

Envolvimento na escola de crianças de meios Socioeconómicos Desfavorecidos: de pequenino se “Torce o destino”?

Madalena Melo^{1,2}, Cristina Fonseca¹, Norma Ferrarini³

¹*Universidade de Évora (Portugal)*, ²*CIDEHUS (Portugal)*,

³*Universidade Federal do Paraná (Brasil)*

mmm@uevora.pt, cristinapxo@hotmail.com, normadaluz@ufpr.br

Resumo

As crianças com baixo estatuto socioeconómico são consideradas crianças mais vulneráveis e em risco de insucesso escolar. A literatura têm demonstrado que, no âmbito dos contextos de desenvolvimento, são vários os fatores que parecem contribuir para um bom desempenho académico ou inversamente, para um baixo desempenho e em consequência para o insucesso escolar.

Com o intuito de identificar quais os fatores de risco e proteção que permitem diferenciar os/as alunos/as com sucesso e insucesso escolar, procedeu-se à realização de entrevistas semiestruturadas a 16 alunos/as do 3º e 4º ano do ensino básico. As respostas dos/as participantes foram examinadas com recurso à análise de conteúdo.

Os resultados desta investigação destacam a preponderância do contexto familiar enquanto fator de proteção contra o insucesso escolar. As características da criança e o seu nível de envolvimento na escola, emergiram igualmente enquanto fatores preditores da realização escolar, observando-se em simultâneo a influência dos pares e do/a professor/a sobre o desempenho académico dos/as alunos/as, no entanto ambos estes fatores revelaram um impacto menor que a família ou a própria criança sobre a realização escolar.

Assim, esperamos contribuir para clarificar quais os fatores de risco e proteção da realização escolar e definir estratégias de intervenção que possam concorrer para reduzir o insucesso e abandono escolar.

Palavras-chave: Envolvimento na Escola, Estatuto socioeconómico, Fatores de risco e proteção, Contextos de Desenvolvimento, Realização Escolar

Abstract

Children with low socioeconomic status are considered more vulnerable and with higher risk of school failure. The literature shows that there are several factors that appear to contribute to a good academic performance, or conversely, to a low performance and consequently for school failure. In order to identify risk and protective factors that differentiate children with success and failure at school, we conducted semi-structured interviews with 16 students of 3rd and 4th grade of primary school. The responses of participants were examined using the content analysis.

The results of this research highlight the preponderance of family background as a protective factor against school failure. The characteristics of the child and their level of involvement in the school, also emerged as predictors of school achievement, with the simultaneous influence of peers and teachers in the academic performance of students; however both of these factors revealed a minor impact that the family or the child himself on school achievement.

Thus, we hope to contribute to clarify which risk and protective factors of school achievement and defining intervention strategies that can contribute to reduce the underachievement and school dropout.

Keywords: Engagement in school, socioeconomic status, Risk and protective factors, Development Contexts, School Achievement

1. Introdução

Em termos históricos, as crianças com um baixo estatuto socioeconómico (E.S.E.), são consideradas crianças em risco de insucesso académico e neste âmbito a literatura é extensa, indiciando uma relação entre o E.S.E. e a realização escolar, aqui entendida enquanto sucesso ou insucesso escolar/académico (Bradley & Corwyn, 2002; Eamon, 2001; Finn, 1989; Zappalá & Considini, 2001).

Não obstante os casos de insucesso escolar, as evidências empíricas indicam igualmente a existência de inúmeros casos de sucesso de crianças/jovens que apesar das adversidades, superam os fatores de risco a que estão expostas, demonstrando envolvimento na escola e bom desempenho académico (Klem & Connell, 2004; Milne & Plourde, 2006; Reschly & Christenson, 2006). Por conseguinte, urge compreender quais os fatores/elementos que atuam de forma a inibir ou promover o sucesso escolar, atuando enquanto fatores mediadores do E.S.E.

Compreender o (in)sucesso escolar implica necessariamente analisar o risco e a proteção, pois estes podem influenciar quer de forma positiva ou negativa, o desenvolvimento e realização escolar do/a aluno/a. Neste contexto de análise, o risco é entendido em termos de vulnerabilidade, entretanto a proteção é percebida enquanto mediadora do risco, pois permite modificar e/ou melhorar a resposta do sujeito ao dito risco. Com efeito ambos interagem entre si, num processo complexo, dinâmico e bidirecional.

