



Nuno Jorge Mesquita Baptista

Nº 16201

Estudo Ibérico sobre a Influência da Perceção de Aceitação-Rejeição pelo Grupo de Pares e pelo Professor no Desempenho Académico.

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho executado sob a orientação do Professor Doutor Francisco Luís Baptista de Sá Machado, Instituto Superior da Maia

Julho de 2012

“Meus amigos! Pais, professores e demais profissionais que lidam com crianças. Que a cada criança seja dada a oportunidade de fazer grandes amigos e viver a vida intensamente ao lado deles, com alegria e satisfação, e a nós, pesquisadores, pais e professores, condições para contribuir para que o mundo dos nossos filhos seja melhor que o mundo que temos construído.” (Garcia, 2005)

Resumo

O presente trabalho de investigação refere-se ao estudo sobre o papel da Perceção de Aceitação-Rejeição pelo Grupo de Pares e pelo Professor no Desempenho Académico em alunos/as Portugueses/as e Espanhóis/las. Desta forma, esta investigação teve como objetivo analisar e explorar se a perceção que os/as alunos/as têm acerca das suas relações com o seu grupo de pares e professor se relaciona com os seus níveis de autoestima, autoeficácia académica, e também com o seu desempenho académico.

Assim sendo, como variáveis temos a aceitação-rejeição do grupos de pares, a aceitação-rejeição do professor, a autoestima, a autoeficácia académica e o desempenho académico dos/as alunos/as. Para a avaliação destas variáveis (respetivamente) foram utilizados os seguintes questionários: QARMA (Questionário de Aceitação-Rejeição do Melhor Amigo) de Rohner (2008), o TARQ (Questionário de Aceitação-Rejeição do Professor) de Rohner (2002, 2004), a EAER (Escala de Autoestima de Rosenberg) de Rosenberg (1965), a EAEA (Escala de Autoeficácia Académica) de Neves & Faria (2005).

Quanto à amostra, esta é constituída por 495 alunos/as Portugueses/as do 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos) de duas Escolas Públicas do Distrito do Porto, e por cerca de 284 alunos/as Espanhóis/las da *Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.)* (1º, 2º y 3º ciclos) de uma escola pública e de uma escola privada da Cidade de Madrid, perfazendo um total de cerca de 779 alunos/as.

Quanto aos resultados, verificou-se que a perceção de aceitação do grupo de pares e do professor se encontra correlacionada de forma significativa com a autoeficácia académica, tanto em Portugal como em Espanha. No que diz respeito à autoestima, constatou-se que a perceção de aceitação do grupo de pares e do professor não se encontra correlacionada de forma significativa em ambos os países. No que se remete por fim ao desempenho académico, averiguou-se correlações significativas da perceção de aceitação do grupo de pares em Portugal apenas para o 7º ano e em Espanha apenas para o 1º eso, ao passo que quanto à perceção de aceitação do professor verificou-se correlações significativas em Portugal para todos os anos de escolaridade estudados, contudo em Espanha não se denotaram resultados significativos.

Palavra-chave: Aceitação-Rejeição do professor, Aceitação-Rejeição do grupo pares, autoestima, autoeficácia académica, desempenho académico, Portugal, Espanha.

Resumen

El presente trabajo de investigación se refiere al estudio sobre el papel de aceptación-rechazo por los iguales e por el profesor en el rendimiento académico en alumnos/as Portugueses/as y en Españoles/as. Así, esta investigación tuvo como objetivo analizar y explorar se la percepción que los/as alumnos/as tienen sobre sus relaciones con los iguales y del profesor se relaciona con sus niveles de autoestima, autoeficacia académica y también con su rendimiento académico.

Mientras tanto, como variables tenemos la aceptación-rechazo de los iguales, la aceptación-rechazo del profesor, la autoestima, la autoeficacia académica y el rendimiento académico de los/as alumnos/as. Hacia la evaluación de estas variables (respectivamente), fueran utilizadas las siguientes encuestas: QARMA (Cuestionario de Aceptación-Rechazo del Mejor Amigo) de Rohner (2008), TARQ (Cuestionario de Aceptación-Rechazo del Profesor) de Rohner (2002, 2004), EAER (Escala de Autoestima de Rosenberg) de Rosenberg (1965), EAEA (Escala de Autoeficacia Académica) de Neves & Faria (2005).

Cuanto a nuestra muestra, esta es constituido por 495 alumnos/as Portugueses/as del *3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos)* de dos Colegios Públicos en el Distrito de Oporto, y por cerca de 284 alumnos/as Españoles/as de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) (1º, 2º y 3º cursos) de una colegio público y de un colegio privado ubicado en la Ciudad de Madrid, logrando un total de cerca de 779 alumnos/as.

Cuanto a los hallazgos, se hay verificado que la percepción de aceptación de los iguales y del profesor se encuentra correlacionada de forma significativa con la autoeficacia académica, tanto en Portugal como en España. En lo que dice respecto a la autoestima, se hay constatado que la percepción de aceptación de los iguales y del profesor no se encuentra correlacionada de forma significativa en ambos los países. En lo que se remete por fin al rendimiento académico, se hay averiguado correlaciones significativas de la percepción de los iguales en Portugal solamente hacia el 7º ano y en España solo hacia el 1º eso, al revés, cuanto a la percepción de aceptación del profesor se han verificado correlaciones significativas en Portugal hacia todos los años de escolaridad estudiados, sin embargo, en España no se denotaran hallazgos significativos.

Palabras Claves: Aceptación-Rechazo del profesor, Aceptación-Rechazo de los iguales, autoestima, autoeficacia académica, rendimiento académico, Portugal, España.

Abstract

The present investigation work refers to the study about the role of perception of Acceptance-Rejection by Peer Group and Professor in Academic Performance of the Portuguese and Spanish students. So, this investigation had as a goal to analyze and explore if the perception that the students have about their relations with the group of peer and the teacher relates with their levels of self-esteem, academic self-efficacy and as their academic performance.

Thus, as we have the variables acceptance-rejection of the peer groups, the teacher's acceptance-rejection, self-esteem, academic self-efficacy and academic performance / the students / them. For the evaluation of these variables (respectively) we used the following questionnaires: QARMA (Acceptance-Rejection Questionnaire's Best Friend) of Rohner (2008), the TARQ (Acceptance-Rejection Questionnaire Teacher) of Rohner (2002, 2004) the EAER (Rosenberg Self-Esteem Scale) Rosenberg (1965), the EAEA (academic self-efficacy scale) of Neves & Faria (2005)

Regarding the sample, this is comprised of 495 students / the Portuguese / the 3rd Cycle of Basic Education (7th, 8th and 9th grades) from two public schools in the District of Oporto, and about 284 students / as Spanish / them from Obligatory Secondary Education (ESO) (1st, 2nd and 3rd cycles) of a public school and a private school of the City of Madrid, for a total of about 779 students / those.

