 e Anexo E 6.2.2.3.5.a) que se obteve:

- Um $F(1, 641) = 11,193$ com um $p = 0,001$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$, logo aceita-se a hipótese **H1** que nos diz que os alunos cujas famílias apresentam melhor **Capital Cultural** apresentam melhor **Autoconceito Acadêmico**.
- Um $F(1,641) = 8,763$ com um $p = 0,003$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$. Neste sentido, podemos afirmar que se aceita a hipótese H II.3 que nos diz que os alunos cujas famílias apresentam melhor **Capital Cultural** apresentam melhor **Autoconceito Social**.
- Um $F(1,641) = 1,349$ com um $p = 0,246$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$, assim aceita-se H0 sendo possível afirmar que os alunos cujas famílias apresentam melhor **Capital Cultural** não apresentam melhor **Autoconceito Emocional**.

- Um $F(1,641) = 9,168$ com um $p = 0,003$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$ (aceita-se H1) logo, os alunos cujas famílias apresentam melhor **Capital Cultural** apresentam melhor **Autoconceito Familiar**.
- Um $F(1,641) = 9,150$ com um $p = 0,003$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$. Podemos assim afirmar que se aceita a hipótese **H II.3** que nos diz que os alunos cujas famílias apresentam melhor **Capital Cultural** apresentam melhor **Autoconceito Físico**.

Aceita-se parcialmente a Hipótese II.3 que nos diz que os alunos cujas famílias apresentam *melhor* **Capital Cultural Familiar** apresentam *melhor* **Autoconceito Académico, Social, Familiar e Físico**, mas não *melhor* **Autoconceito Emocional**.

H II.4 ► Os alunos com melhor Autoconceito Académico percecionam mais positivamente a sua Relação com a Escola;

Tabela 6.2.2.4.1. Anova I entre o Autoconceito Académico (Var 56_1) e a Relação com a Escola (Item 32_33_35_35.1_35.2_35.3_35.4_35.5_35.6_35.7 Var70) (**HII. 4**)

Relação com a Escola (Item 32_33_35_Var70)	Variável dependente: Var56 1 Autoconceito Académico				
	Inter-grupos			Intra-grupos	Total
	(Combinado)	Termo Linear			
		Ponderado	Desvio		
Soma dos Quadrados	539,762	293,060	246,702	6342,686	6882,448
df	33	1	32	1536	1569
Média Quadrática	16,356	293,060	7,709	4,129	
F	3,961	70,970	1,867		
Sig.	,000	,000	,002		

A análise da hipótese **HII.4**, realizada através de uma Anova I, tem como variável critério o Autoconceito Académico e como variável preditora Relação com a Escola.

A partir dos dados obtidos nas Tabelas 6.2.2.4.1 e Anexo E 6.2.2.4.1a) verifica-se que se obteve um $F(1,1566) = 61,340$ com um $p = 0,000$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$.

Deste modo podemos afirmar que:

Aceita-se a hipótese H II.4 logo os alunos que percecionam *mais positivamente* a sua Relação com a Escola apresentam *melhor Autoconceito Académico*.

H II.5 ► Os alunos que despendem mais horas em Atividades Extraescolares apresentam melhor Autoconceito Social:

Tabela 6.2.2.5.1. Anova I entre o Autoconceito Social (Var 56_2) e as Atividades Extraescolares (Item 22 Var 22) (HII. 5)

ANOVA							
Autoconceito Social (Var56_2)							
Atividades Extraescolares (Item 22_Var 22)			Soma dos Quadrados	df	Média Quadrática	F	Sig.
Inter-grupos	(Combinado)		10,725	1	10,725	5,400	,020
	Termo Linear	Não Ponderado	10,725	1	10,725	5,400	,020
		Ponderado	10,725	1	10,725	5,400	,020
Intra-grupos			3153,801	1588	1,986		
Total			3164,526	1589			

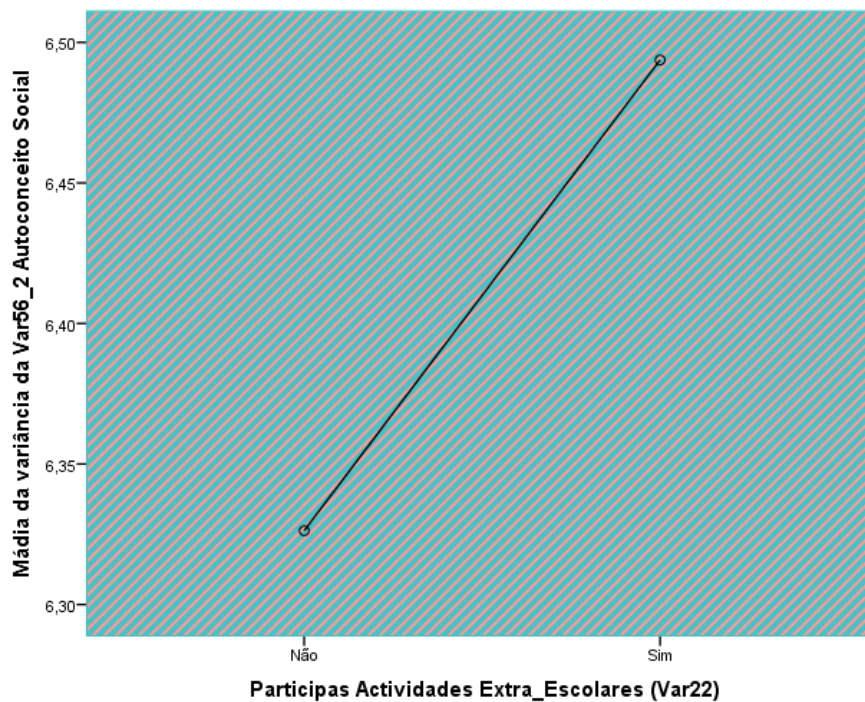


Figura 6.17 – Gráfico de Linhas da relação entre o Autoconceito social (Var 56_2) e as Atividades Extraescolares (Item 22 Var 22)

Ao analisarmos a hipótese **H II.5** (variável critério o **Autoconceito Social** e a variável preditora as **Atividades Extraescolares**) com recurso a uma Anova I, observou-se, através das Tabelas 6.2.2.5.1 e Anexo E 6.2.2.5.1 a) que se obteve um $F(1,1588) = 5,400$ com um $p = 0,020$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$.

Na Figura 6.16, visualiza-se que realmente os alunos com melhor **Autoconceito Social** realizam mais atividades extraescolares.

Deste modo, podemos afirmar que:

Aceita-se a Hipótese II.5 pelo que os alunos que despendem *mais* horas em **Atividades Extraescolares**, apresentam *melhor* **Autoconceito Social**.

H II.6 ► Os alunos que apresentam melhor Adaptação (menor Inadaptação) Geral e Escolar apresentam melhor Autoconceito Escolar;

Tabela 6.2.2.6.1. Correlações de Pearson significativas entre a Adaptação Geral (Var 57) e Escolar (Var 59) e o Autoconceito Escolar (Var 56_1) (**HII. 6**)

		Var57 Inadaptação Geral	Var59 Inadaptação Escolar
Var56_1_ Autoconceito Escolar	Correlação de Pearson	$r=-,457^{**}$	$r=-,524^{**}$
	Sig. (bilateral)	$p=,000$	$p=,000$
	N	1593	1593

****.** Correlação Significativa do nível 0.01

***.** Correlação Significativa do nível 0.05

De acordo, com a análise correlacional apresentada na Tabela 6.2.2.2.1 obteve-se:

- Uma correlação significativa negativa entre a Inadaptação Geral, a Inadaptação Escolar e o Autoconceito Escolar respetivamente um ($r = - ,457^{**}$; $p = ,000$) e um ($r = -,524^{**}$; $p = ,000$), o que revela que os alunos com melhores indicadores de Adaptação Geral e Escolar apresentam melhor Autoconceito Escolar.

Aceita-se a hipótese H II.6 donde os alunos com melhor nível de Adaptação (menor Inadaptação) Geral e Escolar, apresentam melhor Autoconceito Escolar.

H II.7 ► Os alunos que apresentam maior Autoconceito Académico apresentam maior Sucesso Escolar;

Tabela 6.2.2.7.1. Correlações de Pearson Significativas entre o Sucesso Escolar (Item 14 15 19 20 21.1 21.2 Var 73) e o Autoconceito Académico (Var 56 1) **(HII.7)**

		Var73_Sucesso Escolar
Var56_Autoconceito Académico	Correlação de Pearson	$r=,529^{**}$
	Sig. (bilateral)	$p=,000$
	N	1575

****.** Correlação Significativa do nível 0.01

***.** Correlação Significativa do nível 0.05

Observa-se na Tabela 6.2.2.7.1:

- Uma correlação significativa positiva entre o Autoconceito Académico e o Sucesso Escolar ($r = ,529^{**}$; $p = ,000$) donde se pode afirmar convictamente que os alunos com melhor Autoconceito Académico apresentam maior Sucesso Escolar.

O que nos permite afirmar que:

Aceita-se a Hipótese que nos diz que os alunos que apresentam maior Autoconceito Académico apresentam maior Sucesso Escolar.

H II.8 ► Os adolescentes que apresentam melhor Autoconceito Académico, e melhor Adaptação (menor Inadaptação) Escolar apresentam maior Sucesso Escolar;

Tabela 6.2.2.8.1. Correlações de Pearson Significativas entre o Sucesso Escolar (Item 14 15 19 20 21.1 21.2 Var 73) e o Autoconceito Académico (Var 56 1) e a Adaptação Escolar (Var 59) (**HII.8**)

		Var73_Sucesso Escolar
Var56_Autoconceito Académico	Correlação de Pearson	$r=,529^{**}$
	Sig. (bilateral)	$p=,000$
	N	1575
Var59_Inadaptação Escolar	Correlação de Pearson	$r=-,365^{**}$
	Sig. (bilateral)	$p=,000$
	N	1573

****.** Correlação Significativa do nível 0.01

*****. Correlação Significativa do nível 0.05

Na Tabela 6.2.2.8.1, pode-se verificar que se obteve:

- Uma correlação significativa positiva entre o Autoconceito Académico e o Sucesso Escolar ($r = ,529^{**}$; $p = ,000$) bem como da Inadaptação Escolar e significativa negativa da Inadaptação Escolar com o Sucesso Escolar ($r = -,365^{**}$; $p = ,000$). Estes resultados permitem-nos registar que os alunos com melhor Autoconceito Académico e melhor Adaptação Escolar apresentam maior Sucesso Escolar.

Assim:

Aceita-se HII.8, que nos diz que, os adolescentes que apresentam melhor Autoconceito Académico e melhor Adaptação (menor Inadaptação) Escolar, apresentam maior Sucesso Escolar.

H III.1 ► Os Fatores Geográficos do Concelho promovem o Sucesso Escolar dos alunos, sobretudo no 5º Ano de Escolaridade;

Tabela 6.2.3.2.1.1. Anova II entre o Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73), os Fatores Geográficos do Concelho (Item 32_33_34_35_Var 80) e o Ano de Escolaridade (Item 2_Var 2) (**HIII. 1**)

Teste de Igualdade de variância do erro de Levene ^a			
Variável Dependente: Var73 Sucesso Escolar			
F	df1	df2	Sig.
8,592	5	1569	,701
Testa a Hipótese nula de que a variância do erro da variável dependente é igual em todos os grupos.			
a. Design: Intercept + Ano_Esc_Var2 + Fact_Geo_Concelho_Var80 + Ano_Esc_Var2 * Fact_Geo_Concelho_Var80			

Teste de Efeitos Inter-sujeitos					
Variável Dependente: Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73)					
Fonte	Soma Dos quadrados tipo III	df	Media Quadrática	F	Sig.
Modelo corrigido	22667,663 ^a	5	4533,533	19,730	,000
Interceção	7711649,202	1	7711649,202	33560,994	,000
FACT_GEO_CONCELHO_Var80	609,143	2	304,572	1,325	,266
Ano_Esc_Var2	13781,033	1	13781,033	59,975	,000
FACT_GEO_CONCELHO_Var80 * Ano_Esc_Var2	1536,467	2	768,234	3,343	,036
Error	360525,012	1569	229,780		
Total	9868305,877	1575			
Total corrigido	383192,675	1574			
a. Desvio Padrão = ,126 (Desvio Padrão ajustado = ,110)					

De acordo com as Tabelas 6.2.3.2.1.1. e Anexo E 6.2.3.2.1.1a) observa-se que há interação entre as variáveis (**Sucesso Escolar**, **Fatores Geográficos do Concelho** e **Ano de Escolaridade**) dado que se obteve $F = 3,343$ para o nível de significância 0,036, aceitando-se H1. Deste modo, conclui-se que há interação entre

os **Fatores Geográficos do Concelho** e o **Ano de Escolaridade** (vide Tabla **Anexo E 6.2.3.2.1.1a**) com o **Sucesso Escolar**.

Donde:

Aceita-se **H III.1**, que nos diz que, os **Fatores Geográficos do Concelho** promovem o **Sucesso Escolar** dos alunos, sobretudo no **5ºAno** de Escolaridade.

H III.1.1 ► Os alunos que vivem nos Concelhos que são comunidades com Grande Dimensão Populacional (mais população),, apresentam maior Sucesso Escolar;

Tabela 6.2.3.1.1.1 Anova I entre o Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73e a Dimensão Populacional do Concelho de Residência (Item 8_Var 8.2) (**HI. 1.1**)

<u>Dimensão Populacional do Concelho</u> (Var_8.2)	Variável dependente: Var73_ Sucesso Escolar				
	Inter-grupos			Intra-grupos	Total
	(Combinado)	Termo Linear			
		Ponderado	Desvio		
Soma dos Quadrados	2192,704	114,188	2078,515	380999,971	383192,675
Df	2	1	1	1572	1574
Média Quadrática	1096,352	114,188	2078,515	242,366	
F	4,524	4,524	8,576		
Sig.	,011	,011	,003		

Procedemos um contraste polinómico, numa comparação de tendência linear para analisar a **Hipótese I.4**, utilizando, como variável preditora a **Dimensão Populacional do Concelho de Residência** e como variável critério o **Sucesso Escolar** através de uma Anova I, verificamos, que de acordo com os dados obtidos nas Tabelas 6.2.3.1.1.1 e Anexo E 6.2.3.1.1.1.a), que:

- os alunos que Residem em Concelhos de Pequena Dimensão apresentam uma $\bar{X} = 79,09$, os que Vivem em Concelhos de Média Dimensão uma $\bar{X} = 75,41$ e os que Residem em Concelhos de Grande Dimensão uma $\bar{X} = 78,07$, com um $F(1,1572) = 4,524$ com um $p = 0,011$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$. Dado que os resultados se encontram

a favor dos alunos que Residem em Localidades de Pequena Dimensão Rejeita-se a respetiva Hipótese.

Assim:

Rejeita-se a **HIII. 1.1**, que nos diz que, os alunos que vivem nos **Concelhos** que são comunidades com *Grande Dimensão Populacional* (mais população), apresentam *maior Sucesso Escolar*.

H III.1.2 ▶ Os jovens que Vivem mais Próximo da Escola, Deslocam-se Autonomamente para as Aulas e podem Acordar mais Tarde apresentam melhor Sucesso Escolar que os restantes jovens;

Tabela 6.2.3.1.2.1. Anova II entre o Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73), a Distância Casa à Escola (Item 10_Var 10) e a Hora que os Alunos se Levantam (Item 12_Var 12) (**HIII.1.2**)

Teste de Efeitos Inter-sujeitos					
Variável Dependente: Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73)					
Fonte	Soma dos Quadrados tipo III	df	Média Quadrática	F	Sig.
Modelo corrigido	798,830 ^a	8	99,854	2,013	,042
Interceção	753300,674	1	753300,674	15183,777	,000
Levantar_Var12	88,725	2	44,362	,894	,409
Dist_Escola_Var10	124,428	2	62,214	1,254	,286
Levantar_Var12 * Dist_Escola_Var10	364,454	4	91,114	1,837	,119
Error	76799,694	1548	49,612		
Total	2890588,563	1557			
Total corrigido	77598,524	1556			

a. Desvio Padrão = ,010 (Desvio Padrão Ajustado = ,005)

Das Tabelas 6.2.3.1.2.1 e Anexo E 6.2.3.1.2.1.a) extrai-se o nível de significância para a hipótese de não interação entre as variáveis (Horas que se Levantam, Distância da Escola e Sucesso Escolar) dado que se obteve $F=1,837$ para o nível de significância 0,119, de onde se aceita H_0 . Por conseguinte, não há interação entre as Horas que se Levantam, a Distância da Escola e o Sucesso Escolar.

Rejeita-se H III.1.2, que nos diz que, os jovens que vivem mais próximo da escola, deslocam-se autonomamente para as aulas e podem acordar mais tarde apresentam melhor Sucesso Escolar que os restantes jovens;

H III.2 ► Os alunos com menos Irmãos apresentam maior Sucesso Escolar;

Tabela 6.2.3.2.1. Correlações de Pearson *Significativas* entre o Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73) e o Número Total de Irmãos (Item36_Var 36) (**HIII.2**)

		Var73_Sucesso Escolar
Var36 Número Total Irmãos	Correlação de Pearson	-,194**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1562

****.** Correlação Significativa do nível 0.01

***.** Correlação Significativa do nível 0.05

Uma correlação significativa negativa entre o **Sucesso Escolar** e o **Número de Irmãos** ($r = -,194^{**}$; $p = ,000$), o que revela que os alunos com melhores indicadores de **Sucesso Escolar** ou não têm irmãos ou têm menos irmãos.

Deste modo é possível afirmar que:

Aceita-se a hipótese **H III.2** que nos diz que os alunos com menos irmãos apresentam maior Sucesso Escolar.

H III.3 ► O Capital Cultural da Família promove o Sucesso Escolar dos alunos, sobretudo no 5º Ano de Escolaridade;

Tabela 6.2.3.3.1. - Anova II entre o Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2 Var 73), o Capital Cultural da Família (Item 7_9_13_36_37_38_39_40_41_42_43_44_45_47_48_49_50_51_54 Var 68) e o Ano de Escolaridade (Item 2_ Var 2) (**HIII. 3**)

Teste dos Efeitos Inter-sujeitos					
Variável Dependente: Var73_1 Sucesso_Escolar					
Fonte	Soma dos Quadrados Tipo III	df	Média Quadrática	F	Sig.
Modelo Corrigido	40508,750 ^a	791	51,212	1,033	,337
Interceção	1704173,737	1	1704173,737	34387,689	,000
Capital_Cultural_Fam Var68	25817,827	572	45,136	,911	,869
Ano_Esc_Var2	2820,652	1	2820,652	56,917	,000
Ano_Esc_Var2 * Capital_Cultural_Fam Var68	9432,826	218	43,270	,873	,881
Erro	28842,564	582	49,558		
Total	2592556,438	1374			
Total Corrigido	69351,314	1373			
a. Desvio Padrão= ,584 (Desvio Padrão Ajustado = ,019)					

De acordo com o observado na Tabela 6.2.3.3.1, verifica-se que não há interação entre as variáveis (Sucesso Escolar, Capital Cultural da Família e Ano de Escolaridade) dado que se obteve $F=0,873$ para o nível de significância 0,881, aceitando-se H_0 . Assim, conclui-se que não há interação entre os Capital Cultural da Família, o Ano de Escolaridade e o Sucesso Escolar.

Porém, observa-se um efeito principal do Ano de Escolaridade sobre o Sucesso Escolar, apenas quando considerados isoladamente. Ou seja, na Tabela 6.2.3.4 verifica-se que o valor de F para o efeito principal do Ano de Escolaridade o valor de F é de 56,917 e o nível de significância é de 0,000, podendo rejeitar-se a hipótese nula que afirma que as médias são iguais para os diversos grupos.

Assim verifica-se que:

Rejeita-se H III.3, que nos diz que, o Capital Cultural da Família promove o seu Sucesso Escolar dos alunos, sobretudo no 5º ano de Escolaridade;

H III.3.1► Os filhos de **Mães** com *maior Nível de Escolaridade* apresentam *maior Sucesso Escolar*;

Tabela 6.2.3.1.1 – Anova I entre o Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73) e o Nível de Escolaridade da Mãe (Item 44_Var 44.2) (**HIII. 3.1**)

Escolaridade Mãe (Var44_2)	Variável dependente: Var73_Sucesso Escolar				
	Inter-grupos			Intra-grupos	Total
	(Combinado)	Termo Linear			
		Ponderado	Desvio		
Soma dos Quadrados	34651,225	10632,353	29255,646	341322,600	375973,825
Df	5	1	1	1534	1539
Média Quadrática	6930,245	10632,353	29255,646	222,505	
F	31,146	47,785	131,483		
Sig.	,000	,000	,000		

Ao procedermos a uma análise da hipótese **H III. 4.1**, utilizando como variável preditora o **Sucesso Escolar** e como variável critério o **Nível de Escolaridade da Mãe**, através de uma Anova I, observou-se, nas Tabelas 6.2.3.1.1 e Anexo E 6.2.3.1.1 a), que se obteve um $F(1,1572) = 124,653$ com um $p = 0,000$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$.

Assim:

Aceita-se a hipótese **H III. 3.1** que nos diz que os filhos de **Mães com maior Nível de Escolaridade** apresentam *maior Sucesso Escolar*.

H III.3.2 ► Um Capital Cultural da Família *mais alto* aumenta o Nível de Aspiração Futura dos Jovens;

Tabela 6.2.3.3.2.1. – Prova de Contingência entre o Capital Cultural da Família (Item 7_9_13_36_37_38_39_40_41_42_43_44_45_47_48_49_50_51_54_Var 68) e o Nível de Aspiração Futura dos Jovens (Item 21_Var 21_1) (**HIII. 3.2**)

Teste Qui-Quadrado			
	Valor	df	Sig. Asimtót. (Bilateral)
Chi-Square Pearson	1146,548 ^a	1146	,490
Razão de Verossimilhança	942,289	1146	1,000
Associação Linear por Linear	5,679	1	,017
N de Casos Válidos	1382		

Por forma a analisar a **Hipótese III.4.2** utilizamos uma prova de contingência (χ^2) que segundo (Pereira, 2004) permite averiguar se duas variáveis nominais estão relacionadas, ou o seu grau de coincidência.

Na Tabela 6.2.3.3.2.1 observa-se que o nível de **Aspiração Futura dos Jovens** varia com o **Capital Cultural da Família** sendo $\chi^2(1,1146) = 1146,548$ e $p = 0,490$. Rejeitando-se H1.

Donde:

Não se aceita hipótese H III. 3.2 donde o **Capital Cultural Familiar** *mais alto*, não aumenta o nível de **Aspiração Futura dos Jovens**.

H III.3.3► O Sucesso Escolar é influenciado pela concordância entre a Língua Falada no País e a Língua Materna;

Tabela 6.2.3.3.1. - Anova I entre o Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73) a Língua Materna (Item 7_Var 7) e a Língua do País (Item 6_7_Var 82) (**HI.3.3**)

Var73 Sucesso Escolar							
			Soma dos Quadrados	df	Média Quadrática	F	Sig.
Inter-sujeitos	(Combinado)		3643,317	11	331,211	1,364	,184
	Termo Linear	Não Ponderado	3,119	1	3,119	,013	,910
		Ponderado	110,224	1	110,224	,454	,501
		Desvio	3533,094	10	353,309	1,455	,151
Intra-grupos			379549,358	1563	242,834		
Total			383192,675	1574			

Na Tabela 6.2.3.3.1, ao analisarmos a hipótese **H III.3.3** (variável preditora a Língua do País e variável critério o Sucesso Escolar com recurso a uma Anova I, observou-se que se obteve um $F(1,1563) = 0,454$ com um $p = 0,501$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$ donde não há interação entre as variáveis (Sucesso Escolar e Língua do País).

Assim verifica-se que:

Rejeita-se **H1** que nos diz que, o Sucesso Escolar é influenciado pela concordância entre a Língua Falada no País e a Língua Materna;

H III.3.4► Os alunos com maior Sucesso Académico percecionam maior Apoio Parental;

Tabela 6.2.3.3.4.1. Anova I entre o Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2 Var 73) e Apoio Parental (Item 23_52_53 Var 75) (**HIII. 3.4**)

ANOVA							
Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73)							
Apoio Parental (Item 23_52_53_Var 75)			Soma dos Quadrados	df	Média Quadrática	F	Sig.
Inter-grupos	(Combinado)		1797,014	2	898,507	3,669	,026
	Termo Linear	Não Ponderado	1252,179	1	1252,179	5,113	,024
		Ponderado	1670,595	1	1670,595	6,821	,009
		Desvio	350472,757	1431	244,915	,516	,473
Intra-grupos			350472,757	1431	244,915		
Total			352269,771	1433			

A análise da hipótese **HIII. 3.4**, foi realizada com recurso a uma Anova I, tendo como variável preditora o Apoio Parental e como variável critério o Sucesso Escolar.

A partir dos dados observados nas Tabelas 6.2.3.3.4.1 e Anexo E 6.2.3.3.4.1a) verifica-se que se obteve um $F(1,1431) = 6,821$ com um $p = 0,009$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$. O que nos permite afirmar que:

Aceita-se a hipótese H III.3.4 que nos diz que os alunos com maior Sucesso Escolar percecionam maior Apoio Parental.

H III.4. ► Os Estilos de Socialização Parental percebidos pelos alunos influenciam a sua Expectativa de obter Sucesso Escolar;

Tabela 6.2.3.4.1. - Anova I entre o Expetativa do aluno obter Sucesso Escolar (Item 20.2 21.1 Var 76) e os Estilos de Socialização Parental (Var 79) (HIII. 4)

ANOVA							
Expetativa do aluno em obter Sucesso Escolar (Item 20.3_21.1_Var 76)							
Socialização Parental (Var 79)			Soma dos Quadrados	df	Média Quadrática	F	Sig.
Inter-grupos	(Combinado)		16749,790	15	1116,653	5,852	,000
	Termo Linear	Não ponderado	9320,362	1	9320,362	49,420	,000
		Ponderado	11058,730	1	11058,730	57,953	,000
		Desvio	5691,060	14	406,504	2,130	,009
Intra-grupos			282416,539	1480	190,822		
Total			299166,329	1495			

Ao analisarmos a hipótese **H III.4**, utilizando, como variável preditora os **Estilos de Socialização Parental** e como variável critério a **Expetativa do aluno em obter Sucesso Escolar**, com recurso a uma Anova I.

Verificamos, através das **Tabelas 6.2.3.4.1 e Anexo E 6.2.3.4.1a** que se obteve um $F(1,1480) = 57,953$ com um $p = 0,000$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$.

Donde se verifica que:

Aceita-se a hipótese H III.4 que nos diz que os Estilos de Socialização Parental percebidos pelos alunos influenciam a sua Expetativa de obter Sucesso Escolar.

H III.4.1 ► Os alunos que *percecionam os seus pais como Educadores Personalizados* apresentam *maior Sucesso Escolar* do que os que *percecionam os seus pais como Educadores com um Estilo de Educação marcada pela Restrição*;

Tabela 6.2.3.4.1.1. - Anova II entre o Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73), a Educação Personalizada (Var 77) e a Educação Restritiva (Var 78) (**HIIL. 4.1**)

		Var73_Sucesso Escolar
Var77_Educação_Personalizada	Correlação de Pearson	,113**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1536
Var78_Educação_Restritiva	Correlação de Pearson	,-027**
	Sig. (bilateral)	,281
	N	1539

****.** Correlação Significativa do nível 0.01

***.** Correlação Significativa do nível 0.05

De acordo com a Tabela 6.2.3.4.1.1, podemos observar uma correlação *significativa positiva* entre o Sucesso Escolar e a Educação Personalizada com um ($r = ,113^{**}$; $p = ,000$), o que revela que os alunos com maior Sucesso Escolar percecionam os seus Pais como Educadores Personalizados.

Complementarmente, registou-se uma correlação *significativa negativa* entre o Sucesso Escolar e a Educação Restritiva com um ($r = ,-027^{**}$; $p = ,281$), o que evidencia que os alunos com maior Sucesso Escolar não percecionam tanto os seus Pais como Educadores Restritivos.

Assim verifica-se que:

Aceita-se a hipótese **H III.4.1**, que nos diz que, os alunos que *percecionam os seus pais como Educadores Personalizados* apresentam *maior Sucesso Escolar* do que os que *percecionam os seus pais como educadores com um Estilo de Educação marcada pela Restrição*.

H III.4.2 ► Os Pais dos alunos que apresentam maior Sucesso Escolar apresentam menos Discrepância Educativa entre si;

Tabela 6.2.3.4.2.1. – Correlações **Significativas** entre o Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73) e a Discrepância Educativa (Var 65) (**HIII. 4.2**)

		Var73_Sucesso Escolar
Var65_DIS_Discrepância_Educativa_NI_NIII	Correlação de Pearson	-,126**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1471

****.** Correlação Significativa do nível 0.01

***.** Correlação Significativa do nível 0.05

Uma correlação significativa negativa entre o Sucesso Escolar e a Discrepância Educativa com um ($r = -,126^{**}$; $p = ,000$), o que revela que os alunos com maior Sucesso Escolar percecionam os seus Pais com menos Discrepância Educativa.

Neste sentido, podemos afirmar que:

Aceita-se a **Hipótese III.4.2** que nos diz que os pais dos alunos que apresentam maior Sucesso Escolar apresentam menos Discrepância Educativa entre si.

H III.4.3► Os Filhos de Pais com Estilos Educativos Personalizados, apresentam maiores Expectativas Escolares relativamente ao seu Percurso Escolar, o que resulta em maior Sucesso Escolar.

Tabela 6.2.3.4.3.1. - Anova I entre o Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73), as Expetativas dos alunos depois do 9º ano (Item 21_Var21_1) (HIII. 4.3)

ANOVA							
Var73_Sucesso Escolar							
<u>Expetativas dos alunos depois do 9º ano (Var21_1)</u>			Soma dos Quadrados	df	Média Quadrática	F	Sig.
Inter-grupos	(Combinado)		170214,107	2	85107,054	630,608	,000
	Termo Linear	Não ponderado	779,479	1	779,479	5,776	,016
		Ponderado	167893,403	1	167893,403	1244,021	,000
		Desvio	2320,704	1	2320,704	17,195	,000
Intra-grupos			210807,918	1562	134,960		
Total			381022,025	1564			

Tabela 6.2.3.4.3.2. – Correlações de Pearson *Significativas* entre o Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73) e a Educação Personalizada (Var 77) (HIII. 4.3)

		Var73_Sucesso Escolar
Var77_Educação_Personalizada	Correlação de Pearson	,113**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1536

**. Correlação Significativa do nível 0.01

*. Correlação Significativa do nível 0.05

Tal como podemos verificar na Tabela 6.2.3.4.3.1 e Anexo E 6.2.3.4.3.1a) há interação entre as variáveis Sucesso Escolar e Expetativas dos alunos depois do 9º Ano, dado que se obteve um $F(1,1564) = 1244,021$ para um nível de significância de 0,000, aceitando-se H1.

Complementarmente, obteve-se uma correlação significativa positiva entre o **Sucesso Escolar e a Educação Personalizada** com um ($r = ,113^{**}$; $p = ,000$), o que revela que os alunos com maior **Sucesso Escolar** percecionam os seus Pais como **Educadores Personalizados**.

Assim:

Aceita-se a **Hipótese III. 4.3**, que nos diz que os **Filhos de Pais com Estilos Educativos Personalizados**, apresentam *maiores Expectativas Escolares* relativamente ao seu **Percurso Escolar**, o que resulta em *maior Sucesso Escolar*.

H III.4.4 ► As Expetativas do Pai e da Mãe relativamente ao Percurso Escolar dos seus Filhos influencia a percepção que estes desenvolvem sobre o seu Próprio Percurso Escolar, o que promove positivamente o seu Sucesso Escolar.

Tabela 6.2.3.4.4.1. - Anova II entre o Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73), a Expetativas dos alunos depois do 9º Ano (Var21_1), as Expetativas da Mãe depois do 9º Ano (Var21_2) e as Expetativas do Pai depois do 9º Ano (Var21_3) (**HIII. 4.4**)

Teste dos Efeitos Inter-sujeitos							
Variável Dependente:Var73_1_Sucesso_Escolar							
Fonte	Soma dos Quadrados Tipo III	df	Média Quadrática	F	Sig.	Não Paramétrico	Poder de Observação ^b
Modelo Corrigido	6201,084 ^a	23	269,612	5,822	,000	133,910	1,000
Interceção	82298,324	1	82298,324	1777,199	,000	1777,199	1,000
Tu_Dep_9_Ano_Var21_1	292,795	2	146,397	3,161	,043	6,323	,607
MAE_Dep_9_Ano_Var21_2	176,435	2	88,218	1,905	,149	3,810	,397
PAI_Dep_9_Ano_Var21_3	114,186	2	57,093	1,233	,292	2,466	,270
Tu_Dep_9_Ano_Var21_1 * MAE_Dep_9_Ano_Var21_2	29,657	4	7,414	,160	,958	,640	,084
Tu_Dep_9_Ano_Var21_1 * PAI_Dep_9_Ano_Var21_3	44,605	4	11,151	,241	,915	,963	,103
MAE_Dep_9_Ano_Var21_2 * PAI_Dep_9_Ano_Var21_3	111,089	4	27,772	,600	,663	2,399	,199
Tu_Dep_9_Ano_Var21_1 * MAE_Dep_9_Ano_Var21_2 * PAI_Dep_9_Ano_Var21_3	93,792	5	18,758	,405	,846	2,025	,158
Erro	66266,576	1431	46,308				
Total	2729348,563	1455					
Total Corrigido	72467,660	1454					
a. Desvio Padrão= ,086 (Desvio Padrão Ajustado = ,071)							
b. alfa = ,05							

De acordo com o observado na tabela anterior (Tabela 6.2.3.4.4.1), verifica-se que não há interação entre as variáveis Sucesso Escolar, Expetativas dos alunos depois do 9º Ano, Expetativas da Mãe depois do 9º Ano e Expetativas do Pai

depois do 9º Ano, dado que se obteve um $F=0,405$ para um nível de significância de 0,846, rejeitando-se a Hipótese proposta.

Deste modo:

Rejeita-se a hipótese **HIII. 4.4** que nos diz que as **Expetativas do Pai e da Mãe** relativamente ao **Percurso Escolar dos seus Filhos** influencia a percepção que estes desenvolvem sobre o seu **Próprio Percurso Escolar**, o que promove positivamente o seu **Sucesso Escolar**.

H III.5 ► O Sucesso Escolar apresenta uma Causalidade Multifactorial;

O procedimento da análise correlacional permitiu-nos proceder à introdução da análise da **Hipótese III.5**, pois uma vez determinadas as correlações ou contingências entre as variáveis é que podemos proceder à sua respetiva análise fatorial.

A matriz de correlações dos diversos itens foi calculada através da determinação de correlações de Pearson dado se trabalhar as variáveis quantitativas. Os procedimentos estatísticos de correlação determinam o grau de associação entre variáveis, permitindo avaliar o grau de correlação ou associação entre estas (Pereira, 2004).

Hipótese HIII. 5 – Correlações Significativas (Parte I)

Tabela 6.2.3.5.1. Correlações *Significativas* entre o **Sucesso Escolar** (Item 73_Var 73) e Idade do Aluno (Item 4_Var4_2) e **Variáveis relativas à Situação Escolar e ao Grupo de Pares do Aluno** (Número de Anos Freq. Pré-Escolar_Var16_1; Número de Prof no 1º ciclo Item 17_Var 17; Quantas horas estuda por semana Item 24_Var 24; Total de Horas ao Computador Item 25_Var25; Enviar Mensagem e Emails Item 25_Var25_1; Pesquisa Escola Item 25_Var25_2; Pesquisa Hobbies Item 25 Var 25_3; Jogar OnLine Var25_4; Redes Sociais Var25_5)(**Parte I**)

	Sucesso Escolar Var73
Var4_2 Idade	$r = -,353^{**}$ $p = ,000$
Var16_1 Número de Anos Freq. Pré-Escolar	$r = ,131^{**}$ $p = ,000$
Var17 Número prof 1º ciclo	$r = -,084^{**}$ $p = ,001$
Var24 Quantas horas estuda por semana	$r = ,124^{**}$ $p = ,000$
Var25 Total horas ao computador	$r = -,185^{**}$ $p = ,000$
Var25_1 Enviar Mensagem e Emails	$r = -,109^{**}$ $p = ,000$
Var25_2 Pesquisa Escola	$r = -,052^{*}$ $p = ,048$
Var 25_3 Pesquisa Hobbies	$r = -,136^{**}$ $p = ,000$
Var25_4 Jogar OnLine	$r = -,054^{*}$ $p = ,041$
Var25_5 Redes Sociais	$r = -,137^{**}$ $p = ,000$

****.** Correlação Significativa do nível 0.01

***.** Correlação Significativa do nível 0.05

Na Tabela 6.2.3.5.1 podemos observar uma correlação:

- ✓ Significativa negativa entre a **Idade** e o **Sucesso Escolar** ($r = -,353^{**}$; $p = ,000$) o que traduz que à medida que a **Idade** dos alunos aumenta o **Sucesso Escolar** diminui, pelo que os alunos do **5º Ano** de escolaridade apresentam maior **Sucesso Escolar** do que os do **9º Ano**;
- ✓ Significativa positiva entre o **Número de Anos** que os alunos **Frequentaram o Pré-Escolar** ($r = ,131^{**}$; $p = ,000$), sendo que se pode concluir que os alunos que frequentaram o **Pré-Escolar** durante um maior número de anos apresentam maior **Sucesso Escolar**;
- ✓ Significativa negativa entre o **Número de Professores no 1º ciclo** e o **Sucesso Escolar** ($r = -,084^{**}$; $p = ,001$) assim afirmamos que, quanto menos **Professores** os alunos têm no **1º Ciclo** melhor o seu **Sucesso Escolar**;
- ✓ Significativa positiva entre a variável **Sucesso Escolar** e **Quantas Horas Estuda por Semana** ($r = ,124^{**}$; $p = ,000$), logo, os alunos que estudam mais **Horas por Semana** apresentam maior **Sucesso Escolar** do que os alunos que estudam menos horas ou que não **Estudam**;
- ✓ Significativa positiva entre o **Sucesso Escolar** e o **Total de Horas ao Computador** ($r = -,185^{**}$; $p = ,000$) sendo que quanto menos **Horas** os alunos passam no **Computador** maior o seu **Sucesso Escolar**, nomeadamente quando passam menos tempo nas **Redes Sociais** ($r = -,137^{**}$; $p = ,000$), na **Pesquisa de Hobbies** ($r = -,136^{**}$; $p = ,000$), a enviar **Mensagens e Emails** ($r = -,109^{**}$; $p = ,000$), a **Jogar OnLine** ($r = -,054^{*}$; $p = ,041$) e até a **Pesquisar Temas Escolares** ($r = -,052^{*}$; $p = ,048$).;

Tabela 6.2.3.5.2. Correlações *Significativas* entre o **Sucesso Escolar** (Item 73_Var 73) e as **Variáveis relativas à Situação Escolar e ao Grupo de Pares do Aluno:** (Total de Horas Telemóvel Item 26_Var26; Telem_Mensagens Item 25 Var26_1; Telem_Falar Amigos Item 25 Var26_2; Telem_Falar Família Item 25 Var26_3; Total Mensagens Dia Item 25 Var26_5; Total Pessoas adicionadas nas redes Sociais Item 25 Var27)

Parte II

	Sucesso Escolar_ Var73
Var26 Total de Horas Telemóvel	$r=-,209^{**}$ $p=,000$
Var26_1 Telem_Mensagens	$r=-,210^{**}$ $p=,000$
Var26_2 Telem_Falar Amigos	$r=-,213^{**}$ $p=,000$
Var26_3 Telem_Falar Família	$r=-,074^{**}$ $p=,005$
Var26_5 Total Mensagens Dia	$r=-,236^{**}$ $p=,000$
Var27 Total Pessoas adicionadas nas redes Sociais	$r= -,161^{**}$ $p=,000$

****.** Correlação Significativa do nível 0.01

*****. Correlação Significativa do nível 0.05

Na Tabela 6.2.3.5.2. regista-se uma correlação significativa negativa entre o **Sucesso Escolar** e:

- ✓ O **Total de Horas ao Telemóvel** ($r= -,209^{**}$; $p= ,000$) sendo que quanto mais Horas os alunos passam ao Telemóvel, nomeadamente a falar com os amigos ($r= -,213^{**}$; $p= ,000$), a enviar **Mensagens** ($r= -,210$; $p= ,000$) e a **Falar com a Família** ($r= -,074$; $p= ,005$) menor o seu **Sucesso Escolar** parecendo que o uso do **Telemóvel** interfere com o **Sucesso Académico**;
- ✓ O **Total de Mensagens por Dia** ($r= -,236^{**}$; $p= ,000$), pelo que os alunos que passam menos tempo a enviar e a receber mensagens (às mensagens) apresentam maior Sucesso Escolar;

- ✓ O **Total de Pessoas adicionadas às Redes Sociais** ($r = -,161^{**}$; $p = ,000$) pelo que quanto menor o número de Pessoas que o aluno têm adicionadas às Redes Sociais maior o seu Sucesso Escolar;

Tabela 6.2.3.5.3. Correlações *Significativas* entre o **Sucesso Escolar** (Var 73) e as **Variáveis relativas à Família** (Número Total de Irmãos Item 4_Var4_2; Relações entre os Pais Item 54_Var54; Educação Personalizada Var77; Educação Restritiva Var78; Socialização Parental Var79)

Variáveis relativas Família	Sucesso Escolar_ Var73
Var36 Número Total Irmãos	$r = -,194^{**}$ $p = ,000$
Var54 Relações entre os Pais	$r = ,089^{**}$ $p = ,000$
Var77 Educação Personalizada	$r = ,113^{**}$ $p = ,000$
Educação Restritiva Var78;	
Var79 Socialização Parental	$r = ,217^{**}$ $p = ,000$

****.** Correlação Significativa do nível 0.01

***.** Correlação Significativa do nível 0.05

Na Tabela Tabela 6.2.3.5.3 podemos verificar que:

- ✓ Existe uma correlação significativa negativa entre o **Número Total de Irmãos** e o **Sucesso Escolar** ($r = -,194^{**}$; $p = ,000$), o que traduz que quantos menos irmãos os alunos tiverem, melhor tende a ser o seu Sucesso Escolar;
- ✓ A variável **Relação entre os Pais** é bastante importante na literatura, sendo que aqui também, se observa uma correlação significativa positiva com o **Sucesso Escolar** ($r = ,089^{**}$; $p = ,000$). O que revela que os alunos que consideram a relação entre os seus pais muito positiva, apresentam maior Sucesso Escolar do que os alunos que percecionam a relação intraparental como má ou muito má.
- ✓ Uma correlação significativa positiva entre a **Educação Personalizada** e o **Sucesso Escolar** ($r = ,113^{**}$; $p = ,000$). Logo, os alunos cujos pais praticam Estilos Educativos Personalizados revelam maior Sucesso Escolar.

- ✓ Não existe correlação significativa entre **Educação Restritiva** e **Sucesso Escolar**.
- ✓ Registou-se uma *correlação significativa positiva* entre a **Socialização Parental** e o **Sucesso Escolar** ($r = ,217^{**}$; $p = ,000$), o que traduz que quando os **Estilos de Socialização Parental** dos pais reproduzem uma educação adequada por parte do pai e da mãe, maior o **Sucesso Escolar** dos filhos.