O envolvimento do/a estudante na escola (E.E.E.), pode configurar-se como um fator de proteção contra o insucesso escolar. Este é um constructo extremamente relevante pois os estudos empíricos revelam que, é um excelente fator protetor e preditor do desempenho e realização escolar (Moreira, Vaz, Dias & Petracchi, 2009), capaz de superar variáveis tão importantes como o E.S.E. do/a estudante e respetiva família.

Tendo em conta que o insucesso escolar continua a ser uma temática relevante que assola as escolas e os/as seus/suas estudantes, particularmente aqueles/as que apresentam um baixo E.S.E., considerou-se pertinente investigar *quais os fatores de risco e proteção que influenciam o insucesso/sucesso escolar das crianças com baixo estatuto social e económico*. Para tal, foi conduzido um estudo que teve como objetivo geral identificar fatores de risco e proteção implicados no sucesso/insucesso escolar de crianças provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos. Para que fosse possível analisar de forma aprofundada esta questão, propusemo-nos analisar qual a influência das seguintes categorias na realização escolar: o suporte parental e familiar, as características da criança, o nível de envolvimento do/a estudante na escola e a importância do/a professor/a e dos pais. Face a estes objetivos, foi desenvolvido um estudo de carácter exploratório, tendo como base uma metodologia qualitativa de investigação.

2. Estatuto Socioeconómico e Realização Escolar

Ainda que o fenómeno do insucesso escolar seja transversal a toda a sociedade, em termos históricos, as crianças/jovens com um estatuto económico de pobreza e/ou que pertencem a uma classe social mais baixa, são consideradas crianças mais vulneráveis e em risco de insucesso académico (Borman & Rachuba, 2001; Zappalá & Considini, 2001). A investigação têm demonstrando que o E.S.E. da família, afeta de forma direta ou indireta, a saúde física, mental e socioemocional da criança (Eamon, 2001). Não obstante a influência por vezes devastadora do E.S.E., as evidências parecem indicar que esta pode ser mediada com recurso a outros fatores ou variáveis, como sejam as características individuais da própria criança, as características ou contexto familiar e os sistemas de apoio externo (*e.g.* escola e a comunidade) (Bradley & Corwyn, 2002).

Em presença de um contexto ecológico, a investigação demonstra que existe uma relação dinâmica entre o E.S.E. e o desenvolvimento do indivíduo ao longo do tempo (Conger & Donnellan, 2006). São vários os fatores que influenciam o sucesso escolar dos/as estudantes, destacando-se o contexto familiar (Siraj-Blatchford *et al.*, 2011), as características da própria criança (Bronfenbrenner & Morris, 2006) e o contexto escolar (Hughes & Kwok, 2007).

2.1 Fatores de risco e proteção

A relação que se estabelece entre fatores de risco e de proteção, pode afetar o processo de desenvolvimento do indivíduo. Neste contexto, os fatores de risco são interpretados em termos de vulnerabilidade e surgem não raras vezes, associados à ausência de adaptação. Em contrapartida, os fatores ou mecanismos de proteção, são analisados enquanto mediadores do risco, pois permitem modificar a resposta do indivíduo ao perigo, diminuindo a possibilidade deste vir a obter um desenvolvimento negativo. Assim risco e proteção interagem entre si, ao integrar o ecossistema da pessoa em desenvolvimento.

Os fatores de risco remetem para acontecimentos negativos e stressantes de vida, aumentando a vulnerabilidade do indivíduo e consequentemente a probabilidade deste vir a apresentar a curto, médio ou longo prazo problemas a nível social, emocional ou físico (Rutter, 1985). Estes fatores/mecanismos de risco são na prática, acontecimentos ou situações adversas que surgem frequentemente associados a resultados negativos e desadaptativos (Smith-Osborne, 2007).

