



UNIVERSIDADE DE ÉVORA | ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA



**COMPETÊNCIAS ACADÉMICAS:
RELAÇÃO ENTRE A CONFIGURAÇÃO
FAMILIAR, AUTO-CONCEITO E RENDIMENTO
ACADÉMICO EM ALUNOS DO 3º CICLO
DO ENSINO BÁSICO**

Ana Isabel Simões Fonseca

Orientação: Prof. Doutora Helderina Pires
Co-Orientação: Prof. Doutor Paulo Cardoso

Mestrado em Psicologia
Área de especialização: **Educação**

AGRADECIMENTOS

“Da minha aldeia vejo quando da terra se pode ver no Universo; Por isso a minha aldeia é grande como outra qualquer; Porque eu sou do tamanho do que vejo; E não do tamanho da minha altura; Nas cidades a vida é mais pequena; Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro; Na cidade as grandes casas fecham a vista a chave, Escondem o horizonte, empurram nosso olhar para longe de todo o céu, Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos nos podem dar; E tornam-nos pobres porque a única riqueza é ver”.

Alberto Caeiro, em "O Guardador de Rebanhos".

Recorrendo às sábias palavras de Caeiro, estes agradecimentos vão para aqueles que permitiram que eu fosse do tamanho do que vejo e que visse o Universo, e não me tiraram o que os meus olhos não puderam ver, mas sim, abriram caminhos e novos horizontes, o que me enriqueceu e deu força para dar corpo à presente dissertação. Estes agradecimentos vão então, para aqueles que deram forças para continuar, para aqueles que sem estar presentes fisicamente, trouxeram alento e coragem para seguir em frente, mesmo quando o caminho me fazia recuar.

Assim, em primeiro lugar, cabe-me agradecer à força promotora e à primeira pessoa que investiu e acreditou em mim. À Professora Heldemerinda Pires, a quem agradeço toda a dedicação, paciência e atenção, que apesar de longe esteve sempre perto e sempre atenta a todo o meu trabalho.

Ao Professor Paulo Cardoso, que também teve a paciência e o cuidado de me dar todo o apoio que precisei para a elaboração da tese, nomeadamente na parte estatística, sem o qual não seria possível esclarecer todas as minhas dúvidas e potenciar a minha aprendizagem no âmbito da Estatística.

Também quero agradecer a todos os alunos da Escola Severim de Faria que colaboraram de forma muito prestável no meu estudo e sem os quais, grande parte do meu trabalho não teria sido possível realizar. Cabe-me também agradecer aos professores que disponibilizaram as suas aulas para eu poder aplicar os questionários e à Direcção da Escola, que se prontificou para eu poder desenvolver o meu trabalho na mesma. Um especial obrigado à Psicóloga da Escola, pela sua compreensão, o que me permitiu ter o tempo necessário de elaborar a tese em tempo útil.

Seguidamente fica um agradecimento especial aos meus amigos que tiveram a paciência de me aturar; que me permitiram horas de discussão, onde pude desenvolver o meu raciocínio prático e teórico e ainda, por me terem dado sempre uma palavra amiga quando mais precisava. De entre estes amigos, um carinho especial para aqueles que pertencem, ao que carinhosamente costumamos chamar de “Gang do Chá Preto”, onde pude retirar um forte apoio para todo o meu trabalho. Fica um especial agradecimento à minha amiga Susana, com quem partilhei tantas angústias, dúvidas e incertezas mas onde fui também buscar força e entusiasmo para continuar. Espero ter conseguido ter feito o mesmo por ti.

À minha Família, que esteve sempre ao meu lado. Obrigado pelos telefonemas; pelas horas que me ouviram; pela paciência que tiveram, mesmo quando por motivo de exaustão e algum stress, não fui a melhor companhia. Pelos momentos que tivemos, me proporcionaram e proporcionam, desde os jantares, aos lanches e aos pequenos cafés que passámos juntos.

Ao meu irmão e cunhada que sempre me deram força e coragem, que estiveram sempre presentes nas horas difíceis e que me deram sempre motivos para rir e sorrir.

Aos meus pais, que muitas vezes sofreram comigo nas horas mais difíceis, que me aturaram e que tiveram paciência para mim. Pelas horas que passávamos ao telefone e pelos carinhos partilhados, que poderei não ter dado muita importância na altura, mas que estarão sempre guardados comigo. Se consegui e conseguirei atingir algo na vida será, em primeiro lugar, por mérito vosso e pelo vosso investimento e confiança em mim.

Por terem reforçado o meu “auto-conceito” e dado todo o suporte necessário, um muito obrigado. É a vocês que dedico este trabalho.

À minha Luna, que foi a minha companheira de trabalho, nos últimos meses.

A ti, Hugo, pelo teu apoio incondicional em todos os momentos bons e maus porque passei, pelo teu suporte emocional, pelas palavras de apoio e carinho e por me levares a acreditar em mim e no que posso fazer.

A todos os que de alguma forma fizeram parte desta jornada...

Muito Obrigado

Competências Académicas: Relação entre a configuração familiar, auto conceito e rendimento académico em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico

RESUMO: O presente trabalho tem como objectivo analisar a relação entre configuração familiar, auto-conceito e desempenho académico. Participaram no estudo 287 sujeitos de ambos os sexos, do 3º ciclo do Ensino Básico, da Escola Secundária Severim de Faria em Évora, dos quais 158 eram rapazes e 129 eram raparigas com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos ($M=13,50; DP=1,08$). Os alunos responderam aos Questionários “*Rendimento Escolar*”, “*Eu e a minha Família*” e a “*Escala de Auto-Conceito*” de Susan Harter. Os resultados revelam que não existe uma relação entre Tipologia Familiar e Auto-Conceito. Todavia encontrou-se uma relação positiva entre o tipo de família nuclear e o rendimento académico positivo. Não sendo um dado novo encontrou-se também uma relação entre auto-conceito e rendimento académico, sendo que, quanto mais positivo é o auto-conceito, maior é o rendimento académico. Por último aferiu-se uma relação positiva entre as variáveis familiares; rendimento académico positivo e auto-conceito positivo.

Palavras-chave: Família; Tipologia Familiar; Auto-Conceito; Rendimento Académico; Actividades Familiares; Tempo partilhado com a Família

Academic Skills: Relationship between family structures, self-concept and academic achievement in students of 3rd Cycle of Basic Education

Abstract: The current study aims to analyse the relationship between Family Structures, Self-Concept and Academic Achievement. This study involved 287 subjects from both genders, of the 3rd Cycle of Basic Education, from Severim Faria Secondary School in Évora, from which 158 were boys and 129 were girls, aged between 11 and 17 years old ($M=13,50$; $DP=1,08$). The Questionnaires applied were “*Educational Achievement*”, “*My Family and I*” and “*The Self-Concept Scale*” of Susan Harter. The results don't reveal any relationship between the Family Structure and Self-Concept. However, we found a positive relationship between the Nuclear Family and the Positive Academic Achievement. Furthermore, although it's not being a new data, we found a relationship between the self-concept and academic achievement, and the more positive self-concept is, the greater is the academic achievement. Finally, the results have measured a positive relationship between the family variables; positive academic achievement and positive self-concept.

Key-words: Family; Family Structures; Self-Concept; Academic Achievement; Family Activities; Shared Time with Family.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Índice.....	v
Lista de Quadros.....	viii
Lista de Figuras.....	ix
Lista de Anexos.....	ix
Introdução.....	1
Capítulo 1. Família enquanto espaço de aprendizagem, e desenvolvimento.....	5
1. Introdução.....	5
1.1. A família enquanto objecto de estudo da Psicologia.....	6
1.2. Teoria Sistémica e Teoria Ecológica.....	9
1.3. Família enquanto contexto de Desenvolvimento.....	12
1.4. Tipos de Família.....	16
Capítulo 2: Auto-conceito e Rendimento Académico.....	25
2. Introdução.....	25
2.1. Modelos Explicativos do Auto-Conceito.....	26
2.2. O Auto-Conceito na Adolescência.....	33
2.2.1. A Adolescência.....	33
2.2.2. Auto-Conceito na Adolescência.....	37
2.3. Rendimento Académico.....	40
2.3.1. Modelos Explicativos.....	40
2.4. Auto-Conceito e Rendimento Académico.....	43
2.5. Auto-Conceito Rendimento Académico e Família.....	46
Capítulo 3: Metodologia.....	53
3. Metodologia.....	53
3.1 Quadro Epistemológico.....	53
3.2 Objectivos gerais.....	55
3.2.1 Hipóteses de investigação.....	55
3.3 Participantes na Investigação.....	57
3.4 Instrumentos.....	61
3.5 Procedimentos.....	69

Capítulo 4: Resultados e Discussão.....	71
4. Introdução.....	71
4.1 Resultados.....	72
4.1.1 Tipologia Familiar e Auto-Conceito	72
4.1.2 Tipologia Familiar e Variáveis Académicas.....	72
4.1.3 Auto-Conceito e Rendimento Académico.....	72
4.1.3.1 Estudo das Correlações entre Variáveis Académicas e o Auto-Conceito.....	73
4.1.3.2 Comparação de Médias entre as Variáveis Académicas e as Sub-escalas do Auto-Conceito.....	75
4.1.4 Relação entre as Variáveis sócio-demográficas; Tipologia Familiar; Variáveis Familiares; Académicas e o Auto-Conceito.....	77
4.1.4.1 Análise Descritiva Dos Dados Sócio Demográficos e sua relação com as variáveis académicas.....	77
4.1.4.2 Estudo das Correlações entre as Variáveis sócio-demográficas, Variáveis Familiares; Académicas e o Auto-Conceito.....	83
4.1.4.3 Comparação de Médias entre as Variáveis Sócio-Demográficas, Académicas; Familiares e as Sub-escalas do Auto-Conceito.....	94
4.2 Discussão dos resultados principais.....	98
4.2.1 Tipologia familiar e auto-conceito.....	98
4.2.2 Tipologia Familiar e Rendimento Académico.....	99
4.2.3 Rendimento Académico e Auto-Conceito.....	100
4.2.4 Relação entre as variáveis sócio-demográficas; tipologia familiar; variáveis familiares; académicas e o auto-conceito.....	102
Conclusão.....	109
Referências Bibliográficas.....	117
Anexos.....	123

Lista de Quadros

Quadro I: Ano Escolar dos alunos observados.....	59
Quadro II: Idades dos alunos observados.....	59
Quadro III: Género dos alunos observados.....	59
Quadro IV: Local Onde Vive dos Alunos Observados.....	60
Quadro V: Tipos de Família Dos Alunos Observados.....	60
Quadro VI: Profissão dos Pais dos alunos Observados.....	60
Quadro VII: Escolaridade dos Pais dos alunos Observados.....	61
Quadro VIII: Classes Sucesso Académico.....	62
Quadro IX: Classes Aspiração Académica.....	62
Quadro X: Classes Expectativa Académica.....	63
Quadro XI: Atitude Face ao Estudo.....	63
Quadro XII: Expectativa Ocupacional.....	63
Quadro XIII: Valores de Alfa de Cronbach para cada uma das sub-escalas do Tempo Passado com a Família para a amostra total.....	65
Quadro XIV: Valores de Alfa de Cronbach para cada uma das sub-escalas das Actividades desenvolvidas em Família para a amostra total.....	66
Quadro XV: Valores de Alfa de Cronbach para cada uma das sub-escalas do Auto-Conceito para a amostra total.....	68
Quadro XVI: Coeficiente de Correlação entre as variáveis académicas e o auto-conceito.....	73
Quadro XVII: Total de Reprovações dos Alunos Observados.....	78
Quadro XVIII: Média dos resultados escolares dos Alunos Observados.....	78
Quadro XIX: Aspirações Académicas dos Alunos Observados.....	79
Quadro XX: Expectativas Académicas dos Alunos Observados.....	79

Quadro XXI: Atitude Face ao Estudo dos Alunos Observados.....	80
Quadro XXII: Expectativa Profissional dos Alunos Observados.....	80
Quadro XXIII: Comparação entre Géneros do Total de Reprovações dos Alunos Observados.....	81
Quadro XXIV: Comparação entre Géneros das Médias dos resultados escolares dos Alunos Observados.....	81
Quadro XXV: Comparação entre Géneros das Aspirações Académicas dos Alunos Observados.....	82
Quadro XXVI: Comparação entre Géneros das Expectativa Académicas dos Alunos Observados.....	82
Quadro XXVII: Comparação entre Géneros na Atitude Face ao Estudo dos Alunos Observados.....	83
Quadro XXVIII: Comparação entre Géneros na Expectativa Profissional dos Alunos Observados.....	83
Quadro XXIX: Coeficiente de Correlação entre as variáveis sócio-demográficas; académicas; familiares e o auto-conceito.....	84

Lista de Figuras

Figura 1: Estrutura do Auto-Conceito de acordo com o modelo de Shavelson, Hubner e Stanton, (1976).....	30
---	----

Lista de Anexos

Anexo 1: Questionários “Rendimento Académico”; “Eu e a minha Família” e a Escala de Auto-conceito”	124
--	-----

INTRODUÇÃO

*“Em contexto escolar e familiar, a criança surge como membro activo de dois sistemas, sendo aquele o ponto de intersecção entre eles”
(Teixeira & Andrada, 1987).*

A família, constitui num dos principais pilares da vida das pessoas, pois é base da construção de um modelo relacional que permite criar outras relações, desde as laborais, de amizade, de parentesco, até à construção de uma nova família. Normas, regras e funções são assimilados por cada um de seus membros que, por oposição ou similaridade, se identificam com seu grupo familiar. Tais identificações não têm somente implicações na construção cognitiva e da personalidade como também, reproduzem pautas de interacção, jogos relacionais e formas de manifestar afectos e emoções (Souza, Baptista & Alves, 2008). Os pais influenciam em certa medida, de forma directa e indirecta, as realizações escolares dos filhos, ao providenciarem um espaço de estudo em casa, ao acompanharem as tarefas escolares dos jovens, ao apresentarem regras em termos de horários de estudo, de dormir, das refeições e das responsabilidades no cumprimento destas regras, dos horários e tarefas escolares.

Os estudos têm concluído que a família pode ter uma influência determinante nos resultados dos alunos, na forma como acompanha os mesmos e como actua face a determinados resultados escolares (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

A investigação sugere que todas as variáveis implicadas no contexto familiar (envolvimento parental; tempo que passa com a família; configuração familiar; interacção familiar e dinâmica familiar) podem influenciar de forma positiva todo o comportamento do sujeito, nomeadamente, o seu desempenho ao nível do rendimento académico e auto-conceito. A possibilidade que o aluno tem de representar para si a tarefa de aprendizagem, o seu interesse e motivação para a realização da tarefa, pelo seu conteúdo e grau de competência que o aluno sente possuir para desenvolver e realizar essa tarefa de maneira autónoma, diz respeito ao seu auto-conceito (Cabani, 2004). O auto-conceito é um constructo de natureza cognitiva mais global de elevada importância num contexto educacional, uma vez que, o empenho do sujeito dependerá de certo ponto da ideia que ele tem de si mesmo no desempenho de determinada função (Woolfolk, 1998). Uma percepção mais adequada e coerente de competência pessoal permite ao sujeito maior adaptação social e bem-estar psicológico, bem como uma maior realização académica (Sá, 2004). Esta última prende-se com a realização escolar abordada, na presente dissertação, a partir de dois níveis de análise: os aspectos pessoais e os aspectos sociais do rendimento escolar. No primeiro caso são consideradas as aptidões e

outras características pessoais de cada aluno no segundo caso, tem-se em conta aspectos mínimos estabelecidos em sociedade, para cada nível de ensino avaliando os alunos nesses parâmetros (Peixoto, 1999).

No que diz respeito ao auto-conceito e resultados escolares, verifica-se uma influência mútua na relação entre os mesmos, ao longo do percurso escolar. Nos primeiros anos de escolaridade, a criança atribui muita importância aos sucessos ou insucessos que obtém, sendo que a acumulação destes vai exercer grande influência na formação do auto-conceito. Posteriormente, o auto-conceito passa a ser determinante no modo como a criança encara a escola, influenciando os resultados escolares. Os alunos com bons resultados escolares têm uma imagem mais positiva de si, apresentando mais auto-confiança, maior auto-aceitação e um elevado auto-conceito. Por outro lado, os alunos com insucesso demonstram sentimentos de incerteza e de inadequação social, bem como atitudes negativas (Gomes, 2007).

Desta forma, a pertinência deste trabalho reveste-se de uma dupla dimensão. Por um lado, o trabalho foi concebido para nos dar uma visão geral de quais são as teorias e abordagens que sustentam a temática da relação entre o tipo de família, rendimento académico e auto conceito. Por outro lado, no âmbito da parte prática, ou seja, a investigação na sua essência, considerou-se fundamental analisar esta temática em adolescentes, do terceiro ciclo de Escolaridade, na medida em que nesta altura entram numa fase, marcada por várias escolhas e processos que de alguma maneira dependem tanto dos aspectos cognitivos bem como afectivos.

O presente estudo releva-se importante em termos pessoais e profissionais, em virtude de permitir uma visão mais alargada sobre a forma como uma determinada configuração familiar e o contexto escolar se cruzam e influenciam o desenvolvimento do auto-conceito e desempenho académico de adolescentes.

A questão de base do estudo prende-se com a tipologia familiar e a sua influência nos resultados escolares e no auto-conceito. Os resultados do presente estudo poder-se-ão revestir de alguma importância, uma vez que as conclusões poderão constituir como uma base de reflexão e como contributo importante nalgumas situações de risco e com contornos negativos associados a esta fase de desenvolvimento. Assim poderão contribuir para uma melhor intervenção ao nível da prevenção do insucesso académico e de situações de risco associadas à fase de desenvolvimento abordada.

Por este motivo, esta investigação parece apresentar alguma relevância quer em termos teóricos, quer em termos práticos.

Para clarificar esta ligação foram elaboradas as seguintes questões: (i) “*Existe uma relação positiva entre o tipo de família (nuclear; monoparental; reconstruída, comunitária; adoptiva e homossexual) com o auto-conceito*”; (ii): “*Existe uma relação positiva entre o tipo de família (nuclear; monoparental; reconstruída, comunitária; adoptiva e homossexual) e o rendimento académico*”; (iii) “*Existe uma relação positiva entre o auto-conceito positivo e o rendimento académico positivo*” e (iv): “*Os resultados sócio-demográficos; familiares (tipologia família; tempo e actividades desenvolvidas com a família) ; académicos e do auto-conceito variam entre si*”.

O grupo de sujeitos escolhidos, para responder às questões, foi composto por alunos do 3º ciclo da escola Secundária Severim de Faria.

O presente estudo pretende responder às questões anteriormente formuladas. Não se pretende atingir porém, com o presente estudo, qualquer tipo de generalização ao universo do qual foi retirada a amostra, mas sim *aprofundar o mais possível*, a forma como os sujeitos implicados no estudo são influenciados pelo tipo de família a que pertencem no que concerne ao desenvolvimento do seu auto-conceito e desempenho académico. Assim foram abordados os aspectos centrais relacionados com os tipos de família existentes e sua relação com o auto-conceito e desempenho académico na fase de desenvolvimento abordada.

Quanto à estrutura da presente tese, achou-se pertinente dividir em duas partes principais, uma teórica, de revisão de literatura, sobre o tema proposto, composta por dois capítulos; e uma parte empírica, onde se descrevem os aspectos metodológicos do presente trabalho, que contém igualmente dois capítulos.

O primeiro capítulo, “*Família enquanto espaço de aprendizagem, e desenvolvimento*”, aborda aspectos mais relevantes da configuração familiar.

O segundo capítulo, “*Auto-conceito e Rendimento Académico*”, inclui uma breve revisão de literatura acerca de aspectos mais relevantes do auto-conceito e do rendimento académico dos alunos.

No terceiro capítulo, “*Metodologia*”, são descritos os objectivos gerais; as características dos instrumentos utilizados e dos aspectos metodológicos adoptados.

O quarto capítulo, “*Resultados e Discussão*” é constituído pela apresentação dos procedimentos estatísticos efectuados nas análises de dados, os resultados e a discussão dos resultados do estudo, de que resultou o presente trabalho.

Por último apresentam-se as conclusões gerais e alguns aspectos que suscitam questões para possíveis investigações futuras.

CAPÍTULO 1: FAMÍLIA ENQUANTO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

“ (...) a família trata-se de uma união de pessoas que partilham um projecto vital de existência comum, onde se geram fortes sentimentos de pertença a esse grupo, existindo um compromisso entre os vários membros estabelecendo-se relações de intimidade, reciprocidade e dependência(...).”

(Rodrigo & Palacios, 1998)

1. Introdução

A família, desde sempre, corresponde a um grupo social que exerce uma enorme influência sobre a vida das pessoas, sendo encarada como um grupo, com uma organização complexa, inserido num contexto social mais amplo com o qual mantém constante interacção (Pratta & Santos, 2007). O grupo familiar tem um papel fundamental na formação dos indivíduos, sendo importante na determinação e na organização da personalidade, além de influenciar significativamente no comportamento individual (Pratta & Santos, 2007). Assim conclui-se, que existe a plena consciência, que factores de índole familiar, social e emocional podem ser causadores de distúrbios da aprendizagem, podendo ser resolvidos com maior adequação, a partir da intervenção dos serviços especializados.

A estruturação da família oscila de acordo com os momentos históricos que atravessa a sociedade da qual ela faz parte, uma vez que os diferentes tipos de composições familiares são determinados por um conjunto significativo de variáveis ambientais, sociais, económicas, culturais, políticas, religiosas e históricas. Nesse sentido, para se abordar a família, é preciso considerar que a estrutura familiar, bem como o desempenho dos papéis parentais, modificaram-se consideravelmente nas últimas décadas (Pratta & Santos, 2007).

Deste modo podemos tipificar seis grandes tipos de família: a nuclear; a monoparental; a reconstituída; a comunitária, homossexual e a adoptiva, que serão definidas mais à frente (Alarcão, 2000).

Numa sociedade altamente competitiva como a nossa, o sucesso no acesso ao mercado de trabalho passa cada vez mais por uma educação mais elevada e pelo bom desempenho académico de cada um. É portanto natural que, cada vez mais, os pais estejam preocupados com o desempenho académico dos seus filhos, na medida em que vêem na escola a melhor forma de obtenção de um futuro promissor, sentimento que é comum à maioria dos pais. Deste modo, é provável que todas estas inquietações e preocupações, transmitidas, através de diferentes atitudes e de diferentes formas de

envolvimento na vida académica dos filhos, vão influenciar o rendimento académico, as representações de si próprio e a motivação para a realização escolar destes (Pratta & Santos, 2007).

Bronfenbrenner, ligado às perspectivas ecológicas, vê o desenvolvimento como um processo afectado pela relação entre os cenários imediatos nos quais a pessoa vive, em constante mutação (Bronfenbrenner, 1996). Deste modo é evidente a interacção dos sujeitos com o mundo que os rodeia, influenciando-os e sendo influenciados por ele (Melo, 2003). A sociedade actual está a sofrer importantes e constantes alterações que obrigam a uma actualização e adaptação quase permanentes. Neste contexto, a cultura e a família tal como a própria sociedade também têm sido afectadas o que pressupõe uma necessidade de acompanhamento efectivo das crianças e dos adolescentes.

1.1 A família enquanto objecto de estudo da Psicologia

“Não obstante, a Psicologia sempre se interessou pelo estudo da família, tratando-se de uma ciência que procura compreender e explicar o comportamento humano partindo do seu contexto primordial, a família”. (Ribeiro, 1997)

A família tem sido encarada enquanto objecto de estudo e foco de interesse da Psicologia há relativamente pouco tempo. Este interesse surgiu da ideia de que, por mais que a família sofra alterações na sua constituição, estrutura e funcionamento, sofrendo a influência dos sistemas sociais, políticos e ideológicos, religiosos e culturais, existem duas funções fundamentais ao ser humano que continuam a ser preferencialmente realizadas pela família. A primeira consiste em assegurar a continuidade do ser humano no sentido da família ser uma comunidade onde se nasce, cresce, procria, decresce e morre, continuando ao longo das gerações, transmitindo a vida. A segunda que, de certa forma está ligada à primeira, consiste na articulação entre o indivíduo e a sociedade, conseguindo o equilíbrio entre o estar bem consigo e o estar bem com os outros ou seja adequar a sua individuação (nas dimensões afectiva, cognitiva e comportamental) e socialização (Ribeiro, 1997).

Ao longo dos tempos, tem sido notória a importância de tentar compreender o comportamento individual inserido no seu contexto natural, a família, e esta por sua vez, inserida em contextos sociais e culturais mais alargados. O interesse pela família, enquanto objecto de estudo e intervenção, embora remoto, nem sempre foi claro, tendo surgido com maior desenvolvimento, em áreas do saber, como a Psicanálise, a Psicologia do Desenvolvimento; a Psicologia Social, a Psicoterapia, o Aconselhamento, a Psiquiatria e a Terapia Familiar. Deste modo a construção da Psicologia da Família resultou de

diferentes Perspectivas. Nos EUA, só em 1984 é que surgiu a divisão de Psicologia da Família na maior associação de Psicólogos, APA (Associação Americana de Psicologia). Durante as duas últimas décadas ocorreram enormes mudanças nas abordagens teóricas e metodológicas. Assim não era suficiente estudar a família considerando separadamente os seus membros e, unicamente, relações diáticas e unidireccionais. De facto muitos comportamentos que observamos sobre aqueles que nos rodeiam permitem concluir facilmente que, os mesmos resultam do tipo de interacção estabelecida entre os elementos nela intervenientes. No entanto, muitas vezes, esquecemos que o comportamento de um é determinado pelo comportamento de outro (e vice-versa), que ambos se influenciam e reforçam mutuamente. Procurar atribuir causas e efeitos, não analisando os processos de interacção circular, não provoca mudanças, uma vez que, as relações familiares são mais ricas e complexas e emergem cada vez mais como objectos legítimos de estudo. Assim, torna-se evidente que o funcionamento interno da família é afectado pelo sistema social mais alargado e que, por sua vez, a ecologia da família é afectada pelos indivíduos e grupos que a compõem (Ribeiro, 1997).

A Psicologia da Família, é uma especialidade dentro da Psicologia, interessada no desenvolvimento, clarificação e comunicação da perspectiva sistémica da família. A abordagem da família, fora do contexto terapêutico, permite melhorar a qualidade de vida da família e, segundo Pinsof (1992, cit. por Ribeiro, 1997), esta abordagem, centra-se em dois tipos de problemas: compreensão e intervenção. Conhecer as respostas às questões que surgem permite-nos conhecer melhor a estrutura e o funcionamento das famílias e elaborar intervenções que melhorem a sua qualidade de vida. Por sua vez os problemas de intervenção estão relacionados com o desenvolvimento e a avaliação dos procedimentos que intervêm nas famílias para as ajudar a lidar com os problemas (Ribeiro,1997).

A Psicologia da Família difere da Terapia familiar em três dimensões. A primeira é relativa à posição do indivíduo na família: a psicologia da família considera importantes tanto o individuo como o sistema familiar ou seja, atribui valor à família como sistema de indivíduos interdependentes. A segunda diferença refere-se ao facto de contemplar toda a gama de comportamentos nas famílias desde a funcionalidade até à disfuncionalidade o que, em intervenção, trata-se num interesse por variados serviços de prevenção que envolvem mais famílias do que a amostra seleccionada das famílias clínicas a necessitar de tratamento. Por último, a terceira diferença, diz respeito à importância que é atribuída às teorias, à avaliação do processo e dos resultados, áreas frequentemente descuradas na Terapia Familiar (Gurman & Kniskern, 1991 cit. por Ribeiro, 1997). Deste modo, é

muito importante, desenvolver um conhecimento científico sobre os processos familiares “não clínicos” ou funcionais, na sua positividade e diversidade, evitando-se assim, as inferências com base unicamente em modelos da psicopatologia, nas normas sociais prevalentes ou na experiência familiar pessoal. Importa estudar estas famílias procurando perceber como é que, assumindo diferentes estruturas e tendo diferentes exigências (dificuldades e problemas), organizam os seus recursos e funcionam de modo a atingir os seus objectivos enquanto família (Ribeiro, 1997).

Numa tentativa de sistematizar o percurso histórico e teórico da família enquanto objecto de estudo e de intervenção na Psicologia, verificou-se a seguinte evolução, coexistindo neste momento todas as tendências: do indivíduo ao sistema familiar e a sistemas mais vastos; das famílias clínicas, disfuncionais as famílias não clínicas, funcionais; da terapia à prevenção e desenvolvimento conjugal e familiar (Ribeiro, 1997).

Devido às modificações sociais e culturais, a tradicional competência das famílias para ajudar os seus membros na socialização, nem sempre é suficiente. Por outro lado, tendo em conta, os valores de abertura, flexibilidade e compreensão, vigentes na nossa sociedade, a reacção natural de qualquer grupo em crise de se recolher sobre si próprio e reforçar as suas regras internas, não só seria reprovado como acentuaria a inadaptação da família ao seu meio. Assim vão surgindo a necessidade de estruturas de apoio e de técnicos especializados que ajudem a ter uma qualidade de vida melhor (Ribeiro, 1997).

Com o desenvolvimento da Psicologia da Família, tem surgido cada vez mais aos investigadores a questão de saber porque é que algumas famílias são capazes de funcionar com relativa facilidade e até de crescer e enriquecer, enquanto outras, face a transições semelhantes ou mesmo idênticas, não funcionam, ou desenvolvem perturbações mais ou menos graves. Cada vez, com mais consistência com base em avaliações e investigações, que foram sendo feitas em diversos países, foi-se afirmando a certeza de que os momentos de transição eram períodos chave para estudar e intervir prevenindo o aparecimento e instalação de dificuldades familiares (Pina Prata, 1983 cit. por Ribeiro, 1997). Em muitas famílias é, simplesmente necessário, ajudá-las a encontrarem em si potencialidades e a criatividade (de momento desconhecidas ou bloqueadas) que lhes permitam resolver as crises em que se encontram. Nas relações pais-filhos, as dificuldades de conciliar as profissões com a vida da família e de conjugar o tempo para o casal e tempo para os filhos, podem originar problemas de vária ordem. Perante isto torna-se muito importante auxiliar as famílias a desenvolver ferramentas e cumprir regras de funcionamento, a partir de uma hierarquia bem definida. O aparecimento de filhos também tem acentuado o confronto e a divisão tradicional dos

papéis, de acordo com o sexo, não só no que diz respeito ao papel, do pai ou da mãe, na educação, e cuidado dos filhos, como também relativamente ao que é permitido aos filhos (do sexo feminino ou masculino) no contexto familiar. Por exemplo, as famílias monoparentais e as famílias reconstituídas, pelas problemáticas específicas que levantam, constituem núcleos familiares que podem precisar de ajuda profissional. Destacam-se a solidão e a sobrecarga de responsabilidades e de papéis para um dos pais no primeiro caso, a indefinição e confusão de papéis e hierarquias, bem como os conflitos de lealdade família, no segundo caso (Ribeiro 1997).

A família emerge assim, como espaço privilegiado de relações pessoais, onde cada um é respeitado e amado, tal como é, onde cada um contribui para o sentido da família. É na realidade de uma natureza frágil de relações, que cada família continuará a definir e a construir o seu rumo (Ribeiro, 1997).

1.2 Teoria Sistémica e Teoria Ecológica

“ (...) Qualquer indivíduo pertence à família como um todo e, simultaneamente, participa em vários sub-sistemas familiares (...)”

(Shaffer, 1999)

Intervir junto de famílias disfuncionais, é o último recurso de uma sociedade que não consegue evitar o seu aparecimento. A aposta da Psicologia da Família consiste em intervir prevenindo o surgimento de disfunções relacionais e melhorando a sua qualidade de vida. Deste modo, a perspectiva sistémica, permite perceber que a realidade da família reside no conjunto das relações entre os seus membros através dos seus tempos. Torna-se também evidente que uma mudança num dos membros do sistema familiar, produz modificações nos outros e há necessidade de estabelecer um novo equilíbrio. O desafio que se coloca na sociedade em geral e a cada família em particular, consiste nesta busca constante de equilíbrio e na descoberta do significado da família face aos diferentes contextos que se vão desenvolvendo (Ribeiro, 1997).

Segundo a abordagem sistémica, uma modificação de comportamento, dentro de um sistema, teria efeitos não só a nível das respostas simples do indivíduo como influenciaria outros comportamentos e ambientes da pessoa – alvo e de outras pessoas do seu meio mais próximo (Geller *et al.*, 1982 citado por Pinto & Leal, 1991).

Bertalanfly, em 1968 (cit. por Alarcão, 2000), defendeu que a família consiste num “complexo de elementos interactivos”. No contexto dos seus trabalhos foi definida claramente a diferença e o respectivo significado do que são sistemas abertos e sistemas fechados. Nos sistemas abertos, em oposição aos sistemas fechados, há uma entrada e

saída de informação através da fronteira do sistema. As características do sistema alteram-se de acordo com as modificações operadas no próprio sistema ou no meio exterior. Por outro lado, quando falamos em sistemas fechados referimo-nos à ausência de interacção entre o sistema e o ambiente circundante. Esta teoria dos sistemas, embora apresente algumas limitações, trouxe importantes noções e conceitos para a terapia familiar, nomeadamente a ideia de que cada sistema possui uma fronteira; a ideia de que os sistemas são constituídos por subsistemas e que ao mesmo tempo o sistema está integrado num supra-sistema e também a ideia de que a família é mais do que a soma das propriedades das partes (Barker, 2000). A *Teoria dos sistemas* baseia-se em quatro princípios básicos. Um dos princípios é o da *Globalidade*, que define que um sistema é um todo organizado que é maior do que a soma das partes, ou seja, as suas características não podem ser compreendidas através do mero estudo do funcionamento das componentes individuais, devendo ser analisada a sua totalidade (Shaffer, 1999). Inerente a esta teoria, encontra-se igualmente o princípio da *Integridade de Sistemas*, que afirma que os sistemas complexos são compostos por subsistemas que estão relacionados reciprocamente, ou seja, cada um destes relacionamentos pode também ser considerado um subsistema e estudado por direito próprio (Shaffer, 1999). O princípio da *Circularidade de Influência*, consiste na noção de que no interior de um sistema, o padrão de influência é circular e não linear, em que todas as componentes são interdependentes e a alteração numa delas tem implicações para todas as outras (Shaffer, 1999).

O último princípio de *estabilidade e mudança*, postula que os sistemas são afectados por todo o tipo de influências externas. Deste modo, cada sistema tenta manter uma posição de estabilidade e a mudança tende a ser contrariada, se isto não for possível, o sistema como um todo terá de mudar (Shaffer, 1999). De facto estes princípios podem ser aplicados à família, encarando esta como um sistema.