Tabela 6.2.3.5.4. Correlações *Significativas* entre o **Autoconceito** (Académico Var 56_1; Social Var 56_2; Emocional Var 56_3; Familiar Var 56_4; Físico Var 56_5) e a Idade do Aluno (Item 4_Var4_2) e as **Variáveis relativas à Situação Escolar e ao Grupo de Pares** (Número de Anos Freq. Pré-Escolar Item 16_Var16_1; Número de professores no 1º Ciclo Item 17_Var17; Horas Desportivas Item 22_Var_1; Quantas horas estudadas p/ semana Item 24_Var24; Total de Horas ao Computador Item 25_Var25;)

(Parte I)

	Var56_1 Autoconceito Académico	Var56_2 Autoconceito Social	Var56_3 Autoconceito Emocional	Var56_4 Autoconceito Familiar	Var56_5 Autoconceito Físico
Var4_2 Idade	$r = -,289^{**}$ $p = ,000$	$r = -,203^{**}$ $p = ,000$		$r = -,145^{**}$ $p = ,000$	$r = -,097^{**}$ $p = ,000$
Var16_1 Número de anos que Frequentou o Pré-escolar	$r = ,061^{*}$ $p = ,015$	$r = ,051^{*}$ $p = ,043$			
Var17 Número de professores no 1º Ciclo	$r = -,074^{**}$ $p = ,004$				
Var22_1_1 Horas Desportivas	$r = ,093^{**}$ $p = ,000$	$r = ,089^{**}$ $p = ,000$	$r = ,101^{**}$ $p = ,000$	$r = ,081^{**}$ $p = ,001$	$r = ,310^{**}$ $p = ,000$
Var24_Quantas horas estudadas p/ semana	$r = ,163^{**}$ $p = ,000$		$r = -,054^{*}$ $p = ,033$	$r = ,087^{**}$ $p = ,001$	
Var25_Total de Horas ao Computador	$r = -,195^{**}$ $p = ,000$	$r = -,061^{*}$ $p = ,001$		$r = -,100^{**}$ $p = ,000$	

****.** Correlação Significativa do nível 0.01

***.** Correlação Significativa do nível 0.05

Podemos verificar na **Tabela 6.2.3.5.4** que há:

- ✓ correlações *significativas e negativas* entre a **Idade** e o **Autoconceito Académico** ($r = -,289^{**}$; $p = ,000$), **Social** ($r = -,203^{**}$; $p = ,000$), **Familiar**

- ($r = -,145^{**}$; $p = ,000$) e **Físico** ($r = -,097^{**}$; $p = ,000$). Estes resultados revelam que à medida que os alunos vão crescendo o seu **Autoconceito Académico, Social, Familiar e Físico**, vai diminuindo. Assim, é de referir que os alunos do **5º Ano** têm melhor **Autoconceito Académico, Social, Familiar e Físico** do que os alunos do **9º Ano**;
- ✓ O **Número de Anos de Frequência no Pré-Escolar** apresenta uma correlação significativa positiva com o **Autoconceito Académico** ($r = ,061^{*}$; $p = ,015$) e o **Autoconceito Social** ($r = ,051^{*}$; $p = ,043$), o que traduz que os alunos que frequentaram mais anos (3 ou mais anos) o ensino Pré-Escolar tendem a revelar maior nível de **Autoconceito Académico e Social** do que os que não frequentaram, ou apenas frequentaram um ano este grau de ensino;
 - ✓ A variável **Número de Professores que o Aluno teve no 1º Ciclo** apresenta uma correlação significativa negativa com o **Autoconceito Académico** ($r = -,074^{**}$; $p = ,004$) o que revela quanto menos professores os alunos têm no 1º Ciclo maior o seu **Autoconceito Académico**;
 - ✓ Verifica-se uma correlação significativa positiva entre as **Horas que o Aluno dedica a fazer Desporto** e o **Autoconceito Académico** ($r = ,093^{**}$; $p = ,000$), o **Autoconceito Social** ($r = ,089^{**}$; $p = ,000$), o **Autoconceito Emocional** ($r = ,101^{**}$; $p = ,000$), o **Autoconceito Familiar** ($r = ,081^{**}$; $p = ,001$) e o **Autoconceito Físico** ($r = ,310^{**}$; $p = ,000$). Assim, podemos considerar que os alunos que dedicam mais tempo à prática destas atividades (**Horas que o aluno dedica a fazer Desporto**), apresentam maior **Autoconceito Académico, Social, Emocional, Familiar e Físico**. Em síntese, podemos considerar que as **Atividades Desportivas** promovem de forma específica e de forma Geral o **Autoconceito** do aluno;
 - ✓ Relativamente à variável **Quantas Horas Estudadas por Semana** podemos observar uma correlação significativa positiva com o **Autoconceito Escolar** ($r = ,163^{**}$; $p = ,000$) e o **Autoconceito Familiar** ($r = ,087^{**}$; $p = ,001$). O que nos revela que os alunos que estudam mais horas apresenta um maior **Autoconceito Escolar e Familiar**. Regista-se ainda uma correlação significativa negativa com o **Autoconceito**

Emocional ($r = -.054^*$; $p = .033$) assim, os alunos que não estudam ou estudam menos horas apresentam maior **Autoconceito Emocional**;

- ✓ Podemos verificar, relativamente à variável **Total de Horas ao Computador** uma *correlação significativa negativa* com o **Autoconceito Académico** ($r = -.195^{**}$; $p = .000$), o **Autoconceito Familiar** ($r = -.100^{**}$; $p = .000$), e o **Autoconceito Social** ($r = -.061^*$; $p = .001$). Estes resultados indicam que quanto menos **Horas** os alunos passam **no Computador** maior o seu **Autoconceito Académico, Familiar e Social**. A dieta de computador parece favorecer o **Autoconceito Académico, Emocional e Social** dos alunos.

Tabela 6.2.3.5.5. Correlações *Significativas* entre o **Autoconceito** (Académico Var 56_1; Social Var 56_2; Emocional Var 56_3; Familiar Var 56_4; Físico Var 56_5) e as **Variáveis relativas à Situação Escolar e ao Grupo de Pares** (Enviar Mensagens e email's Item25_Var25_1; Pesquisa Escola Item25_Var25_2; Pesquisa Hobbies Item25_Var25_3; Jogar OnLine Item25_Var25_4; Redes Sociais Item 25_Var25_5; Total de Horas Telemóvel Item26_Var26; Telem_ Mensagens Item26; Var26_1; Telem_ Falar Amigos Item26_Var26_2; Total Mensagens Dia Item26_Var26_5; Total Pessoas Adicionadas Redes Sociais Item27_Var27)
(Parte II)

	Var56_1 Autoconceito Académico	Var56_2 Autoconceito Social	Var56_3 Autoconceit o Emocional	Var56_4 Autoconceito Familiar	Var56_5 Autoconceito Físico
Var25_1 Enviar Mensagens e email's	$r=-,101^{**}$ $p=,000$				
Var25_2 Pesquisa Escola		$r=-,060^{*}$ $p=,022$	$r=-,079^{**}$ $p=,002$		
Var25_3 Pesquisa Hobbies	$r=-,169^{**}$ $p=,000$	$r=-,104^{**}$ $p=,000$		$r=-,118^{**}$ $p=,000$	
Var25_4 Jogar OnLine					$r=,052^{*}$ $p=,046$
Var25_5 Redes Sociais	$r=-,160^{**}$ $p=,000$	$r=-,053^{*}$ $p=,001$		$r=-,092^{**}$ $p=,000$	
Var26 Total de Horas Telemóvel	$r=-,196^{**}$ $p=,000$			$r=-,067^{*}$ $p=,011$	
Var26_1 Telem_ Mensagens	$r=-,196^{**}$ $p=,000$	$r=-,054^{*}$ $p=,040$		$r=-,062^{*}$ $p=,017$	
Var26_2 Telem_ Falar Amigos	$r=-,191^{**}$ $p=,000$			$r=-,063^{*}$ $p=,016$	
Var26_5 Total Mensagens Dia	$r=-,220^{**}$ $p=,000$	$r=-,069^{**}$ $p=,007$		$r=-,057^{*}$ $p=,026$	
Var27 Total Pessoas Adicionadas Redes Sociais	$r=-,191^{**}$ $p=,000$	$r=-,063^{*}$ $p=,017$	$r=,056^{*}$ $p=,033$	$r=-,073^{**}$ $p=,005$	$r=,062^{*}$ $p=,018$

****.** Correlação Significativa do nível 0.01

***.** Correlação Significativa do nível 0.05

Na Tabela 6.2.3.5.5. registou-se:

- ✓ Uma correlação significativa negativa entre o **Autoconceito Académico** e as variáveis **Enviar Mensagens e Email's** ($r=-,101^{**}$; $p=,000$), **Pesquisa de Hobbies** ($r=-,169^{**}$; $p=,000$) e **Redes Sociais** ($r=-,160^{**}$; $p=,000$), o que traduz que qu岸tos mais horas ou alunos passam ao computador especialmente a **Enviar Mensagens e Email's** menor o seu **Autoconceito Académico**;

- ✓ Relativamente ao **Autoconceito Social** verifica-se uma *correlação significativa negativa* com a variável **Pesquisa de Hobbies** ($r = -,104^{**}$; $p = ,000$) e uma *correlação significativa negativa* com as variáveis **Pesquisa Escola** ($r = -,060^{*}$; $p = ,022$) e **Redes Sociais** ($r = -,053^{*}$; $p = ,001$), o que revela que os alunos que passam mais tempo especialmente na Pesquisa de Hobbies tendem a apresentar menor Autoconceito Social;
- ✓ No que diz respeito ao **Autoconceito Emocional** observa-se uma *correlação significativa negativa* com a variável **Horas no Computador a Pesquisar para Escola** ($r = -,079^{**}$; $p = ,002$), o que traduz que os alunos com que passam mais tempo ao Computador a Pesquisar para Escola apresentam menor Autoconceito Emocional;
- ✓ Verifica-se uma *correlação significativa negativa* entre o **Autoconceito Familiar** e as variáveis **Pesquisa de Hobbies** ($r = -,118^{**}$; $p = ,000$) e **Redes Sociais** ($r = -,092^{**}$; $p = ,000$) o que revela que os alunos que passam mais tempo ao computador, nas Redes Sociais, apresentam menor Autoconceito Familiar;
- ✓ Relativamente ao **Autoconceito Físico** verifica-se uma *correlação significativa positiva* com a variável **Jogar Online** ($r = -,052^{*}$; $p = ,046$) o que traduz que quanto mais tempo passam ao computador, a Jogar Online, maior o seu Autoconceito Físico;
- ✓ Regista-se uma *correlação significativa negativa* entre o **Total de Horas ao Telemóvel** e o **Autoconceito Académico** ($r = -,196^{**}$; $p = ,000$) e o **Autoconceito Familiar** ($r = -,067^{*}$; $p = ,011$). Assim, quanto menos Horas os alunos passam ao Telemóvel maior o seu Autoconceito Académico e Familiar, sendo que o seu **Autoconceito Social** não é afetado, tal como acontece com o **Total de Horas** que os alunos passam ao **Computador**;
- ✓ Verifica-se ainda uma *correlação significativa negativa* entre o **Autoconceito Académico** e as variáveis **Telem Mensagens** ($r = -,196^{**}$; $p = ,000$), **Telem Falar Amigos** ($r = -,196^{**}$; $p = ,000$) e o **Total de Mensagens por Dia** ($r = -,220^{**}$; $p = ,000$), o que traduz que quanto mais

horas os alunos passam ao Telemóvel, especialmente a **enviar mensagens**, e a **falar com amigos**, apresentam maior **Autoconceito Académico**;

- ✓ Relativamente ao **Autoconceito Social** observa-se uma *correlação significativa negativa* com a variável **Telem Mensagens** ($r = -,054^*$; $p = ,040$) e com a variável **Total de Mensagens por Dia**, o que revela que os alunos que passam mais tempo a **Enviar Mensagens** tendem a apresentar menor **Autoconceito Social**;
- ✓ Verifica-se uma *correlação significativa negativa* entre o **Autoconceito Familiar** e as variáveis **Telem Mensagens** ($r = -,062^*$; $p = ,017$), **Telem Falar Amigos** ($r = -,063^*$; $p = ,016$) e **Total Mensagens por Dia** ($r = -,057^{**}$; $p = ,026$), o que demonstra que os alunos que passam mais tempo ao telemóvel, especialmente a **Enviar Mensagens** tendem a apresentar menor **Autoconceito Familiar**;
- ✓ Quanto à variável **Total de Pessoas Adicionadas às Redes Sociais** observa-se uma *correlação significativa negativa* com o **Autoconceito Académico** ($r = -,191^{**}$; $p = ,000$), o **Autoconceito Familiar** ($r = -,073^{**}$; $p = ,005$) e o **Autoconceito Social** ($r = -,063^*$; $p = ,017$) sendo que quanto menor o número de **Pessoas adicionadas às Redes Sociais** maior o seu **Autoconceito Académico, Familiar e Social**;
Verifica-se ainda, uma *correlação significativa positiva* com o **Autoconceito Emocional** e o **Autoconceito Físico**, o que traduz que quanto mais **pessoas os alunos têm adicionadas às Redes Sociais** maior o seu **Autoconceito Emocional** e **Físico**;

Tabela 6.2.3.5.6. Correlações *Significativas* entre o **Autoconceito** (Acadêmico Var 56_1; Social Var 56_2; Emocional Var 56_3; Familiar Var 56_4; Físico Var 56_5) e as **Variáveis Relativas à Família** (Número Total de Irmãos Item 36_Var4_36; Irmãos Mais Velhos_Var38; Idade do Pai Item 41_Var41_1; Idade Mãe Item 41_Var41_2; Relação entre os Pais Item 54_Var54; Educação Personalizada Var77; Educação Restritiva Var78; Socialização Parental Var79)

	Var56_1 Autoconceit o Acadêmico	Var56_2 Autoconceit o Social	Var56_3 Autoconceit o Emocional	Var56_4 Autoconceit o Familiar	Var56_5 Autoconceit o Físico
Var36 Número Total Irmãos	$r=-,091^{**}$ $p=,000$				
Var38 Irmãos Mais Velhos	$r=-,083^{**}$ $p=,001$				
Var41_1 Idade Pai	$r=-,065^{*}$ $p=,012$	$r=-,085^{**}$ $p=,001$			$r=-,073^{**}$ $p=,005$
Var41_2 Idade Mãe		$r=-,067^{*}$ $p=,042$			
Var54 Relação entre os Pais	$r=,125^{**}$ $p=,000$	$r=,108^{**}$ $p=,000$		$r=,164^{**}$ $p=,000$	$r=,148^{**}$ $p=,000$
Var77 Educação Personalizada	$r=,177^{**}$ $p=,000$	$r=,157^{**}$ $p=,000$		$r=,188^{**}$ $p=,000$	$r=,170^{**}$ $p=,000$
Var78 Educação Restritiva	$r=,179^{**}$ $p=,000$	$r=,139^{**}$ $p=,000$	$r=-,169^{**}$ $p=,006$	$r=,050^{*}$ $p=,049$	$r=,080^{**}$ $p=,002$
Var79 Socialização Parental	$r=,300^{**}$ $p=,000$	$r=,200^{**}$ $p=,000$		$r=,252^{**}$ $p=,000$	$r=,211^{**}$ $p=,000$

****.** Correlação Significativa do nível 0.01

***.** Correlação Significativa do nível 0.05

Na Tabela 6.2.3.5.6. podemos observar:

- ✓ Uma correlação significativa negativa entre o **Número Total de Irmãos** com o **Autoconceito Acadêmico** ($r= -,091^{**}$; $p= ,000$), o que traduz que quanto menor o **Número de Irmãos**, maior o **Autoconceito Acadêmico** do Aluno;
- ✓ Verifica-se igualmente uma correlação significativa negativa entre a variável **Irmãos Mais Velhos** e o **Autoconceito Acadêmico** ($r= -,083^{**}$; $p= ,001$) o que revela que quanto Mais Irmãos e Mais Velhos são, menor é o **Autoconceito Acadêmico** do aluno.
- ✓ Uma correlação significativa negativa entre a **Idade do Pai** com o **Autoconceito Acadêmico** ($r= -,065^{*}$; $p= ,012$), o **Autoconceito Social**

($r = -,085^{**}$; $p = ,001$) e o **Autoconceito Físico** ($r = -,073^{**}$; $p = ,005$), o que traduz que os alunos com **Pais Mais Novos** apresentam maior **Autoconceito Académico, Social e Físico**;

- ✓ Em relação à **Idade da Mãe**, podemos observar uma **correlação significativa negativa** com o **Autoconceito Social** ($p = -,067^{**}$; $p = ,042$), o que demonstra que os alunos cujas **Mães são Mais Novas** apresentam maior **Autoconceito Social**.
- ✓ A variável **Relação entre os Pais** apresenta **uma correlação significativa positiva** com o **Autoconceito Académico** ($r = ,125^{**}$; $p = ,000$), o **Autoconceito Social** ($r = ,108^{**}$; $p = ,000$), o **Autoconceito Familiar** ($r = ,164^{**}$; $p = ,000$) e o **Autoconceito Físico** ($r = ,148^{**}$; $p = ,000$), o que revela que os alunos que consideram a **Relação entre os Pais** boa, apresentam maior **Autoconceito Académico, Social, Familiar e Físico** do que os alunos que percecionam a **Relação** como **má ou muito má**.
- ✓ Uma **correlação muito significativa positiva** entre a **Educação Personalizada** e o **Autoconceito Académico** ($r = ,177^{**}$; $p = ,000$), o **Autoconceito Social** ($r = ,157^{**}$; $p = ,000$), o **Autoconceito Familiar** ($r = ,188^{**}$; $p = ,000$) e o **Autoconceito Físico** ($r = ,170^{**}$; $p = ,000$), logo, os alunos cujos **Pais Praticam Estilos Educativos Personalizados** revelam maior **Autoconceito Académico, Social, Familiar e Físico**;
- ✓ Uma **correlação significativa positiva** entre a **Educação Restritiva** e o **Autoconceito Académico** ($r = ,179^{**}$; $p = ,000$), **Autoconceito Social** ($r = ,134^{**}$; $p = ,000$) e o **Autoconceito Físico** ($r = ,080^{**}$; $p = ,002$). Bem como uma **correlação significativa e igualmente positiva** com o **Autoconceito Familiar** ($r = ,050^{**}$; $p = ,049$). Estes resultados evidenciam que os alunos que são regidos por uma **Educação Restritiva** apresentam maior **Autoconceito Académico, Social, Familiar e Físico**. Por outro lado, registou-se uma **correlação significativa negativa** entre o **Autoconceito Emocional** ($r = -,169^{**}$; $p = ,006$) o que traduz que a **Educação Restritiva** compromete o **Autoconceito Emocional** dos alunos;

- ✓ Uma correlação significativa positiva entre a **Socialização Parental** e o **Autoconceito Académico** ($r=,300^{**}$; $p=,000$), **Autoconceito Social** ($r=,200^{**}$; $p=,000$), **Autoconceito Familiar** ($r=,252^{**}$; $p=,000$) e o **Autoconceito Físico** ($r=,211^{**}$; $p=,000$), donde os alunos que percecionam a Socialização Parental de forma mais positiva, apresentam melhor Autoconceito Académico, Social, Familiar e Físico.

Tabela 6.2.3.5.7. Correlações *Significativas* entre a **Inadaptação Geral** (Var 57), **Inadaptação Pessoal** (Var 58), **Inadaptação Escolar** (Var 59), **Inadaptação Social** (Var 60) e a **Inadaptação Familiar** (Var 84), a Idade (Item 4_Var4_2) e as Variáveis relativas à Situação Escolar e ao Grupo de Pares (Número de professores no 1º Ciclo Item 17_Var17; Quantas horas estudas p/ semana Item 24_Var24; Total de Horas ao Computador Item 25_Var25; Total de Horas Telemóvel Item26_Var26; Total Pessoas Adicionadas Redes Sociais Item 27_Var27)

	Var57 TAMAI Inadaptação Geral_NI_NIII	Var58 TAMAI Inadaptação Pessoal_NI_NIII	Var59 TAMAI Inadaptação Escolar_NI_NIII	Var60 TAMAI Inadaptação Social_NI_NIII	Var84 TAMAI Inadaptação Familiar
Var4_2 Idade	$r=,247^{**}$ $p=,000$	$r= -,077^{**}$ $p=,001$	$r=,370^{**}$ $p=,000$	$r=,231^{**}$ $p=,000$	
Var17 Número de professores no 1º Ciclo			$r=,059^{*}$ $p=,021$		
Var24_Quantas horas estudas p/ semana	$r= -,148^{**}$ $p=,000$		$r= -,214^{**}$ $p=,000$	$r= -,084^{**}$ $p=,000$	
Var25_Total de Horas ao Computador	$r=,222^{**}$ $p=,000$		$r=,308^{**}$ $p=,000$	$r=,161^{**}$ $p=,000$	$r=,054^{*}$ $p=,046$
Var26 Total de Horas Telemóvel	$r=,214^{**}$ $p=,000$		$r=,292^{**}$ $p=,000$	$r=,088^{**}$ $p=,001$	
Var27 Total Pessoas Adicionadas Redes Sociais	$r=,192^{**}$ $p=,000$		$r=,332^{**}$ $p=,000$	$r=,108^{**}$ $p=,000$	

****.** Correlação Significativa do nível 0.01

***.** Correlação Significativa do nível 0.05

Na Tabela 6.2.3.5.7., podemos observar:

- ✓ Uma correlação significativa positiva entre a **Idade** e a **Inadaptação Geral** ($r= ,247^{**}$; $p= ,000$), a **Inadaptação Escolar** ($r= ,370^{**}$; $p= ,000$) e a **Inadaptação Social** ($r= ,231^{**}$; $p= ,000$), o que revela que à medida

que os alunos vão crescendo os seus níveis de **Adaptação Geral, Escolar e Social** diminuem, ou seja a **Idade** perturba a **Adaptação Geral, Escolar e Social** dos alunos. Todavia, a variável **Idade** correlaciona de forma *significativa negativa* com os níveis de **Inadaptação Pessoal** ($r = -,077^{**}$; $p = ,001$) pelo que a **Inadaptação Pessoal** diminui fortemente com o avançar da idade, pelo que o grau de **Adaptação Pessoal** dos alunos do 9º Ano é superior à dos alunos do 5º Ano. Sugerindo que os conflitos interpessoais do adolescente vão decrescendo ao longo do seu desenvolvimento, sendo mais intensos no início da pré-adolescência ou no que alguns autores designaram por fase inicial da adolescência;

- ✓ O **Número de Professores no 1º Ciclo** correlaciona de forma significativa e positiva com a **Inadaptação Escolar** ($r = -,059^{*}$; $p = ,021$). Este resultado espelha que os alunos com melhor **Adaptação Escolar** tiveram menos **Professores no 1º Ciclo** ou tiveram sobretudo um professor neste ano escolar;
- ✓ No que respeita à variável **Quantas Horas Estudadas por Semana** podemos observar uma *correlação significativa negativa* com as variáveis **Inadaptação Geral** ($r = -,148^{**}$; $p = ,000$), **Inadaptação Escolar** ($r = -,214^{**}$; $p = ,000$) e **Inadaptação Social** ($r = -,084^{**}$; $p = ,001$), o que traduz que quem estuda mais horas apresenta maior **Adaptação Geral, Escolar e Social**;
- ✓ Quanto à variável **Total de Horas ao Computador**, esta apresenta uma *correlação significativa positiva* com a **Inadaptação Geral** ($r = ,222^{**}$; $p = ,000$), a **Inadaptação Escolar** ($r = ,308^{**}$; $p = ,000$), a **Inadaptação Social** ($r = ,161^{**}$; $p = ,000$), e a **Inadaptação Familiar** ($r = ,054^{*}$; $p = ,046$). Assim, podemos concluir que os alunos que passam mais **Tempo ao Computador** revelam menores níveis de **Adaptação Geral, Escolar, Social e Familiar**;
- ✓ No que respeita ao **Total de Horas ao Telemóvel**, podemos também verificar uma *correlação significativa positiva* com a **Inadaptação Geral** ($r = ,214^{**}$; $p = ,000$), a **Inadaptação Escolar** ($r = ,292^{**}$; $p = ,000$) e a

Inadaptação Social ($r = ,088^{**}$; $p = ,001$) o que nos evidencia que quem passa mais **Horas ao Telefone** apresenta menor nível de **Adaptação Geral, Escolar e Social;**

- ✓ Relativamente ao **Total de Pessoas Adicionadas nas Redes Sociais,** surgiu uma *correlação significativa positiva* com a **Inadaptação Geral** ($r = ,192^{**}$; $p = ,000$), a **Inadaptação Escolar** ($r = ,332^{**}$; $p = ,000$) e a **Inadaptação Social** ($r = ,108^{**}$; $p = ,000$). Verificamos assim, que os alunos com mais **Pessoas Adicionadas nas Redes Sociais** demonstram maiores níveis de **Inadaptação Geral, Escolar e Social** logo, apresentam menor **Adaptação Geral, Escolar e Social;**

Tabela 6.2.3.5.8. Correlações *Significativas* entre **Inadaptação** (Académica Var 56_1; Social Var 56_2; Emocional Var 56_3; Familiar Var 56_4; Físico Var 56_5) e as **Variáveis relativas à Família** (Número Total de Irmãos Item 36_Var4_36; Idade do Pai Item 41_Var41_1; Idade Mãe Item 41_Var41_2; Total_Ativ_Mãe Item 52_Var52; Total_Ativ_Pai Item 53_Var53; Relações entre os Pais Item 54_Var54)

	Var57 Inadaptação Geral	Var58 Inadaptação Pessoal	Var59 Inadaptação Escolar	Var60 Inadaptação Social	Var84 Inadaptação Familiar
Var36 Número Total Irmãos					$r=,342^{**}$ $p=,000$
Var41_1 Idade Pai	$r=,064^{*}$ $p=,014$		$r=,100^{**}$ $p=,000$	$r=,075^{**}$ $p=,003$	
Var41_2 Idade Mãe		$r= -,078^{**}$ $p=,002$	$r=,098^{**}$ $p=,000$	$r=,055^{*}$ $p=,031$	
Var54 Relações entre os Pais	$r= -,206^{**}$ $p=,000$	$r= -,131^{**}$ $p=,000$	$r= -,166^{**}$ $p=,000$	$r= -,184^{**}$ $p=,000$	$r= -,180^{**}$ $p=,000$

****.** Correlação Significativa do nível 0.01

***.** Correlação Significativa do nível 0.05

Na Tabela 6.2.3.5.8 podemos observar:

- ✓ Uma correlação significativa positiva entre o **Número Total de Irmãos** e a **Inadaptação Familiar** ($r=,342^{**}$; $p=,000$), o que revela que os alunos com mais Irmãos apresentam maior **Inadaptação Familiar** logo menor **Adaptação Familiar**;
- ✓ Uma correlação significativa positiva entre **Idade do Pai** e a **Inadaptação Escolar** ($r=,100^{**}$; $p=,000$), a **Inadaptação Social** ($r=,075^{**}$; $p=,003$), e a **Inadaptação Geral** ($r=,064^{*}$; $p=,014$). Estes resultados espelham que quanto mais velho é o Pai do Aluno, menor é o seu nível de **Adaptação Geral, Escolar e Social** do aluno;
- ✓ Relativamente à **Idade da Mãe** e a **Inadaptação Pessoal**, observamos uma correlação significativa negativa ($r= -,078^{**}$; $p=,002$) o que nos

traduz que quanto maior a **Idade da Mãe** maior a **Adaptação Pessoal** do aluno. Surgem ainda correlações significativas positivas entre a **Idade da Mãe**, a **Inadaptação Escolar** ($r=,098^{**}$; $p=,000$) e a **Inadaptação Social** ($r=,055^{*}$; $p=,031$). Estes resultados permitem-nos afirmar que quanto mais **Velha** é a **Mãe** menor tende a ser a **Adaptação Escolar e Social** dos alunos;

- ✓ A variável **Relação entre os Pais** apresenta uma correlação significativa negativa com a **Inadaptação Geral** ($r= -,206^{**}$; $p= ,000$), a **Inadaptação Pessoal** ($r= -,131^{**}$; $p= ,000$), a **Inadaptação Escolar** ($r= -,166^{**}$; $p= ,000$), a **Inadaptação Social** ($r= -,184^{**}$; $p= ,000$) e a **Inadaptação Familiar** ($r= -,180^{**}$; $p= ,000$) o que evidencia que os alunos que consideram a **Relação Entre os Seus Pais** como boa, apresentam maior **Adaptação Geral, Pessoal, Escolar, Social e Familiar** do que os alunos que percecionam a **Relação dos seus Pais** como **Má** (valor de 1) ou **Muito Má** (valor de 0).

Tabela 6.2.3.5.9. Correlações Significativas entre o Sucesso Escolar, a Inadaptação Geral, Pessoal, Escolar, Social e Familiar e o Autoconceito Acadêmico, Social, Emocional, Familiar e Físico

	Var73 Sucesso Escolar	Var57_G TAMAI Inadaptação Geral_NI_NIII	Var58_P TAMAI Inadaptação Pessoal_NI_NIII	Var59_E TAMAI Inadaptação Escolar_NI_NI II	Var60_S TAMAI Inadaptação Social_NI_NIII	Var84 Inadaptação Familiar	Var56_1 Autoconceito Acadêmico	Var56_2 Autoconceito Social	Var56_3 Autoconceito Emocional	Var56_4 Autoconceito Familiar	Var56_5 Autoconceito Físico
Var73_Sucesso Escolar											
Var57_G TAMAI Inadaptação Geral_NI_NIII	$r = -,317^{**}$ $p = ,000$										
Var58_P TAMAI Inadaptação Pessoal_NI_NIII	$r = -,150^{**}$ $p = ,000$	$r = ,692^{**}$ $p = ,000$									
Var59_E TAMAI Inadaptação Escolar_NI_NIII	$r = -,376^{**}$ $p = ,000$	$r = ,813^{**}$ $p = ,000$	$r = ,281^{**}$ $p = ,000$								
Var60_S TAMAI Inadaptação Social_NI_NIII	$r = -,141^{**}$ $p = ,000$	$r = ,761^{**}$ $p = ,000$	$r = ,407^{**}$ $p = ,000$	$r = ,495^{**}$ $p = ,000$							
Var84_Inadaptação_Familiar	$r = -,056^{*}$ $p = ,026$	$r = ,220^{**}$ $p = ,000$	$r = ,189^{**}$ $p = ,000$	$r = ,165^{**}$ $p = ,000$	$r = ,172^{**}$ $p = ,000$						
Var56_1 Autoconceito Acadêmico	$r = ,532^{**}$ $p = ,000$	$r = -,469^{**}$ $p = ,000$	$r = -,225^{**}$ $p = ,000$	$r = -,535^{**}$ $p = ,000$	$r = -,255^{**}$ $p = ,000$	$r = -,094^{**}$ $p = ,001$					
Var56_2 Autoconceito Social	$r = ,168^{**}$ $p = ,000$	$r = -,235^{**}$ $p = ,000$	$r = -,080^{**}$ $p = ,000$	$r = -,222^{**}$ $p = ,000$	$r = -,241^{**}$ $p = ,000$	$r = -,049^{*}$ $p = ,022$	$r = ,478^{**}$ $p = ,000$				
Var56_3 Autoconceito Emocional	$r = ,063^{*}$ $p = ,000$	$r = -,211^{**}$ $p = ,000$	$r = -,360^{**}$ $p = ,000$		$r = -,096^{**}$ $p = ,000$	$r = -,060^{*}$ $p = ,022$	$r = -,054^{*}$ $p = ,030$	$r = -,182^{**}$ $p = ,000$			
Var56_4 Autoconceito Familiar	$r = ,111^{**}$ $p = ,000$	$r = -,174^{**}$ $p = ,000$	$r = -,088^{**}$ $p = ,000$	$r = -,166^{**}$ $p = ,000$	$r = -,152^{**}$ $p = ,000$	$r = -,093^{**}$ $p = ,000$	$r = ,313^{**}$ $p = ,000$	$r = ,398^{**}$ $p = ,000$	$r = -,151^{**}$ $p = ,000$		
Var56_5 Autoconceito Físico	$r = ,133^{**}$ $p = ,000$	$r = -,239^{**}$ $p = ,000$	$r = -,266^{**}$ $p = ,000$	$r = -,114^{**}$ $p = ,000$	$r = -,199^{**}$ $p = ,000$	$r = -,060^{*}$ $p = ,016$	$r = ,437^{**}$ $p = ,000$	$r = ,420^{**}$ $p = ,000$		$r = ,356^{**}$ $p = ,000$	
Var55 Factor G	$r = ,552^{**}$ $p = ,000$	$r = -,146^{**}$ $p = ,000$	$r = -,131^{**}$ $p = ,000$	$r = -,160^{**}$ $p = ,000$			$r = ,300^{**}$ $p = ,000$	$r = ,083^{**}$ $p = ,001$	$r = ,082^{**}$ $p = ,001$		$r = ,066^{**}$ $p = ,000$

➤ **Correlações significativas entre o Sucesso Escolar, a Inadaptação Geral, Pessoal, Escolar, Social e Familiar e o Autoconceito Académico, Social, Emocional, Familiar e Físico**

Na Tabela 6.2.3.5.8 podemos verificar que o **Sucesso Escolar** apresenta uma correlação significativa:

+ Positiva, com:

- ✓ O **Autoconceito Académico** ($r = ,532^{**}$; $p = ,000$), o que evidencia que o **Sucesso Escolar** está forte fortemente associado, como seria de esperar, às perceções que os alunos formam da sua performance escolar;
- ✓ O **Autoconceito Social** ($r = ,168^{**}$; $p = ,000$), donde devemos pensar que o **Sucesso Escolar** favorece a integração da percepção social dos alunos (Autoconceito Social);
- ✓ O **Autoconceito Emocional** ($r = ,063^{*}$; $p = ,000$). O que revela que os alunos com maior **Sucesso Escolar** tendem a evidenciar maior **Autoconceito Emocional**;
- ✓ O **Autoconceito Familiar** ($r = ,111^{**}$; $p = ,000$), o que traduz que os alunos com maior Sucesso Escolar, também revelam maior Autoconceito Familiar;
- ✓ O **Autoconceito Físico** ($r = ,133^{**}$; $p = ,000$), assim podemos concluir que os alunos que se percecionam como mais capazes fisicamente apresentam também maior **Sucesso Escolar**. Este resultado leva-nos a pensar que os alunos com maior **Sucesso Escolar** estarão mais disponíveis para a realização das atividades desportivas e como tal tendem a percecionam uma autoimagem também mais positiva:

- ✓ O **Fator G** ($r = ,552^{**}$; $p = ,000$). Deste modo ainda se observa que o **Sucesso Escolar** também anda a par e passo com o **Quociente Intelectual** nestes grupos de alunos.

- *Negativa*, com:

- ✓ A **Inadaptação Geral** ($r = -,317^{**}$; $p = ,000$), a **Inadaptação Pessoal** ($r = -,150^{**}$; $p = ,000$), a **Inadaptação Escolar** ($r = -,376^{**}$; $p = ,000$) e a **Inadaptação Social** ($r = -,141^{**}$; $p = ,000$) o que traduz que os melhores alunos apresentam menor Inadaptação Geral, Pessoal, Escolar e Social (maior Adaptação Geral, Pessoal, Escolar e Social) do que os alunos com menor Sucesso Escolar;
- ✓ A **Inadaptação Familiar** ($r = -,056^{*}$; $p = ,026$), o que traduz que os alunos com maior **Sucesso Escolar** tendem a apresentar menor **Inadaptação Familiar** (maior **Adaptação Familiar**).

Relativamente à **Inadaptação Geral** verifica-se uma correção muito significativa:

+*Positiva*, com:

- ✓ A **Inadaptação Pessoal** ($r = ,692^{**}$; $p = ,000$), a **Inadaptação Escolar** ($r = ,813^{**}$; $p = ,000$), a **Inadaptação Social** ($r = ,761^{**}$; $p = ,000$), **Inadaptação Familiar** ($r = ,220^{**}$; $p = ,000$). Estes resultados evidenciam que a Inadaptação Geral integra a Inadaptação Pessoal, Escolar, Social e Familiar. Do Questionário TAMAI percebemos que estas quatro últimas variáveis, concorrem para a formação da variável Inadaptação Geral.

- *Negativo*, com:

- ✓ O **Autoconceito Académico** ($r = -,469^{**}$; $p = ,000$), o que revela que os alunos que se percebem como melhores alunos, são aqueles que apresentam melhor Adaptação Geral;

- ✓ A **Autoconceito Social** ($r = -,235^{**}$; $p = ,000$), **Autoconceito Emocional** ($r = -,211^{**}$; $p = ,000$), o **Autoconceito Familiar** ($r = -,174^{**}$; $p = ,000$) e o **Autoconceito Físico** ($r = -,239^{**}$; $p = ,000$), o que traduz que os alunos com melhor adaptação apresentam melhor Autoconceito (Social, Emocional, Familiar e Físico);
- ✓ O **Fator G** ($r = -,146^{**}$; $p = ,000$). Podendo afirmar-se que a Adaptação é também um ato de inteligência.

No que diz respeito à **Inadaptação Pessoal** verifica-se uma correlação significativa:

+ Positiva, com:

- ✓ A **Inadaptação Escolar** ($r = ,281^{**}$; $p = ,000$), a **Inadaptação Social** ($r = ,407^{**}$; $p = ,000$) e a **Inadaptação Familiar** ($r = ,189^{**}$; $p = ,000$) o que revela que todos os fatores de Inadaptação do TAMAI (Escolar, Social e Familiar), apresentam uma forte associação entre eles.

- Negativa, com:

- ✓ O **Autoconceito Académico** ($r = -,225^{**}$; $p = ,000$), o **Autoconceito Social** ($r = -,080^{**}$; $p = ,000$), o **Autoconceito Emocional** ($r = -,360^{**}$; $p = ,000$), o **Autoconceito Familiar** ($r = -,088^{**}$; $p = ,000$) e o **Autoconceito Físico** ($r = -,266^{**}$; $p = ,000$). Estes resultados evidenciam que os indivíduos com melhor Adaptação Pessoal (Inadaptação Pessoal mais baixa) apresentam sempre melhor Autoconceito (Académico, Social, Emocional, Familiar e Físico);
- ✓ O **Fator G** ($r = -,131^{**}$; $p = ,000$). Novamente, pode pensar-se que a Adaptação Pessoal é também fortemente influenciada pelo Quociente de Inteligência.

Quanto à variável, **Inadaptação Escolar**, podemos verificar também uma correlação muito significativa:

+ Positiva, com:

- ✓ A **Inadaptação Social** ($r = ,495^{**}$; $p = ,000$) e **Inadaptação Familiar** ($r = ,165^{**}$; $p = ,000$). O que revela que os fatores de **Inadaptação** do TAMAI (**Social e Familiar**), apresentam uma forte associação entre eles.

- Negativo, com:

- ✓ O **Autoconceito Acadêmico** ($r = -,535^{**}$; $p = ,000$), a **Inadaptação Social** ($r = -,222^{**}$; $p = ,000$), a **Inadaptação Familiar** ($r = -,166^{**}$; $p = ,000$) e a **Inadaptação Física** ($r = -,114^{**}$; $p = ,000$), evidenciando que a percepção escolar dos alunos se reproduz a nível das suas percepções como seres Sociais, na Família e na Autoimagem que formam de si;
- ✓ O **Fator G** ($r = -,160^{**}$; $p = ,000$), o que traduz que os alunos com um QI mais elevado apresentam maior nível de Adaptação Escolar.

Relativamente à **Inadaptação Social**, podemos verificar também uma correlação significativa:

+ Positiva, com:

- ✓ A **Inadaptação Familiar** ($r = ,172^{**}$; $p = ,000$), o que demonstra que existe uma associação forte entre a Inadaptação Social e a Inadaptação Familiar.

- Negativa, com:

- ✓ O **Autoconceito Académico** ($r = -,255^{**}$; $p = ,000$), o **Autoconceito Social** ($r = -,241^{**}$; $p = ,000$), o **Autoconceito Emocional** ($r = -,096^{**}$; $p = ,000$), o **Autoconceito Familiar** ($r = -,152^{**}$; $p = ,000$) e o **Autoconceito Físico** ($r = -,199^{**}$; $p = ,000$). Estes resultados evidenciam que os alunos com melhor Adaptação Social, são também os que se percebem com melhor Autoconceito Académico, Social, Emocional, Familiar e Físico.

No que se refere à **Inadaptação Familiar**, observa-se uma correlação significativa:

- Negativa, com:

- ✓ O **Autoconceito Académico** ($r = -,094^{**}$; $p = ,001$) e o **Autoconceito Familiar** ($r = -,093^{**}$; $p = ,000$), revelando que os alunos com maiores níveis de Autoconceito Académico e Familiar, demonstram melhor Adaptação Familiar.

Ainda se verifica uma correlação significativa:

- Negativa, com:

- ✓ O **Autoconceito Social** ($r = -,049^{*}$; $p = ,022$), o **Autoconceito Emocional** ($r = -,060^{*}$; $p = ,022$) e o **Autoconceito Físico** ($r = -,060^{*}$; $p = ,016$), o que traduz que os alunos com uma melhor Auto percepção Social, Emocional e Físico tendem a apresentar melhor Adaptação Familiar.

No que diz respeito à variável **Autoconceito Académico**, verifica-se uma correlação significativa:

+ Positiva, com:

- ✓ O **Autoconceito Social** ($r = ,478^{**}$; $p = ,000$), o **Autoconceito Familiar** ($r = ,313^{**}$; $p = ,000$) e o **Autoconceito Físico** ($r = ,437^{**}$; $p = ,000$), o que

revela a existência de uma forte associação entre o **Autoconceito Social, Familiar e Físico**;

- ✓ O **Fator G** ($r = ,300^{**}$; $p = ,000$). A associação do **QI** com a **Percepção Académica** nesta investigação surge de forma muito evidente.

Negativa, com:

- ✓ O **Autoconceito Emocional** ($r = -,054^{**}$; $p = ,030$), o que traduz que nem todos os indivíduos que se percecionam como bons alunos, se percecionam como jovens emocionalmente estáveis;

Relativamente ao **Autoconceito Social**, observa-se uma correlação significativa:

+ Positiva, com:

- ✓ O **Autoconceito Familiar** ($r = ,398^{**}$; $p = ,000$) e o **Autoconceito Físico** ($r = ,420^{**}$; $p = ,000$), para além da associação entre o Autoconceito Familiar, Social e Académico, ainda é de registar a sua forte associação com o Autoconceito Familiar e com o Autoconceito Físico;
- ✓ O **Fator G** ($r = ,083^{**}$; $p = ,001$). As capacidades intelectuais dos alunos também parecem servir de almofada para a sua Autopercepção Social;

- Negativa, com:

- ✓ O **Autoconceito Emocional** ($r = -,182^{**}$; $p = ,000$). Curiosamente os alunos com melhor **Autoconceito Social** não são aqueles que apresentam melhor **Autoconceito Emocional**, o que nos leva a pensar que pode haver uma distorção na Autopercepção da integração social dos alunos, por exemplo: alunos com comportamentos disruptivos, que

traduzem pouca estabilidade emocional, tendem a apresentar um forte **Autoconceito Social** e um baixo **Autoconceito Emocional**.

No que diz respeito à variável **Autoconceito Emocional**, verifica-se uma correlação significativa:

+ Positiva, com:

- ✓ O **Fator G** ($r = ,082^{**}$; $p = ,001$) o que revela que os alunos com um QI mais elevado apresentam maior estabilidade **Emocional**.