In the results, it was found that the perception of acceptance of peer and teacher is significantly correlated with academic self-efficacy, both in Portugal and Spain. As regards the self-esteem, it was found that the perception of acceptance of the peer group and the teacher is not correlated significantly in both countries. As refers finally to academic performance, it was found significant correlations of the perception of acceptance of the peer group in Portugal just for the 7th year and in Spain only for the 1st ESO, while on the perception of acceptance of the teacher found significant correlations in Portugal for all years of schooling, but in Spain does not denote significant results.

Keyword: Teacher Acceptance-Rejection, Acceptance-Rejection of the peer group, self-esteem, academic self-efficacy, academic performance, Portugal, Spain.

Agradecimentos

Guardo neste espaço o registo das memórias mais profundas de agradecimento a todos/a aqueles/as que de forma direta ou indireta marcaram a minha evolução no decorrer desta etapa, tanto a nível académico como a nível pessoal, nomeadamente:

Quero agradecer em primeiro lugar ao meu orientador, Professor Doutor Francisco Machado por me ensinar e me estimular a saber sempre mais, pela partilha de ideias e conhecimentos, pela paixão em Psicologia Escolar e da Educação que despertou em mim, pelo fantástico gosto pela investigação que ativou em mim, pelas exigências feitas, pelos *e-mails* e mensagens que demoravam uma eternidade a serem respondidos, fazendo de si a pessoa especial que é, e sobretudo pelas gargalhadas humorísticas efetuadas após uma conquista conjunta...por tudo isto e muito mais, o meu muito obrigado de coração...e já agora, está preparado para o nosso próximo obstáculo?!

À Professora Doutora Márcia Machado, pela sua exigência e carinho característicos que inevitavelmente consegue deixar marcas de saudades!

Ao Professor Doutor João Paulo Pereira e Professora Doutora Maria João Cunha, pela amizade e carinho dado sempre através dos seus atos espontâneos e maravilhosos, vocês são extraordinários!

À Professora Doutora Marisalva Fávero, pelo seu miminho dado desde que sou seu aluno, pelas palavras bonitas dadas e por acreditar em mim, permitindo que academicamente esteja em constante desenvolvimento!

À Professora Doutora Ana Sofia Neves, pelo espetáculo de mulher lutadora que é, que me fez reforçar sempre a ideia de que somos todos iguais, independentemente do sexo, da cor, da orientação sexual, somos todos seres humanos lindos!

A todos os órgãos das escolas/colégios do distrito do Porto e da cidade de Madrid, que me permitiram concluir este estudo, foram sem dúvida ingredientes fundamentais para a minha investigação!

Aos/às meus/minhas amigos/as, que me apoiaram e estiveram sempre em cima do acontecimento e sempre prontos/as para me darem um valente carinho!

À minha fantástica família, mãe, pai, irmão, irmã, avôs, cunhados, sobrinhos e sogros pela incrível presença na minha vida, adoro-vos do fundinho do coração!

E por fim o agradecimento mais importante, à minha noiva Ana Moreira, pelo amor, apoio, confiança, força e sorrisos incríveis esboçados antes, durante e após a concretização deste trabalho, simplesmente um muito obrigado por existires na minha vida e por seres quem és para mim, amo-te meu amor!

Índice

Índice	VII
Índice de Siglas e Abreviaturas	IX
Índice de Figuras	IX
Índice de Tabelas e Quadros.....	IX
Índice Anexos	X
Introdução.....	1
CAPÍTULO 1: Enquadramento Teórico.....	2
1. Aceitação-Rejeição.....	2
1.1) PARTheory – Parental Acceptance-Rejection Theory.....	2
1.2) Aceitação e Rejeição por parte do grupo de pares	5
1.3) Aceitação e Rejeição por parte do professor	11
2. Desempenho Académico	14
2.1) Características do Desempenho Académico	14
3. Variáveis associadas ao Desempenho Académico	18
3.1) Autoestima	18
3.1.1) Características da Autoestima	18
3.2) Autoeficácia	22
3.2.1) Características da Autoeficácia	22
CAPÍTULO 2: Investigação Empírica	26
4. Objetivos do Estudo	26
5. Problemas de Investigação	26
6. Hipóteses de Investigação	27
7. Amostra em Estudo	28
8. Procedimentos de recolha de dados.....	30
9. Instrumentos de Medida Utilizados.....	30
9.1) Questionário Sociodemográfico.....	30

9.2) Questionário de Aceitação-Rejeição Melhor Amigo (QARMA).....	30
9.3) Questionário de Aceitação-Rejeição do Professor (TARQ)	31
9.4) Escala de Autoestima de Rosenberg	31
9.5) Escala de Autoeficácia Académica	32
10. Procedimentos Estatísticos Utilizados.....	32
CAPÍTULO 3: Apresentação e Discussão dos resultados.....	33
11. Apresentação dos Resultados	33
12. Discussão dos Resultados.....	48
CAPITULO 4: Conclusão	53
Bibliografia.....	56

Índice de Siglas e Abreviaturas

QARMA – Questionário de Aceitação-Rejeição do Melhor Amigo

TARQ – Questionário de Aceitação-Rejeição do Professor

EAER – Escala de Autoestima de Rosenberg

EAEA – Escala de Autoeficácia Académica

Port. – Portugal

Esp. – Espanha

E.S.O. – Educación Secundaria Obligatoria

Índice de Figuras

Figura 1: Esquema das dimensões da Teoria Aceitação – Rejeição Parental 3

Figura 2. Esquema do resumo dos resultados das variáveis em estudo 48

Índice de Tabelas e Quadros

Tabela 1: País, Sexo, Ano de Escol., Reprovação e Nº de Reprovações 29

Tabela 2: Análise Descritiva das Variáveis em Estudo (Port. e Esp.)..... 34

Tabela 3: Correlações entre a Perceção de Aceitação-Rejeição dos Pares e a Autoestima (Portugal e Espanha)..... 35

Tabela 4: Correlações entre a Perceção de Aceitação-Rejeição dos Pares e a Autoeficácia (Portugal Espanha)..... 36

Tabela 5: Correlações entre a Perceção de Aceitação-Rejeição do Professor e a Autoestima (Portugal e Espanha) 37

