

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MESTRADO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

---



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A Perspectiva do Adolescente sobre o (In)Sucesso Escolar: Atribuições Causais,  
Eficácia Académica e Estratégias de Auto-Justificação para o Insucesso

SOB ORIENTAÇÃO DE: Prof. Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão

DISCENTE: Diana Isabel Meireles Fernandes, nº 20080008

---

Junho, 2011

Dissertação de Mestrado em Psicologia, na Área de Especialização em Psicologia do Desenvolvimento, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da Prof. Doutora Maria Paula

Barbas de Albuquerque Paixão

## RESUMO

Tendo em consideração a perspectiva sócio-cognitiva que efectua a explicação do comportamento a partir das cognições do sujeito, especificamente as atribuições e crenças relativamente ao mesmo, realçamos que o constructo central da corrente dissertação são as atribuições causais, que no contexto académico remetem para um processo de procura causal, através do qual os estudantes pretendem atribuir significado às suas vivências escolares com o intuito de, não somente explicitar, bem como compreender os seus resultados. Similarmente, os padrões adaptativos de aprendizagem tornam-se relevantes, sendo fundamentalmente estabelecidos pela orientação de objectivos dos alunos e pelas crenças, percepções escolares e estratégias, onde se inserem, quer as crenças de auto-eficácia, quer as estratégias de auto-justificação para o insucesso.

Assim, com o objectivo de analisarmos o padrão de relações entre os conceitos anteriormente mencionados, recorreremos a instrumentos válidos e aferidos à população portuguesa, designadamente o Questionário de Atribuições e Dimensões Causais, o Questionário de Atribuições dos Resultados Escolares e a Escala dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem – Versão Portuguesa da PALS. Ressalvamos, ainda, que no presente trabalho se pretendeu verificar a existência de diferenças nas concepções pessoais de capacidade e de realização e nos padrões adaptativos de aprendizagem dos alunos em função de algumas variáveis sócio-demográficas e académicas. Os resultados obtidos são discutidos, sendo referidas as suas implicações para a organização de um contexto escolar mais saudável e promotor do desenvolvimento pessoal.

## PALAVRAS-CHAVE

(In)Sucesso Escolar; Atribuições Causais; Padrões Adaptativos de Aprendizagem; Eficácia Académica; Estratégias de Auto-Justificação para o Insucesso.

## ABSTRACT

Considering the social and cognitive perspective, that explains behavior through ones cognitions, specifically attributions and beliefs regarding him/herself, we highlight that the present dissertation's main construct are causal attributions, which in academic context relate to a causal search process, through which students intend to attribute meaning to their academic experiences with the goal of, not only explain, as well as to understand their results. Equally, adaptive learning patterns become relevant, as they are essentially established by students goal orientation and by the beliefs, academic perceptions and strategies, where we can insert, both self-efficacy beliefs and failure self-justification strategies.

Therefore, with the goal of analyzing the previously mentioned concepts' pattern of relation, we resorted to valid and checked to Portuguese population instruments of assessment, particularly the "Questionário de Atribuições e Dimensões

Causais”, the “Questionário de Atribuições dos Resultados Escolares” and the “Escala dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem – Versão Portuguesa da PALS”. We stress out, still, that in the present work we intended to verify the existence of differences in students’ personal conceptions of ability, realization and adaptive learning patterns, according to some social, demographic and academic variables. The results are discussed, then their implications to the organization of a healthier academic context and promoter of a personal development are stressed out.

### **KEY-WORDS**

Academic Success/Failure; Causal Attributions; Learning Adaptive Patterns; Academic Efficacy; Failure Self-Justification Strategies.

### **RÉSUMÉ**

Sachant que la perspective socio-cognitive qui effectue l’explication du comportement a partir des cognitions du sujet, spécifiquement ses attributions et ses croyances du même, le thème central de cette dissertation sont les attributions de causes, qui, dans un contexte académique, nous reporte a un procès de recherche de causalité, par lesquels les élèves ont l’intention d’attribuer un sens à leurs expériences scolaires en vue de, non seulement expliquer, mais aussi de comprendre leurs résultats. De même, les modèles d’apprentissage adaptatifs deviennent pertinents, étant fondamentalement fixés par l’orientation des objectifs et les croyances des élèves, les perceptions scolaires e les stratégies, où s’insert les croyances d’auto-efficacité et les stratégies d’auto-justification de l’insuccès.

Ainsi, afin d’analyser la structure des relations entre les concepts mentionnés ci-dessus, ont été utilisés des instruments valables et évalué à la population portugaise, notamment de Questionnaire D’attributions e de Dimensions Causales, le Questionnaire D’attributions des Résultats Scolaires e L’échelle des Modèles d’Apprentissage Adaptatifs – Version Portugaise de la PALS. Nous soulignons également que dans le présent ouvrage ont a vérifié l’existence de différences dans les conceptions personnelles de la capacité et de la réalisation et dans les modèles d’apprentissage adaptatifs des élèves en raison de certains facteurs sociodémographiques et scolaires. Les résultats obtenus sont discutés, étant visées ses implications pour l’organisation d’un environnement scolaire plus sain et promoteur du développement personnel.

### **MOTS-CLÉ**

(In)succès Scolaire; Attributions Causales; Modèles D’apprentissage Adaptatifs; Efficace Académique; Stratégies D’auto-justification de L’insuccès.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos Estabelecimentos de Ensino e aos Encarregados de Educação em questão, bem como aos participantes do presente estudo pela colaboração imediata.

Estou profundamente grata à minha Orientadora, Prof. Doutora Maria Paula Paixão, por ter acreditado nas minhas capacidades, pelo constante incentivo, prestabilidade, apoio e partilha de saberes.

Agradeço também ao Prof. Doutor Leandro Almeida e à Prof. Doutora Lúcia Miranda, à Prof. Doutora Luísa Faria e à Prof. Doutora Sílvia Pina Neves, à Prof. Doutora Maria Paula Paixão e à Mestre Catarina Santos pelas autorizações que me concederam para a utilização do Questionário de Atribuições de Resultados Escolares, do Questionário de Atribuições e Dimensões Causais e das Escalas dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem – Versão Portuguesa da PALS, respectivamente, e pela correspondente prontidão.

Ao Prof. Doutor Francisco Machado e à Mestre Alice Pereira, os quais considero que foram a base do meu crescimento em termos académicos/científicos.

Agradeço às Brasas do C.N.O. o apoio, o incentivo e a força que sempre me demonstraram.

À Sílvia Valente e à Rita Costa, os meus sinceros agradecimentos, quer pelo companheirismo, quer pela constante compreensão e amizade.

Agradeço o apoio e amizade do Alexandre e Patrícia.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos meus pais e aos meus irmãos pelo sucessivo apoio prestado para que eu pudesse chegar até esta fase.

A todos vocês, o meu MUITO OBRIGADA!

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	III
<b>AGRADECIMENTOS</b>	V
<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	4
<b>Capítulo 1 – Adolescência</b>	4
1.1 – Adolescência: Etapa de Múltiplas Transformações	4
1.1.1 – Desenvolvimento do Adolescente	6
1.2 – A Influência das Relações Sociais entre os Adolescentes no Contexto Escolar	9
<b>Capítulo 2 – O Constructo de (In)Sucesso Escolar e os Factores da sua Construção</b>	11
2.1 – Do Modelo Ecológico ao (Bio)Ecológico do Desenvolvimento Humano	12
2.2 – (In)Sucesso Escolar: sua Definição	15
2.3 – Teorias Explicativas do Insucesso Escolar	27
2.4 – A Resiliência Psicológica como Promotora do Sucesso Escolar	29
2.4.1 – Modelos Teóricos Explicativos da Resiliência Psicológica	34
2.4.1.1 – Modelo Compensatório	34
2.4.1.2 – Modelo de Protecção	35

2.4.1.3 – Modelo de Desafio	35
2.5 – Padrões Adaptativos de Aprendizagem	36
2.5.1 – Auto-Eficácia Académica	37
2.5.2 – Estratégias de Auto-Justificação para o Insucesso	42
<b>Capítulo 3 – Atribuições Causais</b>	44
3.1 – Definição e Evolução do Constructo	44
3.1.1 – Relação com outras Variáveis	54
3.1.1.1 – Ano de Escolaridade	54
3.1.1.2 – Idade	56
3.1.1.3 – Género	58
3.1.1.4 – Nível Educativo dos Pais	59
3.2 – Impacto das Atribuições Causais no Desempenho Escolar	60
3.3 – Diferenciação com Outros Conceitos	65
3.3.1 – <i>Locus</i> de Controlo	66
3.3.2 – Desânimo Aprendido	68
3.3.3 – Auto-Percepção	70
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b>	71
<b>Capítulo 4 – Metodologia</b>	71
4.1 - Problema e Hipóteses da Investigação	71
4.2 - Desenho de Investigação	73

4.3 - Objectivo Geral e Específicos	74
4.4 - Operacionalização das Variáveis	74
4.5 - Apresentação da Amostra	75
4.6 – Instrumentos de Medida	79
4.6.1 – Questionário Sócio-Demográfico	80
4.6.2 – Questionário de Atribuições e Dimensões Causais (Neves & Faria, 2005)	80
4.6.3 – Questionário de Atribuições dos Resultados Escolares (Almeida & Miranda, 2005)	84
4.6.4 – Escala dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem – Versão Portuguesa da PALS (Adaptação de Paixão & Santos, 2007)	87
4.7 – Procedimento	88
<b>Capítulo 5 – Apresentação dos Resultados</b>	89
<b>Capítulo 6 – Discussão dos Resultados</b>	101
<b>CONCLUSÃO E REFLEXÃO FINAL</b>	112
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	115
<b>ANEXOS</b>	
Anexo A: Questionário Sócio-Demográfico	
Anexo B: Questionário de Atribuições e Dimensões Causais (QADC, Pina Neves & Faria, 2005)	

Anexo C: Questionário de Atribuições dos Resultados Escolares (QARE, Almeida & Miranda, 2005)

Anexo D: Escalas dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem – Versão Portuguesa da PALS (Adaptação de Paixão & Santos, 2007)

Anexo E: Autorizações para a Utilização do Questionário de Atribuições e Dimensões Causais (QADC) e do Questionário de Atribuições dos Resultados Escolares (QARE)

Anexo F: Declaração de Consentimento Informado dos Encarregados de Educação

Anexo G: Declaração de Consentimento Informado do(a) Director(a)

Anexo H: Output do Teste Kolmogorov-Smirnov

Anexo I: Output do Teste t de Student para Amostras Independentes Relativo à Hipótese 2

Anexo J: Output do Teste t de Student para Amostras Independentes Relativo à Hipótese 3

Anexo K: Output do Teste t de Student para Amostras Independentes Relativo à Hipótese 4

Anexo L: Output do Teste t de Student para Amostras Independentes Relativo à Hipótese 5

Anexo M: Output do Teste t de Student para Amostras Independentes Relativo à

Hipótese 6

Anexo N: Output do Teste t de Student para Amostras Independentes Relativo à

Hipótese 7

Anexo O: Output do Teste t de Student para Amostras Independentes Relativo à

Hipótese 8

Anexo P: Output do Teste t de Student para Amostras Independentes Relativo à

Hipótese 9

Anexo Q: Output do Teste t de Student para Amostras Independentes Relativo à

Hipótese 10

Anexo R: Output do Teste t de Student para Amostras Independentes Relativo à

Hipótese 11

## SUMÁRIO DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição Percentual dos Alunos Matriculados e Retidos no Ano Lectivo 2008/2009 (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2010)	20
Quadro 2: Classificação das Causas de acordo com as Dimensões Causais (Adaptado de Weiner, 1979, cit. in Pina Neves & Faria, 2003, p. 285)	53
Quadro 3: Descrição da Amostra	76
Quadro 4: Coeficientes de Consistência Interna (Alfa de Cronbach) dos Factores/Causas do QARE	85
Quadro 5: Estatísticas Descritivas das Variáveis Psicológicas Estudadas	89
Quadro 6: Relação entre as Concepções Pessoais de Capacidade e de Realização e os Padrões Adaptativos de Aprendizagem	91
Quadro 7: Relação entre Estratégias de Auto-Justificação para o Insucesso e Atribuições Causais Internas para Situações de Fracasso	93
Quadro 8: Diferenças nas Atribuições Causais Internas para Situações de Fracasso entre Indivíduos com ou sem Retenção	94
Quadro 9: Diferenças nas Dimensões Causais entre Estudantes com ou sem Retenção	95
Quadro 10: Diferenças entre Alunos a Frequentarem o Percorso Regular e o Percorso Profissional no Ensino Secundário relativamente às Dimensões Causais	95

Quadro 11: Diferenças na Eficácia Académica entre Indivíduos com ou sem Retenção	96
Quadro 12: Diferenças na Eficácia Académica entre Raparigas e Rapazes	96
Quadro 13: Diferenças nas Atribuições Causais Internas entre Sujeitos que Frequentam o 3.º Ciclo e o 12.º Ano de Escolaridade	97
Quadro 14: Diferenças nas Atribuições Causais Externas para Situações de Fracasso entre Rapazes e Raparigas	97
Quadro 15: Diferenças nas Dimensões Causais entre Indivíduos de Género Feminino e Masculino	98
Quadro 16: Diferenças nas Estratégias de Auto-Justificação para o Insucesso entre Rapazes e Raparigas	98
Quadro 17: Diferenças entre Alunos a Frequentarem o Percurso Regular e o Percurso Profissional no Ensino Secundário relativamente às Dimensões dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem	99
Quadro 18: Diferenças nas Dimensões Causais e nos Padrões Adaptativos de Aprendizagem Relativas às Habilitações Literárias da Mãe	100

## **INTRODUÇÃO**

O desenvolvimento do adolescente, que inclui as respectivas concepções pessoais de capacidade e de realização sobre o seu (in)sucesso escolar, os padrões adaptativos de aprendizagem e o correspondente nível de realização académico, é uma natural e emergente preocupação dos pais, educadores e psicólogos da sociedade actual. Neste sentido, a presente Dissertação de Mestrado, intitulada de “A Perspectiva do Adolescente sobre o (In)Sucesso Escolar: Atribuições Causais, Eficácia Académica e Estratégias de Auto-Justificação para o Insucesso”, pertencente ao Mestrado de Psicologia do Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, aborda um tema considerado relevante.

O principal constructo abordado são as atribuições causais, que consistem nas inferências que os sujeitos executam sobre as razões que influenciam os resultados da sua realização, as quais, no contexto académico, remetem para um processo de procura causal, através do qual os estudantes pretendem atribuir significado às suas vivências escolares com o intuito de compreender os resultados por si obtidos. É, também, realizada uma breve alusão e, subsequente, contextualização do Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano, Modelo Desenvolvimentista-Contextualista, que analisa a preponderância dos distintos contextos em que o adolescente se insere como um conjunto de sistemas.

Similarmente, os padrões adaptativos de aprendizagem tornam-se relevantes,

sendo fundamentalmente estabelecidos pelo tipo de objectivos de realização dos alunos, bem como pelas crenças, percepções escolares e estratégias, onde se inserem, quer as crenças de auto-eficácia (expectativas que o indivíduo apresenta acerca da sua competência para efectuar uma determinada tarefa em contextos específicos e bem delimitados), quer as estratégias de auto-justificação para o insucesso (estratégias utilizadas pelos sujeitos para desviar as percepções daqueles que os rodeiam e deles próprios da ausência/insuficiência evidenciada de aptidões ou da ocorrência de baixos desempenhos académicos, possibilitando-lhes a conservação de avaliações de si positivas). Deste modo, o objectivo desta investigação é verificar a possível existência de relações entre as concepções pessoais de capacidade e de realização de um indivíduo, os seus padrões adaptativos de aprendizagem (e.g., eficácia académica e estratégias de auto-justificação para o insucesso), a percepção do mesmo acerca do seu (in)sucesso escolar e o seu nível de realização académico.

Assim, a parte I, denominada de “Fundamentação Teórica”, da dissertação consiste essencialmente na apresentação, numa primeira instância, do período do ciclo vital referente à adolescência, em que se evidencia a influência das relações sociais entre os adolescentes no contexto escolar, e da literatura existente acerca, não somente do conceito de (in)sucesso escolar e das suas teorias explicativas, mas também da resiliência psicológica como promotora do sucesso escolar e dos padrões adaptativos de aprendizagem em análise, designadamente eficácia académica e estratégias de auto-

justificação para o insucesso. Definem-se, ainda, as atribuições causais, sua relação com outras variáveis (e.g., ano de escolaridade, género, idade, nível educativo dos pais) e impacto das mesmas no desempenho escolar, contrapondo-as com outras dimensões sócio-cognitivas (e.g., *locus* de controlo, desânimo aprendido e auto-percepção).  
Procede-se, posteriormente, na parte II – “Estudo Empírico”, a uma investigação mais aprofundada em torno desta temática, recorrendo-se à definição do problema e respectivas hipóteses de investigação, do desenho de investigação, dos objectivos geral e específicos, da operacionalização das variáveis, da apresentação da amostra e dos instrumentos de medida utilizados, nomeadamente um Questionário Sócio-Demográfico, o Questionário de Atribuições e Dimensões Causais (Neves & Faria, 2005), o Questionário de Atribuições dos Resultados Escolares (Almeida & Miranda, 2005) e a Escala dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem – Versão Portuguesa da PALS (Adaptação de Paixão & Santos, 2007), complementando-se com uma componente de cariz mais orientado para as implicações práticas, com apresentação e discussão dos resultados obtidos na mesma.

## **PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta primeira parte referente à revisão bibliográfica são abordados diversos aspectos relacionados com a temática em estudo, os quais estão divididos em três capítulos distintos, nomeadamente adolescência, (in)sucesso escolar e atribuições causais. Deste modo, a organização dos conceitos a abordar tem em consideração o estudo empírico realizado, visto que o mesmo se baseia na comparação entre os adolescentes que se situam em diversas condições (e.g., insucesso escolar, eficácia académica, estratégias de auto-justificação para o insucesso) nas diferentes dimensões causais em análise, nomeadamente *locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade, e respectivas atribuições.

### **CAPÍTULO 1 – ADOLESCÊNCIA**

A puberdade é encarada, frequentemente, como o início da adolescência (Lehalle, 1991, cit. in Lúcio, 1997; Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007), período de desenvolvimento que termina com a transição para os papéis da fase adulta (Dornbusch, Petersen, & Hetherington, 1991), mas legalmente finaliza quando a maioridade é atingida (Random House Unabridged Dictionary, 1993, cit. in Fitzgerald, 2005) e sobre o qual vai ser realizada uma breve descrição.

#### **1.1 – Adolescência: Etapa de Múltiplas Transformações**

A adolescência, enquanto etapa distinta do desenvolvimento humano, emerge no

seguimento de alguns eventos sócio-culturais (Sprinthall & Collins, 2008). É, deste modo, um período do ciclo vital representado pelo conceito de desenvolvimento (Claes, 1990, cit. in Lúcio, 1997), tendo em conta as transformações, que implicam um processo evolutivo (Tavares & Alarcão, 2002, cit. in Tavares et al., 2007), consideradas essenciais ao nível biológico, mental e social. Para Hill (1980, cit. in Sprinthall & Collins, 2008), a adolescência é vista como uma variedade de alterações primárias (e.g., transformações físicas, mudanças cognitivas) que actuam através de determinados contextos sociais de modo a originar modificações secundárias fundamentais no sujeito que se encontra em desenvolvimento.

Através da pesquisa de Douvan e Adelson (1966, cit. in Lúcio, 1997; Tavares et al., 2007) constatamos que a adolescência se divide e, conseqüentemente evolui, em três fases, nomeadamente: inicial, compreendida entre os onze e os treze anos, intermédia, que abrange o período dos catorze aos dezasseis anos, e tardia, que se verifica a partir dos dezassete anos de idade (Dornbusch et al., 1991). Todavia, Tavares e seus colaboradores (2007) mencionam que as fases referidas anteriormente não são, nem estanques, nem independentes.

Eiras (1995, cit. in Ribeiro, 2007) realça, igualmente, que a adolescência, actualmente, se inicia mais cedo, mas termina mais tarde, uma vez que o período de permanência na escola é superior, o mundo laboral é mais rigoroso (Silva, 2004, cit. in Ribeiro, 2007), a saída de casa dos pais é mais tardia, bem como a constituição de

família e a autonomia a nível económico (Taborda Simões, 2002, cit. in Ribeiro, 2007).

Indo de encontro a esta perspectiva, Papalia, Olds e Feldman (2001) referem que as sociedades encaradas como complexas exigem períodos de escolaridade ou de formação profissional superiores antes do adolescente e/ou jovem adulto suportar responsabilidades da fase posterior. Deste modo, Silva (2004, cit. in Ribeiro, 2007) afirma que é a sociedade, mais concretamente os costumes e a cultura da mesma, que determinam o processo de desenvolvimento e a durabilidade da adolescência.

### **1.1.1 – Desenvolvimento do Adolescente**

Tendo em conta a perspectiva de uma diversidade de autores (e.g., Gesell, s.d., cit. in Lúcio, 1997; Erikson, s.d., cit. in Lúcio, 1997; Blos, s.d., cit. in Lúcio, 1997), as realizações psicossociais, isto é, as funções relacionadas com as alterações que se irão reproduzir nos aspectos, quer biológicos e mentais, quer sociais, que os sujeitos executam nas distintas etapas de desenvolvimento denominam-se de tarefas desenvolvimentais, as quais, na adolescência se relacionam com:

- As transformações pubertárias, em que a adopção de uma identidade de género e o aparecimento das características sexuais secundárias (e.g., pêlos axilares e púbicos) se evidenciam (Petersen & Taylor, 1980, cit. in Lúcio, 1997);
- O desenvolvimento cognitivo, caracterizado pelo incremento, não só das perspectivas temporais, bem como pela capacidade de abstracção. Neste sentido,

de acordo com o ponto de vista de Piaget (1976, cit. in Tavares et al., 2007), o adolescente alcança o estágio formal, através do qual se desenvolve um pensamento formal e abstracto, mas também um raciocínio hipotético-dedutivo. Ainda no seguimento do mesmo autor (s.d., Papalia et al., 2001), quando a capacidade para o pensamento abstracto é desenvolvida, alcança-se o nível mais elevado e complexo de desenvolvimento cognitivo, isto é, o estágio das operações formais. É, ainda, tido em linha de consideração que o acesso ao pensamento formal referido anteriormente, que possibilita que o indivíduo se afaste da realidade (Silva, 2004, cit. in Ribeiro, 2007), tem, sobretudo, sido observado num número de sujeitos de cultura ocidental (Claes, 1990, cit. in Lúcio, 1997), através do qual emerge a maturidade intelectual por volta dos onze/doze anos, atingindo o respectivo equilíbrio entre os catorze/quinze anos. Salienta-se, também, que o mesmo promove o aumento da actividade afectiva e social, fazendo com que este período se defina pelos seus grandes ideais e projectos de futuro. O pensamento do adolescente, segundo Sprinthall e Collins (2008) e Piaget (1976, cit. in Tavares et al., 2007) distingue-se, não só por se encontrar mais alargado a possibilidades, mas também a ideias, à realidade concreta e à perspectiva do outro; bem como à competência em planificar a resolução de problemas através da verificação de hipóteses prévias e a pensar no futuro, estabelecendo um plano de vida;

- As alterações na socialização, visto que o grupo de pares prevalece enquanto referência de normas de comportamento e na atribuição de estatuto, verificando-se uma autonomia progressiva relativamente aos progenitores (Tavares et al., 2007). Existe, assim, um incremento da vida social, a qual ocorre devido, não somente à multiplicidade de contactos, bem como ao aumento da quantidade dos mesmos (Hartup, 1983, cit. in Sprinthall & Collins, 2008; Medrich, Roisen, Rubin, & Vuckley, 1982, cit. in Sprinthall & Collins, 2008), sendo que, conseqüentemente, o sujeito se irá relacionar mais intimamente com alguém (Boisvert, 2006, cit. in Ribeiro, 2007; Wim & Maja, 1995) e se preparar para a intimidade adulta presente nas relações românticas (Buhrmester, 1996, cit. in Papalia et al., 2001; Coleman, 1980, cit. in Papalia et al., 2001; Gecas & Seff, 1990, cit. in Papalia et al., 2001; Laursen, 1996, cit. in Papalia et al., 2001; Newman, 1982, cit. in Papalia et al., 2001);
- A construção da identidade (Lúcio, 1997), que abarca “(...) a integração das transformações pessoais e as exigências e expectativas sociais” (Sampaio, 1994, cit. in Ribeiro, 2007, p. 10), sendo encarada como um processo de formação da personalidade (Claes, 1985, cit. in Ribeiro, 2007). Assim, torna-se de extrema importância salientar que o processo referido anteriormente não se encontra concluído durante o período da adolescência (Bozhovich, 2004). Nesta mesma linha de reflexão, mencionamos que Erikson (s.d., cit. in Sprinthall & Collins,

2008; Erikson, 1968, cit. in Fitzgerald, 2005) encara que a tarefa central deste período de desenvolvimento, ou seja, a adolescência, é a formação e a consequente resolução da crise da identidade. Neste sentido, a base da personalidade de um indivíduo adulto advém da forma como o mesmo se vê e como é visto pelos outros no decorrer da sua adolescência. Se a mesma se encontrar diferenciada e, conseqüentemente, bem definida e clara, originará uma identidade pessoal e psicossocial resistente, levando a que o adolescente perceba a sua singularidade e o seu papel no mundo (Tavares et al., 2007); caso contrário produzirá uma identidade difusa (Sprinthall & Collins, 2008). Na óptica do mesmo autor (1968, cit. in Sprinthall & Collins, 2008), as relações criadas com o grupo de pares também contribuem para a formação da identidade. Deste modo, o adolescente precisa de atravessar uma moratória psicológica, isto é, um tempo em que mantém “(...) um certo distanciamento dos papéis e responsabilidades da vida adulta, durante o qual poderia tentar desempenhar diferentes papéis e estabelecer uma série diversificada de diferentes relacionamentos” (Erikson, 1968, cit. in Sprinthall & Collins, 2008, p. 375). Neste seguimento, o grupo de colegas assume uma função primordial, visto que é no seio do respectivo grupo que o sujeito adquire, não só apoio, bem como um espaço singular para experienciar as inúmeras possibilidades, as quais não lhe são muitas vezes admitidas pela cultura adulta dominante (Erikson, 1968, cit. in

Sprinthall & Collins, 2008). Ainda no que concerne a esta temática, Marcia (1966, cit. in Wim & Maja, 1995) encara a adolescência como o período em que os sujeitos experienciam uma crise de identidade, que é resolvida através de escolhas efectuadas sobre o seu futuro em diversos domínios da vida.

Referimos, igualmente, que as transformações físicas que podem afectar a nível psicológico os adolescentes abrangem, não só a capacidade reprodutiva, bem como “(...) todas as alterações na aparência e capacidade físicas, as quais levam os outros a formar diferentes expectativas, a ter novos padrões para o desempenho de tarefas (...)” (Sprinthall & Collins, 2008, p. 44).

No que diz respeito às modificações referentes ao juízo moral, o segundo nível de desenvolvimento moral atinge-se durante a adolescência, sendo designado de moralidade de conformidade convencional (Lúcio, 1997), o qual indica o grau moral dos indivíduos que já interiorizaram, não só regras, bem como expectativas sociais (Lourenço, 1992, cit. in Ribeiro, 2007) e em que o pensamento é dirigido por questões mais abstractas (Sprinthall & Collins, 2008). Segundo Sprinthall e Collins (2008) e Kohlberg (1979, cit. in Tavares et al., 2007), na generalidade, os estudantes adolescentes tendem a encarar os factos morais em termos materiais, pretendendo adquirir ganhos próprios ou a aprovação de outros indivíduos. Todavia, torna-se importante ressaltar que a maior parte dos sujeitos adolescentes não se encontra,

apenas, inserido num único estágio. Tavares e seus colaboradores (2007) afirmam, ainda, que o adolescente adquire empatia genuína, uma vez que assume a perspectiva social dos outros.

## **1.2 – A Influência das Relações Sociais entre os Adolescentes no Contexto Escolar**

No que toca ao grupo de pares, quando o mesmo é considerado adequado origina circunstâncias que poderão ser positivas para o desenvolvimento subsequente, nomeadamente uma conduta escolar apropriada e uma boa competência académica (East, 1986, cit. in Sprinthall & Collins, 2008). Todavia, Adedeji (1985, cit. in Aluede & Ikechukwu, 2003) menciona que a atitude perante a escola demonstrada pelo grupo de pares de um adolescente irá afectar a sua própria postura diante da mesma. Neste sentido, se o grupo de pares não aprova a frequência escolar, muitos dos elementos pertencentes ao mesmo podem mais facilmente abandonar o Sistema Educativo (Aluede & Ikechukwu, 2003), tendo em consideração que o supracitado abandono se pode conjugar com outros factores (e.g., valorização e supervisão da escola por parte dos pais).

Ressalvamos que a identidade relacional torna-se consistentemente mais forte à medida que os adolescentes crescem, assumindo maior importância para os indivíduos de género feminino do que a académica e/ou profissional (Wim & Maja, 1995), o que não significa que as raparigas não valorizem este aspecto. Assim, torna-se importante

mencionar que, quer no contexto nacional, quer no internacional, as raparigas tendem a ser melhores alunas do que os rapazes (e.g., Saavedra, 2001; Rebelo, 2004).

Salientamos, também, que as relações sociais entre os adolescentes são vistas como simétricas e igualitárias (Laursen, 1996, cit. in Papalia et al., 2001; Wim & Maja, 1995) e constituem uma componente deveras importante das experiências dos estudantes no contexto escolar (Levy-Tossman, Kaplan, & Assor, 2007). Segundo Anderman (1999, cit. in Levy-Tossman et al., 2007) as relações e as interações sociais entre os alunos encontram-se relacionadas com as suas atitudes face ao trabalho escolar. Tradicionalmente, as orientações académicas e sociais na escola são encaradas como estando em conflito. Deste modo, a existência de uma preocupação elevada com as relações sociais interfere com o desempenho académico. Contudo, investigações realizadas posteriormente demonstram que a referida perspectiva não tem fundamento e, em muitas situações, as relações sociais entre alunos propiciam o compromisso escolar (Anderman, 1999, cit. in Levy-Tossman et al., 2007; Berndt, 1999, cit. in Levy-Tossman et al., 2007; Ryan, 2000, cit. in Levy-Tossman et al., 2007). Salvaguardamos, ainda, que a existência de relacionamentos positivos com o respectivo grupo de pares se encontra associada a uma boa saúde mental, que, por sua vez, está associada com o sucesso escolar (Aluede, 1999a, cit. in Aluede & Ikechukwu, 2003; Kaplan, Peck, & Kaplan, 1997, cit. in Aluede & Ikechukwu, 2003).