- Negativa, com:

- ✓ O **Autoconceito Familiar** ($r = -,151^{**}$; $p = ,000$), assim verifica-se uma associação entre o **Autoconceito Emocional** e **Familiar**;

Verifica-se em relação ao **Autoconceito Familiar**, uma correlação significativa positiva, com o **Autoconceito Físico** ($r = ,356^{**}$; $p = ,000$), o que expressa uma forte associação entre o **Autoconceito Familiar** e **Físico**.

No que concerne o **Autoconceito Físico**, verifica-se uma correlação significativa positiva, com o **Fator G** ($r = ,066^{*}$; $p = ,000$), sendo que podemos concluir que os alunos com um nível de **QI** superior tendem a apresentar um maior **Autoconceito Físico**.

➤ **Hipótese HIII. 5 – Análise Fatorial (Parte II)**

Por forma à podermos dar continuidade à análise da **Hipótese III.5**, após a conclusão da análise correlacional demos início ao procedimento da análise fatorial.

No procedimento de análise correlacional confirmámos a existência de correlações entre o **Sucesso Escolar** e um conjunto de variáveis. Assim, prosseguindo no sentido de concluirmos a análise da **H III.5** realizaremos a análise fatorial, para ver se há um grupo de variáveis latentes subjacentes com sentido comum, que podem explicar o máximo de informações obtidas no nosso estudo.

Tabela 6.2.3.5.10. Medida de adequação do teste KMO e de esfericidade de Bartlett's

Medida de adequação do teste KMO e de esfericidade de Bartlett's		
Medida de Adequação amostral Kaiser-Meyer-Olkin		,662
Prova de esfericidade de Bartlett	Approx. Chi-Square	15455,538
	df	630
	Sig.	,000

Analisámos, primeiro se é viável estatisticamente realizar tal procedimento estatístico, como observado e relatado nos dados da **Tabela 6.2.3.5.9**, o nível de significância em testes de esfericidade dá-nos um valor significativo de ($p = ,000$) e o valor estatístico KMO é **Medíocre mas ainda Aceitável** ($,662$), isto significa que existem correlações entre as diferentes variáveis e garante-nos a possibilidade de realizar adequadamente a análise com os nossos dados.

Tabela 6.2.3.5.11 - Comunalidades das Variáveis

Comunalidades		
	Inicial	Extração
Var4_2 Idade	1,000	,741
Var16_1 Número de Anos Freq. Pré_Escolar	1,000	,665
Var17 Numero Prof 1º Ciclo	1,000	,730
Var22_1_1 Horas Desportivas	1,000	,508
Var24_Quantas horas estudas p/ semana	1,000	,438
Var25_Total de Horas ao Computador	1,000	,926
Var25_1 Enviar Mensagens e emails	1,000	,482
Var25_2 Pesquisa Escola	1,000	,461
Var25_3 Pesquisa Hobbies	1,000	,507
Var25_5 Redes Sociais	1,000	,467
Var26 Total de Horas Telemóvel	1,000	,646
Var26_1 Telem_Mensagens	1,000	,743
Var26_2 Telem. Falar Amigos	1,000	,774
Var26_3 Telem. Falar Família	1,000	,547
Var26_5 Total Mensagens Dia	1,000	,446
Var27 Total Pessoas Adicionadas Redes Sociais	1,000	,493
Var36 Número Total Irmãos	1,000	,717
Var38 Irmãos Mais Velhos	1,000	,808
Var41_1 Idade Pai	1,000	,747
Var41_2 Idade Mãe	1,000	,723
Var55 Factor G	1,000	,716
Var56_1 Autoconceito Académico	1,000	,725
Var56_2 Autoconceito Social	1,000	,651
Var56_3 Autoconceito Emocional	1,000	,631
Var56_4 Autoconceito Familiar	1,000	,591
Var56_5 Autoconceito Físico	1,000	,687
Var57_G_Tamai Inadaptação Geral_NI_NIII	1,000	,941
Var58_P_Tamai Inadaptação Pessoal_NI_NIII	1,000	,728
Var59_E_Tamai Inadaptação Escolar_NI_NIII	1,000	,731
Var60 S_Tamai Inadaptação Social_NI_NIII	1,000	,633
Var73_Sucesso Escolar	1,000	,790
Var84_Inadaptação_Familiar	1,000	,586
Var54 Relação entre os Pais	1,000	,464
Var77_Educação_Personalizada	1,000	,634
Var78_Educação_Restritiva	1,000	,492
Var79_Socialização_Parental	1,000	,709
Método de Extração : Análise das Componentes Principais.		

Na Tabela 6.2.3.5.10 apresentamos as comunalidades das variáveis. Observa-se que a variável com um valor mais elevado (,941) foi a **Inadaptação Geral**. Sendo que a variável **Quantas Horas Estudadas por Semana** obteve o valor mais baixo (,438) o que traduz que este indicador apenas se correlaciona com as restantes variáveis e que dificilmente se explica através dos fatores que aparecem.

Tabela 6.2.3.5.12 Percentagens de Variância explicada

Total Variância Explicada - Método de Extração: Análise das Componentes Principais										
Componentes		Autovalores Iniciais			Soma das saturações do Quadrado da Extração			Soma das Rotações do Quadrado da Extração		
		Total	% da Variância	% Acumulada	Total	% da Variância	% Acumulada	Total	% da Variância	% Acumulada
dimensão	1	5,925	16,457	16,457	5,925	16,457	16,457	3,078	8,550	8,550
	2	3,310	9,196	25,653	3,310	9,196	25,653	2,923	8,118	16,669
	3	2,279	6,331	31,983	2,279	6,331	31,983	2,759	7,663	24,331
	4	2,106	5,850	37,833	2,106	5,850	37,833	2,706	7,517	31,848
	5	1,787	4,965	42,798	1,787	4,965	42,798	2,329	6,469	38,317
	6	1,721	4,781	47,579	1,721	4,781	47,579	2,014	5,594	43,911
	7	1,456	4,045	51,623	1,456	4,045	51,623	1,995	5,543	49,454
	8	1,387	3,852	55,476	1,387	3,852	55,476	1,726	4,796	54,250
	9	1,226	3,405	58,881	1,226	3,405	58,881	1,505	4,182	58,432
	10	1,076	2,990	61,871	1,076	2,990	61,871	1,178	3,273	61,705
	11	1,009	2,803	64,674	1,009	2,803	64,674	1,069	2,969	64,674
	12	,952	2,644	67,317						
	13	,919	2,553	69,871						
	14	,855	2,374	72,245						
	15	,846	2,351	74,596						
	16	,815	2,263	76,859						
	17	,712	1,976	78,835						
	18	,697	1,935	80,770						
	19	,665	1,846	82,616						
	20	,634	1,762	84,378						
	21	,613	1,702	86,080						
	22	,591	1,642	87,722						
	23	,532	1,479	89,200						
	24	,516	1,433	90,633						
	25	,489	1,359	91,992						
	26	,434	1,205	93,197						
	27	,411	1,142	94,338						
	28	,367	1,019	95,358						
	29	,330	,917	96,274						
	30	,317	,881	97,155						
	31	,254	,706	97,861						
	32	,235	,653	98,514						
	33	,229	,637	99,151						
	34	,207	,574	99,725						
	35	,083	,231	99,956						
	36	,016	,044	100,000						

Neste estudo, foi utilizado o Método Análise Fatorial de Componentes Principais, que nos permite reduzir a informação contida na matriz inicial de dados numa série de fatores.

Na Tabela 6.2.3.5.11 podemos verificar as percentagens da variância que explicam cada um destes fatores, assim, os primeiros onze fatores explicam 64,67% da variância total. A análise indicia que o primeiro fator explica 16,46%, o segundo 9,19% porém a partir do terceiro fator as percentagens diminuem gradualmente com pouca diferença de valores entre elas.

Como se pode observar na Tabela 6.2.3.5.12 e 6.2.3.5.13, obtiveram-se os seguintes resultados:

Fator 1: Inadaptação Geral, Inadaptação Pessoal, Inadaptação Escolar e Inadaptação Social. Passando a designar este fator por Adaptação do Aluno;

Fator 2: Idade, Total Pessoas Adicionadas Redes Sociais, Educação Personalizada (valor negativo) e Socialização Parental. Sendo, que passaremos a nomear este fator por Parentalidade sem Rede;

Fator 3: Total de Horas ao Computador, Enviar Mensagens e Emails, Pesquisa Hobbies e Redes Sociais. Designaremos este fator por Dedicação ao Computador;

Fator 4: Total de Horas ao Telemóvel, Telemóvel Mensagens, Telemóvel Falar com os Amigos e Telemóvel Falar com a Família. A designação de Dedicação ao Telemóvel pareceu-nos ser uma boa representação deste fator;

Fator 5: Autoconceito Académico, Autoconceito Social, Autoconceito Familiar e Autoconceito Físico. O qual passaremos a designar por Autoconceito;

Fator 6: Factor G e Autoconceito Académico. Sendo, que passaremos a nomear este fator por Desempenho Escolar;

Fator 7: Irmãos Mais Velhos, Idade do Pai e Idade da Mãe. Passaremos a designar este fator por Estrutura Familiar;

Fator 8: Número Total de Irmãos e Inadaptação Familiar. Nomearemos este fator por Vulnerabilidades Familiares;

Fator 9: Horas Desportivas. Este fator será designado por Atividades Desportivas;

Fator 10: Número de Anos de Frequência do Pré-Escolar, quantas Horas Estudadas por Semana. Sendo, que passaremos a nomear este fator por Implicações Escolares;

Fator 11: Número de Professores do 1º Ciclo. Passaremos a designar este fator por Primeiros Passos Académicos;

Tabela 6.2.3.5.13 Tabela de Matriz de Fatores Rodados (Parte I)

Matriz da rotação das Componentes ^a (Partel)											
	Componentes										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Var4_2 Idade Arredondada	,068	,750	,144	,202	-,119	-,203	,216	-,080	,055	-,020	,037
Var16_1 Número de Anos Freq Pré_Escolar	,062	-,001	-,016	,013	,017	-,025	,074	-,155	,363	,698	,110
Var17 Numero Prof 1º Ciclo	,008	,050	,016	,030	-,019	-,022	,000	,080	,012	-,078	,844
Var22_1 1 Horas Desportivas	-,006	-,076	-,023	,019	,178	,045	,093	-,011	,670	,094	-,032
Var24_ Quantas horas estudas p/ semana	-,152	-,022	,121	-,045	,065	,087	-,030	,089	-,148	,572	-,167
Var25_ Total de Horas ao Computador	,058	,084	,948	,120	-,022	-,030	,007	-,015	,012	,023	,005
Var25_1 Enviar Mensagens e emails	-,015	,104	,680	,037	,059	-,042	-,025	,007	-,028	,017	,019
Var25_2 Pesquisa Escola	-,041	,009	,484	,115	,088	-,095	,022	,026	-,315	,273	-,141
Var25_3 Pesquisa Hobbies	,076	,014	,672	,185	-,101	,039	-,007	-,004	,013	-,008	,055
Var25_5 Redes Sociais	,068	,161	,632	,116	-,092	,003	,061	-,036	,097	-,015	-,013
Var26 Total de Horas Telemóvel	-,010	,060	,213	,768	-,021	,078	,010	,019	-,011	-,020	-,008
Var26_1 Telem_ Mensagens	,047	,273	,210	,772	-,024	-,085	,036	,070	,046	-,092	-,030
Var26_2 Telem. Falar Amigos	,014	,197	,138	,840	-,016	-,044	,038	,048	,021	-,009	-,053
Var26_3 Telem. Falar Familia	,041	-,113	-,004	,613	,052	-,123	,074	-,062	-,129	,208	,263
Var26_5 Total Mensagens Dia	,008	,364	,080	,432	,008	-,119	,025	,044	,224	-,214	-,090
Var27 Total Pessoas Adicionadas Redes Sociais	,060	,526	,255	,216	,000	-,142	,052	-,092	,216	-,146	-,047
Var36 Número Total Irmãos	-,004	-,071	,015	,051	,023	-,211	,204	,763	-,087	-,105	,148
Var38 Irmãos Mais Velhos	-,023	-,119	,011	,010	,014	-,162	,525	,471	-,099	-,145	,096
Var41_1 Idade Pai	,045	,155	,016	,039	-,028	,040	,839	,072	,076	,042	-,026

Tabela 6.2.3.5.14 Tabela de Matriz de Fatores Rodados (Parte II)

Matriz da rotação das Componentes^a (Partell) Método de Extração: Análise das Componentes Principais. Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.											
	Componentes										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Var41_2 Idade Mãe	,008	,202	,003	,077	-,061	,073	,812	,054	,058	,015	-,001
Var55 Factor G	-,033	,076	,000	-,024	,029	,832	,089	-,062	,042	-,022	,047
Var56_1 Autoconceito Académico	-,320	-,135	-,064	-,091	,548	,518	-,082	,009	-,045	,072	-,096
Var56_2 Autoconceito Social	-,160	-,063	-,007	,026	,770	,120	-,100	,024	,000	,049	,019
Var56_3 Autoconceito Emocional	-,390	,033	,101	-,014	-,469	,144	,014	,006	,465	-,048	,091
Var56_4 Autoconceito Familiar	-,053	-,168	-,056	-,019	,722	-,007	,082	-,151	,034	,058	,031
Var56_5 Autoconceito Físico	-,203	-,056	,012	,004	,667	,070	-,057	,099	,408	-,093	-,069
Var57_G_TAMAI Inadaptação Geral_NI_NIII	,920	,172	,103	,044	-,154	-,143	,032	,019	,023	-,074	,042
Var58_P_TAMAI Inadaptação Pessoal_NI_NIII	,784	-,101	-,030	,046	-,048	-,041	-,060	,039	-,297	,008	-,045
Var59_E_TAMAI Inadaptação Escolar_NI_NIII	,631	,289	,179	,082	-,166	-,258	,060	-,006	,299	-,135	,074
Var60_S_TAMAI Inadaptação Social_NI_NIII	,757	,147	,052	-,043	-,126	,045	,030	,114	,041	,005	,020
Var84_Inadaptação_Familiar	,242	,061	-,074	,069	-,111	,087	-,200	,605	,186	,184	-,138
Var54_Relação entre os Pais	-,179	-,368	,032	,020	,108	-,082	,244	-,328	,083	-,173	-,270
Var77_Educação Personalizada	-,118	-,739	-,054	-,025	,131	-,100	-,101	-,056	,149	-,034	-,079
Var78_Educação Restritiva	,246	-,486	-,071	-,067	-,032	-,007	-,285	,266	,068	-,051	-,160
Var79_Socialização Parental	-,293	,722	-,118	-,176	,186	,010	-,030	-,054	,078	-,010	,110

a. . Rotação que converge em 10 iterações.

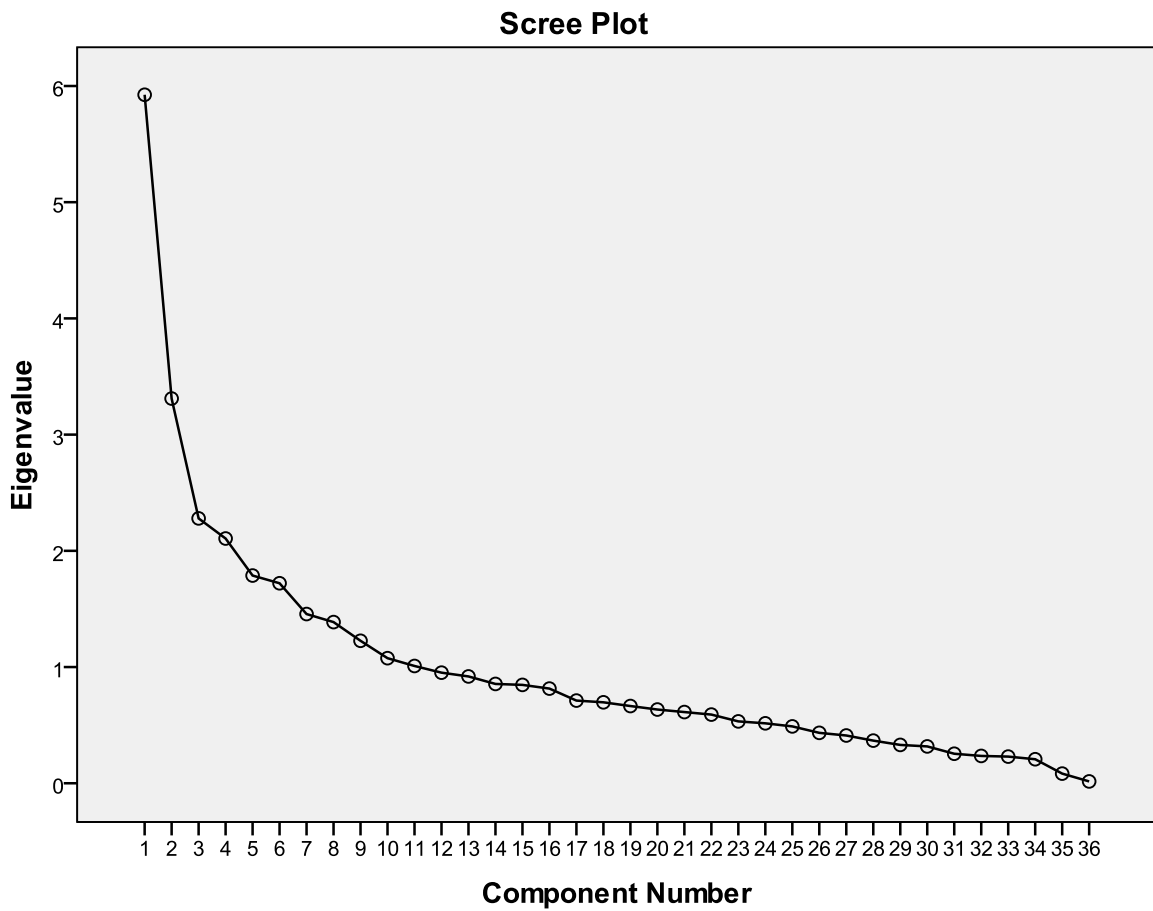


Figura 6.18 – Gráfico de Sedimentação de Fatores

A interpretação das Tabelas 6.2.3.5.12 e 6.2.3.5.13 e da Figura 6.18 também confirmam a escolha dos **onze fatores** analisados.

H III.5.1 ► As Raparigas apresentam maior Sucesso Escolar do que os seus pares do Sexo Masculino;

Tabela 6.2.3.5.1.1. Teste *t-Student* entre o Sucesso Escolar (Item 14 15 19 20 21.1 21.2 Var 73) e o Sexo (Item 5 Var 5) (**HIII.5.1**)

Prova T para Amostras Independentes										
		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Teste t para a Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença de Médias	Erro Típico da Diferença de Médias	95% Intervalo de confiança para a diferença	
									Inferior	Superior
Var73_Sucesso	Assumindo a Igualdade de Variâncias	1,432	,232	2,463	1575	,014	3,22868	1,31084	,65751	5,79985
	Não Assumindo a Igualdade de Variâncias	1,432	,232	2,548	1236,086	,011	3,22868	1,26716	,74266	5,71470

Ao procedermos à utilização do Teste *t-Student* (*Independent Simple Test*) para testar se as médias de duas populações são ou não significativamente diferentes, observou-se, nas Tabelas 6.2.3.5.1.1 e Anexo E 6.2.3.5.1.1a), um $t(1575) = 2,463$ e um $p = 0,014$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$, logo aceita-se a Hipótese estabelecida, ou seja, as raparigas ($\bar{X} = 79,8018$; $sd = 32,46685$) apresentam maior Sucesso Escolar do que os rapazes ($\bar{X} = 76,5731$; $sd = 15,88612$).

Concluimos assim que:

Aceita-se a hipótese H III.5.1 que nos diz que as raparigas apresentam maior Sucesso Escolar do que os seus pares do Sexo masculino.

H III.5.2 ► A relação entre as **Notas Escolares** e a **Inteligência Geral** diminui progressivamente à medida que avançamos nos **Níveis de Escolaridade**

Tabela 6.2.3.5.2.1. Teste *t-Student* entre o Ano de Escolaridade (Item 2_Var 2), as Notas Escolares (Item 20_Var 20.1) e a Inteligência Geral (Var 55) (**HIII.5.2**)

Prova T para Amostras Independentes										
		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Teste t para a Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença de Médias	Erro Típico da Diferença de Médias	95% Intervalo de confiança pára a diferença	
									Inferior	Superior
Var20_2 Total Notas Obtidas no Final do último Período	Assumindo a Igualdade de Variâncias	60,155	,000	6,971	1593	,000	,943	,135	,678	1,209
	Não Assumindo a Igualdade de Variâncias			6,995	1524,646	,000	,943	,135	,679	1,208
Var55 Fator G	Assumindo a Igualdade de Variâncias	4,478	,034	-2,304	1593	,021	-1,580	,686	-2,926	-,235
	Não Assumindo a Igualdade de Variâncias			-2,302	1581,141	,021	-1,580	,686	-2,927	-,234

Como podemos verificar nas Tabelas 6.2.3.5.2.1 e Anexo E 6.2.3.5.2.1a) através do Teste *t-Student* (*Independent Samples Test*) para testar se as médias de duas populações são ou não significativamente diferentes, obteve-se:

- Um $t(1524,646) = 6,995$ e um $p = 0,000$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$ (aceita-se H1) logo, a diferença de médias entre as Notas dos Alunos do 5º Ano ($\bar{X} = 13,15$; $sd = 3,003$) e do 9º Ano de Escolaridade ($\bar{X} = 12,21$; $sd = 2,352$) é estatisticamente significativa.
- Um $t(1581,141) = -2,302$ e um $p = 0,021$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$, aceitando-se H1. Assim, a diferença de médias entre o Fator G dos Alunos do 5º Ano ($\bar{X} = 98,96$; $sd = 13,299$) e do 9º Ano de Escolaridade ($\bar{X} = 100,54$; $sd = 14,091$) é estatisticamente significativa.

Assim:

Aceita-se parcialmente a **Hipótese III.5.2** podendo afirmar-se que a relação entre as **Notas Escolares** diminui progressivamente à medida que avançamos nos **Níveis de Escolaridade**. No entanto a inteligência medida pelo Factor G aumenta.

H III.5.3 ► A Frequência do Ensino Pré-Escolar promove o Sucesso Escolar;

Tabela 6.2.3.5.3.1 Teste *t-Student* entre o Sucesso Escolar (Item 14 15 19 20 21.1 21.2 Var 73) e a Frequência do Ensino Pré-escolar (Item 16 Var 16) (**HIII. 5.3**)

Prova T para Amostras Independentes										
		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Teste t para a Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença de Médias	Erro Típico da Diferença de Médias	95% Intervalo de confiança pára a diferença	
									Inferior	Superior
Var73 Sucesso Escolar	Assumindo a Igualdade de Variâncias	1,155	,283	-2,557	1551	,011	-4,34060	1,69731	-7,66986	-1,01134
	Não Assumindo a Igualdade de Variâncias			-3,589	764,557	,000	-4,34060	1,20931	-6,71456	-1,96664

De acordo com o que podemos observar nas Tabela 6.2.3.5.3.1 e Anexo E 6.2.3.5.3.1a) através do *Teste t-Student* (*Independent Sample Test*) para testar se duas populações são ou não significativas, verifica-se, um $t(1551) = -2,557$ e um $p = 0,011$, para um nível de significância de $p \leq 0,05$, aceitando-se a hipótese H1, ou seja, os alunos que Frequentam o Pré-Escolar ($\bar{X} = 79,1693$; $sd = 27,86126$) apresentam maior Sucesso Escolar, do que os que não Frequentaram ($\bar{X} = 74,8287$; $sd = 15,65759$).

Neste sentido, podemos afirmar que:

Aceita-se a Hipótese III.5.3 que nos diz que a Frequência do Pré-Escolar, promove o Sucesso Escolar.

H III.5.4► A baixa Alternância dos Professores do 1º ciclo promove o Sucesso Escolar;

Tabela 6.2.3.5.4.1 Correlação entre o Sucesso Escolar (Item 14 15 19 20 21.1 21.2 Var 73) e a Alternância de Professores no 1º Ciclo (Item 17 Var 17) (HIII.5.4)

			Var73 Sucesso Escolar
Correlação de Spearman	Var73 Sucesso Escolar	Coeficiente de Correlação	1,000
		Sig. (bilateral)	.
		N	1577
	Var17 Numero Prof 1º Ciclo	Coeficiente de Correlação	-,084**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	1518

A partir dos dados observados na Tabela 6.2.3.5.4.1 verifica-se uma correlação significativa negativa entre o Sucesso Escolar e o Número de Professores no 1ºCiclo o que traduz que quanto menos Professores os alunos têm no 1º ciclo melhor o seu Sucesso Escolar.

Assim podemos afirmar que se:

Aceita a Hipótese III.5.4 segundo a qual a baixa Alternância de Professores do 1ºciclo promove o Sucesso Escolar.

Capítulo 7:

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

7.1. INTRODUÇÃO.

No presente capítulo procura-se interpretar e discutir, os resultados obtidos no Capítulo 6 (cf. Capítulo 6), á luz da bibliografia revista (cf. Marco Teórico).

Por forma a organizarmos esta respetiva discussão, em concordância com o **Objetivo Geral**, proposto nesta investigação, procedemos a uma integração e discussão dos resultados a partir das Hipóteses (cf. 6.2 ANÁLISE DAS HIPÓTESES) os quais foram completados com os resultados apresentados na ANÁLISE DESCRITIVA (cf. Capítulo 6.1). Por último realizamos uma análise síntese, do **Objetivo Geral**.

7.1.1. Integração dos Resultados

Procedendo a uma análise do grau de cumprimento de cada Hipótese temos:

H I.1. ► Aceita-se parcialmente a hipótese H I.1 que considera que os alunos do 5º Ano, apresentam melhor Nível de Adaptação Pessoal (menor Inadaptação Pessoal) do que os do 9º Ano. Todavia, os do 9º Ano apresentam melhor Adaptação Geral, Escolar e Social do que os alunos do 5º Ano de Escolaridade.

Não se tendo observado diferenças estatisticamente significativas na Adaptação Familiar entre os alunos do 5º Ano e do 9º Ano.

Os resultados obtidos evidenciam que a **Adaptação Geral, Escolar e Social** dos alunos do **9º Ano** é *superior* à dos alunos do **5º Ano**, o que em nosso entender, se pode dever a os alunos do **5º Ano** estarem em processo de iniciação da sua puberdade. Segundo Erickson (1968), na puberdade, como é sabido, ocorrerem mudanças físicas e hormonais que influenciam a autoimagem, e consequentemente as relações interpessoais, a interação (**Adaptação Escolar e Social**) e todo o comportamento (**Adaptação Geral**) do adolescente. Embora, se tenha registado que a **Adaptação Escolar** só será afetada mais tardiamente daí os alunos do 5º Ano, apresentam **melhor Nível de Adaptação Pessoal (menor Inadaptação Pessoal)** do que os do **9º Ano**.

Face aos nossos resultados, é também interessante vermos as conclusões de Peterson (1988, citado por Palacios, 1993) acerca da **Adolescência**. Segundo ele, nos grupos de adolescentes, encontra-se mais ou menos cerca de 11% de jovens que apresentam alteração nos seus níveis de turbulência (nível de **Adaptação**), os quais podem apenas ser intermitentes ou situacionais, ou seja, o jovem no **5º Ano** pode ter níveis de **Adaptação** bastante desajustados e no **9º Ano** apresentar alterações de **Adaptação** e mais tarde deixar de os apresentar.

Também, ao confrontarmos a análise da **H I.1** com os resultados descritos na análise descritiva verificamos que as médias de (In)Adaptação obtidas no 9º Ano são superiores às obtidas pelos alunos do 5º Ano de escolaridade exceto na (In)Adaptação Pessoal.

Quanto à **Adaptação Familiar** os resultados obtidos por Condry, Simon e Bronfenbrenner (1968, descrito por Santrock, 2004), também são concordantes com os nossos, na medida em que para estes autores os alunos do **5º Ano** não apresentam melhor Adaptação Familiar do que os do 9º Ano. Em nosso entender, este facto pode estar associado com as exigências profissionais dos pais o que se reproduz na forma como estão organizados atualmente os tempos escolares, sendo que muitos alunos do 2º ciclo (**5º Ano**) passam mais tempo na escola do que em família, processo este que se inicia desde o 1º ciclo ou até desde o ensino **Pré-escolar**, o que certamente compromete desde cedo a **Adaptação Familiar** dos alunos.

H I.2. ► Rejeita-se a hipótese HI.2, pelo que não se pode afirmar que os alunos com melhor nível de Adaptação (menor Inadaptação), Geral, Pessoal, Escolar e Social apresentam melhor Relação com os Pares e com a Escola. Verificando-se apenas, que os alunos com melhor **Adaptação Familiar** apresentam melhor Relação com os Pares e com a Escola.

Segundo Peixoto (2004), não existe consenso entre aqueles que consideram que as relações com os pares são as mais importantes na Adolescência e os que consideram que a relação com a família continua a ser importante durante este período de desenvolvimento. No nosso estudo, não se verificou uma interação entre os níveis de **Adaptação Geral, Pessoal, Escolar e Social** e a **Relação com os Pares** e a **Escola** mas apenas entre a **Adaptação Familiar** e a **Relação com os**

Pares e a **Escola**, o que nos coloca numa posição de escolha da importância do continuado papel da família durante a **Pré-Adolescência e Adolescência**.

Quanto à **Adaptação Escolar**, as conclusões de Hernández e Jiménez (1983), são contraditórias com as obtidas nesta investigação, dado que estes autores referem que a **(In)Adaptação Escolar** pode ser externa (o que caracteriza um aluno pouco esforçado e com tendência a condutas de risco) e/ou interna (aversão à instituição e aversão à aprendizagem). Logo, de acordo com estes investigadores, a **Adaptação Escolar** está fortemente associada à **Relação com os Pares** e com a **Relação com a Escola**, sendo que os nossos resultados não espelham esta associação.

Complementarmente Santrock (2004), afirmou que as boas notas e as expectativas altas sobre o futuro influenciam a percepção da escola de forma positiva, traduzindo-se num bom nível de **Adaptação Escolar**.

De uma forma abrangente, Acevedo e Ochoa (2005), consideram como fatores protetores no âmbito da resiliência educativa a existência de professores e de ambientes escolares nutritivos. Os alunos da nossa amostra referem gostar da maioria dos **Professores** e dos **Funcionários**. O que corresponde a perceberem uma **Relação** equilibrada com os **Professores** e com os **Funcionários** (estas duas variáveis integram a variável **Relação com a Escola**).

Relativamente à **Adaptação Social** na **Relação com os Pares** e a **Escola**, segundo Hernández e Jiménez (1983), um fator importante de **In(Adaptação) Social** é a restrição social, o que não implica conflitos diretos com as pessoas mas atitudes interrelacionais desadaptativas, nomeadamente com os pares.

Porém verificou-se no nosso estudo, que há interação entre os **níveis de Adaptação Familiar** e a **Relação com os Pares e com a Escola**. Estes resultados são concordantes com o estudo de Relvas (1999), segundo o qual à entrada na **Adolescência**, os jovens apostam no valor da escola, gostam de a frequentar e até nem desgostam do que estudam, o que expressa uma boa **Relação com a Escola**.

De acordo com Rubin e Sloman (1992, cit. por Brown et al., 1993) o estilo de educação dos pais dos adolescentes, bem como o local de residência, a religião e as associações nas quais os membros da família participam (o **Exosistema**, segundo Bronfenbrenner, 1987), influenciam as escolhas que os adolescentes fazem dos seus pares (fonte de **Relação com os Pares**).

H I.3. ► Aceita-se a Hipótese I.3 segundo a qual os alunos que Estudam mais Horas, Saem menos e Passam menos Horas por Dia ao Computador, apresentam melhor nível de Adaptação Escolar (menor Inadaptação Escolar).

No nosso estudo, aceita-se a hipótese que nos diz que os Alunos que Estudam mais Horas, Saem menos e Passam menos Horas por dia ao Computador, apresentam melhor nível de Adaptação Escolar (menor Inadaptação Escolar).

Da análise da bibliográfica regista-se que embora os estudos, não sejam claros sobre esta potencial relação, os resultados encontrados nos estudos de Viñas (2009) são concordantes com os obtidos na nossa investigação. Viñas (2009), utilizou uma amostra de adolescentes Espanhóis, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos de idade, tendo concluído que o uso excessivo da internet, definido pelo número de horas que o indivíduo permanece a navegar na rede, pode afetar a vida escolar do adolescente, o seu nível de Adaptação Escolar. Mas por outro lado, no relatório Pisa 2006, é referido que os alunos com pior desempenho escolar (variável que integra o conceito de Sucesso Escolar da presente investigação) revelam ter dificuldades no manuseamento da Internet, donde certamente isso nos pode levar a pensar que passam menos Horas no Computador, pois sabemos que os jogos que se encontram no Top, são sobretudo jogos *online*.

Relativamente às Horas de Estudo, Nogueira et al. (2005), concluíram que a frequência com que os jovens estudam e concretizam os seus trabalhos de casa, bem como a autonomia, com que o fazem está fortemente relacionado com o Sucesso Escolar, o que se reproduz no seu nível de Adaptação Escolar.

Complementarmente, Mendoza e Sagrera (1991) registaram nos seus estudos que 38% dos alunos adolescentes dedicam uma a duas horas diárias ao estudo e às tarefas escolares depois de saírem das aulas, sendo que 27% dedicam duas horas ao estudo e 22% não chega a estudar mais que uma hora por dia. Posteriormente Adell (2002), na sua investigação registou que em média, 54% dos alunos dedica de uma a 3 horas a estudar, mais de 13% dedica 3 ou mais horas e 30% não chega a estudar uma hora por dia. Os resultados registados nesta investigação são muito similares, na medida em que evidenciam que os alunos estudam em média 3,93 horas semanais, sendo que 56,4 % estudam sozinhos.

H I.4. ► Aceita-se a Hipótese I.4 segundo a qual os alunos com *melhor nível de Adaptação (menor Inadaptação) Geral, Pessoal, Escolar, Social e Familiar, Percecionam a Escola como mais positiva.*

Estes resultados vão ao encontro do observado por Santrock (2004) que concluiu que os estudantes que tiram melhores notas e que têm expectativas mais altas sobre o seu futuro percecionam a escola como um lugar onde se divertirem, o que traduz um bom nível de **Adaptação Escolar, Social, Pessoal e Social**. Logo, a percepção escolar dos alunos, parece influenciar as suas percepções Académicas, Sociais e Familiares, que se reproduzem no seu nível de **Adaptação Geral, Pessoal, Escolar, Social e Familiar**.

H I.5. ► Aceita parcialmente a hipótese H I.5 donde os alunos com *melhor nível de Adaptação (menor Inadaptação) Geral e Escolar, utilizam menos Horas o Computador e o Telemóvel. Todavia, não foi encontrada correlação entre a Adaptação Pessoal, Familiar e Social e o número de Horas que os alunos passam no Computador e no Telemóvel.*

Para Arnett (2007) o modo como se utilizam os meios de comunicação pode afetar de forma positiva ou negativa o desenvolvimento dos adolescentes, embora, não possamos esquecer que como referiu Palacios (1993), as tecnologias são consideradas uma forma cultural de comunicar, fortemente presente nos alunos. Os resultados encontrados na nesta investigação não são coincidentes com os encontrados na literatura

Em concordância com os nossos resultados Viñas (2009) defendeu que a vida escolar (**Adaptação Escolar**) e social (parte da **Adaptação Geral**) é afetada pelo número elevado de horas que estes passam na internet e acrescenta que, de acordo com a *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* (2001), deveria ser limitado pelos pais o número de horas que os adolescentes passam na internet. Ficando em nosso entender um grande desafio para os educadores, sendo conhecido que na escola se promovem cada vez mais ações formativas nesta área.

H I.6. ► Rejeita-se Hl. 6, que nos diz que, as famílias que proporcionam aos seus jovens um reportório maior de Estímulos Educativos, os seus filhos apresentam um nível maior de Adaptação (menor Inadaptação) Geral, Pessoal, Escolar, Social e Familiar.

De acordo com a perspetiva defendida nesta tese, os **Contextos (Micro, Meso, Exo e Macro)** saudáveis são aquele que promovem no jovem uma maior **Adaptação Pessoal, Escolar, Familiar e Social**. Também, Muuss (1988) considera que um **Sistema** saudável é aquele que oferece uma oportunidade de aprendizagem positiva e um desenvolvimento que prepara o jovem para se tornar num adulto de **Sucesso**. Não se podendo fazer-se uma equivalência entre a quantidade dos estímulos e o nível de Adaptação do jovem. Devemos antes pensar na qualidade desses estímulos e no tempo durador para se instalarem os **Processos Proximais** de Aprendizagem positiva em relação a esses estímulos, que se espelharão numa melhor **Adaptação** biopsicossocial dos alunos.

Os nossos resultados, relativamente à **Adaptação Familiar**, são concordantes com o descrito por Santrock (2004), que afirmou que durante a **Adolescência** ocorrem uma série de mudanças na relação que os adolescentes estabelecem com os seus pais, mas estas mudanças não têm que estar relacionadas necessariamente com conflitos graves. Os conflitos produzidos tendem a dever-se a negociações sobre situações da vida quotidiana. Este mesmo autor refere que menos de 10% das famílias parecem atravessar dificuldades sérias durante a adolescência e sem dúvida, muitas delas já tinham apresentado problemas na infância. Recordemos, que os resultados do nosso estudo, também mostraram que o facto de as famílias proporcionarem aos seus filhos um reportório maior de estímulos educativos isso não se traduz necessariamente num nível de **Adaptação Familiar**, maior.

Outros estudos referentes à **Adaptação Geral, Escolar e Social** também são concordantes com os resultados encontrados:

- ✓ Para Brown e Bakken (2011), não são os **Estímulos Educativos** mas a importância das relações parento-filiais ou das relações entre os pais que são determinantes nas relações que o adolescente estabelece com os seus pares (Adaptação Social). Estes autores observaram, que nos rapazes o equilíbrio de controlo nas suas relações de amizade reproduzem o padrão de equilíbrio e de controlo da relação dos seus pais (Adaptação Familiar) mas o mesmo não se verifica nas raparigas. Estes autores defendem ainda que quando é considerado o papel

mediador do suporte social dos amigos e as expectativas negativas das relações com os pares em associação com a depressão no adolescente (**Adaptação Geral**), nas raparigas as relações com ambos os pais é determinante. Por sua vez, nos rapazes, a qualidade da relação com a mãe é que é significativamente determinante no desenvolvimento dos estados depressivos;

- ✓ Complementarmente, Baumrind (1991) coloca a ênfase na explicação dos problemas comportamentais dos adolescentes como correspondente a um atraso maturativo psicossocial onde a ligação à família (**Adaptação Familiar**) e à comunidade (**Adaptação Geral**) são facilitadores do desenvolvimento individual do adolescente e protege-o das suas próprias limitações maturativas promovendo a sua **Adaptação** psicossocial.
- ✓ Para Balaguer (2002) a família, é um fator determinante na estruturação de um carácter Adaptado à vida escolar (**Adaptação Escolar**) e social (**Adaptação Social**) dos filhos. Mas a família está por sua vez imersa num contexto social (**Exosistema**) que escapa ao seu controlo, o que influencia decisivamente a educação do jovem. Da mesma maneira que o adolescente muda a sua auto-perceção também a sua família experimenta os efeitos dessa transformação, acabando por se modificar.

H I.7. ► Aceita-se a Hipótese I.7 segundo a qual os alunos com melhor nível de Adaptação (menor Inadaptação) Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social apresentam maior Sucesso Escolar.

Os nossos resultados são concordante ao nível da:

- ✓ **Adaptação Pessoal** e do **Sucesso Escolar** com as investigações: De Catell et al. (1965, descrito por Hernández,1983), que afirmaram que mais de 25% da variância do rendimento escolar (variável incluída no conceito **Sucesso Escolar** desta investigação) dos jovens pode ser atribuída a fatores de personalidade (**Inadaptação Pessoal**). Contudo, os estudos do INCE (1976, descrito por Hernández,1983), concluíram que as associações encontradas

entre rendimento escolar (variável incluída no conceito **Sucesso Escolar** desta investigação) e a personalidade não são significativas.

✓ **Adaptação Escolar** e do **Sucesso Escolar** com os estudos de: Plaza (1996), o qual afirmou que a relação do indivíduo com a escola depende em muito da sua capacidade de **Adaptação** às normas implícitas e explícitas que imperam na escola de cada aluno, o que traduz que o seu nível de **Adaptação Escolar**, se irá refletir no seu **Sucesso Escolar**.

✓ **Adaptação Familiar** e **Social** com o **Sucesso Escolar** com os estudos de: Sapienza et al. (2009). De acordo com estes autores os adolescentes com um comportamento socialmente responsável (boa **Adaptação Social**) e com um adequado relacionamento com os pais (boa **Adaptação Familiar**) revelam melhor desempenho escolar (variável incluída no conceito **Sucesso Escolar** desta investigação) do que os adolescentes menos competentes socialmente.

Em síntese, podemos referir o observado por Hernández (1983), de que associado ao problema de **Adaptação** dos adolescentes e ao **Sucesso Escolar** surgem outros temas tais como a delinquência juvenil, os problemas de adição, etc., que podem expressar níveis graves de **Inadaptação** quer **Pessoal**, quer **Ecolar**, **Social** e até **Familiar**.

H II.1 ► Aceita-se parcialmente a Hipótese II.1 que nos diz que os alunos do 5ºAno de escolaridade apresentam melhor **Autoconceito Académico, Social, Familiar e Físico que os alunos do 9º Ano de Escolaridade. Embora, os alunos do 5º Ano não apresentem de forma estatisticamente significativa melhor **Autoconceito Emocional** do que os do 9º Ano.**

Para Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvares (2003), a construção da identidade pessoal (**Autoconceito Pessoal**) é a tarefa mais importante da **Adolescência**. Na perspetiva de Schmidt, Messoulam &, Molina (2008), a principal característica do **Autoconceito** na **Adolescência** é de que o indivíduo, nesta etapa da vida, desenvolve novos conceitos sobre si próprio.

Do exposto, e após percebida a importância do **Autoconceito** na Adolescência importa confrontar, os resultados observados com a confirmação parcial desta Hipótese e os estudos, que com eles são concordantes. Assim temos:

- ✓ A perspectiva de Erickson (1968). Dado, que este autor considerou que no período da puberdade, ocorrerem mudanças físicas e hormonais, que influenciam a autoimagem do adolescente (**Autoconceito Físico**), o seu estado emocional (**Autoconceito Emocional**), as suas relações interpessoais (**Autoconceito Social e Familiar**), e todo o seu comportamento;

Relativamente ao **Autoconceito Familiar**, em nosso entender, os resultados obtidos podem dever-se ao facto de ocorrerem mudanças atribuíveis ao desenvolvimento, as quais levam o adolescente a progressivamente, necessitar de se afastar da família, na busca da construção da sua identidade.