No contexto da teoria ecológica, Bronfenbrenner em 1979, debruçou-se sobre o papel do ambiente no desenvolvimento humano, ao longo da vida, formulando a *Teoria dos Sistemas Ecológicos*, contrariando o modo tradicional de se estudar o desenvolvimento, onde o foco na pessoa resumia-se a um ambiente restrito e estático. Surge deste modo, a *Ecology of Human Development* (Bronfenbrenner, 1979, cit. por Bronfenbrenner, 1996) onde se defendia o encaixe sucessivo de contextos, ou seja, a interacção dinâmica e recíproca dos diferentes contextos onde o indivíduo está inserido. Neste sentido, o *Modelo Ecológico-Desenvolvimental* possibilita uma compreensão do desenvolvimento, em geral e da criança, em particular, assim como as relações dinâmicas que esta estabelece com o contexto, (Bronfenbrenner, 1996). Portanto, são considerados

ao nível contextual, os domínios *microsistema*, *mesossistema*, *exossistema* e *macrossistema*, sendo a criança entendida, deste modo, de um ponto de vista sistémico, em todas as suas particularidades – na sua relação consigo e com o contexto. Ao nível do *Microsistema* salienta-se todo um conjunto de actividades, papéis e relações interpessoais vivenciadas pelo sujeito em determinado contexto, com características físicas e materiais particulares, (Melo, 2005). O *Mesossistema* inclui as inter-relações entre dois ou mais cenários (contextos) nos quais a pessoa interage activamente. Trata-se de um sistema com vários microsistemas. Por *Exossistema* entende-se um ou mais cenários (contextos) que não envolvem a pessoa enquanto participante activo mas, onde ocorrem acontecimentos que afectam ou são afectados pelo que acontece no cenário que contém a pessoa - *Microsistema*. Por último, o *Macrossistema* traduz na congruência, na forma e no conteúdo dos subsistemas existentes, ao nível da subcultura ou cultura como um todo, juntamente com o conjunto de crenças ou ideologias subjacentes a essa congruência, (Melo, 2005). Deste modo, para fazer uma análise mais aprofundada, partimos da perspectiva ecológica por encarar o desenvolvimento dos indivíduos, tal como diz Bronfenbrenner (1994, cit. por Andrada, 2003), como ocorrendo segundo processos proximais que advêm dos vários contextos onde os indivíduos se movem, incluindo não só a família, onde se adquirem as primeiras noções de socialização mas também, os outros sistemas dos quais os indivíduos fazem parte ao longo da vida, como a escola, (Shaffer, 1999). Deste modo pretendemos perceber como o sistema família (partindo dos tipos de família), tem influência sobre o sistema escola (desempenho escolar). É fácil perceber a importância da interacção entre os dois modelos já citados. Além do mais, também dentro de cada um, é importante notar a forma como os indivíduos se relacionam. Assim, torna-se realmente complexa a tarefa de analisar a família enquanto sistema em funcionamento tendo em conta que, os acontecimentos num sistema podem afectar outros sistemas. Também é importante ter em conta as diversas alterações existentes no indivíduo, enquanto ser que se relaciona com pessoas diferentes na sua família, e atender às suas interacções com o exterior. Deste modo, não será só no seio familiar, que uma criança se desenvolverá, mas também em todos os contextos, em função das interacções que estabelece, nos variados sistemas em que se insere, dos quais a escola é um exemplo, (Teixeira e Andrade, 1987). De acordo com Teixeira e Andrade (1987), seria desejável, que a Escola e a Família, se unissem num “*suprassistema*” que tivesse em conta o desenvolvimento harmonioso da criança. Para tal é importante desenvolver uma comunicação eficaz entre ambos, ter uma noção clara das regras e dos limites de cada sistema, que deverão ser flexíveis, mas com limites bem

determinados, e uma forma de agir complementar, que permita atingir o fim a que se propõem, que deverá ser comum. No entanto, nem sempre há uma colaboração eficaz entre os sistemas Escola e Família, havendo uma série de queixas de ambas as partes, tanto ao nível comunicacional, como pedagógico ou afectivo (Teixeira & Andrade, 1987). Assim é de grande importância valorizar as interações que os sujeitos têm com os vários sistemas nos quais se movem, pois o seu desenvolvimento terá lugar através dos processos que neles acontecem (Andrada, 2003).

1.3 Família enquanto contexto de Desenvolvimento

“(...) família (...) é, então um espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas de interação: os contactos corporais, a linguagem, a comunicação, as relações interpessoais. É ainda, o espaço de vivência de relações afectivas profundas (...)”
(Alarcão, 2000)

A família consiste no *“lugar onde naturalmente nascemos, crescemos e morremos, ainda que, nesse longo percurso possamos ir tendo mais do que uma família. Esta é, então, um espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagens de dimensões significativas da interação: os contactos corporais, a linguagem, a comunicação, as relações interpessoais. É ainda, o espaço de vivência de relações afectivas profundas: a filiação, a fraternidade, o amor, sexualidade”* (Alarcão, 2000,p.37).

A família é definida também, como um sistema institucionalizado, relativamente estável, e que constitui uma grande base da vida social. Apesar de ser objecto de estudo de diversas disciplinas, sendo por conseguinte encarada a partir de perspectivas diferentes, neste trabalho partiremos de um ponto de vista sistémico. Encarar a família como um sistema significa então ter uma visão global da sua estrutura (dimensão espacial) e do seu desenvolvimento (dimensão temporal). Assim a Família trata-se de um *“sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantêm o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados”* (Sampaio & Gameiro, 1985 cit. por Alarcão, 2000,p.39). Um sistema é um conjunto de objectos (e das) relações entre objectos e atributos, onde, os objectos, são os componentes ou parte do sistema, os atributos as propriedades dos objectos e, as relações dão coesão ao sistema familiar. Enquanto os objectos podem ser indivíduos humanos, os atributos são comportamentos comunicativos. Assim, a família pode ser considerada como um sistema

pois, tal como em qualquer outro, também ela é composta por objectos e respectivos atributos e relações; contém sub-sistemas e é contida por diversos outros sistemas, ou supra-sistemas, todos eles ligados de forma hierarquicamente organizada, possuindo limites ou fronteiras que os distinguem do seu meio (Alarcão, 2000). O que define e delimita todos os sistemas e sub-sistemas são os papéis e funções, as normas e os estatutos ocupados pelos indivíduos. A clara delimitação destas fronteiras interaccionais, permite a cada um, em cada momento, e em cada espaço, saber o que pode esperar de si próprio, o que os outros podem esperar dele e ele dos outros., com a margem e tolerância que a complexidade humana permite. Assim as fronteiras dos vários sistemas ou sub-sistemas são permeáveis permitindo a passagem selectiva de informação e a compreensão de cada sistema ou sub-sistema (desde o individual ao mais alargado), requerendo o conhecimento dos contextos em que participa. Este facto, leva à necessidade de analisar, não só as relações horizontais dentro do mesmo sub-sistema, como das relações verticais (as que ocorrem entre diferentes sub-sistemas). A esta hierarquia de sistemas e sub-sistemas dá-se o nome de hierarquia sistémica (Alarcão, 2000).

É por intermédio da família que o indivíduo se constrói psicologicamente, passando gradativamente de um estado de indiferenciação, no qual ele ainda não se vê como ser único, dependendo da família, para um estado de individualização, no qual ele se torna independente, pronto para viver em sociedade (Souza, Baptista & Alves, 2008). De acordo com Campos (2004 cit por Souza, Baptista & Alves, 2008), a família exerce funções como protecção, afeição e formação social, que são determinantes no desenvolvimento de seus filhos. Para Lidchi e Eisenstein (2004 cit. por Souza *et al.*, 2008), o desenvolvimento da confiança num membro da família ocorre com base nas funções de autonomia e protecção. O efeito do cumprimento dessas funções familiares tem uma forte influência quando os sujeitos têm uma percepção da mesma como afectuosa, coesa, com boa comunicação e regras flexíveis, desde que os limites e fronteiras estejam claros, promovendo recursos necessários ao crescimento individual e ao apoio, quando confrontados com dificuldades de diversa ordem. Assim, o conceito de suporte familiar, pode ser entendido como manifestação de atenção, carinho, diálogo, liberdade, proximidade afectiva e autonomia, existente entre os elementos da família. Para Campos (2004 cit por Souza *et al.*, 2008), a percepção de suporte ocorre quando o sujeito percebe esse apoio como satisfatório, sentindo-se amado, valorizado, compreendido, reconhecido, acolhido, protegido e cuidado. À medida que o indivíduo percebe esse suporte, vai encontrando forças para enfrentar situações adversas, o que

traz consequências positivas para seu bem-estar, como redução do stress, aumento da auto-estima e do bem-estar psicológico, e do próprio auto-conceito. Na dinâmica familiar, são fundamentais, a comunicação congruente, direccional, funcional e com carga emocional; regras coerentes e flexíveis; liderança compartilhada de forma democrática; auto-estima; relação conjugal integrada, de forma a garantir à família, a capacidade de actuar como um todo, preservando a individualidade de cada um. Quando a família desempenha esse papel facilitador, ela passa a funcionar como um sistema de suporte para os seus membros funcionando como facilitadora do desenvolvimento e da saúde mental dos seus membros, (Souza *et al.*, 2008).

De acordo com Marujo (1997) entre as múltiplas e importantes funções desempenhadas pela família destacam-se duas muito importantes: a criação e educação dos filhos. Ser pai ou ser mãe é um processo que exige uma grande responsabilidade, sendo descrito como das tarefas mais difíceis e exigentes. No entanto é também encarado como das experiências mais recompensadoras e fascinantes. As funções envolvidas por este processo passam por dar resposta às necessidades físicas das crianças bem como, ensinar as competências na área social, emocional e cognitiva, ao longo de todo o desenvolvimento das crianças. Quer queiram quer não, estejam ou não conscientes disso, as mães e os pais formam diariamente a criança e preparam-na, melhor ou pior para a vida.

Ensinar formas de lidar consigo próprio, com os acontecimentos e com as experiências que se lhe apresentam pode ser potenciador de um desenvolvimento e adaptação harmoniosos, ou desencadear perturbações, consoante as características pessoais, conjugais e educativas dos progenitores, as características pessoais dos filhos e o tipo de relação e de comunicação que existe entre todos. Assim tem crescido nos últimos anos, a importância atribuída ao desenvolvimento sócio-afectivo da criança e do adolescente, e ao papel dos educadores e da relação educativa e familiar nesse desenvolvimento. O surgimento crescente de famílias reconstruídas ou a existência predominante de famílias, em que ambos os progenitores têm carreiras profissionais, são alguns aspectos importantes a considerar, por se terem reconhecido graves consequências no bem-estar dos filhos (Marujo, 1997).

A parentalidade é então um processo que se constrói, sendo, deste modo, importante dar as ferramentas necessárias por forma, a que os pais, possam dar um suporte emocional mais adequado às crianças a partir de formas de comunicar e de ensinar, apoiadas em conhecimentos psicológicos, pedagógicos e científicos e mudar as suas estratégias educativas num sentido mais adequado e eficaz, que traga, a eles

mesmo, maior bem-estar emocional. As formas de lidar com os filhos vão evoluindo com a experiência, a aprendizagem, as mudanças no comportamento e competências de todos, e em particular dos próprios filhos, estes últimos entendidos como seres em desenvolvimento. A dinâmica inerente a este processo acentua ainda mais a necessidade de apoiar os pais na educação e de os informar e formar para melhor responderem aos desafios de todo o processo educativo (Marujo, 1997).

Uma das áreas que tem estudado a influência e importância dos pais no desenvolvimento sócio-emocional tem sido a auto-estima. Esta, trata-se da percepção e valorização que o sujeito tem de si próprio - daquilo que é e faz - a auto-estima é uma espécie de filtro interno que interpreta, aprovando ou desaprovando, as características e competências pessoais. O grau de consideração por si próprio, o gostar ou não de si, determina a forma como o sujeito se comporta e reage aos acontecimentos da vida (Marujo, 1997).

A psicologia assume assim, que uma pessoa mentalmente saudável terá uma imagem positiva de si própria e que essa imagem será realista, e o motor para levar a melhorias nas áreas do eu, consideradas mais fragilizadas e insuficientes. A auto-estima positiva e a auto-valorização podem ser, nas crianças e adolescentes, factores de protecção, perante adversidades, e de evitamento ou redução de desadaptações. Por outro lado, a auto-imagem negativa e a auto-desvalorização podem ser factores de risco levando a comportamentos mal adaptados, encontrando-se associados, por exemplo ao insucesso académico, (Marujo, 1997).

Segundo Lourenço (1997), a família deve educar as crianças para o desenvolvimento, ou seja, educá-las no sentido de proporcionar condições materiais, psicológicas e sociais, que as ajudem a ultrapassar o egocentrismo intelectual, afectivo e moral que caracteriza os estádios iniciais do desenvolvimento. Deve ainda favorecer os níveis de descentração afectiva, intelectual e moral que são a marca distintiva dos estádios mais avançados de desenvolvimento cognitivo, interpessoal, pró-social, estético, emocional e reflexivo. É importante educar, de modo a que venham a ser jovens e adultos capazes de compreenderem, de um ponto de vista teórico, e assumirem, de um ponto de vista prático, que há perspectivas e ideias diferentes das nossas, que merecem ser atendidas (descentração intelectual) e que nem todos partilham os nossos desejos e afectos (descentração moral).

De um ponto de vista normativo o desejável é que a família, a escola e a comunidade eduquem as crianças e os jovens. De acordo com Piaget (1972 cit. por Lourenço, 1997) o egocentrismo, em todas as suas facetas, surge como o maior

obstáculo a uma educação numa perspectiva desenvolvimentista, ou de uma educação que realça que vivemos num planeta comum onde a responsabilidade é global. Por exemplo, a tendência de pensarmos e agirmos com os outros, como se estivessem felizes e alegres, quando nós estamos, ou em conformidade apenas com os nossos desejos e impulsos de momento (egocentrismo afectivo), domina não só os chamados estádios impulsivos iniciais do desenvolvimento emocional e do desenvolvimento do eu, como constitui uma ameaça permanente das relações entre pais e filhos, marido e mulher, ou das relações interpessoais, de modo geral (Piaget, 1983 cit. por Lourenço, 1997).

A família é então um contexto de desenvolvimento e de socialização, para a criança. Do ponto de vista do adulto, trata-se de um contexto de desenvolvimento e de realização pessoal ligado ao desenvolvimento humano (Rodrigo & Palacios, 1998).

Deste modo, cabe à família, nomeadamente aos pais, enquanto promotores de desenvolvimento dos filhos, mas também, como sujeitos no seu próprio processo de desenvolvimento, a responsabilidade pela formação de pessoas adultas com uma determinada auto-estima e um determinado sentido de si mesmo e que experimentam um certo nível de bem-estar psicológico na vida quotidiana frente aos conflitos e situações stressantes. Em certa medida, esse bem-estar está relacionado com a qualidade das relações de vinculação que os adultos tiveram desde a sua infância, relações das quais derivam sentimentos de segurança e de confiança em si e nos outros para, nessa base, planear as relações de apego na vida adulta. Trata-se igualmente de um contexto de preparação onde se aprende a enfrentar desafios, assumir responsabilidades e compromissos que orientam os adultos numa dimensão mais produtiva, plena de realizações e projectos, estando integrados num meio social (Lourenço, 1997).

1.4 Tipos de Família

“A família é uma forma de organização natural no reino animal com peculiaridades distintas nas diferentes espécies, apresentando assim diferentes formas de estruturação, cuja diversidade actual está ligada às origens históricas remotas e diversas. Também existem modos de organização variados com uma flexibilidade que permite que surjam e se consolidem novas realidades. No entanto essas realidades são muito diversas e heterogéneas definindo diferentes agrupamentos familiares”

(Rodrigo & Palacios, 1998)

O pressuposto básico do conceito de família define a mesma como uma união de pessoas que partilham um projecto vital de existência comum que se quer que dure, onde se geram fortes sentimentos de pertença a esse grupo, existindo um compromisso entre

os vários membros, estabelecendo-se relações de intimidade, reciprocidade e dependência (Rodrigo & Palacios, 1998). A família é um modelo ou um padrão cultural que se apresenta de formas diferenciadas nas várias sociedades existentes e que sofre transformações no decorrer do processo histórico e social. Assim, a sua estruturação é determinada pelo contexto histórico e social que atravessa a sociedade onde está inserida. Abordar a família na actualidade significa ter em conta aspectos ligados à estrutura familiar, bem como o desempenho dos papéis parentais e dinâmicas relacionais, que se tem vindo a modificar nos últimos tempos (Pratta & Santos, 2007).

Do início do século XX até meados dos anos 60, houve o predomínio do modelo de família denominado “família tradicional”, no qual homens e mulheres possuíam papéis específicos, social e culturalmente estabelecidos. Ou seja, havia um aparato social e cultural que estabelecia como “naturais” alguns papéis atribuídos aos homens e às mulheres (Pratta & Santos, 2007). Segundo esse modelo, que seguia de perto a divisão social do trabalho, o homem é o “chefe da casa”, o provedor da família, sendo responsável pelo trabalho remunerado, tendo autoridade e poder sobre a mulher e os filhos, apresentando o seu espaço de actuação ligado ao mundo externo, ou seja, fora do ambiente familiar. A mulher, por sua vez, é responsável pelo trabalho doméstico, estando directamente envolvida com a vida familiar, dedicando-se ao cuidado dos filhos e do marido, ou seja, às actividades realizadas no contexto da vida privada, do lar (Pratta & Santos, 2007). A partir da segunda metade do século XX a família passou por um processo de intensas transformações económicas e sociais, sobretudo nos países ocidentais (Aboim, 2002).

A partir destas estruturas novas, homens e mulheres actuam em condições mais ou menos semelhantes no mercado de trabalho formalmente remunerado, começando a dividir entre si o trabalho doméstico e a educação dos filhos, ainda que a maior parte destas tarefas se mantenha a cargo da mulher, que vem confrontando os desafios do mundo do trabalho procurando conciliar a vida profissional e familiar (Scavone, 2001 cit por Pratta & Santos, 2007). Foram vários os factores que levaram a essas mudanças, nomeadamente o processo de urbanização e industrialização, a maior participação da mulher no mercado de trabalho, as novas concepções em relação ao casamento, o aumento no número de separações e divórcios, a diminuição das famílias numerosas, a diminuição das taxas de mortalidade infantil e de natalidade, o aumento da esperança média de vida da população, as transformações nos modos de vida e nos comportamentos das pessoas, as alterações na dinâmica dos papéis parentais e de género. Estes factores, entre outros, tiveram um impacto directo nas dinâmicas da família,

contribuindo para o surgimento de novas configurações da organização familiar (Aboim, 2002).

Com a rápida transformação da configuração e funcionamento da família, que vem acontecendo nas três últimas décadas, encontram-se descritos na literatura, de forma abundante, as mudanças dos padrões de funcionamento entre os seus membros. Com o distanciamento do modelo nuclear/original, cada vez mais, fazem parte da nossa realidade, diferentes arranjos, tais como as famílias re-casadas (Carter & McGoldrick, 1995; Penso, Costa & Féres-Carneiro, 1992 cit por Wagner, Ribeiro, Arteche & Bornholdt, 1999) ou reconstituídas (Aboim, 2002; Harpprecht & Streck, 1996, Wagner & Bandeira, 1996; Wagner, Sarriera, Falcke, & Silva, 1997, cit por Wagner, Ribeiro, Arteche & Bornholdt, 1999).

A coexistência de diferentes configurações familiares, tem modificado o conceito de família, e provocado um processo de assimilação e construção de novos valores. Estas mudanças podem ser observadas, por exemplo, na transição do modelo nuclear/intacto para a família monoparental e, posteriormente, reconstituída. A investigação revela que esta passagem de um modelo a outro, exige dos membros da família uma adaptação às mudanças ao nível do relacionamento, papéis e estrutura familiar, assim como às exigências do mundo exterior. Esse processo de transição caracteriza-se, na maioria das vezes, como sendo um momento de crise (Costa, 1991; Costa & Féres-Carneiro, 1992 cit. por Wagner *et al.*, 1999).

A observação das várias configurações familiares, segundo as posições sociais dos seus protagonistas, as relações de género produzidas no casal e a orientação para determinado tipo de coesão na vida familiar, fazem ainda emergir os diferentes significados sociais dos diversos tipos de experiências informais (Aboim, 2002). Assim importa reter que a expansão da co-habitação não se têm fundado sobretudo numa recusa do casamento, mas, resulta, antes, da crescente popularidade de novas formas de encadeamento das etapas de construção do casal e da família. Estas novas formas de organizar a vida estão associadas a um aspecto importante do movimento de modernização da vida familiar, que consiste na maior abertura do campo de possibilidades para a construção de percursos familiares, em comparação com a linearidade do esquema tradicional. Os trajectos tornam-se mais informais e surgem marcados por novos momentos de transição: as entradas faseadas na vida familiar, as rupturas e as recomposições (Aboim, 2002).

Deste modo, de acordo com Alarcão (2000), podemos tipificar seis grandes tipos de família: a nuclear; a monoparental; a reconstituída; a adoptiva, homossexual e a comunitária que passaremos a descrever.

As *famílias nucleares* dizem respeito às famílias ditas tradicionais, compostas pelos pais e pelos filhos do casal.

Relativamente à configuração das *famílias reconstituídas*, é composta por sujeitos, que num passado, mais ou menos próximo, tiveram outras famílias, reunidas agora num novo sistema, podendo, por exemplo, ser resultado da união com uma nova mulher ou marido com ou sem filhos. Actualmente estas famílias resultam de divórcios, todavia antigamente formavam-se na ocorrência de uma viuvez. De qualquer das maneiras é sempre necessário realizar um luto acerca do progenitor que desaparece, sendo necessária uma aceitação dos novos elementos. Pode também dar-se o caso de não ter havido nunca cônjuge. O que importa aqui reter, como aspecto mais significativo é a necessidade de criar novas regras e novos padrões transaccionais (Alarcão, 2000). Apesar da vulnerabilidade que estas famílias podem apresentar e dos factores de risco que acarretam, as famílias reconstituídas podem oferecer-se como um importante espaço de desenvolvimento individual e familiar.

As *famílias monoparentais*, são comumente definidas como a geração de pais que está apenas representada por um único elemento. Isto pode decorrer do abandono do progenitor, e o que fica não volta a casar-se, ou porque um progenitor ficou sozinho com o filho. As dificuldades decorrentes da falta de um adulto podem resultar em dificuldades ao nível da conjugalidade, que poderão estar relacionadas com a falta de suporte emocional; investimento no filho a dimensão de par-cônjuge, o que pode perturbar o seu desenvolvimento individual, nomeadamente o afectivo. Ao nível da parentalidade, pode verificar-se a impossibilidade de partilhar tarefas, nomeadamente a educativa, podendo um dos filhos assumir o papel do progenitor ausente, interferindo no desenvolvimento pessoal do mesmo. Outro aspecto referido, como dificuldade no desenvolvimento dos filhos, e cumprimento da dimensão interna da família, diz respeito à problemática identificatória, ou seja, na ausência do progenitor no mesmo sexo, poderão existir dificuldades em edificar a sua identidade sexual, dada a falta de um modelo de identificação. Para além desta questão identificatória, a ausência de um dos pais pode ser vivida pela criança como um sinal de diferença relativamente aos restantes colegas do grupo. Ainda de acordo com a autora, nas famílias monoparentais, a falta de um dos elementos do subsistema parental pode transformar a articulação das funções dos

diferentes elementos dos subsistemas, reflectindo-se na definição de hierarquia de poder e interferindo nas tarefas familiares.

Actualmente o número cada vez maior de famílias monoparentais tem reduzido este sentimento de vergonha, no entanto, a sociedade, nomeadamente a escola, faz certas marcações e assume determinados rituais que podem contribuir para o aumento deste sentimento, interferindo assim ao nível do auto-conceito dos estudantes.

As famílias adoptivas, as famílias homossexuais e as famílias comunitárias, começam a constituir uma realidade que já não passa despercebida. Assim é, cada vez mais notória a escassez das famílias nucleares, todavia continuam a constituir o modelo de organização familiar, mais privilegiado socialmente.

Relativamente às *famílias adoptivas*, estas caracterizam-se pelo facto de acolherem no seu seio crianças e adolescentes que não têm laços de sangue com aqueles pais, mas que estão ligados por questões legais e afectivas. De acordo com Rosenberg (1992 cit. por Alarcão, 2000), a família adoptiva nasce com a chegada da criança.

As *famílias homossexuais*, distinguem-se da família nuclear por serem compostas por duas pessoas do mesmo sexo. Apesar da existência de diversos estereótipos que afirmam que estas famílias são menos afectivas no cumprimento das suas funções e, conseqüentemente menos capazes de educar adequadamente as crianças, já existe alguma investigação (Patterson, 1992, cit por Papalia, Olds & Feldman, 2001) que contraria esta ideia, afirmando que tanto as famílias homossexuais como heterossexuais não diferem em determinados parâmetros. Um dos aspectos, considerados como o mais problemático nestas famílias, diz respeito ao desenvolvimento da identidade sexual das crianças e à falta de um modelo heterossexual no desenvolvimento das relações interpessoais. De acordo com as investigações, Patterson, (1992, cit por Papalia, Olds & Feldman, 2001), refere que, o maior risco para estas famílias está relacionado com o facto das famílias heterossexuais assumirem uma atitude segregadora face às homossexuais. Todavia a escassez de investigação implica que muita informação acerca do seu ciclo vital seja ainda muito limitada. No entanto alguns estudos incidiram sobre a identidade sexual e comportamento adequado ao género dos filhos de homossexuais; o seu desenvolvimento pessoal, nomeadamente o auto-conceito, o juízo moral e inteligência e, ainda as relações sociais (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Apesar de pouca, a investigação indica não existirem riscos psicológicos ou sociais nas crianças que vivem com pais homossexuais em comparação com as que vivem com pais heterossexuais (Patterson, 1992, cit. por Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Actualmente, nas grandes cidades, surgem agrupamentos comunitários, que, perante a adversidade, desenvolvem alguma solidariedade e suporte emocional a alguns grupos de risco, nomeadamente os sem abrigo, e os meninos de rua. Estes agrupamentos comunitários são definidos como *famílias comunitárias* (Alarcão, 2000). Por definição a unidade nuclear dilui-se nas famílias comunitárias.

Grande parte da investigação tem concluído que as crianças tendem a ter um melhor desenvolvimento em famílias tradicionais ou intactas - as que incluem o pai e mãe biológicos ou um casal (pais) que adoptaram a criança na infância. Num estudo com crianças de idades inferiores a 18 anos, que viviam em famílias monoparentais ou reconstituídas, concluiu-se que estas tinham mais probabilidade de no ano anterior terem repetido um ano escolar ou de terem sido acompanhadas, devido a problemas emocionais, do que as crianças que viviam com os pais biológicos (Dawson, 1991 cit. por Papalia *et al.*, 2001). A investigação sugere que, as famílias tradicionais não têm de lidar com perturbações e alterações como as vividas em famílias que passam por um divórcio ou reconstituídas (Papalia *et al.*, 2001). O envolvimento dos pais em famílias tradicionais tende a ser mais intenso e regular do que numa família monoparental, por exemplo. Além disso, os filhos pertencentes a famílias que passaram por um divórcio tendem a ter manifestamente mais problemas a nível académico do que os que pertencem a uma família tradicional. Apesar destes resultados, os efeitos negativos que os divórcios e a monoparentalidade têm sobre os jovens, não podem ser generalizados e sobrevalorizados (Papalia *et al.*, 2001).

Noutros estudos comparativos entre crianças com famílias intactas e monoparentais, constatou-se que as crianças de famílias monoparentais estão mais entregues a si próprias, têm mais responsabilidades domésticas, mais conflitos com os irmãos, menos coesão familiar e menos apoio ou controlo da disciplina por parte dos pais (Amato, 1987 cit por Papalia *et al.*, 2001).

Os alunos provenientes de famílias monoparentais tendem a ter mais problemas na escola, todavia, o que parece ser efeito da presença de um só pai, pode ser resultado do baixo rendimento do aluno (Dawson, 1991 cit por Papalia *et al.*, 2001).

Num outro estudo realizado por Cia, Pamplin e Williams (2008) com o objectivo de estudar a relação entre o envolvimento dos pais na educação dos filhos e o desempenho académico destes, observaram que quanto maior a frequência de comunicações entre ambos os pais e seus filhos, e a participação de ambos os pais nas actividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, melhor o desempenho académico das crianças. Outro estudo levado a cabo por Santos e Graminha (2005) no sentido de identificar diferentes

aspectos do contexto familiar, desde o nível socioeconómico até as expectativas relativamente ao futuro das crianças, que possam influenciar o rendimento académico das mesmas, constatou-se que, de modo geral, o ambiente familiar das crianças do grupo de baixo rendimento académico tende a apresentar um número maior de adversidades na concepção e expectativa do futuro. Em contrapartida, as famílias do grupo de alto rendimento académico oferecem mais materiais e estímulos para o desenvolvimento das crianças e as mães participam mais das reuniões escolares, promovendo então um maior rendimento académico e expectativas de futuro mais positivas. Os resultados desse trabalho revelam que desde a sua concepção, as crianças com baixo rendimento académico, estão inseridas num contexto familiar mais adverso do que as que apresentam um bom desempenho na escola. Os resultados evidenciaram que as crianças com baixo-rendimento académico nasceram em ambientes muito desfavoráveis, com a presença de stressores psicossociais conhecidos, tais como o alcoolismo, a droga e conflitos conjugais, na sua maioria pertencentes a famílias monoparentais, constituídas por mães solteiras. Por outro lado, o grupo de alto rendimento concentrou um número maior de mães casadas na época da concepção, o que sugere que a presença do companheiro pode significar uma fonte importante de apoio que favorece o desenvolvimento infantil, talvez por aumentar a disponibilidade de tempo e atenção dada à criança por parte da mãe e mesmo do pai. Além disso, os pais de crianças de baixo rendimento académico apresentam um nível de escolaridade inferior ao do das crianças com resultados mais elevados, assim como apresentam com maior frequência, profissões não qualificadas (Santos & Graminha 2005).

Costa, Cia e Barham (2007) investigaram o envolvimento materno de crianças que vivem com a mãe e com ambos os pais e sua influência no desempenho académico. Os resultados mostraram algumas diferenças significativas no envolvimento materno nos dois grupos. O envolvimento materno no grupo monoparental apresentou uma relação muito maior com o desempenho escolar de seus filhos do que no grupo nuclear. Ainda que este estudo tenha sido conduzido com uma amostra restrita de participantes, os resultados claramente confirmam vários outros achados na literatura, referentes à importância do envolvimento materno para o desempenho académico dos alunos, assim como aponta para algumas diferenças na frequência e tipo de envolvimento materno entre mães de famílias nucleares e de famílias monoparentais (Costa *et al.*, 2007). As transformações sociais têm tido alguma influência na queda do mito da família harmoniosa ou perfeita, meramente apoiado na manutenção do arranjo estereotipado da família nuclear e original: pai, mãe, filhos coabitando em domicílio conjugal e mantendo a guarda, sustento e

educação dos filhos. Este aspecto foi também investigado por Garg, Melanson e Levin (2006) que analisaram as diferenças nas aspirações académicas em adolescentes que crescem em famílias monoparentais em comparação com aqueles que foram crescendo com dois pais biológicos. Os resultados mostraram que os adolescentes de famílias monoparentais tendem a ter piores resultados do que os adolescentes de famílias intactas afectando as aspirações académicas (Garg, Melanson e Levin, 2006). Neste estudo, quando comparadas famílias monoparentais com famílias intactas, foi constatado ainda que, diferenças ao nível da escolaridade da mãe poderão ter um impacto maior sobre as aspirações académicas de adolescentes de famílias monoparentais (Garg, *et al.*, 2006).

Neste trabalho não queremos incorrer no risco de tipificar famílias e a sua determinação no desenvolvimento dos adolescentes, todavia importa referir a importância de analisar o que é ser filho em diferentes famílias, e como isso poderá implicar no auto-conceito e no desempenho escolar dos alunos.

CAPÍTULO 2: AUTO-CONCEITO E RENDIMENTO ACADÉMICO

2. Introdução

" a contínua fascinação pelo estudo do auto-conceito poderia explicar-se por constituir o núcleo central da personalidade e da existência e por ser ele o grande determinante dos pensamentos, sentimentos e comportamentos"

(Rosenberg , 1965, cit. por Gomes, 2007).

A maioria das investigações que pretendem analisar a relação entre variáveis, tais como, o ambiente familiar e/ou qualidade das relações familiares, o envolvimento parental, com o rendimento académico, o auto-conceito e a auto-estima, evidenciam que o ambiente familiar e a qualidade das relações no seio da família, e a forma como os adolescentes as percebem, são fundamentais em vários aspectos da sua vida, nomeadamente, para uma auto-estima mais elevada, um auto-conceito mais coerente, melhor satisfação e rendimento académico (Eccles & McCarthy, 1994; Fontaine, Campos & Musitu, 1992; Harter, 1999; Lord,; Noller, 1994; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Pereira, 1995 cit por Peixoto e Rodrigues, 2005; Veiga, 1996).

De uma forma geral, associamos frequentemente a aprendizagem aos aspectos cognitivos, podendo, no entanto ser feito outro tipo de associações, todas com repercussões no desempenho escolar do aluno.

Até finais dos anos 50/60 as explicações mais comuns para o desempenho escolar de um aluno encontravam-se em áreas como o QI; a classe social e as práticas educativas. Posteriormente seguiu-se um período onde se assistia com mais frequência à publicação de trabalhos que determinam que a compreensão do auto-conceito permite ter uma visão mais aprofundada do desempenho académico. Esta variável, têm permitido uma clarificação das diferenças entre alunos quanto aos seus desempenhos e aprendizagens escolares (Carvalho, 1992).

Vaz Serra (1986, cit. por Carvalho, 1992), refere que os sujeitos com um bom auto-conceito desenvolvem expectativas positivas e, conseqüentemente, manifestam comportamentos mais adequados. Fontaine (1990, cit. por Carvalho, 1992) referiu que, quando os sujeitos fazem percepções negativas de si, verifica-se uma diminuição do nível das suas expectativas, o que terá reflexos significativos na realização de tarefas. Esta autora acrescenta ainda que este tipo de funcionamento em espiral, têm efeitos determinantes no auto-conceito de um sujeito. Alguns trabalhos admitem a presença de uma relação positiva entre expectativas e auto-conceito de um aluno.

Assim, partir dos anos 60, desenvolveu-se um movimento que procurou analisar e compreender o papel do auto-conceito no comportamento do sujeito. Este interesse operacionalizou-se na produção de trabalhos reflectindo a importância que, no âmbito da Psicologia da Educação, tem sido dado ao auto-conceito e à sua influência no rendimento académico.

Neste capítulo procedemos assim à delimitação da noção de auto-conceito bem como, à noção de rendimento académico, onde serão apresentadas algumas ideias principais que facilitem o enquadramento teórico destes dois conceitos.