Em “oposição” ao conceito de risco, surge o conceito de proteção. De acordo com Rutter (1985), quando se fala de fator ou mecanismo de proteção, na realidade referimo-nos a acontecimentos ou variáveis que permitem modificar ou melhorar a resposta de um indivíduo ao perigo ambiental que o predispõe a riscos de desadaptação. O fator de proteção é na realidade definido como uma variável que diminuiu a probabilidade de uma criança vir a obter resultados negativos no seu futuro (Gross, 2011). Segundo Masten (2001), é possível classificar os fatores de proteção/promoção do desenvolvimento, em três grandes dimensões: 1) diferenças ou atributos individuais (*e.g.* autoconceito positivo, boas competências intelectuais, temperamento positivo e afetuoso, autonomia), 2) características/qualidades a nível do contexto familiar (*e.g.* elevadas expectativas, coesão, envolvimento) e 3) sistemas de apoio externo (*e.g.* redes de apoio social e o contexto escolar).

3. o envolvimento do/a aluno/a na escola

Não obstante a dificuldade em atingir consenso no que diz respeito à definição acerca do conceito de Envolvimento, algo inerente à complexidade que lhe está associada, a literatura indica que existe algum tipo de concordância e, na generalidade, os investigadores concordam que este é um constructo multidimensional (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Jimerson, Campos & Greif, 2003) e flexível, pois presume-se que este seja função, não apenas do indivíduo, mas igualmente do contexto (Fredericks *et al.*, 2004). Os dados empíricos revelam que, o envolvimento é um fator protetor e

preditor do sucesso académico e são vários os estudos que apresentam evidências acerca da relação entre o Envolvimento e o sucesso académico, demonstrando deste modo que este constructo é capaz de superar as dificuldades que o baixo E.S.E. pode acarretar do/a estudante e respetiva família (e.g. Klem & Connell, 2004; Reschly & Christenson, 2006).

Lam e Jimerson (2008) sugerem que o envolvimento é composto por três grandes dimensões: *envolvimento afetivo*, *envolvimento comportamental* e *envolvimento cognitivo*. Mais recentemente, foi proposto uma nova dimensão do envolvimento, o *envolvimento agenciativo* — “a contribuição construtiva dos alunos para o fluxo da instrução que recebem” (Reeve & Tseng, 2011, p.2). O modelo de Lam e Jimerson (2008) engloba, para além das dimensões do envolvimento, os seus antecedentes e resultados. No tocante aos do envolvimento, os autores consideram dois conjuntos de fatores com influência inegável sobre o envolvimento: os *fatores contextuais* (contexto instrucional e contexto de relações sociais) e *fatores pessoais*.

A componente das *relações sociais* engloba vários fatores que influenciam o envolvimento do/a estudante, das quais se destacam o *suporte dos professores*, o *suporte dos pares* e o *suporte parental*. Neste contexto destaca-se a importância do *suporte dos professores*. Os dados de investigação demonstram que, o relacionamento professor/a-aluno/a e o ambiente escolar, estão relacionados com o envolvimento e rendimento do/a estudante na escola (Demi, Jensen & Snyder, 2010; Klem & Connell, 2004). O *suporte dos pares* é outro fator relevante no envolvimento dos/as estudantes. A investigação demonstra que, a relação com o grupo de pares pode atuar como fator de motivação para o envolvimento dos estudantes tanto a nível curricular, como extracurricular (Juvonen, Espinoza, Knifsend, 2012; Wentzel, 2012). Outro fator contextual extremamente relevante no contexto das relações sociais é o suporte parental. O contexto familiar é reconhecido pela grande maioria dos investigadores como um dos microssistemas que maior relevância tem no seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional (Siraj-Blatchford *et al.* 2011).

4. objetivos

Considerando a temática desta investigação — **fatores de risco e proteção do insucesso/sucesso escolar em crianças provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos** — foram formulados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Identificar os fatores de risco e proteção implicados no sucesso e insucesso escolar de crianças provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos.

Objetivos específicos: 1) Analisar a influência do suporte parental e familiar na realização escolar dos/as alunos/as; 2) Analisar o grau de envolvimento do/a estudante/a na escola e sua relação com

o desempenho académico 3) Perceber a influência do/a professor/a na realização escolar dos/as alunos/as; 4) Analisar a importância dos pares no desempenho académico dos/as estudantes.

5. metodologia

Para a concretização dos objetivos delineados, optou-se por uma metodologia qualitativa de investigação.