Os resultados obtidos referentes ao **Autoconceito Escolar** por **Ano** de escolaridade são concordantes com:

- ✓ As investigações de Harter, (1985,1999), Marsh, Möller, e Köller (2011) e Marsh, Relich e Smith (1983) os autores concluíram que com a idade o **Autoconceito Académico** alcança maior grau de diferenciação. Todavia, segundo os mesmos autores produz-se um declive do **Autoconceito Académico** entre o 7º e o 9º Ano de Escolaridade, o qual após essa etapa tende a aumentar;
- ✓ O estudo de Peixoto (2003), que realizou com 507 sujeitos que frequentavam o 7º, 9º e 11º Anos de escolaridade em escolas de Lisboa. Onde concluiu que existe uma relação entre **Autoconceito** e os resultados escolares, sendo esta relação mais forte para os alunos mais novos e enfraquecendo progressivamente à medida que os alunos evoluem na escolaridade.
- ✓ As investigações de Skaalvik e Hagtvet (1990), com dois grupos de alunos do 3º/4º Ano e do 6º/7º Ano. Os autores concluíram, que existem fatores relacionados com o desenvolvimento que afetam a relação entre o **Autoconceito** e o **Rendimento Académico**. Deste modo, nos primeiros anos de escolaridade, em que o **Autoconceito Académico** não está ainda bem definido, este seria afetado, predominantemente,

pelos resultados escolares, os quais iriam moldando o **Autoconceito Académico**. À medida que o **Autoconceito Académico** se torna mais estável, irá gradualmente exercendo influência sobre as expetativas de desempenho e de comportamento face ao estudo, afetando também desta forma, os resultados escolares. Ou seja, nos alunos mais novos verifica-se a predominância causal do rendimento académico sobre o **Autoconceito**, enquanto, para os mais velhos essa relação é inversa;

- ✓ O estudo que esteve na base da construção do manual do “**Teste Self Perception Profile for Children**” de Harter (1985), onde se verificou que os alunos do 6º Ano de escolaridade apresentaram pontuações significativamente mais altas em perceção da competência escolar do que os alunos do 7º Ano de escolaridade;
- ✓ González e Tourón (1992) afirmaram que os alunos mais novos tendem a sobrestimar a sua capacidade académica, apresentando **Autoconceitos** altos e pouco diferenciados em todas as áreas, sendo pouco realistas e relativamente independentes das notas escolares. Os mesmos autores, defenderam ainda que a relação entre o **Autoconceito Académico** e o **Rendimento Escolar** aumenta ao longo dos anos escolares;
- ✓ Também Esnaola, Goñi e Madariaga (2008), afirmaram que o **Autoconceito Académico**, correlaciona mais fortemente com o **Rendimento Escolar** dos alunos mais velhos do que com o rendimento dos alunos mais jovens, bem como com aqueles alunos que apresentam mais capacidades cognitivas.

Relativamente ao **Autoconceito Físico**, Peixoto (2004), defende que este é mais forte nos adolescentes mais novos, do que nos mais velhos, o que igualmente corrobora os nossos resultados.

Todavia, os nossos resultados ainda evidenciam que não é possível concluir que os alunos do **5º Ano** de escolaridade apresentem melhor **Autoconceito Emocional** do que os do **9º Ano**, o que em nosso entender se deve à etapa da pré-adolescência e adolescência serem períodos de forte turbulência emocional o que afeta igualmente todos os alunos que frequentam estes anos letivos. Igualmente, Schmidt, Messoulam

&, Molina (2008), sublinharam que o **Autoconceito** na **Adolescência** está sujeito a mudanças.

H II.2 ► Aceita-se a hipótese H II.2 logo os alunos que apresentam *melhor Autoconceito Físico* realizam *mais Atividades Extraescolares Desportivas*.

Nesta investigação procedemos ainda através da **Hipótese II.2** a uma análise da associação entre o **Autoconceito Físico** e a participação em **Atividades Extraescolares Desportivas** verificando-se que os alunos com melhor **Autoconceito Físico** são os que realizam mais **Atividades Extraescolares Desportivas**. Os nossos resultados apoiam as conclusões obtidas noutros estudos como Padilla, García e Suárez (2010), que defendem que a autoimagem corporal é uma parte do **Autoconceito** muito relevante, sobretudo nas raparigas adolescentes, que são educadas para a procura de uma imagem física excelente, como condição necessária para receber afeto e serem amadas. Todavia, os dados apresentados na Análise Descritiva referentes à medida de **Autoconceito Físico** respetivamente dos rapazes e das raparigas do **9º Ano** evidenciam que são sempre os rapazes que se percebem com melhor **Autoconceito Físico**, o que pode traduzir uma constantes insatisfação das raparigas com a sua autoimagem.

No mesmo sentido, mas de forma mais explícita, Faria (2005) refere que a atividade física regular parece constituir um meio privilegiado de melhorar o **Autoconceito** em várias dimensões, muito particularmente na dimensão **Física**, conduzindo a uma melhoria da imagem corporal. Também Llinares, Molpeceres e Musitu (2001), partilham da mesma opinião, reforçando que os valores defendidos pelos sujeitos com alta **Autoestima** estão vinculados à prática desportiva.

Segundo Fierro (1993) a imagem corporal encontra-se estabelecida antes da **Adolescência**. Porém na **Adolescência**, face às mudanças biológicas que ocorrem, a dimensão sexual e a tomada de consciência do corpo em mudança oferecem ao jovem diferentes possibilidades para significar ou expressar conflitos e construções (López e Castro, 2007). Assim, pela análise do **Autoconceito Físico** dos jovens, podemos dar uma indicação sobre a sua organização psicossocial, a qual deve de ser trabalhada no aluno desde sempre e certamente desde muito cedo.

H II.3 ► Aceita-se parcialmente a Hipótese II.3 podendo-se afirmar que os alunos cujas famílias apresentam **melhor Capital Cultural Familiar** apresentam **melhor Autoconceito Académico, Social, Familiar e Físico**, mas não **melhor Autoconceito Emocional**.

Nos nossos resultados verificámos que o **Capital Cultural da Família** do aluno vai influenciar as diferentes dimensões do **Autoconceito (Académico, Social, Familiar e Físico)**. Mas, não exerce influência sobre o **Autoconceito Emocional**.

Quanto à influência do **Capital Cultural da Família** sobre o **Autoconceito Académico** os resultados encontrados nesta tese corroboram os estudos de:

- ✓ Wenz-Gross, Siperstein, Untch e Widaman (1997) que defenderam que a existência de um baixo suporte emocional por parte da família está relacionado com um baixo Autoconceito Académico, maturidade, etc. sendo que ainda segundo os mesmos autores, a família exerce uma influência decisiva na formação do **Autoconceito Escolar**;
- ✓ Rocha, Mota e Matos (2011) segundo os quais, a imagem que os **Adolescentes** criam acerca de si e dos outros, está relacionada com a qualidade das relações que estabelecem com as figuras significativas, especialmente com a mãe.
- ✓ García e Musitu (2001) que afirmaram: “o contexto social imediato (nomeadamente a família) provoca certas mudanças temporais no Autoconceito que a pessoa tem de si própria num determinado momento (por exemplo: enquanto aluno/a)”;
- ✓ Musitu e Allatt (1994), defendem que cabe à família a importante função de formar a identidade ou **Autoconceito** dos seus filhos.
- ✓ Fleming (2005) afirmou que o processo de autonomia depende, de entre outros fatores, da qualidade da relação que o adolescente sente existir entre si e os seus pais, daí a família ter um impacto importante na vida do adolescente, nomeadamente no que se refere à satisfação escolar e ao Autoconceito;
- ✓ Gonzàles e Tourón (1992), defenderam que para além do contexto escolar, também o contexto familiar concorre para a formação do Autoconceito Académico.
- ✓ Wenz-Gross, Siperstein, Untch e Widaman (1997) argumentaram que a existência de um baixo suporte emocional por parte da família está relacionado com um baixo **Autoconceito Académico**.

Relativamente à influência do **Capital Cultural da Família** sobre o **Autoconceito Social**, os nossos resultados vão de encontro ao descrito nos estudos de Nogueira, et al. (2005), relativamente ao **Autoconceito Social**, dado que estes autores verificaram, que nas famílias com mais **Capital Cultural**, o seu modo de socialização é mais próximo daquele que é valorizado e praticado nas instituições escolares, parecendo haver uma continuidade entre o mundo da família e o da escola. No caso das famílias com menos **Capital Cultural**, surge o inverso, sendo que a tendência seria a de ruptura ou de uma confrontação desigual entre duas lógicas socializadoras bastantes distintas (Thin, 2006).

No que diz respeito ao **Autoconceito Físico**, Peixoto (2004) evidenciou que um relacionamento familiar adequado pode levar à construção de uma autoimagem positiva, e este facto pode explicar a existência de um **Autoconceito Físico** mais positivo, mesmo nas situações em que essa auto-representação não corresponde aos padrões de beleza estabelecidos.

Complementarmente, não se verificou uma relação estatisticamente significativa entre o **Capital Cultural da Família** e o **Autoconceito Emocional**, o que em nosso entender, se deve ao facto de as etapas da **Pré-Adolescência** e **Adolescência** serem períodos de agitação e reconstrução emocional dos alunos, o que dificulta o estabelecimento de padrões de análise, sobretudo a nível emocional, nestas etapas de vida.

H II.4 ► Aceita-se a hipótese H II.4 logo os alunos com *melhor Autoconceito Académico* percebem *mais positivamente* a sua **Relação com a Escola.**

O nosso estudo é concordante com:

- ✓ Garma e Elexpuru (1999), para quem melhor a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de novas habilidades e oportunidades de comparação social;
- ✓ A revisão teórica efetuada por Cubero e Moreno (1990) sobre a influência da escola no **Autoconceito**. Segundo estes autores, a escola contribui para a configuração do **Autoconceito Académico**. Os resultados académicos e os comentários do professor e bem como o dos pares influenciam a opinião que o aluno forma de si próprio. Uma vez que o **Autoconceito** se constrói na interação social, a quantidade e

a qualidade das relações do jovem, com os professores e os pares, permitem manter ou alterar o **Autoconceito**;

- ✓ De González e Tourón (1992), para quem um ambiente escolar adequado se associa a um bom **Autoconceito Académico** pois facilita a cooperação e interdependência entre os alunos, a autonomia, a iniciativa, a criatividade e pode caracterizar-se por altos níveis de apoio, ordem e organização ou por baixos níveis de controlo ou pressão por parte do professor.

H II.5 ► Aceita-se a Hipótese II.5 pelo que os alunos que despendem *mais* horas em **Atividades Extraescolares, apresentam *melhor* **Autoconceito Social**.**

Recordemos que, segundo Garma e Elexpuru (1999), na base do **Autoconceito** está a comparação social, interferindo no nível de expressão, conhecimento e competência que o sujeito tem sobre si. Beltrán (1993), partilha da mesma opinião, referindo que o **Autoconceito** tem como base as comparações sociais, sendo dependente do grupo social em que o indivíduo está inserido.

Segundo os nossos resultados os alunos que despendem mais horas em **Atividades Extraescolares** apresentam melhor **Autoconceito Social**, o que segundo Faria (2005), pode estar relacionado com o facto de conviverem com outros jovens, o que lhes cria uma sensação de competência social. Rose-Krasnor (2012), afirmam que os desportos (**Atividades Extraescolares**) promovem o desenvolvimento de competências interpessoais e relações sociais (**Autoconceito Social**). Neste sentido, também Arnet (2007) referiu que um dos aspetos associados à função do grupo de pares na **Adolescência** é permitir o desenvolvimento de um **Autoconceito** positivo. Fonseca (2008) defendeu que o grupo de pares muitas vezes é constituído pelos amigos/grupo de desporto o qual constitui uma matriz de identidade para o adolescente. Recordemos que, já Bronfenbrenner (1979/1987), considerava que quanto mais a pessoa interatua com mais **Microssistemas**, mais resistência apresentará perante situações negativas ou quando sofre a perda de algum contexto ou **Microssistema**.

González-Pienda et al., (1997), realçam ainda que as sensações e as emoções experimentadas nas experiências vividas, como por exemplo, enquanto os alunos realizam **Atividades Extraescolares** podem influenciar consideravelmente o seu

Autoconceito. Neste mesmo sentido, de acordo com Herrero (2004), os pais dos alunos que realizam **Atividades Extracurriculares**, iniciam processos de transformação do meio social dos seus filhos, por forma a organizarem os tempos destes, em necessidade de que os mesmos tenham por um lado, acesso a fontes de estimulação diversificada e por outro lado, como forma de não disporem de tempos entregues a si próprios, sendo que este processo de transformação do meio social se pode refletir de forma positiva no **Autoconceito Social** dos alunos.

H II.6 ► Aceita-se a hipótese H I.6 donde os alunos com *melhor* nível de **Adaptação (menor Inadaptação) Geral e Escolar, apresentam *melhor* **Autoconceito Escolar**.**

Segundo Cubero e Moreno (1990), a escola contribui para a configuração do **Autoconceito Académico**. González e Tourón (1992), defendem que uma **Adaptação Escolar** adequada associa-se a um bom **Autoconceito Académico**.

No nosso estudo é concordante com a literatura pois segundo, González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Alvarez, Rocés, García, González, Cabanach e Valle (2000), observaram que os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam uma auto-imagem mais negativa a nível geral (**Autoconceito Físico, Social** e até **Escolar**). Complementarmente, Almeida (2011), concluiu que os alunos que já reprovaram (alunos com alta **Inadaptação Escolar**) apresentam pior **Autoconceito Escolar e Social**, do que os seus colegas que nunca reprovaram.

Ainda encontramos descrito na literatura, que os alunos com repetidos insucessos (alta **Inadaptação Escolar**) desenvolvem esforços no sentido de remover a ameaça ao seu **Autoconceito Escolar**. Deste modo, procuram que as suas limitações académicas não só, não deteriore o seu **Autoconceito Social** como, se possível, se torne numa fonte de incremento do seu **Autoconceito Escolar**, através da formação do grupo de pares que produzem uma cultura própria, alternativa à cultura escolar, e capaz de possibilitar comparações favoráveis com o *out-group* dos alunos com **Sucesso Académico** (Fonseca, 2010).

H II.7 ► Aceita-se a Hipótese que nos diz que os alunos que apresentam *maior Autoconceito Académico* apresentam *maior Sucesso Escolar*.

De acordo com Shavelson e Stuart (1981) podem ser identificas quatro linhas de investigação na relação causal entre o **Autoconceito** e o **Rendimento Escolar**: a) o **Rendimento Escolar** causa o **Autoconceito**; b) o **Autoconceito** causa o **Rendimento Escolar**; c) existe uma causalidade dinâmica e recíproca entre o **Autoconceito** e o **Rendimento Escolar**; d) existe um conjunto de variáveis que causam a relação entre o **Autoconceito** e o **Rendimento Académico**.

Embora nesta tese nos coloquemos numa posição em que por um lado consideremos que existe uma causalidade dinâmica e recíproca entre o **Autoconceito** e o **Sucesso Escolar** mas por outro encontrámos a existência de um conjunto de variáveis que causam a relação entre o **Autoconceito** e o **Sucesso Escolar**. Sendo que por um lado, os nossos resultados são concordantes com os obtidos pelos investigadores que consideraram que o **Autoconceito Académico** influencia o **Sucesso Escolar**:

- ✓ González e Tourón (1992), consideram que as relações de causalidade entre o **Autoconceito** e o **Rendimento Académico** são de difícil análise, mas acrescentam que o **Autoconceito Académico** influencia mais o **Rendimento Escolar** a partir da pré-adolescência. De forma mais precisa Harter (1985,1999) aponta a mudança do 1º ciclo para o 2º ciclo e a idade dos 10 anos como o corte temporal em que se passa a construir esta correlação.
- ✓ Peixoto (2003), para quem a diminuição, na relação entre o **Autoconceito** e o **Rendimento Escolar** (variável integrada no conceito de **Sucesso Escolar**) ao longo do processo escolar, poderá significar que a escola vai perdendo importância na vida do adolescente, ao longo da progressão da sua escolaridade;
- ✓ Faria e Figueiredo (2000) tinham observado nos seus estudos, que uma das variáveis com maior peso na predição do **Sucesso Escolar** era o **Autoconceito Académico**;
- ✓ Também Marsh (1990), defendeu que o **Autoconceito Académico** pode estar em parte determinado pelo **Sucesso Escolar** prévio;
- ✓ Peixoto e Almeida (2011), realizaram estudos onde compararam o **Autoconceito** dos alunos que já tinham reprovado pelo menos uma vez em anos anteriores (alunos com menor **Sucesso Escolar**) e os que nunca tinham reprovado, sendo que os resultados revelaram um **Autoconceito**

Académico mais positivo nos que nunca ficaram retidos, portanto com maior **Sucesso Escolar**;

✓ Núñez, González-Pianda, González-Pumariega, e García (1998), defendem igualmente que o desempenho dos jovens é influenciado pelo **Autoconceito** sendo este dependente do resultado do comportamento dos outros em relação a si mesmo e da sua própria conduta.

Mas por outro lado, os resultados apresentados ainda são concordantes com as investigações segundo as quais o **Sucesso Escolar** determina o **Autoconceito**;

- ✓ Iñano e Castejón (2011) concluíram, que os alunos que se implicavam ativamente no processo de aprendizagem se sentiam auto competentes;
- ✓ Marsh (1990) a partir de um estudo transversal realizado nos EUA, observou que o **Autoconceito Académico** determina casualmente o posterior desempenho académico do aluno, ou seja, o **Autoconceito** prévio influencia o rendimento posterior;

H II.8 ► Aceita-se HII.8, que nos diz que, os adolescentes que apresentam melhor **Autoconceito Académico e melhor **Adaptação (menor Inadaptação) Escolar** apresentam maior **Sucesso Escolar**.**

Dentro das teorias que os sujeitos formam sobre si próprios, o **Autoconceito Académico** é a dimensão que mais se relaciona com o **Rendimento Escolar**, o que é concordante com o observado no nosso estudo, onde se aceita a hipótese **HII.8**.

Assim, os resultados por nós encontrados são similares aos estudos de González e Tourón (1992), que destacaram que o **Autoconceito Académico** influenciava indiretamente o **Rendimento Escolar** (variável integrada no conceito de **Sucesso Escolar**) através do afeto e da motivação. Também no manual da prova AF-5, verificou-se que o **Autoconceito Académico** correlaciona positivamente com o **Rendimento Académico**.

Neste mesmo sentido, também Robinson (1978), Robinson e Taylor (1986), Alves-Martins et al. (2002) e Peixoto (2004) referiram que os estudantes com baixos resultados escolares apresentaram baixo **Autoconceito Académico**.

H III.1 ► Aceita-se H III.1, que nos diz que, os Fatores Geográficos do Concelho promovem o Sucesso Escolar dos alunos, sobretudo no 5ºAno de Escolaridade.

Os nossos resultados são concordantes com os descritos na literatura. Segundo Pieron-Heryer e Gales (1950, descrito por Alvaro Page et al., 1990) e Ruiz (2009), os alunos que vivem em cidades apresentam maior **Sucesso Escolar** do que os alunos que residem em meios rurais. Também, segundo Rodrigo e Palacios (2005) o local de residência é uma variável relacionada com o nível de estudos.

Ainda, de acordo com Guasp (2008) o **(In)Sucesso Escolar** pode ser influenciado pelo local de residência, como residir em bairros socialmente desestruturados. Quintana Cabanas (1983, descrito por Alvaro Page et al. 1990), observou que os alunos residentes em casas mais pequenas são aqueles que mais reprovam e consequentemente têm menor **Sucesso Escolar**.

H III.1.1 ► Rejeita-se a HIII. 1.1, que nos diz que, os alunos que vivem nos Concelhos que são comunidades com Grande Dimensão Populacional (mais população) apresentam maior Sucesso Escolar;

Os nossos resultados são discordantes dos resultados encontrados nos estudos de Pieron-Heryer e Gales (1950, descrito por Alvaro Page, Bueno, Calleja, Echeverría, García, Gaviria, Gómez, Jiménez, López, Martín-Javato, Mínguez, Sánchez, e Trillo, 1990), onde os resultados obtidos pelas crianças provenientes dos meios rurais são em qualquer idade, claramente inferiores às obtidas pelas crianças que vivem nas cidades, principalmente quando se tratar de alunos que vivem em cidades com mais de 20.000 habitantes.

Marchesi (2003) evidenciou que para além do contexto específico de cada aluno, existe um efeito devido ao contexto da própria escola. Este investigador, verificou que os alunos de uma escola, situada num contexto sociocultural alto, obtêm resultados mais positivos do que aqueles que frequentam uma escola situada num contexto sociocultural baixo, devido a maiores exigências, e ao clima de estudo da própria escola.

III.1.2► Rejeita-se a hipótese, que nos diz que, os jovens que vivem mais próximo da escola, deslocam-se autonomamente para as aulas e podem acordar mais tarde apresentam *melhor* **Sucesso Escolar** que os restantes jovens;

No nosso estudo obtêm-se resultados opostos aos de:

Rodrigo e Palacios (2005), para quem o local de residência é uma variável relacionada com o nível de estudos. Contudo, em nosso entender atualmente, talvez mais do que o nível de estudos, a profissão e a estabilidade profissional dos pais dos alunos estão fortemente relacionados com a escolha do local de residência das famílias.

Relativamente à variável **Acordar Mais Tarde** o estudo de Santos (2010), evidenciou que muitos jovens devido aos compromissos profissionais dos pais são obrigados a acordar mais cedo, e a permanecer muitas horas fora de casa, ou por outro lado, ficam entregues a si próprios não tendo horas para acordar e faltam muitas vezes às aulas devido à falta de vigilância por parte dos pais.

H III.2 ► Aceita-se a hipótese **H III.2** que nos diz que os alunos com *menos Irmãos* apresentam *maior* **Sucesso Escolar**.

No estudo de Hernández (1983), sobre o **Rendimento Escolar** que esteve na base da construção do questionário TAMAI, observou-se que os alunos repetentes eram maioritariamente provenientes de famílias numerosas. Igualmente, os resultados obtidos no nosso estudo evidenciam que os alunos com menos Irmãos apresentam maior **Sucesso Escolar**.

Teti (2002) acrescenta, que os irmãos podem exercer um papel socializador maior do que o dos pais, dado que se um aluno tem um irmão com uma idade próxima da sua pode na Adolescência esse irmão entendê-lo melhor e comunicar de forma mais eficaz com ele do que com os pais. Sendo que as relações positivas entre irmãos durante a Adolescência tendem a gerar uma sensação de apoio a nível emocional e académico (Seginer, 1998). Também Adell (2002) considera que a convivência dos filhos mais novos com os elementos maduros da família, como por exemplo os irmãos mais velhos, gera um fluxo de relações enriquecedoras das quais são beneficiados sobretudo os mais pequenos.

Santrock (2004), é da mesma opinião uma vez que segundo ele, embora as relações entre irmãos adolescentes apresentem um nível elevado de conflito, à

medida que o adolescente se desenvolve a maioria dos irmãos aprendem a relacionar-se entre si de forma mais igualitária, e ao fazê-lo apresentam menor grau de conflito.

H III.3 ► Rejeita-se H III.3, que nos diz que, o Capital Cultural da Família promove o seu Sucesso Escolar dos alunos, sobretudo no 5º ano de Escolaridade;

Os resultados do nosso estudo são contraditórios com a opinião de Guasp (2008), que afirmou que para além da relação familiar favorável entre os pais, também influenciam o **(In)Sucesso Escolar**, outros determinantes familiares como, o **Capital Cultural da Família** dos pais. Segundo o autor, estes fatores determinam não só os recursos económicos de que o jovem disporá para a sua educação, os recursos culturais a que terá acesso, bem como a sua orientação no ensino escolar e no incremento do nível de aspirações académicas e pessoais.

Contudo, para Marchesi (2003), o importante para o **Sucesso Escolar** dos jovens não é o **Capital Cultural da Família**, mas sim a forma como este se transmite. Ou seja, os pais com um escasso capital escolar podem ter uma maior influência pelo tipo de relações que estabelecem com os seus filhos e que lhes ajuda a alcançar resultados escolares mais positivos. Podendo uma família com um **Capital Cultural da Família** enriquecido, ter uma escassa incidência no progresso educativo dos filhos.

Desta forma, Pérez Serrano (1981) afirmou que os pais podem ser elementos facilitadores ou obsticularizadores do **Rendimento Escolar** dos seus filhos. Também, González Faraco et al. (2008) defendem que a família influencia o **Rendimento Escolar** dos jovens, acrescentando que mais do que a nível económico, a atitude dos pais perante os estudos dos seus filhos é o que mais influencia o Sucesso Escolar. Estas atitudes relacionam-se com o nível cultural dos pais e particularmente com o nível de expectativas que estes têm a respeito dos seus filhos, expectativas que os jovens assumem ou introjetam.

Como vimos anteriormente, o **(In)sucesso** não advém unicamente de variáveis relativas aos alunos. Neste sentido, surgiu a **Teoria do Handicap Sociocultural** que defende que os alunos de certos grupos socioprofissionais, mais desfavorecidos quer economicamente quer social e culturalmente, não têm as condições de vida adequadas para um bom aproveitamento escolar, nem a cultura necessária para o **Sucesso Escolar** (Benavente, 1988, 1990).

Marçal Grilo (2010) também defendeu que, o reduzido interesse da família pela escola e pela aprendizagem está relacionado com um baixo nível educacional dos pais e a pertença dos alunos a grupos socioeconómicos desfavorecidos, não devendo ser

esquecido que uma parte significativa do **(In)Sucesso Escolar** do sistema educativo português está localizado nas comunidades imigrantes, sobretudo as provenientes de Países Africanos, que são comunidades com um frágil nível económico e em que os mais novos apresentam dificuldade na língua portuguesa dado a sua língua materna ser geralmente diferente do português.

De acordo com Guasp (2008), para além do ambiente familiar, a inserção dos pais num meio social estruturado, frente a famílias que mudam de residência com frequência ou vivem em bairros socialmente desestruturados, como os bairros municipais, repercute-se no **(In)Sucesso Escolar**.

Também, no relatório Pisa (2009), os resultados escolares obtidos pelos alunos portugueses estão associados a elementos caracterizadores do seu ambiente familiar, sendo muito relevante o nível educativo dos pais, a heterogeneidade socioeconómica do agregado familiar, a frequência e a natureza das conversas em casa.

H III.3.1► Aceita-se a hipótese H III. 3.1 que nos diz que os filhos de **Mães com maior Nível de Escolaridade** apresentam *maior Sucesso Escolar*.

Da revisão da literatura registou-se que os estudos que analisaram a influência do nível socioeconómico e do nível sociocultural dos pais como fator preditivo do **Sucesso Escolar** parecem ser contraditórios. Os nossos resultados, vão ao encontro do referido por Silva e Hasenbalg (2000), Marçal Grilo (2010), Rodrigo e Palacios (2005) e Assadi et al. (2007) que defendem que os pais com um nível de formação superior percebem melhor os benefícios futuros da educação e a valorizam mais. Complementarmente, afirmam que o reduzido interesse da família pela escola e pela aprendizagem está relacionado com um baixo nível educacional dos pais e a pertença dos alunos a grupos socioeconómicos desfavorecidos.

González Faraco et al. (2008) defendiam que são sobretudo os pais, mais do que as mães com um nível económico mais alto que têm peso na eleição dos estudos superiores dos seus filhos, conduzindo-os para uma profissão parecida ou complementar à sua.

Rubiera (2009) concluiu que o nível sociocultural dos pais era uma variável mais preditiva do **Sucesso Escolar** do que o nível económico da família. No relatório Pisa (2006), também se registou que os alunos que apresentam dificuldades em prosperar

no sistema educativo e em alcançar competências escolares mínimas, muitos deles repetidores, apresentavam pais com baixa formação escolar.

Todavia, Beyer (1995), realizou um estudo sobre os estilos parentais e a influência da profissão da mãe sobre o aproveitamento escolar dos filhos. Porém, relativamente à influência da profissão da mãe no **Sucesso Escolar** das crianças, os resultados não foram conclusivos, segundo a mesma autora, parece estar mais associado aos estilos parentais e à relação afetiva privilegiada pelos diferentes estilos parentais.

Por outro lado, os resultados por nós obtidos evidenciam que as **Mães** continuam a intervir mais na educação dos seus filhos mais do que os Pais. Sendo que estes resultados também podem traduzir, um crescendo na sociedade, de famílias monoparentais ou reconstituídas onde a intervenção educativa do Pai é cada vez mais reduzida.

H III.3.2► Não se aceita a hipótese H III. 3.2, donde o **Capital Cultural Familiar** mais alto, não aumenta o nível de **Aspiração Futura dos Jovens**.

Os resultados apresentados são contraditórios com o descrito na literatura.

Para Guasp (2008), para além da relação familiar favorável entre os pais, também a classe social, o grupo profissional e o **Capital Cultural** dos pais influencia o **Sucesso Escolar**, uma vez que, como já o descrevemos anteriormente, estes fatores determinam não só os recursos económicos de que o jovem disporá para a sua educação, os **Recursos Culturais** a que terá acesso, bem como a sua orientação no ensino escolar e no incremento do nível de aspirações académicas e pessoais.

González Faraco et al. (2008), reforçaram a ideia de que a família apresenta um papel determinante sobre a formação intelectual e cultural dos jovens, ou seja está fortemente implicada no seu desenvolvimento escolar. Segundo estes mesmos autores, a atitude dos pais face aos estudos dos seus filhos é o que mais influencia o **Sucesso Escolar**. Estas atitudes relacionam-se com o nível cultural dos pais e particularmente com o nível de expectativas que estes têm a respeito dos seus filhos, expectativas que os jovens assumem ou introjetam. No mesmo sentido, Guasp (2008) observou-se que embora os pais oriundos de classes menos cultas, considerem importante os estudos dos seus filhos, como apresentam menor **Capital Cultural** para

transmitir e menos confiança no **Sucesso Académico** dos seus filhos, leva a que as aspirações dos mesmos sejam pouco consistentes.

Todavia, para Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles&Sameroff (2001) as percepções académicas e as expetativas sobre o futuro académico dos jovens são relativamente estáveis e começam-se a cristalizar por volta do 7º ano. Consequentemente, nessa altura, os pais deixam de exercer uma forte influência nas aspirações ocupacionais dos seus filhos, passando outros contextos do **Mesosistema**, como o grupo de pares, a assumir um papel importante nas aspirações futuras dos jovens.

H III.3.3► Rejeita-se esta Hipótese que nos diz que, o **Sucesso Escolar** é influenciado pela concordância entre a **Língua Falada no País** e a **Língua Materna**;

Os nossos resultados não são concordantes com a literatura. De acordo com Hagège (1996) o facto de uma criança estar exposta, desde os primeiros anos de vida, a duas línguas diferentes, apenas produz bons resultados, quando a criança se integra num meio familiar estimulante, ou seja, onde a relação com a cultura e com as duas línguas é perfeitamente dominada pelos pais.

Para Marçal Grilo (2010) uma parte significativa do **Insucesso Escolar** do sistema educativo português, está localizado nas comunidades imigrantes, sobretudo as provenientes de Países Africanos, que são comunidades com um frágil nível económico e em que os mais novos apresentam dificuldade na língua portuguesa dado a sua língua materna ser geralmente diferente do português.

Também, no relatório Pisa (2009) encontrou-se relatado que os estudantes nascidos em Portugal e cujos pais não nasceram, demonstram pior desempenho na leitura do que os seus colegas que têm pelo menos um dos progenitores portugueses, como eles próprios. Tal como Azevedo e Ochoa (2005), verificaram uma das grandes dificuldades de aprendizagem dos jovens, tem a ver com a cultura que lhes é transmitida a nível familiar ser diferente da que aprendem na escola. De acordo com Bronfenbrenner (1979), a linguagem que se fala em casa influencia o desempenho escolar dos jovens. Neste mesmo sentido, já Bernstein em 1984, afirmava que quando a língua falada é diferente da escrita, na escola tendem a aparecer conflitos entre a pedagogia visível e a invisível.

Ainda, segundo o relatório Pisa 2006, os fatores explicativos dos alunos que apresentavam dificuldades em prosperar no sistema educativo e em alcançar competências escolares mínimas, são a baixa formação dos pais e ao facto de nasceram noutros países.

H III.3.4► Aceita-se a hipótese H III.3.4 que nos diz que os alunos com maior Sucesso Escolar percebem maior Apoio Parental.

Também segundo Almeida et al. (2005), os alunos com melhor rendimento escolar percebem maior apoio escolar dos pais, mesmo que estes apoios não sejam reais, dado o aluno não ter dificuldades em estudar ou recorrer a apoios exteriores à família como o ATL/explicações, etc, para estudar.

Guasp (2008) referiu que a atitude dos pais face aos jovens e a boa ou conflituosa relação entre os cônjuges influencia o **Rendimento Escolar** dos filhos, sobretudo durante a etapa de socialização primária que vai desde o nascimento da criança até ao início da **Adolescência**. Este autor defendia que a interação familiar é uma das chaves do **Sucesso Escolar**, acrescentando que a ação educativa e socializadora da família condiciona fortemente o **Rendimento Escolar**. Sendo que as famílias mais harmoniosas e estáveis favorecem a formação de personalidades integradas, com competências psicológicas e socioculturais para realizar projetos de futuro que requeiram um esforço continuado, como por exemplo, a conclusão dos estudos universitários. Neste sentido, as famílias especialmente conflituosas favorecem a construção de personalidades inseguras e/ou problemáticas, o que se reflete negativamente no **Rendimento Escolar**.

Para Oliva (2006) muitos dos problemas que ocorrem na **Adolescência** estão relacionados com a falta de afeto e apoio e muitas vezes são uma reação a uma série de normas e limites estabelecidos por pais pouco dialogantes. Embora, de acordo com esta mesma investigação, seja necessário haver regras e controlo parental sobretudo no início da **Adolescência**, este deve ser um controlo democrático e ajustado à idade e à maturidade do adolescente.

H III.4.► Aceita-se a hipótese H III.4 que nos diz que os **Estilos de Socialização Parental** percebidos pelos alunos influenciam a sua **Expetativa de obter Sucesso Escolar**.

Os nossos resultados são concordantes com os estudos de: Musitu e García (2001) que a partir de uma amostra de 3.030 adolescentes de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, caracterizaram a existência de quatro estilos de socialização parental, em que cada um deles apresenta vantagens e desvantagens para a socialização dos jovens. Por sua vez, Assadi, Zakaei, Kaviani, Mohammadi e Ghaeli (2007), Arranz e Oliva (2010) defendiam que o **Rendimento Académico** é um indicador do desenvolvimento cognitivo, o qual por sua vez é influenciado por vários fatores do contexto familiar, sendo um deles a qualidade da resposta parental, bem como o recurso por parte dos pais a um estilo educativo democrático ou autorizativo e a um ajustamento marital positivo, os quais são variáveis preditoras de um maior raciocínio lógico na **Adolescência**.

Sapienza, Aznar-Farias e Silves (2009) num estudo que realizaram na cidade de Curitiba-Brasil com 66 adolescentes, investigaram as relações entre competência social, práticas educativas parentais e rendimento escolar. Os mesmos concluíram que os pais que utilizavam prática educativas positivas, ou seja, que se envolviam na vida dos filhos, conversavam e eram considerados democráticos, tinham melhor desempenho na escola do que aqueles cujos pais recorriam mais a práticas negativas de socialização parental.

Thin (2006) e Nogueira et al. (2005), defendiam que as práticas socializadoras familiares constituem um terreno importante para a localização de formas, nem sempre explícitas, de presença das famílias no desempenho escolar dos filhos. Para Darling e Steinberg (1993), os valores e normas culturais determinam a conduta real dos pais e o modo como os seus filhos interpretam os seus objetivos e as suas condutas, bem como organizam a sua própria conduta.

Todavia, Lourenço (2005) não encontrou associação entre o **Sucesso Escolar** e as expectativas escolares e os estilos educativos autorizativos dos pais, percecionados pelos jovens do 7.º ano de escolaridade.

H III.4.1 ► Aceita-se a hipótese H III.4.1, que nos diz que, os alunos que percebem os seus pais como **Educadores Personalizados** apresentam *maior Sucesso Escolar* do que os que percebem os seus pais como educadores com um **Estilo de Educação** marcada pela **Restrição**.

Os resultados são concordantes com os descritos na literatura: Guasp (2008) afirmou a ação educativa e socializadora da família condiciona fortemente o **Rendimento Escolar**. Segundo Hernández (2004) existem estilos parentais que favorecem a adaptação familiar dos jovens e nomeadamente a **Adaptação Escolar** destes. Para Fonseca (2008) os adolescentes com famílias que utilizam modelos parentais inconsistentes, ativa ou passivamente hostis, tendem a apresentar grande risco de desenvolverem problemas escolares.

Brown, Mounts, Lamborn e Steinberg (1993), num estudo que realizaram com adolescentes entre os 15 e os 19 anos, concluíram que os estilos parentais têm uma notável, mas indireta, influência sobre os adolescentes e sobre as escolhas dos pares, que estes efetuam, o que tem encorajado os investigadores a repensarem o papel dos estilos parentais na **Adolescência**.

Darling e Steinberg (1993), afirmaram que os estilos parentais definem-se através de uma série de atitudes e são direcionadas para os jovens que em conjunto proporcionam um clima emocional no qual se expressam os comportamentos dos pais. Musitu e García (2001), verificaram que existem dois fatores principais que explicam a conduta parental tais como o controlo utilizado pelos pais e o apego.

Na mesma perspetiva, Musitu e García (2001) defendiam que os jovens de famílias negligentes tinham, normalmente, valores mais baixos na maioria dos índices de ajuste, desenvolvimento psicossocial, **Aproveitamento Escolar**, e problemas de conduta.

H III.4.2 ► Aceita-se a **Hipótese III.4.2** que nos diz que os pais dos alunos que apresentam *maior Sucesso Escolar* apresentam *menos Discrepância Educativa* entre si.

Nos estudos de Oliva et al. (2007) os autores observaram que quando comparado o estilo educativo paterno e materno percebido pelos adolescentes (independentemente do seu sexo), estes obtiveram pontuações mais altas nas

dimensões do estilo parental materno, o que segundo os autores traduz que os jovens percebem as suas mães como mais implicadas, controladoras e afetivas do que os seus pais. Este indicador foi considerado por Hernández (1983), que o designou por **Discrepância Educativa**, que corresponde ao grau de diferença existente entre o **Estilo Educativo do Pai e da Mãe**.

Os nossos resultados também são concordantes com a literatura. Segundo, (González Faraco et. al 2008) as atitudes familiares influenciam o comportamento escolar dos jovens, ou seja, a discordância dos pais sobre os critérios educativos disciplinares provocará desajuste, instabilidade emocional e incremento da agressividade entre os filhos.

H III.4.3► Aceita-se a Hipótese III. 4.3, que nos diz que os Filhos de Pais com Estilos Educativos Personalizados, apresentam maiores Expectativas Escolares relativamente ao seu Percorso Escolar, o que resulta em maior Sucesso Escolar.

No presente estudo, aceita-se a hipótese **HIII. 4.3**. O mesmo se verifica, na literatura, Oliva (2006), numa revisão teórica que realizou sobre as evidências empíricas sobre as relações familiares e o desenvolvimento dos adolescentes destacou que os adolescentes apresentam melhor Adaptação, quando têm pais que se mostram afetuosos, comunicativos e que os encorajam a ser autónomos.

Já, Darling e Steinberg (1993), definiu *o estilo parental*, como uma constelação de atitudes dirigidas ao jovem que consideradas conjuntamente, criam um “clima emocional” em que se expressam as condutas dos pais. Estas condutas visam alcançar os objetivos da socialização correspondendo às práticas parentais, assim como às condutas que não se encontram dirigidas à obtenção direta dos objetivos da socialização, tais como gestos, mudanças no tom de voz, a linguagem corporal e a expressão espontânea das emoções. Assim, segundo estes autores deve proceder-se a uma compreensão dos estilos parentais como um contexto mediador que facilita ou dificulta a influência das práticas parentais sobre o processo de socialização do jovem.

Complementarmente é importante entender que, tal como nos dizia Baumrind (1991), o abandono da dependência parental infantil, própria da **Adolescência**, não deve ser lida como um distanciamento emocional dos pais ou uma negação da continuidade dos valores parentais. Para Sampaio (1994), na mesma perspetiva a presença dos pais junto dos filhos adolescentes deve corresponder sobretudo a um estar atento, através de atitudes como mobilizar sem dirigir, apoiar nos fracassos e

incentivar nos êxitos, em suma estar com eles e respeitar cada vez mais a sua individualização.

HIII. 4.4 ► Rejeita-se a hipótese HIII. 4.4 que nos diz que as **Expetativas do Pai e da Mãe** relativamente ao *Percurso Escolar dos seus filhos* influencia a *perceção que estes desenvolvem sobre o seu *Próprio Percurso Escolar*, o que promove positivamente o seu **Sucesso Escolar**.*

Os nossos resultados são contraditórios com o descrito nos estudos de Arnett (2007) para quem os adolescentes cujos pais esperam que os seus filhos estejam à altura das suas expectativas tendem a apresentar um melhor desempenho escolar. Sendo que os pais que apresentam altas expectativas quanto ao desempenho escolar dos seus filhos também, tendem a envolver-se mais no processo educativo dos seus filhos.

Também, de acordo com Arnett (2007), Barca et al. (2009), Nogueira et al. (2005), Simão e Vaz Serra (1987) uma das formas que os pais podem afetar o **Desempenho Escolar** dos adolescentes é através das suas **Expectativas** de **Sucesso** dos filhos, sobre as suas atitudes e o seu **Desempenho Escolar**.

Ainda, González Faraco et al., (2008) verificaram que a atitude dos pais perante os estudos dos seus filhos é o que mais influencia o seu **Sucesso Escolar**. Estas atitudes relacionam-se com o nível cultural dos pais e particularmente com o nível de **Expectativas** que estes têm a respeito dos seus filhos, **Expectativas** que os jovens assumem ou introjetam.

H III.5 ► O **Sucesso Escolar** apresenta uma causalidade multifatorial;

A análise e discussão desta **Hipótese** evidenciam a contribuição multifatorial de diferentes fatores no **Sucesso Escolar**. Assim, os resultados encontrados traduzem o carater multicausal, multifatorial e multidimensional e com múltiplas repercussões, do **Sucesso Escolar** tal como foi referido por Morin (1994), Palacios (2004), Nogueira et. al (2005), Colmenares (2008) e Miñano e Castejón (2011). Também, de acordo com o modelo **Bioecológico** de Bronfenbrenner (2005) os diferentes níveis dos sistemas onde o individuo se integra concorrem para o seu desenvolvimento, sendo o **Sucesso**

Escolar de cada aluno algo muito central na sua vida, mas em total interrelação dinâmica com os **Microsistemas**, **Mesosistema**, **Exosistema** e **Macrosistema** que caracterizam os contextos do aluno.

Procedendo-se a uma análise por fator verificámos;

Fator 1 – Adaptação do Aluno: Inadaptação Geral, Inadaptação Pessoal, Inadaptação Escolar e Inadaptação Social;

Segundo Herrero (2004), que desenvolveu a perspectiva do **Modelo Ecológico** a compreensão das características dos sistemas onde os indivíduos se integram **Estruturas** num determinado **Tempo**, bem como o comportamento dos seus membros (os **Processos**) concorrem para a compreensão do desenvolvimento humano. Os resultados obtidos nesta análise fatorial evidenciam exatamente isto, dado o nível de **Adaptação Geral, Pessoal, Escolar e Social** emergirem como o **fator de primeira linha** explicativo do **Sucesso Escolar**. Todavia, o nível de **Adaptação Familiar** só surge **no oitavo fator**, como concorrendo para a explicação do **Sucesso Escolar**. O que reflete uma influência menor sobre a construção do **Sucesso Escolar**. Estes resultados são concordantes com o descrito na Hipótese **H 1.7** e nas correlações que sustentam esta análise fatorial, onde se verifica que os alunos com melhor nível de **Adaptação** apresentam maior **Sucesso Escolar**.