2.1 Modelos Explicativos do Auto-Conceito

“ o auto-conceito elabora-se na perspectiva de que o indivíduo sofre vários tipos de influência no seu processo de construção. Em primeiro lugar, o auto-conceito influencia o modo como os outros olham para si, pois o sujeito tende a observar-se da maneira que os outros também o observam e como os outros o consideram, construindo o seu auto-conceito à medida que tem um feedback dos outros.”

(Serra, 1988, p.6)

Para Harter (1999), o auto-conceito consiste na imagem que temos de nós próprios, ou seja, o que pensamos ser, quais os nossos traços e capacidades. É uma estrutura cognitiva composta por aspectos emocionais e consequências comportamentais. Podemos dizer que se trata de um sistema de representações descritivas e avaliações acerca do ‘self’, que determina como nos sentimos acerca de nós próprios e o que orienta as nossas acções (Harter, 1999). Sendo este, um dos elementos da nossa personalidade, terá influências variadas no nosso comportamento. Por exemplo, quando falamos de actividades desportivas, a percepção que o indivíduo tem acerca das suas capacidades é um indicador determinante para a reavaliação das suas atitudes e comportamentos relativamente a essas capacidades.

A organização do auto-conceito é composta por um sistema com diferentes dimensões, tais como, a auto-confiança e a auto-estima e um conjunto de domínios (auto-conceito académico, o auto-conceito social ou o auto-conceito físico), (Harter, 1985, cit por Gomes, 2007). A noção que o indivíduo tem da importância do ‘self’ para si irá determinar no modo como actua e comporta; ou seja, se pensa que é bom aluno, então os comportamentos vão ser adequados a esse papel.

O constructo do auto-conceito surge como âmbito de estudo na área da Psicologia para encontrar uma resposta à tentativa do sujeito de se conhecer.

Segundo Burns (1982, cit por Carvalho, 1992), podemos situar as origens do termo em quatro grandes aproximações teóricas:

1. O trabalho pioneiro de William James;
2. O interaccionismo simbólico, em especial com Mead e Cooley;
3. A teoria de Erik Erikson sobre a identidade;
4. A teoria fenomenológica, fundamentalmente com Carl Rogers.

William James (1890, cit. por Harter, 1999) atribuía um estatuto ao *self* de entidade que engloba dois aspectos discriminativos: o eu-sujeito (ou *self* conhecedor) e o eu-complemento (ou *self*-objecto). O primeiro diz respeito ao conhecimento de si. O segundo aos conteúdos desse conhecimento pessoal. De acordo com o autor, existe sempre uma relação entre conhecedor e conhecimento. Um não existe sem o outro. William James (1890, cit. por Harter, 1999) foi o primeiro autor a reconhecer três componentes do *self* interligadas entre si: o *self* espiritual que engloba os interesses, as emoções e os desejos; o *self* social que compreende a opinião dos diferentes indivíduos presentes nos vários grupos a que o sujeito pertence e o *self* físico que reúne a imagem corporal do sujeito e os bens materiais que possui (Harter, 1999).

Mais tarde, a partir desta ideia pioneira de William James, foi desenvolvida uma conceptualização de carácter multidimensional e da organização hierárquica dos elementos do auto-conceito, (1890, cit. por Harter, 1999).

Cooley em 1902 (Burns, 1982, cit por Carvalho, 1992) e Mead em 1934 (Burns, 1982, cit por Carvalho, 1992), desenvolveram o segundo contributo para a compreensão do auto-conceito, surgindo uma nova perspectiva da relação entre indivíduo e sociedade. Com esta corrente, foi chamada a atenção para a importância da interpretação subjectiva que o sujeito dá às percepções que resultam do processo interactivo com o contexto onde está inserido. Assim, percebeu-se como as avaliações dos outros sujeitos têm um papel determinante na construção do conhecimento de si próprio. O comportamento do sujeito é então resultado das comparações feitas sendo que, em determinados grupos de sujeitos, podem ter mais influência do que em outros.

Esta nova perspectiva desenvolvida por Cooley em 1902 (Burns, 1982, cit por Carvalho, 1992), pressupõe três princípios básicos:

1. Um indivíduo reage a uma determinada comparação segundo o significado que as diferentes informações do contexto têm para si;
2. Este significado resulta da interacção social;
3. Este significado modifica-se através da sua interpretação e da interacção social partilhada (Burns, 1982, cit por Carvalho, 1992).

Segundo o autor, o conhecimento que o sujeito tem de si próprio depende das avaliações que fazem sobre os seus comportamentos e, as suas atribuições. As avaliações feitas pelos outros significativos são baseadas em comparações entre: o comportamento do sujeito e o comportamento de outros sujeitos.

O terceiro contributo no desenvolvimento do auto-conceito surge com o trabalho de Erikson (sd., cit por Carvalho, 1992). Ao longo das investigações do autor, o conceito de *self* é substituído pelo conceito de identidade. Deste modo, o desenvolvimento da identidade, deve ser compreendido como um processo de interacção contínuo entre três sistemas: biológico, social e individual. A dimensão biológica segue o princípio do desenvolvimento, mais ou menos previsível e, em parte, orientada por um mecanismo inato ou factor maturacional que só faz sentido na interacção com a dimensão social. A partir da dimensão social desenvolvem-se um conjunto de acomodações mútuas entre o ser humano e o meio. Todavia, apesar dos sujeitos de uma determinada cultura poderem crescer num contexto social e biológico semelhante, não é possível encontrar dois sujeitos que desenvolvam identidades idênticas pois, uma experiência nunca é integrada da mesma forma pelos sujeitos. A dimensão individual determina as transformações que ocorrem na integração das experiências de cada sujeito de forma única (Carvalho, 1992).

Carl Roger (1951), é responsável pelo quarto momento teórico determinante no estudo e exploração do auto-conceito, (Roger, 1951; 59 cit. por Carvalho, 1992). Na perspectiva do autor, o sujeito desenvolve o seu auto-conceito através do pensamento reflexivo que engloba um conjunto de conceitos responsáveis pelas atitudes avaliativas e efectuadas do sujeito. Estas avaliações podem ser positivas ou negativas e, resultam das experiências do sujeito com o meio sociocultural e do confronto entre a sua forma de pensar e a sua experiência (Carvalho, 1992).

Rogers (1951; 59 cit. por Carvalho, 1992), nas suas teorias, confere ao auto-conceito o papel mais importante no significado das atribuições, que o sujeito faz, acerca das informações que recebe do meio físico e social e das suas implicações no seu comportamento. O autor reforça a necessidade de o sujeito ser aceite, respeitado e receber afecto, sendo esta, uma base determinante para a construção de um auto-conceito positivo.

Apesar de se tratar de construções teóricas, com visões aparentemente distantes e diferentes, as ideias dos autores descritos, como precursores no estudo do auto-conceito, representam contribuições determinantes para a sua compreensão, continuando ainda por isso a ser referências no seu estudo (Carvalho, 1992).

O modelo descritivo do auto-conceito, mais antigo, considera o constructo como um conceito unidimensional. As características descritivas do auto-conceito servem para explicar o comportamento do próprio sujeito em diferentes situações. O auto-conceito é considerado, pelos teóricos responsáveis por este modelo, como um fenómeno unitário (Byrne, 1984, cit. por Carvalho, 1992).

Shavelson, Hubner e Stanton (1976, cit. por Carvalho, 1992), apresentaram o segundo modelo teórico a partir de uma estrutura hierárquica, organizando as múltiplas facetas do auto-conceito de forma a situarem no topo o aspecto mais geral e, na base, as situações mais específicas. A organização hierárquica está construída de forma a permitir uma progressiva diferenciação na direcção do fim da estrutura, onde se encontram os sub-conceitos que incluem as percepções específicas, segundo as quais o indivíduo se compreende. O auto-conceito geral divide-se em duas componentes: a académica e a não académica. A primeira diz respeito às áreas referentes ao domínio escolar. A não-académica engloba as seguintes áreas:

1. A área social, que se subdivide por características particulares, tais como, a relação com os pares sociais e a relação com os outros significativos;
2. A área física, que diz respeito às facetas relacionadas com os aspectos da aparência física e da competência física;
3. A área emocional, que engloba os estados emocionais.

O terceiro modelo desenvolvido por Soares e Soares (1983) e Lillemyr (1983) é de tipo taxionómico e define a composição do auto-conceito a partir de uma estrutura em séries de factores específicos. Este modelo, define as diversas facetas do auto-conceito, como aspectos relativamente independentes uns dos outros, coexistindo simultaneamente, um factor geral e vários factores específicos (Soares e Soares, 1983 e Lillemyr, 1983, cit. por Carvalho, 1992).

O último modelo, tal como o modelo hierárquico e o modelo taxionómico, defende a ideia de uma faceta geral do auto-conceito. Este modelo surge enquanto modelo compensatório, cuja novidade aponta para o facto de considerar que as diferentes facetas do auto-conceito estão relacionadas entre si permitindo que na ausência de uma percepção positiva, numa determinada área do auto-conceito, lhes sejam associadas percepções gratificantes, conseguidas numa outra área (Winne e Marx, 1981, cit. por Carvalho, 1992).

Dos quatro modelos apresentados é o modelo hierárquico que revela maiores potencialidades de desenvolvimento daí ser o que tem despertado maior interesse entre os autores que se têm dedicado ao seu estudo. Deste modo é o modelo que compreende

maior número de trabalhos. Este modelo atribui maior relevância ao auto-conceito acadêmico, entendido como as percepções que o sujeito tem de si enquanto aluno (Carvalho, 1992).

O modelo hierárquico, assim apresentado na figura 1, evidencia no topo da estrutura o auto-conceito geral do qual partem as suas duas componentes: o auto-conceito acadêmico e o auto-conceito não acadêmico. As sub-estruturas do auto-conceito acadêmico apresentam domínios escolares específicos como, por exemplo, a língua portuguesa, a história, a matemática e as ciências. As sub-estruturas do auto-conceito não acadêmico, englobam as dimensões, social, emocional e física. O auto-conceito social, compreende aspectos das relações com os pares e outras pessoas significativas para o sujeito. O auto conceito emocional abarca os estados emocionais particulares de cada indivíduo. Por fim, o auto-conceito físico subdivide-se na aparência e nas capacidades físicas, considerando os seus aspectos particulares (Carvalho, 1992).

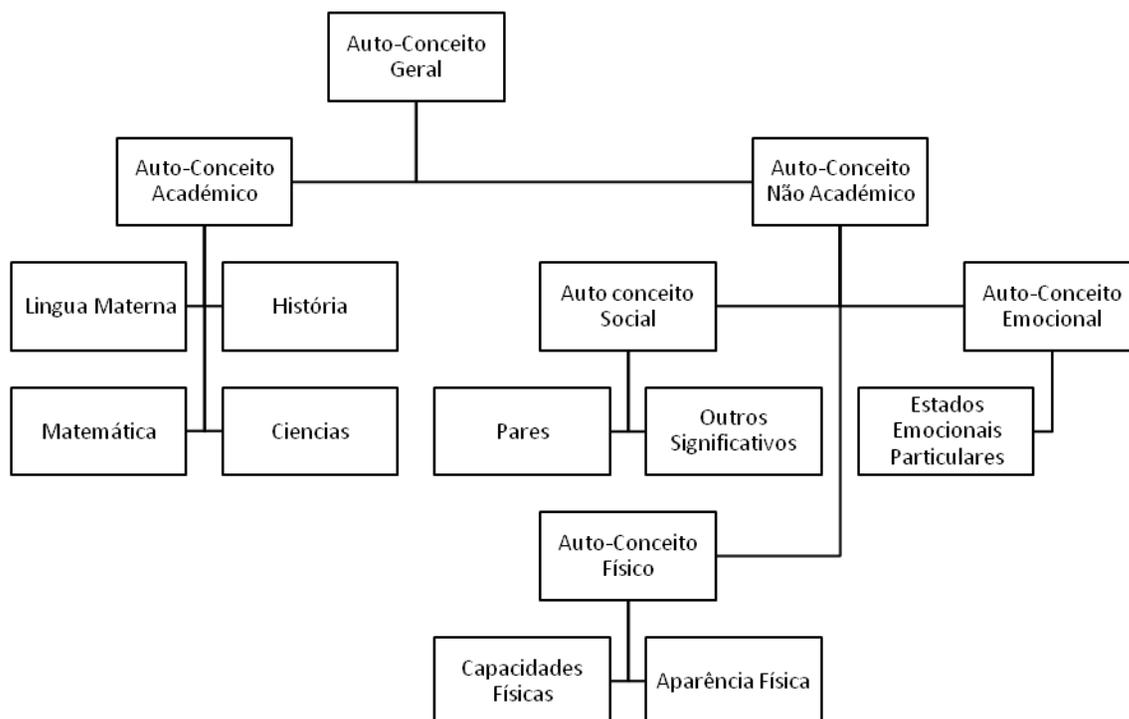


Figura 1: Estrutura do Auto-Conceito de acordo com o modelo de Shavelson, Hubner e Stanton, (1976)
Fonte: Carvalho, 1992.

A partir do modelo hierárquico é necessário ter em consideração sete elementos críticos, para definir a estrutura do auto-conceito (Byrne, 1984, cit. por Carvalho, 1992):

1. O auto conceito é multifacetado, logo organiza as experiências dos sujeitos em diferentes áreas, que representam facetas específicas do conceito de si

- próprio. Estas facetas variam de indivíduo para indivíduo, embora existam algumas áreas semelhantes, como por exemplo, a área escolar e a aceitação social;
2. O auto-conceito está organizado e estruturado, assim, apesar das diversas experiências do sujeito, nos diferentes contextos de vida (família, escola, comunidade, etc.) e do seu grau de complexidade, a partir das quais retira dados acerca de si próprio, o sujeito organiza as suas experiências em categorias;
 3. O auto-conceito é hierárquico. Existe uma dimensão geral (auto-conceito geral) onde estão inseridas as experiências individuais do sujeito em situações particulares e específicas;
 4. O auto conceito geral é estável: isto significa que a estabilidade é maior no topo da hierarquia. Nos níveis mais baixos, o auto-conceito passa a depender mais da especificidade do contexto em que o sujeito se confronta;
 5. O auto conceito desenvolve-se à medida que o sujeito evolui da infância para a idade adulta, logo é desenvolvimental, tornando-se aos poucos, diferenciado, multifacetado e estruturado;
 6. O auto-conceito é avaliativo: o sujeito não desenvolve apenas descrições de si próprio nas várias situações (componente descritiva), como também faz avaliações acerca de si próprio nessas situações (componente avaliativa);
 7. O auto-conceito é um constructo diferenciável de outros, com os quais estabelece relações.

A estrutura do modelo hierárquico e a validação das diferentes facetas do auto-conceito tem levantado várias questões levando ao desenvolvimento de inúmeras pesquisas. Muitos destes trabalhos confirmam a estrutura hierárquica do auto-conceito. A estrutura hierárquica e multifacetada do auto-conceito foi confirmada por várias investigações, verificando-se que a estrutura enfraquece à medida que o sujeito evolui. Este aspecto poderá ser revelador de que, apesar de existir evidências favoráveis à separação entre auto-conceito académico e auto-conceito não académico, é necessário reflectir sobre a possibilidade de existir um outro arranjo para a estrutura do auto-conceito, mais complexo (Byrne e Shavelon, 1986, cit. por Carvalho, 1992). Assim importa reflectir acerca da importância de alguns aspectos nesta estrutura nomeadamente: a influencia da

família, tanto nas facetas acadêmicas como nas não acadêmicas (Marsh , Shavelson, 1985, cit. por Carvalho, 1992).

Perante as diversas questões e todos os problemas que podem surgir acrescenta-se ainda a estabilidade do próprio auto-conceito. Um dos motivos que leva muitos autores a interessarem-se pelo constructo prende-se com as mudanças que podem acontecer. Muitos programas de intervenção são levados a cabo no sentido de promover mudanças benéficas em diferentes domínios do auto-conceito: académico; relacionamento interpessoal e satisfação consigo próprio e com o grupo. Todavia a flexibilidade do constructo é mal aceite por alguns autores que não aceitam o auto-conceito como algo estável e ao mesmo tempo responsável por mudanças no comportamento (Byrne, 1984, cit. por Carvalho, 1992). Uma posição menos polémica, assume que existem aspectos do auto-conceito mais estáveis do que outros, reconhecendo a presença simultânea de facetas menos estáveis e importantes (Veiga, 1990, cit. por Carvalho, 1992)

Trata-se então, de um constructo, cuja definição está longe de encontrar um consenso. Assim existem autores que o encaram como um "traço", logo relativamente estático e imune às influências exteriores, outros consideram-no antes uma estrutura assente na experiência social do sujeito. No que concerne à sua constituição, uns defendem a sua unidimensionalidade e outros consideram ser uma estrutura multidimensional (Gomes, 2007).

Do anteriormente descrito relativamente ao auto-conceito, depreende-se que é um dos aspectos determinante no desenvolvimento do aluno pois este vai evoluindo progressivamente ao longo da vida e da escolaridade. Assim poderá ser definido como um processo de aprendizagem que se inicia quando a criança começa a diferenciar o "eu" e o "não eu"; ou seja, cada sujeito está "inatamente preparado para aprender sobre e consigo próprio" (Gomes, 2007). Assim, o auto-conceito é a ideia que cada sujeito forma acerca de si próprio, das suas capacidades, atitudes e valores (Gomes, 2007).

2.2 O Auto-Conceito na Adolescência

“Se a adolescência é uma realidade social, que se insere em trajetórias sociais, estruturalmente e historicamente condicionadas, é também, um processo psíquico, implicando a realização de determinadas tarefas desenvolvimentais que exigem reorganizações no mundo interno e externo, necessárias ao desenvolvimento e ao acesso à maturidade psicológica”

(Machado, 2002)

2.2.1 A Adolescência

A adolescência é reconhecida como um período de desenvolvimento humano há relativamente pouco tempo. As concepções sobre este período têm vindo a configurar esta fase da vida como um momento particularmente afectado por mudanças biológicas, cognitivas e afectivas, mudanças que a convertem, numa época tormentosa e difícil (Sprinthall & Collins, 1994).

A Adolescência é então, um período de desenvolvimento, da vida dos sujeitos, marcado por várias transformações importantes no desenvolvimento sócio-afectivo e na construção da personalidade do adolescente.

Segundo Piaget e Inhelder (1997) as vertentes cognitivas e afectivas constituem dois elementos indissociáveis quando nos reportamos a condutas e comportamentos. De facto, qualquer conduta comporta inevitavelmente aspectos de índole afectiva, assim como os estados afectivos se relacionam com as percepções e a sua compreensão. A qualidade dos laços familiares e das normas transmitidas, a modelação e monitorização parental, o funcionamento familiar, a natureza da estrutura familiar e os estilos educativos, são relevantes no desenvolvimento dos adolescentes (Souza, Baptista & Alves, 2008).

A Adolescência é um período distinto do desenvolvimento humano. É nela que a pessoa descobre a sua identidade e define a sua personalidade. Nesse processo reformulam-se os valores adquiridos na infância e assimilam-se novas estruturas mais maduras (Sprinthall & Collins, 1994). No adolescente nada é estável nem definitivo, porque este encontra-se numa época de transição. Não se trata apenas de uma mudança na altura e no peso, nas capacidades mentais e na força física, mas também, de uma grande mudança na forma de ser, de uma evolução da personalidade (Sprinthall & Collins, 1994).

Na adolescência tudo parece exagerado. O corpo transforma-se, há um sentimento de diferença e torna-se difícil para o adolescente entender os sentimentos e as reacções perante a mudança. Ser adolescente significa passar de criança a jovem, ser

quase homem, ser quase mulher; sentir no corpo mudanças que nem sempre são agradáveis e deparar-se, de repente, com algumas responsabilidades.

Estas alterações, que se iniciam na fase púbere e continuam na adolescência, não surgem do dia para a noite, pois o crescimento é um processo regular e muito organizado.

Na adolescência a relação com o corpo vai-se transformar, assumindo um papel fundamental na construção da própria personalidade. As transformações físicas são muito rápidas, complexas e abrangentes (Papalia; Olds & Feldman, 2001). Nesta fase há uma necessidade de reconhecer o próprio corpo, e este começa a ser alvo de preocupação relativamente à sua beleza e apreciação pelos outros, (Papalia *et al.*, 2001). A forma como o adolescente se vê depende dos padrões sociais e também a forma como se vive o corpo na infância, determinando a sua vivência na adolescência. Todavia este corpo de adolescente é marcadamente virado para a sexualidade sendo expressão da capacidade de alimentar uma relação com alguém. O adolescente também usa o corpo para se exprimir, por exemplo ao nível das roupas que veste.

As modificações físicas, também interferem nas transformações sociais e afectivas pois, a forma como se lida e se vive as transformações físicas, é determinante e influencia as relações sociais estabelecidas (apreciação dos outros), bem como as afectivas, pois a transformação de um corpo infantil para um corpo virado para a sexualidade é um período privilegiado para se estabelecerem relações afectivas com alguém de quem se goste (Golse *et al.*, 2005).

Estas mudanças são determinantes no desenvolvimento social e afectivo, na medida em que são a base para o desenvolvimento de um tipo de relacionamento com o outro. Estas dão suporte às relações afectivas e ao desenvolvimento do processo de autonomia. O sentido de afiliação e de pertença ao grupo e “separação” relativamente à família, são igualmente influenciados por estas mudanças (Golse *et al.*, 2005). Este processo é facilitado pelo facto de o adolescente ter capacidade de pensar as relações ao nível abstracto julgando as mesmas e percepcionando o seu papel e importância.

Posto isto pode-se concluir que tanto as mudanças físicas como emocionais influenciam o desenvolvimento social e afectivo. O desenvolvimento afectivo está relacionado com a transformação das relações com os outros. A vida afectiva desenvolve-se na relação com os outros, sendo que a partir deste pressuposto é que se estruturam os afectos.

Com a mesma facilidade, com que o adolescente se apaixona e odeia, chora e ri, exige que lhe dêem atenção e quer passar despercebido, quer que o ouçam mas não que o interroguem, ou seja, no fundo quer saber tudo, ver tudo, viver tudo. Partir à descoberta

dele mesmo e do mundo, mas quer consegui-lo por ele próprio sempre seguro que está alguém por perto que o segura e ampara em todas as suas decisões e acções (Machado, 2000). É assim um período marcado por paradoxos, o medo e desejo de crescer, havendo uma grande angústia ligada ao processo de crescimento, bem como pelo facto de este ser acompanhado por novos afectos que de alguma forma trazem angústia ao adolescente. Assim, um factor muito importante no desenvolvimento afectivo está relacionado com a tarefa fundamental, que é a construção e a conquista de autonomia (Golse *et al.*, 2005). Este processo vai se desenvolvendo ao longo do tempo baseando-se por um lado, nas ligações de parentesco, e por outro, pela separação das mesmas em busca da autonomia, pois em termos sociais e cognitivos há uma grande pressão para se ser autónomo. Existem vários indicadores de autonomia, nomeadamente, fechar a porta do quarto, vestir roupa do seu gosto, criar relações e desenvolver novos afectos, fora do contexto familiar. Cabe aos pais facilitar este processo de reestruturação da relação entre o adolescente e os pais. Este processo não implica perdas mas uma grande transformação nas relações e o aparecimento de novos objectos alvo dos afectos do adolescente (Golse *et al.*, 2005).

É importante, nesta fase, fazer referência a duas dimensões do comportamento parental que vão em certa medida, influenciar o processo de construção da autonomia: a imposição de normas e o afecto. As normas podem ser flexíveis, permissivas e autoritárias. De um modo geral, quando os pais são muito autoritários não facilitam a construção da autonomia, bem como pais demasiado permissivos. O afecto facilita uma melhor construção da autonomia, quando as famílias fazem os filhos sentirem-se desejados. A forma como se constrói a autonomia e se desenvolvem os afectos varia de família para família (Matos, 2002).

Este processo pode ser marcado pelo conflito e confronto, exigindo assim uma reestruturação familiar. Habitualmente, os grandes conflitos da adolescência prendem-se com dois aspectos: separação dos pais e estabelecimento de relações. Este aspecto é portador de sentimentos de angústia, mas também de expectativa e entusiasmo. Relativamente à angústia, constatou-se que o adolescente vive deprimido, uma vez que está a passar por um processo de separação relativamente aos pais, aos afectos que tinha como seguros e que agora se estão a transformar. A angústia e medo podem resultar do receio face aos novos desafios que se avizinham. Todavia este último aspecto também pode ser encarado com satisfação, pelo prazer da aventura que, não afasta de todo, os medos relativamente ao desconhecido (Matos, 2002).

É nesta fase também, como referido, que se desenvolvem novos afectos, surgindo também os primeiros relacionamentos com elementos do sexo oposto (Claes, 1985). Neste contexto surgem os primeiros namoros, preparação para a vida profissional e o aparecimento de novos papéis em contextos grupais fora da família. Uma boa vinculação na infância vai facilitar a realização das tarefas, inerentes a este período, e por conseguinte, influenciar a forma como se percebe o “eu”, sendo que, esta percepção é também influenciada pelas relações estabelecidas, pois, o adolescente vê-se muitas vezes através dos outros. Este aspecto também pode originar angústia, pois há uma grande necessidade de se ser aceite pelos mesmos e ter satisfação nestas relações (Claes, 1985). Pode-se então depreender que as transformações afectivas estão associadas ao processo de busca da autonomia e ao estabelecimento de um auto-conceito positivo ou negativo. Um adolescente que se sente amado, construirá mais depressa uma autonomia saudável e por sua vez estabelecerá relações afectivas, também elas saudáveis. Há a necessidade de se estabelecer um bom equilíbrio entre as transformações do *self* físico e psíquico (Fleming, 2005).

A nível social ocorrem então muitas transformações uma vez que o adolescente deixa de investir tanto nas relações familiares para progressivamente alargar as suas relações no meio extra-familiar. É nesta altura que o grupo de pares desempenha um papel fundamental (Golse *et al.*, 2005). O grupo é um espaço, por excelência, onde se passam muitas experimentações, onde se faz a passagem para a vida adulta deixando a família de ter o papel preponderante. É neste espaço privilegiado de interacção com os outros, que o adolescente vai construindo a sua autonomia, a sua identidade e o seu auto-conceito.

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, a adolescência é marcada pelo acesso ao estágio das operações formais. Nesta fase, o pensamento caracteriza-se por uma série de avanços, no desenvolvimento das estratégias e habilidades cognitivas, relacionadas com a capacidade de raciocinar, tanto de forma dedutiva como indutiva, a habilidade para apresentar e comprovar hipóteses e para formular teorias. Entrar no estágio do pensamento formal implica, sobretudo, que se chegue à aquisição da capacidade de compreender e assimilar conhecimentos complexos e que se possuam as habilidades intelectuais necessárias para utilizar a capacidade proporcional do pensamento. Isto significa que existe a disposição intelectual para abandonar o olhar egocêntrico sobre a realidade e a informação. Apesar disto, a posição egocêntrica é oscilante na adolescência e, com frequência, não implica normas estáveis de comportamento (Piaget & Inhelder, 1997; Tapia & Montero, 2004).

2.2.2. Auto-Conceito na Adolescência

A adolescência, como referido anteriormente, constitui um período privilegiado de reconhecimento de si próprio, pois passa a ser possível uma análise das situações pessoais, sociais e de interacção, numa perspectiva mais correcta e flexível, em função das características do pensamento. A adolescência é geralmente considerada como um período de modificações e consolidação do auto-conceito. Este aspecto ocorre devido às mudanças físicas características da puberdade, que determinam as modificações na imagem corporal do sujeito, ao desenvolvimento cognitivo que permite desenvolver um auto-conceito mais complexo e diferenciado; à crescente independência emocional e ao aumento da necessidade de fazer opções relativas a profissões, comportamento sexual e às amizades (Carvalho, 1992).

Harter (1999), agrupou por categorias, as principais dimensões utilizadas pelos sujeitos para descreverem o seu auto-conceito. Esta organização segue uma sequência que evolui gradualmente:

1. Atributos físicos: tamanho, idade, género, raça, aparência e bens;
2. Comportamentos: acções e actividades; descrições emocionais (sentimentos, afectos e humores);
3. Motivações: atribuições causais e intenções; descrições de cognições: atitudes, crenças e conceitos.

De um ponto de vista desenvolvimentista, a criança recorre mais a descrições de atributos físicos do que explicações conceptuais, acontecendo o contrário em relação ao adulto.

Harter (1985, cit. por Carvalho, 1992) defende assim, que antes da adolescência, a maioria dos sujeitos define-se em termos de características objectivas, físicas e externas, recorrendo, por exemplo, ao aspecto corporal. Ao longo do seu desenvolvimento a criança, e posteriormente o adolescente, começa a descrever-se através de aspectos psicológicos internos, tais como, crenças, atitudes e comportamentos. Na adolescência, pode-se recorrer às características externas, sendo no entanto algo muito raro. Este aspecto pode ocorrer quando é solicitado ao adolescente para se retratar. Nestas situações são mais comuns os traços físicos devido à constante preocupação dos adolescentes em relação aos aspectos corporais (Carvalho, 1992).

As descrições dos adolescentes costumam ser mais organizadas do que as das crianças devido ao desenvolvimento crescente no domínio da capacidade de reflexão. Assim, ao atingir o pensamento hipotético - dedutivo o adolescente pode reflectir sobre o

seu próprio pensamento, sentimentos e motivações e, ainda, modificá-los ou mesmo construir novas formas de pensar (Harter, 1999).

O desenvolvimento progressivo da capacidade de descentração e da tomada de decisão, são determinantes no desenvolvimento do auto-conceito do sujeito. Deste modo, os processos envolvidos no desenvolvimento do auto-conceito remetem para factores de desenvolvimento cognitivo e factores sociais. Os factores de natureza afectiva também são determinantes nesta construção e, ao contrário da compreensão conceptual, podem ter um valor positivo ou negativo (Harter, 1999).

Partindo do que foi referido, podemos dizer então que a evolução da conceptualização do auto-conceito, depende da aquisição de algumas características e capacidades físicas, sociais, cognitivas e afectivas. A forma como esta conceptualização evolui foi teorizada e apresentada por Harter (1985, cit. por Carvalho, 1992) que defende que a construção do conceito de si próprio segue uma sequência de quatro níveis de desenvolvimento. No primeiro nível, o sujeito refere os comportamentos e emoções de forma muito concreta e específica, não sendo ainda capaz de diferenciar as suas aspirações em termos de competência, das suas capacidades reais. No segundo nível, os aspectos anteriores concretos passam a integrar-se em dimensões mais gerais. Assim, neste nível ocorre uma maior diferenciação entre as diferentes capacidades do sujeito. No terceiro nível, as dimensões do estágio anterior conjugam-se de uma forma já abstracta mas ainda simples. A diferença em relação ao estágio anterior, está relacionada com o facto de o sujeito recorrer a conceitos abstractos para se descrever. No último nível, as abstracções simples anteriores combinam-se com outras progressivamente mais complexas, levando a descrições pessoais, cada vez mais abstractas e organizadas (Carvalho, 1992).

De acordo com esta sequência evolutiva, a criança começa por compreender a natureza das transformações externas e observáveis, para depois compreender as transformações internas psicológicas que ocorrem nas atitudes sociais e nos juízos morais (Sprinthall & Sprinthall, 1990; Tapia & Montero, 2004).

Com a entrada na adolescência e a aquisição de mecanismos operatórios que permitem uma compreensão cada vez maior acerca do que os outros podem pensar e agir, podendo ser este pensamento diferente do seu, assiste-se a uma mudança no auto-conceito associada à evolução da tomada de perspectiva social (Sprinthall & Sprinthall, 1990).

Uma questão frequente quando falamos do desenvolvimento do auto-conceito na adolescência situa-se nos aspectos da estabilidade versus instabilidade e na continuidade

versus descontinuidade. O problema da estabilidade/instabilidade do auto-conceito durante a adolescência resulta do facto dos grupos etários e os métodos utilizados nos diferentes estudos não serem comparáveis entre si (Carvalho, 1992).

Algumas modificações que ocorrem na adolescência podem acontecer rapidamente e, por vezes, inesperadamente, como as modificações físicas, no entanto, o sujeito tem capacidade de integrar essas mudanças no auto-conceito sem ter necessidade de o estruturar na sua totalidade. Quando ocorrem experiências que levem a reformulações, o auto-conceito é temporariamente descontínuo e a sua estrutura básica pode até não ser alvo de modificações. Deste modo, concluímos a existência de alguma estabilidade e continuidade no desenvolvimento do auto-conceito durante a adolescência pois, as mudanças quando ocorrem, são graduais e naturais, (Carvalho, 1992).

As instituições sociais, as práticas educativas e os pares sociais desempenham um papel importante na compreensão das modificações. A família é, na maioria das vezes encarada como a instituição com maiores responsabilidades no desenvolvimento do auto-conceito do sujeito. Assim, os pais, apresentam-se como modelos e moldam as ideias e os sentimentos da criança (Wylie, 1979, cit. por Carvalho, 1992). Deste modo a dependência da criança em relação aos pais e seu afecto por eles, permite-lhes fazer uma selecção de reforços a utilizar na sua educação, influenciando tanto as percepções da criança acerca de si, como o desenvolvimento de padrões de comportamento, limitações e sentimentos negativos (Vaz Serra, 1987, cit. por Carvalho, 1992). Assim concluí-se que, uma atmosfera familiar de diálogo, que potencia o desenvolvimento de um auto-conceito positivo, possibilita ao sujeito condições para o desenvolvimento de uma confiança positiva para responder aos desafios quotidianos, necessárias à construção e ao desenvolvimento de um auto-conceito positivo (Carvalho, 1992).

Independentemente do tipo de família, a sua composição, organização e dinâmica relacional, é reconhecido a importância do papel desempenhado na construção da personalidade do indivíduo, e no desenvolvimento pessoal: o auto-conceito (Gomes, 2007). Até por volta dos 4/5 anos a família funciona como quadro de referência na construção da identidade. É nesta fase que ocorrem as aprendizagens básicas e se criam as condições fundamentais para explorar as relações com os outros e com o mundo. Assim a família potencia e fornece as bases para que a criança se experimente de determinada maneira (Gomes, 2007).

Deste modo o auto-conceito, consiste numa construção progressiva que resulta das características de cada sujeito, das relações que se estabelecem no contexto, com os pares e família, e dos estilos educativos adoptados. Assim, sendo a família determinante

no desenvolvimento do auto-conceito, a escola constitui o espaço de eleição, fora da família, que mais influência tem no seu desenvolvimento. A escola é o espaço por excelência onde ocorre e se desenvolve a vida social, e onde, através da partilha, da cooperação, e da solidariedade, se aperfeiçoam e se desenvolvem as capacidades de conhecer melhor o mundo (Gomes, 2007).

As novas experiências que a escola permite e promove, são fonte de influência para o auto-conceito em construção. Assim concluímos que o auto-conceito enquanto sistema organizado e dinâmico de representações, que o sujeito possui acerca de si, é determinado pela forma como este se percebe ao nível social, emocional, físico e académico, e, é um dos aspectos importantes do bem-estar psíquico da adolescência, aquando da existência de um auto-conceito estável (Carvalho, 1992).