Tabela 6: Correlações entre a Perceção de Aceitação-Rejeição do Professor e a Autoeficácia (Portugal e Espanha) 38

Tabela 7: Correlações entre a Perceção de Aceitação-Rejeição dos Pares e o Desempenho Académico (Portugal e Espanha)..... 39

Tabela 8: Correlações entre a Perceção de Aceitação-Rejeição do Professor e o Desempenho Académico (Portugal e Espanha)..... 40

Tabela 9: Diferenças entre grupo na Perceção de Aceitação-Rejeição do Grupo de Pares e do Professor 42

Tabela 10: Diferenças entre grupo na Autoestima e na Autoeficácia 44

Quadro 1: Análise de Regressão Linear para o Desempenho Académico (Portugal - 9º ano, N=118)..... 44

Quadro 2: Análise de Regressão Linear para o Desempenho Académico (Portugal - 8º ano, N=180)..... 45

Quadro 3: Análise de Regressão Linear para o Desempenho Académico (Portugal - 7º ano, N=197)..... 46

Quadro 4: Análise de Regressão Linear para o Desempenho Académico (Espanha - 3º eso, N=100) 46

Quadro 5: Análise de Regressão Linear para o Desempenho Académico (Espanha - 1º eso, N=101) 47

Índice Anexos

Anexo I: Folha de Rosto (Inquérito)

Anexo II: Questionário Sociodemográfico

Anexo III: Consentimento Informado para Autorização nas Escolas

Anexo IV: Consentimento Informado para os Encarregados de Educação

Introdução

A presente investigação visa estudar a relação entre a perceção de aceitação-rejeição do grupo de pares e do professor no desempenho académico em estudantes Portugueses do 3º Ciclo do Ensino Básico, 7º, 8º e 9º ano e em estudantes Espanhóis da *Educación Secundaria Obligatoria* do 1º, 2º e 3º curso. Esta escolha entre Portugal e Espanha deveu-se ao fato de em Espanha se estar a iniciar estes estudos de aceitação-rejeição, onde foi possível sermos pioneiros com a exploração destes dados sobre a perceção de aceitação-rejeição do grupo de pares e do professor, permitindo futuramente pesquisas multiculturais, tentando verificar se na educação (tendo em conta as dimensões a estudar) existem de fato semelhanças e diferenças como indica o INE (2006) em “A Península Ibérica em números”. A escolha deste ano de escolaridade deveu-se ao fato de durante a fase da adolescência ocorrerem variadíssimas alterações no desenvolvimento, como as constantes preocupações em serem bons/boas alunos/as, em se relacionarem com os pares, etc (Antunes et al., 2006) e onde nesta fase também se verifica que as crianças que são rejeitadas pelos seus pais, experienciam mais perturbações de personalidade e problemas de comportamento na adolescência do que aqueles que os pais aceitam (Erkan, 2010). Também porque nesta fase se sabe que o grupo de amigos/as representa uma parte do mundo social do/a adolescente (Garcia, 2005) onde os oscilar de comportamentos se deve a esta etapa evolutiva (Miguel, Uzquiano & Lozano, 2010).

Em suma, esta investigação permitirá enriquecer o conhecimento sobre a forma como os/as adolescentes vivem as suas relações com o grupo de pares e com o professor de modo a objetivar de que forma estas relações podem afetar a autoestima, a autoeficácia académica, bem como o desempenho académico.

Esta dissertação está estruturada em 4 capítulos: enquadramento teórico, investigação empírica, apresentação e discussão dos resultados e a conclusão. Onde no enquadramento teórico se aborda todo um marco teórico acerca da teoria de aceitação-rejeição, desempenho académico e às variáveis associadas ao desempenho académico, e na componente da investigação empírica dá-se ênfase aos objetivos do estudo, aos problemas e às hipóteses de investigação, ao processo de recolha de dados e à respetiva amostra, bem como aos instrumentos e aos procedimentos estatísticos utilizados, por fim, o terceiro e quarto capítulo cingem-se aos resultados de investigação, à discussão dos resultados e à conclusão, respetivamente.

CAPÍTULO 1: Enquadramento Teórico

1. Aceitação-Rejeição

1.1) PARTheory – Parental Acceptance-Rejection Theory

Têm-se realizado inúmeros estudos desde os finais do séc. XIX, nomeadamente no âmbito da percepção da aceitação-rejeição parental e as suas implicações para o ajustamento psicológico nas crianças, nos adolescentes e nos adultos (Correia, 2010).

A PARTheory, é uma teoria que, a partir de uma vertente ecológica, estuda a aceitação-rejeição nos contactos interpessoais entre um sujeito e outro/s dentro de um contexto social (Pires, 2010).

Assim, a aceitação parental refere-se essencialmente ao amor, carinho, cuidado, suporte, tal como muitos outros comportamentos positivos que os pais (ou figuras de apego) podem expressar em relação aos seus filhos, por outro lado, a rejeição parental refere-se à ausência percebida ou à retirada de amor, apoio e carinho (Parmar, Ibrahim & Rohner, 2008).

A teoria da aceitação-rejeição parental de Rohner indica que os pais podem expressar a sua aceitação ou rejeição através de 4 maneiras, a) podem demonstrar manifestações de carinho fisicamente ou verbalmente ou serem frios e manifestarem ausência de afeto b) podem ser hostis/agressivos, c) podem ser indiferentes/negligentes ou d) demonstrarem rejeição indiferenciada (Rohner, 1986; Khaleque & Rohner, 2002). Quanto à frieza, esta refere-se à inexistência de gestos e palavras carinhosas e afetuosas; no que indica à hostilidade, esta refere-se aos sentimentos negativos como são o caso da raiva, do ressentimento e da má vontade; no que diz respeito à agressão, esta define-se como sendo uma atitude comportamental intencional em magoar fisicamente ou psicologicamente outra pessoa, um objeto ou a si próprio, podendo este comportamento agressivo tomar 2 formas: a física e a verbal, sendo que a física se refere ao bater, magoar, empurrar, entre outros formas agressivas, e a verbal inclui o dizer coisas menos positivas, o expiar, o caluniar e o sarcasmo. No que se refere à indiferença e à negligência, estas reportam-se para a ausência de preocupação (Rohner, 1986), como evidenciado na Fig. 1.