Porém, existem algumas evidências na literatura (e.g., Hartup, 1983, cit. in

Sprinthall & Collins, 2008) que demonstram que as amizades estabelecidas no decorrer desta etapa não se baseiam, forçosamente, nas semelhanças relativamente ao desempenho académico. O mesmo se verifica no que diz respeito ao facto dos indivíduos pertencentes ao mesmo grupo de pares, nem sempre serem igualmente activos, em termos sociais (Kandel, 1978, cit. in Sprinthall & Collins, 2008). Neste sentido, Sprinthall e Collins (2008) afirmam que um dos principais factores no estabelecimento de amizades são os interesses comuns, “(...) quer a nível da escolha dos amigos, quer a nível das influências recíprocas que podem ter lugar” (p. 367).

Em suma, a promoção do crescimento em termos desenvolvimentistas, ou seja, o desenvolvimento numa vasta diversidade de sectores ou domínios do mesmo (e.g., nível académico), é uma das preocupações fundamentais no que concerne ao período da adolescência (Sprinthall & Collins, 2008). Assim, debruçar-nos-emos seguidamente sobre o desempenho escolar, incidindo, principalmente, sobre o (in)sucesso educativo.

## **CAPÍTULO 2 – O CONSTRUCTO DE (IN)SUCESSO ESCOLAR E OS FACTORES DA SUA CONSTRUÇÃO**

No capítulo que agora se inicia são abordados os conceitos, não só de (in)sucesso escolar, bem como o de resiliência, o qual é perspectivado como sendo promotor do sucesso académico. Todavia, numa primeira instância, é realizada uma

breve alusão e, subsequente, contextualização do Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano, visto que o mesmo não se limita apenas a destacar a influência dos diversos contextos em que o sujeito se insere e como cada um o afecta isoladamente, mas analisa-os como conjuntos de sistemas que são influenciados pelo próprio indivíduo em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1987, cit. in Machado, 2007).

## **2.1 – Do Modelo Ecológico ao (Bio)Ecológico do Desenvolvimento Humano**

Na presente investigação opta-se pela adopção duma perspectiva ecológica, uma vez que a mesma sublinha as interacções entre o indivíduo e o seu meio circundante nos processos psicológicos (Faria & Fontaine, 1995). Neste sentido, a premissa principal dos modelos ecológicos baseia-se na compreensão da conduta dos sujeitos, a qual é influenciada por uma diversidade de factores, que pertencem ou têm origem em contextos variados, exercendo, concludentemente, distintos níveis de influência (Canavarro, 2007). Levine, Toro e Perkins (1993), citados por Spence e Lee (2003, cit. in Canavarro, 2007) realçam, ainda, que os modelos supracitados se caracterizam como sendo longitudinais e desenvolvimentistas.

Ainda no que concerne a esta temática, refere-se que a ecologia do desenvolvimento humano abarca “(...) 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” (Bronfenbrenner, 1996, p. 18). Assim, segundo Bronfenbrenner (1977, cit in Canavarro, 2007), o desenvolvimento advém de processos que interagem entre si e que se vão tornando progressivamente mais complexos entre o sujeito e o seu ambiente envolvente. É, deste modo, visto como uma alteração estável na forma como um indivíduo apreende e se relaciona com o seu meio (Bronfenbrenner, 1996).

O meio ecológico do desenvolvimento humano deve ser encarado como um conjunto de estruturas organizadas, denominadas de microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, em que cada uma se insere e interage com a que se encontra imediatamente a seguir, criando sistemas de relações recíprocas e multideterminadas. As estruturas mencionadas anteriormente exercem influência entre si, afectando o desenvolvimento do sujeito (Bronfenbrenner & Morris, 1998, cit. in Ribeiro, 2007). Indo de encontro a esta perspectiva, no modelo sistémico abordado, os meios em que o sujeito participa activamente constituem os microssistemas, que consistem num “(...) padrão de actividades, regras e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento (...)” (Muuss, 1996, cit. in Ribeiro, 2007, p. 57), compreendendo, deste modo, o contexto imediato que os sujeitos vivenciam e no qual se desenvolvem (Bronfenbrenner, 1979, cit. in Canavarro, 2007), participando facilmente em interacções face-a-face (Bronfenbrenner & Crouter, 1983,

cit. in Machado, 2007), como por exemplo a escola e a família. Destacamos, ainda, que quando se procede à análise de um microsistema, se deve ter em consideração todos os elementos que se encontram no contexto, observando as ligações que se constituem entre si (Bronfenbrenner, 1987, cit. in Machado, 2007).

Neste seguimento, a diversidade de microsistemas, vistos como dependentes (Bronfenbrenner, 1979, cit. in Canavarro, 2007) e experienciados por um sujeito, designa-se de mesossistema, o qual abrange as inter-relações entre pelo menos dois ambientes existentes na vida de um indivíduo (Bronfenbrenner, 1996). Deste modo, os diversos contextos afectam, concomitantemente, a conduta e o desenvolvimento, não só infantil, mas também (Bronfenbrenner & Crouter, 1983, cit. in Machado, 2007). Salientamos, igualmente, que a presença de outras pessoas, além do(a) aluno(a), no meio escolar e familiar colabora para a homogeneidade dos mesmos, uma vez que quando o estudante é apenas o único vínculo existente entre os dois contextos referidos anteriormente, este e o seu respectivo desenvolvimento poderiam encontrar-se comprometidos, sobretudo se não houver complementaridade entre os dois sistemas, e favorece o sucesso académico (Garbarino & Abramowitz, 1992a, 1992b, cit. in Machado, 2007). A interacção da estrutura referida anteriormente pode ser observada no desempenho simultâneo do papel do adolescente como estudante e filho (Muuss, 1996, cit. in Ribeiro, 2007). Assim, realçamos a noção de transição ecológica, a qual é definida como as alterações de papéis ou ambientes que ocorrem no decorrer do

percurso de vida de um sujeito (Bronfenbrenner, 1996).

Nesta mesma linha de reflexão, o adolescente em desenvolvimento encontra-se inserido no meio de diversos contextos, os quais irão, não só afectá-lo, bem como ser modificáveis pelo mesmo (Machado, 2007). Deste modo, “(...) para cada ambiente cumprir ao máximo o seu potencial como agente de influência no desenvolvimento humano, tem de existir comunicação e participação conjunta com outros contextos da vida do sujeito” (Bronfenbrenner, 1987, cit. in Machado, 2007, pp. 33-34), nomeadamente a família e a escola.

Posteriormente, o modelo passa a ser nomeado de bioecológico, no qual se salientam as características biopsicológicas do indivíduo que se encontra em desenvolvimento, em detrimento do anterior, o ecológico, que se debruça essencialmente nos ambientes de desenvolvimento (Ribeiro, 2007). Evidenciamos que é tido em linha de conta “(...) a forma como os processos biológicos interagem com os ecológicos” (Canavarro, 2007, p. 13).

Em suma, a presente investigação encara o estudante adolescente, o qual se encontra em desenvolvimento, como estando no meio de diversos ambientes que, não só podem ser alterados pelo próprio, como também o podem afectar. Assim, “consideramos (...) que a compreensão do insucesso escolar será igualmente fomentada se analisarmos (...)” (Machado, 2007, p. 34) o aluno através do Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano.

## **2.2 – (In)Sucesso Escolar: sua Definição**

O insucesso escolar é designado, de acordo com a perspectiva adoptada pelos especialistas Portugueses que participam na elaboração de Relatórios Europeus, como a falta de capacidade do(a) aluno(a) para alcançar os objectivos globais estabelecidos consoante o ciclo de estudos ao qual pertence (Eurydice, 1995). Salientamos, igualmente, que o mesmo apresenta diferenças de cultura para cultura, que advêm do respectivo Sistema de Ensino (Machado, 2007), isto é, encontra-se estreitamente associado, não só com a organização do referido Sistema, bem como com os correspondentes objectivos e procedimentos de avaliação (Riviére, 1991, cit. in Pinto, 2002), sendo considerado um constructo relativo (Grácio, 1981, cit. in Ribeiro, 1996). Ainda no que concerne a esta temática, noutros países (e.g., Inglaterra) o insucesso é visto como um “(...) desequilíbrio entre o potencial do aluno e as metas por ele atingidas” (Eurydice, 1995, cit. in Machado, 2007, p. 162), tornando-se uma problemática complexa e pluriforme (Oliveira, 1996). Contudo, o não aproveitamento escolar é, muitas vezes, observado como o reflexo de diversos disfuncionamentos (e.g., estudante, família, docente; Pires, 1987, cit. in Roazzi & Almeida, 1988).

Como evidenciam Blanchard, Casagrande e McCulloch (1998, cit. in Pinto, 2002), o constructo de insucesso escolar é encarado como uma diminuição, a qual é determinada pela respectiva instituição de ensino, da eficiência do estudante no seu processo de aprendizagem.

Parafraseando Martins e Cabrita (1991), o insucesso escolar é frequentemente imputado ao facto dos estudantes não alcançarem as metas, nomeadamente o término dos respectivos ciclos de estudos, conforme mencionado anteriormente, dentro dos limites temporais previamente determinados, o que representam, na prática, as taxas de reprovação e abandono escolar. Segundo Pinto (2002), a retenção constitui um atraso no plano temporal estabelecido para o processo de aprendizagem.

Deste modo, o insucesso escolar é também referenciado como uma variedade de números globais relativos a determinados indicadores, nomeadamente: retenção, abandono escolar, entre outros (Afonso, 1988, cit. in Ribeiro, 2007). Realçamos, assim, a existência de uma diversidade de indicadores internos face ao insucesso escolar, designadamente o sentimento pessoal do(a) aluno(a) (Marchesi e Lucena (2004) ressalvam que os estudantes admitem que o próprio Sistema de Ensino é selectivo), os resultados nos exames, o abandono escolar, a retenção do(a) aluno(a) num ano de escolaridade e o absentismo escolar (GEP, 1992, cit. in Machado, 2007). Neste seguimento, Formosinho (1992, cit. in Mineiro, 2000) afirma que permanecem condições relativas à organização das instituições de ensino que, não só originam, bem como reforçam o fracasso escolar, especificamente: o regime de aprovação/reprovação anual, a distribuição dos estudantes e docentes por turmas e o efeito do currículo constante e académico. No que concerne a causas institucionais referentes ao insucesso, acresce-se as que usualmente se destacam: a má gestão escolar a nível central (e.g., o

número excessivo de estudantes por estabelecimento de ensino, a não colocação atempada dos docentes; Afonso, 1987, cit. in Martins & Cabrita, 1991; Maldonado, 1988, cit. in Martins & Cabrita, 1991) e a má gestão escolar a nível de instituições (e.g., constituição incorrecta das turmas). Existem também algumas evidências na literatura (e.g., Jimerson et al., 2002, cit. in Rebelo, 2009) no que diz respeito a uma associação entre a retenção e o abandono escolar, constatando-se que a primeira é uma variável preditora da segunda, isto é, se o estudante ficar retido mais do que uma vez, a probabilidade de abandonar o sistema educativo é notavelmente superior (Needham, Crosnoe, & Muller, 2004; Ekstrom, Goertz, Pollack, & Rock, 1986, cit. in Kaplan, Peck, & Kaplan, 1997; Rumberger, 1983, cit. in Kaplan et al., 1997; Chen & Kaplan, 2003). Almeida e Ramos (1992) acrescentam, ainda, a presença de uma variedade de indicadores externos, cuja leitura pode eventualmente apontar para a existência de insucesso académico, especificamente: dificuldades de inclusão na vida activa; colocação dos indivíduos pelos cursos do ensino secundário após a escolaridade obrigatória, em que a escolha de uma via profissionalizante é considerada como um indício de fracasso; criminalidade e desemprego.

Segundo Marchesi e Pérez (2004), baseando-se em dados disponibilizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (O.C.D.E.), existem três manifestações distintas relativas ao insucesso escolar: a primeira diz respeito aos sujeitos que apresentam um baixo desempenho académico, enquanto que a segunda

abarca aqueles que optam pelo abandono escolar ou que finalizam a escolaridade obrigatória, mas sem o respectivo título. Já a terceira refere-se às consequências, não só a nível social, bem como profissional, que sofrem os estudantes que não obtêm a preparação adequada, quando estes atingem a idade adulta.

Ainda no que toca à definição do constructo, Muñiz (1993, cit. in Mineiro, 2000) advoga que o estudante que apresenta fracasso académico é aquele que não reúne as condições necessárias para superar com sucesso as exigências que se encontram relacionadas com a adaptação ao contexto escolar.

Torna-se imprescindível mencionar que o insucesso académico é assinalado como sendo um fenómeno precoce, uma vez que surge nos primeiros anos de escolaridade (Simões, Fonseca, Rebelo, Formosinho, Ferreira, Pires, & Gregório, 1998), socialmente selectivo, visto que afecta de maneira distinta os diversos estatutos sócio-económicos e cumulativo, tendo em conta que existe uma acumulação de retenções ao longo do percurso académico do(a) aluno(a) (Benavente & Correia, 1980, cit. in Machado, 2007; Benavente, 1990, 1998, cit. in Almeida et al., 2005). Neste sentido, Formosinho (1988, cit. in Mineiro, 2000) reforça que subsiste uma tendência crescente dos sujeitos que já ficaram retidos no sentido de voltarem a reprovar (Torres, 2004). Indo de encontro a esta perspectiva, Martins e Cabrita (1991) argumentam que a propensão referida anteriormente tende para a cronicidade, visto que o estudante desenvolve condutas específicas e obtém um estatuto do tipo “repetente”.

Para Munsterberg e seus colaboradores (s.d.), citados por Muñiz (1993, cit. in Mineiro, 2000), os indivíduos que vivenciam insucesso são caracterizados por manifestarem desassossego (e.g., distração), ansiedade, distúrbios somáticos (e.g., gestos nervosos, tiques), pouca tolerância à frustração, condutas delinquentes, irritabilidade e procura constante de atenção.

À luz de uma variedade de autores (e.g., Alexander, Entwisle, & Kabbani, 2001, cit. in Needham et al., 2004; Crosnoe, Mistry, & Elder, 2002, cit. in Needham et al., 2004) existem alguns factores de risco familiares que contribuem para o insucesso escolar, especificamente presença de um baixo estatuto sócio-económico, ser filho(a) de uma mãe adolescente, ser oriundo de uma família monoparental e ter vivenciado níveis elevados de *stress* (e.g., divórcio ou morte de um dos progenitores). Ainda no que concerne a esta temática, Pinto (1988, cit. in Mineiro, 2000), Formosinho (1992, cit. in Mineiro, 2000; Newcomb, Abbott, Catalano, Hawkins, Battin-Pearson, & Hill, 2002) e Cherkaoui (1986, cit. in Martins & Cabrita, 1991) constatam que o fracasso académico e o estatuto sócio-económico do estudante se encontram inversamente correlacionados, uma vez que quanto mais baixa for a posição social do indivíduo, mais elevado será o seu insucesso, o qual se reflecte, quer em indivíduos de género feminino, quer masculino e em todas as disciplinas (Saavedra, 2001). Aluede e Ikechukwu (2003) acrescentam, igualmente, que quanto mais elevada for a classe social dos pais, maior o número de anos de permanência na escola do(a) seu(sua) educando(a) e,

consequentemente, a existência de planos para o Ensino Superior. Brandão, Baeta e Rocha (1983, cit. in Roazzi & Almeida, 1988) advogam, ainda, que a diferença entre as vivências sócio-culturais dos sujeitos de ambientes desfavorecidos e as práticas educativas é considerada uma causa fundamental do fracasso. Deste modo, Nebbitt, Lombe, LaPoint e Bryant (2009) referem que o tempo que a família dispõe para estar com o seu(sua) educando(a) se encontra relacionado positivamente com o desempenho acadêmico e, segundo Hein e Lewko (1994, cit. in Domagala-Zysk, 2006), o sentimento de coesão familiar é um factor importante para determinar o sucesso acadêmico do(a) aluno(a).

Com base no estudo levado a cabo por Hill, Castellino, Lansford, Nowlin, Dodge, Bates e Pettit (2004, cit. in Machado, 2007), quando os progenitores alcançam níveis de qualificação superiores existe uma melhoria no desempenho escolar dos respectivos filhos. Segundo Figueira (2007, cit. in Santos, 2008), os padrões de aprendizagem dos filhos são igualmente influenciados pelas habilitações literárias dos seus pais. Neste seguimento, os estudantes que têm pais com habilitações de Nível Superior apresentam uma melhor realização académica. Pinto (1995, cit. in Mineiro, 2000) acrescenta, ainda, que a percentagem de estudantes que não apresentam retenções ao longo do seu percurso escolar aumenta à medida que as habilitações académicas dos seus pais se elevam. Todavia, Palacios (2004) verifica que se os progenitores apresentarem níveis de instrução baixos, mas manifestarem ideias menos

tradicionalistas, os seus filhos adquirem uma maior probabilidade de sucesso no contexto escolar. Desimone (1999, cit. in Machado, 2007) e Wang, Haertel e Walberg (2004, cit. in Canavarro, 2007) verificam, também, que o envolvimento dos pais se encontra associado a melhores resultados escolares. Realçamos, igualmente, que os pais influenciam directamente as aprendizagens dos filhos, fenómeno designado de *scaffolding*, o qual se baseia no apoio prestado para que o indivíduo consiga, através da cooperação de alguém que se encontra num nível de conhecimento superior, alcançar o patamar que não seria capaz sem o referido apoio, estando esta conduta relacionada à competência académica (Mattanah, Pratt, Cowan, & Cowan, 2005, cit. in Machado, 2007).

Ford e Nichols (1991, cit. in Machado, 2007) destacam que o desempenho académico resulta da interacção entre a capacidade de um sujeito, a sua motivação e um meio responsivo, enquanto que Marks (2006, cit. in Machado, 2007) advoga que a dimensão da família, isto é, o número de elementos que a constitui, influencia significativamente o desempenho escolar, embora não indique se a direcção é positiva ou negativa.

**Quadro 1: Distribuição Percentual dos Alunos Matriculados e Retidos no Ano Lectivo 2008/2009 (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2010)**

Nível de Ensino	Alunos Matriculados (%)				Alunos Retidos (%)			
	Público	Privado	Rapazes	Raparigas	Público	Privado	Rapazes	Raparigas
Ensino Básico Regular					14.1	2.8	15.2	11.1
3.º Ciclo Regular	87.7	5.0	50.2	49.8				
Ensino Secundário								
Cursos Gerais	87.8	4.8	44.6	55.4	34.5	8.4	37.1	31.0
Cursos Profissionais (Nível 3)	58.4	39.3	55.0	45.0	22.6	21.0	27.2	15.5

Existem algumas evidências na literatura (e.g., Saavedra, 2001; Rebelo, 2004) no que diz respeito a uma associação entre o género e o fracasso escolar, constatando-se que as raparigas exibem um desempenho académico superior comparativamente aos rapazes, em todos os níveis de escolaridade. Rebelo (2004) acrescenta, ainda, que o facto dos indivíduos de género masculino apresentarem maior insucesso escolar, se deve, em parte, aos mesmos percepcionarem uma maior permissividade quanto à atitude educativa dos seus progenitores, a qual se torna um factor de risco. No seguimento do que se refere anteriormente e tendo por base o Quadro 1, o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE, 2010) verifica que as raparigas apresentam uma taxa de conclusão superior e, conseqüentemente, uma proporção de retenções inferior, comparativamente aos rapazes, nos diversos níveis de ensino representados. Mencionamos, também, que o insucesso escolar prevalece no Ensino Público em relação ao Ensino Privado, tendo em consideração todos os anos de escolaridade apresentados, bem como no Ensino Regular (34.5% no Sector Público e 22.6% no Privado) relativamente ao Profissional (8.4% e 21%, respectivamente), no

que diz respeito ao Nível Secundário.

Contudo, há estudos (e.g., Steinberg, Darling, Fletcher, Brown, & Dornbusch, 1995, cit. in Machado, 2007) que referem que é o grupo de pares do(a) adolescente que contribui para o seu desempenho académico do dia-a-dia, sobretudo se existir uma relação próxima (Berndt, Laychak, & Park, 1990, cit. in Nebbitt et al., 2009). Goodenow (1993, cit. in Woolley, Kol, & Bowen, 2009) constata, também, que o apoio por parte do grupo de pares se encontra associado à motivação dos alunos em contexto de sala de aula.

Covington (2000, cit. in Santos, 2008) refere que a qualidade das aprendizagens dos alunos se encontra dependente da interacção existente, não só entre os diversos contextos sociais, as metas académicas que os mesmos determinam e suas propriedades motivacionais, bem como da dinâmica da respectiva turma. Neste seguimento, verificamos que o clima académico vivenciado na turma influencia o desempenho escolar dos indivíduos, visto que os mesmos obtêm um maior êxito nas turmas consideradas como academicamente superiores (Formosinho, 1988, cit. in Mineiro, 2000). Porém, um número elevado de elementos por turma, bem como os currículos demasiado desafiantes dificultam uma individualização do processo de aprendizagem (Murphy & Korinek, 2009). Assim, torna-se de extrema importância ressaltar que a escola age como um selector social, premiando os sujeitos tendo em conta o seu êxito académico (Lúcio, 1997).

Com base na pesquisa de Loja, Gouveia, Martins e Costa (2008) evidencia-se que o sucesso escolar apresenta como factores promotores o esforço do próprio estudante, a relação docente-aluno, a supervisão da família, a estabilidade e adaptação do docente a novas realidades. Os supracitados autores mencionam, ainda, que o ambiente da instituição de ensino quando é perspectivado como protector e seguro (e.g., Roeser, Midgley, & Maehr, 1994, cit. in Loja et al., 2008), se torna um factor preponderante do êxito académico (Marzano, Pikerling, & Pollock, 2001, cit. in Loja et al., 2008), influenciando as atitudes perante o processo de aprendizagem (Earthman & Lemasters, 1996, cit. in Loja et al., 2008; Fisher, 2000, cit. in Loja et al., 2008; Lackney, 2000, cit. in Loja et al., 2008). Woolley e Grogan-Kaylor (2006, cit. in Woolley et al., 2009) afirmam, também, que o apoio por parte do docente é percebido como um factor influente, prevendo uma melhor conduta na escola, atitudes mais positivas em relação à mesma e um melhor desempenho académico.

A aprendizagem em situações educativas e, conseqüentemente, em contexto escolar é o resultado da inter-relação de três elementos considerados cruciais, especificamente: a intenção (motivo) de quem aprende, o método que emprega (estratégia) e os resultados que alcança (rendimento) (Lozano, Uzquiano, & Blanco, 2004). Nesta mesma linha de reflexão, diversos autores (e.g., Marques et al., 1999, cit. in Almeida et al., 2005; Silva & Sá, 1997, cit. in Almeida et al., 2005) mencionam que as estratégias de aprendizagem são essenciais no que diz respeito ao sucesso académico

dos estudantes, realçando que “os alunos com melhores desempenhos não só dispõem de um repertório mais alargado como dispõem de um conhecimento preciso sobre a utilidade das mesmas” (p. 3631).

“A mobilização do interesse, que pressupõe uma compreensão alargada de alguns factores subjacentes ao funcionamento personalizado da motivação (...)” (Paixão & Borges, 2005, p. 136), entre os quais se destacam os processos de atribuição causal, quer dos êxitos, quer dos insucessos, faculta a manifestação de condutas impulsionadoras do crescimento pessoal, ampliando a probabilidade do sucesso académico (Assor, Kaplan, & Roth, 2002, cit. in Paixão & Borges, 2005; Wehmeyer, Field, Doren, Jones, & Mason, 2004, cit. in Paixão & Borges, 2005).

Ainda no que concerne à explicação do funcionamento motivacional em contexto escolar, podemos socorrer-nos da Teoria dos Objectivos de Realização, os quais são encarados como esquemas cognitivos a que se reúnem diversos padrões de condutas, afectos e pensamentos, que, conjuntamente, influenciam a aprendizagem e, conseqüentemente, o nível de realização (Lemos, 2004, cit. in Santos, 2008). Segundo uma diversidade de autores (e.g., Maehr & Midgley, 1996, cit. in Paixão & Borges, 2005; Elliot, 1997, cit. in Paixão & Borges, 2005), os objectivos decompõem-se em dois tipos, designadamente: os objectivos direccionados para a aprendizagem e os que são dirigidos para o resultado propriamente dito (Paixão & Borges, 2005). Os segundos subdividem-se em objectivos de evitamento (afastar, o mais possível, a presença de

percepções de incompetência) e de aproximação (demonstrar o seu valor pessoal na tentativa de ultrapassar os membros do grupo de referência). Alderman (2004), Linnenbrink e Pintrinch (2002, cit. in Paixão & Borges, 2005) e Paixão (2004, cit. in Paixão & Borges, 2005) acrescentam, ainda, que os objectivos orientados para o resultado se concentram em avaliar o valor pessoal e as competências, baseando-se na aplicação de critérios de comparação social em ambientes constituídos de forma competitiva, nos quais as falhas são percebidas como insucessos que revelam a ausência de aptidões. Deste modo, os indivíduos optam por tarefas mais acessíveis “(...) cuja resolução bem sucedida é fruto das capacidades pessoais mobilizadas e direccionadas por incentivos extrínsecos” (p. 137).

Realçamos, também, que no contexto educativo português e tendo por base o Despacho Normativo n.º 50/2005, “(...) a realização académica é obtida através de uma avaliação que se pressupõe ser contínua e global, sendo esta (...) parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, permitindo identificar o cumprimento ou não do currículo e caracterizar as potencialidades e as dificuldades/lacunas dos alunos (...)” (Santos, 2008, p. 11), com o intuito de se promover e, conseqüentemente, alcançar o sucesso escolar.

Neste sentido, na escola o alcance do sucesso académico provém da aquisição de um determinado nível de resultados, os quais originam, por um lado, sentimentos de competência quando o estudante atinge os resultados desejados ou, por outro lado,

fomentam a adoção de condutas com o intuito de evitar os efeitos indesejados, protegendo a sua auto-estima (Santos, 2008). Deste modo, o não aproveitamento escolar reduz oportunidades de crescimento pessoal e/ou profissional, acarretando consequências, não só a nível individual, bem como social, nomeadamente: abandono do sistema educativo, conforme referido anteriormente, incremento da delinquência, manifestação de um risco superior de se contraírem doenças sexualmente transmissíveis, entre outras (Paixão, 2004b).

“À simples reprovação, o insucesso escolar associa-se desde muito cedo ao fracasso social. A ideia de que a escola é aberta a todos e de que a todos cria uma *igualdade de oportunidades* permite responsabilizar e culpabilizar a criança neste seu insucesso escolar (falta de motivação, deficiência cognitiva, deficiência linguística)” (Roazzi & Almeida, 1988, p. 56).

Com base nas ideias desenvolvidas por uma variedade de autores (e.g., Carraher, Carraher, & Schliemann, 1985, cit. in Roazzi & Almeida, 1988), verificamos que o êxito académico pode aumentar se o contexto educativo recorrer, não só às aprendizagens extra-curriculares, bem como à cultura. Assim, House (1999, cit. in Dimmitt, 2003) refere que os estudantes que se encontram mais envolvidos no contexto escolar através de actividades extra-curriculares, demonstram ser mais motivados no seu desempenho académico e, coerentemente, melhor sucedidos. Rebelo (2009), realça, ainda, que o sucesso académico é incrementado quando se vai ao encontro das

necessidades dos estudantes.

Torna-se de extrema relevância mencionar que uma diversidade de agentes pertencentes à comunidade educativa (e.g., docentes, Directores e o próprio Ministério da Educação) admite que a causa central da retenção é a falta de assiduidade dos estudantes, seguida da excessiva importância dada aos exames, sobretudo em níveis de escolaridade mais avançados. Já Dimmitt (2003), constata que a principal causa do insucesso escolar é o facto dos alunos não realizarem os trabalhos de casa, seguida da falta de motivação e da ausência de uma relação próxima com os docentes, a qual, se existir, protege contra o insucesso escolar no decorrer da infância e algumas evidências (e.g., Birch & Ladd 1998, cit. in Needham et al., 2004; Muller, 2001, cit. in Needham et al., 2004) sugerem que a mesma se prolongue até à adolescência. Para Masten e seus colaboradores (2005, cit. in McCarty, Mason, Kosterman, Hawkins, Lengua, & McCauley, 2008), problemas de externalização na infância prejudicam o desempenho académico no decorrer da adolescência. Em suma, as causas do insucesso escolar são consideradas complexas e multifacetadas (Conceição, 1994, cit. in Soares, Mattos, Moura, & Zuliani, 2007).

A procura “(...) do sucesso escolar é uma condição do sistema social actual, é ela que reforça expectativas e que justifica projectos e esperanças familiares” (Fonseca, 1999, p. 509). Um indivíduo que vivencie fracasso acarreta um peso frustracional que se vai repercutir, quer no contexto familiar e escolar (e.g., nos docentes), quer no social

(e.g., grupo de pares; Fonseca, 1999). Com base na pesquisa de McCarty e seus colaboradores (2008), verificamos que a permanência no Sistema Educativo durante a adolescência deve ser promovida como uma forma de melhorar o bem-estar emocional.

Em jeito de conclusão, Martins e Cabrita (1991) reforçam que, a instituição escolar não é capaz, por si só, de extinguir o fracasso académico. Porém, “(...) o seu redimensionamento, a sua ordenação funcional e o aclarar dos seus objectivos terão força (...) para fazer diminuir as taxas reais de insucesso escolar” (p. 19).

O indicador de (in)sucesso escolar adoptado na presente investigação é a presença ou ausência de retenções no decorrer do percurso educativo dos estudantes que constituem a amostra. Todavia, apesar desta opção abarcar limitações, tendo por base a perspectiva de Bronfenbrenner (1992/2004, cit. in Machado, 2007) pensamos que o não aproveitamento escolar assume um papel na organização do percurso de vida subsequente, quer pela constituição de oportunidades, quer pelo facto das notas escolares obtidas, que fazem com que um(a) aluno(a) fique ou não retido(a), moldarem as percepções de êxito ou fracasso académico do(a) próprio(a) e dos seus progenitores.

### **2.3 – Teorias Explicativas do Insucesso Escolar**

De acordo com Machado (2007), o insucesso escolar tem por base distintas teorias que abrangem, não só as características do estudante, bem como factores externos e/ou relações estabelecidas com o mesmo.