2.3 Rendimento Académico

“A experiencia escolar das crianças afecta e é afectada por todos os aspectos do seu desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional. Além das características próprias da criança, cada nível de contexto das suas vidas, desde a família próxima aos acontecimentos de sala de aula a às mensagens que recebem da sua cultura mais alargada, influenciam a sua realização escolar” (Papalia et al., 2001).

2.3.1 Modelos Explicativos

O sucesso e insucesso académico são temas recorrentes da literatura pedagógica, sendo o insucesso académico, um dos maiores problemas que afecta actualmente o sistema educativo em todos os países desenvolvidos (Eurydice, 1994; citado por Fernández, 1998). A questão do sucesso/insucesso académico é muito complexa e é frequentemente analisada como reflexo de um funcionamento/disfuncionamento ao nível do aluno, da família, dos programas, do professor, ou do próprio sistema educativo (Roazzi & Almeida, 1988).

Ao longo do tempo surgiram diversos modelos explicativos do sucesso e insucesso académico, que incidiram em diferentes aspectos e factores.

Os modelos unidimensionais, percebem o sucesso/insucesso académico como uma função directa de uma outra característica, a inteligência (Conboy, 1993). O insucesso académico resulta de um défice de inteligência, de um disfuncionamento ou deficiência de uma ou mais aptidões, traços ou factores que integram a estrutura geral da personalidade. Esta perspectiva invalida qualquer tipo de intervenção, pois defende que

uma pessoa está geneticamente destinada ao sucesso ou insucesso acadêmico (Eysenck, 1973; 1977; Herrnstein, 1973; cit. por Abreu, 1983).

Os modelos multidimensionais (modelos motivacional, behaviorista, desenvolvimental, cognitivista e desenvolvimental/cognitivista/social) introduzem outros factores além da capacidade inata, considerando a intervenção, um aspecto possível, ao nível do insucesso acadêmico (Abreu, 1983).

O modelo motivacional inclui o conceito de dificuldade da tarefa escolar. Quanto ao modelo behaviorista, este rejeita a noção de capacidade inata e encara o sucesso em termos de estímulos, respostas, e reforço. O modelo desenvolvimental defende que o sucesso e insucesso derivam da adequação/inadequação da matéria ensinada em relação ao nível de desenvolvimento do aluno. Relativamente ao modelo cognitivista, além de considerar o estado de desenvolvimento, preocupa-se também com outras características da pessoa e com materiais e actividades de aprendizagem (Conboy, 1993).

O modelo desenvolvimental/cognitivista/social, é o mais aceite actualmente, defende que, cada pessoa tem um nível de desenvolvimento próprio e uma série de saberes prévios que influenciam a sua vida. Além disto, o modelo ainda se debruça sobre as características do aluno, os objectivos do ensino, a natureza da tarefa, as características do professor/educador, a natureza da turma, escola, família e sociedade, deixando em aberto a possibilidade de influência de outros factores (Conboy, 1993).

Ao se estudar a temática do sucesso/insucesso acadêmico não se deve reduzir o fenómeno somente a um factor, pois são vários os factores, que influenciam os resultados escolares; por isso, para entender o sucesso/insucesso acadêmico é importante relacionar todas as variáveis que actuam no meio educativo (Fernández, 1998).

O tipo de rendimento acadêmico que se pretende abordar prende-se com a realização escolar, sendo abordada do ponto de vista dos resultados académicos. A abordagem de que se fala relativamente à realização escolar, está relacionada com as noções de rendimento satisfatório e suficiente.

O rendimento acadêmico abordado na tese presente, baseia-se nas noções de Hoz (1970, cit por Peixoto, 1999). Assim, o rendimento acadêmico prende-se com a realização escolar, abordada a partir de dois níveis de análise: os aspectos pessoais e os aspectos sociais do rendimento escolar. Relativamente aos aspectos pessoais, são consideradas as aptidões e outras características pessoais de cada aluno. Quanto aos aspectos sociais, têm-se em conta os mínimos estabelecidos em sociedade, para cada nível de ensino, avaliando os alunos nesses parâmetros. Esta perspectiva defende que, o

rendimento satisfatório ou insatisfatório, é determinado em função da capacidade de cada aluno, sendo o rendimento suficiente ou insuficiente em função de um objectivo previamente estabelecido. Em torno destes conceitos encontramos quatro grandes definições alternativas: rendimento satisfatório ou suficiente que corresponde aos sucessos do aluno, de acordo com as suas possibilidades e, se atingiu os níveis mínimos de aprendizagem exigidos pelo sistema educativo; rendimento satisfatório mas insuficiente refere-se ao aluno que progrediu o possível mas não atingiu os mínimos exigidos; rendimento insatisfatório mas suficiente, considera-se que o aluno não atingiu o que era capaz mas alcançou os objectivos mínimos. Por último, o rendimento insatisfatório e insuficiente que corresponde ao aluno que não teve sucesso nem alcançou os mínimos estabelecidos (Hoz, 1970, cit. por Peixoto, 1999).

Existem muitas limitações no que concerne à avaliação do rendimento académico, nomeadamente quando se consideram três dimensões: afectiva, cognitiva e psicomotora, na avaliação. Actualmente, ainda é prática comum, esquecer questões afectivas e psicomotoras, resumindo a avaliação do rendimento à dimensão cognitiva. Deste modo, muitos dos professores quando passam os objectivos escolares para os alunos, focam-se mais em objectivos cognitivos (Hoz, 1970, cit. por Peixoto, 1999). Assim, existe então uma preocupação ao nível da verbalização das atitudes dos alunos, relativamente à aprendizagem, aos outros, e a si próprios, havendo uma forte dificuldade na tradução destas preocupações, em termos comportamentais e como podem ser alvo de avaliação. É certo que sentimentos, interesses e valores são mais difíceis de ser observados e medidos, precisando de mais tempo para serem atingidos, do que a maioria dos objectivos cognitivos planificados (Peixoto, 1999).

A problemática do insucesso académico ultrapassa a questão de reprovação, podendo haver insucesso, mesmo que o aluno seja aprovado, pois insucesso académico significa também rendimento abaixo das possibilidades do estudante. As tentativas de explicação do fenómeno são várias, sendo aqui referidas três correntes, onde cada uma das explicações acerca do insucesso se poderá enquadrar. A corrente de carácter mais psicológico, Teoria dos dotes individuais, que procura perceber se os estudantes apresentam insucesso como resultado de aspectos do funcionamento psicológico ou psico-fisiológico. Seguidamente temos uma perspectiva mais sociológica, Teoria do Handicap sociocultural, em que se analisa o conceito de insucesso a partir do carácter de classe, análise do funcionamento social, partindo então de uma explicação de ordem sociológica e não individual. Por último temos a corrente do tipo institucional, Teoria sócio-institucional, onde o insucesso é encarado como um fenómeno relacional, onde estão

implicados o aluno, a sua personalidade e história individual, situado na sua família, meio social e na escola, com o seu funcionamento e organização. (Benavente e Correia, 1980 cit. por Peixoto, 1999). Assim para combater o insucesso académico é importante conhecer cada aluno na sua individualidade, nas suas características, interesses e necessidades.

O modelo de Robert Zajonc (Sprinthal & Sprinthal, 1990) propôs uma teoria explicativa acerca do desenvolvimento intelectual, considerando a unidade familiar como um factor determinante do desenvolvimento da inteligência. Assim o autor, interpretou a relação entre a dimensão da família e a inteligência como um produto da estimulação geral do meio. Alguns dados referem que as crianças que vivem com um dos pais apresentam um nível de QI mais baixo quando comparadas com as que vivem com os dois progenitores. E, quanto mais jovem for a criança no tempo da perda de um dos progenitores, mais acentuado será o défice cognitivo (Sprinthal & Sprinthal, 1990).

Numa sociedade altamente competitiva como a nossa, o sucesso, no acesso ao mercado de trabalho, passa cada vez mais por uma educação mais elevada e pelo bom desempenho académico de cada um. É portanto natural que, cada vez mais, os pais estejam preocupados com o desempenho académico dos seus filhos, na medida em que vêem na escola a melhor forma de conseguir um futuro promissor, sentimento que é comum à maioria dos pais. Deste modo, é provável que todas estas inquietações e preocupações dos pais, transmitidas através de diferentes atitudes e de diferentes formas de envolvimento na vida académica dos filhos, vão influenciar o rendimento académico, as representações de si próprio e a motivação para a realização escolar.

2.4 Auto-Conceito e Rendimento Académico

Tal como foi referido, o auto-conceito é uma variável determinante nos processos de aprendizagem e desempenho escolar. O auto-conceito constitui assim numa das variáveis psicológicas com mais influência no comportamento do sujeito, no seu desempenho e na sua adaptação ao contexto onde vive. O auto-conceito surge ainda como variável mediadora de outras relações quando associado a variáveis como a ansiedade, o locus de controlo e o rendimento escolar (Carvalho, 1992).

Apesar de uma variedade de estudos defenderem que existe uma relação entre auto-conceito e rendimento escolar, esta relação está longe de ser simples e clara (Vaz Serra, 1987, cit. por Carvalho, 1992). Assim existem estudos que mostram existir uma relação directa entre os dois conceitos, no entanto outras evidências mostram o contrário.

O primeiro caso pode ser operacionalizado a partir dos alunos com dificuldades escolares e que revelam frequentemente um auto-conceito mais baixo (Vaz Serra, 1987,

cit. por Carvalho, 1992). No segundo caso, encontram-se trabalhos que mostram que os alunos, com dificuldades de aprendizagens e sucessivas experiências de fracasso, não revelam percepções negativas de si próprio. Este aspecto pode resultar do facto de, apesar de os alunos obterem resultados escolares negativos, obtêm informações positivas de si noutras áreas extra-escolares, desenvolvendo um auto-conceito positivo.

As consequências do fracasso escolar, no auto-conceito de um aluno dependem então da atribuição que o aluno dá ao sucesso e ao fracasso escolar, ou seja, depende do facto do sucesso académico ser ou não um aspecto relevante para o aluno (Coleman, 1985, cit. por Carvalho, 1992). Esta atribuição causal está relacionada com o que em Psicologia chamamos de *locus de controle* externo e interno. Os alunos que apresentam um *locus de controle* externo acreditam que tudo o que lhes acontece é resultado de uma causa externa, como por exemplo o professor atrasar-se para o exame é que o levou a ter uma má nota. Pelo contrário, os alunos com um locus de controle interno acreditam que o que lhe acontece depende de factores internos como sua personalidade (Sprinthall & Sprinthall, 1990).

Esta evidente contradição em diferentes trabalhos deve-se, segundo Vaz Serra (1987, cit. por Carvalho, 1992), às diferentes definições de dificuldades de aprendizagem e à falta de equivalência entre as várias medidas de avaliação do auto-conceito.

Segundo Meyer (1987, cit. por Carvalho, 1992), as explicações sobre as dificuldades de aprendizagem remetem-nos a dois pontos de vista opostos. A primeira concepção, mais tradicional e de natureza psicobiológica, trata o insucesso académico como o produto de uma incapacidade do aluno. A segunda concepção, mais recente e de origem sociológica, refere que o insucesso resulta de desigualdades culturais e socioeconómicas.

A investigação sugere assim, que pode existir uma relação na forma como o aluno se percebe em termos de valorização ou desvalorização e o seu desempenho escolar. O auto-conceito do aluno tem assim um valor motivacional, pois determina, a qualidade das suas aprendizagens.

Purkey (1970, cit. por Carvalho, 1992), concluiu que é difícil aceitar algo referente a nós próprios que seja contrário ao modo como nos percebemos. Assim no caso de surgir um conflito entre um determinado acontecimento e a percepção de si próprio, o sujeito tende a optar pelo segundo pois, a maioria dos sujeitos tende a comportar-se de forma consistente com o seu auto-conceito, (Carvalho, 1992).

A grande maioria dos autores aceita a ideia que o sucesso ou insucesso académico é significativamente influenciado pelo auto-conceito do aluno e que, quando chega à escola, já traz consigo percepções sobre si próprio e sobre as suas capacidades, tendo

ambas uma influência determinante no seu percurso escolar. Assim, os alunos que experimentam sucessivas situações de sucesso desenvolvem percepções positivas acerca de si, pelo contrário, os alunos com um percurso escolar de insucessos terão mais dificuldades em construir uma percepção positiva acerca das suas competências (Carvalho, 1992).

A problemática da relação entre o auto-conceito e o desempenho académico escolar deverá ser encarada de um ponto de vista simultaneamente construtivista, cognitivista e fenomenológico (Mayer, 1987, cit. por Carvalho, 1992), pois o auto-conceito enquanto um conjunto de percepções que o sujeito tem de si próprio com carácter positivo ou negativo, resulta de múltiplas informações que determinam o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Estas percepções resultam de informações do meio social, familiar e escolar, surgindo na forma de avaliações, às quais o aluno irá atribuir significados diversos, de acordo com a veracidade e a natureza das relações que mantém com os autores dessas avaliações. A partir do seu auto-conceito, do seu sistema de valores e dos seus objectivos pessoais é que o aluno irá aceitar e transformar essa avaliação, podendo chegar a rejeitá-la, (Mayer, 1987, cit. por Carvalho, 1992). Assim, o auto conceito académico de um aluno resulta das percepções e avaliações que faz das suas capacidades académicas, sendo o mesmo construído com base nas percepções pessoais e atribuições sobre as suas capacidades.

Os alunos com um auto-conceito académico negativo, podem desenvolver expectativas negativas acerca das suas competências para as actividades académicas. As percepções, que o aluno desenvolve sobre a falta de capacidade, numa determinada área académica, em que apresenta dificuldades, podem generalizar-se a outros conteúdos escolares sobre os quais ainda não tenha manifestado qualquer problema. Assim, o processo de generalização das percepções, desta forma desenvolvido, reflecte-se no auto-conceito académico do aluno (Carvalho, 1992).

Quanto maiores e mais frequentes forem as experiências de fracasso, mais consequências negativas trará para a percepção que o aluno tem de si e, por conseguinte, poderá levar a uma diminuição do esforço do aluno, da sua motivação e persistência para realizar actividades escolares (Vaz Serra, 1987, cit. por Carvalho, 1992). Este processo contribui para o desenvolvimento de atitudes negativas face à escola.

No que concerne ao auto-conceito e resultados escolares, verifica-se uma influência mútua entre os mesmos, ao longo do percurso escolar. Nos primeiros anos de escolaridade, a criança atribui muita importância aos sucessos ou insucessos sendo que, a frequência de atribuições positivas, vai exercer grande influência na formação do auto-conceito. Por conseguinte o auto-conceito tem uma grande influência no modo como a

criança encara a escola, sendo determinante nos resultados escolares. Os alunos com resultados positivos têm uma imagem mais positiva de si, apresentando uma auto-confiança, auto-aceitação e um auto-conceito mais elevados. Por outro lado, os alunos com insucesso demonstram sentimentos de incerteza e de inadequação social, bem como atitudes negativas (Gomes, 2007).

Quando se entra para a escola ocorre, no auto-conceito, uma influência dos resultados escolares (sucesso/insucesso) mas com o aumento do nível de escolaridade, verifica-se a situação inversa, ou seja, o auto-conceito torna-se muito determinante na forma como a escola é encarada. O auto-conceito escolar resulta das avaliações das capacidades que o aluno pensa ter para ter sucesso nas tarefas escolares, em comparação com os outros alunos da sua idade. Os alunos recebem informações da família e dos professores, sendo estas determinantes no desenvolvimento do auto-conceito. Daí que as crianças repetentes têm uma percepção de mais negativa da sua competência quando comparadas com crianças que nunca reprovaram. Também quando os professores se referem aos alunos como tendo mais dificuldades, é determinante para o baixo rendimento dos mesmos o que terá repercussões negativas no auto-conceito do aluno (Gomes, 2007).

2.5 Auto-Conceito, Rendimento Académico e Família

Desde os anos 60 e, sobretudo nos EUA, assiste-se a uma grande variedade de trabalhos publicados, em torno da relação entre o auto-conceito, desempenho escolar e configuração familiar (Fontaine, Campos & Musitu, 1992; Harter, 1999; Pereira, 1995 cit por Peixoto & Rodrigues, 2005).

A maioria das pesquisas que pretendem analisar a relação entre o ambiente familiar e/ou qualidade das relações familiares, o envolvimento parental, com o rendimento académico, o auto-conceito e a auto-estima, evidenciam que o ambiente familiar e a qualidade das relações no seio da família, e a forma como os adolescentes as percebem, são fundamentais em vários aspectos da sua vida, nomeadamente, para uma auto-estima mais elevada, um auto-conceito mais coerente, melhor satisfação e um rendimento académico mais positivo (Fontaine, Campos & Musitu, 1992; Harter, 1999; Lord, Eccles & McCarthy, 1994; Noller, 1994; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Pereira, 1995 & Veiga, 1996, cit. por Peixoto & Rodrigues, 2005).

A pesquisa levado a cabo por Peixoto e Rodrigues (2005) onde se pretendia perceber a relação de uma das dimensões do envolvimento parental e das atitudes em relação ao desempenho escolar, com o auto conceito, a auto-estima e as orientações

motivacionais em adolescentes a frequentar o 3º Ciclo do Ensino Básico, é um exemplo das várias investigações efectuadas. Um dos aspectos do envolvimento parental que surge associado às representações de si próprio e ao rendimento académico, são as atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos (Peixoto & Rodrigues, 2005). Existem dois tipos de atitudes parentais, acerca das competências dos filhos que podem influenciar o desempenho académico destes: as expectativas dos pais sobre o desempenho académico dos filhos e a importância que os pais dão às competências académicas. Deste modo, as práticas educativas parentais constituem um factor relevante no desenvolvimento dos adolescentes e nas suas percepções de competência, uma vez que, as crianças e jovens avaliam a sua competência académica, não só através do seu desempenho académico, mas também, através do *feedback* dos seus pais, quando estes consideram que eles são bons ou maus na escola (MacGrath & Repetti, 2000 cit. por Peixoto & Rodrigues, 2005). Este *feedback* inclui, comportamentos e atitudes, e o grau de satisfação ou insatisfação dos pais, relativamente ao desempenho académico dos seus filhos. Peixoto e Rodrigues (2005) mostram que as atitudes parentais, percebidas pelos adolescentes, centradas no processo de aprendizagem, relacionam-se positivamente com o auto-conceito académico, a auto-estima, a orientação para a tarefa e o rendimento académico. Por sua vez, as atitudes parentais centradas nos resultados escolares relacionam-se positivamente com as orientações motivacionais relacionadas com o Eu (Auto-Valorização e Auto-Defensiva) e com o Evitamento. Os resultados evidenciam ainda que os alunos, cujos pais se centram essencialmente no seu processo de aprendizagem, apresentam valores de auto-conceito académico, auto-estima e resultados escolares mais elevados.

De facto, a investigação tem mostrado que a qualidade da relação com a família tem um impacto importante em vários aspectos da vida do adolescente. Entre esses aspectos podemos referir o ajustamento académico, nomeadamente no que se refere à satisfação com a escola, a forma de lidar com sucesso, com as tarefas de desenvolvimento deste período da vida e as representações sobre si próprio (o auto-conceito e a auto-estima), (Peixoto, 2004). Também as próprias dinâmicas das relações familiares vão influenciar as diferentes dimensões do auto-conceito. Um dos aspectos das dinâmicas das relações familiares, que surge frequentemente associado à construção das representações sobre si próprio, é o suporte emocional fornecido pela família. Assim, Wenz- Gross, Siperstein, Untch, e Widaman (1997, cit por Peixoto, 2004), mostram que a existência de um baixo suporte emocional por parte da família está relacionado com baixo auto-conceito académico. Também Peixoto (2004) analisou, as relações entre, a percepção da

qualidade das dinâmicas relacionais estabelecidas no seio da família, o auto-conceito, a auto-estima e o rendimento académico. Os resultados deste estudo mostram que, a qualidade do relacionamento com a família, percebida pelos adolescentes, relaciona-se tanto com a auto-estima como com as diferentes dimensões do auto-conceito. Entre estas, é de salientar as diferenças encontradas nas dimensões interpessoais do auto-conceito e na Aparência Física. Estes dados vão de encontro a outras investigações (Connel *et al.*, 1994; Feldman & Wentzel, 1990, cit por Peixoto, 2004) que referem a existência de uma relação entre o suporte social fornecido pela família e as relações estabelecidas com os pares.

Como propõem Feldman e Wentzel (1990, cit por Peixoto, 2004), as relações no seio da família surgem como modelos para o desenvolvimento das relações com os pares, levando ao estabelecimento de relações positivas com os colegas, provocando, um incremento nas dimensões sociais do auto-conceito.

No que concerne ao sucesso académico Peixoto (2004), verificou, ainda, que os alunos com e sem repetência não se diferenciam relativamente à auto-estima, apesar das diferenças encontradas para o auto-conceito académico. Estes resultados mostram que os alunos com insucesso no seu passado escolar, apesar da ameaça que pode constituir um baixo auto-conceito académico, parecem conseguir proteger a sua auto-estima e manter sentimentos de valor pessoal positivos. Por seu turno, no que se refere às dimensões da percepção do relacionamento com a família, verificou-se que os alunos sem repetências referem a existência de maior suporte nas tarefas académicas (Peixoto, 2004).

O estudo realizado por Silva (2009) teve como objectivo principal conhecer um pouco mais a realidade psicológica de crianças que vivem em famílias de acolhimento, através da avaliação do seu Auto-conceito. Este estudo, concluiu que não existem grandes diferenças no que diz respeito ao auto-conceito nas diferentes dimensões do mesmo, das crianças institucionalizadas, comparativamente às crianças que vivem com as suas famílias de origem, à excepção da auto-estima global e da diferença entre géneros na competência atlética. Apesar de tudo, e ainda que disfarçado pelo bom trabalho das famílias de acolhimento, o auto-conceito destas crianças, parece atingido de forma bastante significativa, na dimensão da auto-estima global que constitui a parte mais emocional e afectiva deste constructo. Ou seja, estas crianças parecem perceber-se como menos felizes com a sua vida do que aquelas que vivem com as suas famílias de origem.

Gonzalez-Pienda, Nunez, Gonzalez-Pumariega, Alvarez, Roces e Garcia (2002), partiram de um modelo de equações estruturais cuja abordagem pretendia perceber a influência do envolvimento parental no desempenho académico dos estudantes, nas aptidões, no auto-conceito e nas atribuições de causalidade. Os seus resultados indicam que (a) participação dos pais teve uma influência positiva e significativa sobre as características dos participantes; (b) na atribuição de causalidade não houve relação com o auto-conceito e desempenho escolar quando a tarefa consistia em encontrar as causas para o sucesso, mas, já houve relação entre o auto-conceito e atribuições de causalidade quando a tarefa pretendia encontrar as causas que explicassem o fracasso, (c) o auto-conceito estava significativamente relacionado com o rendimento académico, todavia este não tinha influência sobre o auto-conceito. Estes resultados sugerem que, na adolescência, as variáveis cognitivo - afectivas são determinantes no desempenho académico (Gonzalez-Pienda; Nunez; Gonzalez-Pumariega; Alvarez; Roces & Garcia, 2002).

A relação entre as variáveis família e rendimento escolar têm sido recentemente estudadas a partir de duas perspectivas diferentes (Martinez-Pons, 1996 cit. por Gonzalez-Pienda et al, 2002): (a) relação entre desempenho e factores sócio-familiares, ou seja, as expectativas dos pais sobre a realização escolar das crianças, hábitos educacionais, económicos e características culturais, etc.; e (b) a relação entre processos de aprendizagem, e como a família está envolvida nestes processos de aprendizagem, ou seja, formas específicas em que o comportamento dos pais influencia a auto-regulação das crianças, processos de aprendizagem e rendimento académico. Assim são predominantes, dois tipos de investigações. Um primeiro diz respeito à participação dos pais na educação infantil. Assim, alguns pesquisadores tentam mostrar como os comportamentos parentais afectam a motivação e auto-conceito, entre outras características dos alunos. O segundo tipo de estudos explora como os pais podem intervir e influenciar o processo de aprendizagem através de sua influência nos comportamentos de auto-regulação (Feldmann, Martinez-Pons, & Shaham, 1995; Martinez-Pons, 1996; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992, cit. por Gonzalez-Pienda et al, 2002). Neste caso os autores omitiram características estruturais e incidem o seu estudo sobre a análise do poder e envolvimento paternal (Gonzalez-Pienda et al, 2002).

Os critérios de envolvimento parental foram desenvolvidos com base em seis dimensões relacionadas com a motivação dos alunos, atitudes e aptidões, bem como, com o processo de aprendizagem em si. As seis dimensões são: (a) as expectativas dos

pais sobre a realização dos filhos (b) as expectativas dos pais sobre a capacidade dos filhos de alcançar objectivos importantes, (c) o interesse dos pais na escolaridade dos filhos, (d) o grau de satisfação ou insatisfação com os filhos ao nível do desempenho escolar, (e) escolaridade dos pais e o tipo de ajuda prestada quando os seus filhos fazem trabalhos de casa, e (f) os comportamentos dos pais no reforço das realizações dos filhos (Gonzalez-Pienda *et al*, 2002).

Os resultados revelaram que, (a) ao nível académico, o auto-conceito foi a variável mais afectada de forma positiva, pelo envolvimento parental, o que é relevante porque o auto-conceito dos alunos, tem um efeito determinante no desempenho académico e (b) existe relação entre o envolvimento parental e a atribuição de causalidade. Assim, os resultados revelam que, na aprendizagem e rendimento escolar, o auto-conceito é tão importante como as aptidões. Nesta etapa vital, a auto-imagem bem como a motivação, desempenham um papel primordial na determinação do rendimento escolar. Este achado é notável porque revela o quão importante são as variáveis motivacionais sobre o desempenho académico. Num outro estudo, realizado por Suizzo e Stapletonb (2007) foram investigadas as contribuições da educação materna e do tipo de etnia, a partir de três dimensões, baseadas no envolvimento dos pais na educação dos filhos, considerando as expectativas parentais sobre o sucesso académico, actividades desenvolvidas em casa e fora de casa, e rotinas da família. Basearam-se em variáveis de controlo tais como a estrutura familiar e numa amostra representativa de diferentes famílias dos EUA (americanos asiáticos, afro-americanos, latino-americanos e americanos europeus) com crianças de cinco anos de idade. A participação dos pais é encarada como o meio pelo qual os pais apoiam a educação e desenvolvimento infantil, concluindo-se, ser um aspecto que afectaria positivamente o desempenho académico e ajustamento escolar (Fehrmann, Keith & Reimers, 1987, Hill et al., 2004, cit. por Suizzo e Stapletonb, 2007)

De acordo com Epstein & Sanders (2002 cit. por Suizzo e Stapletonb, 2007) a participação dos pais é um constructo multidimensional, que inclui, não só o envolvimento directo nas escolas, tais como as idas às reuniões, participação em actividades da escola mas também o seu envolvimento em casa. Os pais podem apoiar e facilitar a educação das crianças em casa através de diversos meios: envolvê-los na aprendizagem, estimulando as actividades, falar acerca da escola, e transmitir as expectativas educacionais (McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen, & Sekino, 2004, cit. por Suizzo e Stapletonb, 2007).O contexto familiar é uma aglomeração de factores inter-relacionados, incluindo o tamanho da família, estrutura familiar, origem étnica e o estatuto sócio-

económico, sendo que, cada um deles pode influenciar de forma particular, o envolvimento dos pais (Carlson & Corcoran, 2001; Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Marjoribanks, 1999 cit. por Suizzo e Stapletonb, 2007). Alguns autores sugeriram que o estatuto sócio-económico pode ser uma fonte de variação mais forte do que a etnia, na explicação das diferenças nos ambientes familiares (Entwisle & Alexander, 1996; Gottfried, 1984, cit. por Suizzo e Stapletonb, 2007).

A avaliar pela quantidade de trabalhos publicados sobre esta problemática, parece difícil, tirar uma conclusão sobre uma possível relação de causa efeito, entre auto-conceito e configuração familiar sobre o rendimento académico. A posição correcta é pensar em termos de uma interacção permanente entre ambas, pois nunca haverá a certeza se estão ou não presentes outras variáveis.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

3. Metodologia

“Hoje podemos definir ciência por “um conjunto organizado de conhecimentos sobre a realidade e obtidos mediante o método científico”

(Bravo, 1985, cit. por, Almeida & Freire, 2007).

3.1 Quadro Epistemológico

A ciência surge como o conhecimento em si e também, como um meio de produzir conhecimento. Assim, ciência define-se por um modo de conhecimento rigoroso, metódico e sistemático, que pretende otimizar a informação disponível em torno de problemas de origem teórica e/ou prática (Arnal, et al., 1992 cit. por, Almeida & Freire, 2007), sendo a sua principal função, a compreensão, explicação, predição e controlo dos fenómenos. Cada vez mais, a ciência apoia a tomada de decisão e os processos de mudança da realidade. Deste modo, a Psicologia, enquanto ciência, procura descrever, explicar, predizer e controlar o comportamento humano (Almeida & Freire, 2007). O nosso conhecimento sobre a realidade que nos rodeia pode apresentar diferentes origens e assumir diferentes características. Contudo, o conhecimento científico é organizado e preciso na sua fundamentação, sendo conhecido pela sua racionalidade e objectividade. Trata-se de um conhecimento obtido através do método científico, e, de entre as suas características, salientam-se as seguintes: é objectivo; empírico; racional; replicável; sistemático; metódico; comunicável; analítico e cumulativo (Almeida & Freire, 2007). Nas Ciências Sociais e Humanas, inclusive, aceita-se que, só uma parte dos factos que ocorrem, são directamente observáveis. Deste modo é importante acautelar os procedimentos metodológicos e as afirmações que se produzem neste processo de construção do conhecimento. Para poder predizer e explicar os fenómenos é necessário um sistema de relações, contrastadas mediante dados empíricos. Tal sistema é designado como teoria, ou seja, o sistema ou quadro descritivo, e se possível explicativo, preditor e controlador dos fenómenos. Na descrição de uma teoria, devemos considerar os seus elementos constitutivos (Kerlinger, 1979 cit. por, Almeida & Freire, 2007), ou seja, os conceitos ou variáveis que descrevem os fenómenos, isto é, constructos hipotéticos, as relações entre os conceitos ou variáveis que descrevem os fenómenos, as explicações dos fenómenos descritos e suas relações, e as predições de umas variáveis a partir de outras. No presente estudo pretendemos identificar relações de causalidade entre fenómenos (relação entre auto-conceito; rendimento académico e tipo de família). Assim, pretendemos ainda determinar o sentido e a intensidade da relação entre fenómenos,

através da comparação, onde diferentes grupos aleatórios submetidos a determinada condição experimental podem ser comparados, no final das suas respostas, numa determinada variável e também a partir da correlação, ou seja fazer inferências de causalidade, tomando as interdependências e as influências de múltiplas variáveis (Almeida & Freire, 2007).

Podem ser utilizados vários critérios para descrever ou elaborar taxonomias de investigação. A nossa investigação assenta numa metodologia quantitativa-correlacional, através da qual se pretende compreender e prever fenómenos através da formulação de hipóteses sobre as relações entre diferentes variáveis, nomeadamente o auto-conceito; rendimento académico e tipos de família. Este modelo é muito utilizado em Psicologia e em Educação, tendo como objectivo principal, explicar o desenvolvimento psicológico, dos comportamentos humanos e dos rendimentos, por referência a outros constructos ou variáveis internas, como o auto-conceito ou externas, como o rendimento escolar, recorrendo-se a variáveis Sócio-Demográficas (Almeida & Freire, 2007).

O método correlacional de investigação situa-se entre os métodos descritivos, ou simplesmente compreensivos da realidade (estudos qualitativo), e os métodos experimentais. O presente estudo situa-se ao nível do método descritivo, pois pretende-se descrever os fenómenos e estabelecer relações entre as variáveis, quantificando inclusive, tais relações (Almeida & Freire, 2007).

A metodologia de investigação considera dois aspectos importantes: um respeitante aos momentos preparativos da própria investigação e cuidados metodológicos que devem ser tidos em consideração, desde a fase da definição do problema a investigar, à definição de um modelo de relações entre as variáveis a testar, e o outro referente às questões do plano da investigação. Deste modo é importante não descorar o sentido da necessária continuidade de decisões e de passos na investigação científica (Almeida & Freire, 2003).

Este capítulo encontra-se estruturado em três momentos principais. Em primeiro lugar, apresentam-se os objectivos gerais da investigação, passando depois para a formulação das hipóteses e subsequente exploração das questões orientadoras do estudo. Num segundo momento, descreve-se o processo de elaboração da amostra. Por fim procede-se à descrição geral das técnicas e metodologia onde se descrevem os instrumentos; os procedimentos e os cuidados envolvidos na análise dos dados recolhidos.

3.2 Objectivos gerais

O presente estudo tem como objectivo principal perceber se existe uma relação entre o auto-conceito, o desempenho académico dos adolescentes e o tipo de família ao qual pertencem. Assim, importa focar os aspectos centrais relacionados com os tipos de família existentes e sua relação com o auto-conceito e o desempenho académico na adolescência.

Não se pretende atingir com o presente estudo, qualquer tipo de generalização ao universo do qual será retirada a amostra, mas sim *aprofundar o mais possível*, a compreensão sobre a forma como os participantes implicados no estudo são influenciados pelo tipo de família a que pertencem no que concerne ao desenvolvimento do seu auto-conceito e desempenho académico.

Com este estudo pretende-se assim, em primeiro lugar analisar a problemática nos alunos portugueses e, em segundo lugar, retirar implicações para a formação dos agentes educativos e todo o trabalho a ser desenvolvido nos contextos educativos. Estas implicações podem, por um lado, situar-se na área de conhecimentos psicopedagógicos a transmitir aos futuros agentes educativos quanto às possíveis consequências do seu comportamento no auto-conceito e no desempenho académico do aluno, e podem por outro lado, fundamentar um conjunto de intervenções no sentido de promoção do auto-conceito do aluno.

Pretendemos ainda perceber que diferenças ocorrem entre os alunos nas diferentes dimensões que iremos avaliar (tipo de família; rendimento académico e auto-conceito). Desta forma procuramos um entendimento mais alargado da relação entre as variáveis estudadas.

Por último pretendemos estudar e analisar as características psicométricas do inventário construído "*Eu e a minha Família*", uma vez que é utilizado pela primeira vez, no âmbito da investigação psicológica. Esta informação será importante para analisar a validade do inventário nesta investigação bem como, para fundamentar reformulações para estudos futuros.

3.2.1 Hipóteses de investigação

A definição do problema constitui a primeira fase, da elaboração de um projecto ou da concretização de uma investigação. Enquanto prévia à construção de um modelo pretensamente explicativo, a definição do problema é uma fase essencial e nela se inclui,

designadamente, a definição das hipóteses e a operacionalização das variáveis a considerar. Em Psicologia e em Educação, a investigação é voltada para a compreensão ou explicação de um fenómeno e o problema formula-se na forma de questão. A Hipótese é uma preposição testável, que pode vir a ser a solução do problema (McGuigan, 1976, cit. por Almeida & Freire, 2007).