Quanto à última componente (rejeição indiferenciada), refere-se a crianças que acreditam que os seus pais não as amam realmente, e que não se preocupam com elas, sem os pais expressarem necessariamente qualquer tipo de conduta agressiva ou de

negligência para com elas (Rohner, 1986, Khaleque & Rohner, 2002). Na figura que segue, verificam-se os diferentes comportamentos anunciados para a Aceitação-Rejeição Parental, definidos por Rohner (1975, 1986):

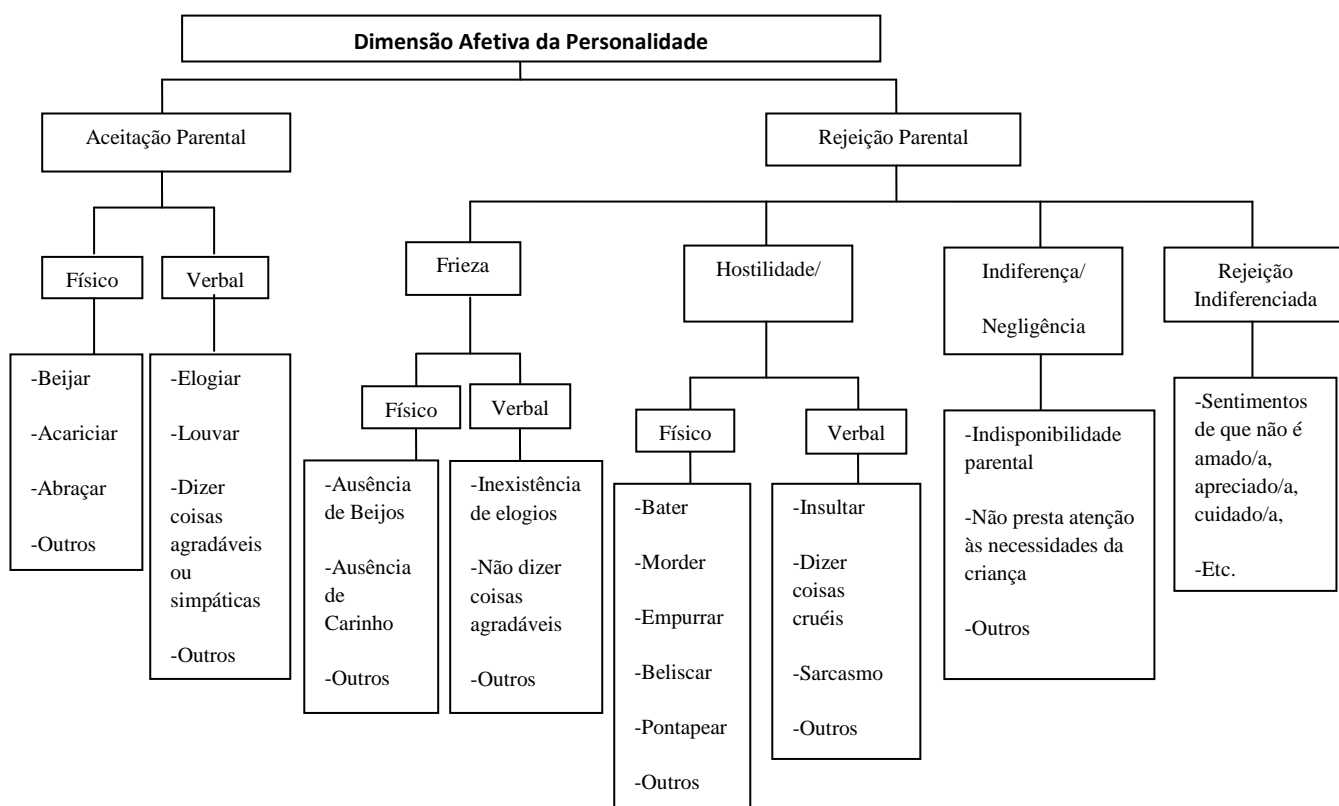


Figura 1. Esquema das dimensões da Teoria Aceitação – Rejeição Parental. Adaptado de “The Warmth Dimension: Foundations of Parental Acceptance-Rejection Theory. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data: United States of America” por Rohner, 1986.

Segundo os mesmos autores, a rejeição percebida está associada a 7 disposições de personalidade, que compreendem a) a hostilidade, a agressão passiva ou os problemas psicológicos com a gestão de hostilidade e agressão, b) sem capacidade de resposta emocional, c) a dependência ou independência defensiva, d) a autoestima debilitada, e) a autossuficiência debilitada, f) a instabilidade emocional e por fim g) a visão negativa acerca do mundo. Assim sendo, estas disposições em crianças rejeitadas, podem ser alteradas através das experiências vivenciadas pelas mesmas, ao longo do seu ciclo vital (Rohner, 1986).

Após numerosos estudos na área da aceitação-rejeição parental, chegou-se a uma conclusão bastante clarificadora, que retrata que todas as crianças têm necessidade de obter uma forma específica de uma resposta positiva, denominada de aceitação, tanto por parte dos pais como por qualquer outra figura de apego. Não obstante, quando esta necessidade não é percebida de forma satisfatória pela criança (independentemente da sua cultura, género, idade, etnia, ou outros), tendem a relatar-se situações de

hostilidade e agressão de forma defensiva, prejudicando a autoestima e a autossuficiência, tornando-se emocionalmente instáveis e com uma visão negativa acerca do mundo (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2011).

Martínez & García (2007) referem que os pais que utilizam práticas de afeto e de diálogo para com os/as seus/suas filhos/as, acabam por influenciar de forma positiva a autoestima destes/as, e pais que se regem por regras bastante rigorosas e de imposição, acabam por não fomentar a autoestima dos adolescentes. Garcia (2005) acrescenta que a vinculação seguro ou inseguro com a mãe ou com outra figura de apego materna, nos primeiros anos de vida, poderá influenciar a vida social futura da criança, bem como as suas amizades.

Segundo Rohner & Erkman (2006), num estudo efetuado na Turquia a cerca da percepção dos jovens perante a punição corporal tendo em conta a aceitação parental e o ajustamento psicológico dos jovens, constatou-se que 30% deles já experienciou um desajustamento significativo, no entanto, a grande maioria dos jovens experimentou um justo ajustamento psicológico. Geralmente, as crianças que são rejeitadas pelos seus pais, experienciam mais perturbações de personalidade e problemas de comportamento na adolescência e na idade adulta do que aqueles que são aceites pelos pais (Erkan, 2010). Verifica-se também, no que se retoma ao ajustamento psicológico, que existem crianças que vêm este seu ajustamento ser afetado devido a estarem expostos a situações de violência interparental, podendo ser esta violência de carácter físico ou psicológico (Caprichoso, 2010).