Recordemos os estudos de Peterson (1988, citado por Palacios,1993) segundo os quais apenas uma pequena percentagem de jovens apresentava problemas na adolescência. Sendo que mais de metade apresentava uma transição positiva e saudável da etapa anterior, enquanto alguns dos jovens apresentavam dificuldades intermitentes e situacionais. Resultados similares foram obtidos neste estudo, pois, a **Adaptação Geral, Pessoal, Escolar e Social** surgem como o **fator mais importante** que concorre para o **Sucesso Escolar** do aluno.

Fator 2 - Parentalidade sem rede: Idade, Total Pessoas Adicionadas Redes Sociais, Educação Personalizada (valor negativo) e Socialização Parental;

Idade

No nosso estudo a **Idade** surge, como um importante fator associado ao **Sucesso Escolar**, sendo que a correlação entre a **Idade** e o **Sucesso Escolar** é negativa, o que traduz que os alunos do **5º Ano** apresentam maior **Sucesso Escolar** do que os de **9º Ano** de escolaridade. Esta mesma associação também aparece refletida na **H 1.1**, onde verificamos que alunos do **5º Ano** apresentam melhor **Adaptação** nomeadamente a nível **Escolar** do que os alunos do **9º Ano**.

Igualmente, Peterson (1988, citado por Palacios, 1993), apesar de, este, não referir exatamente a variável Idade, evidenciou que os alunos do 5º Ano podem ter um nível de Adaptação ajustado e no 9º Ano, já não o terem.

Total Pessoas Adicionadas às Redes Sociais

A variável Total Pessoas Adicionadas às Redes Sociais, aparece no nosso estudo como um fator determinante no desenvolvimento do Sucesso Escolar, podemos considerar que os alunos que têm mais Pessoas Adicionadas nas Redes Sociais passam mais tempo na *internet*, o que vai de encontro ao exposto por Palacios (1993) e Arnett (2007), que nos dizem que o uso da *internet* pode ser positivo ou negativo dependendo da utilização que os jovens fazem da mesma. Viñas (2009) na Adolescência passar demasiado tempo na *internet* pode afetar a vida escolar e consequentemente o Sucesso Escolar dos alunos.

Todavia também, de forma concordante com os resultados por nós obtidos, no relatório Pisa (2006) foi concluído que os alunos que revelam mais dificuldades no uso da Internet, são os que apresentam pior desempenho académico, desta forma podemos afirmar, como se verifica nesta análise fatorial, que o uso de computadores se constitui como uma importante ferramenta na promoção do Sucesso Escolar.

Ainda, na Hipótese H I.3, tal como nas correlações, constatou-se que o facto de os alunos passarem menos horas ao computador não aumenta o Sucesso Escolar.

Educação Personalizada (valor negativo)

A Educação Personalizada surge como um fator inversamente concorrente para o Sucesso Escolar, integrada no segundo fator explicativo do Sucesso Escolar, o que se torna disconcordante com o descrito por Bronfenbrenner (1979, 2005), Bronfenbrenner e Morris (1998), Balaguer (2002), Hernández (2004) e Guasp (2008) que concluíram que o contexto familiar e o ambiente cultural, influenciam fortemente o desenvolvimento dos jovens. Também, Baumrind (1968, citados por Baumrind, 1991) e Oliva (2006), verificaram que o estilo educativo democrático, promove uma melhor relação entre pais e filhos e consequentemente melhor Sucesso Escolar.

Igualmente, no nosso estudo, rejeitou-se a Hipótese H III.4.1, e na análise correlacional, não se podendo afirmar que os jovens que percecionam a Educação dada pelos Pais como Personalizada, apresentam maior Sucesso Escolar.

Socialização Parental

Vários autores referem que os estilos de socialização surgem como uma variável que facilita ou dificulta o processo de desenvolvimento dos filhos, tornando-se fundamentais no processo de socialização dos alunos, sendo o **Sucesso Escolar** apenas um de entre muitos desses processos de socialização (Brown, Mounts, Lamborn e Steinberg, 1993; Darling e Steinberg, 1993; Musitu e García, 2001; Balaguer, 2002; Guasp, 2008). Também Hernández (2004), Nogueira et al. (2005) e Thin (2006), verificaram que a **Socialização Parental** constitui um terreno importante no desempenho escolar dos filhos. No nosso estudo estes resultados também se verificaram dado que a **Socialização Parental** emerge como um fator imprescindível no **Sucesso Escolar** dos jovens. Por outro, os resultados obtidos na Hipótese **H III.3.4**, tal como na análise correlacional, segundo a qual se preconizavam que os alunos com maior **Sucesso Escolar** percecionam maior **Apoio Parental** são *per si* também concordante com a influência da **Socialização Parental** no **Sucesso Escolar**.

Fator 3 – Dedicção ao Computador: Total de Horas ao Computador, Enviar Mensagens e Emails, Pesquisa de Hobbies e Redes Sociais,

A variável **Total de Horas ao Computador** surge como um fator de terceira linha na explicação do **Sucesso Escolar**. Já no relatório EuKids (2012), é referido que a utilização da internet está completamente enraizada na vida dos jovens estudantes.

Contudo, segundo Viñas (2009), o facto de os jovens, passarem muitas horas ao computador prejudica o seu desempenho académico (**Sucesso Escolar**).

Todavia, na Hipótese **H I.3**, tal como nas correlações, constatou-se que o facto de os alunos passarem menos horas ao computador não aumenta o **Sucesso Escolar**.

Enviar Mensagens e Emails, Pesquisa de Hobbies e Redes Sociais

No nosso estudo concluímos que as variáveis **Enviar Mensagens e Emails**, **Pesquisa de Hobbies** e **Redes Sociais** se constituem com importantes fatores na formação do **Sucesso Escolar**. Tal como descrito no Censo Americano de 2001, maioritariamente os jovens passam o tempo que estão na internet a enviar *Emails*, pesquisar conteúdos escolares e a procurar músicas, filmes e programas de TV (Hobbies). Embora para Arnett (2007), os meios de comunicação passam ter um

impacto positivo ou negativo no desenvolvimento dos adolescentes, dependendo da forma como são utilizados.

O que se torna concordante com a Hipótese **H I.5**, tal que nos diz que os alunos com melhor **Adaptação Escolar** não utilizam menos horas o **Computador** e o **Telemóvel**.

Fator 4 – Dedicação ao Telemóvel: **Total de Horas ao Telemóvel, Telemóvel a enviar Mensagens, Telemóvel a Falar com os Amigos e Telemóvel a Falar com a Família**

Este fator vem de encontro ao já verificado na Hipótese **H I.5**, que nos diz que os alunos com melhor **Adaptação Escolar** não utilizam menos horas o **Computador** e o **Telemóvel**.

Palacios (1993), afirma que atualmente as novas tecnologias são uma forma cultural de comunicar. No **quarto Fator**, surgem as variáveis relacionadas com o uso de telemóvel (**Total de Horas ao Telemóvel, Telemóvel a enviar Mensagens, Telemóvel a Falar com os Amigos e Telemóvel a Falar com a Família**). Já Cambell (2005), afirmou que o telemóvel deixou de ser um instrumento tecnológico, para se transformar num instrumento social, ou seja, os jovens conseguem mais facilmente organizar a sua vida social através do telemóvel. Contudo, Avilés (2010), concluiu que os maus tratos (*ciberbullying*) produzidos através destes meios influenciam negativamente o rendimento académico dos envolvidos.

Fator 5 – Autoconceito: **Autoconceito Académico, Autoconceito Social, Autoconceito Familiar e Autoconceito Físico**

Segundo, Wylie (1979), o **Autoconceito** tem maior influência no rendimento escolar (variável que integra o **Sucesso Escolar**) do que o **Quociente De Inteligência**. O que também se verifica no nosso estudo pois o **Factor G** na análise fatorial, surge posteriormente aos **Autoconceitos Académico, Social, Familiar e Físico**. Também, González e Tourón (1992), Núñez, et al. (1998) e Blarrina et al. (2007) verificaram a existência, de uma relação recíproca entre **Autoconceito Académico** e **Sucesso Escolar**.

Desta forma, de acordo com a nossa Hipótese **H II.7**, esta análise faz todo o sentido pois verificou-se que os alunos que apresentam maior **Autoconceito Académico** apresentam também maior **Sucesso Escolar**.

Complementarmente, Sapienza et al. (2009) afirmaram que os jovens mais competentes socialmente (melhor **Autoconceito Social**) tendem a ter melhores resultados escolares.

Fator 6 – Desempenho Escolar: Factor G, Autoconceito Académico

As variáveis **Factor G**, **Autoconceito Académico** e **Sucesso Escolar**, surgem como **fatores de sexta linha** (explicativas do **Sucesso Escolar**), o que pode traduzir tal como já verificado anteriormente, que como referiu Peixoto (2003), os alunos sem retenções (variável integrada no **Sucesso Escolar**) apresentam um **Autoconceito Académico** mais elevado. Também, González e Tourón (1992) afirmaram que “a relação entre o **Autoconceito Académico** e o **Rendimento Escolar** (variável integrada no **Sucesso Escolar**) aumenta com o passar do tempo”. O que se torna concordante com o verificado na Hipótese **H III.5.2**, em que podemos afirmar que o **Sucesso Escolar** e a **Inteligência Geral** Aumentam com o progressão dos **Níveis de Escolaridade**.

Tal como verificado por Faria e Figueiredo (2000), no nosso estudo também o **Autoconceito Académico** é um importante preditor do **Sucesso Escolar**.

Fator 7 – Estrutura Familiar: Irmãos Mais Velhos, Idade do Pai e Idade da Mãe

No sétimo fator surgem as variáveis **Irmãos Mais Velhos, Idade do Pai e Idade da Mãe**. As relações entre irmãos, que são percecionadas de forma mais positiva, durante a **Adolescência** tendem a proporcionar um sentimento de auxílio a nível emocional e académico (variável que concorre para o **Sucesso Escolar**) de acordo com Seginer (1998), Adell (2002) e Teti (2002). Contudo, na Hipótese **H III.2**, tal como nas correlações verifica-se que alunos com menos irmãos apresentam maior **Sucesso Escolar**.

No que concerne à **Idade da Mãe** e do **Pai**, de acordo com Santrock (2004), os **Pais mais Velhos** tendem a ser mais pacientes e afetuosos com os filhos, comunicando de forma mais eficaz com os mesmos, estimulando, assim, o seu **Sucesso Escolar** e fomentando menos conflitos do que os pais mais jovens.

Fator 8 – Vulnerabilidades Familiares: Número Total de Irmãos e Inadaptação Familiar

De acordo com Herrero (2004) o termo adaptativo, expressa a natureza dinâmica e evolutiva do sistema familiar, ao longo do seu desenvolvimento, na medida em que se relaciona com os outros sistemas sociais, a família evolui respondendo aos novos desafios do meio, assim como transformando-o. Correspondendo a um **Processo** que responde ao meio mas que também o transforma nesse **Processo** de resposta e transformação gera-se a **Adaptação** que em nosso entender contribui para o **Sucesso Escolar**.

Todavia, na Hipótese **H III.2** verifica-se que alunos com menos irmãos apresentam maior **Sucesso Escolar**.

Fator 9 – Atividades Desportivas: Horas Desportivas

No nosso estudo a variável **Horas Desportivas** surge, somente, como um fator na **nona posição** explicativo do **Sucesso Escolar**. Contudo, Llinares et al. (2001) e Faria (2005) referem que a atividade desportiva melhora a Autoestima e o **Autoconceito** em várias dimensões. Consequentemente melhora a performance escolar (variável integrada no **Sucesso Escolar**), pois, segundo Bronfenbrenner (1979/1987), no **Microssistema** os clubes desportivos são lugares onde as pessoas se relacionam de forma privilegiada frente a frente.

Deste modo, podemos concluir que, tal como o verificado na Hipótese **H II.2**, tal como nas correlações, os alunos que apresentam melhor **Autoconceito Físico** realizam mais **Atividades Extraescolares Desportivas**, sendo que como já analisamos anteriormente o **Autoconceito** promove o **Sucesso Escolar**.

Fator 10 – Implicações Escolares: Número de Anos de Frequência do Pré-Escolar, Quantas Horas Estudadas por Semana

Como décimo fator surgem as variáveis **Número de Anos de Frequência do Pré-Escolar** a par de **Quantas Horas Estudadas por Semana**,

Relativamente à **Frequência do Pré-Escolar**, já Bronfenbrenner e alguns dos seus discípulos (Bronfenbrenner e Ceci, 1994; Bronfenbrenner e Morris, 1998; Bronfenbrenner e Evans, 2000), afirmaram que são vários os contextos sociais através dos quais os adolescentes se desenvolvem (família, comunidade e país), sendo o ensino **Pré-Escolar** um momento de grande expansão destes contextos, o papel da **Frequência do Ensino Pré-Escolar** como sendo muito expressivo na construção

Sucesso Escolar têm vindo a crescer, o que concorre fortemente para o desenvolvimento do **Sucesso Escolar**.

Na análise fatorial, tal como já havíamos verificado na **H III.5.3** a frequência do **Pré-Escolar** revela-se um importante contributo para o **Sucesso Escolar**.

Quantas Horas Estudadas por Semana

Mendonza e Sagrera (1991), Adell (2002) e Nogueira et al. (2005) afirmaram que o número de horas dedicadas diariamente ao estudo contribui fortemente para a promoção do **Sucesso Escolar**.

Fator 11- Primeiros Passos Académicos: Número de Professores do 1º Ciclo

O **Número de Professores do 1º Ciclo** surgem como uma variável que também concorre para a explicação do **Sucesso Escolar**, é concordante com os resultados também já encontrados na literatura. Os nossos resultados foram ainda concordantes com a **H III.5.4**, tal como nas correlações

Segundo, Sanz, (2010) os professores do **1º Ciclo** são fundamentais no desenvolvimento do **Sucesso Escolar** dos Alunos.

➤ **Síntese da Análise Fatorial**

Em síntese podemos afirmar claramente que o **Sucesso Escolar** apresenta uma causalidade multifatorial. No centro do **Modelo Bioecológico** de Bronfenbrenner (2005) estava uma preocupação por uma acomodação progressiva entre o organismo humano em desenvolvimento e o seu ambiente imediato donde devemos pensar a multicausalidade do **Sucesso Escolar** como um processo dinâmico que envolve um enclave entre as ciências biológicas, psicológicas e sociais que são influenciadas e influenciam a evolução de cada aluno e conseqüentemente e progressivamente da sociedade.

H III.5.1 ► Aceita-se a hipótese **H III.5.1** que nos diz que as *raparigas* apresentam *maior Sucesso Escolar* do que os seus pares do **Sexo masculino**.

Os nossos resultados apontam para o facto de as raparigas apresentarem maior **Sucesso Escolar** do que os seus pares do sexo masculino, o que é concordante com a literatura. Segundo Anaya (1984), Balaguer et al. (1999) e Balaguer (2002) as

raparigas tendem a apresentar mais **Sucesso Escolar** do que os rapazes, facto que hoje em dia também pode ser observado em qualquer pauta escolar.

H III.5.2 ► Aceita-se a Hipótese III.5.2 podendo afirmar-se que a relação entre as Notas Escolares e a Inteligência Geral aumenta progressivamente à medida que avançamos nos Níveis de Escolaridade.

Os nossos resultados, podem dever-se em nosso entender, ao facto de na **Adolescência** surgir uma capacidade crescente de pensar de maneira mais abstrata, de colocar diferentes hipóteses alternativas perante um problema, testando-as com a realidade, estruturando-se um pensamento mais abstrato. O que leva a que os adolescentes se desliguem dos fenómenos imediatos e concretos, convertendo-se em pensadores mais lógicos e dedutivos (Inhelder & Piaget, 1955). O desenvolvimento do pensamento abstrato confere ao jovem a capacidade para questionar, tirar conclusões, generalizar aprendizagens e formular novas hipóteses e estratégia (López & Castro, 2007).

De acordo com Santos (2010), entre os 12 e os 15 anos, surge a nova etapa das “operações formais”, passando o jovem a ser capaz de equacionar e deduzir, adquirindo uma capacidade dedutiva sobre hipóteses e proposições.

Para Biggs (1989), o termo **Rendimento Académico** é sinónimo das notas escolares obtidas, sendo habitual que estas notas correspondam apenas a uma avaliação institucional produto das aprendizagens e não representem tanto a consequência de uma aprendizagem profunda e significativa.

Porém, segundo Almeida (1991) os estudos também realizados em Portugal, apontam para a necessidade de encorajar os alunos a utilizarem a atribuição do **Sucesso Escolar** a causas externas e a desencorajar a atribuição do **Insucesso** a fatores internos, estáveis e incontroláveis, como por exemplo a inteligência.

H III.5.3 Aceita-se a Hipótese III.5.3 que nos diz que a Frequência do Pré-Escolar, promove o Sucesso Escolar.

De acordo com os resultados obtidos no nosso estudo tornou-se claro que a **Frequência do Pré-escolar** promove o **Sucesso Escolar**. Segundo Marçal Grilo

(2010) na educação pré-escolar é onde se criam as condições e os hábitos que levam ao **Sucesso Escolar**. Nesta mesma perspectiva, Acevedo e Ochoa (2005) defendem que o ensino **Pré-Escolar** é um mecanismo protetor que pode promover a capacidade das escolas para suscitar a resiliência dos estudantes e consecutivamente o seu **Sucesso Escolar**.

Nogueira et al. (2005), no seu estudo longitudinal, concluíram que a idade de início da educação infantil parece ter um impacto muito relevante no **Sucesso Escolar** obtido, influenciando moderadamente as capacidades das crianças.

Segundo Viguer e Serra (1996) a reforma do sistema educativo tem vindo a alargar a data de entrada no sistema escolar, sendo que a criança passa a ser o sujeito da educação desde o seu nascimento com a construção da Educação Infantil, disponibilizando-se um ambiente otimizador do desenvolvimento infantil.

Hargreaves (2003) afirmou que atualmente se construiu uma expectativa de que as crianças que iniciam o primeiro ano do 1º ciclo de escolaridade já devem conhecer as letras e os números, sendo que os que não o sabem correm o risco de ser integrados numa classe de transição. Esta expectativa de competência provem do fato de que 85% das crianças que entram no 1º ciclo já terem tido alguma experiência educativa que lhes tenha permitido adquirir competências básicas e que lhe permitam fazer face ao aumento das exigências do *curriculum* e da responsabilidade que o meio escolar lhes vai solicitar.

Neste sentido, é importante referir que a tomada de decisão por parte dos pais de integrar ou não os seus filhos no ensino **Pré-Escolar** pode promover ou dificultar o seu **Sucesso Escolar** desde cedo.

H III.5.4► Aceita a Hipótese III.5.4 segundo a qual a *baixa Alternância de Professores do 1ºciclo* promove o Sucesso Escolar.

Os nossos resultados revelam tal como os estudos de Marchesi (2003) que observou o impacto do contexto sociocultural na vida da escola e na ação dos professores na sala de aula. O contexto sociocultural não só influência os resultados dos alunos como também a cultura da escola, as relações dos professores com as famílias e com os alunos, na organização e no funcionamento da escola.

Complementarmente, Sanz (2010) refere que de acordo com Bronfenbrenner o microssistema consiste nas pessoas com que o aluno se relaciona nomeadamente os professores, que com as suas atitudes podem influenciar o desenvolvimento do jovem, tornando-se assim determinante todos os professores com quem o aluno se relaciona, mas certamente os do 1º Ano do 1º Ciclo serão decisivos para o desenvolvimento da perceção do Sucesso que o aluno forma sobre a sua performance escolar.

Hargreaves (2003) acrescenta ainda, que os professores atualmente têm de disponibilizar muito mais apoios emocionais e cuidados parentais do que os professores da escola da segunda metade do séc. XX, o que leva a que a sua alternância possa influenciar fortemente o Sucesso Escolar dos alunos.

7.1.2. Síntese do Objetivo Geral.

Relativamente ao Objetivo Geral podemos afirmar ter identificado a influência de como a Adaptação Pessoal, Familiar, Escolar e Social percebidas pelos alunos do **5º** e do **9º Anos** de escolaridade da região do Algarve influenciam o seu Sucesso Escolar. Tendo-se percebido que embora todos os tipos de Adaptação influenciem o Sucesso Escolar dos alunos, a Adaptação, Pessoal, Escolar e Social concorrem para uma *maior influência* sobre o Sucesso Escolar do que a Adaptação Familiar. Sendo que a Adaptação Geral também apresenta uma forte centralidade na explicação do Sucesso Escolar. Todavia, esta variável não foi inicialmente introduzida no nosso Objetivo Geral. Assim, o mesmo deverá passar a ser redigido com uma nova abrangência:

a Adaptação Geral, Pessoal, Familiar, Escolar e Social percebidas pelos alunos do **5º** e do **9º Anos** de escolaridade da região do Algarve influenciam o seu Sucesso Escolar.

Este Objetivo Geral está representado graficamente na Figura 7.1.

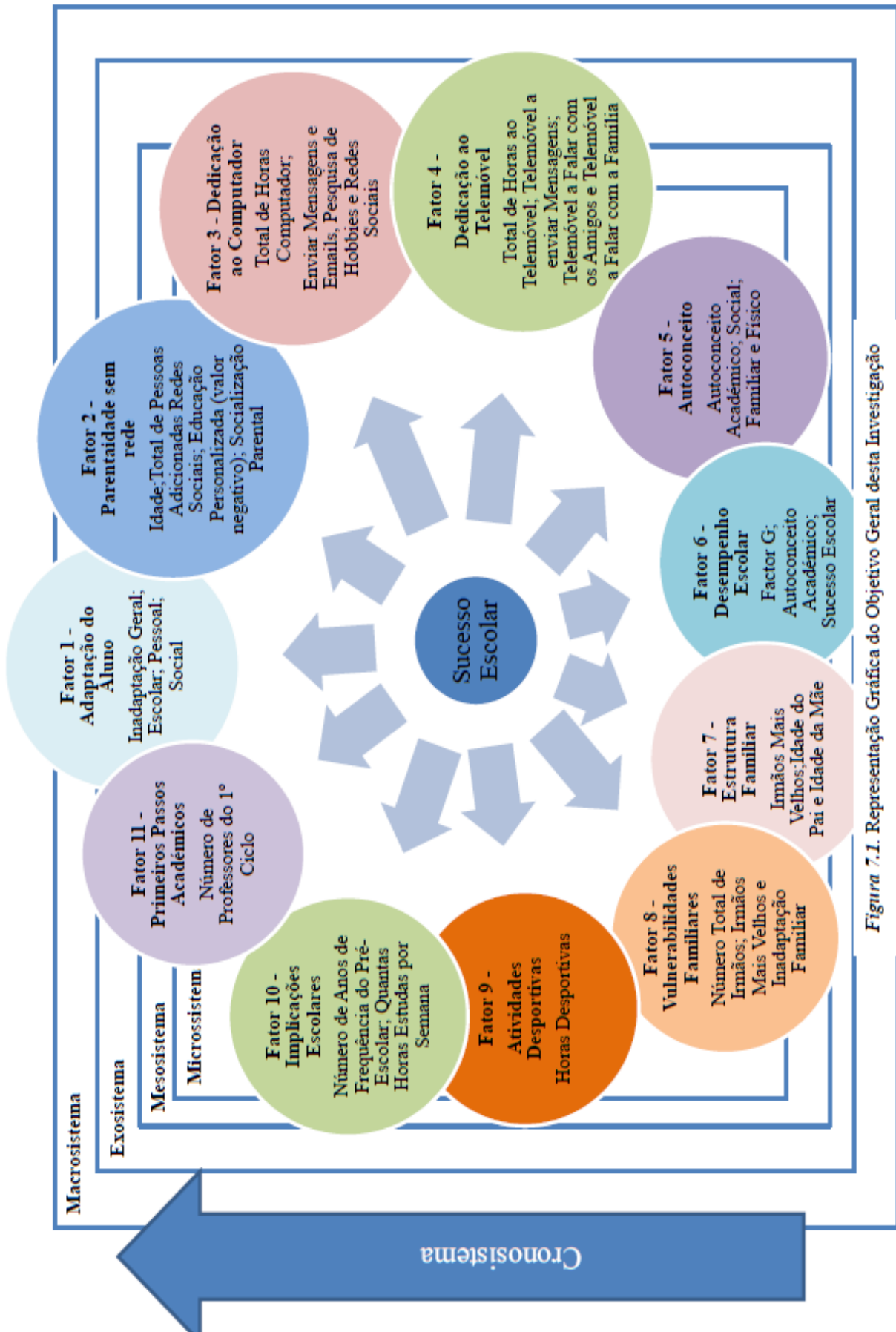


Figura 7.1. Representação Gráfica do Objetivo Geral desta Investigação

Capítulo 8:

CONCLUSÃO

8.1.CONCLUSÕES GERAIS.

Na concretização desta tese, desejamos que a mesma possa ter impacto prático para além da sua apresentação pública. Assim gostaríamos de destacar possíveis pontos de interesse, seja ao nível da compreensão do **Sucesso Escolar** junto dos alunos portugueses e em particular dos alunos algarvios, quer junto da comunidade educativa.

Neste capítulo apresentamos as Conclusões que podem ser extraídas dos resultados desta investigação. Organizámo-las por grandes grupos, resultando assim no abaixo descrito.

8.1.1. Conclusões Mais Relevantes no que Concerne às Variáveis Preditoras:

8.1.1.1. Conclusões mais relevantes relativas à amostra desta investigação.

As características gerais da amostra, que identificam os seus indícios de qualidade, são:

- ✓ Recolhemos dados em todos os 16 Concelhos do Algarve, que ficaram representados na respetiva amostra;
- ✓ A dimensão da amostra é bem representativa da população dos alunos do **5º** e do **9º Ano** de Escolaridade da região do Algarve. O número de indivíduos do sexo feminino, quer no **5º Ano**, quer no **9º Ano** de escolaridade, é superior ao número de indivíduos do sexo masculino, o que reproduz a estrutura social dos alunos da região do Algarve. Alguns alunos beneficiam de **Necessidades Educativas Especiais**, todavia muito poucos ficaram integrados na nossa amostra, dado os seus questionários terem ficado muito incompletos, o que à partida espelha logo algumas das suas dificuldades;

- ✓ Na amostra os alunos do **5º Ano** distribuíram-se por 6 grupos etários, sendo o mais representativo o grupo dos 11 anos de idade. No **9º Ano** encontraram-se 5 grupos etários, onde o mais representativo era o dos 15 anos de idade.

➤ **Características inovadoras da Investigação**

- ✓ Esta investigação do nosso ponto de vista é inovadora na medida em que estuda um assunto largamente investigado, o **Sucesso Escolar**, mas numa zona determinada de Portugal, a região do Algarve, em dois ciclos que constituem eles próprios momentos de transição escolar, o **5º Ano** (transição do 1º ciclo para o 2º ciclo) e o **9º Ano** de escolaridade (momento de transição do **9º Ano** para o **10º Ano** o que geralmente corresponde a uma mudança de instituição escolar). Complementarmente, associou-se o estudo do **Sucesso Escolar** aos níveis de **Adaptação Geral**, **Pessoal**, **Escolar**, **Social** e **Familiar** com o **Autoconceito** (5 fatores).

Recordemos que não é conhecido nenhum estudo que tenha abrangido todos os Concelhos do Algarve sobre o **Sucesso Escolar**, níveis de **Adaptação Geral**, **Pessoal**, **Escolar**, **Social** e **Familiar**, bem como o **Autoconceito**;

- ✓ Complementarmente, o facto de o **Sucesso Escolar** ser abordado de acordo com o **Modelo Bioecológico** de Bronfenbrenner e Morris (1998), numa tentativa de identificar um número máximo de contextos (**Microssistemas**) que influenciem o desenvolvimento dos alunos (**Pessoa**), num determinado momento, o **5º Ano** e o **9º Ano (Tempo)**;

8.1.1.2. Conclusões mais relevantes relativas à Situação Escolar e ao Grupo de Pares do Aluno.

- ✓ A proximidade relativamente à escola não parece exercer influência sobre o **Sucesso Escolar**;
- ✓ As assimetrias entre as zonas litorais, mistas e do interior Algarvio são bem visíveis na nossa região e um pouco por todo o país e vários são os indicadores culturais, sociais e económicos que apontam nesse sentido. Dessas diferenças estruturais decorrem ambientes e oportunidades educativas diferentes que se vão refletir no **Sucesso Escolar** dos alunos;
- ✓ Cerca de um quarto dos alunos algarvios não frequentou o ensino pré-escolar, ao que deve ser dada extrema atenção, pois a frequência deste ciclo surge como um fator explicativo do **Sucesso Escolar**;
- ✓ Os professores do primeiro ciclo parecem marcar o percurso dos alunos de forma inequívoca. Verificando-se que uma décima parte dos alunos, no **Primeiro Ciclo**, teve mais do que um professor por ano escolar, o que traduz uma rotatividade que parece prejudicar os alunos, dado a não **Alternância de Professores do 1ºciclo** ser um fator explicativo do **Sucesso Escolar**;
- ✓ Parece existir um forte envolvimento dos alunos em **Atividades Extracurriculares** (sobretudo **Desportivas**), o que pode traduzir, por um lado, que os Pais estão mais conscientes da importância das **Atividades Extracurriculares** na estimulação dos jovens, mas por outro, pode testemunhar que o horário de trabalho dos pais é bem mais alargado do que o dos seus filhos, logo há que envolvê-los em atividades que os ocupem até que os pais regressem a casa;
- ✓ As raparigas realizam menos **Atividades Desportivas** mas mais **Atividades Académicas** do que os Rapazes;
- ✓ Os alunos estudam em média cerca de 3,5 horas por semana. Sendo crescente o número de **Horas Semanais ao Computador** e ao **Telemóvel** o que traduz que as tecnologias se tornaram um “Órgão Vital” na vida dos alunos. Verificando-se que os números de **Pessoas Adicionadas** nas **Redes Sociais** e a **Quantidade de Troca de Mensagens** expressam novas formas de **Relação com a Família e os Pares**, e até com o Mundo. Cumulativamente cada vez é maior a quantidade de dinheiro que um jovem necessita por semana, talvez até, pela necessidade de alimentar estas tecnologias;

- ✓ Os alunos afirmam gostar da maioria dos **Professores** e dos **Funcionários da Escola**. Valorizando a **Qualidade dos Espaços Escolares** e estando conscientes que a **Escola Serve** sobretudo para aprender;
- ✓ Os **Pares/amigos** das raparigas encontram-se sobretudo na escola mas não na sua turma, enquanto que os pares/amigos dos rapazes predominam quer na escola e na mesma turma, quer na escola mas noutra turma, quer fora da escola. Sendo que do **5º** para o **9º Ano**, cada vez mais os amigos são de fora da escola.

8.1.1.3. Conclusões mais relevantes referentes à Família e à Relação com os Pais.

Registou-se em termos conclusivos que:

- ✓ As famílias estão mais pequenas e os **Pais** têm idades na casa dos 40 anos. As famílias são sobretudo **nucleares, monoparentais ou reconstituídas**. Sendo que os alunos têm em média 1 a 2 **Irmãos**, geralmente **mais velhos**, pelo que muitos já não pertencem ao agregado familiar do aluno;
- ✓ Os alunos com menos **Irmãos**, apresentaram maior **Sucesso Escolar**;
- ✓ Verificou-se que os **Pais** dos Alunos têm **Profissões** melhor remuneradas do que as **Mães**, embora mais **Mães** tenham **formação de nível superior** do que os **Pais**. Complementarmente, registou-se que as **Mães** apresentam uma escolaridade superior à dos **Pais**, embora **um nível profissional inferior** a estes. Por outro lado também **o desemprego** afeta mais as **Mães** do que os **Pais**;
- ✓ A “**escola quer mães com escola**”, dado ter surgido um certo determinismo entre a formação escolar das **Mães** e o **Sucesso Escolar** que os seus filhos obtêm;
- ✓ O **Nível de Escolaridade** da **Mãe** e a perceção de **Apoio Parental** (sobretudo o Personalizado) também promove o **Sucesso Escolar**. Os Pais terão é de apresentar baixa **Discrepância Educativa** interparental o que se torna central na promoção do **Sucesso Escolar**. Todavia, os **Filhos de Pais com Estilos Educativos Personalizados** apresentam melhores **Expectativas Escolares** e estas acabam por influenciar o **Sucesso Escolar** dos seus filhos;
- ✓ Mais de metade dos alunos afirma ter mais de um **Computador** em casa com ligação à *internet*. Bem como os seus **Pais** comprem **Revistas e Jornais**, possuindo **Livros** em casa (1 a 2 livros). Só um quarto dos alunos é que não visitou um País estrangeiro;

- ✓ Uma maior quantidade de Estímulos Educativos não parece favorecer de forma direta os níveis de Adaptação Geral, Pessoal, Escolar, Social e Familiar dos Alunos, todavia, de forma indireta sim, dado que se encontrou associação entre a quantidade de Estímulos Educativos e o Autoconceito Académico, Social, Familiar e Físico;
- ✓ Os alunos afirmam que realizam tanto atividades com a Mãe como com o Pai mas realizam mais atividades só com a Mãe do que com o Pai;
- ✓ A informatização crescente de toda a sociedade exige aos alunos fortes competências nesta área, mas o uso e abuso destas mesmas tecnologias (Computador/Telemóvel) por parte dos alunos compromete a sua Adaptação Geral e Escolar e em particular a concretização dos seus trabalhos de casa e da sua autonomia na realização destes trabalhos. Tendo-se concluído que em média os alunos Algarvios do 5º e do 9º Ano estudam 4 horas por semana;

8.1.1.4. Conclusões obtidas através do Q.I. e através do Factor “g” de Catell.

- ✓ Na amostra a $\bar{X}$ de Q.I. foi de 99,74 o que é muito próximo dos valores do Q.I. médio da população. Sendo que os alunos do 5º Ano obtiveram uma $\bar{X}$ de 98,96 e os do 9º Ano de 100,54;
- ✓ Registou-se pouca relação entre as Notas Escolares e a Inteligência Geral medida pelo Fator “g”. Apesar desta última, parecer aumentar ligeiramente à medida que avançamos nos Níveis de Escolaridade. No entanto verificou-se que as Notas Escolares diminuem no 9º Ano comparativamente com as dos alunos do 5º Ano. Esta diminuição pode provavelmente ser devida á maior exigência dos conteúdos escolares dos *curriculum* dos alunos do 9º Ano.

8.1.2. Conclusões Relevantes Referentes às Variáveis Critério:

Quanto às variáveis Critério apresentaremos as conclusões por variável.

8.1.2.1. Conclusões obtidas através dos Resultados da Variável Sucesso Escolar dos Alunos.

- ✓ As notas dos alunos do 5º Ano são melhores do que a dos alunos do 9º Ano podendo-se concluir que existe uma queda das classificações escolares ao longo dos anos;
 - Os alunos do 5º Ano têm mais classificações finais de 5 e de 4 do que os alunos do 9º Ano;
 - Todavia, de um modo geral, os alunos têm melhores notas a Ciências e piores notas maioritariamente a Matemática;
 - Tendo-se verificado que as raparigas apresentam maior Sucesso Escolar que os rapazes.
- ✓ As Retenções escolares ocorrem maioritariamente no 1º Ciclo, e os rapazes tendem a reprovar mais que as raparigas. Sendo que as retenções andam a par e passo com o (In)Sucesso Escolar e são cumulativas;
- ✓ Os alunos do 5º Ano frequentam mais os Apoios Escolares (sobretudo a matemática) do que os do 9º Ano de Escolaridade (sobretudo a matemática e a língua estrangeira) o que se pode dever a uma recusa progressiva dos alunos em frequentar estes recursos disponibilizados pela escola;
- ✓ Os alunos desejam obter melhores notas do que as que geralmente obtêm. Todavia, continuam a desejar notas mais baixas a Matemática e a Português e melhores notas a História e a Ciências, o que reproduz o seu padrão de Sucesso Escolar. Parecendo aventurarem-se pouco nos seus desejos para com a disciplina de Matemática. Os seus Pais têm expetativas mais positivas que eles, sobre as notas obtidas no final do período, sobretudo a Matemática, o que pode por um lado traduzir pouco conhecimento das performance escolares dos seus filhos e por outro espelhar uma necessidade de que os seus filhos

enveredem por cursos com fortes marcas de **Matemática** dado à partida, serem considerados com maior grau de empregabilidade;

- ✓ Os **Fatores Geográficos do Concelho** promovem o **Sucesso Escolar** dos alunos sobretudo no **5º Ano** de Escolaridade.
- ✓ Nestes estudos não identificámos como central na promoção do **Sucesso Escolar** dos alunos a:
 - **Concordância entre a Língua Falada no País e a Língua Materna;**
 - **Expetativas do Pai e da Mãe** relativamente ao *Percurso Escolar dos seus filhos* não influencia a perceção que estes desenvolvem sobre o seu *Próprio Percurso Escolar*, o que consequentemente iria promover o seu **Sucesso Escolar**.
- ✓ Complementarmente também não encontrámos associação entre **Capital Cultural Familiar** e o nível de **Aspiração Futura dos Jovens**.

8.1.2.2. Conclusões obtidas através dos Resultados das Variáveis “Adaptação Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social dos Alunos”.

- ✓ Os valores obtidos na Amostra dos alunos do **5º** e do **9º Ano** relativamente à **Inadaptação Geral**, são muito próximos dos obtidos pelos autores do TAMAI;
- ✓ No **5º Ano** o maior grau de **Inadaptação** surge a nível **Pessoal** enquanto que no **9º Ano** surge a nível **Escolar**;
- ✓ **A Adaptação Familiar** dos alunos pode estar, desde cedo comprometida, dadas as crescentes exigências profissionais dos **País** dos alunos, que se vêm obrigados a que os seus filhos passem mais tempo na escola do que em interação com a família. Mas por outro lado percebe-se que os alunos, quer com melhor **Adaptação Familiar**, quer com melhor **Autoconceito Académico** apresentam melhor **Relação** com a **Escola** e os **Pares**. O que traduz de forma inequívoca a importância continuada da **Família** durante a **Pré-Adolescência** e a **Adolescência**.

8.1.2.3. Conclusões obtidas através dos Resultados das Variáveis: Autoconceito Académico, Social, Emocional, Familiar e Físico dos Alunos.

- ✓ Antes de mais devemos sublinhar que a amostra recolhida, referente ao **Autoconceito** é representativa da população dos alunos algarvios do **5º** e do **9º Ano** de escolaridade. Todavia, os valores de **Autoconceito Académico** obtidos parecem ser altos comparativamente com os obtidos para os restantes tipos de **Autoconceito** o que nos parece ter a ver com o fato de o consentimento informado esclarecer os sujeitos de que se tratava de um estudo sobre o **Sucesso Escolar**, pelo que pode ter existido certa tendência para valorizar esta variável e responder de acordo com a desejabilidade da matriz social, em termos gerais e em particular com os objetivos do questionário;
- ✓ Registou-se que os alunos do **5º Ano** apresentaram sempre uma média mais alta de **Autoconceito** do que os alunos do **9º Ano** exceto no **Autoconceito Emocional**;
 - Onde o **Autoconceito Académico, Social, Familiar e Físico** reconstrói-se durante a **Adolescência**, o que torna os **Adolescentes** mais vulneráveis neste período, o que justifica que os **Pré-adolescente** (alunos do **5º Ano**) apresentam melhor **Autoconceito** do que os **alunos do 9º Ano**;
 - Todavia, conforme o descrito, o **Autoconceito Emocional** alcança maior grau de diferenciação com a idade. Sendo que os alunos do **9º Ano** (tanto os rapazes com as raparigas) apresentam um valor médio superior em **Autoconceito Emocional** à dos alunos do **5º Ano**. Assim devemos considerar que um maior grau de maturidade emocional, se organiza ao longo do desenvolvimento da **Adolescência**.
- ✓ Relativamente à variável sexo conclui-se que os rapazes apresentam maior **Autoconceito Físico** e menor **Autoconceito Académico** do que as raparigas. Também, os rapazes apresentam o **Autoconceito Familiar** muito mais baixo dos que os restantes tipos de **Autoconceito** e do que a amostra das raparigas o que pode estar associado a maior índice de conflitualidade com os seus pais;

- ✓ Dando seguimento, considerámos que os resultados obtidos nesta investigação abrem novas perspectivas de estudo, em dimensões do **Autoconceito** que até agora não tinham recebido atenção suficientes – os aspetos **Emocionais** e **Familiares**, sendo que podemos afirmar que o **Autoconceito** e o **Sucesso Escolar** apresentam uma causalidade mútua;
- ✓ Dado na **Adolescência** o corpo em mudança ser um ponto que expressa a organização psicossocial do **Adolescente** e se ter concluído que os alunos com melhor **Autoconceito Físico** são os que realizam mais **Atividades Extraescolares Desportivas**, então deve ser pensada uma grande promoção do Desporto como atividade estruturante da organização psicossocial dos alunos. Consequentemente, quanto mais a pessoa interatua com **mais Microsistemas**, mais resistência apresentará, assim se entende que os alunos mais desportistas também apresentem melhor **Autoconceito Social**;

8.1.3. Conclusões Obtidas Através da Integração dos Resultados das Diferentes Variáveis.

Através da análise das Hipóteses ainda concluímos:

- ✓ Os alunos com melhor **Adaptação Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social** apresentam *maior Sucesso Escolar* e são sobretudo as Raparigas mais do que os Rapazes que o obtêm;
- ✓ Os alunos com maior **Sucesso Escolar** Percecionam a Escola como mais positiva;
- ✓ Sendo que os alunos com melhor **Adaptação Geral e Escolar** apresentam melhor **Autoconceito Académico** e dado a existência de uma causalidade dinâmica e recíproca entre o **Autoconceito** e o **Sucesso Escolar** também apresentam maior **Sucesso Escolar**;
- ✓ O **Sucesso Escolar** de cada aluno é algo muito central na sua vida, mas em total interrelacção dinâmica com os **Microsistemas**, **Mesosistema**, **Exosistema** e **Macrosistema** que caracterizam os contextos do aluno.

Apresentando um caráter multicausal, multifatorial e multidimensional e com múltiplas repercussões nos diferentes contextos, quer do aluno, quer da sociedade em geral. Encontrámos nesta investigação, que concorrem como fatores explicativos do **Sucesso Escolar**:

- A **Adaptação do Aluno**, que correspondem aos níveis de: **Inadaptação Geral, Inadaptação Pessoal, Inadaptação Escolar e Inadaptação Social**;
- A **Parentalidade sem rede** que integra as variáveis: **Idade, Total Pessoas Adicionadas Redes Sociais, Educação Personalizada (valor negativo) e Socialização Parental**;
- **A Dedicção ao Computador**, que compreende as variáveis: **Total de Horas ao Computador Enviar Mensagens e Emails, Pesquisa de Hobbies e Redes Sociais**;
- **A Dedicção ao Telemóvel** que integra as variáveis: **Total de Horas ao Telemóvel, Telemóvel a enviar Mensagens, Telemóvel a Falar com os Amigos e Telemóvel a Falar com a Família**;
- O **Autoconceito** que correspondem aos níveis de: **Autoconceito Académico, Autoconceito Social, Autoconceito Familiar e Autoconceito Físico**;
- O **Desempenho Escolar**, que integra as variáveis: **Factor G e Autoconceito Académico**;
- A **Estrutura Familiar** que organiza as variáveis: **Irmãos Mais Velhos, Idade do Pai e Idade da Mãe**;
- As **Vulnerabilidades Familiares** que corresponde às variáveis: **Número Total de Irmãos e Inadaptação Familiar**;
- As **Atividades Desportivas** que apenas integra a variável **Horas Desportivas**;
- As **Implicações Escolares** que organiza as variáveis: **Número de Anos de Frequência do Pré-Escolar, Quantas Horas Estudadas por Semana**;
- Os **Primeiros Passos Académicos** integram apenas a variável **Número de Professores do 1º Ciclo**.