5.1 Participantes

Neste estudo participaram um total de 16 estudantes, nove do sexo feminino e sete do sexo masculino, com uma idade média de 9 anos e a frequentarem o 3º e 4º ano de escolaridade. Para cumprir os objetivos deste estudo de investigação, a seleção dos participantes esteve subjacente aos seguintes critérios: *a)* crianças com baixo estatuto socioeconómico e que beneficiassem do Escalão A ou B de Ação Social Escolar; *b)* classificados/as pelos respetivos professores titulares de turma, como bons/boas ou maus/más alunos/as; *c)* a frequentar o 3º ou 4º ano de escolaridade; *d)* com idades compreendidas entre os 7 e 10 anos.

5.2 Instrumentos

O instrumento de recolha de dados incidiu sobre a entrevista semiestruturada. Para a sua concretização, foi elaborado um guião de entrevista com questões e tópicos previamente desenhados com base na teoria que sustenta este estudo.

O guião da entrevista era constituído por cinco temas que visavam explorar as seguintes temáticas: a escola, o professor, o aluno, os colegas e a família. O *tema 1 – A Escola*, visava avaliar não apenas a identificação e sentimento de pertença do/a aluno/a em relação à escola, mas também a sua pontualidade e assiduidade. O *tema 2 – O/a professor/a*, tinha como objetivos compreender o relacionamento do/a professor/a com o/a aluno/a, o tipo de apoio/accompanhamento proporcionado no contexto de sala de aula, bem como as suas expectativas face ao desempenho do/a aluno/a. O *tema 3 – O aluno/a*, versava sobre o nível de envolvimento do/a aluno/a nas atividades curriculares e extracurriculares, a perceção de si mesmo enquanto aluno/a e as suas expectativas académicas.

O *tema 4 – Os colegas*, visava compreender a relação do/a aluno/a com os seus pares, o tipo de atividades desenvolvidas em grupo, bem como a identificação e o sentimento de pertença dos pares face à escola. Por fim, o *tema 5 – A família* tinha como propósito analisar as rotinas do/a aluno/a no contexto familiar, o nível de participação parental na vida escolar dos/as alunos/as (e.g. através da monitorização, acompanhamento, interesse pelas atividades desenvolvidas e valorização da escola), o estilo educativo parental, as expectativas parentais, os tempos livres do/a aluno/a, bem como o suporte familiar e a presença de modelos comportamentais.

5.3 Procedimentos

Depois de obtidas as necessárias autorizações, as crianças selecionadas foram esclarecidas quanto aos objetivos do estudo e foi-lhes garantido o anonimato e confidencialidade da informação recolhida. Solicitou-se igualmente autorização para gravar as entrevistas. As entrevistas foram realizadas num espaço calmo, apropriado e previamente reservado para o efeito, tendo sido proporcionado às crianças liberdade e tempo para que pudessem ponderar e refletir sobre as questões colocadas. As entrevistas tiveram uma duração variável entre trinta e cinco minutos e uma hora e vinte minutos.

Após a transcrição das entrevistas, procedeu-se à sua análise de conteúdo. Após a construção do sistema de categorias mais significativas, foi desenvolvida uma grelha de análise temática e com o propósito de organizar as categorias por temas e definir critérios de inclusão da informação contida nas entrevistas, nas respetivas subcategorias.

5.4 Apresentação de resultados 1

A análise dos dados possibilitou a emergência de 3 grandes temas, divididos em várias categorias e subcategorias, como é ilustrado na Tabela 1.