Neste sentido, a primeira teoria explicativa denomina-se de Teoria dos Dotes Individuais, na qual o insucesso escolar se baseia nas características hereditárias do sujeito, isto é, na sua falta de capacidades ou inteligência (Benavente & Correia, 1980, cit. in Machado, 2007; Eurydice, 1995; Benavente, 1989, cit. in Almeida & Ramos, 1992; Sil, 2004). Segundo Jencks (1973, cit. in Eurydice, 1995) e Debray-Ritzen (1978, cit. in Eurydice, 1995), o êxito académico “(...) é função da inteligência inscrita na herança genética, representada pelo quociente intelectual (...)” (p. 53). Tendo em consideração que o fracasso é visto como o sendo do próprio estudante, é a ausência de determinadas competências que influi o seu desempenho académico negativamente (Fernandes, 1991a, cit. in Sil, 2004). Deste modo, encaramos que a inteligência é uma característica estável e que a escola não influencia o seu progresso (Ceci, 1991, cit. in Almeida et al., 2005).

Posteriormente, através da Corrente Psico-Afectiva, o insucesso académico passou a ser explicado pelas dificuldades na adaptação a novas situações que são colocadas ao indivíduo durante o seu processo de escolarização. Desta forma, o mesmo é caracterizado como “(...) um sintoma de um conflito psicológico latente” (Eurydice, 1995, cit. in Machado, 2007, p. 164). Com base na investigação de alguns autores (e.g., Jeammet, 1979, cit. in Eurydice, 1995) o fracasso escolar apresenta uma associação com determinadas situações psicoafectivas, designadamente distúrbios, não só físicos, bem como emocionais, inerentes à puberdade, os quais podem destabilizar o(a) aluno(a)

e perturbar o seu desempenho académico.

Tendo por base a presença de factores externos ao sujeito, surge a Teoria do *Handicap* Sócio-Cultural, que refere que o insucesso escolar se deve à privação sócio-cultural que indivíduos de níveis sócio-culturais inferiores sentiriam devido a um atraso, provocado pelo facto do contexto familiar e social no qual o sujeito se encontra inserido apresentar um défice de recursos sócio-culturais e de desenvolvimento intelectual demonstrado pelos mesmos (Eurydice, 1995; Benavente & Correia, 1980, cit. in Machado, 2007; Zimmerman, 1989, cit. in Machado, 2007; Sil, 2004). Benavente (1989, cit. in Almeida & Ramos, 1992) realça, também, que quer o êxito, quer o fracasso académico, são explicados “(...) pela pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que os alunos dispõem à entrada na escola” (p. 7). Conjugando as três Teorias até agora analisadas, constatamos que as mesmas imputam aos estudantes a responsabilidade pelo seu insucesso.

Já a Corrente Sócio-Institucional advoga que o não aproveitamento pode dever-se à interacção entre o meio social e o contexto escolar (Benavente & Correia, 1980, cit. in Machado, 2007), que abarca factores de natureza institucional, cultural, política, sociopedagógica e psicopedagógica (Benavente, 1988), evidenciando a necessidade de variedade e de diferenciação pedagógica (Benavente, 1989, cit. in Almeida & Ramos, 1992), enquanto que a Teoria da Relação com o Saber enfatiza a relevância que o sujeito confere ao sucesso académico e ao respectivo processo de aprendizagem. O

repto lançado pela mesma baseia-se na explicitação do êxito ou fracasso escolar de indivíduos que pertencem às mesmas categorias sociais. Porém, é importante realçar que o aluno “(...) não representa (...), nem a simples encarnação de um grupo social, nem o mero produto das influências do contexto” (Eurydice, 1995, p. 62). Assim, o cerne da presente Teoria é, em última instância, compreender o significado que, quer estudantes, quer docentes, conferem à sua vivência acadêmica, através das suas próprias histórias.

Por fim, mas não menos importante, a Corrente Interaccionista salienta as interacções entre o indivíduo, o seu meio circundante e o contexto escolar, nomeadamente o docente e as condições de aprendizagem (Eurydice, 1995).

Torna-se, ainda, de extrema importância mencionar que muitas das Teorias supracitadas encaram o estudante como tendo um papel especialmente reactivo. Todavia, à luz da aprendizagem auto-regulada, ele é visto como sendo activo na sua própria aprendizagem, tendo em conta as suas características, não só metacognitivas, bem como motivacionais e comportamentais (Zimmerman, 1989, cit. in Machado, 2007).

Em contraponto com as supracitadas Teorias explicativas do insucesso escolar, surgem, similarmente, factores que contribuem para explicar o sucesso, nomeadamente: “(...) famílias que colocam objectivos, têm visões optimistas da vida, percepção de eficácia; ligações emocionais positivas caracterizadas por carinho, partilha,

comunicação e colaboração na resolução de problemas; padrões organizativos que englobem liderança forte com expectativas claras, estilo firme e amigável e rede social desenvolvida; e oportunidades de aprendizagem familiar incluindo o desenvolvimento de rotinas que apoiam o desempenho e instruções explícitas para desenvolvimento de capacidades” (Amatea, Smith-Adcock, & Villares, 2006, cit. in Machado, 2007, p. 179).

#### **2.4 – A Resiliência Psicológica como Promotora do Sucesso Escolar**

Numa primeira instância, revela-se primordial definir o constructo de resiliência que remete à década de 80, enquanto conceito psicológico. Neste sentido, o mesmo tem origem latina e deriva, etimologicamente, da palavra *resilio*, a qual designa a capacidade de voltar ao estado anterior ou natural, de se retrair, baseando-se na aptidão de operacionalizar, não só conhecimentos, bem como atitudes e competências com o intuito de evitar, diminuir ou superar resultados prejudiciais que advêm de crises e/ou adversidades (Jardim & Pereira, 2006).

Ainda no que concerne à descrição do conceito, Rutter (1993, cit. in Jardim & Pereira, 2006) caracteriza a resiliência como uma diversidade de processos, quer intrapsíquicos, quer sociais, colocados em acção durante o percurso de vida, os quais resultam da conjugação entre os atributos da criança e o seu meio circundante. Posteriormente, o supracitado autor (1999, cit. in Jardim & Pereira, 2006), bem como Wang, Haertel e Walberg (2004, cit. in Canavarro, 2007) denominam a resiliência como

um fenómeno de superação de *stress* a situações adversas, enquanto que Masten, Herbers, Cutuli e Lafavor (2008) referem que se trata de uma adaptação positiva do sistema, a qual pode ocorrer durante ou após perturbações significativas. Masten (2001) descreve, ainda, a resiliência pelo alcance de bons resultados, apesar da existência de ameaças graves à adaptação e/ou ao desenvolvimento. O presente constructo é também determinado pela relação existente entre a competência evidenciada na realização nas tarefas de desenvolvimento e a exposição crónica, aguda ou traumática a factores de risco para a evolução positiva (Masten et al., 2008).

A resiliência é igualmente denominada como a “(...) capacidade para um funcionamento positivo e bem ajustado em situações de adversidade envolvendo ameaças internas e externas e/ou capacidade de recuperação no seio de uma experiência traumática prolongada” (Paixão, 2004b, p. 158). Diversos autores (e.g., Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000, cit. in Fergus & Zimmerman, 2005; Werner, 1992, cit. in Fergus & Zimmerman, 2005; Masten, 2001) acrescem ainda que se trata de um processo através do qual se evita as trajetórias negativas que se encontram relacionadas com a exposição aos riscos de diferentes tipos.

Existem, ainda, algumas evidências na literatura (e.g., Simmons & Blyth, 1987, cit. in Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan, & Iver, 1993) que indicam que os primeiros anos da adolescência marcam o início de uma espiral descendente para alguns sujeitos, a qual os leva para o insucesso e abandono escolar.

Segundo Frey, Ruchkin, Martin e Schwab-Stone (2009), os adolescentes tornam-se vulneráveis quando se envolvem em comportamentos problemáticos e/ou abandonam a escola.

Neste contexto, emerge o conceito de resiliência educativa que consiste no aumento da probabilidade de êxito no contexto escolar, apesar de adversidades ambientais e pessoais (e.g., capacidade de resolução de problemas, inteligência, motivação para o sucesso, persistência; Masten et al., 2008), oriundas, não só de características, bem como de condições e experiências de vida precoces (Wang, Haertel, & Walberg, 1994, cit. in Canavarro, 2007). Deste modo, Wang e seus colaboradores (2004, cit. in Canavarro, 2007) pretendem identificar medidas protectoras que podem ser desenvolvidas e/ou maximizadas com o intuito de reduzir o risco de fracasso académico.

Segundo Silva (1999/2000), os factores influentes da resiliência agrupam-se, frequentemente, em três, designadamente: “Eu tenho”, “Eu sou” e “Eu sei”. Relativamente ao primeiro que diz respeito a apoios externos, salienta-se o auxílio e afecto por parte de figuras significativas (e.g., pais), a existência de normas e organizações familiares claras e sensatas e indivíduos que são vistos como modelos positivos. Quanto ao grupo “Eu sou”, destacam-se como características essenciais a responsabilidade, o altruísmo, a autonomia, a esperança e a auto-confiança, enquanto que no “Eu sei” a resolução de problemas, a avaliação do seu próprio temperamento e o

dos outros, a comunicação e o saber controlar, quer os sentimentos, quer os seus impulsos, se revelam as principais competências.

Os indivíduos resilientes beneficiam desta característica, visto que a sua tenacidade psicológica aumenta progressivamente ao longo do tempo no sentido de superar com sucesso os acontecimentos considerados nocivos (Jardim & Pereira, 2006).

Salientamos, igualmente, que nem todos os sujeitos que experienciam factos negativos adquirem, conseqüentemente, a competência de lidar com a adversidade, uma vez que, frequentemente, “(...) é o tipo de processamento cognitivo e emocional da experiência negativa que influencia a capacidade de vencer uma situação nefasta e que ajuda a desenvolver a aptidão de enfrentar melhor outras situações semelhantes” (Jardim & Pereira, 2006, p. 163). Através da investigação de Somchit e Sriyaporn (2004, cit. in Canavarro, 2007), verificamos, por exemplo, que os rapazes demonstram ser menos resilientes do que as raparigas.

Mencionamos que a competência de resiliência abrange diversos aspectos da vida quotidiana (e.g., família, escola) e provém do equilíbrio entre a personalidade do sujeito, factores protectores e de risco (Jardim & Pereira, 2006). Garmezy (1991, cit. in Walker & Greene, 2009) advoga que a percepção de uma unidade de família acolhedora e coerente, isto é, um agregado familiar que promove e mantém a percepção de pertença entre os seus membros, é tida como o principal preditor de resiliência na adolescência. Neste seguimento, Paixão (2004b) refere, igualmente, que o auxílio concedido, quer

pela família e amigos, quer pela escola e comunidade, é encarado uma das características essenciais dos indivíduos resilientes. Indo de encontro a esta perspectiva, é tido em linha de conta que, na maioria das sociedades economicamente desenvolvidas do século XXI, as instituições de ensino desempenham um papel central no desenvolvimento do indivíduo e, ao mesmo tempo, podem ser igualmente vistas como sistemas capazes de serem ameaçados por adversidades (Masten et al., 2008). Assim, Canavarro (2007) defende que “(...) a prospecção da resiliência educativa é missão importante da Escola” (p. 6). Ainda no que concerne a esta temática, constatamos que os sujeitos resilientes apresentam capacidade de resolução de problemas, incrementam competências a nível social, obtêm uma consciência crítica perante os acontecimentos negativos e a vida, em geral. Demonstram, frequentemente, possuir uma autonomia elevada, *locus* de controlo interno, existindo, também, uma tendência dos mesmos exibirem motivação e persistência (Benard, 1995, cit. in Silva, 1999/2000).

Parafraseando Alderman (2004), um dos factores considerados cruciais para o desenvolvimento da resiliência é a motivação. Deste modo, Smokowski, Reynolds e Bezruczko (1999, cit. in Paixão & Borges, 2005) constataam que a presença de algumas características em estudantes do Ensino Secundário, os quais vivenciam acontecimentos que envolvem uma diversidade de factores de risco, se encontram relacionadas com o seu funcionamento motivacional (e.g., persistência). Similarmente, a promoção da resiliência advém, também, do suporte motivacional eficaz por parte dos progenitores

(Paixão, 2004, cit. in Paixão & Borges, 2005).

Nesta mesma linha de reflexão, Masten (1994, cit. in Canavarro, 2007) indica quatro estratégias de promoção da resiliência, designadamente: atenuar a vulnerabilidade ao risco, reduzir as circunstâncias incitadoras de *stress*, incrementar os recursos disponíveis e mobilizar processos protectores.

Em jeito de conclusão, realçamos que “as escolas e os actores envolvidos no processo educativo devem promover a «mobilização do interesse», pois este pode ser visto como a fundação do capital psicológico necessário para o desenvolvimento psicossocial e para o sucesso educativo” (Paixão & Borges, 2005, p. 147). Salientamos, ainda, que a experiência contínua de situações, quer de êxito, quer de fracasso académico, desempenha um papel fulcral na sucessiva (re)construção das concepções sobre as competências pessoais. Neste sentido, as atribuições causais e respectivas dimensões, constructos que são abordados ulteriormente, podem ser encaradas como demonstrações das concepções referidas anteriormente, visto que as consecutivas experiências de realização conduzem à organização e posterior desenvolvimento de estilos atribucionais, os quais se encontram relativamente ordenados e diferenciados para explicitar os êxitos e fracassos (Pina Neves & Faria, 2003).

### **2.4.1 – Modelos Teóricos Explicativos da Resiliência Psicológica**

Tendo por base Fergus e Zimmerman (2005), abordam-se os modelos explicativos da resiliência psicológica, mais concretamente o Modelo Compensatório, o Modelo de Protecção e o Modelo de Desafio, os quais explicitam o modo como os factores promotores operam para alterar a trajectória de exposição do risco ao resultado negativo (Garmezy, Masten, & Tellegen, 1984, cit. in Fergus & Zimmerman, 2005; Rutter, 1985, cit. in Fergus & Zimmerman, 2005; Zimmerman & Arunkumar, 1994, cit. in Fergus & Zimmerman, 2005).

#### **2.4.1.1 – Modelo Compensatório**

O primeiro modelo referente à noção de resiliência, designa-se de Modelo Compensatório e é definido quando um factor promotor neutraliza ou actua na direcção oposta à de um factor de risco. Consiste, conseqüentemente, num efeito directo de um factor promotor de um resultado, o qual é independente do efeito de um factor de risco (Zimmerman & Arunkumar, 1994, cit. in Fergus & Zimmerman, 2005).

#### **2.4.1.2 – Modelo de Protecção**

No segundo modelo – Modelo de Protecção – os bens próprios ou os recursos disponíveis moderam ou reduzem os efeitos de um risco num resultado negativo (Fergus & Zimmerman, 2005).

Mencionamos que os factores protectores podem operar de diversas formas no sentido de influenciar os resultados. Neste seguimento, Luthar e seus colaboradores (2000, cit. in Fergus & Zimmerman, 2005) definem dois Modelos, Protecção-Estabilização e Protecção Reactiva. Enquanto que o primeiro se refere a situações em que um factor de protecção ajuda a neutralizar os efeitos dos riscos, o segundo diz respeito a acontecimentos em que o factor protector diminui, mas não remove completamente, a associação prevista entre um risco e um resultado. Um outro Modelo emerge, o da Protecção-Protecção, através do qual um factor protector realça o efeito de um outro na criação de um resultado positivo (Brook, Gordon, Whiteman, & Cohen, 1986, cit. in Fergus & Zimmerman, 2005; Brook, Whiteman, Gordon, & Cohen, 1989, cit. in Fergus & Zimmerman, 2005). Porém, o Modelo referido anteriormente não é considerado um Modelo da Resiliência, uma vez que a mesma requer a exposição dos sujeitos a mecanismos de risco (Zimmerman, Ramirez, Washienko, Walter, & Dyer, 1995, cit. in Fergus & Zimmerman, 2005).

#### **2.4.1.3 – Modelo de Desafio**

Por fim, no terceiro modelo, denominado de Modelo de Desafio, a associação entre um factor de risco e um resultado é curvilínea, isto é, a exposição a níveis, quer baixos, quer elevados, de um determinado factor de risco, encontra-se relacionada com resultados negativos (Luthar & Zelazo, 2003, cit. in Fergus & Zimmerman, 2005).

Um ponto fundamental do presente Modelo prende-se com o facto de níveis moderados de exposição ao risco poderem ser benéficos, uma vez que proporcionam aos adolescentes a possibilidade de exercerem/desenvolverem as suas competências ou utilizarem os recursos de que dispõem. Realçamos que a exposição prolongada ou repetida a níveis moderados de um factor de risco auxilia os sujeitos a obterem uma maior preparação para superarem riscos mais significativos com os quais podem vir a ser confrontados no futuro (Fergus & Zimmerman, 2005).

## **2.5 – Padrões Adaptativos de Aprendizagem**

Os padrões adaptativos de aprendizagem são fundamentalmente estabelecidos pelo tipo de objectivos de realização dos alunos, os quais se direccionam, quer para a mestria, quer para o resultado, sendo influenciados pelas crenças, percepções escolares e estratégias, onde constam as crenças de auto-eficácia e as estratégias de auto-justificação para o insucesso (Midgley, Maehr, Hruda, Anderman, Anderman, Freeman, Gheen, Kaplan, Kumar, Middleton, Nelson, Roeser, & Urdan, 2000, cit. in Santos, 2008), constructos que serão explicitados posteriormente. É tido em linha de conta que os mesmos são encarados como mediadores principais da motivação e exercem influência sobre as alterações das realizações escolares, a qualidade dos processos de auto-regulação cognitiva usados pelos alunos, mas também os seus objectivos e expectativas de desempenhos futuros (Alderman, 2004; Covington, 2000, cit. in Santos,

2008).

Existem algumas evidências na literatura (e.g., Figueira, 2007, cit. in Santos, 2008; Linnenbrink & Pintrich, 2002, cit. in Santos, 2008) no que toca à presença de uma relação entre os padrões adaptativos de aprendizagem e o rendimento escolar. Neste seguimento, não só os padrões referidos anteriormente, bem como a componente atitudinal da conduta, demonstram ser dimensões importantes para o nível de realização académica (Santos, 2008).

Através da pesquisa de Bong (2008, cit. in Santos, 2008) constatamos que os padrões adaptativos de aprendizagem podem ser previstos pelas percepções do relacionamento entre pais e filhos. Neste contexto, com base no estudo levado a cabo por Nelson e DeBacker (2008, cit. in Santos, 2008), verificamos, ainda, a presença de associações significativas entre os supracitados padrões e relações de amizade de boa qualidade, particularmente quando os melhores amigos valorizam o contexto académico. Pelo contrário, os padrões de aprendizagem inadaptativos podem decorrer, não só da diminuta qualidade das relações com o grupo de pares, bem como da percepção da resistência às normas académicas por parte dos respectivos colegas de turma.

Com base nas investigações de uma diversidade de autores (e.g., Gutman & Midgley, 2000, cit. in Santos, 2008) aferimos que os estudantes adoptam padrões de aprendizagem considerados mais adaptativos quando são trabalhadas as expectativas do

meio, tendo em consideração que no âmbito dos Modelos Sócio-Cognitivos existe uma relação entre os padrões referidos anteriormente, o desempenho escolar e diversos factores ambientais, a qual se caracteriza como bidireccional, visto que a modificação num dos elementos leva à alteração nos remanescentes.

### **2.5.1 – Auto-Eficácia Académica**

Parafraseando Bandura (1993, cit. in Machado, 2007), as crenças de auto-eficácia, constructo unidimensional (Barros, 1997) e enquadrado na Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1977, cit. in Pina Neves & Faria, 2003), baseiam-se na forma como as crenças que o sujeito possui acerca da aptidão de controlar, não só o seu funcionamento, bem como as situações que o atingem, influenciam, através de processos afectivos, cognitivos, motivacionais e de selecção, as suas condutas, sentimentos e níveis de motivação (Bandura, 1995, cit. in Faria & Simões, 2002). O supracitado autor (1997, cit. in Paixão, 2004a) acrescenta, ainda, que se trata de expectativas acerca da competência para executar uma determinada tarefa em contextos específicos e bem delimitados, identificando duas componentes diferentes, designadamente: a expectativa de eficácia pessoal e a expectativa de resultado. Quanto à primeira, existe a convicção de que se é capaz de realizar a conduta apropriada para conseguir o resultado pretendido, enquanto que a segunda se refere à certeza de que um resultado advém de um certo comportamento (Bandura, 1977, cit. in Pina Neves &

Faria, 2003). Mencionamos, também, que a sua organização é circunstancial e contextualizada, uma vez que é influenciada pelas particularidades, não só de cada domínio de realização, bem como de cada situação e tarefa (Pina Neves & Faria, 2007).

No que diz respeito aos processos cognitivos, aspecto mencionado anteriormente, a forma como o indivíduo percebe a auto-eficácia influencia os objectivos que delineia, os quais podem ser de aprendizagem ou de demonstração de desempenho, de acordo com a percepção do sujeito quanto às suas capacidades, a qual, conseqüentemente, afectará os resultados escolares (Resende & Faria, 2001/2002, cit. in Machado, 2007). Deste modo, torna-se de extrema importância salientar que a conjugação dos objectivos orientados para o desempenho e dos objectivos dirigidos para a aprendizagem origina resultados académicos superiores (Wentzel, 1991, cit. in Machado, 2007). Assim, Helmke (1989, cit. in Machado, 2007) constata que, não só os resultados, bem como os registos escolares, são encarados pelos alunos(as) como os principais objectivos no contexto académico.

De acordo com Schunk (1991), citado por Jr. (2006, cit. in Santos, 2008; Bandura, 1997, cit. in Chemers, Hu, & Garcia, 2001), a auto-eficácia académica, mais especificamente, diz respeito à confiança do sujeito nas suas próprias aptidões para ter êxito nas tarefas académicas a um determinado nível, ou seja, refere-se ao “(...) conjunto de crenças e de expectativas acerca das capacidades pessoais para realizar actividades e tarefas, para concretizar objectivos e para alcançar resultados, no domínio

particular da realização escolar” (Pina Neves & Faria, 2004, cit. in Pina Neves & Faria, 2006). Ainda no que concerne à definição do constructo, Bandura (s.d., cit. in Santos, 2008) refere que as apreciações realizadas pelos estudantes sobre as suas aptidões são um forte preditor do processo de aprendizagem, as quais podem encontrar-se pouco associadas às competências que de facto o indivíduo apresenta (Alderman, 2004). Porém, tendo em conta a perspectiva de Jr. (2006, cit. in Santos, 2008), as crenças de auto-eficácia académica, que se desenvolvem através da aquisição de sucessos nos desempenhos escolares (Santos, 2008), são um fraco preditor do desempenho escolar no início do ano lectivo, mas, em contrapartida, evidenciam ser um bom preditor no final do ano escolar. A auto-eficácia académica pode também ser explicada como um efeito generalizado de sentimentos negativos, uma vez que os sujeitos que apresentam níveis mais elevados de vitimização por parte dos pares se consideram menos academicamente competentes (Flook et al., 2005, cit. in Thijs & Verkuyten, 2008; Lopez & DuBois, 2005, cit. in Thijs & Verkuyten, 2008), dependendo do grau de similaridade percebida entre as tarefas (Bong, 1997).

Com base na opinião de Paixão (2004a), “as crenças de auto-eficácia são mediadoras do comportamento através de três tipos de indicadores: comportamento de aproximação vs de evitamento, nível de realização dos comportamentos no domínio considerado e persistência face a obstáculos ou experiências desconfirmatórias” (p. 393).

Parafrazeando Lent, Brown e Larkin (1986, cit. in Lent & Brown, 1997), a auto-eficácia acadêmica prevê o desempenho escolar, existindo relações recíprocas entre ambos, independentemente do bem-estar sócio-emocional do estudante (Thijs & Verkuyten, 2008), o que faz com que a auto-eficácia apresente propriedades motivacionais, conduzindo, assim, a melhores resultados (Connell & Wellborn, 1991, cit. in Thijs & Verkuyten, 2008; Marsh et al., 2005, cit. in Thijs & Verkuyten, 2008; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, cit. in Thijs & Verkuyten, 2008; Skinner et al., 1990, cit. in Thijs & Verkuyten, 2008; Trautwein et al., 2006, cit. in Thijs & Verkuyten, 2008). Neste sentido, Bong (1997) constata que as percepções dos estudantes acerca da sua auto-eficácia são tidas como bastante consistentes, mesmo em tarefas divergentes, mas dentro do limite de cada disciplina.

Segundo Pintrich e Schunk (1996, cit. in Santos, 2008) os alunos que apresentam uma baixa auto-eficácia tendem a admitir que são piores do que na realidade são, demonstrando, não só maior depressão e *stress*, bem como uma perspectiva circunscrita de resolução de problemas. São, ainda, mais propensos a acreditar que os outros vão pensar que a sua necessidade de ajuda indica falta de capacidades (Ryan, Gheen, & Midgley, 1998).

Através da pesquisa de Campbell e Hackett (s.d.), citados por Lindley (2006, cit. in Santos, 2008), verificamos que a auto-eficácia dos indivíduos de género feminino é significativamente afectada, quer pelo êxito, quer pelo insucesso escolar, quando

comparados com os sujeitos de género masculino. No entanto, Sá (2007, cit. in Santos, 2008) constata que os alunos apresentam uma maior auto-eficácia do que as alunas, visto que manifestam orientações motivacionais mais independentes.

Mencionamos, também, que uma elevada auto-eficácia leva a que o aluno permaneça na actividade, existindo uma baixa probabilidade de ficar imobilizado com dúvidas sobre as suas aptidões, mesmo quando surgem obstáculos e se depara com insucessos na execução de tarefas importantes (Alderman, 2004; Betz & Hackett, 1983, cit. in Chemers et al., 2001; Krampen, 1988, cit. in Chemers et al., 2001; Salomon, 1984, cit. in Bong, 1997; Schunk, 1983, cit. in Bong, 1997). Ainda neste seguimento, Bong (2008, cit. in Santos, 2008) afirma que os sujeitos que exibem uma alta auto-eficácia tendem a ser resistentes nas crenças acerca das suas competências, demonstrando uma elevada motivação intrínseca e encontrando-se dispostos a realizar tarefas desafiadoras (Bandura & Schunk, 1981, cit. in Bong, 1997). Do ponto de vista de Bandura (1993, cit. in Machado, 2007), a auto-eficácia de um sujeito quando é elevada influencia as suas atribuições causais, uma vez que o insucesso tende a ser percebido como resultante da falta de esforço, dos objectivos presentes e das expectativas formadas. Diversas investigações (e.g., Bandura, 1994, cit. in Walker & Greene, 2009; Eccles et al., 1998, cit. in Walker & Greene, 2009; Schunk, 1989, cit. in Walker & Greene, 2009; Zeldin & Pajares, 2000, cit. in Walker & Greene, 2009) têm demonstrado que os alunos com uma auto-eficácia elevada são mais propensos a

procurar desafios, a persistir face aos mesmos e a adoptar estratégias eficazes para os encarar aquando comparados com estudantes que apresentam uma baixa auto-eficácia. Ainda neste seguimento e segundo Faria e Simões (2002), quanto maior o esforço, perseverança e resiliência face a dificuldades evidenciados por um indivíduo, maior será o seu sentido de auto-eficácia.

No estudo levado a cabo por Chemers e seus colaboradores (2001), verificamos que a auto-eficácia académica se encontra significativa e directamente relacionada com o desempenho escolar. Shell, Colvin e Bruning (1995, cit. in Machado, 2007), constataam que à medida que se vai progredindo de ano de escolaridade, a auto-eficácia percebida pelos estudantes aumenta. Figueira (2007, cit. in Santos, 2008) afere, ainda, que os estudantes cujos pais possuem habilitações literárias superiores apresentam níveis de auto-eficácia mais elevados. Neste sentido, na investigação realizada por Santos (2008) constatamos que o nível de auto-eficácia é maior quanto mais elevada for a escolaridade da mãe, “(...) sendo os alunos cujas mães possuem uma escolaridade igual ou inferior ao 1.º Ciclo os que possuem um sentimento de auto-eficácia académica mais baixo” (p. 92).

Para Schunk (1991, cit. in Alderman, 2004), os docentes poderão promover a auto-eficácia através da aplicação de metas concretas, ao fornecer *feedback* contingente e imediato, recompensas, entre outras estratégias.

### **2.5.2 – Estratégias de Auto-Justificação para o Insucesso**

À luz de uma variedade de estudos (e.g., Alderman, 2004; Kimble & Hirt, 2005; Shih, 2005; Thompson, 2004; Warner & Moore, 2004) a auto-justificação para o insucesso escolar é mais evidente na adolescência (Alderman, 2004) e baseia-se nas “(...) estratégias motivacionais e comportamentais utilizadas pelos estudantes para desviar as percepções dos outros e deles próprios da perda de capacidade demonstrada ou da ocorrência de baixos desempenhos, permitindo-lhes manter avaliações de si positivas e evitar a desconfirmação das suas auto-concepções como incompetente” (cit. in Santos, 2008, p. 40). Neste sentido e de uma forma similar, os sujeitos que atribuem o seu êxito ou o seu fracasso académico a factores externos e menos controláveis (e.g., sorte), apresentam a mesma possibilidade de obter uma alta auto-justificação para o insucesso (Thompson, 2004; Warner & Moore, 2004). Salientamos, ainda, que as supracitadas estratégias se implementam aquando da descrença do indivíduo nas suas competências e, ocasionalmente, são encaradas como inconscientes (Warner & Moore, 2004).

É também tido em linha de conta que, segundo Covington (1992, cit. in Alderman, 2004), os alunos poderão utilizar a desculpabilização com o intuito de prevenir uma possível falha. Assim, constatamos que o recurso a explicitações de baixo esforço é o modo mais usual para impedir as percepções de uma capacidade reduzida. Nesta mesma linha de reflexão, verificamos que a colocação de objectivos acessíveis

promove o êxito nas actividades executadas, enquanto que o delineamento de metas complexas possibilita o não envolvimento e a desculpabilização por parte do sujeito perante o seu fracasso académico. Indo de encontro a esta perspectiva, mencionamos que as estratégias de auto-justificação para o insucesso mais utilizadas são a fraca persistência nas actividades e a procrastinação (Bong, 2008, cit. in Santos, 2008).

No que toca à variável género, os resultados das investigações realizadas não são muito consistentes. Deste modo, nas investigações de Midgley e Urdan (2001) e Thompson (2004) não existem diferenças significativas entre a auto-justificação para o insucesso na variável anteriormente referida. Todavia, noutros estudos (e.g., Warner & Moore, 2004), as raparigas manifestam um número mais elevado de estratégias de auto-justificação para o insucesso quando se verifica que as mesmas são menos eficazes. Em contraponto, Santos (2008) constata que os indivíduos de género feminino recorrem menos à utilização das supracitadas estratégias comparativamente aos de género masculino. Ainda neste seguimento, existem alguns estudos (e.g., Kimble & Hirt, 2005) que referem que os rapazes propendem para condutas de auto-justificação para o insucesso devido ao seu auto-centramento.