No que concerne ao sexo e ao ajustamento psicológico, na Jamaica, 10% das raparigas sentiram-se rejeitadas pelas suas mães e 9% pelos seus pais. No entanto, 25% dos rapazes sentiram-se rejeitados pelas mães e 29% pelos pais. Não obstante, 42% dos rapazes e 36% das raparigas evidenciaram um maior grau de desajuste psicológico do que um bom ajuste (Steely & Rohner, 2006), já que relativamente aos fatores ambientais (clima familiar), constatou-se que existe uma associação estatisticamente significativa entre os pais e o seu autocontrolo (Beaver, Ferguson & Lynn-Whaley, 2010). Para Gracia (2005), o clima familiar é uma componente importante na explicação de aceitação ou rejeição que os pais manifestam em relação aos seus filhos, sendo importante também realçar que a integração e a adaptação à sociedade também são explicadas através da explicação da conduta parental, onde se averiguou que os adolescentes rejeitados apresentam menos competências sociais do que os não rejeitados (Estevéz, Martínez, Moreno & Musitu, 2006). Conforme refere Garcia (2005), as

próprias relações interpessoais de amizade dos pais podem influenciar as amizades dos/as próprios/as filhos/as, por vezes nem sempre de forma direta. Sendo também espectável referir que também um bom relacionamento familiar influencia as relações de amizade dos/as filhos/as (Bailur, 2006). De acordo com López, Chaves, González & Ruiz (2009), é importante se proceder ao desenvolvimento de programas de intervenção educativos de forma a aperfeiçoar e a seleccionar as melhores estratégias, bem como a resolução de conflitos familiar, de maneira a auxiliar a favorecer a convivência familiar dos/as adolescentes.

E assim sendo, grande parte da percepção de aceitação-rejeição parental parece estar relacionada tanto com as características dos adolescentes e do seu principal cuidador, e com as influências do ambiente e do contexto social em que os jovens e os seus cuidadores interagem e vivem as suas vidas (Kejerfors, 2007).

1.2) Aceitação e Rejeição por parte do grupo de pares

Para Bacete, García & Casares (2010), a relação interpessoal entre os elementos pertencentes a um grupo de pares podem apresentar-se em 3 níveis: individual, correspondente ao estudo de tipo sociométrico; diádico, relativo às relações de amizade; e grupal, respeitante a subgrupos de uma rede social.

Tendo sempre como base a aceitação-rejeição pelo grupo de pares, e no que diz respeito à rejeição, esta poderá apresentar-se sobre as formas de rejeição-média (baixo em agressão e em isolamento), rejeição-agressiva e rejeição-isolada (Bacete, 2008). Onde segundo Catarino & Martins (2009) enfatizam que as vítimas tendem a ser rejeitadas ou até mesmo negligenciadas pelo grupo de pares, e que por sua vez os agressores tendem a ser rejeitados ou até mesmo a apresentar um estatuto mais controverso no seio do grupo de pares.

Nos últimos tempos, diversos estudos têm indicado que a autoestima e a percepção do Self, são moldadas de uma forma bastante vincada pelas experiências com os pares (Egan & Perry, 1998; Berndt & Keefe, 1996, as cited in Emídio, Santos, Maia, Monteiro & Veríssimo, 2008), podendo concluir-se que o se relacionarem (ou não) com amigos/as mais íntimos/as influenciará a autoestima (Peixoto, 2003).

É importante referir que as crianças que se percecionam como sendo aceites pelo grupo de pares, tendem a ser, concomitantemente os mais aceites dentro de um grupo de pares, e ao revés evidencia-se o mesmo (Emídio, Santos, Maia, Monteiro & Veríssimo,

2008). Assim sendo, segundo os mesmos autores, as crianças através do seu comportamento põe em prática as suas expectativas em relação com os outros, bem como face às suas capacidades.

Aquando a fase da adultez, e de acordo com Parmar & Ibrahim & Rohner (2008), quanto mais aceites os homens e mulheres forem enquanto crianças, mais se sentiram aceites por parte do seu/sua companheiro/a, e melhor será o seu ajustamento psicológico. Poder-se-á concluir assim que quanto mais rejeitantes forem os pais das crianças, no decorrer da infância destas, mais desajustadas serão aquando na fase da adultez (Rohner, 2008). No entanto, é de realçar que as mulheres aquando a fase da adultez tendem em assumir uma maior responsabilidade em oferecer o seu apoio emocional do que os homens (Gómez-Zapiain, Ortiz & Gómez-Lope, 2012), verificando-se também associações significativas entre características específicas da autoestima e a vinculação ao par romântico (Custódio, Domingues, Vicente, Silva, Dias & Coelho, 2010).

Outros resultados demonstram que por exemplo na Turquia, a aceitação por parte de cada uma das três figuras de apego (sendo elas os parceiros, mães e pais) contribuem de forma significativa e independente para o ajustamento psicológico tanto nos homens como nas mulheres adultas (Varan, Rohner & Eryuksel, 2008).

Na fase da adolescência, para Garcia (2005), o grupo de amigos representa apenas uma parte do mundo social do adolescente, sendo que a amizade em si está intimamente relacionada com as relações sociais, como a aceitação social (por exemplo, a popularidade, entre outros) que geralmente enfatiza positivamente essas mesmas relações. Neste sentido expõe ainda que a escolha de um amigo não é diretamente proporcional à sua popularidade (dentro do seio do grupo), mas sim que se relaciona mais a ser-se apreciado por alguém específico, dependendo não da sua popularidade mas da sua interação para com essa pessoa. Bacete, García & Casares (2010) acrescentam ainda que é possível que por exemplo um/a aluno/a rejeitado/a tenha alguns amigos, e que por outro lado o/a aluno/a mais popular, dentro de um grupo de pares, pode não estar entre os/as preferidos/as. Peixoto (2003), indica ainda que as qualidades das relações de amizade na adolescência são mais importantes para o ajustamento do/a adolescente e não para a sua popularidade no grupo de pares. Em síntese, podemos referir que a decisão de escolher entre um/a ou outro/a amigo/a, dentro de um determinado grupo de pares, se deve não à popularidade que esse/a amigo/a possa ter,

mas sim ao modo de ser e de estar desse/a amigo/a, dando-se ênfase não à quantidade mas sim à qualidade das relações.