Tabela 1. Perspetiva global dos temas, categorias e subcategorias de análise

Tema	Categorias	Subcategorias
A família	Suporte Parental e Familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo Educativo Parental; • Nível de comunicação Pais/Filho/a; • Apoio na realização dos trabalhos para casa e monitorização; • Expectativas parentais em relação ao desempenho escolar do/a aluno/a; • Atividades Lúdicas Desenvolvidas em Família; • Presença e Participação dos Pais em Atividades Escolares; • Hobbies/Atividades de Tempos Livres; • Suporte Familiar
A Criança	Características da Criança	<ul style="list-style-type: none"> • Perceção de Competência e Atribuições Causais de Realização Escolar; • Motivação para a aprendizagem; • Autonomia/Independência; • Expectativas do/a Aluno/a; • Modelos
	Envolvimento do/a Estudante na Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimento de Pertença à Escola; • Assiduidade e Pontualidade; • Participação, atenção e comportamento na sala de aula; • Notas; • Participação/Interesse pelas Atividades Extracurriculares; • Hábitos de leitura
A Escola	O/a Professor/a	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento Aluno/a-Professor/a; • Suporte do/a Professor/a; • Expectativas do/ Professor/a em relação ao desempenho do/a aluno/a;
	Os Pares	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento Aluno/a-Grupo de Pares; • Motivação do Grupo de Pares para a Aprendizagem; • Atividades Lúdico-Pedagógicas;

5.4.1 A Família — Suporte Parental e Familiar

Expectativas Parentais

Positivas e a Longo prazo – “(...) esperam que eu seja um boa aluna e que passe, que me porte bem, que tenha boas notas a todas as disciplinas (...)”. (criança B.S.1.)

“(...) a minha mãe diz que a decisão é só minha, até que ano eu quero estudar e eu disse que quero seguir o mesmo que a minha mãe (...) ficar até ao 12º ano...” (criança D.S.1.)

Positivas e a Curto Prazo - “(...) a mãe sempre queria que eu tivesse notas melhores...” (criança C.I.1) “Esperam que eu passe de ano e que tenha boas notas, porque eles confiam em mim (...)”. (criança C.I.2.)

Baixas/Reduzidas – “Eles esperam...que eu teja na sala de aula.” (criança D.I.2.).

Tabela 2. Expetativas parentais em função do desempenho académico

Expectativas Parentais	Bons/Boas Alunos/as (N)	Maus/Más Alunos/as (N)
Positivas e a Longo Prazo	7	0
Positivas e a Curto Prazo	0	6
Baixas/Reduzidas	0	1
Não fez referência	1	1
Total	8	8

5.4.2 A Criança — Características da criança

Perceção de Competência

Elevada - “Sou bom aluno (...) Porque tenho boas notas... (...) Faço os trabalhos de casa, ouço o professor...(…)(…) faço muitas contas em casa.” (criança B.S.2.)

Média - “Acho que sou uma aluna razoável (...) Esforço-me (...) Mais ou menos... (...) algumas vezes, não presto atenção às aulas (...) Há vezes que é mais difícil.” (criança C.I.1.)

Baixa - (...) não consigo compreender algumas coisas, chegar às conclusões disso... às vezes consigo mas há uma coisa que me impede de perceber! (criança C.I.2.)

Tabela 3. Perceção de Competência em função do desempenho académico

Perceção de Competência	Bons/Boas Alunos/as (N)	Maus/Más Alunos/as (N)
Elevada	8	0
Média	0	2
Baixa	0	6
Total	8	8

5.4.3 A Criança — Envolvimento na escola

Participação, atenção e comportamento na sala de aula

Positivo/Adequado - “Acho que o meu comportamento é bom (...) ter um bom comportamento (...) É estar atenta, não responder ao professor, ser pontual... saber fazer as coisas, estar atenta às explicações do professor, para saber responder quando o professor perguntar.” (criança B.S.1)

Moderado/Aceitável - “Obedeço á professora.” (criança A.I.2.)

Negativo/Desadequado - “O professor chama-me à atenção (...) Porque tou desatento (...) Não

tou a pensar em nada! Tou é com sono, normalmente (...) às vezes bato com a cabeça na mesa porque fico com a cabeça mole (...) Mas depois bato com a cabeça e acordo logo!” (criança B.I.2).

Tabela 4. Participação, atenção e comportamento em função do desempenho académico

Nível de Participação, Atenção e Comportamento	N Bons/Boas Alunos/as	N Maus/Más Alunos/as
Positivo/Adequado	8	1
Razoável	0	0
Negativo/Desadequado	0	7
Total	8	8

5.4.4 A Escola — Professor/a

Expetativas do/a Professor/a

Expetativas Positivas/Elevadas – *“Acho que espera tudo de bem de mim (...) pelo meu comportamento e as minhas notas (...) não têm razões para tar desiludida de mim.” (criança D.S.1.)*

Expetativas Positivas/Médias – *“Eu acho que sim, ela espera que eu participe (...) em relação às notas (...) eu acho que é mais ou menos (...) por causa do Português e do Estudo do Meio.” (criança A.I.2.)*

“(...) o professor espera de mim (...) Notas mais ou menos e boas.” (criança B.I.1.)