Se considerarmos a investigação realizada por Santos (2008), averiguamos que o nível de realização académica se encontra negativamente associado com as estratégias de auto-justificação para o insucesso, visto que a utilização exagerada das mesmas constitui um bom preditor de um menor desempenho escolar. Neste sentido, torna-se de

extrema importância realçar que o evitamento do insucesso poderá levar a condutas consideradas inadaptativas, designadamente a adopção de um número elevado de estratégias de auto-justificação para o insucesso, originando, conseqüentemente, sentimentos negativos no que diz respeito ao processo de aprendizagem.

### **CAPÍTULO 3 – ATRIBUIÇÕES CAUSAIS**

Com base no ponto de vista de Schunk (1989, cit. in Machado, 2007), a perspectiva sócio-cognitiva valoriza a explicação do comportamento a partir das cognições do sujeito, especificamente as atribuições e crenças do mesmo.

Neste seguimento, o presente capítulo irá debruçar-se sobre as atribuições causais, contrapondo-as com outras dimensões sócio-cognitivas (e.g., *locus* de controlo, desânimo aprendido e auto-percepção).

#### **3.1 – Definição e Evolução do Constructo**

Numa primeira instância, torna-se de extrema importância realizar uma breve alusão ao Modelo Integrador das Concepções Pessoais de Competência (Pina Neves & Faria, 2003), o qual sugere que a experiência de êxitos e fracassos contribui, não só para a criação, como também para o progresso e diferenciação das concepções pessoais de capacidade, em que as mesmas se constituem, simultaneamente, como fundamentais na realização académica dos estudantes (Pina Neves & Faria, 2003).

No que concerne às atribuições causais, Weiner (1974, 1985, 2000, 2001, cit. in Miranda, Almeida, Veiga, Ferreira, & Soares, 2008) construiu uma teoria atribucional, fundada no postulado de que são as percepções pessoais dos indivíduos acerca das situações que os rodeiam que direccionam a sua conduta (Faria & Fontaine, 1993; Faria, 1999, cit. in Miranda et al., 2008; Barca, Rioboo, Malmierca, Blanco, Fraga, & Ramos, 2007, cit. in Miranda et al., 2008) e que tem origens, não só na Teoria da Atribuição de Heider (Weiner, 1988, cit. in Miranda et al., 2008; Barros, Barros, & Neto, 1993; Matos & Serra, 1992), bem como no modelo para a realização do tipo expectativa *versus* valor de Atkinson (Faria, 1999, cit. in Miranda et al., 2008; Fontaine & Faria, 1989).

Neste seguimento, Benesh e Weiner (1982, cit. in Miranda et al., 2008) e Weiner (2000, 2001, cit. in Miranda et al., 2008) advogam que “(...) o sujeito não age exclusivamente para obter o prazer decorrente do sucesso ou para evitar a vergonha no caso de fracasso, mas age em função da interpretação cognitiva das causas e dos acontecimentos” (p. 2).

Ainda segundo Weiner (1985, 1986, 1988, 2000, 2001, cit. in Miranda et al., 2008), as causas dos resultados alcançados são encaradas como os constructos principais da sua teoria atribucional, pretendendo os estudantes alcançar respostas a determinadas questões que surgem no âmbito escolar (e.g., Porque falhei neste exame?) e são percebidas pelos indivíduos como as responsáveis dos seus resultados,

auxiliando na interpretação do sucedido e influenciando acontecimentos futuros em contextos semelhantes, isto é, as causas “(...) condicionam as consequências psicológicas (afectivas e cognitivas) e o próprio rendimento” (p. 2), designadamente a escolha de uma determinada tarefa, a sua intensidade, o esforço dispendido e a persistência na mesma.

No contexto escolar, segundo Almeida, Miranda e Guisande (2008), os estudantes analisam os seus resultados, quer para situações de sucesso, quer de fracasso, com base em justificações desenvolvidas por si próprios. De acordo com a Teoria da Atribuição da Causalidade (Weiner, 1979, 1988, cit. in Almeida et al., 2008), as referidas justificações organizam-se, afectando as condutas, emoções e cognições dos sujeitos no decorrer da sua escolaridade (Almeida, Miranda, Rosendo, Alves, & Magalhães, 2006, cit. in Almeida et al., 2008; Barros, 1996, cit. in Almeida et al., 2008; Barros, Barros, & Neto, 1993; Fernández, 2005, cit. in Almeida et al., 2008; Santos, 1989).

Linnenbrink e Pintrinch (2002, cit. in Paixão, 2004a) afirmam que “quando um desempenho ou realização pessoal alcança um determinado resultado, sobretudo quando esse resultado é um fracasso subjectivamente percebido enquanto tal, os sujeitos analisam a situação de modo a perceberem ou interpretarem as causas que levaram a esse resultado” (p. 406), as quais assumem duas perspectivas: pessoal ou contextual. Salientamos, também, que as mesmas podem ser enumeradas, baseando-se em três

dimensões de análise independentes, designadamente *locus*, estabilidade e controlabilidade.

Neste seguimento, de acordo com Bar-Tal (1978), citado por Faria (1998, cit. in Pina Neves & Faria, 2008) as inferências que os indivíduos efectuam sobre as razões que influenciam os resultados da sua realização denominam-se de atribuições causais, as quais, no contexto académico, remetem para um processo de procura causal, onde os estudantes pretendem atribuir significado às suas vivências escolares com o intuito de, não só explicitar, bem como entender, os seus resultados escolares (Pina Neves & Faria, 2007). Por outro lado, as dimensões causais são consideradas “(...) categorias em função das quais os sujeitos podem classificar as causas que atribuem à sua realização, espelhando as concepções pessoais que sobre estas têm” (Pina Neves & Faria, 2008, p. 48), subdividindo-se, de acordo com Weiner (1979, 1985, 1992, 2000, cit. in Pina Neves & Faria, 2008), em:

- *Locus* de causalidade que se reporta à localização da causa no que diz respeito ao êxito ou fracasso escolar, a qual pode ser interna (e.g., esforço) ou externa (e.g., dificuldade da tarefa; Pocinho, Almeida, Ramos, Correia, Rodrigues, & Correia, 2007), influenciando, não só o auto-conceito e a auto-estima, bem como reacções afectivas (Martini & Boruchovitch, 2001, 2004, cit. in Martini & Prette, 2005; Mercado, García, Fernández, & Gómez, 1994, cit. in Martini & Prette, 2005), nomeadamente para com o respectivo desempenho (Meyer, 1980).

Faria (2000) refere, ainda, que a presente dimensão causal parece ser a primeira a surgir, uma vez que “(...) tal como os teóricos do desenvolvimento postulam, as crianças aprendem muito cedo a distinguir o “eu” do “não eu”, ou o *self* dos outros, no contexto social” (p. 30);

- Estabilidade que se associa à temporalidade das causas (Pocinho et al., 2007) e, tendo por base a Teoria do *Locus* de Controlo de Rotter que será abordada posteriormente, Weiner (1986, cit. in Machado, 2007), através da sua perspectiva atribucional, assume que a estabilidade, além da externalidade e internalidade, é uma dimensão causal que é afectada pelo estado de humor do indivíduo. Realçamos, ainda, que a supracitada perspectiva “(...) é a mais aplicada ao domínio da realização escolar” (Pina Neves & Faria, 2008, p. 47), influenciando as expectativas de êxito ou insucesso escolar futuro (Martini & Boruchovitch, 2001, 2004, cit. in Martini & Prette, 2005; Mercado et al., 1994, cit. in Martini & Prette, 2005; Meyer, 1980), as quais, conseqüentemente, vão ter um impacto sobre os desempenhos subsequentes (Coelho, 2004) e, à medida que a estabilidade aumenta, o bem-estar psicológico diminui (Boeckel & Sarriera, 2006)). Deste modo, as mesmas são consideradas estáveis, permanecendo, assim, relativamente constantes ao longo do tempo (e.g., capacidade) ou instáveis, surgindo alterações ao longo do tempo (e.g., sorte) (Barros, 1997); e,

- Controlabilidade, existindo a dicotomia entre causas controláveis e incontroláveis, sendo que nas primeiras as mesmas se encontram sob o controlo do indivíduo (e.g., esforço), enquanto que nas segundas estão fora desse controlo (e.g., dificuldade da tarefa) (Barros, 1997), exercendo uma diversidade de efeitos nas emoções, motivação e expectativas (Martini & Boruchovitch, 2001, 2004, cit. in Martini & Prette, 2005; Mercado et al., 1994, cit. in Martini & Prette, 2005). Ressalvamos, também, que as causas incontroláveis devem ser encaradas como invariantes (Santos, 1989) e bipolares (Almeida et al., 2006, cit. in Pocinho et al., 2007; Faria, 1998 a,b, cit. in Pocinho et al., 2007; Jesus, 2004, cit. in Pocinho et al., 2007; Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005).

Todavia, podem existir variações de sujeito para sujeito no que toca à localização de uma determinada causa ao longo das dimensões causais (Santos, 1989; Soric, 2009), sendo estas passíveis de uma interpretação subjectiva (Meyer, 1980). Segundo Whitley e Frieze (1985), as atribuições causais são variáveis latentes, uma vez que são estados mentais ou eventos que não são observáveis, mas que se presume que existem, tendo em conta que os seus efeitos são perceptíveis. Oliveira (2001) advoga, ainda, que a dimensão relativa à estabilidade tem uma preponderância mais significativa do que o *locus* de causalidade e, segundo Forsyth e McMillan (1981), a mesma é encarada como menos importante quando comparada com a controlabilidade. Porém, Russel e McAuley (1986) afirmam que o *locus* de causalidade é a dimensão

considerada como mais influente, quer em situações de sucesso, quer de insucesso escolar.

As atribuições causais são, igualmente, “(...) perspectivadas como manifestações de teorias pessoais mais alargadas, que sofrem um processo de desenvolvimento diferencial, sendo influenciadas pelas características dos contextos de existência” (Faria, 2000, p. 25), contribuindo para a percepção das condutas de realização, nomeadamente do sucesso ou insucesso propriamente dito dos indivíduos (Barca, Peralbo, & Muñoz, 2003, cit. in Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005; González & Tourón, 1994, cit. in Mascarenhas et al., 2005; Valle, Núñez, Rodriguez, & González-Pumariega, 2002, cit. in Mascarenhas et al., 2005; Weiner, 1985, 1990, cit. in Mascarenhas et al., 2005). Segundo Morales (1999, cit. in Boeckel & Sarriera, 2006), o processo de atribuição de causalidade não é meramente cognitivo, visto que existem implicações sociais, as quais dizem respeito, não só às funções que cada sujeito realiza, bem como à forma como as mesmas são ajustadas pelo contexto sócio-cultural. Perry e Magnusson (1989) realçam que o presente constructo é essencial para a regulação das condutas de realização.

Posteriormente, Weiner (1985) acrescenta, ainda, duas dimensões de causas, sendo as mesmas específicas, isto é, dizem respeito apenas a algumas disciplinas, ou gerais, ou seja, são causas generalizáveis a todo o plano curricular (Fernández, 2005, cit. in Almeida et al., 2008; Pocinho et al., 2007). Neste seguimento, Weiner (1979,

1985, cit. in Cruz, Barros, Melo, & Coelho, 1997) indica, também, a dimensão referente à intencionalidade, a qual diz respeito à divergência entre a qualidade propositada das causas. Contudo, a aprovação da sua validade enquanto dimensão autónoma não reúne consenso entre os investigadores (Coelho, 2004).

Ainda no que concerne à definição das atribuições causais, Miranda, Almeida e Almeida (2007) mencionam que as mesmas dizem respeito ao conjunto de cognições a que os estudantes recorrem quando necessitam de explicar o seu rendimento escolar. São, também, consideradas como “(...) interpretações produzidas pelo sujeito para explicar a relação entre a sua acção e um dado resultado” (Almeida et al., 2006, cit. in Miranda et al., 2007; Barros, 1996, cit. in Miranda et al., 2007; Fernández, 2005, cit. in Miranda et al., 2007; Gonzaga et al., 2006, cit. in Miranda et al., 2007; Ramírez & Ávila, 2002, cit. in Miranda et al., 2007; Weiner, 1979, 1988, 2001, cit. in Miranda et al., 2007, p. 2937; Barros et al., 1993; Fontaine & Faria, 1989; Mascarenhas et al., 2005). Parafrazeando um conjunto de autores (e.g., Barros-Oliveira, 1997 a, b, cit. in Pocinho et al., 2007; Valle, Núñez, Rodrigues, & González-Pumariega, 2002, cit. in Pocinho et al., 2007), as atribuições causais em contexto académico acabam por recair, maioritariamente, em três tipos: capacidade (descrita como interna, estável e incontrolável), esforço (qualificado como interno, instável e controlável) e sorte (categorizada como externa, instável e incontrolável).

As atribuições causais, tendo em conta o ponto de vista de Weiner (1986, cit. in

Machado, 2007; Weiner, 1985), influenciam, não só as expectativas, as quais apresentam oscilações devidas, essencialmente, à dimensão de estabilidade (Weiner, 1992, cit. in Pereira, Paixão, & Silva, 2010), bem como as condutas e as atitudes dos estudantes nas tarefas académicas de realização e de aprendizagem (Weiner, 2001, cit. in Miranda et al., 2007). Ainda no seguimento da perspectiva do supracitado autor (1992, cit. in Pereira et al., 2010), as dimensões atribucionais influenciam, similarmemente, as reacções afectivas, quer para o êxito, quer para o fracasso académico (e.g., orgulho e/ou vergonha).

Com base na literatura de Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest e Rosenbaum (1971, cit. in Pina Neves & Faria, 2008) existem quatro causas, que os indivíduos conferem ao seu (in)sucesso escolar, inicialmente definidas através da perspectiva atribucional do primeiro autor, assinaladamente:

- O esforço, encarado dicotomicamente como contínuo ou sistemático *versus* imediato ou pontual e que consiste na utilização de todos os planos de acção, os quais podem oscilar entre actividades qualitativas (e.g., técnicas de estudo) e quantitativas (e.g., tempo dispensado ao estudo), com o intuito de alcançar os resultados pretendidos;
- A capacidade que se reporta, não só a competências pessoais gerais, bem como a capacidades específicas vistas como fundamentais à execução de tarefas académicas;

- A sorte, respeitante a situações que ocorrem por acaso, promovendo ou desfavorecendo a realização da actividade; e,
- A dificuldade da tarefa, posteriormente incluída nas causas relacionadas com as características da tarefa e que abrangem similarmente a duração e o tipo da mesma, as quais se referem, segundo Heckhausen, Schmalt e Schneider (1985), citados por Faria (1998, cit. in Pina Neves & Faria, 2008), à volta de cinquenta por cento das atribuições usualmente nomeadas.

De acordo com Nicholls e Miller (1983, cit. in Faria, 2000) e Nicholls, Jagacinski e Miller (1986, cit. in Faria, 2000), os sujeitos adquirem a capacidade, não só de distinguir as causas referidas anteriormente, bem como de inferir acerca das suas consequências para a realização, a partir dos doze anos. Todavia, uma vez que as mesmas não são consideradas como expressando exaustivamente a variedade causal existente, Weiner (1985, 1992, 1996, cit. in Pina Neves & Faria, 2008) procede ao refinamento da tipologia das causas, acrescentando, assim, os factores motivacionais (referentes não só, à percepção que o indivíduo tem de si próprio, das suas capacidades pessoais e das suas expectativas de eficácia, mas também ao modo que o leva a actuar (e.g., vontade de aprender e estudar)), os estados emocionais relacionados com a realização da tarefa (e.g., ansiedade face aos momentos de avaliação), a ajuda e apoio dos outros (e.g., pais, professores), a saúde (física e/ou psicológica) e as características do professor (nas quais se inserem, entre outras, a competência de transmissão de

conhecimentos). É, ainda, importante mencionar que as causas encaradas como mais predominantes são a capacidade e o esforço, uma vez que o sucesso é habitualmente atribuído a uma capacidade e esforço elevados, enquanto que o insucesso é normalmente imputado, não só a uma baixa capacidade, bem como à falta de esforço (Weiner, 1985). Huitt (2001, cit. in Chaleta, Rosário, & Grácio, 2006) realça a necessidade de se incentivar os alunos a efectuarem atribuições mais centralizadas no esforço, visto que as mesmas podem contribuir para transpor os obstáculos que vão surgindo no decurso da escolaridade e, segundo Gipps e Tunstall (1998, cit. in Neves, 2002), para os docentes e em contexto de sala de aula, o esforço é considerado como a causa principal do desempenho académico. Neste seguimento, Pina Neves e Faria (2008) salientam que a causa que os estudantes usam mais frequentemente para explicitar a sua realização académica é a atenção nas aulas. As mesmas autoras mencionam, também, que as atribuições para o sucesso escolar se baseiam, essencialmente, em causas internas (e.g., atenção nas aulas), enquanto que o insucesso é conferido a factores externos (e.g., exigência do professor).

Tendo por base o estudo de Pina Neves e Faria (2008), realçamos que as causas que mais influenciam a realização académica dos sujeitos são o estudo e a forma como se dinamiza o mesmo; a execução dos trabalhos de casa; a atenção e participação nas aulas; o relacionamento docente/discente; os conteúdos programáticos abordados; o grau de dificuldade dos exames e a ansiedade face aos mesmos.

No que diz respeito ao desempenho acadêmico, a competência apresenta uma causalidade interna e estável, o esforço temporário é interno e instável, as características objectivas da tarefa são externas e estáveis e a sorte é uma atribuição externa e instável. Destacamos, ainda, que perante situações de sucesso, o mesmo é encarado como sendo relativamente estável, uma vez que as variáveis situacionais são, igualmente, tidas em consideração (Weiner, 1986, cit. in Machado, 2007).

Weiner (1986, cit. in Machado, 2007) acrescenta, posteriormente, a percepção de controlabilidade, conforme indicado anteriormente. A junção da referida dimensão com a de estabilidade revela que o esforço duradouro e a preguiça são estáveis e controláveis em contrapartida com o esforço temporário que é instável e incontrolável, a capacidade é estável e incontrolável e a fadiga é uma atribuição instável e incontrolável. Tendo em conta que o esforço é visto como uma causa instável, controlável e interna (Weiner, 1979, 1988, cit. in Miranda et al., 2007), é de extrema importância salientar “(...) que a motivação académica dos alunos sairá beneficiada já que o esforço é controlável pela vontade, podendo os sucessos serem mantidos e os insucessos contrariados no futuro através de um maior empenho pessoal no estudo” (p. 2944), através de um incremento da mesma (Lozano, Uzquiano, & Blanco, 2004).

## **Quadro 2: Classificação das Causas de acordo com as Dimensões Causais**

(Adaptado de Weiner, 1979, cit. in Pina Neves & Faria, 2003, p. 285)

<i>Locus de Causalidade</i>					
		<b>Interno</b>		<b>Externo</b>	
<b>Estabilidade</b>		<b>Estável</b>	<b>Instável</b>	<b>Estável</b>	<b>Instável</b>
<b>Controlabilidade</b>					
<b>Incontrolável</b>		Capacidade	Humor	Dificuldade da Tarefa	Sorte
<b>Controlável</b>		Esforço Típico	Esforço Imediato	Professor	Ajuda Inesperada dos Outros

De acordo com os postulados teóricos, torna-se crucial mencionar que os(as) alunos(as) assumem as causas do sucesso como sendo mais controláveis comparativamente às do insucesso. Referimos, também, que estudantes com estado de humor positivo consideram que o sucesso é mais estável (Curren & Harich, 1993, cit. in Machado, 2007). Neste sentido, McAllister (1996, cit. in Machado, 2007) verifica que, quer professores, quer estudantes realizam atribuições internas relativamente ao sucesso escolar, o mesmo não acontecendo no que diz respeito ao insucesso.

Na pesquisa levada a cabo por Senos (1996, cit. in Machado, 2007), estudantes que experienciam insucesso escolar realizam auto-atribuições externas do mesmo, enquanto que os bons alunos fazem hetero-atribuições internas.

### **3.1.1 – Relação com Outras Variáveis**

Tendo em consideração que as atribuições causais estão relacionadas com um conjunto de variáveis psicológicas, sociais, educativas e/ou demográficas (e.g., ano de escolaridade, idade, género, nível educativo dos progenitores), no presente subcapítulo

iremos abordar as mesmas.

### **3.1.1.1 – Ano de Escolaridade**

Faria e Fontaine (1993) verificam que as atribuições de causalidade mais internas, menos instáveis e mais controláveis são efectuadas por estudantes que se encontram a frequentar níveis de escolaridade inferiores. Já Santos (1989) constata que a satisfação com o resultado influencia as atribuições, uma vez que indivíduos satisfeitos, quando equiparados com insatisfeitos, executam atribuições mais internas, mais estáveis e mais controláveis.

Com base no estudo realizado por Miranda e seus colaboradores (2007), ficou comprovado que, quer em situações de sucesso, quer em situações de fracasso académico, e independentemente, do ano de escolaridade e do género (Almeida et al., 2008), os estudantes valorizam primeiramente o esforço e, seguidamente, os métodos de estudo para explicar os seus resultados.

No que concerne ao ano de escolaridade, verifica-se, ainda, no âmbito do estudo referido anteriormente, que os estudantes que estão a frequentar o sétimo ano utilizam menos o esforço na explicação do seu fracasso académico comparativamente aos do nono, os quais valorizam mais as bases de conhecimentos e em menor grau a capacidade. O docente como sendo origem do insucesso escolar ocorre menos frequentemente no seio de alunos do nono ano relativamente aos do sétimo (Almeida et

al., 2008). Neste seguimento, Faria e Fontaine (1993) realçam também que os sujeitos de anos de escolaridade inferiores (e.g., sétimo ano de escolaridade) apreendem as causas como mais controláveis, instáveis e internas comparativamente aqueles que se encontram em anos de escolaridade mais avançados (e.g., nono ano de escolaridade). Faria (1998, cit. in Pina Neves & Faria, 2007) constata que com o aumento da escolaridade, existe um sucessivo incremento das percepções de estabilidade.

Mencionamos, ainda, que à medida que os estudantes vão prosseguindo de ano de escolaridade e, simultaneamente, no desenvolvimento psicológico, a forma como recebem e analisam as informações do meio circundante para justificar as suas atribuições causais se altera (Schlieper, 2001, cit. in Miranda et al., 2007; Nicholls, 1979, cit. in Miranda et al., 2007; Boruchovitch, 2001, cit. in Miranda et al., 2007; Torres, 1999, cit. in Miranda et al., 2007), isto é, de uma maneira geral, os alunos mais velhos admitem que a inteligência interage com o esforço com o intuito de alcançar os resultados desejados e concebem a primeira variável como mais estável e a segunda como mais instável (Torres, 1999, cit. in Miranda et al., 2007), enquanto que os mais novos tendem a realizar julgamentos sobre a sua aptidão, recorrendo ao esforço e encaram a sua competência como uma causa instável (Boruchovitch, 2001, cit. in Miranda et al., 2007). Ainda neste âmbito, Almeida e seus colaboradores (2008) verificam que existe um significativo distanciamento entre indivíduos de género masculino e sujeitos de género feminino aquando da progressão de ano de escolaridade

no que toca à atribuição dos respectivos êxitos académicos ao esforço. Os supracitados autores demonstram, também, que existe “(...) um maior compromisso pessoal por parte dos alunos no seu estudo e rendimento académico à medida que avançam na escolaridade, sendo também certo que o próprio sistema apela progressivamente mais aos conhecimentos e destrezas académicas entretanto adquiridas” (p. 182). No estudo efectuado por Faria (2000), os estudantes que se encontram a frequentar anos de escolaridade inferiores encaram as causas como mais internas e controláveis. A autora referida anteriormente indica, ainda, que ao longo do percurso educativo, o desenvolvimento cognitivo possibilita aumentar a variedade de causas explicativas. Por outro lado, Boruchovitch (1999, cit. in Miranda et al., 2007) afirma que os estudantes, independentemente do ano de escolaridade em que se encontram, propendem a atribuir o seu êxito nas tarefas escolares a causas internas, de entre as quais sobressai o esforço. No que toca ao insucesso escolar, o mesmo tende a ser explicado, não só por causas internas (e.g., falta de esforço), bem como por causas externas (e.g., dificuldade na tarefa). Todavia, segundo Almeida e colaboradores (2008), os estudantes, geralmente, tendem a justificar os seus fracassos referindo, não só a falta de métodos adequados ao estudo, bem como a falta de esforço.

### **3.1.1.2 – Idade**

Relativamente à variável idade, os estudantes mais novos valorizam mais o

docente ou o seu método de ensino (Faria, 1998, cit. in Almeida et al., 2008; Gonzaga et al., 2006, cit. in Almeida et al., 2008; Ramirez & Ávila, 2002, cit. in Almeida et al., 2008). Já os sujeitos mais velhos são vistos como mais realistas no que toca às suas auto-avaliações (Miranda et al., 2007) e manifestam uma maior internalidade para o fracasso acadêmico, visto que apresentam “(...) uma maior consciencialização dos factores pessoais responsáveis pelos seus insucessos com o avançar na escolaridade” (Barros, Neto, & Barros, 1992; Gonzaga et al., 2006, cit. in Miranda et al., 2007, p. 2939). Deste modo, Nicholls (1979, cit. in Miranda et al., 2007) advoga que tanto a capacidade como o esforço se modificam com o avançar da idade, enquanto que a perspectiva que o indivíduo apresenta acerca do seu desempenho e atribuições melhora significativamente, encontrando-se as atribuições de sucesso ao esforço e sorte relacionadas com um baixo rendimento e as atribuições de sucesso à capacidade associadas com um bom desempenho. Nesta mesma linha de reflexão, Nicholls e Miller (1984, cit. in Alderman, 2004) afirmam que a diferenciação entre o esforço e a competência pode ter efeitos negativos na motivação dos estudantes. Assim, se o baixo desempenho é atribuído à aptidão, o esforço pode ser visto como desnecessário e, conseqüentemente, os alunos propendem a diminuí-lo para proteger a sua auto-estima, isto é, os sujeitos mais novos manifestam um padrão atribucional mais adaptativo quando comparados com os mais velhos, uma vez que acreditam que o aumento do esforço levará a uma maior aptidão e êxito (Alderman, 2004). Mencionamos, ainda, que

à medida que o indivíduo se vai tornando mais velho, existe um incremento das atribuições a factores pessoais e um declínio da alusão aos factores contextuais (Barros et al., 1992; Miller, 1984, cit. in Pocinho et al., 2007). No entanto, as investigações realizadas são contraditórias, uma vez que, segundo Barros e Barros (1993), se verifica o oposto, ou seja, enquanto que os estudantes mais novos imputam a responsabilidade dos seus resultados académicos, principalmente a causas internas (e.g., capacidade), os mais velhos colocam-na em factores externos (e.g., dificuldade das matérias). Neste sentido, Frieze e Snyder (1980, cit. in Faria, 2000) indicam que com a idade existe uma gradual utilização de causas instáveis para explicitar o insucesso, devido à aquisição da noção de acaso.

### **3.1.1.3 – Género**

No que diz respeito ao género, os resultados alcançados em diversos estudos consultados não são consensuais. Assim, Almeida e os seus colaboradores (2008) referem que as raparigas explicam o seu sucesso escolar recorrendo às bases de conhecimentos e ao esforço, principalmente quando se encontram a frequentar o nono ano de escolaridade, enquanto que os rapazes atribuem esse sucesso à capacidade. No entanto, Martini e Del Prette (2005) salientam que as alunas manifestam baixa expectativa de êxito e tendem a recorrer a variáveis externas para explicitar o mesmo, assumindo responsabilidade pelos seus fracassos e não pelos seus êxitos (Bar-Tal, 1978,

cit. in Faria, 1997; Bar-Tal & Darom, 1979, cit. in Faria, 1997). Realçamos, também, que as raparigas recorrem mais frequentemente a causas internas no que diz respeito à explicação do seu baixo desempenho académico e os rapazes fazem-no para o seu êxito escolar. Porém, para o fracasso, os indivíduos de género masculino utilizam causas externas (Almeida et al., 2006, cit. in Pocinho et al., 2007; Whitley, McHugh, & Frieze, 1986, cit. in Pocinho et al., 2007).

No seguimento das diferenças de género nas atribuições causais, surgem três modelos com o intuito de explicar as mesmas, nomeadamente: o da Externalidade Global, o da Auto-Depreciação e o das Baixas Expectativas (Frieze, Whitley, Hanusa, & McHugh, 1982, cit. in Faria, 1997). Quanto ao primeiro Modelo enunciado, este avança a explicação que os sujeitos de género feminino propendem a realizar atribuições externas, quer para o sucesso, quer para o insucesso escolar, uma vez que interrompem com facilidade as tarefas de realização, tendo em conta que demonstram níveis elevados de medo para ambas as situações. Neste sentido, a adequabilidade da situação de realização ao género do indivíduo é encarada como sendo o primeiro factor explicativo das respectivas desigualdades (Faria, 1997).

No que diz respeito ao Modelo da Auto-Depreciação, que se baseia na premissa de que os sujeitos tentam preservar um conjunto de crenças sólidas acerca de si próprios, as raparigas atribuem, frequentemente, o seu insucesso a factores internos e o seu êxito a causas externas. Com base na literatura de Frieze e colaboradores (1982, cit.

in Faria, 1997), os indivíduos de género feminino ao manifestarem uma menor auto-estima no que toca ao domínio da realização, tendem a escolher informações menos positivas acerca de si. Ickes e Layden (1978, cit. in Faria, 1997) acrescentam, ainda, que sujeitos com baixa auto-estima, similarmente aos padrões atribucionais das raparigas, externalizam os êxitos, os quais tendem a ser atribuídos à influência de outros (Martin & Nivens, 1987, cit. in Faria, 1997) e, conseqüentemente, internalizam os fracassos, culpabilizando-se pelos mesmos (Martin & Nivens, 1987, cit. in Faria, 1997).

Por fim, no Modelo das Baixas Expectativas, os indivíduos de género feminino apresentam expectativas de sucesso mais baixas em diversos domínios (e.g., realização académica, desportiva) comparativamente aos de género masculino, sendo que as supracitadas expectativas conduzem a atribuições estáveis para o insucesso e instáveis para o êxito escolar. Realçamos, também, que a única divergência entre os dois géneros se baseia no nível de expectativas de sucesso inicial (Faria, 1997).