Na literatura verifica-se que as relações entre o grupo de pares são uma excelente maneira de se aprender e melhorar certas habilidades interpessoais, bem como para o desenvolvimento de uma adequada autoestima, de redes de apoio e de amizades que ajudarão na resolução de problemas (Ruiz, 2010; Bacete, García & Casares, 2010). Assim, os amigos são elementos importantes no que se refere aos fatores de proteção, de diversão, de companhia, e de informação, sendo que são também uma fonte indispensável de segurança emocional, e de afeto e intimidade (Bacete, García & Casares, 2010). Contudo, é ainda de salienta que estas interações também se podem tornar menos positivas, devido à impulsividade, ao temperamento mais ativo, às dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem, às necessidades educativas especiais, às raízes sociais mais deprimidas, o pertencer a uma minoria étnica, entre outros, são alguns dos fatores que podem dificultar a adaptação de um adolescente perante o grupo de pares (Ruiz, 2010). Numa pesquisa levada a cabo por uns investigadores verificaram que existem outras variáveis preditoras para a inadaptação emocional/comportamental que podem controlar a aceitação perante o grupo de pares, sendo elas o stress quotidiano, o sexo dos sujeitos e os mecanismos de coping que cada um possui (Escobar, Fernández-Baena, Miranda, Trianes & Cowie, 2011).

No âmbito escolar estas indicações serão importantes na medida em que segundo Pires (2010) as interações positivas no grupo de pares parecem ser preditores de um bom ajustamento académico.

Num estudo verificado por García-Bacete, Sureda & Monjas (2008 as cited in Bacete, García & Casares, 2010), com uma amostra de 2173 alunos/as de um total de 24 colégios espanhóis, verificaram a existência de maior número de rejeitados do sexo masculino do que do sexo feminino ao longo dos ciclos de ensino (desde o primário ao secundário). Estes autores formularam perguntas acerca da rejeição e apuraram cerca de 1787 razões (dando mais de 4 razões por aluno/a), onde posteriormente as agruparam em 15 categorias, sendo elas: 1) Falta de amizade (6,1%), por não serem bons amigos, por falta de reciprocidade, entre outras; 2) Mau/má Companheiro/a (3,6%), por não serem bons companheiros, por não ajudarem e serem egoístas, entre outras; 3) Não Agradar (8,5%), por não gostarem das características do/a outro/a; 4) Característica Física (0,8%), por aparência física desagradável e/ou higiene pouco cuidada; 5) Antipatia (3,6%); 6) Mau Carácter (3,1%), por qualidades não positivas como o mau

humor, etc; 7) Má Competência Acadêmica (3,2%), por carências de competências acadêmicas e/ou por comportamentos negativos na escola; 8) Aborrecido/a/retraído/a (5,6%), por terem uma relação pouco atrativa com pouca comunicação, timidez; 9) Imaturo/a (8,7%), por comportamentos infantilizados e por gostarem de chamar a atenção dos outros; 10) Fardo/Chato/a (8,1%); 11) Agressão Verbal e Gestual (8,7%), manifestando-se através de insultos, de gestos feios e por palavras menos bonitas; 12) Domínio e Superioridade (21,4%), verificado através de 4 aspetos: a) prepotência, b) rejeição, c) manipulação do próximo e d) intimidação; 13) Agressão Física (11,5%), sendo esta agressão direta e de forma ativa; 14) Antisocial/Vandalismo (3,7%), através de condutas menos próprias que violam as regras; e por fim 15) Falta de Relação (3,9%), pela ausência de relação e de conhecimento do próximo. Talvez uma tabela que facilite mais a leitura e poupe espaço?

No que se refere à componente da aceitação, Sureda, Garcí-Bacete & Monjas (2009) indicam que formularam aos/às mesmos/as 430 alunos/as algumas perguntas sobre a aceitação e verificaram cerca de 2780 razões (dando mais de 6 razões por aluno/a), na qual posteriormente as agruparam em 9 categorias, sendo elas (rapazes): 1) Diversão (17,1%); 2) Amizade (16,6%); 3) Simpatia (16,3%); 4) Comunalidade – atividades em comum (16%); 5) Companheirismo (13%); 6) Agradável (7,9%); 7) Bom Comportamento (5,3%); 8) Competência (5,2%) e 9) Características Físicas (1,5%). Quanto às raparigas, dão primazia a: 1) Simpatia (23,8%); 2) Diversão (21,3%); 3) Amizade (19,3%); 4) Companheirismo (10,1%); 5) Agradável (9%); 6) Bom Comportamento (6,6%); 7) Comunalidade – atividades em comum (6,5%); 8) Competência (2,5%) e 9) Características Físicas (0,4%). Concluindo-se destas publicações que tanto os rapazes como as raparigas referem motivos bastante semelhantes para indicarem a sua aceitação ou rejeição quanto ao seu grupo de pares (Sureda, García-Bacete & Monjas, 2009).

Um estudo recente verificou que as raparigas obtiveram maiores pontuações ao nível do apego relativamente ao grupo de pares relativamente aos rapazes, referindo que estas diferenças ao longo dos anos vão diminuindo. Estes autores referem ainda que enquanto as raparigas tem necessidades primordialmente sociais como são o caso do amor, do apoio ou do companheirismo, ao passo que os rapazes têm necessidades ao nível da representação, como são o caso do poder, da realização, da autoridade ou da aprovação (Gallego, Delgado & Sánchez-Queija, 2011). Dados de outro estudo indicam que na aceitação do grupo de pares no início da adolescência, as raparigas regem-se

primordialmente pelos valores de empatia e do otimismo, enquanto os rapazes mais pelo afeto positivo (estado de medida), tendo a empatia valores mais baixos (Oberle, Schonert-Reichl & Thomson, 2010).

Noutro estudo interessante levado a cabo por Bacete, García & Casares (2010), verificou que a relação de aceitação dirigida aos rapazes por outros rapazes foi de 48,88% e de 39,38% dirigida às raparigas por outras raparigas. Todavia, a relação de rejeição entre rapazes foi de 38,29% e de 8,81% entre raparigas.

Assim, as raparigas no início da adolescência (principalmente) têm mais problemas de internalização do que os rapazes como resultado da rejeição pelo grupo de pares, sendo que tanto os problemas de internalização como os problemas de externalização estão intensamente relacionados com a rejeição do grupo de pares (Sentse, Lindenberg, Omvlee, Ormel & Veenstra, 2010).