Face aos objectivos colocados, ou seja, perceber se existe uma relação entre o auto-conceito, o desempenho académico dos adolescentes e o tipo de família ao qual pertencem, esta investigação pretende reunir contributos, no sentido de testar quatro grandes hipóteses.

As nossas hipóteses são do tipo dedutivas pois decorrem de um corpo teórico e procuram comprovar deduções implícitas das mesmas. Assim sendo, a primeira hipótese (H1) pretende testar o tipo de relação que existe entre o tipo de família e o auto-conceito. Com base nas perspectivas construtivistas enumeradas na presente dissertação, e partindo do pressuposto, que a família determina a construção e desenvolvimento do auto-conceito do aluno, com esta questão pretendemos perceber como o contexto familiar, baseados na sua composição, poderá ter impacto na forma como o aluno se auto percebe. Também se pretende avaliar quais as dimensões do auto-conceito, sobre as quais, esta influência, tem mais impacto. Deste modo esta hipótese operacionaliza-se da seguinte forma:

H1: *“Existe uma relação positiva entre o tipo de família (nuclear; monoparental; reconstruída, comunitária; adoptiva e homossexual) com o auto-conceito”*. Espera-se assim uma relação positiva entre o tipo de família nuclear e o auto-conceito positivo. Por conseguinte espera-se uma relação positiva entre os restantes tipos de família e o auto-conceito negativo.

A segunda hipótese, baseada em modelos teóricos, como o de Robert Zajonc (Sprinthal & Sprinthal, 1990), que considera a unidade familiar como um factor determinante no desenvolvimento da inteligência, incide no impacto da variável tipo de família no rendimento académico, operacionalizando-se da seguinte forma:

H2: *“Existe uma relação positiva entre o tipo de família (nuclear; monoparental; reconstruída, comunitária; adoptiva e homossexual) e o rendimento académico”*. Deste modo, espera-se uma relação positiva entre o tipo de família nuclear e o rendimento académico positivo. Por conseguinte espera-se uma relação positiva entre os restantes tipos de família e o rendimento académico negativo.

Para a elaboração das duas hipóteses referidas anteriormente, partimos, do pressuposto teórico defendido por diversos autores (Alarcão, 2000; Andrada, 2003;

Lourenço, 1997) que os alunos provenientes de famílias nucleares não estão sujeitos a muitas adversidades no seu seio, comparativamente com os alunos provenientes dos restantes tipos de família e que, estas adversidades poderão ter consequências negativas ao nível do auto-conceito e também do rendimento académico, colocamos as hipóteses propondo a existência de uma relação positiva entre tipo de família nuclear e auto-conceito e rendimento académico positivo.

A terceira, baseada nas teorias que defendem que o auto-conceito é uma variável determinante nos processos de aprendizagem e desempenho escolar; constituindo numa das variáveis psicológicas com mais influência no comportamento do sujeito, no seu desempenho e na sua adaptação ao contexto onde vive (Carvalho, 1992), considerámos a terceira Hipótese (H3): *“Existe uma relação positiva entre o auto-conceito positivo e o rendimento académico positivo”*.

A quarta hipótese pretende perceber as variações entre as diferentes variáveis sócio-demográficas; familiares; académicas e do auto-conceito. Deste modo consideramos a quarta Hipótese (H4): *“Os resultados sócio-demográficos; familiares (tipologia família; tempo e actividades desenvolvidas com a família); académicos e do auto-conceito variam entre si”*.

3.3 Participantes da Investigação

Encontrada a população, ou seja, o conjunto de indivíduos onde se quer estudar o problema equacionado, e dada a impossibilidade de trabalhar com todo o universo, importa definir a amostra (Almeida & Freire, 2003). Assim, a constituição da amostra do presente estudo apelou, por um lado, à representatividade da amostra, e por outro, à aleatoriedade na selecção dos alunos. Falamos então num procedimento de amostragem “aleatório estratificado” (Almeida & Freire, 2003). Para que tal inventariação permitisse uma proporcionalidade entre a amostra e o universo populacional de origem, ou seja, para que a amostra fosse representativa ou a mais equivalente possível à população de que foi retirada, o recenseamento da população estudantil considerou variáveis que poderão ter a ver com os níveis de realização nas dimensões psicológicas avaliadas, a saber características dos próprios alunos (ano escolar, sexo) e a especificidade das comunidades em que a escola se inseria (zona do país, designadamente Évora; e o meio de proveniência dominante dos alunos, ou seja, urbano e rural). Numa segunda fase, e perante o número de efectivos a tomar, avançou-se para a selecção aleatória das turmas (o quantitativo global da amostra não permite qualquer tentativa de individualização dos

participantes, nem a organização das actividades escolares permitem uma aleatorização da amostra a nível de cada aluno) (Almeida & Freire, 2007).

Nas Ciências Sociais o tamanho da amostra, ou seja, a sua significância, assume-se como algo bastante complexo, contudo face à natureza do estudo que se pretende elaborar o tamanho da amostra assume-se em termos metodológicos, como adequado, dado que não se pretende generalizar as conclusões do mesmo, ao universo do qual será retirada a amostra, mas sim aprofundar o mais possível esta temática. Definida a amostra pretendida importa informar os participantes acerca dos objectivos do estudo e da importância da sua participação (Almeida & Freire, 2007).

Face às questões de investigação inventariadas, considerou-se que a amostra mais adequada à natureza do estudo, seria constituída por 287 alunos a frequentar o 3º ciclo do Ensino Básico. Considera-se que esta amostra se adequa à natureza do estudo, indo de encontro à pertinência prática do mesmo, visto que se trata de um valor que assume representatividade estatística, pois retirámos esta amostra num Universo de alunos composto por 336 alunos. Assim trabalhamos com cerca 85% da população de alunos do 3º ciclo da Escola Secundária Severim de Faria.

Assim, com base no levantamento Estatístico da Escola Secundária Severim de Faria, e tomando como ponto de partida os efectivos do 3º ciclo, enquanto nível de escolaridade intermédio, foram calculados os valores para uma quota ou percentagem de participantes (287) por ano escolar (7º ano com 29,3%, 8º ano com 35,2 e 9º ano com 35,5% de alunos). (Quadro I e II). Procedeu-se, em seguida, à estratificação por sexo (masculino e feminino com 55,1 e 44,9 respectivamente) (Quadro III). Quanto ao meio de proveniência dos alunos temos 85,5% dos alunos na comunidade urbana e 14,6% na comunidade rural (Quadro IV).

Relativamente ao tipo de Família, os alunos distribuem-se por família nuclear (74,2%); família monoparental (16%); família reconstruída (9,1 %) e família adoptiva (7%) (Quadro V). No que diz respeito à escolaridade e profissão dos pais será apresentado nos Quadros V e VI respectivamente.

Quadro I: Ano Escolar dos alunos observados

Ano Escolar	N	%
7º Ano	84	29,3
8º Ano	101	35,2
9º Ano	102	35,5
Total	287	100,0
Mean	13,5	
Std. Desviation	1,08	

Quadro II: Idades dos alunos observados

Idade	N	%
11,00	1	,3
12,00	55	19,2
13,00	90	31,4
14,00	94	32,8
15,00	36	12,5
16,00	9	3,1
17,00	2	,7
Total	287	100,0

Quadro III: Sexo dos alunos observados

Sexo	N	%
Masculino	158	55,1
Feminino	129	44,9
Total	287	100,0
Mean	1,45	
Std. Desviation	0,48	

Quadro IV: Local Onde Vive dos Alunos Observados

Local onde Vive	N	%
Campo	42	14,6
Cidade	245	85,4
Total	287	100,0

Quadro V: Tipos de Família Dos Alunos Observados

Tipo de Família	N	%
Nuclear	213	74,2
Monoparental	46	16,0
Reconstruída	26	9,1
Adoptiva	2	,7
Total	287	100,0

Quadro VI: Profissão dos Pais dos alunos Observados

Profissão	Pai		Mãe	
	N	%	N	%
Quadros Superiores	22	7,7	8	2,8
Especialistas de Profissões Intelectuais e Científicas	92	32,1	129	44,9
Tec. Profissionais de Nível Intermédio	22	7,7	15	5,2
Administrativos	22	7,7	40	13,9
Serviços e vendas	37	12,9	16	5,6
Trabalhadores Agrícolas	7	2,4	0	0
Operários e Similares	30	10,5	2	7
Operários de Maquinaria	4	1,4	2	7
Trabalhos Não Qualificados	51	17,8	75	26,1
Total	287	100	287	100

Quadro VII: Escolaridade dos Pais dos alunos Observados

	Escolaridade da Mãe		Escolaridade do Pai	
	N	%	N	%
Ensino Superior	103	35,9	150	52,3
Secundário	96	33,4	64	22,3
3 CEB	62	21,6	47	16,4
2 CEB	13	4,5	19	6,6
1 CEB	13	4,5	7	2,4
Total	287	100,0	287	100,0

3.4 Instrumentos

Os instrumentos utilizados pretendem avaliar o rendimento académico; o auto-conceito e o contexto familiar.

Rendimento Académico - trata-se de um questionário desenvolvido por Peixoto (1999), que avalia o sucesso escolar; o nível de aspiração académica, a expectativa académica, a atitude face ao estudo e a expectativa ocupacional. Este questionário está dividido em três partes:

- O sucesso escolar, desde a escola primária até ao 9º ano inclusive, medido em termos de reprovações obtidas durante este período escolar e média dos resultados escolares;
- O nível de aspiração e a expectativa académicas, entendendo a primeira como a meta até onde se gostaria de chegar e, a segunda, como a meta até onde se acharia possível ir, em termos de nível de escolaridade;
- A atitude face ao estudo e a expectativa ocupacional, a partir de duas questões que pensamos poderem representar, de uma forma simples, o posicionamento relativamente a estes dois aspectos da vida do jovem estudante (Peixoto, 1999).

No trabalho desenvolvido por Peixoto (1999), estas variáveis foram assumidas como variáveis secundárias, sendo consideradas como variáveis importantes a ter em conta na prática pedagógica e orientação escolar e profissional, sendo que não foram assumidas como variáveis determinantes e com peso suficiente para fazer generalizações. A intenção passava então por obter indicações para o

desenvolvimento de instrumentos mais fiáveis e por conseguinte que forneçam resultados mais fiáveis. Assim não foram desenvolvidas quaisquer pesquisas mais rigorosas acerca das variáveis para além da significação atribuída a cada uma delas. No nosso trabalho, e no recorrer a este questionário em particular, estas variáveis assumem o mesmo papel, ou seja, serão tomadas como variáveis secundárias e como reforço às hipóteses iniciais consideradas por nós como principais e objecto fundamental do nosso trabalho (médias e resultados escolares).

Os dados serão apresentados a partir das frequências observadas para cada variável. As variáveis utilizadas por Peixoto (1999), foram agrupadas por classes, de acordo com as características dessas mesmas variáveis, e serão apresentadas nos quadros seguintes (Quadro VIII; IX; X; XI; XII). No nosso trabalho retirámos o nível médio alto, no que diz respeito às aspirações e expectativa académica, optando pelo médio, na medida que o médio alto considerava a conclusão de um curso médio, o que não se justificava tendo em conta a organização do sistema de ensino actual.

Quadro VIII: Classes Sucesso Académico

Classes	Sucesso Académico
0	Alunos com 0 reprovações
1	Alunos com 1 reprovação
2	Alunos com 2 reprovações
3	Alunos com 3 ou mais Reprovações

Quadro IX: Classes Aspiração Académica

Classes	Aspiração Académica
1-Nível de Aspiração Baixo	Concluir o 9ºano
2-Nível de Aspiração Médio	Concluir o Curso Secundário
3- Nível de Aspiração Alto	Concluir uma Licenciatura

Quadro X: Classes Expectativa Académica

Classes	Expectativa Académica
1-Nível de Expectativa Baixo	Concluir o 9ºano
2-Nível de Expectativa Médio	Concluir o Curso Secundário
3- Nível de Expectativa Alto	Concluir uma Licenciatura

Quadro XI: Atitude Face ao Estudo

Classes	Atitude Face ao Estudo
1- Baixo Investimento Escolar	Estudar para passar o ano
2- Médio Investimento Escolar	Estudar para obter boas médias
3- Alto Investimento Escolar	Estudar para obter médias excelentes

Quadro XII: Expectativa Ocupacional

Classes	Atitude Face a uma Ocupação
1- Êxito ocupacional	Conseguirei vir a exercer a profissão que desejo
2- Frustração Ocupacional	Não Conseguirei vir a exercer a profissão que desejo

Eu e a minha família – com este questionário pretendemos, fazer o levantamento do tempo que os alunos passam com os respectivos membros da família e que actividades costumam realizar. Este questionário foi elaborado por nós, sendo que foi aplicado a uma turma para testar a sua aplicação e dado a inexistência de dúvidas, por parte dos alunos, procedeu-se à aplicação efectiva do mesmo. Assim é composto por três questões, sendo que a primeira pretende aferir o tempo, que durante a semana os participantes costumam

passar (mais de 3 horas por dia) com os elementos da família; a segunda pretende aferir o tempo, que durante o fim-de-semana, os participantes costumam passar (mais de 3 horas por dia) com os elementos da família e por último pretende-se fazer o levantamento das actividades desenvolvidas junto da família.

Para analisar a estrutura do questionário recorreu-se à análise factorial exploratória. No entanto, esta análise foi precedida de cálculos que permitiram avaliar se a matriz dos resultados era susceptível de ser analisada factorialmente. Para isso consideraram-se os testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o de Esfericidade de Bartlett. O teste KMO apresenta valores normalizados (entre 0 e 1,0) e apresenta qual é a proporção da variância que as variáveis apresentam em comum (Maroco, 2007). Por sua vez, o teste de Esfericidade de Bartlett é baseado na distribuição estatística de “chi quadrado” e testa a hipótese (nula H_0) permitindo perceber se há correlação entre as variáveis em estudo (Field, 2005). Valores de significância maiores que 0,100, indicam que os dados não são adequados para o tratamento com o método em questão e que a hipótese nula não pode ser rejeitada. Já valores menores que o indicado, permitem rejeitar a hipótese nula.

Na primeira análise factorial efectuada no nosso estudo obtivemos, a partir do teste KMO, uma recomendação face à Análise Factorial executável mas medíocre (KMO=.506). O teste de esfericidade de Bartlett, nesta primeira análise, apresenta um p.value > 0.05 e portanto concluímos que as variáveis estão correlacionadas significativamente.

Na segunda análise efectuada, a recomendação face à Análise Factorial é executável (KMO=.765). O teste de esfericidade de Bartlett apresenta um p.value > 0.05, logo concluímos que as variáveis estão correlacionadas significativamente.

O estudo de análise factorial exploratória que se seguiu visou analisar a estrutura de um conjunto de variáveis inter-relacionadas (itens do inventário), no sentido de construir uma escala de medida para factores que, de alguma forma, controlam as variáveis originais (Maroco, 2007). Nesta análise a matriz de resultados foi sujeita a rotação pelo método Varimax. Deste modo, procurou-se obter uma estrutura factorial onde apenas umas das variáveis originais esteja fortemente associada com um único factor e pouco com os restantes (Maroco, 2007). Para definir o número de factores a extrair considerámos 2 critérios.

O Critério de Kaiser, que consiste num método de *extração em análise de factor(es)* baseado na ideia de reter factores que estejam associados a valores maiores que 1 (Field, 2005).

O Scree Plot permite traçar um gráfico de cada factor na análise factorial (no eixo do X) associado ao valor dos itens (no eixo do y), demonstrando a importância de cada

factor. Este gráfico tem uma forma muito característica, existe uma descida acentuada na curva seguida por uma linha a direito na forma de uma cauda, formando assim a forma de um cotovelo, sendo que o ponto de inflexão desta curva, é usado frequentemente como um meio de extracção (Field, 2005).

Perante as dificuldades sentidas em agrupar factores com itens relacionados entre si, optamos por realizar, após várias tentativas, duas análises factoriais, deste questionário. A primeira agrupava os itens das duas primeiras questões (12 itens) e a segunda os itens da terceira questão (14 itens).

Relativamente à primeira análise factorial, obtivemos uma solução de quatro factores que explicavam 67,8% da variância encontrada. Pelo critério de Sree Plot também conseguimos identificar 4 factores.

Assim, o primeiro factor, que explicava 20,2% da variância total, é composto pelos itens relativos à sub-escala Avós (que avalia o tempo passado com os avós). O segundo, que explicava cerca de 18,7% total da variância, apresenta os itens relativos à sub-escala Pais (que avalia o tempo passado com os pais). O terceiro factor, apresenta uma variância de 14,9%, e é composto pelos itens da sub-escala Irmãos (que avalia o tempo passado com os irmãos). Por último apresentamos o 4º factor, que explica 13,9% da variância total, é composto pelos itens da sub-escala outros elementos da família (que avalia o tempo passado com outros elementos da família).

No que se refere à consistência interna verificou-se um alfa de Cronbach que varia entre .73 e .86 (Quadro XIII).

Quadro XIII: Valores de Alfa de Cronbach para cada uma das sub-escalas do Tempo Passado com a Família para a amostra total

Sub-Escala	Alfa de Cronbach
Avós	,78
Pais	,73
Irmãos	,86
Outros Elementos da Família	,76

No que concerne à segunda análise factorial, obtivemos uma solução, definida previamente, de 3 factores que explicavam 46 % da variância total. Pelo critério de Sree Plot também conseguimos identificar 3 factores.

O Factor 1, que corresponde à sub-escala Refeições (que avalia a frequência de refeições partilhadas em família) explica 17,4% da variância total. O segundo factor corresponde à sub-escala Actividades Diárias (que avalia a frequência de actividades

diárias partilhadas em família), explica 14,8% a variância total. O Factor 3 corresponde à sub-escala Actividades Domésticas (que avalia a frequência de actividades domésticas partilhadas em família), explica 13,7% da variância total. Após esta análise foram retirados os itens 3; 7; 8; 13; 14 por não se associar a um nenhum agrupamento de itens. No que se refere à consistência interna verificou-se um alfa de Cronbach que varia entre .59 e .79 (Quadro XIV).

Quadro XIV: Valores de Alfa de Cronbach para cada uma das sub-escalas das Actividades desenvolvidas em Família para a amostra total

Sub-Escala	Alfa de Cronbach
Refeições	,79
Actividades Diárias	,53
Actividades Domésticas	,59

Perante as questões sentidas em efectuar uma análise factorial consistente, concluímos que existem limitações ao nível da consistência interna, deste modo, numa próxima análise e trabalho, propomos que se retire as questões relativas à segunda análise factorial, e que sejam inseridas num novo questionário. Também alguns itens deverão ser retirados, bem como, deverão ser adicionados novos itens mais variados.

Escala de Auto-Conceito - a escala de auto-conceito utilizada neste estudo foi a escala de Susan Harter, adaptada à população portuguesa por Peixoto, Martins, Mata & Monteiro em 1997 (cit. por, Peixoto & Almeida, 1999). A esta escala, para além das sub-escalas existentes (Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Atracção Romântica, Comportamento, Amizades Íntimas e Auto-Estima), foram acrescentadas duas novas dimensões: Competência na Língua portuguesa e Competência a Matemática. O seu formato foi alterado por Peixoto e Almeida (1999) passando a apresentar-se apenas uma afirmação em vez das duas, como surge na escala de Susan Harter (1988, cit. por Peixoto & Almeida, 1999), mantendo-se, no entanto, a formulação na terceira pessoa do plural (Peixoto & Almeida, 1999).

As diferentes sub-escalas do Perfil de Auto-Conceito podem ser definidas do seguinte modo:

- Competência Escolar – Reúne itens relacionados com a escola, os quais pretendem avaliar o modo com o sujeito percepciona o seu desempenho escolar, na globalidade.
- Aceitação Social – Esta sub-escala pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente ao modo como é aceite pelos colegas e à sua popularidade.

- Competência Atlética – Este conjunto de itens visa a avaliação da percepção do sujeito relativamente às suas capacidades em actividades físicas e/ou desportivas.
- Aparência Física – Pretende avaliar o grau de satisfação do adolescente relativamente ao seu aspecto, peso, tamanho, etc.
- Atracção Romântica – Os itens desta sub-escala visam a avaliação da percepção do adolescente relativamente à sua capacidade para atrair romanticamente aqueles (as) por quem se sente atraído.
- Comportamento – Refere-se à forma como o adolescente se sente em relação ao modo como age, se faz as coisas correctamente, se age de acordo com o que esperam dele, se evita problemas, etc.
- Amizades Íntimas – Esta sub-escala pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente à sua capacidade para fazer e manter amigos íntimos.
- Competência a Língua portuguesa – Este conjunto de itens pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente ao seu domínio do Português.
- Competências a Matemática – Nesta sub-escala agrupam-se itens que visam a avaliação da percepção das capacidades matemáticas do sujeito.
- Auto-Estima – Esta sub-escala pretende avaliar se o sujeito gosta dele enquanto pessoa. É uma avaliação global do valor do adolescente enquanto pessoa, não constituindo um domínio específico de competência.

Após algumas alterações introduzidas, a partir da análise de dados da escala de Auto-Conceito, submeteram-se à análise factorial, 46 itens, ou seja, os itens correspondentes a domínios específicos do auto-conceito. Não foram considerados para a análise os itens correspondentes à sub-escala auto-estima por se tratar de itens que avaliam um sentimento global e como tal nunca iriam constituir um factor específico, sendo um aspecto constatado por alguns estudos (Faria & Fontaine, 1995, Wichstrom, 1995, cit. por Peixoto & Almeida, 1999) em que os itens relativos à auto-estima surgem distribuídos por diversas dimensões do auto-conceito. No nosso trabalho, iremos ter este factor em conta, no entanto não será dado muito relevo na medida em que nos focaremos nas sub-escalas do auto-conceito.

Após esta análise foi retirado o item 44 pertencente à dimensão Amizades Íntimas por se associar a um agrupamento de itens diferente daquele que seria suposto, ficando cada sub-escala composta por 5 itens. Os 45 itens restantes foram submetidos a uma nova análise factorial com a definição prévia de 9 factores. A solução factorial obtida permite a explicação de 58,7% da variância encontrada. No que se refere à consistência interna, a

maior parte das sub-escalas apresenta valores de alfa de Cronbach aceitáveis que variam entre .68 e .88.

No nosso trabalho, a consistência interna apresentou valores de alfa de Cronbach que variavam entre .65 e .86, com 7 sub-escalas a apresentarem valores superiores a .70 (Quadro XV).

Quadro XV: Valores de Alfa de Cronbach para cada uma das sub-escalas do Auto-Conceito para a amostra total

Sub-Escala	Alfa de Cronbach
Competência Escolar	,76
Aceitação Social	,76
Competência Atlética	,67
Aparência Física	,80
Atração Romântica	,74
Comportamento	,75
Amizades Íntimas	,83
Competência a Língua portuguesa	,65
Competência a Matemática	.86

Dados demográficos - A par dos instrumentos acima descritos, o estudo envolveu a recolha de alguma informação complementar sobre o aluno. Neste sentido elaborou-se um questionário de levantamento sócio demográfico. Este, inclui alguns campos a preencher pelo sujeito, de modo a reunir informações que poderão servir para explicar ou apreciar as suas respostas. Neste sentido, foram solicitados, aos participantes, alguns dados sócio-demográficos de pertença, considerando-se o sexo, o nível Sócio-Económico, constando deste os dados relativos às habilitações escolares e profissões do pai e da mãe do aluno, o meio de proveniência (urbano/rural) e o tipo de família organizado em seis grandes grupos: a nuclear; a monoparental; a reconstituída; a adoptiva, homossexual e a comunitária.

É mediante a recolha destas variáveis, ora mais directamente associadas ao próprio desenvolvimento dos alunos (idade, ano escolar, experiências escolares), ora mais tradicionalmente consideradas na Psicologia e na Educação (sexo, nível Sócio-económico e meio de proveniência, tipo de família), que se procura dar a conhecer a relação existente entre determinadas variáveis pessoais e sócio-culturais e as habilidades cognitivas do sujeito.

3.5 Procedimentos

Com vista a obter autorização para aplicar os questionários (Anexo I), o processo passou por um pedido formal de autorização à Direcção Geral de Inovação e Tecnologia. Seguidamente foi dirigida ao Presidente do Conselho Executivo/Director da Escola Secundária Severim de Faria, uma carta, a quem eram prestados esclarecimentos quanto aos objectivos gerais da investigação, instrumentos a utilizar, procedimentos da recolha e confidencialidade dos dados e solicitada a colaboração da escola. Houve ainda a preocupação de solicitar a cedência de tempos lectivos correspondentes a disciplinas de frequência não facultativa, em períodos de 45 minutos.

Foram também, solicitadas autorizações para a participação dos alunos, aos seus pais, assim como a colaboração destes no estudo. Deste modo, foram entregues os pedidos de autorização aos Encarregados de Educação, de forma a poder efectivar a aplicação dos questionários. Estes foram aplicados com o igual consentimento dos alunos, nas horas de Formação Cívica ao longo do ano lectivo.

Depois das acções supracitadas, e salvaguardando as questões éticas e deontológicas, efectuou-se a aplicação dos instrumentos.

Em investigação, há um certo uso de poder e de responsabilidade por parte do investigador, com o intuito de evitar problemas de ordem ética e deontológica. Deste modo explicámos aos alunos, o teor da investigação, a forma como estão inseridos nela, a importância da sua participação e o tempo necessário para recolher os dados. Assim procurámos, a partir da explicação dada aos pais, professores e alunos, que os alunos não respondessem com aquilo a que se chama de “*desejabilidade social*”, isto é, responder segundo o que pensam ser mais correcto, mas sim, que fossem o *mais sinceros possível* (Almeida & Freire, 2007).

Tentámos também, minimizar o esforço e tempo disponibilizado na sua participação. Nenhum aluno foi obrigado a participar, sendo que, foi imprescindível o acordo e o seu consentimento informado e caso alguém quisesse desistir da investigação foi dada liberdade para o fazer. Todos os intervenientes no estudo esclareceram as dúvidas que surgiram. A confidencialidade e o sigilo dos dados individuais a recolher foram garantidos, bem como o anonimato de todo o processo. Por último, informámos que os resultados serão apresentados à Universidade e a todos os que estivessem interessados em consultá-los (alunos, professores, departamentos). Deste modo, durante a aplicação tivemos em conta aspectos que poderiam afectar a validade externa do nosso

plano experimental, ou seja, a generalização dos resultados da amostra à população em geral (Almeida & Freire, 2007).

CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO

4. Introdução

No capítulo anterior foram apresentados e descritos os objectivos gerais do presente trabalho, as características dos instrumentos utilizados e os aspectos metodológicos adoptados. No presente capítulo, procede-se à apresentação dos resultados e à sua discussão.

Os resultados, que seguidamente serão apresentados, referem-se às análises estatísticas dos dados recolhidos e, foram organizados de forma a dar resposta às questões de investigação que orientam este estudo. A sua apresentação está organizada de acordo com a sequência das hipóteses formuladas, que são as seguintes: (i) *“Existe uma relação positiva entre o tipo de família (nuclear; monoparental; reconstruída, comunitária; adoptiva e homossexual) com o auto-conceito”*; (ii): *“Existe uma relação positiva entre o tipo de família (nuclear; monoparental; reconstruída, comunitária; adoptiva e homossexual) e o rendimento académico”*; (iii) *“Existe uma relação positiva entre o auto-conceito positivo e o rendimento académico positivo”* e (iv): *“Os resultados sócio-demográficos; familiares (tipologia família; tempo e actividades desenvolvidas com a família); académicos e do auto-conceito variam entre si”*.

Para efectuar as análises, servimo-nos do coeficiente de correlação de Pearson e do procedimento de comparação de médias ANOVA.

O coeficiente de correlação de Pearson trata-se de uma medida da co-variância estandardizada no sentido de medir a associação entre as variáveis medidas (Maroco, 2007).

As médias das variáveis foram comparadas através do procedimento ANOVA a um factor (one-way). A comparação de médias de duas ou mais populações, de onde foram extraídas amostras aleatórias e independentes, pode fazer-se a partir de uma metodologia designada por Análise de Variância, se a distribuição da variável em estudo for Normal e se as variâncias populacionais forem homogéneas (Maroco, 2007). Assim, a ANOVA, permitiu comparar a proporção relativa da variância dentro da amostra. Uma vez que recorreremos apenas a um factor em estudo (variável independente) nas diferentes análises, recorreremos a uma ANOVA one way (ou a um factor) (Maroco, 2007). Sempre que temos variáveis não dicotómicas recorreremos a comparações múltiplas *à posteriori* (testes Pos-Hoc) para perceber quais os pares de médias em que se verificam diferenças significativas na média dos resultados. Trata-se assim da comparação múltipla de médias,

e, sendo o teste Sheffe, um dos mais robustos a desvios à normalidade e homogeneidade, foi o teste que utilizamos (Maroco, 2007).

O capítulo encerra com uma síntese e discussão dos resultados principais, procurando enquadrar os dados obtidos na literatura na área, destacando os principais contributos desta investigação.

4.2 Resultados

4.2.1 Tipologia Familiar e Auto-Conceito

A primeira hipótese, previa perceber se existe uma relação positiva entre o tipo de família (nuclear; monoparental; reconstruída, comunitária; adoptiva e homossexual) com o auto-conceito. Com vista a investigar esta hipótese recorreremos ao procedimento de comparação de médias a partir da ANOVA e da Correlação entre a tipologia Familiar e as sub-escalas do auto-conceito. Após a análise de dados concluímos não existir relações e variações significativas entre as duas variáveis. Na sua generalidade os dados não comprovam a hipótese 1 relativamente à existência de relação entre o tipo de família e o auto-conceito.

4.2.2 Tipologia Familiar e Variáveis Académicas

A segunda hipótese, previa perceber se existe uma relação positiva entre o tipo de família (nuclear; monoparental; reconstruída, comunitária; adoptiva e homossexual) e o rendimento académico. Para testar esta hipótese recorreremos ao procedimento de comparação de médias a partir da ANOVA e às Correlações entre a tipologia familiar e as variáveis académicas. Após a análise de dados concluímos não existir relações e variações significativas entre as duas variáveis. Na sua generalidade os dados não comprovam a segunda hipótese, relativamente à existência de relação entre o tipo de família e o rendimento académico.

4.2.3 Auto-Conceito e Rendimento Académico

Com a terceira hipótese pretendíamos perceber se existe uma relação positiva entre o rendimento académico e as sub-escalas do auto-conceito. Para testar esta hipótese recorreremos ao procedimento de comparação de médias a partir da ANOVA e às

correlações entre as diferentes variáveis. Após a análise de dados, apresentados seguidamente, concluímos existir uma relação significativa entre as duas variáveis.

4.1.3.1 Estudo das Correlações entre Variáveis Académicas e Auto-Conceito

Com o objectivo de investigar a terceira hipótese recorremos ao estudo das correlações entre as sub-escalas do auto-conceito e as variáveis académicas (total de reprovações, médias, aspirações e expectativa académica, atitude face ao estudo e expectativa profissional), que serão apresentadas seguidamente (Quadro XVI).

Quadro XVI: Coeficiente de Correlação entre as variáveis académicas e o auto-conceito

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	AC1	AC2	AC3	AC4	AC5	AC6	AC7	AC8	AC9	AC10
A1	1															
A2	-,37**	1														
A3	-,41**	,31**	1													
A4	-,46**	,32**	,71**	1												
A5	-,38**	,52**	,39**	,43**	1											
A6	,17**	-,15**	-,13*	-,28**	-,26**	1										
AC1	,26**	-,60**	-,34**	-,38**	-,50**	,23**	1									
AC2	,03	-,10	,03	-,02	-,06	,081	,15**	1								
AC3	-,00	-,02	-,00	,007	,09	,03	,03	,35**	1							
AC4	,03	-,12*	-,09	-,113	-,06	,15**	,19**	,37**	,40**	1						
AC5	-,03	,01	,04	,02	,09	,11*	,06	,45**	,43**	,57**	1					
AC6	,14*	-,41**	-,20**	-,24**	-,47**	,17**	,47**	,13*	-,11	,14*	-,02	1				
AC7	,05	-,05	-,08	-,08	-,13*	,10	,10	,26**	-,04	,06	,12*	,19**	1			
AC8	,17**	-,35**	-,10	-,17**	-,29**	,14*	,46**	,32**	,17**	,13*	,18**	,24**	,19**	1		
AC9	,28**	-,52**	-,31**	-,32**	-,43**	,20**	,56**	-,04	-,07	,10	-,06	,32**	,10	,09	1	
AC10	,17**	-,36**	-,19**	-,27**	-,29**	,20**	,46**	,48**	,22**	,62**	,41**	,41**	,13*	,36**	,19**	1

Correlation is significant at * $p < .05$ ** $p < .01$

Notas: Variáveis sócio-demográficas: Variáveis Académicas: A1 = Total de Reprovações, A2 = Médias Escolares, A3 = Aspirações Académicas, A4 = Expectativas Académicas, A5 = Atitude Face ao Estudo, A6 = Expectativas Ocupacionais. Sub-escalas do Auto-Conceito: AC1= Competência Escolar; AC2=Aceitação Social; AC3=Competência Atlética; AC4=Aparência Física; AC5=Atracção Romântica; AC6=Comportamento; AC7= Amizades Íntimas; AC8= Competência à Língua portuguesa; AC9=Competência a Matemática e AC10= Auto-Estima

Relativamente à sub-escala do auto-conceito, competência escolar, encontramos correlações significativamente positiva com o total de reprovações ($r=.26; p <.01$) e com a expectativa profissional ($r=.23; p <.01$).

Também aferimos associações significativamente negativas desta escala com as médias escolares ($r=-.60; p <.05$); as aspirações académicas ($r=-.34; p <.01$); as expectativas académicas ($r=-.38; p <.01$) e com a atitude face ao estudo ($r=-.50; p <.01$). Assim esta escala é mais elevada em alunos com menos reprovações; médias escolares elevadas; aspirações académicas; expectativas académicas e profissionais e uma atitude face ao estudo mais elevadas.

No que diz respeito à sub-escala aparência física encontramos uma correlação significativamente positiva com a expectativa profissional ($r=.15; p <.05$). Assim os alunos com valores elevados nesta escala apresentam uma elevada expectativa profissional. Encontramos ainda uma correlação significativamente negativa com as médias escolares ($r=-.12; p <.01$), sendo o auto-conceito mais positivo quanto mais elevadas forem as médias escolares.

Relativamente à sub-escala atracção romântica encontramos uma relação significativamente positiva com a expectativa profissional ($r=.11; p <.01$). Assim esta escala apresenta valores mais elevados nos alunos com expectativas profissionais elevadas.