#### **3.1.1.4 – Nível Educativo dos Pais**

Torna-se, ainda, importante mencionar que as habilitações literárias dos progenitores se associam aos estilos atribucionais dos sujeitos aquando da explicitação do sucesso académico através do esforço ou do baixo desempenho pela ausência da referida causa, situações que ocorrem mais frequentemente em indivíduos que têm pais com nível de escolaridade mais elevados. Referimos, também, que os estudantes que

têm pais com habilitações literárias inferiores tendem a atribuir o seu insucesso à falta de capacidade comparativamente aos filhos de pais que apresentam escolaridade de nível secundário ou superior. Este mesmo padrão parece surgir em jovens oriundos de extractos sócio-educativos extremos, isto é, o fracasso escolar é imputado à falta de aptidão nas alunas cujos progenitores não têm qualquer tipo de escolaridade ou que, ao invés, apresentam habilitações de nível superior (Mascarenhas et al., 2005).

À luz de uma diversidade de estudos (e.g., Furnham, 1982b,1988, cit. in Mascarenhas et al., 2005), verificamos que os processos atribucionais são influenciados pela vivência sócio-cultural e pelo nível de representação que os indivíduos têm dessa vivência.

### **3.2 – Impacto das Atribuições Causais no Desempenho Escolar**

Segundo Martini e Prette (2005), os estudantes que apresentam retenções no decorrer do seu percurso escolar referem a manutenção da serenidade como causa do seu êxito e o nervosismo como motivo do seu insucesso comparativamente aos indivíduos que nunca reprovaram, isto é, tendem a atribuir os seus sucessos ou fracassos académicos a indicadores fisiológicos.

De acordo com Scheieper (2001, cit. in Miranda et al., 2007), as atribuições relativas à capacidade e ao esforço para o sucesso académico apresentam uma correlação com um bom desempenho escolar. O supracitado autor refere, também, que

um rendimento inferior se encontra relacionado com a falta de capacidade e a causas consideradas incontroláveis.

Com base na literatura de Mascarenhas, Almeida e Barca (2006, cit. in Miranda et al., 2007), ressaltamos que a maior parte dos estudantes enaltece as suas competências e o esforço para explicitarem o seu bom desempenho escolar, enquanto que o baixo rendimento académico é atribuído aos docentes ou à ausência de sorte. Neste sentido, Pocinho e colaboradores (2007) advogam que os estudantes recorrem, para a explicitação do seu sucesso académico, ao esforço, método de estudo utilizado, seguidos do docente e das bases de conhecimentos. No que toca à elucidação quanto ao insucesso escolar, os autores referidos anteriormente verificam que os estudantes se baseiam na falta de esforço, de bases de conhecimentos e na ausência de um método de estudo apropriado.

Parafraseando Miranda e seus colaboradores (2007), os estudantes tendem a assumir as responsabilidades, não só pelos seus sucessos, mas também pelos insucessos, independentemente do ano de escolaridade em que se encontram. Ainda na perspectiva dos referidos autores, os sujeitos que atribuem à sorte os seus êxitos apresentam um baixo rendimento académico.

No que concerne às explicações relativas ao fracasso escolar, verificamos que os estudantes que apresentam um melhor rendimento académico tendem a atribuir mais aos docentes o motivo dos seus insucessos e não recorrem tanto à falta de capacidade

para explicar os mesmos (Miranda et al., 2007).

Mencionamos, também, que os estudantes que tendem a explicar o seu insucesso escolar com base em características próprias, as quais são estáveis e generalizadas, manifestam um estilo atribucional pessimista incontrolável (Barros & Almeida, 1991, cit. in Almeida et al., 2008; Barros et al., 1992; Fernández, 2005, cit. in Almeida et al., 2008).

Neste sentido, a construção de estilos atribucionais depende de uma diversidade de variáveis (e.g., características motivacionais, situações de realização), fazendo com que cada indivíduo possa desenvolver um estilo atribucional próprio (Pina Neves & Faria, 2007). Assim, num estudo levado a cabo por Barros e Barros (1993), constata-se que existe “(...) uma assimetria entre algumas causas dadas para explicar o sucesso e o insucesso deixando antever a hipótese da existência de um padrão atribucional ego-defensivo referido nas investigações como *erro atribucional ou viés atribucional em benefício próprio*” (p. 173). Isto é, os estudantes aprendem a adquirir um maior sentido de responsabilidade pelos seus êxitos académicos, rejeitando o mesmo aquando dos seus fracassos (Fernández, 2005, cit. in Almeida et al., 2008; Barros & Barros, 1990, cit. in Oliveira, 1996). Deste modo, Ferreira, Assmar, Omar, Delgado, González, Silva e restantes colaboradores (2002) advogam que os indivíduos se inclinam para desvalorizar as características situacionais e a enaltecer as disposicionais na explicação dos seus sucessos. O supracitado padrão é considerado como um mecanismo de defesa

do ego, principalmente no que toca à preservação da auto-estima (Kelley & Michela, cit. in Santos, 1989; Harvey & Weary, 1984, cit. in Santos, 1989; Oliveira, 2001; Covington, 1992, cit. in Pina Neves & Faria, 2007; Weiner, 1985). Ainda no seguimento do viés hedónico referido anteriormente, Covington (1983, 1984, cit. in Fontaine & Faria, 1989) insere na perspectiva atribucional de Weiner, não só a “irracionalidade”, bem como a necessidade que os indivíduos apresentam “(...) de proteger a sua imagem pessoal de competência perante as ameaças de atribuições de fracassos à baixa capacidade” (p. 13). Porém, outras investigações (e.g., Bornas, 1986) verificam a presença de um padrão atribucional inverso, denominado de contra-defensivo ou de auto-depreciação (Pina Neves & Faria, 2007), o qual surge nos docentes que estão no nível mais elevado de desenvolvimento, isto é, no nível transformacional (Ferreira-Alves & Gonçalves, 1990, cit. in Oliveira, 1996) e em que se internalizam os fracassos e externalizam os êxitos, visto que os sujeitos com uma baixa auto-estima tendem a realizar “(...) atribuições consistentes com a percepção negativa que têm se si próprios” (Delarue, 2002, cit. in Pina Neves & Faria, 2007; Faria, 1997, cit. in Pina Neves & Faria, 2007, p. 638). Realçamos, igualmente, a existência de mais dois padrões atribucionais, nomeadamente o da externalidade global e o da norma de internalidade. Quanto ao primeiro, subsiste uma propensão para se efectuarem atribuições externas, quer para o êxito, quer para o insucesso académico, uma vez que permanece, concomitantemente, medo de ambas as situações, sendo mais usual em

sujeitos de género feminino, como referimos anteriormente (Faria, 1997). Já no segundo estilo atribucional referenciado, os diferentes desempenhos académicos são atribuídos a causas controláveis e internas, sendo as respectivas atribuições encaradas como socialmente desejáveis e valorizadas (Delarue, 2002, cit. in Pina Neves & Faria, 2007).

Parafraseando Almeida e seus colaboradores (2008), os sujeitos explicam os seus sucessos ou insucessos académicos recorrendo, essencialmente, a causas internas em contraponto a causas externas. É ainda importante mencionar que as causas percebidas como mais influentes nos resultados académicos são encaradas como sendo mais controláveis e internas (Faria & Fontaine, 1993) e que a estabilidade das mesmas influencia subsequentemente os níveis de expectativa (Santos, 1989).

À luz de Dweck e seus colaboradores (s.d., Heyman et al., 1992, cit. in Friedel, Cortina, Turner, & Midgley, 2007; Kamins & Dweck, 1999, cit. in Friedel et al., 2007), a percepção dos pais, as expectativas dos professores e a atribuição do sucesso ou insucesso escolar relacionam-se com a persistência do estudante numa determinada tarefa ou com a persecução do domínio da mesma.

Ressalvamos que o modo como os docentes preparam as aulas, a informação que transmitem aos discentes, os procedimentos de avaliação ou a interacção conseguida e, conseqüentemente, preservada no contexto de sala de aula também contribuem para moldar os estilos atribucionais dos estudantes (Barca, Peralbo, & Muñoz, 2003, cit. in Mascarenhas et al., 2005; Barros, 1997, cit. in Mascarenhas et al.,

2005).

Linnenbrink e Pintrinch (2002, cit. in Paixão, 2004a) consideram que é mais adaptativo imputar o êxito académico a causas internas e controláveis, quer as mesmas sejam instáveis, quer estáveis. Neste seguimento, a explicação do insucesso tende a ser mais adaptativa aquando da sua atribuição a causas instáveis, controláveis e internas ou, também, instáveis, incontroláveis e externas, visto que “(...) este tipo de atribuições fazem pressupor que as circunstâncias que levaram ao fracasso na situação actual podem não estar presentes em situações futuras de realização ou de desempenho pessoal” (p. 406).

É, também, de extrema importância destacar que os estudantes considerados mais fragilizados quanto ao seu rendimento académico devem ter o auxílio dos docentes na interpretação, tanto dos seus sucessos, como dos seus insucessos, a qual pode ser mais direccionada “(...) numa lógica do método e volume de trabalho escolar do que na sua capacidade cognitiva” (Almeida et al., 2008, p. 183). Assim, “(...) as atribuições causais devem ser consideradas como uma variável moderadora da realização escolar” (Pina Neves & Faria, 2003, p. 285), uma vez que “(...) a manipulação da informação atribucional influencia directamente a formação de expectativas de eficácia pessoal” (p. 285) e, por sua vez, vão ter uma influência decisiva nos níveis de realização.

Midgley e Urdan (2001) advogam que quando os estudantes adiam propositadamente o seu estudo, dão prioridade à saída com os amigos em detrimento da

realização das tarefas escolares e, quando os resultados académicos não são o esperado, encontram outras alternativas para justificar o sucedido em vez de afirmarem que se trata de falta de capacidade, colocando-se em risco escolar.

Finalmente, e não menos importante, Weiner (1985, cit. in Miranda et al., 2008) salienta que a procura de uma determinada atribuição causal se verifica com uma maior frequência em acontecimentos imprevistos, de insucesso ou quando o êxito assume uma enorme importância para o indivíduo.

Tendo por base a perspectiva de Faria e Fontaine (1993), quer as dimensões causais, quer as reacções afectivas criadas pelo sucesso ou insucesso escolar, bem como as respectivas consequências cognitivas (e.g., expectativas de êxito), influenciam a qualidade do desempenho académico dos indivíduos, o tipo de tarefas que elegem, a persistência em determinada actividade aquando da presença de obstáculos e/ou dificuldades ou o seu evitamento.

Segundo Barros (1997), as atribuições externas referentes ao insucesso escolar influenciam positivamente, quer a auto-eficácia, quer as expectativas de desânimo.

Mencionamos, ainda, que as atribuições causais, quer para situações de êxito, quer de insucesso académico podem ser opostas ao que é esperado, originando, assim, atribuições assimétricas (Greitemeyer & Weiner, 2003, cit. in Pina Neves & Faria, 2007).

Em jeito de conclusão, é importante ressaltar que os Psicólogos do

Desenvolvimento, tendo em conta o ponto de vista de Barros e seus colaboradores (1993), explicitam as diferentes etapas de desenvolvimento como sendo níveis progressivos de controlo ou de atribuição mais realista da causalidade. De acordo com Robertson (2000, cit. in Pina Neves & Faria, 2007), a intervenção deve focalizar-se no desenvolvimento de atribuições simultaneamente mais realistas, tendo em consideração que a existência de falsas atribuições diminui a motivação dos sujeitos, e mais adaptativas, visto que atribuições controláveis e instáveis são reconfortantes perante o êxito e estimulantes para com o insucesso.

### **3.3 – Diferenciação com Outros Conceitos**

Eccles e Wigfield (2002, cit. in Paixão, 2004a) referenciam quatro modelos ou teorias no que diz respeito à investigação acerca da motivação de um indivíduo, entre as quais se destacam as teorias constituídas com base no constructo de expectativa (e.g., Teoria de Auto-Eficácia de Bandura e as Teorias do Controlo) e as que integram, não só o supracitado conceito, bem como o de valor, através das quais se analisa o “(...) impacto das interpretações dos resultados das realizações individuais” (Paixão, 2004a, p. 378; e.g., Teoria da Atribuição Causal de Weiner).

Neste seguimento e em contraponto com as atribuições causais, irão explicitar-se e, conseqüentemente, diferenciar-se os conceitos de *locus* de controlo, desânimo aprendido e auto-percepção, visto que, segundo Oliveira (1996), existe uma enorme

“(…) confusão terminológica e conceptual com reflexos ao nível da operacionalização dos diversos construtos” (p. 20) referidos anteriormente.

### **3.3.1 – *Locus* de Controlo**

À luz de Rotter (s.d., cit. in Machado, 2007), “(…) a recepção de um reforço por um comportamento aumentará ou diminuirá (de acordo com o tipo de reforço) a probabilidade desse comportamento se repetir” (p. 166). Deste modo, a percepção de relação causal suportada pelo indivíduo irá consolidar ou enfraquecer a referida probabilidade (Rotter, 1966/1982, cit. in Machado, 2007), desenvolvendo e/ou aumentando as expectativas referentes a circunstâncias que o sujeito perceberá como semelhantes (Rotter, 1982, cit. in Machado, 2007).

A Teoria de *Locus* de Controlo de Rotter refere que a percepção de relação causal muda de sujeito para sujeito tendo em conta distintos graus aplicados num contínuo. Assim, quando o(a) aluno(a) encara que um determinado acontecimento que decorre na sequência de uma acção sua se deve a variáveis externas (e.g., sorte) estamos perante uma crença num controlo externo. Por outro lado, se os eventos se encontram relacionados com características ou comportamentos individuais, a crença é de controlo interno (Rotter, 1966/1982, cit. in Machado, 2007; Rotter, 1966, cit. in Fournier & Jeanrie, 2003). Desta forma, constata-se que o *locus* de controlo se conceptualiza como uma dimensão contínua que oscila entre uma externalidade e uma internalidade

consideradas extremas (Barros et al., 1992), inserindo-se no Paradigma da Psicologia Positiva (Fournier & Jeanrie, 2003) e com origem na Teoria da Aprendizagem Social de Rotter (1954,1982, cit. in Oliveira, 1996; Rotter, Chance, & Phares, 1972, cit. in Oliveira, 1996). Todavia, Oliveira (1996) e Barros (1997) mencionam que o *locus* de controlo é organizado por três tipos de expectativas, nomeadamente: Não Contingência (desânimo, o qual diz respeito à crença que o indivíduo possui de que os reforços são independentes das condutas), Internalidade (Contingência, relativa à crença que os reforços existentes são contingentes às características pessoais do sujeito e às suas acções) e Sorte (em que persiste a crença de que o acaso controla os eventos), sendo considerado um conceito multidimensional. Referimos, também, que a presente dimensão sócio-cognitiva diz respeito a um acontecimento *a priori*, sendo considerada, essencialmente, uma variável de tipo expectativa (Lourenço & Barros, 1997) – comparativamente às atribuições causais que se averiguam *a posteriori* (Oliveira, 2001; Barros & Barros, 1990) –, a qual pode apresentar, à luz da perspectiva de Rotter (1966, cit. in Barros et al., 1993), um valor preditivo da conduta.

Neste seguimento, alguns estudos (e.g., Barros & Almeida, 1991) verificam que o *locus* de controlo interno se encontra associado à motivação e a níveis mais elevados de desempenho académico (Machado, 2007), enquanto que o *locus* de controlo externo está relacionado com uma realização escolar superior e um menor recurso a atribuições externas (Shell, Colvin, & Bruning, 1995, cit. in Machado, 2007). Sherman e Hofmann

(1980, cit. in Oliveira, 1996) referem, igualmente, que o *locus* de controlo exerce influência nas notas escolares, as quais, por sua vez, determinam o progresso das respectivas expectativas.

Mencionamos que os indivíduos de género feminino demonstram ser mais internos comparativamente aos de género masculino, situação que se torna mais evidente em sujeitos mais novos (Barros et al., 1992). Com base no estudo de Crandall e colaboradores (1965, cit. in Barros et al., 1992) constatamos, também, que as alunas mais velhas admitem ter uma maior responsabilidade, quer pelos seus êxitos, quer pelos seus fracassos académicos em relação aos alunos mais novos.

### **3.3.2 – Desânimo Aprendido**

O conceito de desânimo aprendido ou de expectativa de incontrolabilidade (Overmier & Seligman, 1967, cit. in Barros, 1997; Seligman & Maier, 1967, cit. in Barros, 1997), baseia-se no constructo de expectativa de não contingência (Oliveira, 1996) e encontra-se incluído nas Teorias Pessoais do Sucesso (Fontaine & Faria, 1989), predominando mais nos indivíduos do género feminino (Dweck & Licht, 1980, cit. in Machado, 2007), sendo definido quando um sujeito é exposto a uma diversidade de situações, as quais subjectivamente percebe como não conseguindo controlar, ficando à espera que se suceda o mesmo com outros acontecimentos, deixando de tentar interceder para os modificar (Seligman, 1980, cit. in Machado, 2007). Deste modo, o

indivíduo encara que as consequências não dependem da sua conduta (Clifford, 1980, cit. in Machado, 2007), existindo um défice, não só a nível motivacional, bem como emocional e cognitivo (Barros, 1997; Barros et al., 1993).

Tendo em consideração a perspectiva de Seligman (1980, cit. in Machado, 2007), o modelo inerente a este constructo abrange as dimensões de especificidade, internalidade e estabilidade. Enquanto que a designação de estabilidade é similar à de Weiner (1986, cit. in Machado, 2007), já mencionada anteriormente, na especificidade “(...) o conceito de crenças globais implicam que as atribuições globais são transversais a várias situações e as específicas são típicas de apenas algumas situações” (p. 169). Relativamente à dimensão de internalidade, a mesma diz respeito ao facto do indivíduo percepcionar de que certos eventos apresentam maior ou menor probabilidade de ocorrerem devido a algumas características idiossincráticas. Porém, quando o sujeito assume que a probabilidade de lhe acontecer algo a si ou a outros significativos é a mesma, as atribuições são externas.

Extrapolando o conceito de desânimo aprendido para o contexto escolar, Dweck e Licht (1980, cit. in Machado, 2007) advogam que os indivíduos apresentam de forma semelhante, no início do seu percurso escolar, exactidão, rapidez e sofisticação de estratégias de resolução de problemas. Ao vivenciar situações de insucesso, alguns sujeitos incrementam o seu esforço, perseverança e concentração, enquanto que outros sentem o seu rendimento a baixar, não tendo capacidade de resolver problemas que

conseguiam solucionar anteriormente. Perante tarefas de desempenho, crianças que experienciam desânimo aprendido manifestam cognições que indicariam a vivência de insucesso, sendo estas verbalizadas como demonstrações da incapacidade da sua parte e evidenciando interesse em terminar a tarefa. Em contrapartida, indivíduos que não experimentam desânimo, têm consciência de que estão a cometer erros, escolhendo condutas típicas de auto-regulação (e.g., auto-instrução). Contudo, em situações de sucesso, as crianças referidas primeiramente, não dão importância aos problemas que tinham solucionado, fazem menos atribuições às suas capacidades e consideram que os outros apresentam níveis de desempenho superiores aos delas (Dweck & Licht, 1980, cit. in Machado, 2007). Neste seguimento, Covington (1992, cit. in Machado, 2007) verifica que a aglomeração de insucessos faz com que o sentimento de desânimo se fortaleça em sujeitos que se percebem como menos competentes do que os outros, os quais atribuem à falta de capacidade a origem dos seus fracassos.

Em suma, concluímos que “(...) alunos com um historial de repetido insucesso escolar se considerarão menos capazes e com maiores níveis de desânimo o que poderá contribuir para que não tentem alterar a sua situação académica” (Machado, 2007, p. 170).

### **3.3.3 – Auto-Percepção**

A representação que o estudante tem das suas capacidades é um aspecto

considerado relevante para o seu desempenho acadêmico. Deste modo, Bouffard, Roy e Vezeau (2005, cit. in Machado, 2007) demonstram que os(as) alunos(as) que se consideram menos competentes, com menor auto-estima e maior perfeccionismo negativo têm níveis inferiores de desempenho escolar no que diz respeito às suas competências.

De acordo com os estudos de Peixoto (2004, cit. in Machado, 2007), sujeitos que experienciam sucesso ou insucesso escolar, apesar de apresentarem níveis de auto-estima similares, os níveis de auto-conceito acadêmico diferem. Em contrapartida, na investigação de Senos e Diniz (1998, cit. in Machado, 2007) a diferenciação referida anteriormente não se encontra presente, isto é, quer o auto-conceito, quer a auto-estima são semelhantes nos estudantes com ou sem insucesso acadêmico. Neste seguimento, alguns autores (e.g., Kaplan & Lin, 2000, cit. in Almeida et al., 2008) mencionam que a preservação de uma auto-estima positiva se deve ao modo como os estudantes vivenciam o seu insucesso escolar, menosprezando a origem do mesmo, ou seja, o contexto escolar.

Referimos, também, que crianças mais velhas manifestam auto-percepções idênticas às de outros significativos (e.g., professores, pais; Cole, Maxwell, & Martin, 1997, cit. in Machado, 2007), os quais ao fornecerem informação relevante, colaboram para a construção da percepção subjectiva de capacidade por parte dos próprios estudantes (Harter, 1992, cit. in Machado, 2007).

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA**

Neste capítulo apresentam-se o problema, o desenho de investigação, os objectivos geral e específicos do estudo realizado, bem como as hipóteses, a operacionalização das variáveis e a amostra. São, ainda, referidos todos os instrumentos de medida aplicados, como também o procedimento utilizado.

#### **4.1 – Problema e Hipóteses da Investigação**

Numa primeira instância, torna-se importante referir que, quer o problema geral da investigação, quer as principais hipóteses colocadas, decorrem dos aspectos conceptuais abordados anteriormente.

Problema: Será que as concepções pessoais de capacidade e de realização de um indivíduo estão relacionadas com a percepção do mesmo sobre o seu (in)sucesso escolar, os seus padrões adaptativos de aprendizagem e o seu nível de realização académico, respectivamente avaliados através dos seguintes procedimentos de medida: Questionários de Atribuições e Dimensões Causais e de Atribuições dos Resultados Escolares, sub-escalas da Eficácia Académica e das Estratégias de Auto-Justificação para o Insucesso das Escalas dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem (PALS) e existência ou não de retenções no percurso académico?

Hipótese Principal: Existem relações significativas entre as concepções pessoais

de capacidade e de realização e os padrões adaptativos de aprendizagem dos alunos.

### Hipóteses Complementares

Hipótese 1: Os sujeitos que possuem mais estratégias de auto-justificação para o insucesso académico exibem mais atribuições causais internas para situações de fracasso.

Hipótese 2: Os indivíduos que já experienciaram insucesso escolar apresentam mais atribuições causais internas para situações de fracasso em relação aos sujeitos que não tiveram essa vivência.

Hipótese 3: Os estudantes que já experienciaram insucesso escolar apresentam atribuições mais externas, instáveis e incontroláveis, tanto para situações de sucesso, como de fracasso académico, comparativamente aos que não o experienciaram.

Hipótese 4: Os alunos a frequentarem Cursos Profissionais no Ensino Secundário manifestam atribuições mais externas, instáveis e incontroláveis, tanto para situações de êxito, como de insucesso escolar, do que os que se encontram a estudar no Ensino Secundário Regular.

Hipótese 5: Os indivíduos sem retenções no decorrer do seu percurso escolar apresentam uma maior eficácia académica percebida em relação aos que já reprovaram.

Hipóteses 6: As raparigas apresentam uma menor eficácia académica comparativamente aos rapazes.

Hipótese 7: Os sujeitos que frequentam o 12.º ano de escolaridade apresentam

mais atribuições causais internas do que os que frequentam o 3.º Ciclo, tanto para situações de sucesso, como de fracasso.

Hipóteses 8: Os rapazes apresentam mais atribuições causais externas para situações de fracasso do que as raparigas.

Hipóteses 9: As raparigas apresentam atribuições mais internas, estáveis e controláveis do que os rapazes, quer em situações de sucesso, quer de insucesso.

Hipóteses 10: Os rapazes manifestam mais estratégias de auto-justificação para o insucesso escolar do que as raparigas.

Hipótese 11: Os estudantes do Ensino Secundário Regular exibem, não só uma maior eficácia académica, bem como um menor número de estratégias de auto-justificação para o insucesso escolar do que os que se encontram a frequentar Cursos Profissionais.

Hipóteses 12: Existem diferenças nas variáveis psicológicas em análise (concepções pessoais de capacidade e de realização e padrões adaptativos de aprendizagem) em função do nível de escolaridade apresentado pelas mães dos alunos da amostra em estudo.

#### **4.2 - Desenho de Investigação**

O desenho de investigação, também designado de plano de investigação (Sprinthall & Sprinthall, 1993) define-se como um conjunto “(...) de procedimentos e

orientações a que a observação de um fenómeno ou a condução de uma investigação deve obedecer tendo em vista o rigor e o valor prático da informação recolhida, mormente para a testagem das hipóteses inicialmente formuladas para o problema em estudo” (Jimenez, 1986, cit. in Almeida & Freire, 2003, p. 77).

Neste seguimento, menciona-se que um dos elementos do desenho de investigação é o tipo de estudo, o qual, no presente trabalho, se denomina de diferencial e consiste em “(...) investigar o desempenho de dois ou mais grupos que se distinguem na base de uma variável pré-existente (...)” (Pinto, 2001, p. 32). Refere-se, também, que o tipo de estudo adoptado, no que toca à área de educação, pode funcionar, em determinadas situações/condições como um substituto do estudo experimental, visto que na área supracitada, a título de exemplo, não se considera exequível a distribuição aleatória dos alunos de uma Instituição de Ensino por dois métodos de instrução diferentes com o intuito de se analisar se um é melhor do que o outro.

### **4.3 – Objectivo Geral e Específicos**

O trabalho tem como objectivo geral verificar a possível existência de relações entre as concepções pessoais de capacidade e de realização de um indivíduo, os seus padrões adaptativos de aprendizagem, a percepção do mesmo acerca do seu (in)sucesso escolar e o seu nível de realização académico, enquanto que os objectivos específicos remetem para a comparação entre os indivíduos que se situam em diversas condições

(e.g., insucesso escolar, género, ano de escolaridade, curso frequentado, entre outras) nas diferentes dimensões causais em estudo, nomeadamente *locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade, e respectivas atribuições, bem como nas restantes variáveis psicológicas em estudo (e.g., eficácia académica e estratégias de auto-justificação para o insucesso).

#### **4.4 - Operacionalização das Variáveis**

Apresentamos, em seguida, o modo como as variáveis em análise foram operacionalizadas no presente estudo:

- Rendimento Académico: presença (insucesso) ou ausência (sucesso) de retenções no percurso escolar dos alunos;
- Atribuições Causais: dimensões relativas ao *locus* de causalidade (internas e externas), à estabilidade (estáveis e instáveis) e à controlabilidade (controláveis e incontroláveis), as quais assumem valores que oscilam entre vinte e quatro e noventa e seis. Realçamos, ainda, que na primeira e terceira dimensões supracitadas, isto é, *locus* de causalidade e controlabilidade, valores mais elevados correspondem a atribuições mais internas e controláveis, respectivamente, enquanto que na dimensão estabilidade, pontuações mais baixas equivalem a atribuições causais mais estáveis;
- Padrões Adaptativos de Aprendizagem: duas sub-escalas das Escalas dos

Padrões Adaptativos de Aprendizagem (Eficácia Académica e Estratégias de Auto-Justificação para o Insucesso), sendo que a pontuação pode variar entre os cinco e os vinte e cinco valores para a Eficácia Académica e entre os seis e os trinta pontos para as Estratégias de Auto-Justificação para o Insucesso. Concretizando, valores mais baixos correspondem, não só a uma menor eficácia académica percebida, bem como a uma parca utilização de estratégias de auto-justificação para o fracasso académico;

- Tipologia de Ensino, que engloba duas dimensões: tipo de ensino (regular e profissional) e tipo de escola (pública e privada);
- Nível de Escolaridade, o qual compreende três níveis de ensino: 7.º, 9.º (3.º ciclo do ensino básico) e 12.º (ensino secundário) anos;
- Habilitações Literárias das Mães, as quais abarcam cinco níveis: Escola Primária até à 4.ª Classe, até ao 6.º ano de escolaridade, até ao 9.º ano de escolaridade, Ensino Secundário e Ensino Superior.

#### **4.5 - Apresentação da Amostra**

Antes de mais, é de extrema importância proceder a uma explicação no que concerne à definição de *Amostra*. Parafraseando Guéguen (1999), uma amostra consiste num subconjunto de uma dada população, com o intuito de a utilizar para se efectuarem medições, com as quais é possível inferir conclusões acerca da população. Para tal é

fundamental que a amostra seja representativa e significativa.

Torna-se, também, imprescindível referir que os adolescentes incluídos na amostra deste estudo pertencem ao Distrito do Porto, distribuindo-se por nove Instituições de Ensino.

Destaca-se que a recolha da amostra é intencional, ou seja, por conveniência, na medida em que é constituída por indivíduos, que por se encontrarem num determinado local e momento preciso, são facilmente acessíveis, sendo que cada um tem uma probabilidade diferente de ser escolhido como elemento pertencente da amostra, o que constitui um método não probabilístico de amostragem, especificamente uma amostragem acidental (Fortin, 2003). É, ainda, importante mencionar que 89 sujeitos que acederam a participar na investigação não foram incluídos na amostra final, visto que os respectivos Questionários se encontravam preenchidos de forma incorrecta e/ou incompleta. Realçamos, igualmente, que os elementos que integram a amostra final têm idades que estão de acordo com as exigidas pelos instrumentos de avaliação em questão.