Corroborando com o citado anteriormente, Pérez, Maldonado, Andrade & Díaz (2007), referem que a interação entre o grupo de pares é bastante complexa, uma vez que tanto poderão ocorrer situações de colaboração como de conflito, sendo importante salientar que ambos os casos são importantes para uma contínua estimulação, aprendizagem e descobrimento. Os mesmos autores aferiram que tanto os rapazes como as raparigas se encontravam de acordo a respeito das atitudes e dos valores que seriam considerados como fundamentais para se conseguir uma boa aceitação dentro do grupo de pares. Numa vertente mais contextual, tendo em conta os diferentes contextos para o desenvolvimento das relações sociais, e remetendo-nos à *Enseñanza Obligatoria (E.S.O.)*, sistema educativo Espanhol correspondendo desde o 7º ano até ao 10º ano do sistema educativo Português, Martín & Bustillo (2009) verificaram maiores índices de aceitação no contexto académico (18%), seguido pelo grupo identificado em ambos os contextos (académico e lúdico) (8,2%), e posteriormente mais abaixo o grupo de alunos/as identificados/as no contexto lúdico (4,3%). Para a rejeição, os mesmos autores aferiram que o grupo de alunos/as mais rejeitados/as eram os de ambos os contextos (7,8%), e logo de seguida o grupo identificado no contexto académico (7,1%), e mais abaixo o grupo do contexto lúdico (5,9%), concluindo-se assim que tanto a aceitação como a rejeição são mediatizadas nos contextos interpessoais. Moreira, Sánchez & Mirón (2010) anunciam que no contexto de grupo, os rapazes empregam mais frequentemente a violência física do que as raparigas como estratégia para resolução de conflitos oriundos do seio do grupo, onde por outro lado, as raparigas manifestam melhores relações com os/as seus/suas amigos/as do que os rapazes. É de realçar que as

percepções dos adolescentes acerca do clima académico podem ter efeitos significativos na vitimização relacional pelos rapazes e pelas raparigas, ou seja, os resultados indicaram que para os rapazes um ambiente académico negativo tem um efeito mais relevante na vitimização relacional (Cava, Musitu, Buelga & Murgui, 2010).

E como não é só a vitimização que é um fator importante a ter em conta, decidimos abordar as questões associadas ao consumo de drogas lícitas e ilícitas. E assim sendo, Peterson, Buser & Westburg (2010), indicaram que os/as adolescentes com alto nível de envolvimento em tarefas ou atividades sociais, consomem menos frequentemente álcool, tabaco e drogas ilícitas, do que em relação aos/às adolescentes com baixo nível de envolvimento em tarefas ou atividades sociais. A adoção de estes consumos pode ser adotado pelos/as adolescentes para compensar insucessos em áreas por eles/as investidos, como o sucesso escolar (Antunes et al., 2006).

É importante falar-se sobre o/a melhor amigo/a, de forma a aprofundar as relações de aceitação-rejeição existentes entre os pares mais íntimos e de modo a enquadrar um pouco mais o nosso questionário de aceitação-rejeição do/a melhor amigo/a, e assim sendo, o uso da palavra “melhor amigo/a” inicia-se a partir da infância média e na adolescência (Sousa & Hutz, 2008), sendo que os/as melhores amigos/as são aqueles/as com quem os/as jovens passam mais tempo e com quem partilham e desenvolvem mais experiências lúdicas em conjunto, assumindo também um papel predominante como intermediários nas relações amorosas (Trevisan, 2006). Garcia (2005) refere que na maioria dos casos o/a melhor amigo/a é alguém do mesmo género e com uma idade relativamente próxima, sendo que desde o começo da adolescência até à fase da adultez, verifica-se um aumento bastante significativo entre o apego ao grupo de pares (Gallego, Delgado & Sánchez-Queija, 2011). É de ressaltar que os/as amigos/as podem voltar a ser apenas conhecidos ou até mesmo inimigos/as, dependendo das mudanças situacionais que ocorram (como por exemplo a diminuição de frequência de contato, os ciúmes, as competições, etc.), mas por outro lado, algumas amizades podem mesmo passar de amizades casuais para as melhores amizades devido à intensificação das mesmas (Souza & Hutz, 2008).

Consequentemente, a este nível mais elevado da amizade, verificou-se uma maior aceitação, apoio, intimidade, bem como maior frequência de contato e uma maior durabilidade entre os/as melhores amigos/as (Souza, 2006). É de destacar que num estudo com 255 estudantes, averiguou-se que o suporte e a profundidade no relacionamento com o/a melhor amigo/a se correlacionou positivamente com o suporte

social e correlacionou-se negativamente com a solidão (Neves & Pinheiro, 2009). Noutro estudo constataram-se que maioritariamente os/as melhores amigos/as são pessoas do mesmo sexo e minoritariamente do sexo oposto (Souza, 2006). Contudo, embora durante a fase da adolescência os grupos de pares sejam bastante importantes, não podemos descurar da importância da manutenção do bom relacionamento com os seus pais (ou figuras de apego) (Sentse, Lindenberg, Omvlee, Ormel & Veenstra, 2010).

Parece-nos pertinente mencionar que quando nos referimos ao anterior estudo acerca do/a melhor amigo/a, este refere-se ao contexto real e não ao contexto virtual, isto porque o perfil de muitas redes sociais (como o hi5, etc.) contém o chamado “Top Friends” onde se organizam os amigos por ordem de preferência, cujas estas atividades já causaram e causam discussões sobre os rankings afixados pelos seus amigos (porque normalmente querem subir no ranking) (DeScioli, Kurzban, Koch & Liben-Nowell, 2011).

Bacete, García & Casares (2010) indicam que é importante e necessário realizarem-se intervenções tanto nos/as alunos/as rejeitados/as bem como no resto dos/as seus/suas colegas de grupo, com as famílias destes e com os professores, sendo que estas intervenções deverão ser mais longas com programas bem estruturados para uma intervenção concreta tendo em conta a problemática. Isto porque embora a escola seja um contexto verdadeiramente importante para se trabalhar estas questões, bem como outras (como a educação de emoções), não é justo se delegar toda a responsabilidade nas escolas ou nos centros de contexto educativo, pois não nos podemos esquecer do papel fulcral que a família desempenha na educação dos/as nossos/as jovens (Morales & López-Zafra, 2009).

1.3) Aceitação e Rejeição por parte do professor

Em estudos realizados no Bangladesh, Estónia, Índia e Kuwait, verificou-se que a aceitação dos professores está significativamente correlacionada com o ajustamento psicológico dos rapazes e das raparigas. No entanto, evidenciou-se que a percepção da aceitação do professor é mediada em grande medida entre a relação percepção de aceitação parental e o ajuste psicológico dos jovens do Bangladesh e da Índia. Por outro lado, na Estónia e no Kuwait, a percepção da aceitação parental não influencia o ajustamento psicológico dos jovens (Rohner, 2010).