Na sub-escala comportamento encontramos relações significativamente positivas com o total de reprovações ($r=.14; p <.05$); com a expectativa profissional ($r=.17; p <.01$). Encontramos também associações significativamente negativas com a média escolar ($r=-.41; p <.01$); aspirações académicas ($r=-.20; p <.01$); expectativas académicas ($r=-.24; p <.01$); com a atitude face ao estudo ($r=-.47; p <.01$).

Deste modo os alunos que apresentam valores elevados nesta escala são maioritariamente os alunos com menos reprovações; com expectativas profissionais elevadas e com médias elevadas. Apresentam também aspirações, expectativas académicas e uma atitude face ao estudo elevadas.

Na sub-escala amizades íntimas encontramos relações significativamente negativas com a atitude face ao estudo ($r=-.13; p <.05$). Assim os alunos com valores elevados nesta escala apresentam uma atitude face ao estudo mais elevada.

Na escala referente à competência a língua portuguesa encontramos uma correlação significativamente positivas com o total de reprovações ($r=.17; p <.01$); a expectativa profissional ($r=.14; p <.05$). Por conseguinte encontramos associações significativamente negativas com a média ($r=-.35; p <.01$); com as expectativas

académicas ($r=-.17; p <.01$) e com a atitude face ao estudo ($r=-.29; p <.01$). Deste modo os alunos com valores elevados nesta escala apresentam uma expectativa profissional; uma média escolar; expectativas académicas e uma atitude face ao estudo mais elevada.

Na escala referente à competência a matemática encontramos uma relação significativamente positiva com o total de reprovações ($r=.28; p <.01$) e com a expectativa profissional ($r=.20; p <.01$).

Na mesma escala encontramos diferenças significativamente negativas em relação à média escolar ($r=-.52; p <.01$); às aspirações académicas ($r=-.31; p <.01$); às expectativas académicas ($r=-.32; p <.01$) e à atitude face ao estudo ($r=-.43; p <.01$). Deste modo os alunos que apresentam valores elevados nesta escala são maioritariamente alunos sem reprovações; com médias escolares; aspirações académicas; expectativas académicas e profissionais, e uma atitude face ao estudo elevada.

Por último na escala de auto-estima encontramos diferenças significativamente positivas com o total de reprovações ($r=.17; p <.01$); com a expectativa profissional ($r=.20; p <.01$). Também são notórias diferenças significativamente negativas com as médias escolares ($r=-.36; p <.01$); com as aspirações académicas ($r=-.19; p <.01$); com as expectativas académicas ($r=-.27; p <.01$) e com a atitude face ao estudo ($r=-.29; p <.01$). Assim os alunos com valores elevados nesta escala apresentam uma expectativa profissional; aspirações académicas; expectativas académicas e uma atitude face ao estudo e médias elevadas. Também os alunos com menos reprovações são aqueles com uma auto-estima mais positiva.

4.1.3.2 Comparação de Médias entre as Variáveis Académicas e as Sub-escalas do Auto-Conceito

Relativamente à terceira hipótese, além da análise de correlações efectuada, procedemos ainda à comparação de médias entre as variáveis. Os dados apresentados, são relativos às comparações de médias entre as sub-escalas do auto-conceito e as variáveis académicas (total de reprovações; médias escolares; aspirações e expectativas académicas; atitudes face ao estudo e expectativa profissional).

Assim na sub-escala competência escolar encontramos variações com o total de reprovações [$F(3,283)= 10,75; p <.01$] com variações entre 1 e nenhuma reprovações, favorável a quem reprovou uma vez; com as médias [$F(3,283)= 58,33; p <.01$] favorável aos alunos que apresentam 4 de média; nas aspirações académicas [$F(2,284) = 20,78; p <.01$] favorável aos alunos que pretendem concluir o 9º ano; nas expectativas académicas [$F(2,284)= 24,78; p <.01$] favorável aos alunos que esperam concluir o 9º

ano; na atitude face ao estudo [$F(2,284) = 47,96; p < .01$] favorável aos alunos que estudam para passar o ano e na expectativa profissional [$F(1,285) = 17,11; p < .01$], favorável aos alunos que não pensam seguir a profissão que desejam.

O auto-conceito relativo à aparência física varia de acordo com a expectativa profissional [$F(1,285) = 7,02; p < .01$], favorável aos alunos que não pensam vir a exercer a sua profissão.

O auto-conceito relativo à atracção romântica varia de acordo com as aspirações académicas [$F(2,284) = 4,33; p < .05$], favorável aos alunos que esperam concluir uma licenciatura e com a expectativa profissional [$F(1,285) = 4,00; p < 0,2$], favorável aos alunos que não pensam que irão conseguir exercer a profissão que desejam.

O auto-conceito relativo ao comportamento também varia de acordo com as médias [$F(3,283) = 26,32; p < .01$], favorável aos alunos que apresentam médias de 2 valores; as aspirações académicas [$F(2,284) = 6,57; p < .01$], com variações entre concluir uma licenciatura e o secundário, favorável a conclusão do secundário; as expectativas académicas [$F(2,284) = 9,45; p < .01$], com variações entre concluir o secundário e uma licenciatura, favorável aos alunos que pensam concluir o secundário; a atitude face ao estudo [$F(2,284) = 42,33; p < .01$], favorável aos alunos que estudam para passar o ano; a expectativa profissional [$F(1,285) = 8,90; p < .01$], favorável aos alunos que não esperam exercer a profissão que desejam.

A escala de amizades íntimas varia consoante as expectativas académicas [$F(2,284) = 4,79; p < .01$]; com variações entre concluir o secundário ou concluir uma licenciatura favorável à primeira hipótese e a atitude face ao estudo [$F(2,284) = 4,17; p < .05$], favorável aos alunos que estudam para passar o ano.

O auto conceito relativo à competência a língua portuguesa varia de acordo com o total de reprovações [$F(3,283) = 3,33; p < .05$], favorável a quem nunca reprovou; as médias [$F(3,283) = 13,65; p < .01$], favorável a quem apresenta médias de 3 valores; as expectativas académicas [$F(2,284) = 5,04; p < .01$], com diferenças significativas entre quem espera concluir o secundário e uma licenciatura, favorável aos primeiros; a atitude face ao estudo [$F(2,284) = 17,73; p < .01$], favorável aos alunos que estudam para passar o ano e a expectativa profissional [$F(1,285) = 5,65; p < .01$]; favorável aos alunos que não esperam exercer a profissão dos seus sonhos.

Na escala relativa à competência a matemática encontramos variações de acordo com o total de reprovações [$F(3,283) = 10,26; p < .01$] favorável aos alunos que reprovaram duas vezes; as médias [$F(3,283) = 37,09; p < .01$], favorável aos alunos com

médias de 2 valores; as aspirações académicas [$F(2,284) = 20,36; p < .01$] favorável aos alunos que esperam concluir o secundário; as expectativas académicas [$F(2,284) = 23,28; p < .01$], favorável aos alunos que esperam concluir o secundário; a atitude face ao estudo [$F(2,284) = 33,07; p < .01$], favorável aos alunos que estudam apenas para passar o ano e a expectativa profissional [$F(1,285) = 12,47; p < .01$], favorável aos alunos que não esperam vir a exercer a profissão dos seus sonhos.

Por último, na escala de auto-estima, encontramos variações consoante as médias [$F(3,283) = 15,96; p < .01$], favorável aos alunos que apresentam médias negativas; as aspirações académicas [$F(2,284) = 5,58; p < .01$], favorável aos alunos que esperam concluir o 9º ano, em relação aos alunos que esperam concluir uma licenciatura; as expectativas académicas [$f(2,284) = 11,70; p < .01$], favorável aos alunos que esperam concluir o 9º ano ; a atitude face ao estudo [$f(2,284) = 13,23; p < .01$], favorável aos alunos favorável aos alunos que estudam para passar o ano e a expectativa profissional [$f(1,285) = 12,99; p < .01$], favorável aos alunos que não esperam vir a exercer a profissão que desejam.

4.1.4 Relação entre as Variáveis Sócio-Demográficas; Tipologia Familiar; Variáveis Familiares; Académicas e o Auto-Conceito

A quarta hipótese previa perceber se os resultados sócio-demográficos; familiares; académicos e do auto-conceito variam entre si. A análise seguinte visa assim, investigar a relação entre algumas variáveis sócio-demográficas, o auto-conceito e o rendimento académico em alunos do 3º ciclo.

Começaremos, em primeiro lugar, por apresentar uma análise descritiva dos dados sócio-demográficos em relação com as variáveis académicas. Seguidamente iremos apresentar os resultados relativos às variáveis sócio-demográficas, académicas e familiares. Por último, apresentaremos os resultados relativos às variáveis sócio-demográficos, familiares e o auto-conceito.

4.1.4.1 Análise Descritiva Dos Dados Sócio Demográficos e sua relação com as variáveis académicas

A partir dos resultados obtidos concluímos que relativamente ao total de reprovações por cada ano de ensino, é de referir que o ano de escolaridade que apresenta menos reprovações é o 7º Ano com 82,1% de alunos sem reprovações; seguido do 8º com 87,1% e do 9º com 77,5%. Todavia é de referir que grande parte dos alunos não reprovou (82,2%) em comparação com os que já reprovaram (17,8%) (Quadro XVII).

Quadro XVII: Total de Reprovações dos Alunos Observados

		Reprovações				Total	
		,00	1,00	2,00	3,00		
Ano	7º Ano	N	69	9	4	2	84
		%	82,1%	10,7%	4,8%	2,4%	100,0%
	8º Ano	N	88	9	4	0	101
		%	87,1%	8,9%	4,0%	,0%	100,0%
	9º Ano	N	79	17	6	0	102
		%	77,5%	16,7%	5,9%	,0%	100,0%
Total		N	236	35	14	2	287
		%	82,2%	12,2%	4,9%	,7%	100,0%

Total de Alunos que Reprovaram: 17,8%

No nosso levantamento aferimos igualmente a médias escolares apresentadas pelos alunos num intervalo entre 2 a 5. Assim 4,9% apresentam uma média de 2 valores; 43,2% dos alunos apresenta uma média de 3 valores; 41,8% apresenta uma média de 4 valores e por último 1,01% apresenta uma média de 5 valores. Relativamente aos anos escolares, é no 7º ano que encontramos notas uma média mais elevada com valores iguais ou superiores a 4; seguido dos alunos do 8º e 9º ano (Quadro XVIII).

Quadro XVIII: Média dos resultados escolares dos Alunos Observados

		Media				Total	
		2,00	3,00	4,00	5,00		
Ano	7º Ano	N	8	23	47	6	84
		%	9,5%	27,4%	56,0%	7,1%	100,0%
	8º Ano	N	1	52	34	14	101
		%	1,0%	51,5%	33,7%	13,9%	100,0%
	9º Ano	N	5	49	39	9	102
		%	4,9%	48,0%	38,2%	8,8%	100,0%
Total		N	14	124	120	29	287
		%	4,9%	43,2%	41,8%	1,01%	100,0%

Quando confrontamos os alunos relativamente às suas aspirações (concluir o 9º ano; o secundário ou Licenciatura) recolhemos os seguintes dados: 4,5% aspira concluir o

9º ano; 12,2% aspira concluir o secundário e 83,3% aspira concluir uma licenciatura. As aspirações são mais elevadas nos alunos do 8º ano, sendo que 30,7% aspira concluir uma licenciatura, seguidos dos alunos do 9º ano (28,6%) e do 7º (24,0%) (Quadro XIX).

Quadro XIX: Aspirações Académicas dos Alunos Observados

		Aspirações Académicas			
			Concluir o	Concluir uma	
			Secundário	Licenciatura	
Ano		Concluir o 9 ano			
7ºAno	N	5	10	69	
	%	1,7%	3,5%	24,0%	
8ºAno	N	3	10	88	
	%	1,0%	3,5%	30,7%	
9ºAno	N	5	15	82	
	%	1,7%	5,2%	28,6%	
Total	N	13	35	239	
	%	4,5%	12,2%	83,3%	

Quando confrontados com as mesmas questões, mas alterando o conceito expectativa académica, os dados mantêm-se quanto aos alunos que esperam concluir o 9º ano, todavia 20,6% respondem que esperam pelo menos concluir o secundário, enquanto que 74,9%, esperam concluir uma Licenciatura. Mais uma vez, são os alunos do 8º ano que apresentam expectativas académicas mais elevadas (27,5%); seguidos dos alunos do 9º ano (27,2%) e do 7º ano (20,2%) (Quadro XX).

Quadro XX: Expectativas Académicas dos Alunos Observados

		Expectativas Académicas			
			Concluir o	Concluir uma	
			Secundário	Licenciatura	
Ano		Concluir o 9 ano			Total
7ºAno	N	6	20	58	84
	%	2,1%	7,0%	20,2%	29,3%
8º Ano	N	5	17	79	101
	%	1,7%	5,9%	27,5%	35,2%
9º Ano	N	2	22	78	102
	%	,7%	7,7%	27,2%	35,5%
Total	N	13	59	215	287
	%	4,5%	20,6%	74,9%	100,0%

Relativamente à atitude face ao estudo, 17,1% estudam para passar o ano; 50,9% dos alunos estuda para obter boas notas e por fim 32,1% dos alunos estudam para obter notas excelentes. A resposta que apresentou uma percentagem mais elevada foi a segunda, ou seja, “estudar para obter boas notas, sendo os alunos do 9º ano que apresentam mais vezes esta resposta” (22,3 %) (Quadro XXI).

Quadro XXI: Atitude Face ao Estudo dos Alunos Observados

		Objectivos				
		Estudar para passar o ano	Estudar para obter boas médias	Estudar para obter médias excelentes	Total	
Ano	7ºAno	N	16	33	35	84
		%	5,6%	11,5%	12,2%	29,3%
	8ºAno	N	17	49	35	101
		%	5,9%	17,1%	12,2%	35,2%
	9ºAno	N	16	64	22	102
		%	5,6%	22,3%	7,7%	35,5%
Total		N	49	146	92	287
		%	17,1%	50,9%	32,1%	100,0%

Constatamos que 91,3% dos alunos considera que irá exercer a profissão que desejam e 8,7% consideram que não. Aqui são os alunos do 8º ano que apresentam uma expectativa profissional mais elevada (33,1%), seguido dos alunos do 9º ano (31,0%) e do 7º ano (27,2%) (Quadro XXII).

Quadro XXII: Expectativa Profissional dos Alunos Observados

		Expectativa Profissional			
			Sim	Não	Total
Ano	7ºAno	N	78	6	84
		%	27,2%	2,1%	29,3%
	8ºAno	N	95	6	101
		%	33,1%	2,1%	35,2%
	9ºAno	N	89	13	102
		%	31,0%	4,5%	35,5%
Total		N	262	25	287
		%	91,3%	8,7%	100,0%

Quando comparamos os sexos, é de referir que são os rapazes que apresentam mais reprovações (23,4%) em relação às raparigas (10,9%) (Quadro XXIII).

Quadro XXIII: Comparação entre Sexos do Total de Reprovações dos Alunos Observados

		Reprovações				Total	Total de Reprovações
		,00	1,00	2,00	3,00		
Masculino	N	121	27	9	1	158	37
	%	76,6%	17,1%	5,7%	,6%	100,0%	23,4%
Feminino	N	115	8	5	1	129	14
	%	89,1%	6,2%	3,9%	,8%	100,0%	10,9%
Total	N	236	35	14	2	287	51
	%	82,2%	12,2%	4,9%	,7%	100,0%	34,3%

É também nos rapazes que encontramos maior número de alunos com uma média negativa em comparação com as raparigas. Todavia as médias mais altas também se aferem nos rapazes, com uma média igual ou superior a 4 comparativamente com as raparigas (Quadro XXIV).

Quadro XXIV: Comparação entre Sexos das Médias dos resultados escolares dos Alunos Observados

		Sexo dos Alunos		
		Masculino	Feminino	Total
Media 2,00	N	11	3	14
	%	78,6%	21,4%	100,0%
3,00	N	69	55	124
	%	55,6%	44,4%	100,0%
4,00	N	60	60	120
	%	50,0%	50,0%	100,0%
5,00	N	18	11	29
	%	62,1%	37,9%	100,0%
Total	N	158	129	287
	%	55,1%	44,9%	100,0%

Os rapazes apresentam aspirações académicas mais elevadas com 43,2%, em relação às raparigas (40,1%). Todavia a maioria dos rapazes e raparigas aspira concluir a licenciatura (Quadro XXV).

Quadro XXV: Comparação entre Sexos das Aspirações Académicas dos Alunos Observados

		Aspirações Académicas				
			Concluir o 9 ano	Concluir o Secundário	Concluir uma Licenciatura	Total
Sexo	Masculino	N	7	27	124	158
		%	2,4%	9,4%	43,2%	55,1%
	Feminino	N	6	8	115	129
		%	2,1%	2,8%	40,1%	44,9%
Total		N	13	35	239	287
		%	4,5%	12,2%	83,3%	100,0%

Mais uma vez são os rapazes que apresentam expectativas académicas mais elevadas (38,3%), em comparação com as raparigas (36,6%) (Quadro XXVI).

Quadro XXVI: Comparação entre Sexos das Expectativa Académicas dos Alunos Observados

		Expectativa Académica				
			Concluir o 9 ano	Concluir o Secundário	Concluir uma Licenciatura	Total
Sexo	Masculino	N	8	40	110	158
		%	2,8%	13,9%	38,3%	55,1%
	Feminino	N	5	19	105	129
		%	1,7%	6,6%	36,6%	44,9%
Total		N	13	59	215	287
		%	4,5%	20,6%	74,9%	100,0%

Relativamente à atitude face ao estudo, são os rapazes que apresentam ser mais ambiciosos, sendo que 17,1% referem estudar para obter notas excelentes em comparação com as raparigas com 15,0% (Quadro XXVII).

Quadro XXVII: Comparação entre Sexos na Atitude Face ao Estudo dos Alunos Observados

		Objectivos				
		Estudar para passar o ano	Estudar para obter boas médias	Estudar para obter médias excelentes	Total	
Sexo	Masculino	N	36	73	49	158
		%	12,5%	25,4%	17,1%	55,1%
	Feminino	N	13	73	43	129
		%	4,5%	25,4%	15,0%	44,9%
Total		N	49	146	92	287
		%	17,1%	50,9%	32,1%	100,0%

Os rapazes também apresentam uma expectativa profissional mais elevada (50,2%) comparativamente com as raparigas (41,1%) (Quadro XXVIII).

Quadro XXVIII: Comparação entre Sexos na Expectativa Profissional

		Expectativa Profissional		
		Sim	Não	Total
Sexo	Masculino	144	14	158
		50,2%	4,9%	55,1%
	Feminino	118	11	129
		41,1%	3,8%	44,9%
Total		262	25	287
		91,3%	8,7%	100,0%

4.1.4.2 Estudo das Correlações entre as Variáveis sócio-demográficas; Variáveis Familiares; Académicas e o Auto-Conceito

No quadro seguinte serão apresentadas as correlações relativas às Variáveis sócio-demográficas; Variáveis Familiares; Académicas e o Auto-Conceito (Quadro XXIX).

Mestrado Em Psicologia da Educação
Competências Acadêmicas: Relação entre a configuração familiar, auto conceito e rendimento acadêmico em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico

AC2	-.06	.02	-.00	.07	-.08	-.10	.00	.03	-.10	-.02	-.06	.08	-.05	-.03	.03	-.10	-.16**	-.12*	-.07	.15**	1									
AC3	.00	.39**	.13*	-.04	-.11*	-.12*	-.01	-.00	-.02	.00	.09	.03	-.11*	-.08	.04	-.08	-.07	-.05	-.06	.03	.35**	1								
AC4	.00	.20**	-.02	-.04	.03	.01	-.15*	.03	-.12*	-.09	-.11	-.06	.15**	-.12*	.00	-.10	-.09	-.17**	-.08	.19**	.37**	.40**	1							
AC5	-.05	.18**	.09	.11	-.06	-.11	-.06	-.03	-.01	.04	.02	.09	.11*	-.02	.03	-.06	-.13*	-.13*	-.06	.06	.45**	.43**	.57**	1						
AC6	.03	-.18**	-.07	-.06	.10	.11	-.00	.14*	-.41**	-.20**	-.24**	-.47**	.17**	-.11	-.15**	-.00	-.06	-.23**	-.12*	.47**	.13*	-.11	.14*	-.02	1					
AC7	.02	-.24**	.00	.05	.04	.01	-.11	.05	-.05	-.08	-.08	-.13*	.10	-.00	-.10	.00	-.15**	-.14*	-.15**	-.07	.10	.26**	-.04	.06	.12*	.19**	1			
AC8	.03	-.06	-.00	-.04	.04	-.00	-.02	.17**	-.35**	-.10	-.17**	-.29**	.14*	-.11	-.17**	-.00	-.08	-.20**	-.19**	.46**	.32**	.17**	.13*	.18**	.24**	.19**	1			
AC9	.12*	.07	-.27**	-.29**	.27**	.38**	-.10	.28**	-.52**	-.31**	-.32**	-.43**	.20**	-.06	-.02	-.10	-.03	-.07	-.05	.03	.56**	-.04	-.07	.10	-.06	.32**	.10	.09	1	
AC10	-.00	.06	-.07	-.06	.03	.10	-.10	.17**	-.36**	-.19**	-.27**	-.29**	.20**	-.13*	-.15**	-.00	-.08	-.15**	-.24**	-.12*	.46**	.48**	.22**	.62**	.41**	.41**	.13*	.36**	.19**	1

Correlation is significant at * $p < .05$ ** $p < .01$

Notas: Variáveis sócio-demográficas: SD1 = Ano Escolar, SD2 = Sexo, SD3 = Escolaridade Pai, SD4 = Escolaridade Mãe, SD5 = Profissão Pai, SD6 = Profissão Mãe, SD7 = Local Onde Vive. Variáveis Acadêmicas: A1 = Total de Reprovações, A2 = Médias Escolares, A3 = Aspirações Acadêmicas, A4 = Expectativas Acadêmicas, A5 = Atitude Face ao Estudo, A6 = Expectativas Ocupacionais. Variáveis Familiares: F1= Tempo que passa com os avós; F2 = Tempo que passa com os pais; F3= Tempo que passa com os irmãos; F4= Tempo que passa com outros elementos da Família. Actividades Desenvolvidas com a Família: AF1=Refeições; AF2=Actividades Domésticas; AF3=Actividades Domésticas. Sub-escalas do Auto-Conceito: AC1= Competência Escolar; AC2=Aceitação Social; AC3=Competência Social; AC4=Aparência Física; AC5=Aparência Física; AC6=Comportamento; AC7= Amizades Íntimas; AC8= Competência à Língua portuguesa; AC9=Competência a Matemática e AC10= Auto-Estima

Em primeiro lugar, procedemos a análise das relações entre as dimensões sócio-demográficas (ano de escolaridade; sexo; local onde vive; escolaridade e profissão dos pais); e acadêmicas (total de reprovações, médias, aspirações e expectativa acadêmica, atitude face ao estudo e expectativa profissional).

Os resultados sugerem que os rapazes apresentam mais reprovações do que as raparigas sendo que encontramos uma correlação significativamente negativa entre o sexo e o total de reprovações ($r=-.12; p <.05$). Também as expectativas acadêmicas são mais elevadas nos rapazes do que nas raparigas com um coeficiente de correlação de *Pearson* de $r=.11; p <.05$.

No que diz respeito à escolaridade dos pais, os resultados apontam para a existência de níveis de correlação mais elevados quanto mais similares forem os níveis de escolaridade do pai e da mãe ($r=.64; p <.01$). Também aferimos que quanto mais elevada for a escolaridade do pai, mais elevadas são as médias escolares ($r=.25; p <.01$); as aspirações acadêmicas ($r=.31; p <.01$); as expectativas acadêmicas; a atitude face ao estudo e a expectativa profissional ($r=-.16; p <.01$).

A escolaridade do pai é mais elevada quanto, a profissão do pai e da mãe, for mais qualificada apresentando um coeficiente de correlação de $r=-.65; p <.01$ e de $r=-.59; p <.01$ respectivamente. Os pais com níveis de escolaridade mais elevados vivem maioritariamente na cidade apresentando uma correlação significativamente elevada quando relacionamos a escolaridade do pai e o local onde vive ($r=.16; p <.01$).

O total de reprovações aumenta quando a escolaridade do pai é menos qualificada apresentando uma correlação significativa de $r=-.38; p <.01$ e também da mãe apresentando um coeficiente de correlação de $r=-.38; p <.01$.

Os resultados indicam o mesmo padrão de correlações elevadas, no que diz respeito à escolaridade da mãe sendo que quanto mais qualificações acadêmicas as mães apresentam mais elevada é, a escolaridade do pai ($r=.64; p <.01$); as médias ($r=.31; p <.01$); as aspirações acadêmicas ($r=.38; p <.01$); as expectativas acadêmicas ($r=.37; p <.01$); a atitude face ao estudo ($r=.18; p <.01$) e a expectativa profissional ($r=-.13; p <.05$). O mesmo acontece na qualificação profissional do pai e da mãe sendo mais elevada quanto mais elevada for a escolaridade da mãe apresentando um coeficiente de correlação de *Pearson*, relativamente à profissão do pai, de $r=-.55; p <.01$; e de $r=-.72; p <.01$ relativamente à profissão da mãe Também aferimos que as mães com mais escolaridade vivem maioritariamente na cidade apresentando um coeficiente de correlação de *Pearson* de $r=.13; p <.01$.

Quando nos referíamos à profissão do pai, existem níveis de correlação significativos, relativamente ao local onde vive ($r=.13$; $p < .05$) sendo que, os pais com profissões mais qualificadas virem maioritariamente na cidade. Também aferimos que, quando o pai apresenta profissões mais qualificadas, o mesmo ocorre com a mãe ($r=.60$; $p < .01$). O total de reprovações, é tanto mais elevado quanto menos qualificada for a profissão da mãe ($r=.22$; $p < .01$). Importa ainda referir que quanto mais qualificada for a profissão do pai, mais elevada é a expectativa profissional ($r=.18$; $p < .01$); a média ($r=-.25$; $p < .01$); as aspirações académicas ($r=-.33$; $p < .01$); as expectativas académicas ($r=-.35$; $p < .01$) e a atitude face ao estudo ($r=-.17$; $p < .01$).

Quando à profissão da mãe, quanto mais qualificada for, menor é o número de reprovações, apresentando uma correlação significativa de $r=.33$; $p < .01$. Também é mais elevada a atitude face ao estudo ($r=.22$; $p < .01$); a expectativa profissional ($r=.14$; $p < .01$); a média ($r=-.33$; $p < .01$); as aspirações académicas ($r=-.39$; $p < .01$) e as expectativas académicas ($r=-.46$; $p < .01$), quanto mais qualificada for a profissão da mãe.

Aferimos ainda, correlações significativamente elevadas, quando correlacionamos o local onde vive com as aspirações e expectativas académicas e o total de reprovações.

Assim, os alunos que vivem na cidade, apresentam aspirações académicas mais elevadas com um coeficiente de correlação de Pearson de $r=.19$; $p < .01$. O mesmo ocorre com as expectativas académicas apresentando um coeficiente de correlação de $r=.15$; $p < .01$. Por seu turno os alunos que vivem na cidade também apresentam menos reprovações do que os que vivem no campo ($r=-.18$; $p < .01$).

Também se aponta para a existência de níveis elevados de correlação entre o total de reprovações e as médias; as aspirações; as expectativas académicas e a atitude face ao estudo. Sendo que quanto menos reprovações, mais elevadas serão as variáveis referidas. Por exemplo, veja-se a elevada correlação do total de reprovações com a média ($r=-.37$; $p < .01$); com as aspirações académicas ($r=-.41$; $p < .01$); com as expectativas académicas ($r=-.46$; $p < .01$) e com a atitude face ao estudo ($r=-.38$; $p < .01$) e com as expectativas profissionais ($r=.17$; $p < .01$).

O mesmo ocorre com a média, sendo esta mais elevada, quanto mais elevadas for a aspiração académica; a expectativa académica; atitude face ao estudo e a expectativa profissional. Assim aferimos correlações significativamente positivas entre as médias escolares, com a aspiração académica ($r=.31$; $p < .01$); a expectativa

académica ($r=.32;p <.01$); atitude face ao estudo ($r=.52;p <.01$). Aferimos também um relacionamento negativo entre a média e a expectativa profissional ($r=-.15;p <.01$).

As aspirações académicas também são tanto mais elevadas quanto as expectativas académicas; a atitude face ao estudo e a expectativa profissional o forem. Deste modo encontramos os seguintes coeficientes de Pearson no que concerne à expectativa académica ($r=.71;p <.01$); à atitude face ao estudo ($r=.39;p <.01$) e à expectativa profissional ($r=.13;p <.01$).

A expectativa académica apresenta também correlações significativamente elevadas com a atitude face ao estudo ($r=.43;p <.01$) e a expectativa profissional ($r=-.28;p <.01$), sendo mais elevadas quanto mais elevadas forem as expectativas profissionais e a atitude face ao estudo.

A atitude face ao estudo também é mais elevada quanto maior for a expectativa profissional apresentando um coeficiente de correlação de Pearson de $r=-.26;p <.01$.

Seguidamente serão correlacionadas as variáveis sócio-demográficas com as variáveis académicas e familiares (tempo passado e actividades desenvolvidas com a família).

Assim aferimos uma correlação significativamente positiva entre, o tempo que passa com os avôs e o tempo que passa com os pais ($r=.22;p <.01$); o tempo que passa com outros elementos da família ($r=.24;p <.01$); com a frequência das refeições ($r=.18;p <.01$); actividades diárias ($r=.20;p <.01$) e actividades domésticas ($r=.28;p <.01$). Assim, quanto mais tempo passa com os avôs, mais tempo passa com os pais e outros elementos familiares. O mesmo acontece com a frequência das actividades referidas.

Na dimensão tempo que passa com os pais, encontramos um relacionamento negativo com a expectativa face a uma ocupação profissional ($r=-.12;p <.05$). Estes resultados revelam que a quantidade de tempo passada com os pais irá influenciar a expectativa face à ocupação profissional, neste caso, a expectativa profissional será mais elevada, quanto mais tempo é passado com os pais. O mesmo ocorre com as aspirações académicas ($r=.13;p <.05$); com as expectativas académicas ($r=.12;p <.05$) e com a atitude face ao estudo ($r=.19;p <.01$). Também o tempo que passa com os pais, é mais elevado quanto mais elevado for o tempo que passa com os irmãos; quanto maior for a frequência de refeições; actividades diárias e domésticas (Tempo que passa com os irmãos; $r=.19;p <.01$; frequência das refeições, $r=.29;p <.01$; actividades diárias, $r=.34;p <.01$; e actividades domésticas, $r=.21;p <.01$).

Aferimos ainda que quanto mais tempo é passa do com os irmãos menos reprovações ocorrem, apresentando um coeficiente de *Pearson* de $r=-.12;p <.05$. O mesmo ocorre com a expectativa profissional ($r=-.12;p <.05$); com as aspirações académicas ($r=.13;p <.05$) e com as expectativas académicas ($r=.20;p <.05$). Assim, as expectativas profissionais e académicas e as aspirações académicas são menos elevadas quanto mais tempo é passado junto dos irmãos.

Na dimensão relativa ao tempo passado junto de outros elementos da família encontramos um relacionamento positivo relativamente às refeições ($r=.12;p <.05$) e actividades domésticas ($r=.16; p <.05$). O tempo passado junto de outros elementos da família é tanto mais elevado quanto forem as refeições e as actividades domésticas.

Na dimensão actividades mais frequentes encontramos um relacionamento significativamente positivo entre as refeições e as actividades diárias ($r=.41;p <.01$); e as refeições e as actividades domésticas ($r=.34;p <.01$). Sendo a frequência das refeições mais elevada quanto as actividades diárias e domésticas. O mesmo ocorre quando nos referimos às médias e expectativas académicas, sendo mais elevadas quanto mais frequentes forem, as actividades diárias, com um nível de correlação significativamente positivo de $r=.14;p <.05$ e $r=.20;p <.01$, respectivamente.

As actividades diárias relacionam-se positivamente com as actividades domésticas ($r=.35;p <.01$), assim quanto mais frequente forem as actividades diárias, mais frequente são as actividades domésticas. Encontramos ainda uma relação negativa entre actividades diárias e profissão da mãe ($r=-.14; p <.05$), ou seja quanto maior for a qualificação profissional da mãe maior será a frequência de actividades diárias.

Por conseguinte aferimos uma relação negativa entre o total de reprovações e as refeições ($r=-.12;p <.05$) e as actividades diárias ($r=-.16;p <.01$), logo o número de reprovações aumenta, quanto menor for o tempo dispensado nas refeições e actividades diárias.

A atitude face ao estudo é tanto mais elevada quanto a frequência de refeições, com um nível de correlação significativamente elevado de $r=.15;p <.01$, e as actividades diárias apresentando um coeficiente de correlação de *Pearson* de $r=.20;p <.01$.

Encontramos ainda uma relação significativamente negativa entre a expectativa profissional e as refeições ($r=-.14;p <.05$); as actividades diárias ($r=-.16;p <.01$) e as actividades domésticas ($r=-.12;p <.05$). Assim as expectativas profissionais são mais elevadas quanto maior for a frequência de refeições; actividades diárias e domésticas partilhadas.

Por último serão apresentadas as correlações entre as sub-escalas do auto-conceito com as variáveis sócio demográficas (ano de escolaridade; sexo; local onde vive; escolaridade e profissão dos pais) e familiares (tempo que passa com a família e actividades desenvolvidas).

Relativamente à sub-escala do auto-conceito, competência escolar, encontramos correlações significativamente positiva com o ano escolar ($r=.11; p <.05$); com a aceitação social ($r=.15; p <.01$); com a profissão do pai ($r=.21; p <.01$) e da mãe ($r=.25; p <.01$).

Também aferimos associações significativamente negativas desta escala com o tempo que passa com os avôs ($r=-.12; p <.05$); com o tempo que passa com os pais ($r=-.20; p <.01$); com a frequência das vezes que toma refeições com a família ($r=-.12; p <.01$); frequência das actividades diárias ($r=-.27; p <.01$); com a escolaridade do pai ($r=-.14; p <.01$) e da mãe ($r=-.19; p <.01$).

Assim esta escala é mais elevada em alunos nos alunos mais velhos. O mesmo ocorre nos alunos que passam mais tempo com os avôs e com os pais, que tomam mais vezes refeições com a família e realizam mais vezes actividades diárias. Também os alunos, cujos pais apresentam uma escolaridade e uma qualificação profissional mais elevada, apresentam um auto-conceito desta escala também elevado, portanto positivo.

Também aferimos uma correlação elevada com outras escalas do auto-conceito, nomeadamente, com a aparência física ($r=.19; p <.01$); com o comportamento ($r=.47; p <.01$); com a competência a língua portuguesa ($r=.46; p <.01$); com a competência a matemática ($r=.56; p <.01$) e com a auto-estima. Assim um auto-conceito relativo à competência escolar, positivo, implica um auto-conceito positivo nas restantes escalas referidas.