### **Quadro 3: Descrição da Amostra**

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão	Percentagem (%)
Idade em anos	447	12	23	15.27	2.321	
Género						
Género Feminino	231					51.7
Género Masculino	216					48.3
Ano de Escolaridade						
7.º Ano de Escolaridade	102					22.8
9.º Ano de Escolaridade	148					33.1
12.º Ano de Escolaridade	197					44.1
Curso						
Ciências e Tecnologias	93					20.8

Línguas e Humanidades	33					7.4
Ciências Sociais e Humanas	8					1.8
Ciências Sócio-Económicas	2					.4
Técnico de Contabilidade	5					1.1
Design Gráfico	9					2.0
Design de Equipamento	10					2.2
Informática de Gestão	10					2.2
Construção Civil	15					3.4
Secretariado	12					2.7
Tecnologias da Informação e da	12					2.7
Comunicação						
Sector de Ensino						
Público	359					80.3
Privado	88					19.7
Tipologia de Ensino						
Regular	374					83.7
Profissional	73					16.3
Retenção						
Sem Retenção	349					78.1
Com Retenção	98					21.9
Número de Retenções	98	1	4	1.35	.558	
Profissão do Pai						
Quadros Superiores da Administração	23					5.1
Pública, Dirigentes e Quadros Superiores						
de Empresa						
Especialistas das Profissões Intelectuais	68					15.2
e Científicas						
Técnicos e Profissionais de Nível	69					15.4
Intermédio						
Pessoal Administrativo e Similares	44					9.8
Pessoal dos Serviços e Vendedores	57					12.8
Agricultores e Trabalhadores	2					.4
Qualificados da Agricultura e Pescas						
Operários, Artífices e Trabalhadores	98					21.9
Similares						
Operadores de Instalações e Máquinas e	23					5.1
Trabalhadores da Montagem						
Trabalhadores Não Qualificados	9					2.0
Desempregado	14					3.1
Pensionista	15					3.4
Escolaridade do Pai						
Sem Instrução	3					.7
Escola Primária até à 4.ª Classe	68					15.2
Até ao 6.º Ano de Escolaridade	82					18.3
Até ao 9.º Ano de Escolaridade	96					21.5
Ensino Secundário	97					21.7
Ensino Superior	86					19.2
Profissão da Mãe						
Quadros Superiores da Administração	24					5.4
Pública, Dirigentes e Quadros Superiores						

---

de Empresa		
Especialistas das Profissões Intelectuais	86	19.2
e Científicas		
Técnicos e Profissionais de Nível	47	10.5
Intermédio		
Pessoal Administrativo e Similares	53	11.9
Pessoal dos Serviços e Vendedores	64	14.3
Operários, Artífices e Trabalhadores	28	6.3
Similares		
Operadores de Instalações e Máquinas e	1	.2
Trabalhadores da Montagem		
Trabalhadores Não Qualificados	91	20.4
Desempregada	38	8.5
Pensionista	5	1.1
Escolaridade da Mãe		
Escola Primária até à 4.ª Classe	62	13.9
Até ao 6.º Ano de Escolaridade	87	19.5
Até ao 9.º Ano de Escolaridade	95	21.3
Ensino Secundário	103	23.0
Ensino Superior	95	21.3

---

Os dados sócio-demográficos com maior pertinência para o estudo apresentado foram: idade; género; ano de escolaridade e respectivo Curso; Sector de Ensino e Tipologia do mesmo; presença de retenções e sua quantificação; profissão e habilitações literárias, não só do pai, bem como da mãe. Assim, e tendo por base o quadro referente à descrição da amostra verificamos que a média da idade dos participantes é de 15.27 anos; o género mais representativo é o feminino (51.7%); o ano de escolaridade contempla três níveis: o sétimo ano (22.8%), o nono (33.1%) e o décimo segundo (44.1%), encontrando-se nomeados diversos Cursos, os quais variam desde os Científico-Humanísticos (e.g., Ciências e Tecnologias (20.8%), Línguas e Humanidades (7.4%)) aos Técnico-Profissionais (e.g., Construção Civil (3.4%), Secretariado (2.7%), Tecnologias da Informação e Comunicação (2.7%)). Salienta-se, também, que o Ensino Público (80.3%) prevalece em detrimento do Ensino Privado

(19.7%), bem como o Regular (83.7%) comparativamente ao Profissional (16.3%).

Relativamente à existência ou não de retenções no percurso escolar destes jovens, 349 estudantes (78.1%) demonstraram um trajecto adequado à sua faixa etária, enquanto que os restantes 98 já ficaram retidos, pelo menos um ano e no máximo quatro, no decorrer do seu percurso escolar.

No que concerne à categorização das profissões de ambos os progenitores, é de extrema importância mencionar que a mesma se baseou na Classificação Nacional de Profissões (Direcção de Serviços de Avaliação e Certificação, 2001). Deste modo, e relativamente à profissão do pai, a categoria “Operários, Artífices e Trabalhadores Similares” é a mais expressiva, assumindo 21.9%, seguida da de “Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio” com 15.4% e da de “Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas” com 15.2%. Já a actividade profissional da mãe insere-se com maior predominância (20.4%) nos “Trabalhadores não Qualificados” e nos “Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas” (19.2%).

Por fim, no que toca às habilitações literárias dos progenitores, o pai apresenta, em primeiro lugar, o Ensino Secundário (21.7%), seguido do 9.º ano de escolaridade (21.5%) e do Ensino Superior (19.2%), enquanto que na mãe o Ensino Secundário se destaca com 23%, estando representados similarmente (21.3%) o Ensino Superior e o 9.º ano de escolaridade. Porém, irá ser valorizada, no âmbito do estudo empírico que realizámos, a escolaridade da mãe, a qual é encarada como sendo representativa das

habilitações literárias do agregado familiar, visto que é a mesma que faculta um maior apoio e, conseqüentemente, um maior acompanhamento ao percurso académico do(a) seu(sua) educando(a) (Santos, 2008).

#### **4.6 – Instrumentos de Medida**

O questionário, método de obtenção de dados eleito para o presente trabalho, é um dos instrumentos de recolha de dados frequentemente utilizado, que permite a tradução dos objectivos de uma investigação em variáveis mensuráveis. Contudo, o investigador só tem acesso ao material que o elemento da amostra consente em fornecer-lhe, uma vez que são necessárias respostas escritas por parte do mesmo (Fortin, 2003).

Assim, a bateria de instrumentos aplicada na corrente investigação abrange um Questionário Sócio-Demográfico, o Questionário de Atribuições e Dimensões Causais, o Questionário de Atribuições dos Resultados Escolares e duas Sub-Escalas pertencentes à Escala dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem. Os supracitados instrumentos de avaliação psicológica serão, seguidamente, apresentados.

##### **4.6.1 – Questionário Sócio-Demográfico**

O questionário sócio-demográfico (Anexo A) tem como intuito obter informações sobre a idade, ano de escolaridade, curso frequentado (para os alunos que

já se encontram no Ensino Secundário), género, freguesia de residência, constituição do agregado familiar, habilitações literárias e profissão de cada progenitor, número de retenções e correspondente ano de escolaridade, número de avaliações negativas aquando da reprovação, a que disciplinas e qual o motivo da(s) mesma(s), última classificação às disciplinas consideradas principais de acordo com o ano de escolaridade em que o(a) aluno(a) se encontra, eventuais mudanças de escola, as quais ocorreram ao longo dos respectivos percursos educativos e as razões subjacentes (e.g., motivos pessoais e familiares, razões externas e/ou internas à escola). Todavia, torna-se de extrema importância referir que no subsequente tratamento estatístico, efectuado com o intuito de verificar as diversas hipóteses formuladas e já apresentadas no ponto 4.1, somente algumas variáveis mencionadas anteriormente foram analisadas, nomeadamente: ano de escolaridade, género, habilitações literárias das mães e número de retenções.

#### **4.6.2 – Questionário de Atribuições e Dimensões Causais (Pina Neves & Faria, 2005)**

O Questionário de Atribuições e Dimensões Causais (QADC, Pina Neves & Faria, 2005), que pode ser consultado em anexo (Anexo B), foi construído a partir de uma reformulação do Questionário de Atribuições desenvolvido por Faria e Fontaine (1993, cit. in Pina Neves & Faria, 2008) e permite avaliar “(...) a influência de um

conjunto de causas nos resultados escolares, bem como as percepções dos alunos sobre o *locus* de causalidade, a estabilidade e a controlabilidade dessas causas” (p. 47).

Neste contexto, o QADC abrange um conjunto diverso de causas passíveis de influenciarem os resultados escolares, as quais já foram globalmente referidas na revisão bibliográfica, e a sua seriação é realizada pelos próprios estudantes; as causas que integram este Questionário abarcam as três dimensões causais habitualmente identificadas na literatura especializada (Pina Neves & Faria, 2008).

Na primeira parte do inventário, os sujeitos assinalam a última classificação obtida nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, ordenando-as numa escala de cinco pontos, que alterna entre “Muito Má”, correspondente ao 1 e “Muito Boa” que equivale ao 5. Posteriormente, seleccionam seis causas, num total de vinte e quatro, que consideram que influenciam mais e/ou menos o seu desempenho escolar. Na segunda parte, classificam as causas referidas anteriormente de acordo com as três dimensões causais (Pina Neves & Faria, 2008). Deste modo, a forma de resposta na dimensão “Influência das Causas nos Resultados Escolares” baseia-se na indicação efectuada pelos estudantes relativa, não só às seis causas que mais influenciam os seus resultados académicos, bem como às seis que menos contribuem para os mesmos. No que toca às dimensões “*Locus* de Causalidade das Causas”, “Estabilidade Temporal das Causas” e “Controlabilidade das Causas pelo Próprio”, as mesmas assumem-se como escalas ordinais, tipo *Likert*, sendo que as alternativas de resposta oscilam, na primeira

dimensão mencionada, entre “aspecto totalmente interno a mim próprio(a)” e “aspecto totalmente externo a mim próprio(a)”; relativamente à segunda dimensão nomeada variam entre “aspecto que não muda nada com o tempo” e “aspecto que muda muito com o tempo”; e, no que concerne à dimensão “Controlabilidade das Causas pelo Próprio” alternam entre “aspecto que não posso controlar nada” e “aspecto que posso controlar totalmente” (Pina Neves & Faria, 2008).

No que diz respeito às propriedades psicométricas, a fidelidade, para Nunnally e Bernstein (1995), é definida como a estabilidade do resultado, na mesma prova, ao longo do tempo. Para Fortin (2003), a fidelidade designa a precisão e a constância dos resultados e diz respeito à avaliação do grau de correlação de um instrumento de medida com ele próprio. É expressa sob a forma de um coeficiente de correlação ( $r$ ), sendo que a variação aceitável se situa entre .70 e .90 e pode ser estimada segundo a consistência interna, que corresponde à homogeneidade dos itens de um instrumento. Quanto mais correlacionados os itens, maior a consistência. Uma das técnicas mais utilizadas para medir a consistência interna é o alfa de *Cronbach* que permite estimar até que ponto cada enunciado da escala mede de forma equivalente o mesmo conceito (Fortin, 2003), ou seja, possibilita o cálculo do coeficiente para cada dimensão implícita do constructo.

No que concerne à validade, esta “(...) diz respeito ao aspecto da medida de ser *congruente* com a propriedade medida dos objetos e não com a exactidão com que a

mensuração, que descreve esta propriedade do objeto, é feita” (Pasquali, 2003, p. 158).

A validade demonstra até que ponto o instrumento mede o que deveria medir (Fortin, 2003).

Neste sentido, no estudo efectuado originalmente, o QADC manifesta bons resultados, quer ao nível da validade, quer ao nível da sensibilidade. Quanto à consistência interna, o QADC expressa, para o *locus* de causalidade, um valor de alfa aceitável ( $\alpha=.74$ ), mas, em contrapartida, revela bons valores para a controlabilidade ( $\alpha=.81$ ) e estabilidade ( $\alpha=.90$ ) (Pina Neves & Faria, 2008). Ainda no seguimento da análise da fidelidade, na presente investigação o valor de alfa de *Cronbach* foi de .85 para a dimensão referente ao *locus* de causalidade, .87 para a controlabilidade e, por fim, .92 para a estabilidade, comprovando que o QADC apresenta uma boa consistência interna.

Contudo, constata-se a presença de uma correlação moderada a forte entre a controlabilidade e o *locus* de causalidade (Azevedo, 2005, cit. in Pina Neves & Faria, 2008; Faria, 1998, cit. in Pina Neves & Faria, 2008; Faria & Fontaine, 1993; Pina Neves & Faria, 2005, cit. in Pina Neves & Faria, 2008), dimensões que se encontram positivamente associadas entre si, demonstrando que não são independentes uma da outra (Pina Neves & Faria, 2008). A própria perspectiva atribucional de Weiner (1985, cit. in Pina Neves & Faria, 2008) reconhece que, na generalidade, os indivíduos apreendem as causas mais controláveis como sendo conjuntamente mais internas e vice-

versa.

O QADC apresenta, ainda, uma boa sensibilidade, visto que os valores dos coeficientes de assimetria e de curtose são aproximados aos da distribuição normal para as três dimensões causais (Pina Neves & Faria, 2008).

Em jeito de conclusão, torna-se de extrema importância salientar que uma melhor avaliação das atribuições e dimensões causais é conseguida através de um modelo mais directivo dos instrumentos, isto é, aqueles que comportam uma escala de resposta, em detrimento dos questionários de resposta aberta (Benson, 1988, cit. in Pina Neves & Faria, 2008; Elig & Frieze, 1979, cit. in Pina Neves & Faria, 2008; Russell, McAuley, & Tarico, 1987, cit. in Pina Neves & Faria, 2008).

#### **4.6.3 – Questionário de Atribuições dos Resultados Escolares (Almeida & Miranda, 2005)**

O Questionário de Atribuições dos Resultados Escolares (QARE, Almeida & Miranda, 2005) constitui um dos inventários (Anexo C) constantes na bateria de instrumentos utilizada no presente estudo, tendo como objectivo avaliar as atribuições causais, quer para o sucesso, quer para o fracasso escolar em três acontecimentos académicos, nomeadamente exames, classificações e trabalhos escolares. O QARE manifesta, ainda, de acordo com estudos efectuados em Portugal, boa capacidade na discriminação de eventos que indicam se é necessária uma intervenção psicológica

junto dos estudantes que apresentam um baixo desempenho acadêmico, com o intuito de alterar as suas crenças face às experiências de êxito e de insucesso escolar (Miranda, Almeida, Veiga, Ferreira, & Soares, 2008).

Apresenta-se como uma “*ranking scale*”, aproximando-o das escalas ipsativas, através da qual os indivíduos, perante afirmações que expressam situações de sucesso ou insucesso acadêmico, necessitam de seriar por ordem de importância seis causas, designadamente sorte, capacidade, método de estudo, esforço, bases curriculares e professores, de acordo com a sua atribuição para o êxito ou fracasso escolar (Miranda et al., 2008; Miranda et al., 2007).

Miranda e colaboradores (2008), bem como Almeida e seus colaboradores (2008) realçam, igualmente, que uma pontuação baixa indica que a respectiva causa é classificada em primeiro lugar, sendo conseqüentemente encarada como mais importante e vice-versa, ou seja, os factores que assumem uma maior importância na explicitação de um determinado resultado académico são os que se encontram melhor classificados (Pocinho et al., 2007).

No que concerne às qualidades psicométricas e tendo em consideração a investigação realizada originalmente, os valores do alfa de *Cronbach* para as experiências de sucesso oscilam entre .34 e .66, variando, para as situações de insucesso escolar, entre .29 e .66. Neste seguimento, Miranda e colaboradores (2008) verificam que os coeficientes alcançados se encontram aquém dos frequentemente considerados

em instrumentos de avaliação similares, salientando que os valores são bastante inferiores aos aceitáveis, sobretudo quando se requer aos estudantes a ordenação das causas de acordo com “(...) o grau relativo de importância na explicação do insucesso escolar” (p. 9). Porém, apesar dos valores referentes à consistência interna estarem abaixo do limiar encarado como admissível, optamos pela utilização do respectivo Questionário, uma vez que através do mesmo é possível analisar discriminadamente atribuições causais internas (e.g., esforço, método de estudo, bases e capacidade) ou externas (e.g., professor e sorte), quer para situações de sucesso, quer de insucesso acadêmico, sendo aspectos que nos interessava apreciar no presente estudo, averiguando, igualmente, as suas relações com alguns factores sócio-demográficos, bem como com os padrões adaptativos de aprendizagem relacionados com a percepção subjectiva de competência considerados nesta investigação.

#### **Quadro 4: Coeficientes de Consistência Interna (Alfa de Cronbach) dos**

##### **Factores/Causas do QARE**

Factores/Causas	7.º Ano	9.º Ano	3.º Ciclo	12.º Ano	Amostra Total
Esforço – Sucesso	.67 (6.56)	.64 (7.70)	.66 (7.24)	.56 (7.31)	.62 (7.27)
Método de Estudo – Sucesso	.25 (9.08)	.39 (9.58)	.32 (9.38)	.35 (8.48)	.34 (8.98)
Bases – Sucesso	.18 (10.45)	.21 (10.61)	.20 (10.54)	.16 (10.40)	.18 (10.48)
Professor – Sucesso	.27 (10.92)	.34 (11.04)	.31 (10.99)	.24 (11.00)	.27 (11.00)
Sorte – Sucesso	.37 (12.32)	.48 (11.37)	.44 (11.76)	.30 (12.49)	.39 (12.08)
Capacidade – Sucesso	.52 (13.67)	.61 (12.76)	.59 (13.13)	.54 (13.33)	.57 (13.22)
Esforço – Insucesso	.67 (8.05)	.58 (7.29)	.62 (7.60)	.62 (7.06)	.62 (7.36)
Método de Estudo – Insucesso	.50 (9.08)	.35 (8.76)	.41 (8.89)	.60 (7.56)	.50 (8.31)
Bases – Insucesso	-.03 (10.07)	.29 (10.61)	.19 (10.39)	.25 (10.10)	.20 (10.26)
Professor – Insucesso	.26 (11.09)	.19 (11.43)	.22 (11.29)	.35 (11.25)	.28 (11.27)
Sorte – Insucesso	.34 (11.99)	.23 (11.90)	.28 (11.94)	.49 (12.44)	.38 (12.16)
Capacidade – Insucesso	.65 (12.73)	.42 (13.14)	.52 (12.97)	.69 (14.59)	.62 (13.69)

Tendo por base o Quadro 4, podemos constatar que no presente estudo o alfa de *Cronbach* oscila entre .18 e .62 para situações referentes ao êxito acadêmico e entre .20 e .62 para experiências de fracasso, alcançando esta variação valores considerados inaceitáveis, uma vez que os que são admissíveis para efeitos de investigação devem situar-se entre .70 e .90, indo de encontro à perspectiva de Miranda e seus colaboradores (2008), bem como à generalidade dos especialistas em metodologia de investigação científica (e.g., Fortin, 2003). No mesmo sentido, Pestana e Gageiro (2008) consideram que um alfa superior a .90 é encarado como muito bom, entre .80 e .90 é bom, entre .70 e .80 é razoável, entre .60 e .70 é fraco e inferior a .60 é tido como inadmissível.

Ainda no seguimento da presente análise, verificámos que a causa que evidencia valores considerados mais aceitáveis é o esforço para ambas as condições, isto é, êxito e fracasso acadêmico, e a capacidade para situações de insucesso. Em contrapartida, aquelas em que se situam os valores mais baixos são as bases curriculares e o professor, tendo em conta experiências, quer de sucesso, quer de insucesso.

Comparativamente ao estudo efectuado por Miranda e seus colaboradores (2008), na investigação que agora apresentamos somente os valores referentes ao esforço, quer em situações de sucesso, quer de fracasso escolar, se encontram aproximados aos alcançados pelos supracitados autores, enquanto que as restantes causas apresentam pontuações inferiores.

#### **4.6.4 – Escalas dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem – Versão**

##### **Portuguesa da PALS (Adaptação de Paixão & Santos, 2007)**

A Escala dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem (Paixão & Santos, 2007) constitui uma adaptação portuguesa do Questionário *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS, Midgley, Maehr, Huda, Anderman, Anderman, Freeman et al., 2000, cit. in Levy-Tossman, Kaplan, & Assor, 2007; Paixão & Borges, 2005), o qual pretende analisar as relações entre as características referentes à motivação, conduta e afecto, não só dos estudantes, bem como dos respectivos educadores e os ambientes de instrução em que estes se encontram inseridos (Paixão & Borges, 2005). Realça-se, ainda, que a origem da mesma se baseia na Teoria dos Objectivos de Realização (Ross, Blackburn, & Forbes, 2005).

É constituída por um conjunto de sub-escalas (para alunos e para professores), sendo que duas das sub-escalas passíveis de administração aos alunos foram aplicadas no decurso do presente estudo, nomeadamente a sub-escala referente à eficácia académica e a que diz respeito às estratégias de auto-justificação para o insucesso (Anexo D). Todavia, como já foi mencionado, o Inventário, na sua versão original, e no que às escalas dos alunos se refere, é composto por diversas escalas de auto-relato que se dirigem à avaliação de diversos fenómenos que influenciam o processo de aprendizagem, nomeadamente: o tipo de objectivos de realização; a percepção dos objectivos valorizados pelos docentes em contexto de sala de aula; a percepção da

estrutura dos objectivos da cultura escolar em que os alunos estão inseridos; as atitudes, crenças e estratégias quanto à realização académica; e, as percepções, segundo os alunos, sobre os objectivos valorizados pelos pais no ambiente familiar (Santos, 2008).

Quanto à sub-escala da eficácia académica, a mesma é composta por cinco itens, variando a sua pontuação entre os cinco e os vinte e cinco valores, enquanto que a sub-escala referente às estratégias de auto-justificação para o insucesso apresenta seis itens, oscilando a sua pontuação entre os seis e os trinta valores (Santos, 2008). Deve referir-se que a forma de resposta a ambas as sub-escalas obedece a uma escala ordinal, tipo *Likert*, que oscila entre “totalmente falso”, que corresponde ao 1, e “muito verdadeiro”, que equivale ao 5 (Levy-Tossman et al., 2007).

Relativamente às propriedades psicométricas e tendo por base investigações referidas anteriormente, a consistência interna da sub-escala referente às estratégias de auto-justificação para o insucesso, expressa através do alfa de *Cronbach* é de .84 (Middleton & Midgley, 1997, cit. in Urdan, Anderman, Anderman, & Roeser, 1998; Midgley et al., 2000, cit. in Santos, 2008), enquanto que Midgley e Urdan (2001) alcançaram um valor de .86. Porém, na investigação que agora apresentamos, o valor obtido foi de .80, podendo considerar-se uma sub-escala consistente. No mesmo sentido, Midgley e colaboradores (2000, cit. in Santos, 2008) referem que a sub-escala relativa à eficácia académica apresenta um alfa de *Cronbach* de .78. Já Kaplan, Gheen e Midgley (2002) referem que no estudo que realizaram obtiveram um valor de

consistência interna de .86. Similarmente, Figueira (2007, cit. in Santos, 2008) alcançou um alfa de .83 na investigação que efectuou. Na investigação que agora apresentamos, o alfa de *Cronbach* assumiu um valor de .80., demonstrando que a sub-escala “Eficácia Académica” apresenta bons níveis de fidelidade. Em estudos realizados no contexto Norte-Americano apresenta, igualmente, uma boa validade convergente, que consiste na evidência de que medidas diferentes referentes a um conceito produzem resultados semelhantes (Urduan et al., 1998). Os autores referidos anteriormente realçam, ainda, que as diversas sub-escalas demonstram, simultaneamente, validade de constructo e discriminante.

#### **4.7 - Procedimento**

Para se proceder à aplicação da bateria de instrumentos foi necessário, numa primeira fase, receber a autorização dos autores do QADC e do QARE (Anexo E). Posteriormente foi também imprescindível obter o Consentimento Informado dos vários participantes envolvidos. Convém salientar que sendo a amostra constituída, na sua maioria, por sujeitos menores à luz da legislação portuguesa, eticamente é indispensável adquirir a autorização dos respectivos Encarregados de Educação. Além do Consentimento por parte dos Encarregados de Educação (Anexo F), foi, igualmente, obtido o Consentimento Informado do(a) Director(a) dos Estabelecimentos de Ensino onde os questionários foram administrados (Anexo G).

Todos os questionários preenchidos pelos alunos que integram a amostra do estudo que realizámos foram aplicados em contexto de aula, mais propriamente em áreas curriculares não disciplinares (e.g., Área de Projecto, Formação Cívica, Estudo Acompanhado), no período compreendido entre 10 de Dezembro de 2009 a 25 de Março de 2010. Assim, foram necessários 70 dias para a recolha dos dados.

## **CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

O tratamento estatístico dos dados recolhidos no âmbito desta investigação foi efectuado através do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (S.P.S.S.), versão 17.0, o qual foi utilizado tendo como objectivo geral, como já referimos anteriormente, a verificação da existência de relações estatisticamente significativa entre as concepções pessoais de capacidade e de realização, os padrões adaptativos de aprendizagem e o desempenho académico de um grupo de adolescentes que frequentam três níveis de escolaridade, abrangendo o Terceiro Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário.

### **Quadro 5: Estatísticas Descritivas das Variáveis Psicológicas Estudadas**

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Eficácia Académica	447	10	25	19.40	3.001
Auto-Justificação para o Insucesso	447	6	30	11.50	4.547
Esforço no Sucesso - QARE	447	3	18	7.27	3.835
Método de Estudo no Sucesso - QARE	447	3	18	8.98	3.206
Bases no Sucesso - QARE	447	3	21	10.48	2.819
Professor no Sucesso - QARE	447	3	18	11.00	2.951
Sorte no Sucesso - QARE	447	3	18	12.08	3.128
Capacidade no Sucesso - QARE	447	3	18	13.22	3.272
Esforço no Insucesso - QARE	447	3	18	7.36	3.623
Método de Estudo no Insucesso - QARE	447	3	25	8.31	3.571

---

Bases no Insucesso - QARE	447	3	18	10.26	2.739
Professor no Insucesso - QARE	447	3	18	11.27	2.769
Sorte no Insucesso - QARE	447	3	18	12.16	2.996
Capacidade no Insucesso - QARE	447	3	18	13.69	3.717
Dimensão Internalidade	447	24	96	71.33	10.490
Dimensão Estabilidade	447	24	96	57.57	14.190
Dimensão Controlabilidade	447	24	96	65.01	11.377

---

Tendo por base o quadro referente às estatísticas descritivas dos diferentes instrumentos utilizados, constatámos que, não só a eficácia académica, as causas professor, sorte e capacidade, quer em situações de sucesso, quer de fracasso e as bases curriculares em experiências de insucesso, bem como as dimensões de *locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade apresentam um valor mais elevado relativamente ao ponto médio das respectivas Escalas, o que significa que os estudantes pertencentes ao presente estudo manifestam uma maior eficácia académica, as causas mais usadas para a explicitação do respectivo êxito académico são o professor, a sorte e a capacidade, mantendo-se as mesmas no que toca à explicação do seu insucesso, acrescendo, igualmente neste último caso, a causa relativa às bases curriculares. No que diz respeito às dimensões das atribuições causais, verificámos que os alunos são mais internos, estáveis e controláveis.

Concluimos, ainda, que as estratégias de auto-justificação para o insucesso e o método de estudo nas situações de fracasso se encontram abaixo do ponto médio, indicando que os sujeitos recorrem com menor frequência às variáveis referidas anteriormente para justificarem o seu insucesso escolar.

No teste *Kolmogorov-Smirnov*, que permite verificar a normalidade da

distribuição, obteve-se um valor de 1.236 e p-valor de .094 (Anexo H), o que indicou que a distribuição é normal, visto que o valor obtido é superior a .05, indo ao encontro do que seria esperado.

Para as restantes análises foram sobretudo utilizados testes paramétricos e, com o objectivo de se averiguar a existência de significâncias estatísticas, recorreu-se à análise inferencial, aceitando como significativamente estatísticas todas as diferenças com valores de probabilidade inferiores a .05. Procedeu-se à comparação de condições, resultantes da consideração de diferentes grupos sócio-demográficos através do cálculo de testes t de *Student* (comparação de dois grupos) e de análises univariadas de variância - ANOVA (comparação entre três ou mais grupos), as quais foram complementadas com análises de correlação para verificar a associação entre as principais variáveis em análise.

**Quadro 6: Relação entre as Concepções Pessoais de Capacidade e de Realização e os Padrões Adaptativos de Aprendizagem**

		Eficácia Acadêmica	Auto-Justificação para o Insucesso	Dimensão Internalidade	Dimensão Estabilidade	Dimensão Controlabilidade
Eficácia Acadêmica	Correlação de Pearson	1	-.257**	.133**	-.072	.242**
	Significância		.000	.005	.131	.000
	N	447	447	447	447	447
Auto-Justificação para o Insucesso	Correlação de Pearson	-.257**	1	-.053	.011	-.135**
	Significância	.000		.260	.816	.004
	N	447	447	447	447	447
Dimensão Internalidade	Correlação de Pearson	.133**	-.053	1	-.162**	.181**
	Significância	.005	.260		.001	.000
	N	447	447	447	447	447
Dimensão Estabilidade	Correlação de Pearson	-.072	.011	-.162**	1	.103*
	Significância	.131	.816	.001		.030
	N	447	447	447	447	447
Dimensão Controlabilidade	Correlação de Pearson	.242**	-.135**	.181**	.103*	1
	Significância	.000	.004	.000	.030	
	N	447	447	447	447	447

Numa primeira instância e quanto à hipótese tida como principal (existem relações significativas entre as concepções pessoais de capacidade e de realização e os padrões adaptativos de aprendizagem dos alunos), conferimos, através da observação do Quadro 6, que as correlações são, de uma forma geral, fracas, mesmo quando alcançam o limiar de significância estatística.

Assim, constatámos que existem relações significativas, sob o ponto de vista estatístico, entre as variáveis psicológicas em análise, especificamente entre a eficácia acadêmica, não só com as estratégias de auto-justificação para o insucesso ( $\rho = -.257$  e  $p\text{-valor} = .000$ ), bem como com a internalidade ( $\rho = .133$  e  $p\text{-valor} = .005$ ) e controlabilidade ( $\rho = .242$  e  $p\text{-valor} = .000$ ) e as estratégias de auto-justificação para o insucesso com a controlabilidade ( $\rho = -.135$  e  $p\text{-valor} = .004$ ), o que nos leva à validação da supracitada

hipótese. Observamos, ainda, que todas as correlações enunciadas são fracas, sendo que as da eficácia académica com as estratégias de auto-justificação para o insucesso e estas com a controlabilidade são também consideradas inversas, uma vez que à medida que uma variável aumenta, a outra diminui e vice-versa (e.g., quanto maior a eficácia académica, menor o recurso às estratégias de auto-justificação para o insucesso).

Verificámos, igualmente, que a dimensão internalidade se encontra significativamente correlacionada com a estabilidade ( $\rho=-.162$  e  $p\text{-valor}=.001$ , sendo uma correlação fraca e inversa) e com a controlabilidade ( $\rho=.181$  e  $p\text{-valor}=.000$ ; a qual apresenta uma fraca correlação).

Alertamos ainda, e antes de proceder à análise dos dados subseqüentes, que os resultados em que estão envolvidos os factores/causas contemplados no QARE devem ser interpretados com muita cautela, visto que os valores de consistência interna obtidos no supracitado Questionário se encontram abaixo do limiar considerado aceitável.