8.2. CONCLUSÕES FINAIS.

8.2.1. Reflexões Finais.

Assim de acordo com a visão construída, após revisão da bibliografia e de acordo com os resultados emergentes desta investigação, o **Sucesso Escolar** deve ser encarado, como um processo multicausal, multifatorial, multidimensional e com múltiplas repercussões. Constituindo-se como um dos muitos **Processos** e **Produtos** do desenvolvimento humano, que acompanha o indivíduo de acordo com o Sistema Educativo Português, num mínimo de 12 a 14 anos, contribuindo para a crescente construção da socialização do aluno de forma restrita ou em sentido lato para a construção das suas características mais humanas da sua própria humanização.

Tornando-se emergente que os alunos com melhor **Adaptação Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social** apresentam *maior Sucesso Escolar*

➤ **Implicações Práticas desta Tese na Atividade Profissional da Investigadora**

A construção desta tese proporcionou uma visão alargada do **Sucesso Escolar** junto da investigadora e da equipa que esta coordena. Esta mesma visão será reproduzida em sessões de esclarecimento a outros profissionais, responsáveis pelos pelouros Autárquicos da Educação, representantes de Associações Juvenis, professores, pessoal não docente e pais.

Está ainda prevista a difusão dos resultados em artigos científicos a publicar em revistas da especialidade.

Por outro lado, a realização desta investigação alterou o Fazer e o Ser da sua autora.

8.2.2. Limitações do Estudo.

O trabalho que desenvolvemos, apesar dos esforços realizados no sentido de atingir resultados cientificamente relevantes, deve ser visto tendo em conta algumas

limitações, dado que como em qualquer investigação, está sempre condicionada pela eleição dos objetivos do estudo e da disponibilidade dos meios. Assim deixamos algumas perspectivas futuras de investigação que gostaríamos de desenvolver ou de ver investigadas.

- ✓ O facto de termos utilizado estudantes pré-adolescentes e adolescentes, obriga-nos a estar conscientes que estas etapas do desenvolvimento são marcadas por mudanças constantes e fortemente influenciadas pelos grupos de pares, pelo que a interpretação dos resultados deverá ser sempre contextualizada à amostra em estudo;
- ✓ Utilizámos instrumentos de avaliação com normas padronizadas não adaptadas para a população portuguesa. A existência de normas portuguesas teria possibilitado avaliar mais fielmente a especificidade da amostra estudada. Neste sentido seria conveniente utilizar em investigações futuras, questionários especificamente adaptados, em termos psicométricos, à população portuguesa;
- ✓ Os alunos eram apenas do ensino público dado o ensino privado ser pouco expressivo na região do Algarve, Embora, segundo Alonso (2004), existe uma crença generalizada e popular, de que no ensino público existe maior homogeneidade quanto às variáveis individuais do aluno (capacidade cognitiva e **Sucesso Escolar**), dado não existir um “filtro” que é estabelecido por vezes no ensino privado;

8.2.3. Sugestões para Futuras Investigações.

Na continuidade deste trabalho, parece-nos pertinente propor o desenvolvimento de novos estudos que permitam responder às dúvidas que, entretanto, foram surgindo:

- ✓ A partir desta investigação, gostaríamos de proceder ou ver construído um programa de intervenção que promovesse a **Adaptação Geral, Pessoal, Escolar, Familiar e Social** dos alunos bem como o seu **Autoconceito**, sobretudo o **Académico**, **Social** e **Físico** como caminhos que levam à estruturação do **Sucesso Escolar** dos alunos;
- ✓ Há que perceber melhor as implicações do uso das novas tecnologias (**Computador, Telemóvel, Ipad/ Tablet**) que passaram a ser “órgãos vitais” para os alunos e por isso indispensáveis, desde cada vez mais

cedo na sua **Adaptação** e consequentemente no seu **Sucesso Escolar**.

8.2.4. Propostas de Intervenção.

Nesta investigação os resultados evidenciaram a necessidade de se favorecer a compreensão do **Sucesso Escolar** a diferentes níveis. Pelo que propomos que:

- ✓ Tenha um carácter obrigatório de integração de todas crianças no **Pré-escolar** desde os 3 anos de idade. De forma a que as crianças com 5 anos, que ainda nunca frequentaram este nível de ensino, se extinga no cenário português;
- ✓ Seja alterada esta situação prevista no Despacho nº 5048-B/2013, que atualmente permite a integração dos alunos que façam 6 anos, até 31 de Dezembro do ano letivo corrente (por decisão dos pais e dos educadores do pré-escolar) a poderem ser integrados no 1º Ano do 1º ciclo. Propomos que estes alunos, apenas possam frequentar o 1º Ano, no ano letivo seguinte;
- ✓ Que a Lei de **Retenção Escolar** possa ser revista e Portugal passe a ser um País sem retenção escolar, apostando verdadeiramente numa estimulação daqueles que não atingem as metas curriculares o mais precocemente possível;
- ✓ A formação de **Pais** seja progressivamente assumida, pelas Associações de Pais com um carater regular, por forma a integrar problemáticas como o **Sucesso Escolar**, o nível de **Adaptação Pessoal, Escolar, Social e Familiar**, bem como do **Autoconceito Académico, Social, Emocional, Familiar, Físico** numa lógica comunitária e não apenas ao nível do **Microsistema**.
- ✓ A formação dos professores e dos técnicos que de alguma forma tem funções de decisão na educação, fiquem sensíveis à necessidade de identificação precoce das crianças que não atingem as metas curriculares;

- ✓ Ser fomentado o desporto como uma atividade promotora do **Sucesso Escolar, Pessoal e Social** dos alunos.

Capítulo 9:

CONCLUSIONES

9.1. CONCLUSIONES GENERALES.

En la concretización de esta tesis, deseamos que la misma pueda tener impacto práctico más allá de su presentación pública. Así, nos gustaría poner de relieve los puntos más importantes, sobre todo a nivel de comprensión del **Éxito Escolar** ya sea entre los alumnos algarvios o entre la comunidad educativa.

En este capítulo presentamos las conclusiones que se pueden extraer de los resultados de esta investigación. Se han organizado por grandes grupos, resultando así lo descrito a continuación.

9.1.1. Conclusiones más Relevantes en lo que Conciernen a las Variables Predictoras:

9.1.1.1. Conclusiones más relevantes relativas a la muestra de esta investigación.

Las características generales de la muestra, que identifica los indicios de calidad, son:

- Recogemos datos en todos los 16 Municipios del Algarve, que quedarán representados en la respectiva muestra;
- La dimensión de la muestra es bien representativa de la población de los alumnos de **5º** y de **9º Año** de Escolaridad de la región del Algarve. El número de individuos de sexo femenino, tanto en el **5º Año** como en el **9º Año** de Escolaridad, es superior al número de individuos del sexo masculino, lo que reproduce la estructura social de los alumnos de la región del Algarve. Algunos alumnos se benefician de **Necesidades Educativas Especiales**, aunque muy pocos quedarán integrados en nuestra muestra, puesto que sus cuestionarios quedaron muy incompletos, lo que de partida refleja ya algunas de sus dificultades.

- En la muestra, los alumnos de **5º Año** se distribuyen en 6 grupos de edad, siendo el más representativo el grupo de los 11 años. En el de **9º Año** se encontraron 5 grupos de edad, donde el más representativo era el de los 15 años.

➤ **Características innovadoras de la investigación**

- ✓ Esta investigación, desde nuestro punto de vista es innovadora, pues, aunque se estudia un tema ampliamente investigado como es el **Éxito Escolar**, se realiza centrándose en una zona particular de Portugal, la región del Algarve, en dos curso que son momentos de cambio en la escuela: el **5º año** (transición del 1er ciclo 2º ciclo) y el **9º año** de escolaridad (momento de la transición del **9º Año** al **10 º Año**, que corresponde generalmente a un cambio de institución escolar). Además, se ha asociado el estudio del **Éxito Escolar** tanto a los niveles de **Adaptación General**, **Personal**, **Familiar**, **Escolar** y **Social**, como al **Autoconcepto** (5 factores).

Recordemos que no conocemos estudio alguno que haya cubierto todos los municipios del Algarve en el **Éxito Escolar**, niveles de **Adaptación General**, **Personal**, **Familiar**, **Escolar** y **Social**, así como el **Autoconcepto**.

- ✓ Se complementa con el hecho de que el **Éxito Escolar** se aborda según el **Modelo Bioecológico** de Bronfenbrenner y Morris (1998), en un intento de identificar un número máximo de contextos (**Microsistemas**) que influyen en el desarrollo de los alumnos (**Persona**), en un determinado momento de la vida del estudiante, el **5º** y el **9º Año** de escolaridad (**Tiempo**).

9.1.1.2. Conclusiones más relevantes relativas a la Situación Escolar y el Grupo de Compañeros del Alumnado.

- ✓ La cercanía a la escuela no parece ejercer influencia en el Éxito Escolar;
- ✓ Las diferencias entre las zonas costeras, mixtas y el interior del Algarve son claras, tanto en nuestra región como en todo el país y son varios los indicadores culturales, sociales y económicos que apuntan en esa dirección. Estas diferencias estructurales provienen de diferentes ambientes y oportunidades educativas que se reflejarán en el Éxito Escolar de los estudiantes.
- ✓ Cerca de una cuarta parte de los estudiantes algarvios no cursaron Educación Infantil; a lo que se debería dar máxima atención, porque la asistencia a dicho ciclo se presenta como un factor explicativo del Éxito Escolar;
- ✓ Los profesores del primer ciclo parecen marcar el recorrido de los alumnos de forma inequívoca. Se comprueba que una décima parte de los estudiantes en el Primer Ciclo, tuvo más de un profesor por año escolar, lo que se traduce en una rotatividad que parece perjudicar a los alumnos, dado que la No Alternancia de Profesores del 1º Ciclo es un factor explicativo del Éxito Escolar;
- ✓ Parece existir una fuerte implicación de los estudiantes en Actividades Extracurriculares (sobre todo Deportivas), lo que se puede traducir, por una parte, en que los padres son conscientes de la importancia de actividades extracurriculares en la estimulación de los jóvenes; pero por el otro, se puede entender que al ser la jornada laboral de los padres más larga que la de sus hijos, éstos participan en actividades que los ocupen hasta que los padres vuelven a casa;
- ✓ Las chicas realizan menos Actividades Deportivas pero más Actividades Académicas que los chicos;
- ✓ Los alumnos estudian un promedio alrededor de 3,5 horas por semana. Pero está aumentando el número de **Horas por Semana que dedican al Ordenador** y el **Teléfono Móvil** lo que traduce que tecnologías se han convertido en un "Órgano Vital" en la vida de los estudiantes. Se observa que el número de personas con adicción a las Redes Sociales y a la cantidad de intercambios de mensajes expresan nuevas formas de relación con la familia y compañeros e incluso con el mundo. Acumulativamente, cada vez es mayor la cantidad de dinero que un joven necesita por semana, por la necesidad de alimentar estas tecnologías.

- ✓ Los estudiantes afirman tener una buena relación con la mayoría de los **Profesores y de los Funcionarios de la Escuela**. Valoran positivamente la **calidad de los espacios de la escuela** y son conscientes de que la escuela sirve principalmente para aprender;
- ✓ Los **iguales/amigos/as de las chicas** se encuentra generalmente en la escuela pero no en su grupo-clase, mientras que **los pares/amigos/as de los chicos** predominan en la escuela y en su misma clase, o en la escuela pero en otro grupo, o fuera de la escuela; siendo que de 5º a 9º cada vez más los amigos son de fuera de la escuela.

9.1.1.3. Conclusiones más relevantes referentes a la Familia y a la Relación con los Padres.

Se registra en términos conclusivos que:

- ✓ El porcentaje más alto corresponde a familias nucleares y que la media de edad de los **padres** se sitúa en los 40 años. Las familias son sobre todo nucleares, monoparentales o reconstruidas. Y los estudiantes tienen en promedio 1 a 2 **hermanos**, generalmente mayores, por lo que muchos ya no viven en el hogar parental.
- ✓ Los estudiantes con menos hermanos, mostraron un mayor **Éxito Escolar**;
- ✓ Se encontró que los **padres** tienen mejor remuneración que las **madres**, pero éstas tienen mayor nivel de educación que aquéllos. Además, se registra que las madres presentan una escolaridad superior a la de los padres, aunque su nivel profesional es inferior a éstos. Por otra parte el desempleo afecta a más madres que a padres;
- ✓ Se observa un cierto determinismo entre la formación escolar de las madres y el **Éxito Escolar** que obtienen sus hijos;
- ✓ El nivel de Educación de la madre y la **percepción de Apoyo Parental** (especialmente el Personalizado) también promueve el **Éxito Escolar**. Los padres que presentan baja Discrepancia Educativa interparental influye en la promoción del Éxito Escolar. Sin embargo, los hijos de padres con estilos educativos personalizados presentan mejores **expectativas escolares** y éstas acaban por influir en el **Éxito Escolar** de sus hijos.
- ✓ Más de la mitad de los estudiantes afirma tener más de un ordenador en casa con conexión a internet. Sus padres compran revistas y periódicos, teniendo libros en casa (1 a 2). Sólo una cuarta parte de los estudiantes no han viajado al extranjero;

- ✓ Una mayor cantidad de **estímulos educativos** no parece favorecer de forma directa los **niveles de Adaptación General, Personal, Familiar, Escolar y Social** de los estudiantes, sin embargo, indirectamente sí, dado que se ha encontrado asociación entre la cantidad de estímulos educativos y el autoconcepto académico, Social, físico y familiar;
- ✓ Los estudiantes **afirman realizar actividades** tanto con la madre como el padre, pero que realizan más actividades con la madre que con el padre;
- ✓ La **creciente informatización de la sociedad** exige a los alumnos fuertes competencias en este área, lo que provoca la utilización, el uso y abuso de estas tecnologías (ordenador, móvil) por parte de estudiantes, lo cual influye en su **Adaptación General y Escolar**, más concretamente en la realización y autonomía de sus tareas escolares. Se puede concluir que el promedio de horas de estudio en nuestra muestra es de 4 horas a la semana

9.1.1.4. Conclusiones obtenidas a través del C.I. (Factor “g” de Catell).

- ✓ La **media de CI de la muestra** se sitúa en el valor de **99,74**, lo cual se aproxima a los valores del índice de inteligencia promedio de la población. Los alumnos de **5º curso** obtuvieron una media de CI de **98,96** y los de **9º curso** de **100,54**;
- ✓ Se registra baja relación entre las **Notas Escolares** y la **inteligencia General** (medida por el Factor "G"). Es necesario señalar que esta última parece aumentar ligeramente a medida que avanzamos en los niveles de escolaridad. Sin embargo se encontró que las notas escolares disminuyen en noveno grado comparadas con los de los alumnos de 5º grado. Esta disminución puede probablemente ser explicada por la mayor exigencia de los contenidos escolares del currículo de los estudiantes de noveno grado.

9.1.2. Conclusiones Relevantes Respecto a las Variables Criterio:

En este punto presentaremos las conclusiones por **variables**

9.1.2.1. Conclusiones obtenidas como Resultados de la Variable Éxito Escolar de los Alumnos. .

- ✓ las notas de los alumnos de **5º Año** son mejores que las de los alumnos de **9º**, pudiéndose concluir que existe una caída de las calificaciones escolares a lo largo de los años.
 - Los alumnos de **5º Año** obtienen mejores notas finales de 5 y de 4, que los de **9º**.
 - Sin embargo, en general, los alumnos tienen mejores notas en Ciencias y más bajas en matemáticas.
 - Las alumnas presentan un mayor éxito escolar que los alumnos.
- ✓ Las **repeticiones de curso** ocurren mayoritariamente en el **1º Ciclo** y **los chicos tienden a repetir más que las chicas**. Las repeticiones de curso, avanzan a la par y conjuntamente con el **fracaso escolar** y son acumulativas.
- ✓ Los alumnos de **5º** utilizan más los **Apoyos Escolares** (sobre todo en matemáticas) que los de **9º** Año (principalmente matemáticas y lengua extranjera) lo que puede explicar el rechazo gradual de los estudiantes hacia a estos recursos facilitados por la escuela.
- ✓ Los estudiantes desean obtener mejores calificaciones que las que generalmente obtienen. Sin embargo, se conforman con obtener notas más bajas en Matemáticas y en Portugués, y mejores notas en Historia y en Ciencias, lo que reproduce su patrón de Éxito Escolar. Parece arriesgarse poco en sus deseos para con la disciplina de Matemáticas.
- ✓ **Sus padres tienen expectativas más positivas que los propios alumnos, en las notas obtenidas al final del curso**, sobre todo en Matemáticas, lo que puede entenderse por un lado por el poco conocimiento del funcionamiento escolar de sus hijos, o por otro, el reflejo de una necesidad de que sus hijos se encaminen por cursos con altas calificaciones en Matemáticas, punto de partida para ser considerados con mayor grado de empleabilidad.
- ✓ Los **factores geográficos** del Municipio ayudan al **Éxito Escolar** de los alumnos, sobre todo en el **5º Año**.

- ✓ En nuestro estudio no identificamos como elemento importante en el desarrollo del Éxito Escolar de los alumnos a:
 - Concordancia entre la lengua hablada en el país y la lengua materna;
 - Las **expectativas del padre y la madre** con respecto al **Éxito Escolar** de sus hijos, no influye en la propia percepción del alumno que fomentaría su Éxito Escolar.
 - Tampoco se ha encontrado relación entre el **Capital Cultural familiar** y el nivel de **Aspiración de Futuro de los Jóvenes**.

9.1.2.2. Conclusiones obtenidas a través de los Resultados de las Variables “Adaptación General, Personal, Familiar, Escolar y Social de los Alumnos”.

- ✓ Los valores obtenidos en la muestra de alumnos de la **5 º y 9 º Año** con respecto a la variable Inadaptación General se aproximan a los obtenidos por los autores en la propia prueba del **TAMAI**.
- ✓ En **5º Año**, el mayor grado de Inadaptación se muestra en el nivel Personal, mientras que en el 9º se observa en el nivel Escolar.
- ✓ La Adaptación Familiar de los alumnos, puede estar comprometida desde muy temprana edad, debido a las crecientes exigencias profesionales de los padres que se ven obligados a que sus hijos pasan más tiempo en la escuela que en la interacción con la familia. Pero por otro lado se observa que los alumnos o con mejor Adaptación Familiar o con mejor Autoconcepto Académico presentan mejor relación con la escuela y compañeros. Lo que traduce de forma inequívoca la importancia continuada de la **Familia** durante la Preadolescencia y Adolescencia.

9.1.2.3. Conclusiones obtenidas a través de los Resultados de las Variables: Autoconcepto Académico, Social, Emocional, Familiar y Físico de los Alumnos.

- ✓ En primero lugar debemos destacar que la muestra recogida, en cuanto al **Autoconcepto** es representativa de la población de alumnos del Algarve de **5º** y de **9º Año** de escolaridad. Sin embargo, los valores del **Autoconcepto Académico** obtenidos parecen ser altos en comparación con los otros tipos de **Autoconcepto**; puede deberse al hecho de haber firmado el consentimiento informando que el estudio versaría sobre el éxito escolar, por lo que puede haber habido una cierta tendencia a valorar esta variable y responder de acuerdo con la deseabilidad social en términos generales y en particular con los objetivos del cuestionario.
- ✓ Los alumnos de **5º Año** presentan un nivel más alto de **Autoconcepto** que los de 9º, excepto en el **Autoconcepto Emocional**.
 - Teniendo en cuenta que el **Autoconcepto Académico, Social, Físico y Familiar** se reconstruye durante la **adolescencia**, y que los adolescentes son más vulnerables durante este período, se justifica que los **pre- adolescentes** (alumnos de **5º**) tengan mejor **Autoconcepto** que los alumnos de **9º**.
 - El **Autoconcepto Emocional** alcanza mayor grado de diferenciación con la edad. Los estudiantes de **9º** (chicos y chicas) tienen un valor medio más alto en el **Autoconcepto Emocional** que los alumnos de **5º**. Así debemos considerar que un buen desarrollo emocional se organiza a los largo del desarrollo de la **adolescencia**.
- ✓ Respecto a la **variable sexo** se puede concluir que los chicos tienen un mayor **Autoconcepto Físico** y menor **Autoconcepto Académico** que las chicas. Además, los chicos tienen un **Autoconcepto Familiar** más bajo que los restantes tipos de **Autoconcepto** y de la muestra de las chicas, lo que parece estar asociado a un mayor índice de conflictividad con sus padres.

- ✓ Además, consideramos que los resultados obtenidos en esta investigación abre nuevas perspectivas, en las dimensiones del **Autoconcepto** que hasta ahora no había recibido suficientes atención, sobre todo en los **aspectos emocionales y familiares**, pudiéndose afirmar que la **Autoconcepto** y el **Éxito Escolar** presentan relaciones de causalidad mutua.

- ✓ En la adolescencia, los cambios en el desarrollo corporal es un punto importante pues expresa la organización psicosocial adolescente y se ha podido observar que **los estudiantes con mejor Autoconcepto Físico son aquellos que realizan más actividades extraescolares deportivas**, lo cual plantea el promocionar los deportes como una actividad esencial de la organización psicosocial del alumnado. En consecuencia, la persona que interactúa con más **microsistemas** distintos, mayor resistencia presentará, así se entenderá que los alumnos más deportistas presenten mejor **Autoconcepto Social**.

9.1.3. Conclusiones Obtenidas a Través de la Integración de los Resultados de las Diferentes Variables.

A través del análisis de la Hipótesis podemos concluir que:

- ✓ Los alumnos con una mejor **Adaptación General, Personal, Familiar, Escolar y Social**, presentan mejor **Éxito Escolar**, y son sobre todo la chicas, más que los chicos los que lo obtienen.

- ✓ Los alumnos con mayor **Éxito Escolar** perciben a la escuela como más positiva.

- ✓ Dado que los alumnos con mejor **Adaptación General y Escolar** tienen mejor **Autoconcepto Académico** y dada la existencia de una causalidad dinámica y recíproca entre el **Autoconcepto** y el **Éxito Escolar** también mayor Logro Educativo.

- ✓ El **Éxito Escolar** de cada alumno es algo importante en sus vidas, pero sobre todo en la total interrelación dinámica entre **Microsistema, Mesosistema, Exosistema y Macrosistema** que caracterizan los diversos contextos del alumno.

Presenta un carácter multicausal, multifactorial, multidimensional y con múltiples repercusiones en los diferentes contextos, tanto en el alumno como en la sociedad en general.

✓ Hemos encontrado en esta investigación, los siguiente **factores explicativos** del **Éxito Escolar**:

- **Adaptación del alumno**, que corresponden a los niveles de: Inadaptación General, Inadaptación Personal, Inadaptación Escolar e Inadaptación Social;
- **Parentalidad y redes sociales** que integra las variables: edad, número de personas que comparte en sus redes sociales, Educación Personalizada (valor negativo) y Socialización Parental;
- **Dedicación al ordenador** que comprende las variables: Total de Horas en el ordenador, enviando mensajes, y email, búsqueda de temas lúdicos y Redes Sociales.
- **Dedicación al teléfono móvil** que integra las variables: Total de Horas con el móvil, enviar Mensajes, hablar con los amigos y con la familia.
- **Autoconcepto** que corresponden a los niveles de: Autoconcepto Académico, Autoconcepto Social, Autoconcepto Familiar y Autoconcepto Físico;
- Desempeño Escolar, que integra las variables: Factor G y Autoconcepto Académico;
- **Estructura Familiar** que organiza las variables: hermanos más mayores, y edad del padre y de la madre;
- **Vulnerabilidad de la Familia** que corresponde a las variables: Número Total de hermanos e Inadaptación Familiar;
- Actividades Deportivas que integra la variable Horas Deportivas;
- **Implicaciones Escolares** que corresponden a las variables: Número de Años en educación infantil, y horas de estudios por semana.
- **Primeros Pasos Académicos** integrada por la variable Número de Profesores en el primer ciclo.

9.2. CONCLUSIONES FINALES.

9.2.1. Reflexiones Finales.

Teniendo en cuenta la revisión de la bibliografía y los resultados de esta investigación, el **Éxito Escolar** puede considerarse como un proceso multicausal, multidimensional y multifactorial con múltiples repercusiones.

Se constituye como uno de los muchos **Procesos** y **Productos** del desarrollo humano que acompaña al individuo, de acuerdo con el sistema educativo portugués (un mínimo de 12 a 14 años) contribuyendo a la creciente construcción de socialización del alumno de forma rigurosa o en sentido amplio, para la construcción de sus características más humanas de su propia humanización.

Se ha comprobado que los estudiantes con mejor **Adaptación General, Personal, Familiar, Escolar y Social** presentan mayor **Éxito Escolar**

➤ **Implicaciones Prácticas de esta Tesis en la actividad profesional de la investigadora**

La elaboración de esta tesis proporciona una visión amplia del **Éxito Escolar** tanto a la investigadora como al equipo que coordina. Esta misma visión será reproducida en sesiones de esclarecimiento a otros profesionales, responsables de los servicios autárquicos de Educación, representantes de Asociaciones Juveniles, profesores, personal no docente y padres.

Está prevista la difusión de los resultados en artículos científicos de revistas especializadas,

Por otro lado, la realización de esta investigación cambió el Hacer y el Ser de su autora.

9.2.2. Limitaciones del Estudio.

Este trabajo, a pesar de los esfuerzos realizados para la consecución de resultados científicamente relevantes, debe considerarse teniendo en cuenta algunas limitaciones, ya que como en toda investigación, siempre está condicionado por la

elección de los objetivos del estudio y la disponibilidad de los medios. Por lo tanto dejamos algunas perspectivas futuras de investigación que nos gustaría desarrollar en futuras investigaciones.

- ✓ Se ha trabajado con alumnos pre-adolescentes y adolescentes, lo que nos obliga a ser conscientes de que estas etapas de desarrollo están marcadas por cambios constantes y fuertemente influenciadas por grupos de iguales; por lo tanto la interpretación de los resultados debe ser contextualizada a la muestra objeto de estudio;
- ✓ Se utilizaron instrumentos de evaluación con baremos estandarizados no adaptados a la población portuguesa. La existencia de baremos portugueses habría permitido evaluar con mayor precisión la muestra estudiada. En este sentido sería conveniente utilizar en futuras investigaciones, cuestionarios adaptados, en términos psicométricos, a la población portuguesa.
- ✓ Los alumnos, en su mayoría pertenecían a la escuela pública, ya que la enseñanza privada es poco representativa en la región del Algarve. Aunque, siguiendo a Alonso (2004), existe una creencia muy extendida y popular, de que en la enseñanza pública existe una mayor homogeneidad en cuanto a las variables individuales del alumno (capacidad cognitiva y éxito escolar), dado que no hay ningún "filtro" como el que está establecido, a veces, en la enseñanza privada.

9.2.3. Sugerencias para Futuras Investigaciones.

Para continuar con este trabajo, nos parece pertinente proponer el desarrollo de nuevos estudios que permitan responder a preguntas, que han ido surgiendo:

- ✓ A partir de esta investigación, nos gustaría continuar para elaborar un programa de intervención que promoviera la **Adaptación General, Personal, Social, Familiar y Escolar** de los alumnos, así como su **Autoconcepto**, especialmente el **Académico**, **Social** y **Físico** que conducen al **Éxito Escolar** de los alumnos.
- ✓ Necesitamos entender mejor las implicaciones del uso de las nuevas tecnologías (**ordenador**, **teléfono móvil**, **lpads/Tablet**) que se están convirtiendo en "**órganos vitales**" para los alumnos y por lo tanto indispensable, desde cada vez más temprano, en su **adaptación** y consecuentemente en su **Éxito Escolar**.

9.2.4. Propuestas de Intervención.

En esta investigación los resultados muestran la necesidad de favorecer la comprensión del **Éxito Escolar** a diferentes niveles. Para lo que proponemos que:

- ✓ Tenga un carácter obligatorio de integración de todos los niños en el Pre-escolar desde los 3 años de edad, de forma que los niños de 5 años que nunca frecuentaron este nivel de enseñanza, se extinga en el escenario portugués.
- ✓ Cambiar la situación prevista en el Despacho nº 5048-B/2013, que actualmente permite la integración de los alumnos que cumplen 6 años, hasta el 31 de diciembre del actual año escolar (decisión de los padres y los profesores de preescolar) para que puedan ser integrados en el 1º año de 1º Ciclo. Proponemos que estos alumnos sólo puedan cursar el 1º Año, en el año lectivo siguiente.
- ✓ Que la Ley de la **Repetición Escolar** pueda ser revisada y Portugal pase a ser un país sin repetición escolar, apostando verdaderamente por una estimulación de aquellos alumnos, que no consiguen alcanzar las metas curriculares, lo más pronto posible.
- ✓ La **formación de los padres** debe ser asumida progresivamente por las Asociaciones de Padres con un carácter regular, con el fin de integrar problemáticas como el Éxito Escolar, el nivel de **Adaptación Personal, Familiar, Escolar y Social**, así como el **Autoconcepto Académico, Social, Emocional, Familiar y Físico** desde un punto de vista comunitario y no sólo a nivel de **microsistema**.
- ✓ La Formación de los docentes y técnicos que de alguna manera tienen funciones en la toma de decisiones en la educación, siendo sensibles a la identificación precoz de necesidades en aquellos alumnos que no alcanzan los objetivos curriculares.

- ✓ Fomentar el deporte como una actividad que ayuda al **Éxito Escolar**, **Social** y **Personal** de los alumnos.

BIBLIOGRAFIA:

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV: (2005). *La UE esboza sus objetivos educativos para el año 2010*. Retirado a 8 de Agosto 2005, de <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/721/info1.html>
- Acevedo , V. & Ochoa, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamento Psicológico*, Vol. 1 (5), 21-35.
- Adell, M. A. (2002). *Estrategias para Mejorar el Rendimiento académico de los Adolescentes*. Las Palmas de Gran Canaria: Psicología Pirámide.
- Alañón, M. (1990). *Análisis de factores determinantes del fracaso escolar en formación profesional*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid:Taurus.
- Allport, G. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. [trad. Cast: *La personalidad, su Configuración y Desarrollo* (4º Edición). Barcelona: Herder, S.A. (1973)].
- Almeida, L. S. & Barros, A. M. (1991). Dimensões sociocognitivas do desempenho escolar. En L. S. Almeida (Eds.). *Cognição e Aprendizagem Escolar* (pp.87-97). Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Almeida, L. S. ; Gomes, C.; Ribeiro, I.; Dantas, J.; Sampaio, M.; Alves, M.; Rocha, A.; Paulo, E.; Pereira, T.; Nogueira, E.; Gomes, F.; Marques, L.; Sá, C. & Santos, F. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: Relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L., Miranda, L. & Guisande, M. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25 (2), 35-47.
- Alonso, P. (2004). *El test Bender como detector de problemas emocionales y comportamentales en niños de 4º y 5º de Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Alvaro Page, M., Bueno, M., Calleja, J., Echeverría, M., García, C., Gaviria, J., Gómez, C., Jiménez, S., López, B., Martín-Javato, L., Mínguez, A., Sánchez, A. & Trillo, C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- Alves, C. (2003). *"O Meu Filho é Insuportável" Hiperactividade e Estilos de Socialização Parental*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Clínica. Instituto Superior D. Afonso III- Loulé.
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22, 51-62.
- Amezcu, J. & Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*, 16 (2), 207 – 214.
- Anaya, J. (1984). Interés y rendimiento escolar. *Enseñanza*, 2, 231-246.
- Araújo, S. (1995). *A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a Construção Europeia*. Lisboa: Gradiva.
- Armour-Thomas, E. & Gopaul-McNicol, S-A (1997). Bio-Ecological Approach to Cognitive Assessment. *Cultural Diversity and Mental Health*, Vol. 3 (2), 131-144.
- Arnett, J. (1995). The young and reckless: Adolescent reckless behavior. *American Psychological Society*, 3, 67-72.
- Arnett, J. (2007). *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach*. [Tradução para o Castelhano (2008). *ADOLESCENCIA y adultez emergente. Un enfoque cultural*. México: Pearson Educación].
- Arranz, E. & Oliva, A. (2010). La influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico durante la infancia y la adolescencia. En E. Arranz y A. Oliva (coordinadores). *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares* (pp. 15-34). Madrid: Pirámide.
- Assadi, S., Zokaei, N., Kaviani, H., Mohammadi, M. & Ghaeli, P. (2007). Effect of sociocultural contexto and parenting style on scholastic achievement among Iranian Adolescents. *Social Development*, 16, 169-180.
- Ata, R., Ludden, A & Lally, M. (2007). The effects of gender and family, friend and media influences on eating behaviors and body image during adolescence. *Journal Youth Adolescence*, 36, 1024-1037.
- Atkinson, R. & Shiffrin, R. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation*, II. New York: Academic Press.
- Aviléz, J. (2010). Exito Escolar y Ciberbulling. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.
- Balaguer, I. S. (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.

- Balaguer, I. S., Pastor, Y. R., Moreno, Y. S. (1999). Algunas características de los estilos de vida de los adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista valenciana d' estudis autonòmics*, 26, 33-56.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Santorum, R. & Castro, F. (2009). Estratégias de aprendizagem, autoconceito y rendimiento académico en la adolescência. *Actas do X Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Bas, J. B. C. (1983). Influjo de algunas variables sociológicas en el éxito-fracaso académico. *Bordón*, 249, 439-482.
- Bastos, J. (2014). Mães com estudos, filhos com canudos. *Jornal Expresso*, 11 de Outubro de 2014, 20-21.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11 (2), 56-95.
- Beane, J. & Lipka, R. (1986). *Self-concept, self-esteem and the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Beltran, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Benavente, A. (1988). Da construção do sucesso escolar. *Seara Nova*, 18, 23-28.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, Vol. XXV, 715-733.
- Benedet, M. J. (1973). El fracasso escolar: Consideraciones generales: *Revista Española de Pedagogia*, 123, 341-362.
- Berndt, T. (1999). Friends' Influence on Students' Adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34 (1), 15-28.
- Bernstein (1965). A sociolinguistic approach to social learning. In J. Gould (ed.). *Penguin Survey of the Social Sciences*. England: Penguin Books, pp.145-166.
- Bernstein, B. (1984). Classes e pedagogia do visível e invisível (tradução de Marlene Domingues & Dagmar zibas). *Cadernos de Pesquisa*, 49, 26-42.

- Bersch, A. (2005). *O Brincar como fator potencializador da saúde ambiental no microsistema pediatria: uma análise bioecológica*. Tese de Mestrado em Educação Ambiental. Fundação Universidade Federal do Rio Grande: Departamento de Psicologia.
- Bertalanffy, L. Von. (1975). *Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Madrid: Fondo de Cultura Económica (Original en inglés: 1968).
- Bertalanffy, L. Von. (1979). *Perspectivas en la teoría general de sistemas: Estudios científicos-filosóficos*. Madrid: Alianza Editorial (Original en inglés: 1976 – 2ª Reimpresión, 1981). Capítulos seleccionados por María von Bertalanffy).
- Beyer, S., (1995). Maternal employment and children's academic achievement: parenting styles as mediating variable. *Development Review*, 15, 212-253.
- Biggs, J. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8, 7-25.
- Bissoto, M. (2009). O fracasso na escola. *Revista Ibero-Americana*, 50 (Jan-Abril), 1-7.
- Blais, J., Craig, W., Pepler, D. & Connolly, J. (2007). Adolescents Online: The importance of internet activity choices to salient relationships. *Journal of youth and adolescence*, 37 (5), 522-536.
- Blarrina, M., Fachinnelli, C., Gutiérrez-Martínez, O. & López, M. (2007). Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes Argentinos. *Revista Mexicana de Psicología*, 24 (1), 77-84.
- Bloom, B. (1976). *Human Characteristics and school learning*. McGraw-Hill, New York.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1998). *Escritos de Educação*. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes.
- Braconnier, A., & Marcelli, D., (2000). *As Mil Faces da Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Branco, L., Hilário, M. & Cintra, I. (2006). Percepção e satisfação corporal em adolescentes e a relação com o seu estado nutricional. *Revista de Psiquiatria*, 33 (6), 292-296.
- Broderick, C. B. (1993). *Understanding family process: Basics of family systems theory*. Londres: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press [Traducción al Castellano: (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós].

- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring Environment Across the Life Span: Emerging Methods and Concepts* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000a). Developmental Science in 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Cornell University Review of Department of Human Development* 40, 35-46.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000b). Developmental science in the 21st Century: Emerging questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized: A bio-ecological model. *Psychological Review*, 10(4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Sixth Edition), Vol.1. *Theoretical Models of Human Development* (pp. 793-828). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Fifth Edition), Vol 1. *Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). New York: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Sixth Edition), Vol.1. *Theoretical Models of Human Development* (pp. 793-828). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Brooks-Gunn, J., Graber, J. & Paikoff, R. (1994). Studying Links Between Hormones and Negative Affect: Models and Measures. *Journal of Research on Adolescent*, 4, 469-486.
- Brown, B. & Bakken, J. (2011). Parenting and peer relationships: reinvigorating research on family-peer linkages in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, (1), 153-165.
- Brown, B., Mounts, N., Lamborn, S., & Steinberg, L. (1993). Parenting Practices and Peer Group Affiliation in Adolescence. *Child Development*, 64, 467-482.
- Brown, J. & Taylor, S. (1986). Affect and the processing of personal information: evidence for mood-activated self-schemata. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 436-452.

- Buceta Fernandez, J. M.; Garcia-Alcañiz, E. & Parron Solleiro, P. (1982) . Influencia de la situación familiar de los padres en el rendimiento escolar y la inteligencia de sus hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37, 3, 549-556.
- Bullon, F., Campos, M. & Castaño, E. (2014) Influencia de las variables sociocognitivas en el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria obligatoria. *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Prespetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 538-53.
- Campbell, M. (2005). The impact of the mobile phone on young people's social life. Social change in the 21 st Century Conference. 28 de Outubro de 2005. *Queensland University of Technology*.
- Campoy, T. & Pantoja, A. (2000). *Orientación y Calidad Docente: Pautas y estrategias para el tutor*. Madrid: Editorial.
- Cardenal, V. & Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24 (1), 101-111.
- Cardenal, V. (1999). *El autoconocimiento y la auto-estima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Cardenal, V. (2001). Estilos psicológicos y enfermedad física: variables psicosociales – el estilo de evitación emocional – y su influencia en el cáncer. *Escritos de Psicología*, 5, 36-52.
- Carneiro, R. (2000). *Educar hoje - Enciclopédia dos Pais: Educar Adolescentes* (Vol I – Direção do Volume de Manuela Machado). Lisboa: Lexicultural, Atividades Editoriais, Lda.
- Carneiro, J. (2000). *O Futuro da educação em Portugal tendências e oportunidades: um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carvalho-Barreto, A.; Bucher-Malusckhe, J.; Almeida, P. & DeSouza, E. (2008). Desenvolvimento Humano e Violência de Gênero: Uma Integração Bioecológica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (1), 86-92.
- Casal, J., García, M. & Planas, J. (1998). Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: *Paradojas de un éxito*. *Revista de Educación*, 317, 301-317.
- Casanova, P.; Pelegrina, S.; Garcia, M.; Lendínez, J.; Medina, A.; Pérez, J. & Villa, M. (1996) . Relaciones entre el estilo de padres y el rendimiento académico de los hijos. En M. Sánchez y F. J. Medina Diaz (eds). *Psicología del desarrollo y de la educación: La intervención psicoeducativa* (pp. 195-203). Sevilla: Eudema.
- Cattell, R. & Cattell, A. (1986). *Manual de Tests de Factor <<g>>, Escalas 2 y 3*. Madrid: Tea Ediciones.

- Ceballos, E. & Rodrigo, M. J. (1998) *Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos*. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp.225-243). Madrid: Alianza.
- Ceci, S. J. (2006). Obituaries: Urie Bronfenbrenner (1917–2005). *American Psychologist*, February–March, 173-174.
- CEGOC-TEA (2012). Catálogo 2012 Testes Psicológicos. Retirado a 15 de Março de 2012, de Cegoc-TEA, de http://pt.scribd.com/termoplana/d/11355743-Catalogo-de-Testes-Psicologicos_pdf.
- Cerrato, S., Sallent, S., Aznar, F., Pérez, M. & Carrasco, M. (2011) Análisis psicométrico de la escala multidimensional de Autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23 (4), 871-878.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: understanding chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119.
- Chouinard, R., Karsenti, T., & Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 501-517
- Coleman, J. (1980). *The nature of adolescence*. Londres: Methuen (Ed. Cast: *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata, 1985).
- Coleman, J., & Hendry, L. (1999). *The nature of adolescence (Third Edition)*. London: Routledge.
- Colmenares, F. D. (2008). Retos Actuales de la Investigación Educativa. *Current challenges of the educational research*, 8, 1-18.
- Combs, A., Soper, D., & Courson, C. (1963). The Measurement of Self-Concept and Self Report. *Educational and Psychological Measurement*, 23 (3), 493-500.
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. Nueva York: Scribner's.
- Cornellà, J. (2009). Patologia psiquiàtrica prevalent en la adolescència. *Pediatr Integral XIII* (3), 241-251.
- Correia, L. (2005). *Dificuldades de aprendizagem e autoconceito*. Tese de Mestrado em Educação Especial, especialidade Dificuldades de Aprendizagem. Universidade do Minho: Departamento de Psicologia.
- Cortés, A. (2002). A contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de Psicología*, vol. 8 (1), 111-134.

- CPP (2010). *Classificação Portuguesa das Profissões: Índice por Profissões*. Retirado a 3 de Março de 2010, de Instituto do Emprego e Formação Profissional, de http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,139188&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP.
- Cubero, R. & Moreno, M. C. (1990). *Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años escolares*. En J. Palacios y A. Marchesi (coords.), *Desarrollo psicológico y educación*, Vol I, (pp.285-243). Madrid, Alianza Editorial.
- D'Eça, T. A. (2002). *O E-mail na sala de Aula*. Porto Editora: Porto
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993) . Parenting style as a context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Decreto-Lei n.º 139/2012.
- Decreto-Lei n.º 3/2008.
- Decreto-Lei n.º 6/2001. *Avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico*. Ministério da Educação.
- Despacho Normativo nº. 50/2005, de 9 de Novembro. Recuperado a 6 de Agosto de 2009, World Wide Web: <http://www.min-edu.pt/3/3709.html>.
- Dewey, J. (1922). *Nature and Conduct*. Nueva York: Henry Hol.
- Díaz, A. L. (2007). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 43-66.
- Dmitrieva, J., Chen, C., Greenberger, E. & Gil-Rivas, V. (2004). Family relationships and adolescent psychosocial outcomes: Converging findings from Easter and Western cultures. *Journal of Research on Adolescence*, 14 (4), 425-447.
- Dornbusch, S., Ritter, P., Liederman, P., Roberts, D., & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244–1257.
- DREA (2005). *Direcção Regional de Educação do Algarve: Estatísticas*. Retirado a 30 de Novembro de 2005, de Direcção Regional do Algarve, de http://www.drealg.min_edu.pt/upload/docs/Drealg.Estatistica_0203_pdf.
- DSM-IV-TR. (2002). *DSM-IV-TR: Guia de referência rápida para os critérios de diagnóstico*. Lisboa: Climepsi Editores
- Elder, G. (1998) The life course and human development. In W. Damon (Series Ed.) & R. Lerner, *Handbook of child psychology: Vol.1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 939-991). New York: John Wiley.

- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.
- Entwisle, D. R. (1990). Schools and the adolescent. In S. Feldman and G. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (Pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Epstein, S. (1973). The Self-Concept Revisited. *American Psychologist*, 28, 403-416. [trad. Cast. En Fierro, A.; *Lecturas de Psicología de la Personalidad*. Madrid: Alianza Editorial, S. A. (1981)].
- Epstein, S. (1982). What Is Self-Esteem and How Can It Be Measured? *Paper Present at the Symposium, Functioning and Measurement of Self-Esteem*. Washington, D.C.: APA Convention.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton (Ed. cast.: *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus, 1980).
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M. & Pascual, C. (2002). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de psicología general y aplicada*, 62 (1-2), 45-52.
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, Vol 13 (1), 69-96.
- Esnaola, I., Rodríguez, A., & Goñi, A. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología* Vol. 27 (1), 119-117.
- Esteve, J. (2005). *Estilos Parentales, Clima Familiar y autoestima Física en Adolescentes*. Tesis de Doutoramento. Universitat de Valencia: Departamento de Psicología Social.
- Estrela, T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto, Porto Editora.
- EUKIDS (2011). Resultados Principais: O Inquérito EU Kids Online. Retirado a 8 de Janeiro de 2011, www.fcsr.unl.pt/eukidsonline.
- EURYDICE (1994). *La lucha contra el fracaso escolar: Un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- EURYDICE (1997). *Las cifras clave de la educación en la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- EURYDICE (2006/07). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe: The Education System in Portugal. Retirado a 3 de Agosto de 2009, de Directorate- General for Education and Culture de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/PT_EN.pdf.
- EURYDICE (2011). A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório da Europa. Legislação e Estatística. Retirado a 18 de Março de 2013 de <http://www.google.pt/searchhl=pt-PT&output=search&client=psy-ab&q=Pa%C3%ADses+Europeus+sem+reten%C3%A7%C3%B5es&gbv=1&sei=HTNHUcbjLYuS7Ab45IGIBA>.
- Fan, W., Williams, C. & Corkin, D. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: the effect of social and academic risk factors. *Psychology in the schools*, 48 (6), 632-647.
- Faria, L. & Figueiredo, H. (2000). Auto-conceito e sucesso escolar em alunos com necessidades educativas especiais. V Congresso Galego-português de Psicopedagogía, Actas (Comunicacións e Posters) 4 (6), 1138- 1663.
- Faria, L. & Fontaine, A. (1990). Av sdq I de Marsh à População Portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 6, 97- 105.
- Faria, L. & Fontaine, A. (1992). Estudo de adaptação do Self Description Questionnaire III a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*. 25, 25-43.
- Faria, L. (1995). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*. 4(XXIII), 361-371.
- Farias, M. (2000). A família do adolescente. *Centro de Atenção e apoio ao adolescente do departamento de pediatria da UNIFESP/EPM*. Retirado a 13 de Novembro de 2008, de <http://www.brazilpednews.org.br/sete2000/bnp0024c.htm>.
- Ferguson, E. D. (2000). Individual Psychology is Ahead of its Time. *The Journal of Individual Psychology*, 56 (1), 324-343.
- Fernandes, A. (1994). Dinâmicas familiares no mundo atual: harmonias e conflitos. *Análise Social*, 129, vol. XXIX, p 1149-1191.
- Fernandes, D. (2000). *Pensar a avaliação melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandez, F. B. (1995). *A atribución causal do fracasso escolar por parte dos profesores de ensino secundario*. En L. Almeida (Ed.) IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (pp. 202-207). Braga: Universidade do Minho.

- Ferrán, M. (2001). *SPSS para Windows. Análisis Estadístico*. Espana: McGraw Hill.
- Fierro, A. (1983). Elementos Cognitivos y Otros en el sistema de Personalidad. *Estudios de Psicología*, (16), 85-101.
- Fierro, A. (1991). Auto-estima en adolescentes. Estudios sobre su estabilidad y sus determinantes. *Estudios de Psicología*, 45, 85-107.
- Fierro, A. (1993). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En J. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación: Vol. 1. Psicología Evolutiva* (6º reimpresión) (pp. 327-338). Madrid: Alianza Psicología.
- Fierro, A. (1993). Relaciones sociales en la adolescencia. En J. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación: Vol. 1. Psicología Evolutiva* (6º reimpresión) (pp. 339-346). Madrid: Alianza Psicología.
- Fleming, M. (1988). *Autonomia, comportamentos na adolescência e percepções das atitudes parentais*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto: Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar.
- Fleming, M. (2005). *Entre o Medo e o Desejo de Crescer: Psicologia da Adolescência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fleming, M. (s.d.) Género y Autonomía en la Adolescencia: Las diferencias entre chicos y chicas aumentan a los 16 años. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, nº 6-3 (2), 33-52. Retirado a 22 de Junho de 2015 de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?54>.
- Fonseca, A. C. (2010). *Crianças e Adolescentes*. Coimbra: Almedina.
- Fonseca, H. (2008). *Compreender os adolescentes: Um desafio para pais e educadores (Quinta Edição)*. Lisboa: Editorial Presença.
- Forchand, R., Long, N., Brody, G. & Fauber, R. (1996). Home predictors of Young Adolescents's School Behavior and Academic Performance. *Child Development*, 57, 1528-1533.
- Frau-Meiggs, D. (1999) 'Les Fabricants de Jeux Vidéo ont une Responsabilité Sociale'. Entrevista a Libération, 15 de Maio.
- Freud, A. (1958). Adolescence. *The Psychoanalytic study of the Child*. Vol. XIII, 255-278.
- Freud, S. (1948). *El yo y el ello*. Obras completas. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fuentes, M., García, J., Garcia, E. & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23 (1), 7-12.

- Fulghum, R. (2004). *All I really need to know I learned in kindergarten*. New York: Ballantine Books.
- Gaja, R. (2003). *¿Por qué suspenden nuestros: una guía para hijos? Ayudar a hijos y padres a evitar el fracaso escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gallup Consulting Organization (2008). Retirado a 18 de Junho de 2012, de <http://www.gallup.com/poll/1690/religion.aspx>.
- Garaigordobil, M. & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la utoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad em adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de conducta*. Vol. 32(141), 37-64.
- Garaigordobil, M. (2008). *Evaluación del Programa << Una sociedad que construye la paz-Bakea eraikitzen ari den gizartea>>. Informe de Investigación*. País Basco: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia- Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Garaigordobil, M. (2011). *LAEA – Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, A. (1999). Panorama de la investigación sobre el autoconcepto en España (1976-1998). *Revista Electrónica de Psicología*. Vol. 3 (1), 31-41.
- García, F. Gracia, E. & Zeleznova, A. (2013) Validation of the English versión of the five-factor Self-Concept Questionnaire. *Psicothema* Vol. 25 (4), 549-555.
- García, F. & Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- García, F. & Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5 -AF-5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, J., Musitu, G. & Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema* Vol. 18 (3), 551-556.
- García, J., Musitu, G., Riquelme, E. & Riquelme, P. (2011). A Confirmatory Factor Analysis of the “Autoconcepto forma 5” Questionnaire in Young Adults from Spani and Chile. *The Spanish Journal of Psychology* Vol. 14 (2). Retirado a 11 de Novembro de 2011, de http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.13.
- García, R. (2003) Autoconcepto Académico y Percepción Familiar. Facultad de CC de la Educación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Vol. 8 (7), 359-374.
- García-Madruga, J. & Carriedo, N. (2010). El desarrollo intelectual durante la adolescencia: El pensamiento formal. En J. García-Madruga & J. Delval (coordinadores). *Psicología del Desarrollo I* (pp. 373-399). Madrid: Librería UNED.

- García-Moro, F. J. (2003). *Las teorías implícitas de los profesionales de la educación que trabajan con los menores institucionalizados en centros de acogida sobre las conductas antisociales en la infancia y adolescencia*. Tesis de Doctorado. Universidad de Huelva: Departamento de Psicología.
- García-Reina, L. (2004). Juventud y medios de comunicación. La televisión y los jóvenes: Aproximación estructural a la programación y los mensajes. *Ámbitos*, 11-12, 115-129.
- Garma, A. & Elexpuru, I. (1999). *El Autoconcepto en el aula*. Barcelona: EDEBE.
- GEPE (2008). Melhorar as Competências para o séc. XXI. Uma agenda para a Cooperação Europeia em Matéria Escolar. *Comunicação da Comissão do Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões*. Retirado a 18 de Março de 2013 de <http://www.gepe.min-edu.pt/hp4/206.html>.
- GEPE (2010, Setembro). *Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação: Educação em Números: Portugal 2010*. Portugal: Editorial do Ministério da Educação.
- Giddens, A. (2000). *Sociologia* (M. A. Figueiredo, C. L. Silva & V. Gil, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original em inglês publicado em 1989) .
- Ginsburg, G. (1993). Family Factors Related to Children's Intrinsic/Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance, in *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Goñi, A. (1998). Autoconcepto y autoestima. En A. Goñi (coords.), *Psicología de la Educación Sociopersonal*, 2º Edición, (pp. 53-72). Caracas: Editorial Fundamentos
- Goñi, A., Ruiz, S. & Liberal, I. (2004). Propriedades psicométricas de un nuevo cuestionario para la medida del autoconcepto físico. *Revista de Psicología del Deporte*, 13 (2), 195-213.
- González Barbera C. (2003). *Factores Determinantes del Bajo Rendimiento Académico en Educación Secundaria*. Tesis de Doctoramiento. Universidad Complutense de Madrid: Departamento de Métodos de Investigación y diagnóstico en Educación Secundaria
- González Faraco, J. C., Jiménez Vicioso, J. R. & Pérez Moreno, H. (2008). *La educación en la cultura contemporánea*. Huelva: Universidad de Huelva.
- González, M. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Una análisis de las variables que lo condicionam. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7, 1138-1663.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C. & Valle, A. (1992). Procesos de Comparación Externa / Interna, Autoconcepto y Rendimiento Académico. *Revista de Psicologia Geral e Aplicada*, 45(1) , 73-81.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Gonzáles-Pumariiega, S. & García, M. (1997). Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Gonzáles-Pumariiega, S., Alvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach, R. & Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (4), 548-556.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C, Losano-González, L., Losano-Fernández, L. & Álvarez-Pérez, L. (2001). Estrategias de Aprendizaje, Género y Rendimiento Académico. *Revista Gelego-Portuguesa de Psicolóxia e Educación*, 5(7), 1138-1663.
- Gross, E., Juvonen, J. & Gable, S. (2002). Internet use and well-being in adolescence. *Journal of Social Issues*, 58 (1), 75-90.
- Grotberg, E. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y N. Suárez Ojeda (Eds.). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 19-30). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Grupo Marketest (2004). A presence de adolescents no lar influencia os gastos em telephone fixo quando o destino da chamada é a rede móvel? Retirado a 9 de Julho de 2012, de <http://www.marktest-com/wap/a/pn/id~52d.aspx>.
- Grupo Marketest (2004). Portugal visto à Lupa. Retirado a 9 de Julho de 2012, de <http://www.marktest-com/wap/a/p/dist~Faro/id~fa.aspx>.
- Guasp, J. (2008). *Sociología y educación. El sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*. Madrid: Tecno (4ª edición).
- Günther, A. I. & Günther, H. (1998). Brasília pobres, Brasília ricas: perspectivas de futuro entre adolescentes. *Psicologia Reflexão e Crítica*. 11(2), 1-14.
- Gutiérrez, M. (1989). *Interacción Familiar, Autoconcepto y Conducta Prosocial*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Hagegé, C. (1996). *L'Enfant aux Deux Langues*. Tradução Joana Chaves. *A criança de duas Línguas*. Brasil: Instituto Piaget
- Hargreaves, A. (Compilador) (2003). *Replantar el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Hernández, L. (2005). Psicopatología e tratamento do transtorno de estresse pós-traumático. En Caballo, V. & Ángel, M. (Coord). Manual de Psicología clínica Infantil y del Adolescente: Transtornos Generales (trad. Português: Manual de psicologiac clínica infantil e do adolescente). São Paulo: Livraria Santos Editora.
- Hernández, P. & Jiménez, J. (1983). *Intervencion Psicoeducativa y Adaptación*. Tenerife: Secretariado de Publicaciones Universidad de la Laguna. Colección Maior.
- Hernández, P. (1983). *Rendimiento, adaptación e intervención psicoeducativa*. Tenerife: Secretariado de Publicaciones Universidad de la Laguna Colección Monografías.
- Hernández, P. (1998). *TAMAI – Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptação Infantil*. 3º Edición. Madrid: Tea Ediciones.
- Hernández, P. (2004). *TAMAI – Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptação Infantil*. 5º Edición. Madrid: Tea Ediciones.
- Hernández, P. (2015). *TAMAI – Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptação Infantil*. 7º Edición. Madrid: Tea Ediciones.
- Herrero, J. (2004). La perspectiva ecológica. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera & M. Montenegro (Coords.). Introducción a la psicología comunitaria (pp. 55-77). Barcelona: Ed. UCO.
- Hetherington, E. & Elmore, A. (2003). Risk and Resilience in Children Coping With Their Parents' Divorce and Remarriage. In Sunia Luthar (Ed.). *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of Childhood Aversities* (pp. 182-212). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Hidalgo, V. & Palacios, J. (1990). Desarrollo de la personalidad de los 6 a los 12 años. En J. Palacios; A. Marchesi & C. Coll (comps): *Desarrollo psicológico y educación*. Vol I, (pp. 277-284). Madrid: Alianza Editorial.
- Hilke, E. V. & Conway, G. C. (1994). *Gender equity in education*. Indiana: Reports-Descriptive.

- Huesman, L., Dubow, E. & Boxer, P. (2010). *Participation in Religious Activities as a Protective and Exacerbating Factor in the Development and Continuity of aggressive Behavior across the Lifespan and Generations*. Retirado a 18 de Junho de 2012, de <http://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&q=Huesman%2C+L.%2C+Dubow%2C+E.+%26+Boxer%2C+P.+%282010%29.+Participation+in+Religious+Activites+as+a+Protective+ans+Exacerbating+Factor+in+the+Development+and+Continuity+of+aggressive+Behavio+s+across+the+Lifespan+and+Generations.+&btnG=&lr=//www>.
- INE - Instituto Nacional de Estatística (2002). *Censos 2001: Resultados provisórios: XIV recenseamento geral da população: IV recenseamento geral da habitação*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Inhelder, B & Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris: P. U. F. (Traducción al Castellano: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós, 1972).
- IREFREA (1997). Las Relations Parento-Filiales en la Prevencion del Consumo Adolescente de Drogas. Luxembourg, Comission Européenne, DG-V.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*, vol. 2. Nueva York: Holt.
- Jiménez, M. & López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor riesgo emocional en estudiantes universitarios: diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Jiménez, V., Rivera, J, Ruiz, R. & Almancor, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología*, 2-1, 97-109.
- Jodl, K., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. & Sameroff, a. (2001). Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development*, 72, 1247-1265.
- Juidías, J. & León, J. M^a. (1990). Actitudes del profesorado de E. G. B. ante el fracaso escolar. *Revista de Educación*, 292, 267-292.
- Juidías, J. (1986). *Actitudes del Profesorado de E. G. B. ante los diversos factores que inciden en el fracaso Escolar*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Sevilla: Departamento de Psicología Social.
- Jung, C. G. (1991). *O Homem e Seus Símbolos*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira.
- Kaiser Family Foundation (2002). Key Facts: Teens Online. Retirado a 02 de Julho de 2012, de <http://www.kff.org/entmedia/3293-index.cfm>.
- Kinch, J. (1963). A Formalized Theory of the Self-Concept. *The American Journal of Sociology*, 68, 481-486.

- Kloep, M., Güney, N., Çok, F. & Simsek, O. (2009). Motives for risk-taking in adolescence: A cross-cultural study. *Journal of Adolescence*, 32., 135-151.
- Kohlberg, L. (1976). *Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach to socialization*. Chicago: Rand McNally.
- Koller, S. & Bernardes, N. (1997). Desenvolvimento moral pró-social: Semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. *Estudos de Psicologia*, 2 (2), 223-262.
- Kovacs, K. (2003). El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar. En Álvaro Marchesi & Carlos Hernández Gil (Coords.). *El fracaso escolar: Una perspectiva Internacional* (pp. 51-71). Madrid: Alianza Editorial.
- Krebs, R., copeti, F., Serpa, S. & Araújo, D. (2008). Disposições pessoais de tenistas jovens: um estudo fundamentado na teoria bioecológica de Bronfenbrenner. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, 2(2), 1-24.
- L'Ecuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L. & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lemos, G., Almeida, L, Guisande, M. & Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 22, 83-99.
- Lerner, R. M. (2005). Foreword. In U. Bronfenbrenner, *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp.IX-XXVI). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lewin, K. (1936). *A dynamic theory of personality*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Westport, CT: Greenwood.
- Llinares, L., Molpercres, M., & Musitu, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 189-200.
- LOGSE - Ley Orgánica de Educación (26 Agosto 2006). Proyecto de Ley Orgánica de Educación. Madrid: Congreso de los diputado de España.
- Long, J., Monoi, S., Harper, B., Knoblauch, D., & Murphy, P. (2007). Academic motivation and achievement among urban adolescents. *Urban Education*, 42, 196-22.
- López, A. & Castro, A. (2007). *Adolescencia: Limites Imprecisos*. Madrid: Alianza Editorial.

- Lourenço, M. (2005). *Estilos de socialização parental percebidos pelos alunos do 7º ano de escolaridade do Sotavento Algarvio e sucesso escolar*. Trabalho de investigação para a obtenção da suficiência investigadora. Universidad de Huelva: Departamento de Psicología.
- Maccoby, E. & Martín, J. (1983). Socialization in the context of the family. Parent-child interaction. En E. Hetherington (Ed) P. Mussen (series Ed) *Handbook of child psychology. Vol 4 Socialization, personality and social development* (1-101). New York: Jonh Wiley & Sons.
- MacDonald, K. (1987). Parent-child physical play with rejected, neglected and popular boys. *Developmental Psychology*, 23, 705-711.
- Maia, R. L. (Ed.). (2002). *Dicionário de Sociologia* (1ª. Ed.). Porto: Porto editora.
- Marçal Grilo (2010). *Se não estudas estás tramado* (1ª. Ed.). Lisboa: Tinta da China.
- Marcelli, D. (2000). *Os estados depressivos na adolescência*. Climepsi: Lisboa.
- Marchesi, A. & Hernández, C. (2003). *El fracaso escolar: Una perspectiva Internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. & Lucena, R. (2003). *La Representación social del fracaso escolar*. Retirado a 22 de Janeiro de 2010, de Fundación por la Modernización de España, de http://www.ticnologia.es/contenidos/sociologia/T11_1.pdf
- Marchesi, A. U. (2003). *El fracaso escolar en España*. Retirado a 27 de Setembro de 2005, de Fundación Alternativas, de <http://www.nodo50.org/movicaliedu/fracassoescolarespana.pdf>.
- Marchesi, A.; Martínez, R. & Martín, E. (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (3), 307-323.
- Markova, I. (1987). Knowledge of the self through interaction. En K. Yardley & T. Honess (eds). *Self and identity: Psychosocial perspectives*. United Kingdom: Jonh Wiley and Sons.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.
- Markus, H., Smith, J. & Moreland, R. (1985). Role of the self-concept in the perception oh others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512.
- Maroco, J. (2007). *ANÁLISE ESTATÍSTICA. Com utilização do Spss* (3º Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

- Marsh, H. & Craven (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163.
- Marsh, H. & Jackson, S. (1984). *Multidimensional self-concept masculinity and femininity as a function of women's involvement in athletics*. Sydney: University of Sydney.
- Marsh, H. (1985). Age and Sex Effects in Multiple dimensions of Preadolescent Self-Concept: A Replication and Extension. *Australian Journal of Psychology*, 32 (2), 197-204.
- Marsh, H. (1990). Causal Ordering of Academic Self-Concept and academic Achievement: A Multiwave, Longitudinal Panel Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 646-656.
- Marsh, H., Möller, J. & Köller, O. (2011). The Reciprocal Internal/External Frame of Reference Model: An Integration of Models of Relations Between academic Achievement and self-concept. *American Educational Research Journal*, 48 (6), 1315-1346.
- Marsh, H., Relich, J. & Smith, I. (1983). Self-concept: the construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of personality and social psychology*, 45, 173-187.
- Martín, A.; Ryan, R.M. & Brooks-Gunn, J. (2010). When Fathers' Supportiveness Matters Most: Maternal and Paternal Parenting and Children's School Readiness. *Journal of Family Psychology*, Vol. 24 (2), 145–155.
- Martínez, A. & Galíndez, E. (2003). *Familia y entorno: Implicación de la Familia en la organización escolar*. Bilbao: Fundación Horreum Fundazioa.
- Martínez-Otero, V. (2003). Autoconcepto docente: Análisis de una muestra de profesores y orientadores mexicanos. *Revista de Educación y Futuro*, 3, 47-83.
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004) A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e pesquisas em psicologia vol.4, n.1*, 63-76. Retirado a 15 de Junho de 2013, de: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1808-4281.
- Masten, A. & Coatsworth, J. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- McLoyd, V. (1990). The impact of economic hardship on Black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61, 311-346.

- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press. (Trad. Cast.: (1972), *Mente, persona y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós).
- Mead, M (1928). *Coming of age in Samoa*. Nueva York: Marrow (Ed. cast: Adolescencia y cultura en Samoa. Buenos Aires: Paidós, 1967).
- Medrich, E. (1982). *The serious business of growing up: A study of children's lives outside school*. California: University of California Press.
- Mendoza, R. & Sagrera, M. R. (1991). *Los escolares y la salud: avance de los resultados del segundo estudio español sobre conductas de los escolares relacionadas con la salud (1998-1990)*. Madrid: C.S.I.C.
- Michael, K. & Bem-Zur, H. (2007). Risk-taking among adolescents: Associations with social and affective factors. *Journal of Adolescence*, 30 (1), 17-31.
- Miñano, P. & Castejón, J. (2011). Variables Cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas un modelo estructural. *Revista Psicodidáctica*. 16(2), 203-230.
- Ministério da Educação: Estatísticas (2009). Retirado a 09 de Agosto de 2009, de www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A/www.gepe.min-edu.pt/
- Miranda, R. (2004). Jóvenes en Situación de Riesgo: Un Análisis Ecológico. *Dispersión*, nº 2, 1-14.
- Morales, M. (2002). *La Intervención Psicosocial con Familias Multiproblemáticas: la Perspectiva Ecológica*. Tesis Doctoral. Universidad de València: Departamento de Psicobiología y Psicología.
- Moreia, P., Gonçalves, O., Beutler, L. (2005). *Métodos de Seleção de Tratamento: O melhor para cada paciente*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Morin, E. (1994). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Musitu, G. & Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- Musitu, G. & García, F. (2001). *ESPA29 – Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: Tea Ediciones.
- Musitu, G. (2000). "La Intervención Psicosocial en el ámbito de la familia y de la comunidad: la perspectiva ecológica". En P. Escribá, M. Huertas, & (comps.). *Salud Mental Comunitaria: Rehabilitación Psico-social y Reinserción Socio-Laboral, (Ágora)* (pp. 45-72). Valencia: Nau Llibres.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. & Cava, M. (2001). *Familia y Adolescencia*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Musitu, G.; García, F. & Gutiérrez, M. (1991). *AFA – Auto-conceito-Forma-A*. Madrid: TEA Ediciones.

- Musitu, G.; García, F. & Gutiérrez, M. (2001). *AFA – Auto-conceito-Forma-A (3ª Edição)*. Lisboa: CEGOC-TEA Ediciones.
- Musitu, G.; Herrero, J.; Cantera, L. & Montenegro, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Barcelona: Editorial UOC.
- Musitu, G.; Valcárcel, P.; Estarellas, R. & Escartí, A. (1986). La violencia familiar: Un análisis desde el interaccionismo simbólico. *Revista de Psicología*. V.VII (1-2), 91-104.
- Muuss, R. (1988). *Theories of Adolescence*. 5th ed, New York: McGraw-Hill.
- National Parent Teacher Association. (2001). National Standards for Parent Family Involvement. Retirado a 16 de Março de 2004, de [http://wysiwyg;771/file:C/TEMP/\\$WPM52a4.htm](http://wysiwyg;771/file:C/TEMP/$WPM52a4.htm).
- Navas, L.; Sampascual, G. & Castejón, J. (1991). Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44(2) 231-239.
- Neves, I. (1991). *Práticas Pedagógicas Diferenciais na Família e suas Implicações no (In)sucesso em Ciências: Fontes de continuidade e de descontinuidade entre os códigos da família e da escola*. Dissertação de Doutorado em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Nicholls & Miller (1984). Reasoning about the Ability of Self and Others: A Developmental Study. *Child Development*, 55, 1990-1999.
- Nogueira, C., Cunha, M., Viana, M. & Resende, T. (2005). *A Influência da família no desempenho escolar: Estudo de dados da geração escolar 2005*, 380-385. Retirado a 15 de Outubro de 2010, de <http://www.GERES.ufmg.br>.
- Nogueira, M. & Nogueira, C. (2009). *Bordieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Nolen-Hoeksema, S. & Girgus, J. (1994). The Emergence of Gender Differences in Depression During Adolescence. *Psychological Bulletin*, 115 (3), 424-443.
- Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Rocés, C. Álvarez, L. & González, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97-109.
- Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., González-Pumariega, S. & García, A. (1998). Autoconcepto y dificultades de aprendizaje. En Julio González-Pianda & José Núñez. *Dificultades del aprendizaje escolar* (pp. 215-237). Madrid: Ediciones Pirámide.
- OCDE (1998). *Overcoming failure at school*. París: OCDE.

- Ojembarrena, E., Fernández, R., Gorostiza, E., Lafuente P. & Lizarraga, M. (2002). Fracaso escolar en adolescentes y factores sociosanitarios asociados. *Anales Españoles de Pediatría*, 56 (5), 416-424.
- Oliva, A. & Parra, A. (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (2), 181-196.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 209-223.
- Oliva, A., Parra, A. Sánchez-Queija, I. & López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de psicología*, 23 (1), 49-56.
- Oliva, A. & Arranz, E. (2010). La influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico durante la infancia y la adolescencia. En Enrique Arranz & Alfredo Oliva. *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares* (pp. 15-34). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Orden, A. (1991). El éxito escolar. *Revista Complutense de Educación*, Vol 2 (1), 13-25.
- Ovejero Bernal, A. (2002). Escuela y postmodernidad: Reflexiones sobre los actuales problemas escolares. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12 (2), 67-86.
- Padilla, M^a., García, S & Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO1 *Revista de Educación*, 352. Mayo-Agosto 2010 pp. 495-515.
- Pais, J. (1996). *Jovens de Hoje e de Aqui. Resultados do Inquérito à Juventude do Concelho de Loures*. Câmara Municipal de Loures: Loures.
- Paiva, R. (2015). Com o insucesso também se aprende. *Revista Pais & Filhos*, 288, 60-62.
- Palacios, J. & Oliva, A. (1999). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación: Vol. 1. Psicología Evolutiva* (2º ed.) (pp. 433-451). Madrid: Alianza.
- Palacios, J. & Rodrigo, M. J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. (1993). ¿Que es la adolescencia? En J. Palacios & A. Marchesi y C. Coll (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación: Vol. 1. Psicología Evolutiva* (6º reimpresión) (pp. 299-309). Madrid: Alianza Psicología.
- Palacios, J. (2004). Relações Família-Escola: Diferenças de Status e Fracasso Escolar. En Álvaro Marchesi & Carlos Hernandez Gil. *Fracasso Escolar - Uma Perspectiva Multicultural* (pp. 120-152). Porto Alegre: Artmed Editora.

- Papalia, D. & Wendkos, S. (1987). *Psicología*. Mejiro: Mc Graw Hill/Interamericana.
- Pardo, A. & M. Ruiz (2002). *SPSS 11. Guia para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Parecer nº9/2004. *Ante-projecto de decreto-lei relativo ao regime de educação especial e de apoio sócio-educativo*. Concelho Nacional de Educação.
- Parra, A. & Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18 (2), 215-231.
- Peixoto, F. & Almeida, L. (2011). A organização do autoconceito: Análise da Estrutura Hierárquica em Adolescentes. *Psicologia: reflexão e Crítica*, 24 (3), 533-541.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar. Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das Relações familiares, auto-estima, auto-conceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 235-244.
- Pereira, A. (1999). *Este medo sem sentido....*. Porto: Âmbar.
- Pereira, A. (2004). *SPSS- Guia prático de utilização*. (5ª ed.) Lisboa: Edições Sílabo.
- Pérez-Serrano, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das Relações familiares, auto-estima, auto-conceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 235-244.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Press Universitaires de France. [Tradução para o Português: (1997). *A psicologia da Criança*. Porto: Edições Asa].
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: P.U.F. M. Roca (Trad. Cast: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1984).
- Pichardo, M. & Amezcua, J. (2001) Importancia del Autoconcepto y el Clima Familiar en la Adaptación Personal. Universidad de Granada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, Vol. 7 (5), 181 -191.
- Pinto, M. (1999). Os filhos dos média e os conflitos com a escola. Retirado a 11 de Novembro de 2011, de http://www.cursoverao.pt/c_1999/manuelponto4.htm011.v14.n2.13.

- Pintrich, P. (1989). The Dinamic Interplay of Student Motivation and Cognition in the College Classroom. En C. Ames & M. Maehr (Eds). *Advances in Motivation and Achievement. Vol. 6: Motivation Enhancing Environments*, 1 (pp. 17-160). Greenwich: Jai Press Inc.
- PISA (2001, Dezembro). *Resultados do Estudo Internacional Pisa 2000:Programme for International Student Assessment*. Portugal: Ministério da Educação.
- PISA (2003). *Competências dos Alunos Portugueses. Programme for International Student Assessment*. Portugal: Ministério da Educação.
- PISA (2006, Dezembro). *Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. Gabinete de Avaliação Educacional. Lisboa: Ministério da Educação.
- PISA (2009). *Competências dos Alunos Portugueses. Programme for International Student Assessment*. Portugal: Ministério da Educação.
- PISA (2012). *Results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Programme for International Student Assessment*. OECD 2014.
- PORDATA (2013). Base de dados de Portugal Contemporâneo. Retirado a 02 de Janeiro de 2013, de <http://www.prodata.pt/Tema/Portugal/Populacao>.
- Prioridades da Política Educativa. Recuperado a 31 de Janeiro de 2011, World Wide Web: [http //www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=1](http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=1).
- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achaviement*. Englewood Cliffs, NJ: Printice-hall.
- Ramey, H. & Rose-Krasnor, L. (2012). Contexts of Structured Youth Activities and Positive Youth Development. *Child Development Perspectives, Vol 6 (1)*, 85-91.
- Ramos, Z. T. (2000). *Éxito y fracaso escolar: culpables y víctimas*. Barcelona: Cisspraxis.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción (3º edición)*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Relvas, A. (1996). Textos e contextos educativos familiares. *Rev. Portuguesa de Pedagogia, Ano XXX, nº 1*, 65-78.
- Relvas, A. (1999). Curso de Verão: A escola de ontem face aos adolescentes de hoje, como poderá ser amanhã? Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Retirado a 04 de Julho de 2012, de http://www.cursoverap.pt/c_1999anapaula6.htm
- Rice, F. (1999). *The Adolescent. Development, Relationships and culture*. Boston: Allyn & Bacon (Trad. Cast: Adolescencia: *Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall, 2000).

- Rice, F. P. (2000). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura* (9ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Rivera, L. D. (2012). El orden importa, hermanos. Revista de divulgación *Muy interesante*, Nº 374, julio 2012, 34-38.
- Roberts, D., Foehr, U. & Rideout, V. (2005). Executive Summary. Generations M: Media in the lines of 8-18 year-olds. Retirado a 02 de Julho de 2012, de <http://www.kff.org/entmedia/7250.cfm>.
- Robinson, W. & Tayler, C. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária. *Análise Psicológica*, 5 (1), 105-113.
- Robinson, W. (1978). O desinteresse escolar no ensino secundário. *Análise Psicológica*, 2 (1), 23-32.
- Rocha, M, Mota, C. & Matos, P. (2011). A vinculação à mãe e ligação aos pares na adolescência: O papel da auto-estima. *Análise Psicológica*, 2 (XXIX), 185-200.
- Rodrigo, H. & Palacios, L. (coords.) (2005). Familia y desarrollo humano. Alianza Editorial. Madrid (1ª ed., 6ª reimpresión).
- Rodríguez, L. J. S. (2010). *Psicología Evolutiva y de la Educación*. Madrid: Centro de Documentación de Estudios Y Oposiciones. Retirado a 11 de Novembro de 2010, de <http://pir.es>.
- Rodríguez, M. & Consuelo, N (2005). Transtorno de ansiedade generalizada e transtorno de pânico em crianças e adolescentes. En Caballo, V. & Ángel, M. (Coord). Manual de Psicología clínica Infantil y del Adolescente: Transtornos Generales (trad. Português: Manual de psicologiac clínica infantil e do adolescente). São Paulo: Livraria Santos Editora.
- Rodríguez, C. M., Ávila, A., Gonzáles, M. y Heredia, Y. (2008) Perfil psicossocial y uso de las Tecnologías del Información y la Comunicación de alumnos con promedios académicos altos y mínimos de la modalidad educativa presencial en un contexto mexicano. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2). Retirado a 21 de Abril de 2015, de <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-rodriguezavila.html> .
- Rogers, C. (1982). *Psicología Social de la Enseñanza*. Madrid: Visor Libros.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Boston: Houghton Mifflin (trad. Cast: *Psicoterapia Centrada en el Cliente: Pratica, Implicaciones y Teoría*. Barcelona: Paidós, 1981).
- Rose, A. M. (1962). *Human Behavior ans Social Processes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1980). *Pigmalion en la Escuela*. Madrid: Marova.

- Rovira, J. M. P. (2004). Educação em Valores e Fracasso Escolar . En Álvaro Marchesi & Carlos Hernandez Gil (coords). *Fracasso Escolar - Uma Perspectiva Multicultural*, Porto Alegre: Artmed Editora.
- Rubiera, A. (2009). El nivel cultural familiar es más determinante en el éxito escolar que el nivel económico. *Escuela*, 3828 (805), 296-307.
- Rueter, M. & Conger, R. (1998). Reciprocal influences between parenting and adolescent problem-solving behavior. *Developmental Psychology*, 37, 1470-1482.
- Ruiz, G. (2009). Determinantes del rendimiento académico. *Revista Tecnociencia universitaria*, vol 7, nº 7. Retirado a 2 de Janeiro de 2012, de <http://ojs.revistasbolevianas.org.bo/index.php/rtu/article/viewArticle/139>.
- Ruiz López, M. N. (1993). Estilos de vida familiares y rendimiento escolar. *Revista de Treball Social*, 129, 156-160.
- Ruiz, M. C. & Bosque, L. R. (1995). Familia y escuela: Hacia el logro del éxito escolar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 163, 301-315.
- Sampaio, D. (1994). *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (2006). *Lavrar o Mar*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sánchez, S. (1986). Aptitudes y rendimiento escolar un estudio comparativo estadístico psico-pedagógico. *Bordón*, 38, 293-305.
- Santiago, O. (2001). *Autoconcepto y nivel de adaptación personal, escolar, social y familiar: el niño deficiente mental frente al niño normal*. Dirección: Pedro Hernández. Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna.
- Santos, R. (2004). *Influencia de la pobreza en el rendimiento escolar de los niños de la comunidad ejidal de el pescadero Baja California Sur, México*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid: Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía.
- Santrock, J. (2009). *Psicologia Educacional* (terceira edição) tradução de Denise Durante, Mônica Rosemberg e Taís Silva Monteiro Ganeo 2009. Brasil: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda.
- Santrock, J. W. (2004). ADOLESCENCIA: *Psicologia del desarrollo*. (9º ed.) (pp. 119-371). Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España, Trads. (Trabajo original publicado en 2003).
- Sanz, L. (2010). *Psicología Evolutiva y de la Educación*. Madrid: CEDE
- Sapienza, G., Aznar-Farias, M. & Silves, E. (2009). Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento académico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (2), 69-78.

- Saraceno, C. (1997). *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Schmidt, V., Messoulam, N. & Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *Ridep*, 1, 81-106. Retirado a 30 de Outubro de 2011, de http://www.aidep.org/03_ridep/R25/R254.pdf.
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M. & Silveiras, E. F. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8 (1), 107-115.
- Schwartz, P., Maynard, A. & Uzelac, S. (2008). Adolescent egocentrismo: a contemporary view. *Adolescence*, 43 (141), 441-448.
- Seabra, T. (2014). Escolas que fazem melhor. *Jornal Expresso: Sociedade Educação* – Mães com estudos, filhos com canudos. 11 de Outubro de 2014.
- Secadas, F. (1971). Dimensiones básicas de la inteligencia. *Revista española de Pedagogía*, 116, 351-367.
- Segal, Z. (1988). Appraisal of the self-schema construct in cognitive models of depression. *Psychological Bulletin*, 103, 147-162.
- Seginer, R. (1998). Adolescents' perception of relationships with older sibling in the context of other close relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 287-308.
- Senna, S. & Dessen, M. (2012). Contribuições das Teorias do Desenvolvimento Humano para a Conceção Contemporânea da Adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28 (1), 101-108.
- Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1 (XV), 123-137.
- Serna, C., Yubero, S. & Larrañaga, E. (2010). Exclusión educativa y social: el contexto social con escenario del fracaso escolar. Departamento de Psicología: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Shavelson, R. & Bolus, R. (1981). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of educational Psychology*, 74 (1), 3-17.
- Shavelson, R. & Stuart, K. (1981). Application of Causal Modeling Methods to the Validation of Self-Concept Interpretations of Test Scores. In Lynch, M., Norem-Hhebeisen, A. & Gergen, K. (Eds). *Self Concept. Advances in Theory and Research*. Cambridge, Massachusetts: Ballinger.
- Shavelson, R., Hubner, H. & Stanton, G. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3) 407-441.

- Sigúan, M. & Freixa, M. (1970). Inteligencia y medio social. *Anuario de Psicología*, 2, 115-125.
- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes: Perspectiva de prevenção em saúde mental na adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Silva, N. & Hasenbalg, C. (2000). Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Revista*. Retirado a 4 de Março de 2012, de http://www.sielo.br/scielo.php?pid=s001152582000000300001&scrip=sa_artt_ext.
- Thin, D. (2006). Para uma análise das relações entre famílias e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação, ANPED*, 11, 32, 211-223. Retirado a 22 de Outubro de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/275/27503202.pdf>.
- Simões, M & Vaz Serra, A. V, (1987). A Importância do Autoconceito na aprendizagem Escolar. *Revista portuguesa de pedagogia, XXI*, 233-252.
- Skaalvik, E. M. & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: an analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Smetana, J. (1995). Parenting Styles and Conceptions of Parental Authority during Adolescence., *Child Development*, 66, 299-316.
- Soler, P. (2003). Claves para reducir el fracaso escolar. En A. Marchesi. y C. Hernández (Cord.). *El fracaso escolar: Una perspectiva Internacional*. (287-301).Madrid: Alianza Editorial.
- Spearman, C. (1927). *The abilites of man*. Oxford: Macmillan.
- Sprinthall, N. & Collins, A., (1999). As Interacções Familiares e suas Influências., *Psicologia do Adolescente*., (2ªed.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steinberg, L, Elmen, J. & Mounts, N., (1989), Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity, and Academic Success among Adolescents, *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1–19.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.

- Steinberg, L., Lamborn, S., Mounts, N. & Dornbusch, S. (1994). Over-Time Changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Sternberg, R. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Revista Interamericana de Psicología*, 39 (2), 189-202.
- Stryker, S. (1964). The interactional and situational approaches, en H. Christensen (ed.). *Handbook of Marriage and the Family*. Chicago, Rand McNally.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1979). Na integrative theory of intergroup conflict. In W. Austin & S. Worchel (EDS), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, California:Brooks/Cole.
- TEA-EDICIONES (2012). Catálogo Tea 2012. Retirado a 15 de Março de 2012, de TEA-Ediciones, de <http://web.teaediciones.com/catalogo.aspx>.
- Teti, D. (2002). Retrospect and prospect in the study of sibling relationships. In J.O. McHale & W. S. Grolnick (Eds.), *Retrospect and prospect in the study of families*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Thin, D. (2006). Para uma análise das relações entre famílias e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação, ANPED*, 11, 32, 211-223. Retirado a 22 de Outubro de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/275/27503202.pdf>.
- Tudge, J. (2008). A teoria de Urie Bronfenbrenner: Uma teoria contextualista? Retirado a 26 de Maio de 2013, de <http://maft.dept.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Tudge,%202008.pdf>.
- Vaz Serra, A (1986). A importância do autoconceito. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2) 57-66.
- Vaz Serra, A (1988). O autoconceito. *Análise psicológica*, 2, 101-110-66.
- Veiga, F.(1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim do Século, Coleções Margens.
- Veríssimo, M. & Santos, A. (2008). Desenvolvimento social: Algumas considerações teóricas. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 389-394.
- Viguer, P. & Serra, E. (1996). Nivel socioeconómico y calidad del entorno familiar en la infancia. *Anales de Psicología*, 12 (2), 197-205.
- Viñas, F. (2009). Uso autoinformado de Internet en adolescentes: perfil psicológico de un uso elevado de la red. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 109-122.
- Watkins, M., Lei, p. & Canivez, G. (2006). Psychometric intelligence and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Intelligence*, 35 (1), 59-68.

- Wechsler, D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children*. Third. Edition (WISC-III): Manual. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Weiss, L. & Schwarz, J. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, and substance use. *Child Development* 67, 2101-2114.
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G., Untch, A. & Widaman, K. (1997). Stress, social support, and adjustment of adolescents in middle school. *The journal of early adolescence*, 17 (2), 129-151.
- Wright, H. F. & Barker, R. G. (1950). *Methods in psychological ecology*. Laurence, Department of psychology, university of Kansas.
- Wylie, R. (1979). *The Self-concept: Theory and Research on Select Topics- Volume 2*. Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Yamamoto, K. (Ed.) (1972). *The child and his image*. Boston : Houghton Mifflin
- Zucker, R.; Wong, M.; Puttler, C. & Fitzgerald, H. (2003). Resilience and vulnerability among sons of of Alcoholics. In Sunia Luthar (Ed.). *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of Childhood Aversities* (pp. 76-103). United Kingdom: Cambridge University Press.