Expetativas Baixas/Negativas - *“Espera que eu tenha melhores notas do que aquelas que tenho tido, para poder passar de ano.” (C.I.1.).*

“Acho que a professora espera de mim que eu me aplique mais e que tenho de estudar mais (...). (criança D.I.1.)

Tabela 5. Expetativas do/a professor/a em função do desempenho académico

Expetativas do/a Professor/a	N Bons/Boas Alunos/as	N Maus/Más Alunos/as
Elevadas/Positivas	8	0
Médias/Positivas	0	4
Baixas/Negativas	0	3
Não fez referência	0	1
Total	8	8

5.4.5 A Escola — Pares

Nível de Motivação do Grupo de Pares

Elevada Motivação - “(...) os meus amigos mais próximos gostam mesmo da escola (...) eles levam as coisas a sério, esforçam-se muito (...)”. (criança C.I.2.)

Média Motivação - “Acho que sim, gostam da escola (...) Porque elas às vezes mostram-se interessadas, dão as suas opiniões (...)”. (criança B.S.1.)

Baixa Motivação - “(...)eu vejo na cara deles que nas aulas eles estão desinteressados, como a professora às vezes diz, eles não querem saber.”(criança A.S.1.)

Tabela 6. Motivação do grupo de pares para a aprendizagem e desempenho académico do/a aluno/a

Nível de Motivação do Grupo de Pares	N Bons/Boas Alunos/as	N Maus/Más Alunos/as
Elevado	2	5
Médio	2	2
Baixo	4	1
Total	8	8

6. Discussão e conclusões

O tema I, **a família**, emergiu ao longo da análise de dados como um fator de extrema relevância para a realização escolar do/a aluno/a, sendo que através da análise de cada subcategoria, manifestaram-se resultados distintos entre bons/as e maus/más alunos/as. No contexto deste tema, evidenciou-se a categoria – **Suporte Parental e Familiar**, categoria esta que expressa a perceção que os/as estudantes têm do grau de envolvimento dos pais e família alargada na sua vida escolar e extraescolar. Observou-se que *um elevado ou baixo nível de suporte parental e familiar afeta* de forma indubitável *a realização escolar*. O estilo educativo dos pais é um fator influente na realização académica dos/as estudantes. É de salientar que, no caso dos estudantes com sucesso escolar, é prevalente o estilo educativo parental democrático, enquanto que no caso dos/as estudantes com insucesso são salientes os estilos permissivo/*laissez faire* e autoritário. Estes resultados estão de acordo com a literatura que postula que, a utilização de um estilo educativo autoritário ou permissivo, afeta de forma negativa o desempenho escolar (Aiyappa & Acharya, 2012; Fortin *et al.*, 2004). Em oposição, o estilo educativo

democrático, caracterizado sobretudo por regras e limites claros e bem definidos, por apoio, atenção e carinho parental, exerce uma ação positiva sobre os resultados escolares (Donrbush *et al.*, 1987; Fulton & Turner, 2008; Spera, 2005; Kordi & Baharudin, 2010).

O tema II, **a criança**, engloba duas categorias principais e os resultados obtidos revelam diferenças irrefutáveis entre estudantes com sucesso e insucesso escolar. Este tema emergiu de forma incontornável como um tema com influência sobre a realização escolar do/a estudante. A primeira categoria - *características da criança*, elucidou-nos acerca dos fatores internos à criança com influência no seu desempenho escolar. Dos resultados obtidos depreende-se que as características individuais da criança afetam a sua realização escolar. Os/as alunos/as com um bom desempenho escolar revelaram na globalidade uma perceção positiva das suas competências e capacidades, o que vai de encontro aos estudos empíricos já realizados (Fin & Ishak, 2013).