**Quadro 7: Relação entre Estratégias de Auto-Justificação para o Insucesso e Atribuições Causais Internas para Situações de Fracasso**

		Auto-Justificação para o Insucesso	Esforço	Método de Estudo	Bases	Capacidade
Auto-Justificação para o Insucesso	Correlação de Pearson	1	,000	,059	-,056	-,004
	Significância		,994	,215	,239	,926
	N	447	447	447	447	447
Esforço	Correlação de Pearson	,000	1	,333**	-,215**	-,465**
	Significância	,994		,000	,000	,000
	N	447	447	447	447	447
Método de Estudo	Correlação de Pearson	,059	,333**	1	-,056	-,511**
	Significância	,215	,000		,236	,000
	N	447	447	447	447	447
Bases	Correlação de Pearson	-,056	-,215**	-,056	1	-,267**
	Significância	,239	,000	,236		,000
	N	447	447	447	447	447
Capacidade	Correlação de Pearson	-,004	-,465**	-,511**	-,267**	1
	Significância	,926	,000	,000	,000	
	N	447	447	447	447	447

No que toca à primeira hipótese complementar formulada (os sujeitos que possuem mais estratégias de auto-justificação para o insucesso académico exibem mais atribuições causais internas para situações de fracasso), através da correlação de Pearson, verificámos que não existem relações significativas, sob o ponto de vista estatístico, entre as estratégias de auto-justificação para o insucesso e as atribuições causais internas para situações de fracasso, o que nos conduz, neste caso, à aceitação da Hipótese Nula. Todavia, constatámos a presença de algumas correlações que alcançaram o limiar de significância estatística entre as diversas atribuições causais internas aqui consideradas, especificamente entre as causas esforço e método de estudo ( $\rho=.333$  e  $p\text{-valor}=.000$ ), a qual é considerada uma correlação moderada; esforço e bases curriculares ( $\rho=-.215$  e  $p\text{-valor}=.000$ ) e bases curriculares e capacidade ( $\rho=-.267$  e

p-valor=.000), encaradas como correlações fracas e inversas. Já o esforço e a capacidade são caracterizados como tendo uma relação inversa, manifestando uma correlação moderada ( $\rho=-.465$  e p-valor=.000), bem como a capacidade e o método de estudo ( $\rho=-.511$  e p-valor=.000). No entanto, de um modo geral, verificamos que as correlações são baixas.

**Quadro 8: Diferenças nas Atribuições Causais Internas para Situações de Fracasso entre Indivíduos com ou sem Retenção**

	Sem Retenção (n=349)		Com Retenção (n=98)		t	p
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão		
Esforço	7.29	3.643	7.61	3.560	-.779	.436
Método de Estudo	8.10	3.481	9.03	3.806	-2.283	.023
Bases	10.31	2.789	10.10	2.563	.662	.508
Capacidade	13.93	3.663	12.82	3.795	2.641	.009

Relativamente à segunda hipótese enunciada (os indivíduos que já experienciaram insucesso escolar apresentam mais atribuições causais internas para situações de fracasso em relação aos sujeitos que não tiveram essa vivência), os valores do teste t de *Student* referentes às causas “Método de Estudo” e “Capacidade” alcançaram o nível de significância (Anexo I), pelo que concluímos que existem diferenças estatisticamente significativas no que toca às referidas atribuições causais internas para situações de insucesso escolar entre os indivíduos com ou sem retenção; esta verificação levou, por conseguinte, à aceitação parcial desta hipótese. Salienta-se, deste modo, que no que toca à atribuição causal interna “Método de Estudo”, os alunos que experienciaram fracasso académico apresentaram valores mais elevados que os seus

congêneres sem retenções, verificando-se precisamente o inverso na causa relativa à “Capacidade”.

### **Quadro 9: Diferenças nas Dimensões Causais entre Estudantes com ou sem**

#### **Retenção**

	Sem Retenção (n=349)		Com Retenção (n=98)		t	p
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão		
Dimensão Internalidade	71.90	10.245	69.28	11.133	2.200	.028
Dimensão Estabilidade	56.88	14.316	60.01	13.522	-1.934	.054
Dimensão Controlabilidade	65.58	11.416	62.99	11.059	1.996	.047

No que diz respeito à terceira hipótese definida (os estudantes que já experienciaram insucesso escolar apresentam atribuições mais externas, instáveis e incontroláveis, tanto para situações de sucesso, como de fracasso acadêmico, comparativamente aos que não o experienciaram), os valores do teste t de *Student* referentes a duas das três dimensões de atribuição causal analisadas (internalidade e controlabilidade) alcançaram o nível de significância estatística (Anexo J); verificou-se, assim, que existem diferenças estatísticas nas dimensões causais anteriormente referidas entre os estudantes que vivenciaram fracasso no seu percurso acadêmico e os que não o experienciaram, o que levou à aceitação parcial da referida Hipótese de Trabalho. Neste âmbito, os sujeitos sem retenções no decorrer do seu percurso escolar revelaram valores superiores nas dimensões causais “Internalidade” e “Controlabilidade”, não se registrando diferenças entre os grupos na dimensão “Estabilidade”.

### **Quadro 10: Diferenças entre Alunos a Frequentarem o Percurso Regular e o**

#### **Percurso Profissional no Ensino Secundário relativamente às Dimensões Causais**

	Ensino Regular (n=136)		Ensino Profissional (n=61)		t	p
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão		
Dimensão Internalidade	71.51	6.980	69.39	10.601	1.425	.158
Dimensão Estabilidade	57.30	12.203	61.46	12.147	-2.218	.029
Dimensão Controlabilidade	61.69	8.968	63.72	9.630	-1.397	.165

Tendo em consideração a formulação da quarta hipótese complementar (os alunos a frequentarem Cursos Profissionais no Ensino Secundário manifestam atribuições mais externas, instáveis e incontroláveis, tanto para situações de êxito, como de insucesso escolar, do que os que se encontram a estudar no Ensino Secundário Regular) e baseando-nos nos valores que foram alcançados (Anexo K), concluímos pela existência de diferenças, sob o ponto de vista estatístico, entre os alunos que frequentam o Nível Secundário do Ensino Regular e do Profissional apenas no que toca à dimensão “Estabilidade” e, conseqüentemente, pela aceitação parcial da supracitada hipótese. Deste modo, os estudantes pertencentes ao Ensino Profissional apresentaram valores superiores na dimensão mencionada anteriormente.

### **Quadro 11: Diferenças na Eficácia Académica entre Indivíduos com ou sem**

#### **Retenção**

	Sem Retenção (n=349)		Com Retenção (n=98)		t	p
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão		
Eficácia Académica	19.64	2.998	18.54	2.862	3.252	.001

Tendo por base o Quadro 11, resultante da elaboração da quinta hipótese (os indivíduos sem retenções no decorrer do seu percurso escolar apresentam uma maior

eficácia académica percebida em relação aos que já reprovaram), concluímos que existem diferenças estatisticamente significativas entre os indivíduos com ou sem retenção no que diz respeito à eficácia académica (Anexo L), sendo que os segundos revelaram valores superiores, o que levou, por isso, à confirmação da referida hipótese de trabalho.

### **Quadro 12: Diferenças na Eficácia Académica entre Raparigas e Rapazes**

	Género Feminino (n=231)		Género Masculino (n=216)		t	p
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão		
Eficácia Académica	19.27	3.155	19.55	2.826	.978	.328

Relativamente à sexta hipótese enunciada (as raparigas apresentam uma menor eficácia académica comparativamente aos rapazes), constatámos que os resultados entre as raparigas e os rapazes no que concerne à eficácia académica não apresentam diferenças estatisticamente significativas (Anexo M), o que levou à aceitação da hipótese nula.

### **Quadro 13: Diferenças nas Atribuições Causais Internas entre Sujeitos que Frequentam o 3.º Ciclo e o 12.º Ano de Escolaridade**

	3.º Ciclo (n=250)		Nível Secundário (n=197)		t	p
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão		
Esforço - Sucesso	7.24	4.033	7.31	3.577	-.204	.838
Método de Estudo - Sucesso	9.38	3.187	8.48	3.168	2.968	.003
Bases - Sucesso	10.54	2.867	10.40	2.763	.524	.601
Capacidade - Sucesso	13.13	3.309	13.33	3.229	-.635	.526
Esforço - Insucesso	7.60	3.877	7.06	3.258	1.612	.108
Método de Estudo - Insucesso	8.89	3.615	7.56	3.379	3.969	.000
Bases - Insucesso	10.39	2.791	10.10	2.671	1.113	.266
Capacidade - Insucesso	12.97	3.622	14.59	3.646	-4.687	.000

No que concerne à sétima hipótese apresentada (os sujeitos que frequentam o 12.º ano de escolaridade apresentam mais atribuições causais internas do que os que frequentam o 3.º Ciclo, tanto para situações de sucesso, como de fracasso), averiguámos que apenas duas das causas mencionadas no Quadro 13, especificamente “Método de Estudo” e “Capacidade” apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em comparação (Anexo N), sendo que na primeira causa o sentido das diferenças observadas foi o mesmo, quer para situações de êxito, quer de fracasso académico. Esta hipótese foi, por consequência, parcialmente aceite. A análise das diferenças estatísticas verificadas mostra-nos que os indivíduos que frequentam o 3.º Ciclo registaram resultados mais elevados no “Método de Estudo”, quer para o sucesso, quer para o insucesso, enquanto que os que se encontram no 12.º ano de escolaridade obtiveram níveis mais elevados na “Capacidade” no que toca a situações de fracasso.

**Quadro 14: Diferenças nas Atribuições Causais Externas para Situações de Fracasso entre Rapazes e Raparigas**

	Género Feminino (n=231)		Género Masculino (n=216)		t	p
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão		
Professor	11.32	2.714	11.22	2.831	-.408	.683
Sorte	12.56	2.941	11.73	3.001	-2.958	.003

Quanto à oitava hipótese formulada (os rapazes apresentam mais atribuições causais externas para situações de fracasso do que as raparigas), o valor do teste t de *Student* no que diz respeito à atribuição causal externa referente à “Sorte” alcançou o nível de significância estatística (Anexo O); podemos, assim, afirmar que existem

diferenças relativamente à causa indicada anteriormente para situações de fracasso entre rapazes e raparigas, o que levou, por conseguinte, à aceitação parcial da hipótese de trabalho já enunciada. Relativamente à utilização da sorte em situações de fracasso, o género feminino apresentou valores mais elevados em relação ao masculino.

### Quadro 15: Diferenças nas Dimensões Causais entre Indivíduos de Género

#### Feminino e Masculino

	Género Feminino (n=231)		Género Masculino (n=216)		t	p
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão		
Dimensão Internalidade	73.13	9.781	69.40	10.897	-3.806	.000
Dimensão Estabilidade	58.15	13.614	56.94	14.787	-.899	.369
Dimensão Controlabilidade	64.97	10.734	65.06	12.046	.084	.933

Tendo por base o Quadro 15, verificámos que na dimensão “Internalidade” o valor do teste t de *Student* (Anexo P), alcançou o limiar de significância estatística, sendo que os sujeitos de género feminino obtiveram níveis mais elevados, o que levou, por conseguinte, à validação parcial da hipótese anteriormente apresentada (as raparigas apresentam atribuições mais internas, estáveis e controláveis do que os rapazes, quer em situações de sucesso, quer de insucesso).

### Quadro 16: Diferenças nas Estratégias de Auto-Justificação para o Insucesso entre

#### Rapazes e Raparigas

	Género Feminino (n=231)		Género Masculino (n=216)		t	p
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão		
Auto-Justificação para o Insucesso	11.13	4.142	11.90	4.923	1.789	.074

No que diz respeito à décima hipótese (os rapazes manifestam mais estratégias de auto-justificação para o insucesso escolar do que as raparigas), verificámos que o

valor do teste t de *Student* obtido (Anexo Q) não alcançou o limiar de significância estatística previamente estabelecido (.05), pelo que concluímos que não há diferenças, sob o ponto de vista estatístico, no que toca à utilização de estratégias de auto-justificação para o insucesso entre os indivíduos de género feminino e masculino (aceitação da hipótese nula).

**Quadro 17: Diferenças entre Alunos a Frequentarem o Percurso Regular e o Percurso Profissional no Ensino Secundário relativamente às Dimensões dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem**

	Ensino Regular (n=136)		Ensino Profissional (n=61)		t	p
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão		
Eficácia Académica	19.67	3.048	19.30	3.002	.805	.423
Auto-Justificação para o Insucesso	10.60	4.247	11.93	4.183	-2.067	.041

No que concerne à décima primeira hipótese enunciada (os estudantes do Ensino Secundário Regular exibem, não só uma maior eficácia académica, bem como um menor número de estratégias de auto-justificação para o insucesso escolar do que os que se encontram a frequentar Cursos Profissionais), o valor do teste t de *Student* referente às estratégias de auto-justificação para o insucesso alcançou o nível de significância estatística (Anexo R); podemos, deste modo, constatar que existem diferenças relativamente ao padrão adaptativo de aprendizagem citado anteriormente entre os indivíduos que frequentam o Nível Secundário do Percurso Regular e do Profissional, sendo que os segundos apresentaram valores superiores, o que levou, por conseguinte, à validação parcial da referida hipótese complementar.

**Quadro 18: Diferenças nas Dimensões Causais e nos Padrões Adaptativos de Aprendizagem Relativas às Habilitações Literárias da Mãe**

		Soma dos Quadrados	df	Média dos Quadrados	F	p
Dimensão Internalidade	Entre Grupos	223.990	4	55.997	.517	.724
	Dentro dos Grupos	47377.108	437	108.414		
	Total	47601.097	441			
Dimensão Estabilidade	Entre Grupos	1952.845	4	488.211	2.437	.046
	Dentro dos Grupos	87535.429	437	200.310		
	Total	89488.274	441			
Dimensão Controlabilidade	Entre Grupos	881.059	4	220.265	1.735	.141
	Dentro dos Grupos	55235.659	437	126.979		
	Total	56116.718	441			
Eficácia Académica	Entre Grupos	308.165	4	77.041	9.272	.000
	Dentro dos Grupos	3630.921	437	8.309		
	Total	3939.086	441			
Auto-Justificação para o Insucesso	Entre Grupos	118.137	4	29.534	1.429	.223
	Dentro dos Grupos	9033.981	437	20.673		
	Total	9152.118	441			

Por fim, no que toca à última hipótese (existem diferenças nas variáveis psicológicas em análise – concepções pessoais de capacidade e de realização e padrões adaptativos de aprendizagem – em função do nível de escolaridade apresentado pelas mães dos alunos da amostra em estudo), verificámos que, através da utilização da ANOVA univariada, se obtiveram valores que alcançaram o limiar de significância estatística para as dimensões “Estabilidade” e “Eficácia Académica”, pelo que constatámos que existem diferenças no que diz respeito às concepções pessoais de capacidade e de realização e aos padrões adaptativos de aprendizagem entre os estudantes oriundos de progenitores de género feminino que apresentam diferentes habilitações literárias, o que originou, por conseguinte, a validação da hipótese complementar definida anteriormente. Ainda no seguimento da análise da presente

hipótese, utilizámos o teste *post hoc* de Bonferroni, com o intuito de averiguar entre que grupos é que se encontram as supracitadas diferenças. Neste sentido, no que toca à dimensão estabilidade, o teste referido anteriormente não demonstrou entre que grupos é que se verificam essas diferenças. Já na eficácia académica conferimos a presença de diferenças entre os estudantes cujas mães têm a Escola Primária até à 4.<sup>a</sup> classe (M=18.94) e o Ensino Superior (M=20.67; p-valor=.002); até ao 6.<sup>o</sup> ano de escolaridade (M=18.34), não só com o Ensino Secundário (M=19.94; p-valor=.002), como também com o Ensino Superior (M=20.67; p-valor=.000); e, finalmente, até ao 9.<sup>o</sup> ano (M=19.01) e o Ensino Superior (M=20.67; p-valor=.001), sendo que os alunos filhos de mães que apresentam como habilitações literárias respectivamente o Ensino Superior e o Ensino Secundário revelaram valores superiores nesta última dimensão psicológica.

## **CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Através do corrente trabalho, concluímos que existem diferenças estatisticamente significativas entre as concepções pessoais de capacidade e de realização e os padrões adaptativos de aprendizagem dos alunos, sendo esta a questão e o objectivo principal a que a presente investigação pretendeu responder e alcançar. No mesmo sentido e no que diz respeito às diversas comparações realizadas, encontraram-se, igualmente, diferenças sob o ponto de vista estatístico, nomeadamente entre indivíduos que já experienciaram insucesso escolar em relação aos sujeitos que não

tiveram essa vivência no que concerne, quer às atribuições causais internas “Método de Estudo” e “Capacidade” e às dimensões causais “Internalidade” e “Controlabilidade”, quer à eficácia académica; sujeitos que frequentam o Nível Secundário do Ensino Regular e do Profissional relativamente à dimensão “Estabilidade” e ao padrão adaptativo de aprendizagem “Estratégias de Auto-Justificação para o Insucesso”; estudantes que frequentam o 12.º ano de escolaridade em comparação com os do 3.º Ciclo do Ensino Básico nas causas “Método de Estudo” e “Capacidade”; rapazes e raparigas, não somente na atribuição causal externa referente à “Sorte”, bem como na dimensão “Internalidade”; e, por fim, existem, também, diferenças nas variáveis psicológicas em análise – concepções pessoais de capacidade e de realização e padrões adaptativos de aprendizagem – em função do nível de escolaridade apresentado pelas mães dos alunos da amostra em estudo, especificamente nas variáveis “Estabilidade” e “Eficácia Académica”. Deste modo, iremos debruçar-nos, seguidamente, sobre a respectiva discussão dos resultados obtidos.

Quanto à hipótese tida como principal constatámos que existem relações significativas, do ponto de vista estatístico, entre as dimensões causais e os padrões adaptativos de aprendizagem dos alunos, designadamente entre a eficácia académica, não só com as estratégias de auto-justificação para o insucesso, bem como com a internalidade e controlabilidade; as estratégias de auto-justificação para o insucesso com a controlabilidade e a internalidade com a estabilidade e a controlabilidade. Assim,

verificámos que quanto maior a eficácia académica e a controlabilidade conferida às atribuições, menor o recurso às estratégias de auto-justificação para o insucesso; os estudantes considerados mais internos são, igualmente, menos estáveis, sendo que as restantes correlações encontradas variam no mesmo sentido (e.g., quanto maior a eficácia académica, mais internas e controláveis são as atribuições dos participantes). Tendo em conta os resultados alcançados verifica-se que estes apresentam uma tendência mista relativamente ao quadro conceptual que serviu de suporte às hipóteses colocadas. Enquanto que para Pintrich e Schunk (1996, cit. in Santos, 2008) os alunos que apresentam uma baixa auto-eficácia, não somente tendem a admitir que são piores do que na realidade são, mas também demonstram uma perspectiva circunscrita de resolução de problemas, o que poderá acarretar uma menor utilização das estratégias de auto-justificação para o insucesso. Todavia, outros estudos (e.g., Alderman, 2004; Betz & Hackett, 1983, cit. in Chemers et al., 2001; Krampen, 1988, cit. in Chemers et al., 2001; Salomon, 1984, cit. in Bong, 1997; Schunk, 1983, cit. in Bong, 1997) referem que uma elevada auto-eficácia leva a que o estudante permaneça na actividade, existindo uma baixa probabilidade de ficar imobilizado com dúvidas sobre as suas aptidões, mesmo quando surgem obstáculos e se depara com insucessos na execução de tarefas importantes. Ainda neste seguimento e segundo Faria e Simões (2002), quanto maior o esforço de um indivíduo, maior será o seu sentido de auto-eficácia. Uma diversidade de autores (e.g., Thompson, 2004; Warner & Moore, 2004) evidencia,

também, que os sujeitos que atribuem o seu êxito ou o seu fracasso acadêmico a factores menos controláveis, apresentam a mesma possibilidade de obter uma alta auto-justificação para o insucesso, ocorrendo o mesmo às raparigas que demonstram ser menos eficazes.

No que toca à relação entre estratégias de auto-justificação para o insucesso e atribuições causais internas para situações de fracasso, aferimos que não existem relações significativas. Porém, através da revisão bibliográfica, nomeadamente dos estudos de Thompson (2004) e Warner e Moore (2004) averiguámos que os indivíduos que atribuem o seu insucesso escolar a factores externos revelam uma maior utilização de estratégias de auto-justificação para o insucesso.

Constatámos, igualmente, que os alunos que manifestam uma maior quantidade de esforço apresentam um melhor método de estudo, uma menor aptidão e bases curriculares diminutas, sendo que as mesmas se encontram relacionadas com a presença de uma maior competência, a qual, por sua vez, origina um método de estudo mais apropriado. Nesta mesma linha de reflexão, realçámos que o esforço como é controlável pela vontade do próprio sujeito, poderá levar a que os subsequentes fracassos académicos sejam contrariados através de um maior empenho no estudo (Weiner, 1979, 1988, cit. in Miranda et al., 2007).

Relativamente às divergências entre estudantes que já experienciaram insucesso escolar em relação aos indivíduos que não tiveram essa vivência nas atribuições causais

internas para situações de fracasso, concluímos que nas causas “Método de Estudo” e “Capacidade” existem diferenças estatisticamente significativas, verificando que na primeira causa supracitada os alunos que experienciaram fracasso académico apresentaram valores mais elevados que os seus congéneres sem retenções, analisando-se precisamente o inverso na segunda causa proferida. Neste sentido, parece-nos que os resultados apresentados não vão de encontro ao racional teórico anteriormente supracitado, por um lado, uma vez que, no ponto de vista de Senos (1996, cit. in Machado, 2007), estudantes que experienciam insucesso escolar realizam auto-atribuições externas do mesmo, enquanto que os bons alunos fazem hetero-atribuições internas. Segundo Almeida e colaboradores (2008), os indivíduos, geralmente, tendem a justificar os seus fracassos referindo, não só a falta de métodos adequados ao estudo, bem como a falta de esforço e Pocinho e colaboradores (2007) verificam, ainda, que os estudantes se baseiam na falta de esforço, de bases de conhecimentos e da ausência de um método de estudo apropriado; contudo, por outro lado, no que concerne às explicações relativas ao fracasso escolar, os alunos que apresentam um melhor rendimento académico tendem a atribuir mais aos docentes o motivo dos seus insucessos e não recorrem tanto à falta de capacidade para explicar os mesmos (Miranda et al., 2007).

Indo de encontro a esta perspectiva e tendo por base o estudo de Pina Neves e Faria (2008), realçamos que uma das causas que mais influencia a realização académica

dos sujeitos é o estudo e a forma como se dinamiza o mesmo. Todavia, Miranda e seus colaboradores (2007), comprovam que em situações de fracasso académico os estudantes valorizam primeiramente o esforço e, seguidamente, os métodos de estudo.

Deste modo, torna-se importante mencionar que os alunos explicam os seus insucessos académicos recorrendo, essencialmente, a causas internas em contraponto a causas externas (Almeida et al., 2008).

No que diz respeito às diferenças entre os estudantes que já experienciaram insucesso escolar nas dimensões de atribuição causal analisadas (e.g., *locus* de causalidade, internalidade e controlabilidade) comparativamente aos que não o experienciaram, duas das três dimensões alcançaram o nível de significância estatística, através do qual se verificou que os sujeitos sem retenções no decorrer do seu percurso escolar revelaram valores superiores nas dimensões causais “Internalidade” e “Controlabilidade”. Neste contexto, observamos que os resultados obtidos estão de acordo com a base teórica previamente mencionada, uma vez que através desta se evidencia que os sujeitos que vivenciaram situações de fracasso académico realizam auto-atribuições externas do mesmo, enquanto que os bons alunos efectuem hetero-atribuições internas (Senos, 1996, cit. in Machado, 2007), conforme referido anteriormente. Pocinho e colaboradores (2007) advogam, similarmente, que os estudantes recorrem, para a explicitação do seu sucesso académico, ao esforço, método de estudo utilizado, seguidos do docente e das bases de conhecimentos.

Ainda no que concerne a esta análise, Almeida e colaboradores (2008) apresentam uma perspectiva complementar à supracitada, uma vez que indicam que os indivíduos, geralmente, tendem a justificar os seus fracassos referindo, não só a falta de métodos adequados ao estudo, bem como a falta de esforço.

É ainda importante aludir que as causas percebidas como mais influentes nos resultados académicos são encaradas como sendo mais controláveis e internas (Faria & Fontaine, 1993) e imputar o êxito académico às mesmas é considerado mais adaptativo (Linnenbrink & Pintrich, 2002, cit. in Paixão, 2004a).

Tendo em consideração as eventuais diferenças entre os alunos a frequentarem os Percursos Regular e o Profissional no Ensino Secundário relativamente às dimensões causais, concluímos pela existência de diferenças, sob o ponto de vista estatístico, apenas no que toca à dimensão “Estabilidade”, na qual os estudantes pertencentes ao Ensino Profissional apresentaram valores superiores. Porém, o facto de não existirem estudos, ou pelo menos não terem sido encontrados, que relacionem os dois constructos – tipologia de ensino (Regular e Profissional) e dimensões causais – não nos permite corroborar ou refutar os resultados alcançados.

Quanto às diferenças entre os indivíduos sem retenções no decorrer do seu percurso escolar no padrão adaptativo de aprendizagem referente à eficácia académica em relação aos que já reprovaram, aferimos que os primeiros revelaram valores superiores, o que levou, por isso, à concordância com a revisão bibliográfica efectuada.

Assim, com base no artigo de Chemers e seus colaboradores (2001), verificamos que a auto-eficácia académica se encontra significativa e directamente relacionada com o desempenho escolar. Shell, Colvin e Bruning (1995, cit. in Machado, 2007), constatam, ainda, que à medida que se vai progredindo de ano de escolaridade, a auto-eficácia percebida pelos estudantes aumenta.

No que concerne à investigação das atribuições causais internas (e.g., esforço, método de estudo, bases e capacidade), tanto para situações de sucesso, como de fracasso, entre sujeitos que frequentam o 3.º Ciclo e o 12.º ano de escolaridade, averiguámos que apenas as causas “Método de Estudo” e “Capacidade” apresentaram diferenças. A subsequente análise indicou-nos que os indivíduos que se encontram no 3.º Ciclo registaram resultados mais elevados no “Método de Estudo”, quer para o sucesso, quer para o insucesso, enquanto que os que estão no 12.º ano de escolaridade obtiveram níveis mais elevados na “Capacidade” no que toca a situações de fracasso. Tendo em consideração os resultados expostos conferimos que estes, relativamente ao racional teórico, tanto o contrariam como estão de acordo com o mesmo. Assim, enquanto que para Faria e Fontaine (1993) as atribuições de causalidade mais interna, menos instável e mais controlável são efectuadas por estudantes que se encontram a frequentar níveis de escolaridade inferiores, Miranda e seus colaboradores (2007) evidenciam que os indivíduos que estejam a frequentar o nono ano valorizam em menor grau a capacidade. Ressalvamos, igualmente, que no estudo efectuado por Faria (2000),

os alunos que se encontram a frequentar anos de escolaridade inferiores encaram as causas como mais internas e controláveis. Por outro lado, Boruchovitch (1999, cit. in Miranda et al., 2007) afirma que os indivíduos, independentemente do ano de escolaridade em que se encontram, tendem preferencialmente a atribuir o seu êxito nas tarefas escolares a causas internas, conforme demonstrado na presente investigação. Indo de encontro a esta perspectiva, McAllister (1996, cit. in Machado, 2007) verifica, também, que os sujeitos realizam atribuições internas relativamente ao sucesso escolar, o mesmo não acontecendo no que diz respeito ao insucesso. Todavia, noutros estudos (e.g., Almeida et al., 2008) os alunos explicam os seus sucessos ou insucessos académicos recorrendo, essencialmente, a causas internas em contraponto a causas externas.

Parafraseando Miranda e seus colaboradores (2007), os estudantes tendem a assumir as responsabilidades, não só pelos seus sucessos, mas também pelos insucessos.

Relativamente à distinção entre rapazes e raparigas nas atribuições causais externas (e.g., professor e sorte) para situações de fracasso, constatámos que existem diferenças na atribuição causal externa referente à “Sorte”, sendo que o género feminino apresentou valores mais elevados. O mesmo se verificou nas dimensões causais, especificamente na dimensão “Internalidade”. Numa primeira instância, registamos, com base na obra de Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest e Rosenbaum (1971, cit. in Pina Neves & Faria, 2008), que a sorte é respeitante a situações que

ocorrem por acaso, promovendo ou desfavorecendo a realização da actividade. Neste sentido e de acordo com os resultados apresentados, verifica-se que estes não vão de encontro à fundamentação teórica anteriormente supracitada, visto que segundo Martini e Del Prette (2005) as alunas manifestam baixa expectativa de êxito e tendem a recorrer a variáveis externas para explicitar o mesmo, o oposto do que se averiguou na presente investigação. Todavia, à luz do estudo de Mascarenhas, Almeida e Barca (2006, cit. in Miranda et al., 2007), verificamos que a maior parte dos estudantes atribuem o baixo rendimento académico à ausência de sorte. Nesta mesma linha de reflexão, Senos (1996, cit. in Machado, 2007) atesta que os indivíduos que experienciam insucesso escolar efectuam auto-atribuições externas do mesmo.

Realçamos, também, que as raparigas recorrem mais frequentemente a causas internas no que diz respeito à explicação do seu baixo desempenho académico (Almeida et al., 2006, cit. in Pocinho et al., 2007; Whitley, McHugh, & Frieze, 1986, cit. in Pocinho et al., 2007). Ainda no seguimento das diferenças de género nas atribuições causais, o Modelo da Externalidade Global, explicitado precedentemente, indica que os sujeitos de género feminino tendem a realizar atribuições externas, quer para o sucesso, quer para o insucesso escolar. Deste modo, a adequabilidade da situação de realização ao género do indivíduo é encarada como sendo o primeiro factor explicativo das respectivas desigualdades (Faria, 1997). No que diz respeito ao Modelo da Auto-

Depreciação, referimos que as raparigas atribuem, frequentemente, o seu insucesso a factores internos (Faria, 1997).

Finalmente, torna-se de extrema importância salientar que o insucesso tende a ser adaptativo aquando da sua atribuição a causas instáveis, incontroláveis e externas (e.g., sorte), visto que “(...) este tipo de atribuições fazem pressupor que as circunstâncias que levaram ao fracasso na situação actual podem não estar presentes em situações futuras de realização ou de desempenho pessoal” (Linnenbrink & Pintrich, 2002, cit. in Paixão, 2004a, p. 406).

Na continuidade da distinção entre géneros e, no que diz respeito, quer às estratégias de auto-justificação para o insucesso, quer à eficácia académica, não se encontraram diferenças. Contudo, tendo em consideração a base teórica, constatámos que através da pesquisa de Campbell e Hackett (s.d.), citados por Lindley (2006, cit. in Santos, 2008), a auto-eficácia dos indivíduos de género feminino é significativamente mais afectada, quer pelo êxito, quer pelo insucesso escolar, quando comparados com os sujeitos de género masculino. No entanto, Sá (2007, cit. in Santos, 2008) verifica que os alunos apresentam uma maior auto-eficácia do que as alunas, visto que manifestam orientações motivacionais mais independentes.