No que diz respeito à sub-escala aceitação social, encontramos uma relação significativamente negativa com a frequência das refeições ($r=-.16; p <.01$); das actividades diárias ($r=-.12; p <.05$). Assim os alunos que apresentam valores elevados nesta escala passam mais tempo na companhia da família durante as refeições e na realização de actividades diárias.

Por conseguinte encontramos relação positiva com a sub-escala do auto-conceito competência atlética ($r=.35; p <.01$); aparência física ($r=.37; p <.01$); atracção romântica ($r=.45; p <.01$); comportamento ($r=.13; p <.05$); amizades íntimas ($r=.26; p <.01$); competência a língua portuguesa ($r=.32; p <.01$) e auto estima ($r=.48; p <.01$). Assim

um auto-conceito relativo à aceitação social, positivo, implica um auto-conceito positivo nas restantes escalas referidas.

No que diz respeito à competência atlética encontramos associações significativamente positiva com o sexo ($r=.39; p <.01$) e com a escolaridade do pai ($r=.13; p <.05$). Também aferimos um relacionamento significativamente negativo com a profissão do pai ($r =-.11; p <.05$) e da mãe ($r =-.12; p <.05$). Logo esta escala é mais elevada nos rapazes e nos alunos cuja escolaridade dos pais é mais elevada, bem como a qualificação profissional do pai e da mãe.

Os resultados também revelam correlações elevadas com outras sub-escalas do auto-conceito, nomeadamente a aparência física ($r=.40; p <.01$); com a atracção romântica ($r=-.43; p <.01$); com a competência a língua portuguesa ($r=.17; p <.01$) e com a auto-estima ($r =.22; p <.01$). Logo, um auto-conceito relativo à competência atlética, positivo, implica um auto-conceito positivo nas restantes escalas referidas.

No que diz respeito à sub-escala aparência física, encontramos uma correlação significativamente positiva com o sexo ($r=.20; p <.05$). Também aferimos relações significativamente negativas com o local onde vive ($r=-.15; p <.05$) e com o tempo que é passado com os avôs ($r=-.12; p <.05$). Assim esta escala é mais elevada nos rapazes; nos alunos que vivem no campo e nos alunos que passam mais tempo com os avôs. Também encontramos correlações significativas com outras sub-escalas do auto-conceito, como a atracção romântica ($r=.57; p <.01$); comportamento ($r=.14; p <.05$); competência a língua portuguesa ($r=.13; p <.05$) e auto estima ($r=.62; p <.01$). Deste modo, um auto-conceito relativo à aparência física, positivo, implica um auto-conceito positivo nas restantes escalas referidas.

Relativamente à sub-escala atracção romântica encontramos uma relação significativamente positiva com o sexo ($r=.18; p <.01$); com a sub-escala amigos íntimas ($r=.12; p <.01$); competência a língua portuguesa ($r=.18; p <.01$) e auto-estima ($r=.41; p <.01$). Assim esta escala apresenta valores mais elevados nos rapazes e nos alunos com um auto-conceito elevado nas sub-escalas referentes às amigos íntimas; competência a língua portuguesa e auto-estima.

Na sub-escala comportamento encontramos relações significativamente positivas com o sexo ($r=.18; p <.01$). Encontramos também associações significativamente negativas no tempo que é passado com os pais ($r=-.15; p <.01$); na frequência das refeições ($r=-.16; p <.01$); na frequência das actividades diárias ($r=-.23; p <.01$) e actividades domésticas ($r=-.12; p <.05$). Deste modo, os alunos que apresentam

valores elevados nesta escala, são maioritariamente os rapazes e os alunos que desenvolvem mais as actividades referidas junto da família.

Por conseguinte percebemos que esta sub-escala correlaciona-se com outras sub-escalas do auto-conceito como as amizades íntimas ($r=.19; p <.01$); a competência a língua portuguesa ($r=.24; p <.01$); a competência a matemática ($r=.32; p <.01$) e a auto-estima ($r=.41; p <.01$). Deste modo, um auto-conceito relativo ao comportamento, positivo, implica um auto-conceito positivo nas restantes escalas referidas.

Na sub-escala amizades íntimas encontramos relações significativamente negativas com o sexo ($r=-.24; p <.05$); com o tempo passado com outros elementos da família ($r=-.15; p <.05$); com a frequência das refeições ($r=-.14; p <.05$) e das actividades diárias ($r=-.15; p <.01$).

Os alunos com valores elevados nesta escala são maioritariamente as raparigas; e os alunos que passam mais tempo com outros elementos da família e que desenvolvem com mais frequência as actividades citadas. Por seu turno encontramos diferenças significativamente positivas com a sub-escala de competência a língua portuguesa ($r=.19; p <.01$) e auto-estima ($r=.13; p <.05$). Logo, um auto-conceito relativo às amizades íntimas, positivo, implica um auto-conceito positivo nas restantes escalas referidas.

Na escala referente à competência a matemática encontramos uma relação significativamente positiva com o ano escolar ($r=.12; p <.05$) a escala de auto-estima ($r=.19; p <.01$); escolaridade da mãe ($r=.29; p <.01$); profissão do pai ($r=.27; p <.01$) e da mãe ($r=.38; p <.01$).

Na mesma escala encontramos diferenças significativamente negativas em relação à frequência das actividades diárias ($r=-.24; p <.01$) e com a escolaridade do pai ($r=-.27; p <.01$).

Deste modo os alunos que apresentam valores elevados nesta escala são maioritariamente aqueles, cujos pais apresentam uma qualificação profissional elevada e, os que as mães apresentam qualificações académicas elevadas.

Na escala referente à competência a língua portuguesa encontramos uma correlação significativamente positivas com a sub-escala auto-estima ($r=.36; p <.01$). Por conseguinte encontramos associações negativamente significativas no tempo passado com os pais ($r=-.17; p <.01$); na frequência das refeições ($r=-.20; p <.01$); nas actividades diárias ($r=-.19; p <.01$) e nas actividades domésticas ($r=.19; p <.01$). Assim, os alunos com valores elevados nesta escala passam mais tempo com os pais.

Também a frequência das refeições e das actividades diárias e actividades domésticas é maior, bem como a auto-estima dos alunos.

Por último, na escala de auto-estima, encontramos diferenças significativamente negativas com o tempo que é passado com os avôs ($r=-.13;p <.05$), com os pais ($r=-.15;p <.01$), com a frequência das refeições ($r=-.15;p <.01$) e das actividades domésticas ($r=-.12;p <.05$). Assim os alunos com valores elevados nesta escala passam mais tempo com os avôs e com os pais e desenvolvem com mais frequência, as actividades referidas, junto da família.

4.1.4.3 Comparação de Médias entre as Variáveis Sócio-Demográficas; Acadêmicas; Familiares e as Sub-escalas do Auto-Conceito

Relativamente à quarta hipótese, foram ainda efectuadas, análises e comparações de médias entre os três tipos de variáveis.

No que diz respeito ao sexo, existem diferenças significativas no total de reprovações [$F(1,285)=4,42;p<.05$], favorável aos rapazes em relação às raparigas, e na expectativa académica [$F(1,285)=4,01;p<.05\%$], favorável às raparigas.

Também aferimos diferenças significativas relativamente ao local onde os alunos vivem (campo ou cidade) no total de reprovações [$F(1,285)=10,60;p<.01$] favorável aos alunos que vivem no campo; nas aspirações [$F(1,285)=11,32;p<.01$], favorável aos alunos que vivem na cidade e nas expectativas académicas [$F(1,285)=6,95;p<.01$], favorável aos alunos que vivem na cidade.

Quando comparamos as médias de acordo com a escolaridade do pai, aferimos diferenças significativas no total de reprovações [$F(4,282)=13,29;p<.01$]; na média dos resultados [$F(4,282)=5,63;p<.01$]; nas aspirações académicas [$F(4,282)=9,30;p<.01$]; nas expectativas académicas [$F(4,282)=12,81;p<.01$] e na expectativa profissional [$F(4,282)=5,98;p<.05$].

Após efectuado uma comparação Pos-Hoc, com recurso ao teste de Sheffe, aferimos que as diferenças significativas ocorrem entre o 1º ciclo e 3º ciclo, o Ensino Secundário e o Ensino Superior, favorável ao 1º CEB relativamente ao 3ºCEB; Secundário e Ensino Superior; entre o 2º ciclo e o Ensino Secundário e o Ensino Superior, favorável ao 2º CEB; e por último entre o 3º ciclo e o Ensino Superior favorável ao 3º CEB no que diz respeito ao total de reprovações.

Em relação à média encontramos diferenças entre o 2º CEB e o Ensino Superior, favorável ao Ensino Superior.

No que diz respeito à aspiração académica encontramos diferenças significativas entre o 2ºCEB e o Ensino Superior e o 3ºCEB e o Ensino Superior, favorável ao Ensino Superior.

No que concerne à expectativa académica aferimos diferenças entre o Ensino Superior e o 1ºCEB, o 2º CEB, o 3º CEB e o Secundário, favorável ao Ensino Superior.

Quanto às atitudes face ao estudo, encontramos diferenças de médias entre o 2ºCEB e o Ensino Superior favorável ao Ensino Superior.

Por fim encontramos diferenças na expectativa profissional entre o 2ºCEB e o 3ºCEB; o Secundário e o Ensino Superior e entre o 2ºCEB e 3ª CEB favorável ao 2ºCEB em ambas as situações.

No que diz respeito à escolaridade da mãe, encontramos diferenças significativas no total de reprovações [$F(4,282)=13,83;p<.01$]; nas médias [$F(4,282)=8,65;p<.01$]; na aspiração académica [$F(4,282)=12,68;p<0.1$] e nas expectativas académicas [$F(4,282)=12,49;p<.01$].

Após uma análise Pos-Hoc encontramos diferenças no total de reprovações entre o 1ºCEB e o Secundário e o Ensino superior, favorável ao 1ºCEB. Entre o 2ºCEB e o Ensino Secundário e Superior, favorável ao 2ºCEB e o 3ºCEB e o Ensino Superior, favorável ao 3º CEB.

Quanto às médias encontramos diferenças entre o Ensino Superior e o 1ºCEB; o 2ºCEB; o 3ºCEB e o Ensino secundário, favorável ao Ensino Superior.

Quanto às aspirações académicas encontramos diferenças entre o Ensino Superior e o 2ºCEB, o 3ºCEB e o Ensino secundário, favorável ao Ensino Superior.

Quanto às expectativas académicas encontramos diferenças entre o Ensino Superior e o 2ºCEB e o 3º CEB favorável ao Ensino Superior.

No que concerne à profissão do pai, encontramos diferenças significativas nas aspirações académicas [$F(8,278)=5,61;p<.01$]; nas expectativas académicas [$F(8,278)=5,92;p<.01$] e na expectativa profissional [$F(8,278)=5,25;p<.01$].

Após uma comparação múltipla de médias ao nível das aspirações académicas, encontramos diferenças significativas entre as Profissões Especialistas de Profissões Intelectuais e Científicas e os Operários e os Trabalhadores não qualificados, favorável aos Profissionais Especialistas de Profissões Intelectuais.

Ao nível da expectativa académica encontramos diferenças nas médias dos trabalhadores das profissões Especialistas de Profissões Intelectuais e Científicas e os

Operários e Trabalhadores Não qualificados, favorável aos trabalhadores não qualificados.

Quando comparamos médias na expectativa face a uma profissão encontrámos diferenças entre os Profissionais de Montagem e Especialistas de Profissões Intelectuais e Científicas, Técnicos de nível intermédio; Pessoal Administrativo; Vendedores e Trabalhadores Não Qualificados, favorável aos operadores de Maquinas e Montagens.

Quanto à profissão da mãe encontramos diferenças significativas no total de reprovações [$F(7,279)=9,18, p<.01$]; nas médias [$F(7,279)=7,55, p<.01$]; Nas aspirações académicas [$F(7,279)=8,99, p<.01$]; nas expectativas académicas [$F(7,279)=13,06, p<.01$] e na atitude face ao estudo [$F(7,279)=4,76, p<.01$].

Após análise Pos-Hoc, encontramos diferenças no total de reprovações entre Especialistas de Profissões Intelectuais e Científicas e Operários de Maquinaria e Profissões Não Qualificadas, favoráveis aos Operário de Maquinaria.

Relativamente às médias encontramos diferenças significativas entre Especialistas de Profissões Intelectuais e Científicas e Trabalhadores não qualificados, favorável aos especialistas de Profissões Intelectuais e Científicas.

Nas aspirações académicas encontramos diferenças de médias entre os Trabalhadores não qualificados e Especialistas de Profissões Intelectuais e Científicas e Pessoal Administrativo e Similares, favorável aos Especialistas de Profissões Intelectuais e Científicas.

Nas expectativas académicas encontramos diferenças significativas entre Especialistas de Profissões Intelectuais e Científicas e Trabalhadores não qualificados e Operários favorável aos Especialistas de Profissões Intelectuais e Científicas; e entre Profissionais Administrativos, Operários e Profissões não Qualificadas, favorável ao Pessoal Administrativo.

Por último, relativamente à atitude face ao estudo encontramos diferenças significativas nos Especialistas de Profissões Técnicas de nível Intermédio e Vendedores, sendo favorável aos profissionais de nível Intermédio.

Na análise relativamente às variáveis familiares (tempo e actividades desenvolvidas com a família).

Assim, encontra-mos diferenças significativas quando falamos do tipo de família, na sub-escala tempo passado com os avôs [$F(3,283)=4,18, p<.01$]; na sub-escala tempo passado com os pais [$F(3,283)=26,22, p<.01$] e na sub-escala actividades domésticas [$F(3,283)=3,27, p<.01$]. Após uma análise Pos-Hoc encontramos

diferenças significativas na sub-escala tempo passado com os avôs, no tipo de família monoparental e nuclear, favorável ao tipo de família nuclear.

Em relação à sub-escala tempo passado com os pais encontramos diferenças significativas entre o tipo de família nuclear; monoparental e reconstruída, favorável ao tipo de família nuclear.

Nas actividades domésticas encontramos diferenças significativas entre o tipo de família adoptiva e monoparental, favorável ao tipo de família adoptiva.

Por último, iremos analisar as sub-escalas do auto-conceito, recorrendo às variáveis sócio-demográficas (ano; Sexo; escolaridade e profissão dos pais, local onde vive). Assim na sub-escala competência escolar encontramos variações na profissão da mãe [$F(7,279) = 3,37; p < .01$], com variações significativas entre especialistas de profissões intermédias e não qualificados, favorável aos especialistas de profissões intermédias.

Na sub-escala competência atlética encontramos variações consoante o ano de escolaridade [$F(2,282) = 5,23; p < .05$], sendo favorável ao 7º ano sobre o 8º e o 9º ano; o sexo [$F(1,285) = 53,54; p < .01$], favorável ao sexo masculino e com a escolaridade da mãe [$F(4,282) = 4,83; p < .01$], com variações entre o 1º CEB, o 2º e 3º CEB, o Ensino Secundário e Superior, favorável ao 1º CEB.

O auto-conceito relativo à aparência física varia de acordo com o sexo [$F(1,285) = 12,02; p < .05$], favorável ao sexo masculino e com o local onde vive [$F(1,285) = 6,66; p < .01$]; favorável aos alunos que vivem no campo.

O auto-conceito relativo à atracção romântica varia de acordo com o sexo [$F(1,285) = 9,98; p < .01$] favorável ao sexo masculino.

O auto-conceito relativo ao comportamento também varia de acordo com o sexo [$F(1,285) = 9,67; p < .05$], favorável ao sexo masculino.

A escala de amizades íntimas varia consoante o sexo [$F(1,285) = 18,84; p < .01$]; favorável ao sexo feminino.

O auto conceito relativo à competência a língua portuguesa varia de acordo com o ano [$F(2,282) = 3,76; p < .01$], favorável ao 9º ano sobre o 8º e 7º ano.

Na escala relativa à competência a matemática encontramos variações de acordo com o ano [$F(2,282) = 3,96; p < .01$] favorável ao 8º sobre o 7º ano; a escolaridade do pai [$F(4,282) = 6,23; p < .01$], com variações entre o Ensino Superior, o 1º e 2º CEB, favorável ao 1º CEB; a escolaridade da mãe [$F(2,282) = 1,057; p < .01$], com variações entre o Ensino Superior, o 3º CEB e o Secundário, favorável ao 1º CEB; a profissão do pai [$F(8,278) = 3,82; p < .01$] com variações entre as profissões especialistas

intermédias e trabalhadores não qualificados, favorável à última; a profissão da mãe [$F(7, 279) = 8,56; p < .01$], com variações entre os especialistas intermédias e os vendedores e trabalhadores não qualificados, sendo favorável aos vendedores.

4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS PRINCIPAIS

Com o intuito de sintetizar os resultados acima apresentados, procederemos a um resumo dos resultados principais, obtidos neste estudo, procurando desenvolver uma leitura integrativa, compreensiva e interpretativa dos mesmos. Para o efeito tomámos a discussão dos resultados obtidos, à luz da investigação disponível nesta mesma. Assim será apresentada a respectiva discussão, seguindo as hipóteses orientadoras de todo o trabalho.

4.2.1 Tipologia familiar e auto-conceito

A primeira hipótese, previa que existisse uma relação positiva entre o tipo de família nuclear e o auto-conceito positivo. Por conseguinte esperava-se uma relação positiva entre os restantes tipos de família e o auto-conceito negativo. Os resultados obtidos na generalidade não comprovam nenhuma hipótese. Este aspecto leva-nos a acreditar que este tipo de relação não pode então ser considerado. Todavia, outras investigações sugerem o contrário sendo importante referir alguns exemplos.

Assim, num estudo desenvolvido por Peixoto (2004) concluiu-se que o auto-conceito académico de Adolescentes de famílias monoparentais é significativamente mais baixo em relação ao dos adolescentes provenientes de famílias intactas. A literatura revela ainda que, o envolvimento materno de crianças que vivem com a mãe e com ambos os pais, influencia o desempenho académico. Os dados evidenciam assim diferenças significativas no envolvimento materno. O envolvimento materno no grupo monoparental apresentou uma relação muito maior com o desempenho escolar de seus filhos do que no grupo nuclear. Estes resultados confirmam vários outros estudos desenvolvidos, referentes à importância do envolvimento materno para o desempenho académico dos alunos. Assim, como aponta para algumas diferenças na frequência e no tipo de envolvimento materno, entre mães de famílias nucleares e de famílias monoparentais (Costa, Cia, & Barham, 2007).

Apesar de não detectarmos resultados que evidenciam alguma relação, é importante ter em conta, todos estes dados da investigação, no sentido de, integrar os mesmos com as nossas conclusões, pensando assim numa perspectiva interventiva.

4.2.2 Tipologia Familiar e Rendimento Académico

A segunda hipótese, previa que existisse uma relação positiva entre o tipo de família nuclear e o rendimento académico positivo. E, uma relação positiva entre os restantes tipos de família e o rendimento académico negativo.

Os resultados obtidos na generalidade não comprovam esta hipótese. Do nosso ponto de vista, e pegando nos resultados respeitantes às variáveis familiares, como o tempo e as actividades desenvolvidas junto da família, detectamos que é nas famílias nucleares que se assiste a uma maior partilha de actividades e tempo. Todavia, não conseguimos detectar diferenças ao nível das estruturas familiares, no desempenho académico. No entanto, alguns dados da literatura, indicam existir uma influência significativa entre as estruturas familiares e o desempenho académico dos alunos (Ángel-Castillo e Torres-Herrera, 2008, Peixoto & Rodrigues, 2005; Santos e Graminha, 2005).

As crianças de famílias separadas, ou com pais do mesmo sexo têm tendência a revelar problemas de comportamento e as mesmas dificuldades escolares. O mesmo se passa quando a criança passa por um divórcio e, ou substituição de algum membro da família. Ángel-Castillo e Torres-Herrera, (2008), concluíram que as crianças só com um progenitor apresentam uma situação desvantajosa em muitos aspectos da sua vida, entre os quais, a falta de segurança. As crianças que vivem num modelo nuclear, normalmente têm mais supervisão, sendo que este aspecto reflecte-se no seu desempenho académico. Todavia, importa referir que estas influências dependem também do compromisso e da relação que se estabelece no seio familiar (Ángel-Castillo & Torres-Herrera, 2008).

Os resultados das investigações referidas, vão neste sentido pelo facto de, por os alunos sofrerem as mudanças que implica uma reestruturação familiar, poderão de alguma forma manifestar alterações e desempenhos, menos positivos, na Escola. Como refere Alarcão (2000), as famílias que passam por alguma reestruturação, muitas vezes podem levar ao aparecimento de pequenas crises familiares e, normalmente todos os elementos da família, terão consequências em outros aspectos da sua vida.

Segundo Garg, Melanson e Levin (2006) os adolescentes de famílias monoparentais tendem a ter piores resultados do que os adolescentes de famílias intactas afectando as aspirações académicas. Este aspecto pode ter a ver com o facto de as aspirações académicas da juventude serem directamente influenciadas pelo auto-conceito académico que incorpora também as expectativas dos pais. Santos e Graminha (2005) constataram que, de modo geral, o ambiente familiar das crianças do grupo com um desempenho académico mais baixo, tende a apresentar um número maior de adversidades no seu seio. Em contrapartida, as famílias do grupo com um alto rendimento académico, oferecem mais materiais e estímulos para o desenvolvimento das crianças e as mães participam mais das reuniões escolares, promovendo então um maior rendimento académico e expectativas de futuro mais positivas. Os resultados desse trabalho revelam que desde a sua concepção, as crianças com um rendimento académico, menos elevado, estão inseridas num contexto familiar mais adverso, do que as que apresentam um bom desempenho na escola.

De acordo com Santos e Graminha (2005), embora nem sempre a diferença observada nos dados tenha sido estatisticamente significativa, existe uma tendência das crianças com baixo rendimento de terem sido expostas a um número maior de adversidades que podem ter afectado seu desenvolvimento na escola. Os resultados evidenciaram que as crianças com desempenhos académico mais baixos, nasceram em ambientes muito desfavoráveis, com a presença de stressores psicossociais conhecidos, tais como o alcoolismo, a droga e conflitos conjugais, na sua maioria pertencentes a famílias monoparentais, constituídas por mães solteiras (Santos & Graminha 2005).

Por outro lado, o grupo de alto rendimento concentrou um número maior de mães casadas na época da concepção, o que sugere que a presença do companheiro pode significar uma fonte importante de apoio que favorece o desenvolvimento infantil, talvez por aumentar a disponibilidade de tempo e atenção dada à criança por parte da mãe e mesmo do pai (Santos & Graminha 2005).

4.2.2 Rendimento Académico e Auto-Conceito

A terceira Hipótese, previa que, o auto-conceito positivo tivesse uma relação positiva com o rendimento académico positivo. Por seu turno também era expectável uma relação entre o auto-conceito negativo e o rendimento académico negativo. Os

resultados relativos à sub-escala do auto-conceito, competência escolar, revelam que os alunos com menos reprovações; com melhores médias; com elevadas expectativas profissionais; elevadas aspirações académicas e as expectativas académicas, profissionais e uma atitude face ao estudo mais ambiciosa revelam ter um auto-conceito relativo à competência escolar mais positivo.

Também os alunos com valores elevados na sub-escala aparência física e atracção romântica apresentam uma elevada expectativa profissional.

Seguindo o mesmo padrão da primeira sub-escala, os alunos com um auto-conceito, relativo ao comportamento, positivo apresentam menos reprovações; médias elevadas; expectativas profissionais, aspirações e expectativas académicas e a atitude face ao estudo mais elevadas.

Também os alunos com um auto-conceito positivo, relativo à competência a matemática, revelam ser alunos sem reprovações; com médias escolares elevadas; aspirações académicas; expectativas académicas e profissionais, e uma atitude face ao estudo elevadas.

Na escala referente à competência a língua portuguesa, os alunos com valores mais positivos apresentam uma expectativa profissional; uma media escolar; expectativas académicas e uma a atitude face ao estudo mais elevada.

Por último os alunos com valores de auto-estima elevados apresentam uma expectativa profissional; aspirações académicas; expectativas académicas e uma atitude face ao estudo e médias escolares mais elevadas. Também os alunos com menos reprovações são aqueles com uma auto-estima mais positiva.

Estes resultados levaram-nos a concluir, que o auto-conceito, apresenta uma relação positiva com o rendimento académico, corroborando assim, a nossa terceira hipótese. Todavia não podemos referir qual deles tem uma influência preponderante, levando-nos a pensar que esta influência será linear. É também importante referir que são as escalas referentes ao auto-conceito académico que revelam uma relação mais forte e coesa com o rendimento académico.

Também Carvalho sugere que, esta influência poderá ser de parte a parte, pois um aluno que terá bons resultados poderá vir a desenvolver um conceito de si mais positivo numa determinada área e por conseguinte estender-se a outras áreas do auto-conceito. Poderá ainda, observar-se o fenómeno inverso, sendo todavia um aspecto que não foi avaliado. A investigação, revela que existe de facto uma relação entre os dois constructos. O auto-conceito pode ser um factor determinante da

qualidade das aprendizagens e assim, as experiências de sucesso ou insucesso podem influenciar o grau de valorização do sujeito (Carvalho 1992).

De acordo com Gonçalo Cabanach e Valle Arias (1998, cit. por Gomes, 2007) experiências negativas, repetidas por um longo período de tempo, levam ao desenvolvimento de um auto-conceito negativo e redução das expectativas escolares. Podem também resultar em comportamentos desajustados e impróprios. Também as crianças repetentes têm um auto-conceito académico mais negativo em comparação com as crianças não repetentes (Gomes, 2007), indo de encontro aos resultados apresentados pela presente dissertação. No trabalho desenvolvido por Gomes (2007) constatou-se uma relação significativa dos resultados escolares com quase todas as dimensões do auto-conceito. Verificou-se assim que quanto melhores resultados, mais elevado é o auto-conceito.

4.2.4 Relação entre as variáveis sócio-demográficas; tipologia familiar; variáveis familiares; académicas e o auto-conceito

A quarta hipótese previa perceber se os resultados sócio-demográficos; familiares; académicos e do auto-conceito variam entre si.

Assim relativamente ao sexo, aferimos que os rapazes apresentam mais reprovações que as raparigas. Os rapazes também revelam que estudam unicamente para passar o ano, enquanto as raparigas já perspectivam estudar para concluir uma licenciatura. Em relação à média, é nos rapazes que encontramos maior número de alunos com uma média negativa em comparação às raparigas. Todavia as médias mais altas também se aferem nos rapazes, com uma média igual ou superior a 4 valores (num intervalo entre 1 e 5) em relação às raparigas.

Também aferimos que são os rapazes que apresentam aspirações mais elevadas em relação às raparigas. A maioria dos rapazes e raparigas aspira concluir a licenciatura. Mais uma vez são os rapazes que apresentam expectativas académicas mais elevadas, em comparação com as raparigas.

Em relação à atitude face ao estudo são os rapazes que apresentam ser mais ambiciosos, em comparação com as raparigas, estudando mais para obter médias excelentes.

Os rapazes também apresentam uma expectativa profissional mais elevada comparativamente com as raparigas, ou seja, os rapazes esperam exercer, a “profissão dos seus sonhos”.

Quanto ao auto-conceito, os rapazes apresentam valores mais elevados nas escalas competência atlética; aparência física; atracção romântica e comportamento. Sendo que nas raparigas destacamos a sub-escala amizades íntimas.

Quando avaliamos as variáveis em função do meio de proveniência (cidade ou campo) dos alunos, aferimos que os alunos da cidade apresentam menos reprovações em relação aos alunos que vivem no campo. Também os alunos que vivem na cidade apresentam pais com uma escolaridade e profissões mais qualificadas.

Relativamente às aspirações e expectativas académicas, aferimos que os alunos que vivem no campo pensam concluir o 9º ano, enquanto que, os alunos que vivem na cidade pensam continuar a estudar até concluir uma licenciatura.

As expectativas profissionais também são mais elevadas nos alunos que vivem na cidade quando comparados com os alunos que vivem no campo.

Também avaliamos diferenças relativas à Habilitação e Profissão dos Pais. Assim, aferimos que a escolaridade dos pais apresenta uma variação significativa nas variáveis académicas; nomeadamente no que diz respeito ao total de reprovações; médias e expectativa académica; sendo que as grandes diferenças ocorrem entre o ensino superior e os restantes níveis de escolaridade.

Assim, aferimos que quanto maior a escolaridade dos pais, maior será o desempenho académico, sendo esse aspecto aferido a partir das médias escolares e no total de reprovações. Também as ambições escolares e o envolvimento dos alunos na escola é mais elevado quanto maior escolaridade os pais apresentarem. Relativamente à profissão aferimos a mesma influência; sendo que nesta variável existem também diferenças ao nível da expectativa profissional, sendo esta mais elevada quanto for a qualificação profissional dos pais.

Ainda relativamente à escolaridade do pai aferimos que os pais com mais escolaridade tem tendência a apresentar uma profissão mais qualificada.

Estes dados, corroboram outros dados já existentes na literatura, que afirmam que os pais de crianças de baixo rendimento académico, apresentam um nível de escolaridade inferior, ao dos pais das crianças com resultados mais elevados, assim como apresentam com maior frequência, profissões não qualificadas (Santos & Graminha 2005). Quando comparadas famílias monoparentais com famílias intactas, foi constatado que aproximadamente 72% das mães de famílias monoparentais tinham o ensino médio ou um nível de escolaridade menor, em comparação com 61% das mães de famílias intactas. Por outro lado, 29% das mães de famílias monoparentais tinham um grau de bacharel ou superior contra 39% das mães de famílias intactas.

Assim as diferenças do nível de escolaridade da mãe poderão ter um impacto maior sobre as aspirações académicas de adolescentes de famílias monoparentais (Garg, et al., 2006).

Também o auto-conceito, relativo à competência escolar, competência atlética, competência a matemática, é mais elevado, em alunos cujos pais apresentam uma escolaridade e uma qualificação profissional mais elevada.

No que diz respeito às variáveis familiares (tempo passado com a família e actividades desenvolvidas) também é possível perceber, a partir do presente trabalho, que quanto maior a participação em actividades familiares e o tempo passado em família, a sua atitude face ao estudo é mais elevada. Estes dados vão de encontro ao estudo realizado por Juang e Silbereisen (2002, cit por Peixoto & Rodrigues, 2005), que revela que os comportamentos parentais, tais como, o afecto, o envolvimento na escola dos filhos, as discussões, tendo como principal preocupação os assuntos académicos e intelectuais, assim como, a exibição de maiores ambições escolares, estão relacionados com as crenças dos adolescentes em terem maior capacidade académica e melhores resultados escolares. Assim, quanto maior a frequência de, comunicações entre ambos os pais e seus filhos e a participação de ambos os pais nas actividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, melhor o desempenho académico das crianças (Cia, Pamplin & Williams, 2008; Peixoto & Rodrigues, 2005).

Mais uma vez encontramos resultados semelhantes, no trabalho desenvolvido, o que nos leva a crer da importância de promover um maior envolvimento dos pais no desempenho académico dos filhos.

Cia, Pamplin e Williams (2008), verificaram que o maior envolvimento de ambos os pais, com seus filhos, influencia significativamente o desempenho na leitura, escrita e aritmética, o que nos leva a acreditar na importância cada vez maior de responsabilizar os pais pela educação e, pelos cuidados diários prestados aos seus filhos. Isto demonstra que, apesar de os pais da actualidade estarem mais envolvidos nestas actividades, relativamente aos pais de há duas décadas atrás, há ainda um caminho a percorrer na direcção de um maior equilíbrio.

No nosso trabalho aferimos que o tempo passado com os pais varia de acordo com a tipificação familiar, sendo favorável ao tipo de família nuclear.

Quando percebemos que, o tempo passado com os pais, apresenta uma variação com, as tipificações familiares bem como, com a com a expectativa face a uma ocupação profissional, sendo mais reduzida nas famílias monoparental e reconstruídas, obriga-nos a reflectir acerca da necessidade de fundamentar e

direccionar intervenções para famílias monoparentais e reconstruídas, no sentido de atribuir apoio prático de forma a dissolver os comportamentos específicos que promovam, o desempenho académico das crianças.

No que concerne ao desempenho e sucesso académico, já é possível aferirmos algumas diferenças entre as diferentes tipologias familiares aferidas, em prol do tipo nuclear, o que a nosso ver também é influenciado e determinado não só pela tipologia mas também, pelas variáveis sócio-demográficas (sexo; escolaridade e profissão dos pais por exemplo) bem como pelas actividades e tempo que os pais passam junto dos filhos. Este aspecto também determinou os resultados ao nível das aspirações; expectativas; atitude face ao estudo e expectativa profissional. Assim, aferimos que as médias e as expectativas académicas são mais elevadas se a frequência de actividades domésticas também o for. A atitude face ao estudo também é mais positiva quanto maior for a frequência das refeições e das actividades diárias em família. Por conseguinte, as actividades diárias são mais frequentes quanto mais qualificação profissional a mãe apresentar. O total de reprovações, é mais reduzido, quanto mais tempo é partilhado nas refeições e nas actividades diárias.

Os contextos domésticos e envolvimento dos pais na educação também variam de acordo com diferenças individuais, tais como o sexo e a idade da criança. Este aspecto também pode variar consoante a escolaridade da mãe, ou seja, prevê-se que quanto maior for a formação da mãe maior será a sua capacidade e conhecimento sobre como lidar com determinadas situações que afectam directamente a criança. (Suizzo e Stapletonb, 2007). Esta hipótese foi confirmada, na medida que, os resultados da sua investigação mostraram que as crianças, cujas mães, apresentavam níveis mais elevados de educação exerciam mais frequentemente actividades em casa. Além deste dado, verificou-se que, os pais que revelaram ter um sentimento mais satisfatório e se sentiam mais confortáveis no exercício da parentalidade, referiram que as suas crianças estavam envolvidas em vários tipos de actividades. Também os pais, mais confortáveis e satisfeitos com o seu papel estão mais disponíveis para as rotinas familiares, tais como refeições em família e outro tipo de actividades.

No presente trabalho, constatámos ainda que, quanto mais tempo os alunos passam com ao pais, sendo este aspecto aferido mais no tipo de família nuclear, mais elevadas são as suas expectativas profissionais; as aspirações académicas; as expectativas académicas a atitude face ao estudo com a frequência das refeições as actividades diárias e as actividades domésticas.

Estes dados corroboram os dados de Ángel-Castillo & Torres-Herrera, (2008), confirmando que, de acordo com o tipo de família, toda a vivência; envolvimento e partilha familiar varia, sendo este aspecto determinante para o desenvolvimento do aluno, nomeadamente o desenvolvimento do auto-conceito e a atitude face ao estudo.