Na análise da categoria do envolvimento do/a estudante na escola verificou-se que, o grau de envolvimento do/a estudante influencia claramente o desempenho académico, sendo este um fator protetor na superação de um meio socioeconómico mais desfavorecido. Os/As estudantes com sucesso denotam um elevado envolvimento comportamental, observável através da participação, atenção e comportamento. Estes resultados são coerentes com os estudos previamente realizados acerca do envolvimento que postulam que, o nível de envolvimento está positivamente correlacionado com o desempenho académico (Appleton *et al.*, 2008) e com a aprendizagem (Ainley, 1993). Por sua vez, a generalidade dos/as estudantes com insucesso apresenta um baixo/reduzido envolvimento e participação nas atividades escolares, estão com frequência desatentos, o comportamento é pouco apropriado ou desejável e as notas são baixas. Estes resultados são congruentes com a literatura que postula que, alunos com baixo E.S.E. demonstram maior dificuldade em manter a concentração na sala de aula e são por vezes descritos como mais agressivos ou impulsivos face a estudantes de classe média ou alta (Breznitz & Norma, 1998).

O tema III – **a escola**, tema este que engloba as verbalizações dos/as alunos/as relativas às suas experiências no contexto escolar e à perceção que têm das mesmas. Quanto à primeira categoria deste tema – *O/a professor/a* – os resultados permitem concluir que, o professor/a exerce influência sobre a realização escolar dos/as alunos/as, pois pode contribuir para agravar, mediar ou superar o baixo E.S.E. dos/as estudantes. Quanto às expectativas do/a professor/a em relação ao desempenho do/a aluno/a, os resultados revelam diferenças evidentes entre bons/boas e maus/más alunos/as: no caso das crianças com sucesso escolar, as expectativas do/a professor/a são indubitavelmente positivas e elevadas face ao seu desempenho global. Estes resultados afiguram-se congruentes com outros estudos, que mostram que elevadas expectativas do/a professor/a ajudam a promover o nível de envolvimento dos estudantes e contribuem para a sua realização académica (Klem & Connell,

2004), superando mesmo o baixo E.S.E. No que diz respeito aos/às alunos/as com insucesso, as expectativas do/a professor/a não segue o mesmo padrão: estas crianças percecionam as expectativas do/a professor/a como médias e baixas, e sobretudo relacionadas com o comportamento/atenção na sala de aula e com o seu desempenho às diferentes matérias. Estes resultados são em certa medida corroborados pela literatura, pois esta postula que as crianças são suscetíveis à forma como o/a professor/a reage ao seu desempenho na sala de aula: quando o/a professor/a veicula baixas expectativas através do seu comportamento e atitudes para com os/as alunos/as, isto afeta os seus resultados escolares (Benner & Mistra, 2007).

A categoria *Pares* expressa a perceção que os/as estudantes têm da sua relação com os colegas, do seu nível de interesse e motivação face à aprendizagem e das atividades desenvolvidas em grupo. Os resultados permitem concluir *a importância dos pares no desempenho académico dos/as estudantes*. No que diz respeito à perceção de motivação do grupo de pares para a aprendizagem, observou-se uma inversão da situação entre os grupos. Metade dos/as alunos/as com sucesso mencionou que, os seus pares estão pouco motivados para a aprendizagem. Vale a pena salientar que, o baixo nível de motivação dos colegas surge aliado à falta de interesse, atenção e ao comportamento negativo. De um total de oito participantes apenas dois referiram que, os seus pares gostam verdadeiramente da escola e de aprender. Os resultados obtidos contrariaram os estudos já realizados, em que os estudantes tendem a reunir-se com um grupo de pares que tenha expectativas ou aspirações semelhantes (Murdock, 1999). Inversamente, o grupo de alunos/as com insucesso menciona, na sua maioria, que o seu grupo de pares encontra-se motivado para aprender, algo patente através do seu empenho e interesse demonstrado na sala de aula, o que uma vez mais refuta a literatura (Murdock, 1999). Da análise dos resultados depreende-se que a perceção que as crianças têm do nível de motivação do grupo de pares poderá estar relacionada com a perceção que têm do seu próprio nível de interesse e motivação face à aprendizagem e perante este contexto os resultados fazem sentido.

NOTA:

Por razões de espaço, apenas uma pequena parte dos resultados obtidos poderá ser apresentado. Optou-se por incluir, a título exemplificativo, uma única subcategoria por cada categoria de cada tema.