No que toca às estratégias de auto-justificação para o insucesso, os resultados das investigações realizadas não são muito consistentes. Deste modo, nos estudos de Midgley e Urdan (2001) e Thompson (2004) não existem diferenças significativas entre

a auto-justificação para o insucesso na variável género. Em contraponto, Santos (2008) verificou que os indivíduos de género feminino recorrem menos à utilização das supracitadas estratégias comparativamente aos de género masculino. Ainda nesta linha de reflexão, existem algumas evidências na literatura (e.g., Kimble & Hirt, 2005) que referem que os rapazes recorrem preferencialmente a condutas de auto-justificação para o insucesso devido ao seu auto-centramento.

No que concerne à diferenciação entre alunos a frequentarem o *Percurso Regular* e o *Percurso Profissional* no Ensino Secundário relativamente aos padrões adaptativos de aprendizagem, constatámos que as estratégias de auto-justificação para o insucesso alcançaram o nível de significância estatística, tendo-se registado que, no presente trabalho, os estudantes que frequentam o *Percurso Profissional* apresentam um maior recurso ao padrão adaptativo de aprendizagem citado anteriormente. No entanto, não nos é possível afirmar se os resultados obtidos validam ou contestam a revisão bibliográfica, uma vez que não existem investigações, ou pelo menos não se encontraram, que associem variáveis como a tipologia de ensino (*Regular* e *Profissional*) e o padrão adaptativo de aprendizagem referente às estratégias de auto-justificação para o insucesso.

Por fim, e tendo em consideração as diferenças nas variáveis psicológicas em análise, nomeadamente nas dimensões causais e nos padrões adaptativos de aprendizagem, em função das habilitações literárias da mãe, verificámos que na

dimensão “Estabilidade” e no padrão adaptativo de aprendizagem “Eficácia Académica” elas alcançaram o nível de significância estatística. Neste seguimento, na eficácia académica os alunos filhos de mães que apresentam como habilitações literárias o Ensino Superior, comparativamente à Escola Primária até ao 9.º ano de escolaridade, e o Ensino Secundário, relativamente ao 6.º ano de escolaridade, revelaram valores superiores. Assim, concluímos que os resultados anunciados estão de acordo com o racional teórico aludido anteriormente, uma vez que através deste se evidencia que os estudantes cujos pais possuem habilitações literárias superiores apresentam níveis de auto-eficácia mais elevados (Figueira, 2007, cit. in Santos, 2008). Neste sentido, na investigação realizada por Santos (2008) constatamos, igualmente, que o nível de auto-eficácia é maior quanto mais elevada for a escolaridade da mãe, “(...) sendo os alunos cujas mães possuem uma escolaridade igual ou inferior ao 1.º Ciclo os que possuem um sentimento de auto-eficácia académica mais baixo” (p. 92).

É, ainda, tido em linha de consideração, apesar de no corrente estudo não ter sido possível verificar entre que grupos relativos às habilitações académicas das mães é que existem diferenças no que toca à dimensão “Estabilidade”, que as habilitações literárias dos progenitores se associam aos estilos atribucionais dos sujeitos através da atribuição do sucesso académico ao esforço ou ao baixo desempenho pela ausência da referida causa, situações que ocorrem mais frequentemente em indivíduos que têm pais com nível de escolaridade mais elevados. Referimos, também, que os estudantes que

têm pais com habilitações literárias inferiores tendem a atribuir mais o seu insucesso à falta de capacidade comparativamente aos filhos de pais que apresentam escolaridade de nível secundário ou superior. Este mesmo padrão parece surgir em adolescentes oriundos de extractos sócio-educativos extremos, isto é, o fracasso escolar é imputado à falta de aptidão nas alunas cujos progenitores não têm qualquer tipo de escolaridade ou que, ao invés, apresentam habilitações de nível superior (Mascarenhas et al., 2005).

Em suma, concluímos que existem diferenças estatisticamente significativas entre as concepções pessoais de capacidade e de realização e os padrões adaptativos de aprendizagem dos alunos; indivíduos que já experienciaram insucesso escolar em relação aos sujeitos que não tiveram essa vivência no que concerne, quer às atribuições causais internas “Método de Estudo” e “Capacidade” e às dimensões causais “Internalidade” e “Controlabilidade”, quer à eficácia académica; e, estudantes que frequentam o 12.º ano de escolaridade em comparação com os do 3.º Ciclo do Ensino Básico nas causas “Método de Estudo” e “Capacidade”, sendo estes encarados como os principais resultados obtidos. Salientamos, ainda, que os mesmos apresentam uma tendência mista relativamente ao quadro conceptual que serviu de suporte às respectivas hipóteses, uma vez que, tanto contrariam como vão de encontro com a produção científica existente neste domínio.

## **CONCLUSÃO E REFLEXÃO FINAL**

Numa primeira instância, é de toda a conveniência salientar que a presente dissertação permitiu corroborar a ideia de que, em contextos académicos e tendo em consideração as diversas funções que estes acarretam, não é suficiente olhar apenas para os resultados escolares obtidos pelos estudantes, embora, actualmente, seja colocada uma ênfase muito forte nos respectivos níveis de realização, facto que é considerado como muito limitativo. Efectivamente, os mesmos deveriam contemplar outros aspectos para além da mera soma aritmética dos resultados dos testes, visto que se encontram intimamente relacionados com uma diversidade de processos, quer cognitivo-motivacionais, quer afectivos e atitudinais.

Através do corrente trabalho, concluímos que existem relações estatisticamente significativas entre as concepções pessoais de capacidade e de realização e os padrões adaptativos de aprendizagem dos alunos, sendo esta a questão e o objectivo principal a que este estudo pretendeu responder e alcançar, conforme mencionado anteriormente. Assim, verificámos que quanto maior a eficácia académica e a controlabilidade que os alunos conferem às atribuições, menor o recurso às estratégias de auto-justificação para o insucesso, sendo que os estudantes que tendem a fazer atribuições internas relativamente aos resultados que obtêm são, igualmente, menos estáveis. No mesmo sentido e no que diz respeito às diversas comparações realizadas, constatámos que os alunos que experienciaram fracasso académico apresentaram valores mais elevados na

causa “Método de Estudo” que os seus congéneres sem retenções, analisando-se precisamente o inverso na causa “Capacidade”; por outro lado, os estudantes que frequentam o percurso profissional apresentaram um maior recurso ao padrão adaptativo de aprendizagem “estratégias de auto-justificação para o insucesso” do que os seus congéneres que frequentam o percurso regular do ensino secundário.

Torna-se igualmente importante mencionar que, como demonstrado no decorrer da presente investigação, independentemente do ano de escolaridade em que os indivíduos se encontram, os mesmos tendem preferencialmente a atribuir o seu êxito nas tarefas escolares a causas internas, sendo que à medida que vão progredindo no seu percurso académico, a sua auto-eficácia parece aumentar.

Tendo em consideração os resultados obtidos, e no que concerne às implicações teórico-práticas, constatámos que se deve continuar a apostar na investigação relativamente ao (in)sucesso escolar conjugando-o com variáveis como as atribuições causais e os padrões adaptativos de aprendizagem. Deste modo e visto que se encontraram relações significativas, sob o ponto de vista estatístico, entre as atribuições causais e os padrões adaptativos de aprendizagem dos estudantes, designadamente eficácia académica e estratégias de auto-justificação para o insucesso, considerámos que ambos poderão contribuir para a prevenção e/ou compreensão do (in)sucesso escolar. Neste seguimento, poderão ser trabalhadas, quer as expectativas que o aluno apresenta acerca da sua competência para efectuar uma determinada tarefa, quer as

estratégias que o mesmo utiliza para desviar as percepções daqueles que o rodeiam e dele próprio da ausência/insuficiência evidenciada de aptidões ou da ocorrência de baixos desempenhos académicos, com o intuito de o estudante não desinvestir das suas aprendizagens.

Gostaríamos, ainda, de salientar um ponto positivo relativamente ao número dos participantes neste estudo, que se revelou bastante adequado e satisfatório para os cálculos efectuados a partir de técnicas paramétricas, embora a amostra tenha sido de conveniência e não probabilística, situação que permitiria uma generalização das conclusões obtidas nesta dissertação para a população a frequentar o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário.

É encarada como uma limitação desta investigação o facto de não ter sido possível a aplicação da respectiva bateria de instrumentos a um maior número de estabelecimentos de ensino do sector privado, uma vez que a mesma não foi permitida ou não foi obtida qualquer resposta por parte dos correspondentes Directores. Ainda neste seguimento, o facto de não existirem estudos, ou pelo menos não terem sido encontrados, que relacionem os constructos tipologia de ensino (Regular e Profissional), dimensões causais e padrões adaptativos de aprendizagem é também visto como uma limitação ou ponto menos positivo, uma vez que não nos é possível corroborar ou refutar os resultados alcançados e, conseqüentemente, implica ter alguma prudência na análise dos mesmos. Salientamos que é igualmente encarada como uma restrição o

facto dos estudantes que colaboraram no presente trabalho apresentarem um percurso académico essencialmente pautado pelo sucesso educativo, tendo em conta que a maioria dos indivíduos não possui retenções, nem beneficia de medidas de regime educativo especial. Realçamos mais uma vez que, visto que a recolha da amostra foi intencional, isto é, por conveniência, deve ter-se alguma cautela na generalização dos resultados.

Por fim, recomendamos que o estudo seja replicado, envolvendo uma amostra mais alargada que contemple estudantes, quer do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos), quer do ensino secundário, tendo como objectivo a análise, não somente das atribuições causais e respectivas dimensões, bem como dos padrões adaptativos de aprendizagem ao longo de todo o percurso académico. Destacamos, analogamente, a necessidade de se efectuarem investigações mais elaboradas e aprofundadas, as quais se centrem na comparação de variáveis como a tipologia de ensino (Regular e Profissional) e as concepções pessoais de capacidade e de realização, com o intuito de alcançar uma verdadeira e holística compreensão do fenómeno do (in)sucesso escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alderman, M.K. (2004). *Motivation for Achievement - Possibilities for Teaching and Learning* (2ª ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Almeida, E.P., & Ramos, F. (1992). *Insucesso e Abandono Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Almeida, L.S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Almeida, L.S., Gomes, C., Ribeiro, I.S., 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 5.º Ano. In B.D. Silva & L.S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp. 3629-3642). Braga: Universidade do Minho.

Almeida, L.S., & Miranda, L. (2005). *Questionário das Atribuições para os Resultados Escolares (QARE)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Almeida, L.S., Miranda, L., & Guisande, A. (2008). Atribuições Causais para o Sucesso e Fracasso Escolares. *Estudos de Psicologia*, 25 (2), 169-176.

Aluede, O., & Ikechukwu, B.N. (2003). Analysis of the Variables that Predispose Adolescents to Dropout of Schools. *International Journal for the*

*Advancement of Counselling*, 25 (2/3), pp. 181-192.

Barros, A.M. (1997). Atribuições Causais e Expectativas de Controlo: Estudo com Alunos do 7.º e 9.º Ano na Matemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (1), 25-47.

Barros, A.M., & Barros, J.H. (1990). Atribuições Causais do Sucesso e Insucesso Escolar em Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 119-138.

Barros, A.M., & Barros, J.H. (1993). Desempenho na Matemática: Atribuições Causais dos Alunos. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 97-110.

Barros, A.M., Neto, F., & Barros, J. (1992). Avaliação do Locus de Controlo e do Locus de Causalidade em Crianças e Adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (1), 55-64.

Barros, J.H., Barros, A.M., & Neto, F. (1993). *Psicologia do Controlo Pessoal: Aplicações Educacionais, Clínicas e Sociais*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Benavente, A. (1988). Da Construção do Sucesso Escolar: Equacionar a Questão e Debater Estratégias. *Seara Nova*, 18, 23-27.

Boeckel, M.G., & Sarriera, J.C. (2006). Estilos Parentais, Estilos Atribucionais e Bem-Estar Psicológico em Jovens Universitários. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16 (3), 53-65.

Bong, M. (1997). Generality of Academic Self-Efficacy Judgments: Evidence of Hierarchical Relations. *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), pp. 696-709.

Bozhovich, L.I. (2004). Developmental Phases of Personality Formation in Childhood (III). *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (4), pp. 71-88.

Bronfenbrenner, U. (1996). [*A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*] (M.A. Veronese, Trans.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Canavarro, J.M. (2007). *Para a Compreensão do Abandono Escolar*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Chaleta, M.E., Rosário, P., & Grácio, M.L. (2006). Atribuição Causal do Sucesso Académico em Estudantes do Ensino Superior. In B.D. Silva & L.S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp. 819-826). Braga: Universidade do Minho.

Chemers, M.M., Hu, L., & Garcia, B.F. (2001). Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Education Psychology*, 93 (1), pp. 55-64.

Chen, Z., & Kaplan, H.B. (2003). School Failure in Early Adolescence and Status Attainment in Middle Adulthood: A Longitudinal Study. *Sociology of Education*, 76 (2), 110-127.

Coelho, V.A. (2004). *Estilo Atribucional e sua Relação com a Auto-Estima: Um*

*Estudo com Atletas de Élite Portugueses e Eslovenos*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Cruz, J.F., Barros, A.M., Melo, B.T., & Coelho, S. (1997). Atribuições Causais para o Rendimento Escolar a Matemática e Português. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (1), 129-146.

Dimmitt, C. (2003). Transforming School Counseling Practice through Collaboration and the Use of Data: A Study of Academic Failure in High School. *Professional School Counseling*, 6 (5), 340-349.

Direcção de Serviços de Avaliação e Certificação. (2001). *Classificação Nacional de Profissões – Versão 1994* (2ª ed.). Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Domagala-Zysk, E. (2006). The Significance of Adolescents' Relationships with Significant Others and School Failure. *School Psychology International*, 27 (2), 232-247.

Dornbusch, S.M., Petersen, A.C., & Hetherington, E.M. (1991). Projecting the Future of Research on Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 1 (1), pp. 7-17.

Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C., & Iver, D.M. (1993). Development During Adolescence: The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families.

*American Psychologist*, 48 (2), 90-101.

Eurydice. (1995). [*A Luta contra o Insucesso Escolar: Um Desafio para a Construção Europeia*] (S. Araújo, Trans.). Lisboa: Ministério da Educação.

Faria, L. (1997). Diferenças de Sexo nas Atribuições Causais: Inconsistências e Viés. *Análise Psicológica*, 2 (XV), 259-268.

Faria, L. (2000). Aspectos Desenvolvimentais das Atribuições e Dimensões Causais: Estudos no Contexto Português. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 9 (1), 23-39.

Faria, L., & Fontaine, A.M. (1993). Atribuições para o Sucesso Escolar na Adolescência: Avaliação em Contexto Natural. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 67-77.

Faria, L., & Fontaine, A.M. (1995). Análise das Atribuições Causais para o Sucesso e Fracasso Escolares e suas Dimensões em função do Género e do Nível Sócio-Económico. *Psychologica*, 14, 27-37.

Faria, L., & Simões, L. (2002). Auto-Eficácia em Contexto Educativo. *Psychologica*, 31, 177-196.

Fergus, S., & Zimmerman, M.A. (2005). Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review of Public Health*, 26, pp. 399-419.

Ferreira, M.C., Assmar, E.M., Omar, A.G., Delgado, H.U., González, A.T.,

Silva, J.M., Souza, M.A., & Cisne, M.C. (2002). Atribuição de Causalidade ao Sucesso e Fracasso Escolar: Um Estudo Transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), 515-527.

Fitzgerald, B. (2005). An Existential View of Adolescent Development. *Adolescence*, 40 (160), 793-799.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar: Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Âncora Editora.

Fontaine, A.M., & Faria, L. (1989). Teorias Pessoais do Sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.

Forsyth, D.R., & McMillan, J.H. (1981). Attributions, Affect, and Expectations: A Test of Weiner's Three-Dimensional Model. *Journal of Educational Psychology*, 73 (3), pp. 393-403.

Fortin, M. (2003). [*O Processo de Investigação: da Concepção à Realização*] (3ª ed.). (N. Salgueiro, Trans.). Loures: Lusociência.

Fournier, G., & Jeanrie, C. (2003). Locus of Control: Back to Basics. In S.J. Lopez, & C.R. Snyder (Eds.), *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures* (pp. 139-154). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in Transition: School and Family Characteristics in the Development of Violent Behaviors

Entering High School. *Child Psychiatry and Human Development*, 40, 1-13.

Friedel, J.M., Cortina, K.S., Turner, J.C., & Midgley, C. (2007). Achievement Goals, Efficacy Beliefs and Coping Strategies in Mathematics: The Roles of Perceived Parent and Teacher Goal Emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 434-458.

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. (2010). *Estatísticas da Educação 08/09*. Lisboa: Ministério da Educação.

Guéguen, N. (1999). [*Manual de Estatística para Psicólogos*] (B. Sousa, Trans.). Lisboa: Climepsi Editores.

Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais: Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: ASA Editores, S.A.

Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom Goal Structure and Student Disruptive Behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72 (2), pp. 191-211.

Kaplan, D.S., Peck, B.M., & Kaplan, H.B. (1997) Decomposing the Academic Failure-Dropout Relationship: A Longitudinal Analysis. *The Journal of Educational Research*, 90 (6), pp. 331-3433.

Kimble, C.E., & Hirt, E.R. (2005). Self-Focus, Gender, and Habitual Self-Handicapping: Do They Make a Difference in Behavioral Self-Handicapping? *Social Behavior and Personality*, 33 (1), 43-56.

Lent, R.W., & Brown, S.D. (1997). Discriminant and Predictive Validity of Academic Self-Concept, Academic Self-Efficacy, and Mathematics-Specific Self-Efficacy. *Journal of Counseling Psychology, 44* (3), pp. 307-315.

Levy-Tossman, I., Kaplan, A., & Assor, A. (2007). Academic Goal Orientations, Multiple Goal Profiles, and Friendship Intimacy among Early Adolescents. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 231-252.

Loja, E., Gouveia, T., Martins, M.V., & Costa, M.E. (2008). Factores Promotores do Sucesso Escolar em Portugal: A Visão dos Conselhos Executivos. *Psicologia, Educação e Cultura, XII* (2), 337-362.

Lourenço, O., & Barros, A.M. (1997). Locus de Controlo e os seus Descontentes. *Revista Portuguesa de Educação, 10* (1), 49-74.

Lozano, A.B., Uzquiano, M.P., & Blanco, J.C. (2004). Atribuciones Causales y Enfoques de Aprendizaje: La Escala SIACEPA. *Psicothema, 16* (1), 94-103.

Lúcio, M.M. (1997). *Contributos para o Estudo do Insucesso Escolar na Adolescência*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Machado, M. (2007). *Família e Insucesso Escolar*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Marchesi, A., & Lucena, R. (2004). A Representação Social do Fracasso

Escolar. In A. Marchesi, & C.G. Gil (Eds.), *Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural* (pp. 124-135) (E. Rosa, Trans.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Marchesi, A., & Pérez, E.M. (2004). A Compreensão do Fracasso Escolar. In A. Marchesi, & C.G. Gil (Eds.), *Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural* (pp. 17-33) (E. Rosa, Trans.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Martini, M.L., & Prette, Z.A. (2005). Atribuições de Causalidade e Afetividade de Alunos de Alto e Baixo Desempenho Acadêmico em Situações de Sucesso e de Fracasso Escolar. *Revista Interamericana de Psicología*, 39 (3), 355-368.

Martins, A.M., & Cabrita, I. (1991). *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Mascarenhas, S., Almeida, L.S., & Barca, A. (2005). Atribuições Causais e Rendimento Escolar: Impacto das Habilitações Escolares dos Pais e do Género dos Alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 77-91.

Masten, A.S. (2001). Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238.

Masten, A.S., Herbers, J.E., Cutuli, J.J., & Laffavor, T.L. (2008). Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling*, 12 (2), 76-84.

Matos, A.P., & Serra, A.V. (1992). Características da Personalidade e Atribuições Causais. *Psychologica*, 7, 11-20.

McCarty, C.A., Mason, W.A., Kosterman, R., Hawkins, J.D., Lengua, L.J., & McCauley, E. (2008). Adolescent School Failure Predicts Later Depression Among Girls. *Journal of Adolescent Health, 43*, pp. 180-187.

Meyer, J.P. (1980). Causal Attribution for Success and Failure: A Multivariate Investigation of Dimensionality, Formation, and Consequences. *Journal of Personality and Social Psychology, 38* (5), pp. 704-718.

Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic Self-Handicapping and Achievement Goals: A Further Examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 61-75.

Mineiro, L.M. (2000). *Representações de Alunos com Retenções no Percorso Escolar face ao Insucesso*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Miranda, L., Almeida, L., & Almeida, A. (2007). Estudo das Relações entre as Atribuições para os Resultados Escolares: O Rendimento na Matemática, Língua Portuguesa e o Ano Escolar. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva, & L. Almeida (Eds.), *Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2937-2946). Coruña: Universidade da Coruña.

Miranda, L., Almeida, L., Veiga, F., Ferreira, A., & Soares, F. (2008). Contributos para o Estudo das Propriedades Psicométricas do Questionário das Atribuições Causais para os Resultados Escolares (QARE). In A. Noronha, C.

Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional "Avaliação Psicológica: Formas e Contextos"* (pp. 1035-1045). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Murphy, S.A., & Korinek, L. (2009). It's in the Cards: A Classwide Management System to Promote Student Success. *Intervention in School and Clinic, 44* (5), 300-306.

Nebbitt, V.E., Lombe, M., LaPoint, V., & Bryant, D. (2009). Predictors and Correlates of Academic Performance Among Urban African American Adolescents. *The Journal of Negro Education, 78* (1), pp. 29-41.

Needham, B.L., Crosnoe, R., & Muller, C. (2004). Academic Failure in Secondary School: The Inter-Related Role of Health Problems and Educational Context. *Social Problems, 51* (4), 569-586.

Neves, L.F. (2002). *Um Estudo sobre as Relações entre a Percepção e as Expectativas dos Professores e dos Alunos e o Desempenho em Matemática*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Catalano, R.F., Hawkins, J.D., Battin-Pearson, S., & Hill, K. (2002). Mediation and Deviance Theories of Late High School Failure: Process Roles of Structural Strains, Academic Competence, and General versus Specific Problem Behaviors. *Journal of Counseling Psychology, 49* (2), pp. 172-186.

Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1995). [*Teoria Psicométrica*] (3ª ed.). (J. A. Arellano, Trans.). México: McGraw-Hill.

Oliveira, A.B. (1996). *Atribuições Causais e Expectativas de Controlo do Desempenho na Matemática*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Oliveira, J.H. (2001). Atribuições, Satisfação e Sentimentos dos Alunos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 193-204.

Paixão, M.P. (2004a). A Avaliação dos Factores e Processos Motivacionais na Orientação Vocacional. In L.M. Leitão (Ed.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 377-415). Coimbra: Quarteto Editora.

Paixão, M.P. (2004b). Insucesso Escolar e Perda: Transformar os Riscos em Oportunidades para a Mudança Contextual e o Crescimento Pessoal. *Psychologica*, 35, 147-165.

Paixão, M.P., & Borges, M.G. (2005). O Papel do Tipo de Orientação para Objectivos no Desenvolvimento da Identidade Vocacional: Estudo Exploratório com Alunos do 9º Ano de Escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 38, 133-153.

Paixão, M.P., & Santos, C. (2007). *Escala em Padrões Adaptativos de Aprendizagem*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Palacios, J. (2004). Relações Família-Escola: Diferenças de *Status* e Fracasso

Escolar. In A. Marchesi, & C.G. Gil (Eds.), *Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural* (pp. 76-82) (E. Rosa, Trans.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Papalia, D.E., Olds, S.W., & Feldman, R.D. (2001). [*O Mundo da Criança*] (8ª ed.). (I. Soares, A. Bastos, C. Martins, I. Jongenelen, O. Cruz, & T. Gonçalves, Trans.). Lisboa: McGraw-Hill.

Pasquali, L. (2003). *Psicometria: Teoria dos Testes na Psicologia e na Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

Pereira, C., Paixão, M.P., & Silva, J.T. (2010, Fevereiro). *Os Padrões Adaptativos de Aprendizagem, Estilos de Atribuição e Desempenho Académico em Alunos do 2.º Ciclo*. Apresentado no VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga.

Perry, R.P., & Magnusson, J. (1989). Causal Attributions and Perceived Performance: Consequences for College Students' Achievement and Perceived Control in Different Instructional Conditions. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), pp. 164-172.

Pestana, M.H., & Gageiro, J.N. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Pina Neves, S., & Faria, L. (2003). Concepções Pessoais de Competência e Realização Escolar: Apresentação de um Modelo Integrador. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (10), 283-294.

Pina Neves, S., & Faria, L. (2005). *Questionário de Atribuições e Dimensões Causais (QADC)*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Pina Neves, S., & Faria, L. (2006). Construção, Adaptação e Validação da *Escala de Auto-Eficácia Académica (EAEA)*. *Psicologia*, XX (2), 45-68.

Pina Neves, S., & Faria, L. (2007). Auto-Eficácia Académica e Atribuições Causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 4 (XXV), 635-652.

Pina Neves, S., & Faria, L. (2008). Atribuições e Dimensões Causais: Reformulação, Adaptação e Validação de um Questionário. *Psychologica*, 48, 47-75.

Pinto, A.C. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pinto, S.I. (2002). *Insucesso Escolar: Fatalidade ou Desafio? Dos Discursos Científicos à Visão dos Professores – A Relevância da Sistémica*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Pocinho, M., Almeida, L., Ramos, M., Correia, V., Rodrigues, P., & Correia, A. (2007). Atribuições Causais para o Bom e Fraco Desempenho Escolar: Estudo com Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, XI (2), 343-355.

Rebelo, J.A. (2009). Efeitos da Retenção Escolar, segundo os Estudos Científicos, e Orientações para uma Intervenção Eficaz: Uma Revisão. *Revista*

*Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 27-52.

Rebelo, P.V. (2004). Família, Género e Insucesso Escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII (1), 53-66.

Ribeiro, M.C. (1996). *Sucesso Escolar: Para uma Revisão do Conceito*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Ribeiro, A.C. (2007). *Estilos Parentais e Sucesso Escolar em Adolescentes do Sistema de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Roazzi, A., & Almeida, L.S. (1988). Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 53-60.

Roazzi, A., & Barros, A.M. (1997). Atribuição de Causalidade e Classe Social: Estudo Exploratório dos Determinantes Causais da Inteligência e Riqueza em Adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (1), 97-127.

Ross, M., Blackburn, M., & Forbes, S. (2005). Reliability Generalization of the Patterns of Adaptive Learning Survey Goal Orientation Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 65 (3), 451-464.

Russel, D., & McAuley, E. (1986). Causal Attributions, Causal Dimensions, and Affective Reactions to Success and Failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (6), pp. 1174-1185.

Ryan, A.M., Gheen, M.H., & Midgley, C. (1998). Why Do Some Students Avoid Asking for Help? An Examination of the Interplay Among Students' Academic Efficacy, Teachers' Social-Emotional Role, and the Classroom Goal Structure. *Journal of Educational Psychology*, 90 (3), pp. 528-535.

Saavedra, L. (2001). Sucesso/Insucesso Escolar: A Importância do Nível Socioeconómico e do Género. *Psicologia*, XV (1), 67-92.

Santos, C.A. (2008). *Estudo da Relação do Nível de Realização Académica com os Padrões Adaptativos de Aprendizagem, a Esperança e as Atitudes de Carreira em Alunos do 3.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Santos, P.J. (1989). Classificação das Atribuições e Satisfação com os Resultados Escolares. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 39-45.

Shih, S. (2005). Taiwanese Sixth Graders' Achievement Goals and Their Motivation, Strategy Use, and Grades: An Examination of the Multiple Goal Perspective. *The Elementary School Journal*, 106 (1), pp. 39-80.

Sil, V. (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar: Percepções, Estratégias e Opiniões dos Professores – Estudo Exploratório*. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, E.M. (1999/2000). O Desenvolvimento da Resiliência como Objectivo Educacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15-16, 103-107.

Simões, A., Fonseca, A.C., Rebelo, J.S., Formosinho, M.D., Ferreira, A.G.,

Pires, C.M., & Gregório, H. (1998). A Retenção dos Alunos no Ensino Básico: Suas Dimensões e suas Consequências a Nível Escolar e a Nível Emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXII (2), 209-225.

Soares, C.D., Mattos, C.D., Moura, I.G., & Zuliani, L.M. (2007). As Concepções do Fracasso Escolar e as Propostas de Solução. *Fragmentos de Cultura*, 17 (7/8), 693-708.

Soric, I. (2009). Regulatory Styles, Causal Attributions and Academic Achievement. *School Psychology International*, 30 (4), 403-420.

Sprinthall, N., & Collins, W. (2008). [*Psicologia do Adolescente: Uma Abordagem Desenvolvimentista*] (4ª ed.). (C.M. Vieira, Trans.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). [*Psicologia Educacional*] (S. Bahla, A. Pinto, J. Moreira, & M. Rafael, Trans.). Amadora: McGraw-Hill.

Tavares, J., Pereira, A.S., Gomes, A.A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer Victimization and Academic Achievement in a Multiethnic Sample: The Role of Perceived Academic Self-Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), pp. 754-764.

Thompson, T. (2004). Re-Examining the Effects of Noncontingent Success on Self-Handicapping Behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 239-

260.

Torres, R.M. (2004). Repetência Escolar: Falha do Aluno ou Falha do Sistema? In A. Marchesi, & C.G. Gil (Eds.), *Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural* (pp. 34-42) (E. Rosa, Trans.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Urduan, T., Anderman, L., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Student's Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.

Walker, C.O., & Greene, B.A. (2009). The Relations between Student Motivational Beliefs and Cognitive Engagement in High School. *The Journal of Educational Research*, 102 (6), pp. 463-471.

Warner, S., & Moore, S. (2004). Excuses, Excuses: Self-Handicapping in an Australian Adolescent Sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 33 (4), pp. 271-281.

Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.

Wim, M., & Maja, D. (1995). Identity Development, Parental and Peer Support in Adolescence: Results of a National Dutch Survey. *Adolescence*, 30 (120), 931-944.

Whitley, B.E., & Frieze, I.H. (1985). Children's Causal Attributions for Success and Failure in Achievement Settings: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77 (5), pp. 608-616.

Woolley, M.E., Kol, K.L., & Bowen, G.L. (2009). The Social Context of School

Success for Latino Middle School Students: Direct and Indirect Influences of Teachers, Family, and Friends. *Journal of Early Adolescence*, 29 (1), pp. 43-70.