ANEXOS:

ANEXO A:

**AUTORIZAÇÃO DO MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DESTA
INVESTIGAÇÃO**

Amostragem aleatória por conglomerados (Dimensão do Conselho de Escola, Dimensão da Escola, etc). Utilizaremos questionários com a Investigadora. Após a aleatorização das escolas	Realização da os pela
Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:	
Não	
Inquérito aplicado pela entidade:	
Não. Inquérito a ser aplicado por Maria Vítor Lourenço	

| Voltar |



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Pesquisar inquéritos » **Ficha de inquérito**

Dados da Entidade

Nome da entidade: Maria Vítor Marcos Gonçalves Lourenço

Tipo de entidade: Outro: Douotanda da Universidade de Huelva

Morada: Av. Marçal Pacheco Nº 3 - 1º Andar

Código postal: 8100-502 Loulé

Localidade: Loulé

Concelho: Loulé

Distrito: Faro

Telefone: 962780482

Fax: 289415939

E-mail: mariavitor@fm.webside.pt

Utilizador:

Palavra-chave:

- ☐ Início
- ☐ Pesquisar inquéritos
- ☐ Registrar entidade

Dados do Inquérito

Número de registo:

0081600001

Designação:

Sucesso Escolar, Adaptação Pessoal, Familiar, Escolar e Social Percebidos pelos Adolescentes Algarvios

Descrição:

Este estudo surge no âmbito da pesquisa empírica para a realização da Tese de Doutoramento em Tendências Actuais em Psicologia da Universidade de Huelva, sob a orientação do Professor Doutor Jerónimo Juidias Barroso e da Professora Doutora Pilar Afonso Martín do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade de Huelva

Objectivos:

Este estudo, tem por objectivo, determinar como a adaptação pessoal, familiar, escolar, e social percebida pelos adolescentes influenciam o seu sucesso escolar. Tentando realizar um diagnóstico diferencial das variáveis que concorrem para a dinâmica multicausal e multidimensional do sucesso escolar, com vista à elaboração de um programa de intervenção que promova o sucesso escolar na adolescência. Constatou-se da revisão bibliográfica, que os autores tendem a explicar o sucesso escolar a partir de um conjunto de variáveis que podem ser agrupadas em três dimensões: os determinantes familiares, os determinantes académicos e os determinantes pessoais. Assim, nesta investigação procederemos ao agrupamento das variáveis segundo os determinantes anteriormente descritos, que serão redistribuídos e analisados tendo por base o modelo ecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979). Complementarmente integraremos a perspectiva de Hernández (1998,2004), segundo a qual uma adequada compreensão do sucesso escolar, na adolescência, deve partir da análise da personalidade do aluno e mais concretamente da sua adaptação pessoal, escolar, social e familiar. Sendo que a adaptação dos alunos deve por si só, ser um dos objectivos operacionais da educação, o que de acordo com as hipóteses deste estudo pode ser considerado um bom predictor da adaptação biopsicossocial dos adolescentes, permitindo-nos entender o sucesso escolar como um processo.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

01-04-2010

Data do fim do período de recolha de dados:

31-12-2010

Universo:

Adolescentes Algarvios

Unidade de observação:

Adolescentes do 5º Ano e do 9º Ano de escolaridade do Algarve (Barlavento e Sotavento)

Método de recolha de dados:

ANEXO B:

CARTA ENVIADA ÀS ESCOLAS

Maria Vítor Lourenço
Av. Marçal Pacheco, 3A
8100-502 Loulé
Telemóvel: 96 27 80482
Fax: 289 415 939
mariavítor@fm.webside.pt

**ATT/
Ex.mo Senhor**

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos _____

DATA: ____/____/____

ASSUNTO: Pedido de autorização para a realização do trabalho de investigação, no 9º ano de Escolaridade

No seguimento dos estudos do 3º ciclo que efectuo na Universidade de Huelva, realizei já anteriormente um primeiro estudo sobre “*O Sucesso Escolar e os Estilos de Socialização Parental Percebidos pelos Alunos do 7º ano de Escolaridade do Sotavento Algarvio,*” propondo-me agora ampliar o mesmo.

Assim, o presente trabalho de investigação “ *Sucesso Escolar, adaptação Pessoal, Familiar, Escolar e Social Percebidos pelos Adolescentes Algarvios*” dará origem à Tese de Doutoramento em Tendências Actuais em Psicologia – Saúde, Personalidade e Diferenças Individuais. Este estudo, tem por objectivo, determinar como a adaptação pessoal, familiar, escolar, e social percebida pelos adolescentes influenciam o seu sucesso escolar. Tentando realizar um diagnóstico diferencial das variáveis que concorrem para a dinâmica multicausal e multidimensional do sucesso escolar, com vista à elaboração de um programa de intervenção que promova o sucesso escolar na adolescência.

Encontro-me no momento, a recolher uma amostra aleatória para o respectivo estudo, pelo que solicito a devida autorização para junto da V/ escola nas turmas dos **5º Ano e 9º Ano de Escolaridade**, proceder à passagem de questionários.

Os dados recolhidos **são confidenciais e serão utilizados exclusivamente para efeitos da presente investigação**, todavia caso entendam ser necessário obter a assinatura dos encarregados de educação dos alunos das turmas supra referidas,

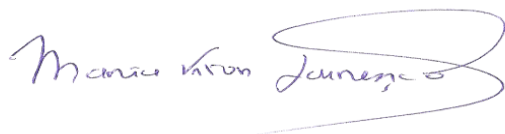
anexo consentimento informado.

Mais informo que comigo encontram-se a colaborar três alunas de mestrado, a Ana Sousa, a Cláudia Guedelha e a Inês Correia que se deslocarão à escola para a respectiva recolha de dados.

Uma vez concluída a tese (previsão em Dezembro de 2011) disponho-me a enviá-la em PDF, para as escolas envolvidas no estudo.

Certa da V/ melhor atenção, coloco-me ao inteiro dispor para esclarecimentos complementares,

Atentamente

A handwritten signature in blue ink, reading "Maria Vítor Lourenço". The signature is fluid and cursive, with a large, stylized loop at the end.

Maria Vítor Lourenço
96 27 80 482
mariavitor@fm.webside.pt

Directores da Tese: Professor Doutor Jerónimo Juídias Barroso e Professora Doutora Pilar Afonso Martín do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade de Huelva

ANEXO C:

CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMENTO INFORMADO

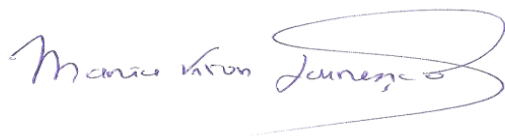
Caro Sr (a). Encarregado(a) de Educação,

Encontro-me a realizar um trabalho de investigação, “ Sucesso Escolar, adaptação Pessoal, Familiar, Escolar e Social Percebidos pelos Adolescentes Algarvios” que dará origem à Tese de Doutoramento em Tendências Actuais em Psicologia – Saúde, Personalidade e Diferenças Individuais pela Universidade de Huelva. Este estudo, tem por objectivo, determinar como a adaptação pessoal, familiar, escolar, e social percebida pelos adolescentes influenciam o seu sucesso escolar. Tentando realizar um diagnóstico diferencial das variáveis que concorrem para a dinâmica multicausal e multidimensional do sucesso escolar, com vista à elaboração de um programa de intervenção que promova o sucesso escolar na adolescência.

Este estudo envolve os alunos do 5º Ano e do 9º Ano de escolaridade, que convido a responderem a um breve questionário, pelo que solicito a Vossa prezada autorização para que o vosso educando possa participar no mesmo, quando me deslocar à turma que este frequenta.

Com os melhores cumprimentos

Atentamente



Maria Vítor Lourenço
mariavitor@fm.webside.pt

DECLARAÇÃO

Declaro que **autorizo** que o meu educando participe no estudo Sucesso Escolar, Adaptação Pessoal, Familiar, Escolar e Social Percebidos pelos Adolescentes Algarvios , por isso abaixo, assino.

(O/A encarregado (a) de Educação)

Aluno: _____

ANEXO D:

QUESTIONÁRIO PARA RECOLHA DE DADOS

Estimado(a) aluno (a):

Estou a frequentar os estudos do 3º Ciclo para a realização do Doutoramento em Novas perspectivas em Psicologia da Saúde na Universidade de Huelva - Espanha, do qual faz parte a realização de um trabalho. A minha escolha incidiu sobre o **Sucesso Escolar, Adaptação Pessoal, Familiar, Escolar e Social Percebidos pelos Adolescentes Algarvios**.

Para a concretização do referido trabalho é indispensável a TUA colaboração no preenchimento dos questionários apresentados a seguir. Solicitamos que responda com a máxima sinceridade. As suas respostas são absolutamente confidenciais e não podem ser utilizadas senão no âmbito da presente investigação, não contando para qualquer avaliação escolar. Não há respostas certas ou erradas.

Se necessitares de algum esclarecimento fala comigo ou com o(a) professor(a).

Podes ainda contactar-me através do e.mail: mariavitor@fm.webside.pt

QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

1 - Escola: _____

2 - Ano de Escolaridade: 5º ano ☐ 9º Ano ☐

3 - Turma: _____ Número: _____

4 - Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____

5 - Sexo: F ☐ M ☐

6 – Nacionalidade: ☐ Portuguesa

(Caso tenhas dupla ☐ Brasileira

Nacionalidade ☐ Espanhola

assinale-as) ☐ Inglesa

☐ Europa Ocidental (Alemanha, Áustria, Bélgica, França, Suíça
Liechtenstein, Luxemburgo, Mónaco, Holanda)

☐ Europa de Leste (Albânia, Bielorrússia, Bósnia, Bulgária,
Croácia, Polónia, Rússia, Ucrânia, etc.)

☐ Palop's (Angola, Moçambique, Cabo-Verde, São Tomé e
Príncipe, Guiné Bissau e Equatorial)

☐ América do Norte

☐ Outra Qual? _____

7- Qual a tua ou as tuas língua(s) materna(s) (Língua que habitualmente falas com os teus pais) ?

Português ☐

Português e Outra ☐ Qual? _____

Outra ☐ Qual? _____

8 - Concelho onde resides? _____

9- Tipo de Habitação onde resides com a tua família?

Tipo	Arrendado	Próprio
Quarto		
Apartamento		
Moradia/Vivenda		
Outro		

10 - Quantos quilómetros tens de percorrer diariamente para chegares à escola?

- ☐ Até 2 km
☐ De 2 a 5 km
☐ Mais de 5 km

11 - Como te deslocas, geralmente, para a escola?

- ☐ A pé ou de bicicleta
☐ De carro / autocarro
☐ Às vezes a pé outras de carro/autocarro

12 - Nos dias em que entras mais cedo na escola (geralmente às 8:30 horas da manhã)
levantas-te a que horas?

- ☐ Entre as 6 e as 7 horas da manhã
☐ Entre as 7 e as 8 horas da manhã
☐ Depois das 8 horas da manhã

13- És praticante de alguma religião?

- ☐ Não
☐ Sim, católica, protestante ou qualquer outra. Identifica qual _____

SITUAÇÃO ESCOLAR E GRUPO DE PARES:

14 – Tens apoio escolar a algumas disciplinas? Não ☐ Sim ☐

Em caso positivo, a quais? _____

15 – Beneficias de medidas de Necessidades Educativas Especiais?

Não ☐

Sim  Por dislexia? _____
Outra causa _____

16 – Frequentaste o ensino pré-escolar (desde os três anos de idade até entrares no 1º ano de escolaridade)?

Não ☐

Sim  Um ano ☐
Dois anos ☐
Três ou mais anos ☐

17 - No Primeiro Ciclo (do 1º ano até ao 4º ano de escolaridade) tiveste quantos Professores (identifica apenas os professores titulares da turma)? _____

18 - Já reprovaste (ficaste retido) alguma vez? Não ☐

2º Ano Quantas vezes? _____

Sim  3º Ano Quantas vezes? _____
4º Ano Quantas vezes? _____
5º Ano Quantas vezes? _____
6º Ano Quantas vezes? _____
7º Ano Quantas vezes? _____
8º Ano Quantas vezes? _____
9º Ano Quantas vezes? _____

19 - Total de anos que reprovaste (ficaste retido) até ao momento? _____

20- DISCIPLINA	Notas Obtidas no final do <u>Último</u> <u>Período</u> :	Notas Mínimas com que te conformarias	Notas Mínimas que pensas que os teus pais aceitam
Português			
Matemática			
Ciências			
História e Geografia (5º ano)			
História (9º ano)			

21 - O que desejais fazer após concluíres o 9º Ano de escolaridade? E os teus pais que desejam que tu faças após concluíres o 9º Ano? (faz uma cruz na(s) opção(ões) que escolheres)

	21.1 - O que TU desejais	21.2 – A que a tua MÃE ou Tutora deseja	21.3 – O que o teu PAI ou Tutor deseja
Ir para o 10º Ano e continuar a estudar até ao 12ª ano ou fazer um curso técnico profissional que me dê equivalência ao 12º ano e entrar na universidade			
Estudar só até ao 12º ano			
Começar a trabalhar logo que tenha idade para tal			

22 - Após cumprires o teu horário escolar da turma a que pertences, participas em outras actividades escolares (extra escolares)? Não ☐

22.1- Actividades de tipo Desportivo? (por exemplo futebol, natação, etc.)

Não ☐ Sim ☐ Qual ou quais? _____

22.1.1 - Número de horas **semanais** que dedicas às actividades desportivas?

Até 3 horas por semana ☐

Mais de três horas por semana ☐

22.2 - Actividades de tipo Académico (Explicação particular, ATL, conservatório, informática, etc) Não ☐ Sim ☐ Qual ou quais? _____

22.2.1 - Número de Horas semanais de actividades académicas?

Até 3 horas por semana ☐

Mais de três horas por semana ☐

22.3 - Quem decidiu que deverias frequentar essas actividades?

22.3.1 - Os teus pais propuseram-te que frequentasses tais actividades e tu aceitaste.

As de tipo desportivo ☐ As de tipo académico ☐

22.3.2 - Tu convenceste os teus pais e eles aceitaram

As de tipo desportivo ☐ As de tipo académico ☐

Sim ☐

23 - Habitualmente onde estudas (identifica apenas uma das situações, aquela que é mais frequente)?

- ☐ Em casa  ☐ Sozinho ☐
☐ Com o apoio da Mãe ☐
☐ Com o apoio do Pai ☐
☐ Com apoio de ambos os pais ☐
☐ Com amigos na escola ou em casa de algum deles
☐ No ATL ou explicação
☐ Outra situação _____ Qual? _____

24 - Quantas horas estudas em média durante uma semana? _____

25 - Passas em média por **dia**, quanto tempo (**em horas**) no computador a: : (**não respondas a esta pergunta caso não tenhas actualmente computador, ou não vás diariamente à biblioteca da tua escola/ou à sala de TIC**)

25.1- Enviar mensagens e emails _____

25.2 - Pesquisar, temas escolares para estudo/realizares trabalhos _____

25.3 - Pesquisa informações sobre hobbies ou por exemplo: pesquisar filmes e músicas _____

25.4 - Jogar Online _____

25.5 - Participar em redes sociais ou no teu Perfil (Hi5, FaceBook, Twitter, Badoo, etc) _____

25.6 - Visitar Salas de Chat _____

26 - No telemóvel, passas geralmente quanto tempo por **dia** (**em horas**) a: (**não respondas a esta pergunta caso não tenhas actualmente telemóvel**)

26.1 - Enviar e receber mensagens _____

26.2 - A falar com os amigos _____

26.3 - A falar com os pais e familiares _____

26.4 - Outras atividades _____ Quais? _____

26.1. Quantas mensagens (SMS e MMS), em média, envias e recebes por dia no teu telemóvel? _____

27 – Quantos pessoas tens adicionadas no teu perfil das redes sociais (MSN, Hi5, FaceBook, Twitter, Badoo, etc)? _____

28 – De quanto dinheiro, em média, dispões durante uma semana? (Para por exemplo carregares o cartão, comeres na escola ou outros custos diários. Não incluas o carregamento telemóvel caso seja os teus pais que o fazem mensalmente ou com outra periodicidade) _____

29 - A maioria dos teus amigos estão (**escolhe no máximo 2 opções**)?:

Na tua escola e na tua turma ☐

Na tua escola, mas não na tua turma ☐

Fora da escola ☐

30 – Consideras que pertences alguma tribo/grupo de adolescentes?

Não ☐

Sim ☐ dentro da escola ☐
fora da escola ☐

Identifica-o _____

31 – Durante o período de aulas saís **habitualmente** com os teus amigos?

☐ Não costumo sair

☐ Sim saio habitualmente com os amigos. Geralmente:

Quando não tenho aulas e só durante o dia ☐

Por vezes falto a algumas aulas e vou ter com os amigos ☐

Só saio à noite, de 2ª a 5ª feira ☐

Só saio á sexta ou ao sábado à noite ☐

Saio sempre que me apetece, seja de dia ou de noite ☐

32 - Consideras que tens uma boa relação com os professores? (escolhe apenas uma opção)

Gosto de todos ☐

Gosto da maioria ☐

Não me dou bem com a maioria dos professores ☐

33 - Consideras que tens uma boa relação com os funcionários da escola? (escolhe apenas uma opção)

Gosto de todos ☐

Gosto da maioria ☐

Não me dou bem com quase nenhum dos funcionários da escola ☐

34 - Consideras que a escola serve **sobretudo** para: (escolhe apenas uma opção)

Aprender coisas novas	☐
Preparar-me para uma profissão	☐
Estar com os amigos	☐
Passar o tempo	☐

35 – Classifica a qualidade de alguns espaços escolares, em Bom (3), Médio (2) e Mau (1):

Espaços	
35.1 - Sala de aula	
35.2 - Biblioteca	
35.3 - Pavilhão desportivo	
35.4 - Cantina	
35.5 -Sala de convívio ou sala de alunos	
35.6 - Casas de banho	
35.7 - Recreios exteriores	

FAMÍLIA:

36 - Quantos irmãos/irmãs tens? _____

37 - Quantos irmãos/irmãs são mais novos do que tu? _____

38 - Quantos irmãos/irmãs são mais velhos do que tu? _____

39 - Quantos irmãos/irmãs vivem em tua casa? _____

40 - Como é a tua família?

- ☐ Família Nuclear (vivem na mesma casa Pai , Mãe, Filhos)
- ☐ Família com pais separados ou divorciados (os teus pais estão separados ou divorciados e o teu progenitor (pai ou mãe) com quem vives ainda não partilha a casa com o/a seu/sua companheiro/a)
- ☐ Família Reconstituída [o/a progenitor/a (mãe ou pai) com quem vives, já encontrou outro companheiro que vive em tua casa, ou tu vives na casa dele/a com o/a teu/tua progenitor/a]
- ☐ Outro tipo. Qual?: _____

41 – Qual a Idade de:

41.1 - Teu Pai / Tutor ? _____

41.2 - Tua Mãe / Tutora? _____

42 - Os teus Pais ou Tutores realizam alguma actividade remunerada (pela qual recebem salário)?

	42.1 - Pai / Tutor	42.2 - Mãe / Tutora
Sim		
Não		

43 – Qual é a profissão dos teus pais?	43.1 - Pai /Tutor	43.2 - Mãe / Tutora

44 - Quais as habilitações escolares dos teus pais?	44.1 – Pai/Tutor	44.2 – Mãe/Tutora
- Não sabe ler nem escrever, ou se sabe não completou o 4º ano de escolaridade (4ª Classe)	☐	☐
- 4º ano de escolaridade (Tem a 4ª Classe)	☐	☐
- O correspondente ao 6º ano de escolaridade (Tem o ciclo preparatório ou antigo 2º ano dos liceus ou equivalente)	☐	☐
- O correspondente ao 9º Ano de escolaridade (Tem o curso geral do Ensino Secundário (antigo 5º ano do liceu, curso comercial ou industrial, ou equivalente)	☐	☐
- O correspondente ao 12º Ano de escolaridade (Tem o curso complementar do ensino secundário / antigo 7º Ano do liceu ou equivalente)	☐	☐
- Curso Superior, Mestrado ou Doutoramento: Indica o Nome do curso_____	☐	☐

45 – Aos teus pais foi-lhe diagnosticado alguma doença, há mais de 6 meses (faz uma cruz na/s opção/ões que escolheres)?

	45.1 - PAI		45.2 - Mãe	
	Não	Sim	Não	Sim
- de Tipo Fisiológico (diabetes, problemas de coração, etc...)				
- de Tipo Mental (depressão, “esgotamento”, etc.)				

46 - Pensa nas **duas últimas** prendas que recebeste nos teus anos, no Natal ou até em outra ocasião, foram do tipo:

Tipo de Prendas:	
Roupa, calçado, adornos	
Material escolar, livros	
Jogos não informáticos, brinquedos	
Equipamentos de Uso Pessoal (CDs , telemóveis, Ipod, etc.)	
Equipamento informático (Jogos informáticos, consolas , internet, etc)	
Viagem	
Outra. Qual? _____	

47 – Que tipo de livros há em tua casa? (coloca uma X nos ☐ correspondentes e dá um exemplo):

Tipo de Livros

Exemplos

47.1 – Policiais

47.2 – Romances ou novelas

47.3 – Aventuras

47.4 – Poesia

47.5 – Política

47.6 – História

47.7 – Científicos

47.8 – Técnicos

47.9 – Banda Desenhada

47.10 – Enciclopédias

47.11 – Ficção Científica

47.12 – Outros

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

48 – Os teus pais costumam comprar jornais?

Não ☐

Semanários ☐ Exemplo: _____

☐ Sim ☐ Diários ☐ Exemplo: _____

Semanários e Diários ☐ Exemplo: _____

49 – Os teus pais costumam comprar revistas?

Não ☐

Cor de” rosa”(Ex: a Maria, Caras,etc) ☐

☐ Sim → Técnicas (de Informática, Mecânica, etc) ☐

Sobre Viagens ☐

Outras ☐ Qual? _____

50- Em tua casa possuis?

50.1 –	Televisão	
50.2 -	TV Cabo, MEO; ZON ou outro tipo de TV por cabo	
50.3 -	Leitor DVD, Ipod, Consola (independentemente da Marca)	
50.4 -	Computador portátil (e_escola; Magalhães ou outro tipo) com ligação à internet	
50.5 -	Computador portátil (e_escola; Magalhães ou outro tipo) sem ligação à internet	
50.6	Computador fixo com ligação à internet	
50.7	Computador fixo sem ligação à internet	

51 – Já alguma vez visitaste um outro país?

Não ☐

Sim → Espanha ☐
→ Inglaterra, França, ou outro da Europa Ocidental ☐ Qual/Quais? _____
→ Europa de Leste ☐ Qual/Quais? _____
→ América do Norte ☐ Qual/Quais? _____

América do Sul ☐ Qual/Quais? _____

Outro ☐ Qual/Quais? _____

RELAÇÃO COM OS TEUS PAIS :

52 - Que atividades costumás realizar habitualmente com a tua MÃE, durante a semana?	Até 1 Hora	De 1 a 2 Horas	Mais de 2 Horas
52.1 - Vamos às compras			
52.2 - Ela ajuda-me a estudar			
52.3 - Vemos televisão, jogamos a jogos electrónicos (na TV, no computador, consola, etc.)			
52.4 - Brincamos (excluir o jogar a jogos electrónicos)			
52.5 - Fazemos desporto			
52.6 - Fazemos reuniões ou visitas a familiares			

53 - Que atividades costumás realizar habitualmente com o teu PAI, durante a semana?	Até 1 Hora	De 1 a 2 Horas	Mais de 2 Horas
53.1 - Vamos às compras			
53.2 - Ele ajuda-me a estudar			
53.3 - Vemos televisão, jogamos a jogos electrónicos (na TV, no computador, consola, etc.)			
53.4 - Brincamos (excluir o jogar a jogos electrónicos)			
53.5 - Fazemos desporto			
53.6 - Fazemos reuniões ou visitas a familiares			

54 – Como consideras que os teus pais se dão entre eles? (Coloca um X na tua opção)

(Muito Mal) (Muito Bem)

0 1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Terminaste este Questionário, mas antes de o entregares verifica se respondeste a TODAS as questões.

Muito Obrigada

ANEXO E:

ESTATÍSTICA DESCRITIVA DOS CONTRASTES CORRESPONDENTES AOS RESULTADOS ESTATÍSTICOS SIGNIFICATIVOS DO PONTO 6.2

*(Incluídos neste Anexo para simplificar a Análise das
Hipóteses)*

Tabela 6.2.1.1. a) Estatística Descritiva do Nível de Adaptação Geral (Var 57), Pessoal (Var 58), Escolar (Var 59), Social (Var 60) e Familiar (Var 84) e da Relação com o Ano de Escolaridade (Item 2 Var 2) (HI.1)

Estatística Descritiva					
	Var2 Ano Escolaridade	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Var57 Inadaptação Geral	5º Ano de Escolaridade	808	28,35	14,550	,512
	9º Ano de Escolaridade	785	33,64	11,722	,418
Var58 Inadaptação Pessoal	5º Ano de Escolaridade	808	10,63	5,858	,206
	9º Ano de Escolaridade	785	11,82	5,733	,205
Var59 Inadaptação Escolar	5º Ano de Escolaridade	808	8,39	6,572	,231
	9º Ano de Escolaridade	785	13,07	6,448	,230
Var60 Inadaptação Social	5º Ano de Escolaridade	808	8,29	5,933	,209
	9º Ano de Escolaridade	785	9,89	4,104	,146
Var84_Inadaptação Familiar	5º Ano de Escolaridade	808	2,3948	2,37945	,08371
	9º Ano de Escolaridade	786	2,4415	2,05150	,07317

Tabela 6.2.1.3.2.a) Estatística Descritiva do Nível de Adaptação Escolar (Var 59) e das Saídas no Período de Aulas (Item 31 Var 31) (HI.3)

Var59_E_Tamai_Inadaptação Escolar_NI_NIII								
	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão Média	Intervalo de Confiança 95%		Mínimo	Máximo
					Limite Inferior	Limite Superior		
Não saio	473	8,45	6,375	,293	7,87	9,02	0	31
Sim saio	1090	11,74	6,909	,209	11,33	12,15	0	31
Total	1563	10,75	6,918	,175	10,40	11,09	0	31

Tabela 6.2.1.4.1.a) Estatística Descritiva do Nível de Inadaptação Geral (Var 57) e da Percepção Escolar (Item 32_33_34_35_Var 71) (**HI.4**)

Var57_G Tamai Inadaptação Geral								
Percepção Escolar Var_71	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão Média	Intervalo de Confiança 95%		Mínimo	Máximo
					Limite Inferior	Limite Superior		
Baixo	14	41,93	12,238	3,271	34,86	48,99	22	68
Médio	118	37,69	12,763	1,175	35,37	40,02	13	90
Médio Alto	377	35,33	12,301	,634	34,09	36,58	5	70
Alto	455	30,89	12,826	,601	29,71	32,08	2	76
Total	964	33,62	12,890	,415	32,81	34,44	2	90

Tabela 6.2.1.4.2.a) Estatística Descritiva do Nível de Inadaptação Pessoal (Var 58) e da Percepção Escolar (Item 32_33_34_35_Var 71) (**HI.4**)

Var58_P Tamai Inadaptação Pessoal								
Percepção Escolar Var_71	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão Média	Intervalo de Confiança 95%		Mínimo	Máximo
					Limite Inferior	Limite Superior		
Baixo	14	9,71	6,330	1,692	6,06	13,37	2	24
Médio	118	11,17	6,138	,565	10,05	12,29	1	29
Médio Alto	377	11,32	6,025	,310	10,71	11,93	1	48
Alto	455	11,57	5,928	,278	11,03	12,12	1	31
Total	964	11,40	5,994	,193	11,02	11,78	1	48

Tabela 6.2.1.4.3.a) Estatística Descritiva do Nível de Inadaptação Escolar (Var 59) e da Percepção Escolar (Item 32_33_34_35_Var 71) (**HI.4**)

Var59_E Tamai Inadaptação Escolar								
Percepção Escolar Var_71	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão Média	Intervalo de Confiança 95%		Mínimo	Máximo
					Limite Inferior	Limite Superior		
Baixo	14	18,79	8,126	2,172	14,09	23,48	6	29
Médio	118	15,44	6,484	,597	14,26	16,62	0	30
Médio Alto	377	13,58	6,437	,332	12,93	14,24	0	31
Alto	455	10,41	6,468	,303	9,81	11,00	0	28
Total	964	12,39	6,786	,219	11,96	12,82	0	31

Tabela 6.2.1.4.4.a) Estatística Descritiva do Nível de Inadaptação Social (Var 60) e da Percepção Escolar (Item 32_33_34_35_Var 71) (**HI.4**)

Var60 Inadaptação Social								
Percepção Escolar Var_71	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão Média	Intervalo de Confiança 95%		Mínimo	Máximo
					Limite Inferior	Limite Superior		
Baixo	14	13,43	4,569	1,221	10,79	16,07	6	24
Médio	118	11,00	4,383	,404	10,20	11,80	2	32
Médio Alto	377	10,55	5,682	,293	9,97	11,12	0	78
Alto	455	8,86	4,323	,203	8,46	9,26	0	28
Total	964	9,85	5,003	,161	9,53	10,16	0	78

Tabela6.2.1.4.5.a) Estatística Descritiva do Nível de Inadaptação Familiar (Var 84) e da Percepção Escolar (Item 32_33_34_35_Var 71) (**HI.4**)

Var84 Inadaptação Familiar								
Percepção Escolar Var_71	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão Média	Intervalo de Confiança 95%		Mínimo	Máximo
					Limite Inferior	Limite Superior		
Baixo	14	2,21	1,626	,434	1,28	3,15	0	5
Médio	118	2,61	2,034	,187	2,24	2,98	0	9
Médio Alto	377	2,73	2,209	,114	2,51	2,95	0	13
Alto	455	2,31	1,938	,091	2,13	2,49	0	10
Total	964	2,51	2,063	,066	2,38	2,64	0	13

Tabela 6.2.2.1.1.a) Estatística Descritiva do Autoconceito Acadêmico (Var 56 1), Social (Var 56 2), Emocional (Var 56 3), Familiar (Var 56 4) e Físico (Var 56 5) e do Ano de Escolaridade (Item 2 Var 2) (HII. 1)

Estatística Descritiva					
	Var2 Ano Escolaridade	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Var56_1 Autoconceito Acadêmico	5º Ano de Escolaridade	809	6,8220	2,29298	,08062
	9º Ano de Escolaridade	786	5,8803	1,74148	,06212
Var56_2 Autoconceito Social	5º Ano de Escolaridade	809	6,6312	1,59296	,05601
	9º Ano de Escolaridade	786	6,2174	1,16602	,04159
Var56_3 Autoconceito Emocional	5º Ano de Escolaridade	809	5,9664	2,27865	,08011
	9º Ano de Escolaridade	786	6,2808	1,93921	,06917
Var56_4 Autoconceito Familiar	5º Ano de Escolaridade	809	6,3766	1,38511	,04870
	9º Ano de Escolaridade	786	6,0468	1,25078	,04461
Var56_5 Autoconceito Físico	5º Ano de Escolaridade	809	6,4618	2,23886	,07871
	9º Ano de Escolaridade	786	5,9864	1,97816	,07056

Tabela 6.2.2.2.1.a) Estatística Descritiva do Autoconceito Físico (Var 56 5) e das Atividades Desportivas (Item 22.1 22.1.1 Var 22.1) (HII.2)

Var56_5 Autoconceito Físico								
Var22.1_Atividades Desportivas	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança 95%		Mínimo	Máximo
					Limite Inferior	Limite Superior		
Não realiza	775	5,6421	2,07907	,07468	5,4955	5,7887	,10	9,90
Realiza	810	6,7832	2,01886	,07094	6,6440	6,9225	,37	9,90
Total	1585	6,2253	2,12589	,05340	6,1205	6,3300	,10	9,90

Tabela 6.2.2.3.1. a) Estatística Descritiva do Autoconceito Acadêmico (Var 56 1), e
do Capital Cultural da Família (Item
7 9 13 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 47 48 49 50 51 54 Var 68) (**HII.3**)

Var56_1 Autoconceito Acadêmico								
Capital Cultural Familiar_Var 68	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança 95%		Mínimo	Máximo
					Limite Inferior	Limite Superior		
Alto	178	6,6875	2,28229	,17106	6,0499	6,7251	,42	9,90
Médio	963	6,5379	2,06352	,06650	6,4074	6,6684	,57	9,97
Baixo	41	6,0061	2,03202	,31735	5,3647	6,6475	1,47	9,90
Total	1182	6,4968	2,09775	,06102	6,3771	6,6165	,42	9,97

Tabela 6.2.2.3.2.a) Estatística Descritiva do Autoconceito Social (Var 56 2) e do
Capital Cultural da Família (Item
7 9 13 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 47 48 49 50 51 54 Var 68) (**HII.3**)

Var56_2 Autoconceito Social								
Capital Cultural Familiar_Var 68	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança 95%		Mínimo	Máximo
					Limite Inferior	Limite Superior		
Alto	178	6,5442	1,58883	,11909	6,3092	6,7792	,70	9,87
Médio	963	6,4655	1,39209	,04486	6,3774	6,5535	,68	9,90
Baixo	41	6,3746	1,64757	,25731	5,8546	6,8947	2,67	9,42
Total	1182	6,4742	1,43177	,04165	6,3925	6,5559	,68	9,90

Tabela 6.2.2.3.4. a) Estatística Descritiva do Autoconceito Familiar (Var 56 4) e do
Capital Cultural da Família
(Item 7 9 13 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 47 48 49 50 51 54 Var 68)
(**HII.3**)

Var56_4 Autoconceito Familiar								
Capital Cultural da Família (Var 68)	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança 95%		Mínimo	Máximo
					Limite Inferior	Limite Superior		
Alto	178	6,4690	1,51966	,11390	5,9225	6,3720	,33	9,90
Médio	963	6,2792	1,27055	,04094	6,1988	6,3595	1,12	9,90
Baixo	41	6,1472	1,15050	,17968	6,1059	6,8322	3,83	9,75
Total	1182	6,2659	1,30751	,03803	6,1913	6,3405	,33	9,90

Tabela 6.2.2.3.5.a) Estatística Descritiva do Autoconceito Físico (Var 56_5) e do Capital Cultural da Família
(Item 7_9_13_36_37_38_39_40_41_42_43_44_45_47_48_49_50_51_54 Var 68)
(**HII.3**)

Var56_5 Autoconceito Físico								
Capital Cultural da Família (Var 68)	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança 95%		Mínimo	Máximo
					Limite Inferior	Limite Superior		
Alto	178	6,3211	2,23033	,16717	5,9912	6,6510	,10	9,90
Médio	963	6,2984	2,12011	,06832	6,1644	6,4325	,37	9,90
Baixo	41	5,8022	2,21157	,34539	5,1041	6,5003	1,23	9,75
Total	1182	6,2846	2,14032	,06225	6,1625	6,4068	,10	9,90

Tabela 6.2.2.4.1.a) Estatística Descritiva do Autoconceito Acadêmico (Var 56_1) e da Relação com a Escola (Item 32_33_35 Var70) (**HII.4**)

Var56_1 Autoconceito Acadêmico								
Relação com a Escola Var70	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança 95%		Mínimo	Máximo
					Limite Inferior	Limite Superior		
Baixo	48	6,0804	2,47981	,35793	5,3604	6,8005	,72	9,83
Médio	128	5,4380	1,99068	,17595	5,0899	5,7862	,92	9,58
Médio Alto	752	6,1222	1,94533	,07094	5,9830	6,2615	,42	9,90
Alto	642	6,8697	2,13669	,08433	6,7041	7,0353	,42	9,97
Total	1570	6,3708	2,09440	,05286	6,2672	6,4745	,42	9,97

Tabela 6.2.2.5.1.a) Estatística descritiva do Autoconceito Social (Var 56_2) e das Atividades Extraescolares (Item 22 Var 22) (**HII.5**)

Var56_2 Autoconceito Social								
Atividades Extraescolares Var 22	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança 95%		Mínimo	Máximo
					Limite Inferior	Limite Superior		
Não	640	6,3263	1,41883	,05608	6,2161	6,4364	1,65	9,90
Sim	950	6,4937	1,40278	,04551	6,4044	6,5831	,68	9,90
Total	1590	6,4263	1,41121	,03539	6,3569	6,4957	,68	9,90

Tabela 6.2.3.2.1.1.a) Estatística Descritiva entre o Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73), os Fatores Geográficos do Concelho (Item 32_33_34_35_Var 80) e o Ano de Escolaridade (Item 2_Var 2) (**III.1**)

Var2 Ano Escolaridade	Var80_Fat_Geograficos_Concelho	N	Média	Desvio Padrão
5º Ano de Escolaridade	Baixo	400	82,03	16,617
	Médio	239	81,41	15,669
	Alto	152	78,63	17,361
	Total	791	81,19	16,512
9º Ano de Escolaridade	Baixo	416	74,44	14,000
	Médio	247	72,46	12,625
	Alto	121	75,54	14,682
	Total	784	73,99	13,719
Total	Baixo	816	78,16	15,792
	Médio	486	76,86	14,879
	Alto	273	77,26	16,273
	Total	1575	77,60	15,603

Tabela 6.2.3.1.1.1a) Estatística Descritiva entre o Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73) e a Dimensão Populacional do Concelho de Residência (Item 8_Var_8_2) (**III.1.1**)

Var73_Sucesso Escolar								
Dimensão Populacional do Concelho de Residência (Item 8_Var_8_2)	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança 95%		Mínimo	Máximo
					Limite Inferior	Limite Superior		
Pequeno [Até 10.000 habitantes]	153	79,09	16,761	1,355	76,42	81,77	52	120
Médio [10.001-29.999]	335	75,41	14,662	,801	73,83	76,98	44	116
Grande [>= 30.000]	1087	78,07	15,665	,475	77,14	79,00	43	120
Total	1575	77,60	15,603	,393	76,83	78,37	43	120

Tabela 6.2.3.1.2.1.a) Estatística Descritiva entre o Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73), a Proximidade à Escola (Item 9 Var 10) e a Hora que os Alunos se Levantam (Item 9.1 Var 12) **(HIII.1.2)**

Distância Casa à Escola Var10		Hora a que te levantas Var12	N	Média	Desvio Padrão
	Até 2 Km	Entre as 6 e as 7 horas da manhã	165	76,85	14,661
		Entre as 7 e as 8 horas da manhã	619	77,12	15,551
		Depois das 8 horas da manhã	64	75,40	14,397
		Total	848	76,94	15,287
	De 2 a 5 Km	Entre as 6 e as 7 horas da manhã	115	75,96	16,129
		Entre as 7 e as 8 horas da manhã	257	79,01	16,202
		Depois das 8 horas da manhã	19	74,21	15,135
		Total	391	77,88	16,171
	Mais de 5 Km	Entre as 6 e as 7 horas da manhã	117	77,42	15,708
		Entre as 7 e as 8 horas da manhã	191	80,26	15,823
		Depois das 8 horas da manhã	11	77,95	17,115
		Total	319	79,14	15,833
	Total	Entre as 6 e as 7 horas da manhã	397	76,76	15,379
		Entre as 7 e as 8 horas da manhã	1067	78,14	15,794
		Depois das 8 horas da manhã	94	75,46	14,741
		Total	1558	77,63	15,639

Tabela 6.2.3.1.1.a) – Estatística Descritiva do Sucesso Escolar
(Item14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73) e do Nível de Escolaridade da Mãe (Item
44_Var 44.2) (**HIIL. 3.1**)

Var73_Sucesso Escolar								
Nível de Escolaridade da Mãe Var 44_2	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança 95%		Mínimo	Máximo
					Limite Inferior	Limite Superior		
Estudou até ao 4º Ano mas não o terminou	19	65,89	8,509	1,952	61,79	70,00	52	82
Tem o 4º Ano de escolaridade	176	72,70	13,948	1,051	70,62	74,77	48	116
Fez o 6º Ano	190	72,57	13,464	,977	70,64	74,50	49	116
Fez o 9º Ano	386	76,16	15,075	,767	74,65	77,67	43	116
Fez o 12º Ano	511	78,65	14,585	,645	77,38	79,92	44	120
Curso Superior/Mestrado/Doutoramento	258	86,77	17,165	1,069	84,67	88,88	49	120
Total	1540	77,80	15,630	,398	77,02	78,58	43	120

Tabela 6.2.3.4.1.a) Estatística Descritiva do Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73) e **Apoio Parental** (Item 23_52_53_Var 75) (**HIIL. 3.4**)

Var73_Sucesso Escolar								
<u>Apoio Parental</u> <u>Var 75</u>	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança 95%		Mínimo	Máximo
					Limite Inferior	Limite Superior		
Baixo	916	77,30	15,472	,511	76,30	78,30	46	120
Médio	467	78,88	15,762	,729	77,45	80,32	43	120
Alto	51	82,39	17,701	2,479	77,41	87,37	49	116
Total	1434	78,00	15,679	,414	77,18	78,81	43	120

Tabela 6.2.3.3.4.1.a) Estatística Descritiva da Expetativa do aluno obter Sucesso Escolar (Item 20.2_21.1_Var 76) e os Estilos de Socialização Parental (Var 79) (**HIIL. 4**)

Var79_Socialização_Parental								
<u>Expetativa do aluno obter Sucesso Escolar</u>	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança 95%		Mínimo	Máximo
					Limite Inferior	Limite Superior		
Alta	506	18,25	6,131	3,065	8,49	28,01	11	26
Média	986	5,85	14,482	,461	4,94	6,75	-73	42
Baixa	4	12,01	12,534	,557	10,92	13,11	-63	28
Total	1496	7,97	14,146	,366	7,25	8,68	-73	42

Tabela 6.2.3.4.3.1. - Estatística Descritiva entre o Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73) e a as Expetativas dos alunos depois do 9º ano (Item 21_Var21_1) (**HIIL. 4.3**)

Var73_Sucesso Escolar								
Expetativas dos alunos depois do 9º ano (Var21_1)	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança 95%		Mínimo	Máximo
					Limite Inferior	Limite Superior		
Ir para a Universidade ou fazer um curso Técnico profissional	1199	80,16	15,636	,452	79,27	81,04	44	120
Estudar só até ao 12º Ano	244	69,17	12,057	,772	67,65	70,69	43	116
Começar a trabalhar logo que tenha idade	119	69,66	13,008	1,192	67,29	72,02	49	116
Total	1562	77,64	15,619	,395	76,86	78,42	43	120

Tabela 6.2.3.5.1.1.a) Estatística Descritiva do Sucesso Escolar (Item 14_15_19_20_21.1_21.2_Var 73) e do Sexo (Item 5_Var 5) (**HIIL.5.1**)

Estatísticas do Grupo					
Var73_Sucesso Escolar	Var5 Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
	Feminino	832	79,8018	32,46685	1,12559
	Masculino	745	76,5731	15,88612	,58202

Tabela 6.2.3.5.2.1.a) Estatística Descritiva do Ano de Escolaridade (Item 2 Var 2), as Notas Escolares (Item 20 Var 20.2) e da Inteligência Geral (Var 55) (HIII.5.2)

Estatística de grupo					
	Var2 Ano Escolaridade	N	Média	Desvio Padrão	Std. Error Mean
Var20_1 Total Notas Obtidas no Final do último Período	5º Ano de Escolaridade	809	13,15	3,003	,106
	9º Ano de Escolaridade	786	12,21	2,352	,084
Var55 Factor G	5º Ano de Escolaridade	809	98,96	13,299	,468
	9º Ano de Escolaridade	786	100,54	14,091	,503

Tabela 6.2.3.5.3.1.a) Estatística Descritiva do Sucesso Escolar (Item 14 15 19 20 21.1 21.2 Var 73) e da Frequência do Ensino Pré-escolar (Item 16 Var 16) (HIII. 5.3)

Estatística dos grupos						
	Var16 Freq Pre Escolar		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Var73_Sucesso Escolar	Dimensão 1	Não	289	74,8287	15,65759	,92103
		Sim	1264	79,1693	27,86126	,78366