Referencias

- Ainley, M.** (2012). Students' Interest and engagement in classroom activities. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on students engagement* (pp. 283-302). Springer: New York.
- Aiyappa, S. & Acharya, B.** (2012). Parenting styles on academic achievement of adolescents. *International Journal Of Scientific Research*. 1 (5), 120 – 122.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J.** (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386. DOI: 10.1002/pits.20303.
- Benner, A. D. & Mishra, R. S.** (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99, (1), 140-153. DOI: 10.1037/0022-0663.99.1.140.
- Borman, G. D., Rachuba, L. T.** (2001). Academic success among poor and minority students: An analysis of competing models of school effects. CRESPAR: U.S. Department of Education.
- Bradley, R. H. Corwyn, R. F.** (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Breznitz, Z. & Norma, G.** (1998). Differences in concentration ability among low and high-SES israeli students: A follow-up study. *The Journal of Genetic Psychology*. 159 (1), 82 -93.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.** (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner and W. Damon (Eds.), *Theoretical Models of Human Development. Handbook of Child Psychology, Vol. 1* (5th ed.) New York: Wiley.
- Conger, R. C & Donnellan, M. B.** (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175-99.
- Demi, M. A. Jensen, A. C. & Snyder, A. R.** (2010). The rural context and post-secondary school enrollment: An ecological systems approach. *Journal of Research in Rural Education*, 25(7), 1 – 26.
- Eamon, M. K.** (2001). The Effects of poverty on children's socioemotional development: an ecological systems analysis. *Social Work* 46 (3), 256-266.
- Fin, L. S. & Ishak, Z.** (2013). Direct and indirect effects of self-concept and socioeconomic status on students' academic achievement. *Educational Research International*. 1 (2), 40 - 49.
- Finn, J. D.** (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117 – 142.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H.** (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109.
- Hughes, J., & Kwok, O.** (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99, 39-51.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L.** (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7 – 27.

- Juvonen, J., Espinoza, J & Knifsend, C.** (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Students Engagement* (pp. 387-402). Springer: New York.
- Klem, A., & Connel, J.** (2004). Relationship matter: linking teacher support to student engagement an achievement. *Journal of School Health, 74* (7), 262-273.
- Kordi, A. & Baharudin, R.** (2010). Parenting Attitude and Style and Its Effect on Children's School Achievements. *International Journal of Psychological Studies, 2*, (2); 217 – 222.
- Lam, S. & Jimerson, S.** (2008). *Exploring student engagement in school internationally*. Consultation Paper, 1-13.
- Masten A. S.** (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*, 227–238.
- Milne, A. & Plourde, L. A.** (2006). Factors of a Low-SES Household: What Aids Academic Achievement? *Journal of Instructional Psychology, 33*(3), 183-93.
- Moreira, P. A. S., Vaz, F. M., Dias, P. C. & Petracchi, P.** (2009). Psychometric Properties of the Portuguese Version of the Student Engagement Instrument. *Canadian Journal of School Psychology, 24*(4) 303–317. DOI: 10.1177/0829573509346680.
- Murdock, T. B.** (1999). The social context of risk: status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology, 91* (1), 62-75.
- Reeve, J. & Tseng, C.** (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 257–267. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002.
- Reschly A. L. & Christenson, S. L.** (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities - a case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education, 27* (5), 276-292.
- Rutter, M.** (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry, 147*, 598 – 611.
- Siraj-Blatchford, I., Mayo, A., Melhuish, E.C., Taggart, B., Sammons, P. & Sylva, K.** (2011). *Performing against the odds: developmental trajectories of children in the EPPSE 3-16 study*. London: Department for Education.
- Smith-Osborne, A.** (2007). Life span and resiliency theory: A critical review. *Advances in Social Work, 8* (1), 152-168.
- Zappalà, G. & Considine, G.** (2001). Educational performance among school students from financially disadvantaged backgrounds (4th ed.). New South Wales: Research & Advocacy Team, The Smith Family.
- Wentzel, K. R.** (2012). Socio-Cultural Contexts, Social Competence and Engagement at School. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Students Engagement* (pp. 479 – 490). Springer: New York.