Investigações recentes constataram que a actuação face à escolaridade dos filhos e as práticas educativas parentais (apoio e participação na vida escolar dos filhos) promovem o desempenho académico dos filhos (Peixoto & Rodrigues, 2005). Deslandes, Potvin & Leclerc (1998, cit por Peixoto & Rodrigues, 2005), numa investigação acerca da relação entre a autonomia dos adolescentes, colaboração parental (estilo parental e participação na vida escolar) e resultados escolares, em adolescentes a frequentar o 10º ano de escolaridade, verificaram que, quando os pais partilham com os filhos, os valores, objectivos e responsabilidades da escola e colaboram nas actividades escolares destes, favorecendo o desenvolvimento das suas capacidades, e da autonomia para a realização das tarefas escolares, os filhos melhoram as aprendizagens. Outros resultados revelaram que o envolvimento parental afecta de forma positiva ao nível académico, o auto-conceito, sendo determinante para o desempenho académico.

Os dados da literatura revelam então a importância das variáveis familiares sobre o desempenho académico dos alunos, mais uma vez, ao nível do envolvimento e expectativas parentais (Casanova et al, 2005; Gonzalez-Pienda et al., 2002; Suizzo e Stapletonb, 2007).

Relativamente ao auto-conceito, também foi possível perceber variações de acordo com as actividades e tempo passado em família. Assim a escala do auto-conceito relativa à competência escolar, é mais elevada em alunos que passam mais tempo com os avós e com os pais, que tomam mais vezes refeições e realizam mais vezes actividades diárias com a família. O mesmo ocorre na sub-escala aceitação social, nos alunos que passam mais tempo na companhia da família durante as refeições e na realização de actividades diárias. Também as sub-escalas comportamento; amizades íntimas, competência a língua portuguesa e auto-estima, são mais elevadas, nos alunos que desenvolvem mais actividades diárias, domésticas e tomam mais refeições junto da família. Também a sub-escala aparência física, por exemplo, é mais elevada nos alunos que passam mais tempo com os avós.

Perante os nossos resultados, concluímos que, diferentes atitudes parentais e familiares em relação aos filhos, nomeadamente as actividades e o tempo que é partilhado com os filhos, para além de afectarem o rendimento académico dos jovens,

parecem igualmente, associar-se com as representações de si próprio, nomeadamente, com o auto-conceito e a auto-estima. Todavia isso não implica que existe uma implicação da tipologia familiar nesta determinação.

Assim, face aos objectivos colocados, ou seja, perceber se existe uma relação entre o auto-conceito, o desempenho académico dos Adolescentes e o tipo de família ao qual pertencem, concluímos que esta investigação reuniu contributos e permitiu perceber que não existe uma relação directa entre tipo de família e auto-conceito. Todavia permitiu-nos perceber como o tipo de família poderá ser determinante para o desempenho e sucesso académico, bem como a própria atitude e comportamento face ao estudo e à escola, não pela sua tipologia em particular mas pelas actividades desenvolvidas.

Também comprovamos como o auto-conceito poderá ser determinante no desempenho académico do aluno, considerando esta influência bilateral indo de encontro ao corpo teórico sistematizado no presente trabalho.

Por último constatámos ainda que, diferentes variáveis sócio-demográficas, nomeadamente a habilitação académica e profissão dos pais; bem como o tempo e actividades partilhadas com a família, poderão ser critérios potenciadores e promotores de um rendimento académico positivo bem como de uma auto-imagem mais positiva.

CONCLUSÃO

Ao longo dos últimos quatro capítulos, que compõem e dão corpo à presente tese, tentámos encontrar explicação e respostas, à temática que nos propusemos. Para o efeito, foram elaboradas as seguintes questões: (i) *“Existe uma relação positiva entre o tipo de família (nuclear; monoparental; reconstruída, comunitária; adoptiva e homossexual) e o auto-conceito”*; (ii): *“Existe uma relação positiva entre o tipo de família (nuclear; monoparental; reconstruída, comunitária; adoptiva e homossexual) e o rendimento académico”*; (iii) *“Existe uma relação positiva entre o auto-conceito positivo e o rendimento académico positivo”* e (iv): *“Os resultados sócio-demográficos; familiares (tipologia família; tempo e actividades desenvolvidas com a família); académicos e do auto-conceito variam entre si”*. Deste modo, pretende-se com esta conclusão, sistematizar, por um lado os principais aspectos teóricos focados ao longo do trabalho, resultantes da revisão literária efectuada, e por outro, reportar os resultados obtidos do estudo empírico.

Assim, será realizada uma breve síntese do contributo de cada capítulo do presente trabalho, no sentido de dar resposta ao objectivo proposto: responder às questões acima referidas.

No final serão referidas algumas das dificuldades e/ou limitações sentidas e as conclusões mais pertinentes desta investigação, avançando com possíveis pistas para futuros projectos na área.

Ao longo do primeiro capítulo – *Família enquanto espaço de aprendizagem e desenvolvimento*, foi efectuada uma abordagem ao conceito de família, como um grupo social, determinante do desenvolvimento global, ao longo da vida dos sujeitos. Trata-se assim de uma organização complexa, inserida num contexto social, com o qual mantém constante interacção (Pratta & Santos, 2007). Esta determinação da vida dos sujeitos poderá ser, entre outros aspectos, ao nível do desempenho académico, podendo assim, a família exercer uma enorme influencia sobre os resultados escolares (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

A família sofreu alterações ao longo dos tempos, determinadas por diferentes momentos históricos e por circunstâncias sócio-económicas diversas. Estas alterações têm vindo a influenciar a estrutura familiar e o seu funcionamento. No presente trabalho optou-se por abordar a família, tendo em conta os diferentes tipos de estruturas. Assim, considerámos, de acordo com Alarcão (2000), as seguintes

tipificações familiares: a nuclear; a monoparental; a reconstituída; a comunitária, homossexual e a adoptiva.

O interesse e o enfoque que demos, no nosso trabalho, à família, surge essencialmente da necessidade de perceber, se esta pode acarretar consequências ao nível do conceito que o aluno constrói acerca de si e, como poderá também ser um indicador do sucesso académico dos nossos alunos. Para tal, tivemos em conta, vários aspectos do contexto familiar, que nos permitiram perceber esta influência de uma forma mais abrangente.

Foram muitos os trabalhos desenvolvidos nesta área, na tentativa de compreender como o comportamento individual apresenta oscilações, nos diferentes contextos em que se move, nomeadamente, no contexto natural, que é a família. A família, enquanto objecto de estudo, não é de todo, entendida de forma clara, devido às constantes mudanças que tem sofrido, e por se tratar de um objecto de estudo de diferentes áreas do saber que, por conseguinte, têm desenvolvido diferentes perspectivas.

Todavia, todos eles defendem um mesmo ponto de vista, sugerindo que é importante desenvolver todo um conhecimento científico, no sentido de perceber todos os processos que ocorrem no seio familiar. Importa também perceber como é que, assumindo diferentes estruturas e tendo diferentes exigências (dificuldades e problemas), as famílias funcionam e organizam os seus recursos, de modo a atingir os seus objectivos (Ribeiro, 1997).

A família responde a um conjunto de funções, nomeadamente, de socialização, educação e promoção de uma vida, física e psicológica, saudável, o que justifica o seu acompanhamento, no sentido de promover um crescimento saudável.

Desenvolver intervenções, quando a família apresenta alguma disfunção, é o último recurso de uma sociedade que não consegue evitar o seu aparecimento. O objectivo primordial consiste em intervir antes de se instalar disfuncionamentos, passando por um trabalho de prevenção. Assim sendo, este estudo aparece como uma tentativa de contribuir e alertar as instâncias responsáveis, sobre a pertinência de desenvolver um trabalho preventivo que promova uma qualidade de vida familiar, cada vez melhor.

A perspectiva sistémica, abordada na presente tese, permite perceber que a realidade da família assenta no conjunto das relações entre os seus membros, partindo da evidência, de que uma mudança num dos membros do sistema familiar, produz modificações nos outros. O trabalho a que nos propomos foi assim, uma

tentativa de encontrar um equilíbrio na descoberta do significado da família, face aos diferentes contextos que se vão desenvolvendo (Ribeiro, 1997).

No capítulo 2 - *Auto-Conceito e Rendimento Académico*, partindo da literatura na área, referimos alguns estudos no sentido de ilustrar o impacto das variáveis familiares e sócio-demográficas, sobre o auto-conceito e o rendimento académico. Um dos primeiros aspectos que importa referir é exactamente a falta de consenso nalguns trabalhos desenvolvidos, e respectivos resultados. Todavia, a maioria das pesquisas que pretendem analisar a relação entre variáveis como, o ambiente familiar e/ou a qualidade das relações familiares e o envolvimento parental, com o rendimento académico e o auto-conceito, evidenciam que o ambiente familiar, a qualidade das relações no seio da família e a forma como os adolescentes as percebem, são determinantes para o auto-conceito e para o rendimento académico (Harter, 1999; Lord, Eccles & McCarthy, 1994; Noller, 1994; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Veiga, 1996; Fontaine, Campos & Musitu, 1992; Pereira, 1995 cit. por Peixoto e Rodrigues, 2005).

Assim, no segundo capítulo, tentámos sistematizar o conceito de rendimento académico e de auto-conceito e, perceber como a sua construção e desenvolvimento, sofre influências de outras variáveis, também elas determinantes para o desenvolvimento saudável dos sujeitos.

O auto-conceito foi sempre alvo de incongruências e pontos de vista diferentes, sendo a sua estabilidade, uma das questões mais discutidas entre os vários teóricos do assunto. A sua estabilidade e evolução é deste modo, o principal foco de interesse de muitos estudos, sendo por conseguinte, levados a cabo muitos programas de intervenção, no sentido de promover mudanças benéficas em diferentes domínios do auto-conceito: académico; relacionamento interpessoal e satisfação consigo próprio.

Harter (1999) define o auto-conceito como a imagem que temos de nós próprios, ou seja, acerca dos nossos traços e capacidades. É uma estrutura cognitiva composta por aspectos emocionais e consequências comportamentais.

No presente trabalho avaliámos este constructo durante o período da adolescência, sendo a fase de desenvolvimento que mais têm interessado à maioria dos autores. Este facto resulta das próprias especificidades e particularidades da adolescência enquanto fase de desenvolvimento.

Sendo o auto-conceito, resultado de uma construção progressiva que resulta das características de cada sujeito, das relações que se estabelecem no contexto com os pares e família, e dos estilos educativos adoptados, tentámos perceber a relação

que se estabelece com as variáveis académicas e familiares. Assim, concluímos que tanto a família como a escola são um espaço de excelência para o desenvolvimento e promoção de um auto-conceito sólido e saudável.

O auto-conceito, enquanto sistema organizado e dinâmico de representações que o sujeito possui acerca de si, é determinado pela forma como este se percepção ao nível social, emocional, físico e académico. A elaboração de um auto-conceito estável é um dos aspectos importantes do bem-estar psíquico da adolescência (Carvalho, 1992).

Também nos focámos no sucesso e insucesso académico, como uma questão complexa e frequentemente analisada como reflexo de um funcionamento/disfuncionamento ao nível do aluno e da família (Roazzi & Almeida, 1988). Deste modo, partimos, no presente trabalho, do seguinte pressuposto: a realização escolar é determinada pelos aspectos pessoais e pelos aspectos sociais do rendimento escolar. Relativamente aos aspectos pessoais, são consideradas as aptidões e outras características pessoais de cada aluno. Quanto aos aspectos sociais, têm-se em conta os mínimos estabelecidos em sociedade, para cada nível de ensino, avaliando os alunos nesses parâmetros.

Os trabalhos desenvolvidos na área, permitem tirar dois grandes tipos de conclusão: existe uma interacção e uma influência mútua entre a família, o auto-conceito e o rendimento académico, todavia uma segunda conclusão, é que não se pode estabelecer uma relação de causa efeito entre auto-conceito e configuração familiar sobre o rendimento académico.

A partir desta orientação, partimos para a realização do nosso estudo empírico. No capítulo 3 – *Metodologia*, procurámos, por um lado, explicar os objectivos gerais do estudo e as questões que decorreram da revisão efectuada, e sobre as quais formulámos as hipóteses a testar. Por outro lado, outro dos nossos objectivos, passava por clarificar todos os cuidados metodológicos levados a cabo, desde a constituição da amostra, passando pela forma como os contactos foram feitos com a escola, definição do tempo de aplicação dos questionários, informações e orientações dadas aos sujeitos no momento de aplicação, descrição e explanação das instruções.

Tudo foi realizado, no sentido de clarificar e objectivar a apreciação da representatividade da nossa amostra e da validade interna e externa do nosso estudo.

Em alguns casos, e por se tratar de grupos grandes e em contexto de turma, verificaram-se algumas trocas de informação. Além deste factor, a maturidade e o grau de desenvolvimento dos participantes, poderão ter influenciado a sua atitude quanto

às respostas fornecidas na prova. Importa salientar que poderão existir algumas variáveis que corroborem as conclusões obtidas, sendo difícil afirmar que apenas as dimensões testadas podem influenciar o desempenho académico, uma vez que, existem outras variáveis que podem funcionar também nesse sentido. Face às escolhas dos sujeitos, é preciso ter atenção a estes aspectos, dado que partimos de grupos naturais (estudantes), pois as diferenças existentes podem não ser unicamente atribuídas à variável independente (tipo de família) (Almeida & Freire, 2007).

Quando falamos de validade externa, de um plano experimental, estamos a questionar as condições que poderão afectar a representatividade dos seus procedimentos e dos resultados, ou seja, a generalização dos resultados da amostra à população em geral (Almeida & Freire, 2007). No nosso caso, é importante ter em conta a dificuldade de generalização a outros grupos, tendo sido o estudo efectuado apenas na Escola referida, é importante ter em conta as interacções de tratamento-atributos. Procurámos assim, que os alunos não respondessem com aquilo a que se chama de “desejabilidade social”, isto é, responder segundo o que pensam ser mais correcto, mas sim, que fossem *o mais sinceros possível* (Almeida & Freire, 2007).

Importa ainda referir que não podemos generalizar os resultados a todos os tipos de família, uma vez que no nosso trabalho só aferimos o tipo de família nuclear, monoparental e reconstruída. Referir ainda que apesar dos resultados obtidos não queremos incorrer no erro de criar qualquer tipo de estereótipo ou preconceito, devendo os resultados ser lidos à luz da teoria existente e ainda tendo em conta outras variáveis incluídas no estudo e não partir de uma visão reducionista.

Neste sentido, com o quarto capítulo – *Resultados e sua Discussão*, respondemos ao nosso compromisso empírico de testar as hipóteses experimentais e discutir os resultados à luz da investigação na área, nunca sem antes apresentarmos as análises sobre a precisão e validade dos resultados.

Assim, depois de referida a validade do nosso estudo e as suas limitações, asseguramos a fidelidade dos resultados, sendo os mesmos interpretados tendo em conta as limitações referidas.

Deste modo, testada a primeira hipótese, concluímos que não existe uma relação positiva, significativa, entre tipo de família e auto-conceito.

O mesmo ocorre quando falamos da relação entre o tipo de família e o rendimento académico, sendo todavia, importante ter em conta que tipo de vivência

existe no contexto familiar. Assim, não confirmamos a segunda hipótese, concluindo que não existe uma relação positiva entre tipo de família nuclear e rendimento académico positivo.

Também aferimos que o auto-conceito é tanto mais elevado, quanto forem as médias e quanto menos reprovações ocorrerem. Assim percebemos que existe uma relação positiva entre o auto-conceito positivo e o rendimento académico positivo. Não sendo novo, este dado comprova a nossa terceira hipótese.

A quarta hipótese, mais orientada para o estudo do impacto de algumas variáveis pessoais, sócio-culturais e familiares no desempenho escolar e auto-conceito dos alunos, sustenta que, diferentes atitudes parentais e familiares em relação aos filhos, nomeadamente as actividades realizadas em conjunto, e o tempo que é partilhado com os filhos, são importantes para o desempenho académico dos alunos. Também o auto-conceito dos alunos é mais positivo, quanto mais tempo for passado em família e mais actividades forem desenvolvidas em conjunto.

As diferenças entre as diferentes tipologias familiares aferidas, poderão então ser resultado dos diferentes tipos de família, mas também, influenciadas pelas variáveis sócio-demográficas (género; escolaridade e profissão dos pais, por exemplo) bem como, pelas actividades e tempo que os pais passam junto dos filhos.

Estes aspectos poderão ser importantes para o desenvolvimento de trabalhos no âmbito da promoção de uma vivência familiar mais saudável e, promotora de um bom desenvolvimento. Os projectos nesta área, farão mais sentido, se desenvolvidos no contexto da interacção escola - família, permitindo deste modo fomentar e potenciar esta relação, a favor do bom desenvolvimento sócio-afectivo e académico dos alunos, das nossas escolas.

Feita a ressalva de que o plano transversal da nossa investigação não nos permite, em rigor, fazer leituras exactas dos efeitos da tipologia familiar, verificou-se, tal como esperado, que um aumento do tempo passado com os pais, mais comum nas famílias nucleares, e ao mesmo tempo, o desenvolvimento mais frequente de actividades diárias e domésticas, assim como a partilha de refeições, poderá estar relacionado com o sucesso académico.

Quanto às diferenças de desempenho académico, entre a população masculina e a população feminina, são as raparigas que apresentam mais sucesso académico, considerado aqui como o número de retenções, todavia apresentam-se menos ambiciosas e com médias menos altas em relação aos rapazes.

Também quando aferimos o meio sócio-cultural de proveniência, concluímos que são os alunos que vivem na cidade que apresentam um sucesso académico mais elevado. O mesmo ocorre com a escolaridade e profissão dos pais, sendo que, os alunos com pais com mais habilitações e qualificações profissionais mais elevadas, tendem a apresentar mais sucesso e mais ambições académicas e profissionais.

Perante estes dados comprovamos a nossa quarta hipótese revelando que as variáveis variam entre si.

Posto isto, cumpre-nos terminar esta dissertação, com a referência às principais limitações deste estudo, e àqueles que identificamos como sendo os contributos mais significativos da nossa investigação, e, algumas pistas para futuros desenvolvimentos na área.

As dificuldades sentidas, ao longo desta investigação, prendem-se com dois aspectos principais: (i) a utilização do questionário “Eu e a minha Família”; cuja validação apresentou algumas lacunas, sendo portanto necessário desenvolver mais aplicações no sentido de potenciar a fidelidade dos dados obtidos pelo mesmo e (ii) a população aferida, podendo ser muito limitada.

Ponderados estes aspectos, entendemos serem dois os contributos mais significativos desta investigação: (i) a importância de desenvolver trabalhos acerca da relação família - escola, no sentido de fomentar e potenciar esta relação e interacção; (ii) a importância de intervir no contexto escolar sobre a promoção de um auto-conceito saudável. A revisão da literatura que fizemos acerca do estudo da família, permitiu-nos chegar a um ponto de confluência, orientador da nossa investigação – a importância da mesma para o desenvolvimento do ser humano. Esta reflexão permitiu-nos também compreender, como a mesma, poderá ser determinante, seja em situações formais de aprendizagem, seja na construção da própria identidade.

Deste modo, e no seguimento quer da nossa investigação quer da investigação usualmente conduzida, a propósito da relação entre aspectos familiares, rendimento académico e auto-conceito, antecipamos novos desafios para o presente estudo que passariam essencialmente com o desenvolvimento de projectos no contexto escolar, logo nas Escolas Portuguesas, no sentido de conhecer melhor todo o contexto familiar ao longo, da grande aventura e de todo o processo envolvido na conhecida aprendizagem escolar. Assim poderá ser pertinente perceber como as variáveis familiares recolhidas no presente trabalho poderão influenciar a aquisição de conhecimentos e a forma como o aluno encara a escola.

Trata-se então de um aspecto pertinente a desenvolver, no sentido de conhecer como a família, poderá ser importante na construção das estruturas intelectuais dos indivíduos, sendo uma questão fundamental à Psicologia do Desenvolvimento e à Psicologia da Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboim, (2002). Perfis de coabitação em Portugal: percursos, contextos e orientações. *Actas do Colóquio Internacional. Família, Género e Sexualidade nas Sociedades Contemporâneas*, Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia, pp 121-131. (online). Disponível em: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR49f723671fc53_1.pdf
- Abreu, M. (1983). Da Prevenção do Insucesso Escolar ao Desenvolvimento Interpessoal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 17, (26), 143-170.
- Alarcão, M. (2000). *(Des) Equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2007). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação* (4.ª Edição). Braga: Psiquilibrios.
- Andrada, E. G. G. (2003). Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente. *Psicologia Escolar e Educacional. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 7 (2), 121-135.
- Ángel-Castillo, M & Torres-Herrera, M. (2008). The Lack of Academic Achievement in the New Family Structure Models La ausencia del logro académico en los nuevos modelos de estructura de la familia. *Universitas Psychologica*, 7 (2), 403-409.
- Barker, P. (2000). *Fundamentos da terapia familiar*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados*. (M. Veronese Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cabani, M.L.P. (2004). A aprendizagem escolar do ponto de vista do aluno: os enfoques da aprendizagem. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios & Col. (eds.). *Desenvolvimento psicológico e educação* (Fátima Murad trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Carvalho, C.F. (1992). *"Auto-conceito, Expectativas e Resultados Escolares: Um Estudo Piloto"*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Universidade Évora: Évora.

Casanova, P. F., García-Linares M. C., Torre M. J. & Villa Carpio, M. (2005). Influence of Family and Socio- Demographic Variables on Students with Low Academic Achievement. *Educational Psychology*, 25,(4), 423–435.

Cia, F, Pamplin, R.C.O. & Williams, L.C.A. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 13,(2),351-360.(on-line) Disponível em:

<http://www.ufscar.br/laprev/arquivos/publicacoes/Cia,%20Pamplin%20&%20Williams,08.pdf>

Claes, M. (1985). *Problemas da adolescência*. Lisboa: Verbo.

Conboy, J. (1993). *Uma Análise Psicológica do Sucesso Escolar in* Patrício, M. (1993). *Actas dos 3º e 4º Seminários – A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos*. Évora: Universidade de Évora (pp.13-21).

Costa, C. V. L.; Cia, F. & Barham, E, J. (2007). Envolvimento materno e desempenho acadêmico: comparando crianças residindo com a mãe e com ambos os pais Envolvimento materno e desempenho acadêmico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11, (2), 339-351. (on-line) Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v11n2/v11n2a12.pdf>

Fernández, F. (1998). Percepción Causal do Fracaso Escolar en Educacion Secundaria: Análise Atribucional. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2,(2), 87-97.

Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS (2ªed)*. Sage Publications: London.

Fleming, M. (2005). *Adolescência entre o medo e o desejo de crescer – Psicologia da adolescência*. Porto: Editora Afrontamento.

Garg, R, Melanson, S & Levin, E. (2006). Educational Aspirations of Male and Female Adolescents from Single-Parent and Two Biological Parent Families: A Comparison of Influential Factors. *J Youth Adolescence*, 10,(36),1010–1023.

Golse, B. & colaboradores (2005). *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança* (1ª ed., Emanuel Pestana, trad.). Lisboa: Climepsi Editores. (Obra original publicada em 1985).

Gomes, M. (2007). *Auto-conceito/Auto-estima e Rendimento Escolar em alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Contributo para melhorar a comunicação e o bem-estar em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde, Universidade Aberta, Lisboa. (on-line). Disponível em: <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/699>

Gonzalez-Pienda, J. A.; Nunez, J.C.; Gonzalez-Pumariega, S.; Alvarez, L.; Roces, C. & Garcia, M.; (2002). A Structural Equation Model of Parental Involvement, Motivational and Aptitudinal Characteristics, and Academic Achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70 (3), 257–287.

Harter, S. (1999). *The Construction of the self. A developmental perspective*. London: The Guilford Press.

Lourenço, O. (1997). Família, Educação e Desenvolvimento: Há Estrelas, Planetas e Cometas!....In H. Marchand & H. Rebelo Pinto (eds.). *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Educa.

Machado, C. (2000). O Afecto na Adolescência. *II Encontro do Afecto, Associação de Profissionais de Saúde dos Países de Língua Portuguesa*: Coimbra. (documento policopiado).

Machado, C. (2002). Olhares sobre a Adolescência. In A. Silva. *Vida, Escola e Religião no imaginário juvenil*. Braga: Ed. A.O.

Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS (3ª Ed.)*. Lisboa: Sílabo Editora.

Marujo, H.A. (1997). As Práticas Parentais e o Desenvolvimento Sócio-Emocional. In H. Marchand & H. Rebelo Pinto (eds.). *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Educa.

Matos, A C. (2002). "O adolescente: Príncipe Édipo e Rei Narciso" In A. Coimbra de Matos, *A adolescência* (pp.147-156). Lisboa: Climepsi Ed.

Melo, M. (2003). Contextos Educativos, Mudança e Desenvolvimento. *Conferência apresentada nas I Jornadas de Psicologia*. Almada: Instituto Piaget.

Melo, M. (2005). Psicologia da Educação e Mudanças Desenvolvimentais. In A. Estrela, P. S. Mendes & J. C. Chouriço (Orgs.). *O Estado da Arte em Ciências da Educação*. (pp. 271-280). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Papalia, D. E.; Olds, S. W. ; Feldman, R. D. (2001). *O mundo da Criança*. (trad. por Isabel S., Alice B.; Carla M.; Inês J.; Orlanda, C.; Teresa G.). Mc Graw-Hill: Lisboa.

Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, auto-conceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1,(22), 235-244.

Peixoto, F. & Almeida, L. S. (1999). Escala de auto-conceito e auto-estima. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caíres (Eds.), *Actas da VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 6, pp. 632-648. Braga: Apport.

Peixoto, F. & Rodrigues, P. (2005). *Atitudes parentais em relação ao Desempenho Académico dos filhos e sua relação com o auto-conceito, auto-estima e motivação*. Congresso Galaico Português: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, pp. 803-818.

Peixoto, L. M. (1999). *Auto-Estima, Inteligência e Sucesso Escolar (Auto-conceito académico, aspiração - expectativa académica, atitude face ao estudo e a ocupação) um estudo com aluno do 9º ano de escolaridade*. Edições APPACDM Distrital de Braga: Braga.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *A Psicologia da criança* (3ª edição) (O. M. Cajado, trad.). Porto: Edições Asa (trabalho original publicado em 1966).

Pinto, A. & Leal, T. (1991). *Reflexões sobre o papel do psicólogo educacional*. *Psicologia*, 8, pp. 25-31.

Pratta, E. M. M. & Santos, M, A. (2007). Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 12,(2), 247-256. (on-line). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a05.pdf>

Ribeiro, M.T. (1997). Psicologia da Família: A emergência de uma nova disciplina. In H. Marchand & H. Rebelo Pinto (Eds.), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Educa.

Roazzi, A.; & Almeida, L. (1988). Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar?. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 53-60. (on-line). Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3326>

Rodrigo, M.J. & Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. In M.J. Rodrigo & J. Palacios (Coord.), *Familia y Desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Sá, I. (2004). Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada. In A. L. Silva, A. M. Duarte, I. Sá e A. M. Veiga Simão (eds.), *Perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 55-75). Porto: Porto Editora.

Santos, P. L. & Graminha, S. S. V. (2005). Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento académico. *Paidéia*, 15 (31), 217-226. (on-line) Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n31/09.pdf>

Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise psicológica*, 6, pp. 101-110.

Shaffer, H. R. (1999). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, B. (2009). *O auto-conceito em crianças e pré-adolescentes numa amostra de famílias de origem e famílias de acolhimento*. Monografia final de curso: Universidade Fernando Pessoa, Porto. (on-line) Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0138.pdf>

Souza, M. S., Baptista, M. N. & Alves, G. A. S. (2008). Suporte familiar e saúde mental: evidência de validade baseada na relação entre variáveis. *Aletheia*, 28, 45-59. (on-line). Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/aletheia/n28/n28a05.pdf>

Sprinthall, N & Collins, W. (1994). As transformações físicas e seus efeitos psicológicos. In Sprinthall, N & Collins, W. (Eds.), *Psicologia do Adolescente – uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1990). *Psicologia Educacional*. (trad. Sara Bahia; Alexandre Marques Pinto; João Moreira; Manuel Rafael). Portugal: McGraw-Hill.

Suizzo, M. A & Stapleton, L. (2007). Home-based Parental Involvement in Young Children's Education: Examining the effects of maternal education across U.S. ethnic groups. *Educational Psychology*, 27(4), 533–556 Disponível em: B-On

Tapia, J. A. & Montero, I. (2004). Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios e colaboradores (eds.). *Desenvolvimento psicológico e educação* (trad. Fátima Murad) (pp. 177-208). Porto Alegre: Artmed.

Teixeira, A. L. & Andrade, M. A. (1987). Intervenção do psicólogo no infantário: estudo de um caso. In J. F. Cruz, R. A. Gonçalves e P. P. P. Machado (coords.) (1987), *Psicologia e Educação - Investigação e Intervenção*. Porto APP.

Wagner, A.; Ribeiro, L. S.; Arteché, A., & Bornholdt, E(1999). Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 12 (1),1-10.

Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

Anexos

Mestrado em Psicologia da Educação

Caro aluno,

Peço a tua colaboração para o preenchimento de dois pequenos questionários e de uma escala de auto-conceito. Não levará mais de 20-30 minutos. O questionário e a escala são confidenciais, sendo que não vai ser analisada nenhuma informação pessoal. O que me interessa é **exclusivamente a tua opinião pessoal**. Para cada pergunta deves marcar **uma e só uma** resposta na escala (com uma cruz ou círculo), assinalando a que te parece mais adequada ao teu modo de sentir.

Se eventualmente te enganares a assinalar a tua resposta, risca essa resposta e marca a que pretendes. Procura, por favor, responder a todas as questões. Responde a todo o questionário de seguida, sem interrupções. Caso tenhas qualquer dúvida, não hesites em falar comigo.

Muito obrigado pela tua colaboração.

Informação Socio-Demográfica

Escola				
Ano que Frequenta				
Idade				
Sexo	Masculino	<input type="checkbox"/>	Feminino	<input type="checkbox"/>
Escolaridade	Pai		Mãe	
Profissão	Pai		Mãe	
Vivo...	No Campo	<input type="checkbox"/>	Na Cidade	<input type="checkbox"/>
Vivo com...				

Questionário 1: Rendimento escolar

1. Se durante a tua vida de estudante tiveste **REPROVAÇÕES** indica, assinalando com um algarismo o número de vezes que **REPROVASTE**:

No Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1º ano ao 4º ano)	
No Segundo Ciclo do Ensino Básico (5º ano ao 6º ano)	
No 7º Ano de Escolaridade	
No 8º Ano de Escolaridade	
No 9º Ano de Escolaridade	
Total de Reprovações:	

Lê atentamente. Faz um círculo ou uma cruz no número que melhor expresse a tua opinião.

2. Actualmente a média das minhas notas é:

2
3
4
5

3. A meta que **ASPIRO (GOSTARIA DE)** atingir no sistema educativo é:

1. Concluir o 9º Ano	
2. Concluir o curso Secundário	
3. Concluir uma Licenciatura	

4.A meta que *ESPERO (ACHO QUE POSSO)* atingir no sistema educativo é:

1. Concluir o 9º Ano	
2. Concluir o curso Secundário	
3. Concluir uma Licenciatura	

5. O meu *OBJECTIVO*, enquanto estudante é:

1. Estudar apenas para passar o ano	
2. Estudar para obter boas médias	
3. Estudar para obter médias excelentes	

6. Das duas afirmações abaixo, qual delas poderia ter sido dita por ti:

1. Acho que conseguirei vir a exercer a profissão que desejo	
2. Acho que não conseguirei vir a exercer a profissão que desejo	

Questionário 2: Eu e a minha família

Instruções:

As respostas acerca da tua família são totalmente confidenciais e serão utilizadas única e exclusivamente para fins académicos. Nenhuma resposta é melhor que a outra. Responde a todas as perguntas e procura ser sincero. Lê atentamente todas as frases. Faz um círculo no número que melhor expresse a tua opinião. Para isso, há uma escala numérica de 1 a 4. Se te enganares, basta riscar e colocar o círculo na resposta que pretendes.

	Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
<i>Durante a semana costumo passar mais tempo (mais de 3 horas por dia) com...</i>				
1. A minha mãe	1	2	3	4
2. O meu pai	1	2	3	4
3. Os meus irmãos	1	2	3	4
4. A minha avó	1	2	3	4
5. O meu avô	1	2	3	4
6. Com outra pessoa da família	1	2	3	4
<i>Durante o fim-de-semana costumo passar mais tempo com...</i>				
1. A minha mãe	1	2	3	4
2. O meu pai	1	2	3	4
3. Os meus irmãos	1	2	3	4
4. A minha avó	1	2	3	4
5. O meu avô	1	2	3	4
6. Com outra pessoa da família	1	2	3	4
<i>Quando estou com a minha família é normal...</i>				
1. Divertir-me	1	2	3	4
2. Estarem a ajudar-me nos Trabalhos de Casa	1	2	3	4
3. Estarmos a ver televisão	1	2	3	4
4. Estarmos a passear	1	2	3	4
5. Falarmos sobre a escola	1	2	3	4

6. Falarmos sobre o meu dia	1	2	3	4
7. Falarmos sobre diversos assuntos	1	2	3	4
8. Estarmos a fazer compras	1	2	3	4
9. Estarmos a realizar tarefas domésticas.	1	2	3	4
10. Estarmos a tomar o pequeno-almoço.	1	2	3	4
11. Estarmos a almoçar	1	2	3	4
12. Estarmos a jantar	1	2	3	4
13. Não estarmos a fazer nada em especial	1	2	3	4
14. Que cada um esteja a realizar actividades individuais.	1	2	3	4

Obrigado pela tua colaboração

COMO É QUE EU SOU?

	Exactamente como eu	Como eu	Dife- rente de mim	Comple- tamente diferente de mim
a) Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Alguns jovens conseguem, facilmente, namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Alguns jovens têm um amigo especial em quem podem confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Alguns jovens acham que têm dificuldade na expressão escrita e oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Alguns jovens têm dificuldades na resolução de equações matemáticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Alguns jovens ficam muitas vezes desolados consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Alguns jovens têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Alguns jovens, pensam que poderiam desempenhar bem qualquer actividade desportiva, que fizessem pela 1ª vez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Alguns jovens acham que as pessoas da sua idade se apaixonariam, por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Alguns jovens conseguem expressar-se muito bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 Alguns jovens não gostam de modo como se têm a arrastado a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Alguns jovens, têm dificuldade em que os outros gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Exacta- mente como eu	Como eu	Dife- rente de mim	Comple- tamente diferente de mim
23	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Alguns jovens têm dificuldade em ser bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Alguns jovens são muito bem aceites pelos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Alguns jovens, acham que são bonitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Alguns jovens acham que são interessantes e divertidos nos seus encontros com elementos do sexo oposto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Alguns jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Alguns jovens têm boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Alguns jovens, acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Alguns jovens, gostam mesmo do seu aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Alguns jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Alguns jovens, sentem-se muito bem com a maneira como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Exata- mente como eu	Como eu	Dife- rente de mim	Comple- tamente diferente de mim
47	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Alguns jovens têm dificuldade em conquistar as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Alguns jovens não gostam da sua aparência física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Alguns jovens têm sentimentos negativos em relação a si próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>