Jiménez, Moreno, Murgui & Musitu (2008), indicam que existe uma grande concordância entre a avaliação que os alunos e os professores fazem sobre o comportamento destes mesmos alunos, ou seja, quando por exemplo numa determinada turma se evidenciam comportamentos menos positivo, tanto os professores como os próprios alunos, tendem em avaliar negativamente essas condutas menos positivas.

Numa investigação sobre Professor Ideal vs Professor Real, refere-se que um dos motivos para estes comportamentos inadequados é o facto das técnicas de ensino serem muitas vezes apenas expositivas, não havendo margem para a participação do aluno/a. Com isto, é indicada que uma solução seria o/a professor/a continuar a ministrar as aulas utilizando esta técnica mas adotando uma postura mais construtivista, para que a aula seja voltada para o diálogo (algo que os/as alunos/as procuram e necessitam) e que seja adequada às exigências destes, tendo sempre em consideração os conhecimentos prévios dos/as alunos/as. Partindo destas premissas, o professor real costuma ser mais dogmático e por vezes acaba mesmo por perder o respeito por partes dos/as seus/suas alunos/as, enquanto que o professor ideal tende a acompanhar os avanços dos/as seus/suas alunos/as diagnosticando as suas falhas, mas sem demonstrar uma atitude que seja conotada como “dono da verdade”. É salientada a importância dos professores colocarem um pouco à margem a ideia que tem sobre aluno/a ideal e de realmente se preocuparem com o aluno/a real, e para isto é necessário os professores serem capazes de reconhecerem e corrigirem os seus próprios erros, para que eles próprios caso o desejarem, se aproximem da conceção de professor “ideal”(Rocha, 2004). Isto porque é indispensável termos em conta a percepção que os/as alunos/as tem a cerca dos seus próprios professores, visto estes contribuírem de forma positiva ou menos positiva para o desempenho académico dos/as mesmos/as.

Segundo Kourkoutas (2011), muitas vezes os/as alunos/as percebem os professores como sendo o seu modelo, o seu amigo e até mesmo seu confidente de forma a promoverem a motivação na sala de aula e o ajustamento psicológico e o bom desempenho académico até mesmo nos/as alunos/as conotados/as como sendo mais “problemáticos/as”. Contudo, é de realçar que o ensino de 2 ou mais disciplinas pelo/a mesmo/a professor/a pode originar (de forma subtil) o aumento do desempenho académico dos/as alunos/as (Geraldo, Igea & Mestre, 2010).

Para Ali (2011), os professores são vínculos importantes para o desenvolvimento dos/as alunos/as. O mesmo autor refere que começa a existir uma consciência por parte dos professores sobre esta importância nos fatores de ajustamento psicológico, no

ajustamento da conduta escolar e no desenvolvimento académico dos/as respetivos/as alunos/as. Conforme Silva (2011), verificou-se que de facto a percepção de aceitação do professor está intimamente relacionada com o ajustamento psicológico dos/as alunos/as, podendo levar a que estes/as tenham uma boa percepção de si mesmos/as, influenciando nas suas decisões e nos seus comportamentos.

Rosário, Lourenço, Paiva, Núñez, González-Pienda & Valle (2012) indicam que é crucial que os professores utilizem estratégias de autorregulação nas tarefas académicas inseridas no currículo pela qual se regem para darem as suas aulas, mas de modo a que estas sejam aplicadas a partir de exemplos ou situações concretas de aprendizagem, de forma a exercitar a transferência destes conteúdos para outros contextos e/ou tarefas académicas dos/as alunos/as. Para estes autores, este conselho refletir-se-á numa maior clareza sobre a utilidade da matéria em si e a sua prática produzirá um sentido de competência percecionado pelos/as alunos/as, sendo isto o que nós tanto desejamos. Pois um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem poderá originar um ótimo produto, ou seja, maior satisfação e melhor rendimento académico dos/as alunos/as (Arias, Vicente, Sánchez & Berbén, 2010).

Estas estratégias de autorregulação na sala de aula demonstraram-se eficazes, como nos revela um estudo ibérico levado a cabo por Rosário, Núñez, González-Pienda, Valle, Trigo & Guimarães (2010), onde aplicaram um programa experimental (num grupo de controlo e experimental) que visava a melhoria da autorregulação e das estratégias de aprendizagem, tendo-se concluído que é necessário desenvolver-se novos instrumentos de avaliação como estes para que o ensino de estratégias de aprendizagem sejam eficientes e para que se fomente uma melhoria na autorregulação dos/as alunos/as.

Pires (2010) defende que é importante que saibamos que tipo de crenças ou representações tem os professores sobre os seus alunos/as e de que forma estas ideologias influenciam de forma positiva ou menos positiva o seu relacionamento interpessoal com os/as mesmos/as., sendo importante trabalhar a partir das expectativas dos professores (Jiménez, Moreno, Murgui & Musitu, 2008) sendo de realçar que a escola deverá contribuir não só para a aprendizagem do/a aluno/a, mas também para o seu desenvolvimento tanto ao nível pessoal como ao nível interpessoal (Peixoto, 2003).

É importante enfatizar que os/as professores/as devam conter na sua formação (base ou complementar) unidades relativas a gestão de competências emocionais, de forma a

possuírem estratégias mais eficazes para gerir a sala de aula (Morales & López-Zafra, 2009).

2. Desempenho Académico

2.1) Características do Desempenho Académico

No que respeita ao desempenho académico, está empiricamente validado que a rejeição parental tem uma importante influência nos comportamentos psicológicos das crianças, sendo desta feita, associado a problemas académicos, perturbações no âmbito das relações interpessoais, entre outros, tanto com os pais como com o grupo de pares (Rohner & Britner, 2002).

Como relata Kejerfors (2007), a maior ou menor aceitação-rejeição parental dos pais parece influenciar no funcionamento emocional e comportamental dos adolescentes, mas também parece estar relacionado com a sua frequência escolar. Noutro estudo levado a cabo por Cia, Barham & Fontaine (2010), verificaram que as mudanças no desempenho académico dos/as alunos/as bem como as mudanças comportamentais ocorrem devido à participação dos pais nas tarefas dos/as alunos/as.

Este referido baixo desempenho académico é-nos apresentado como sendo um fenómeno que provoca instabilidade e desigualdade dos/as alunos/as não só dentro da escola, como também fora dela (Pérez, 2009).

Silva (2011), indica que os/as alunos/as percecionados/as pelo professor como sendo aceites, têm um melhor rendimento académico do que os/as alunos/as que se percecionam como sendo rejeitados/as, e que quanto melhor for a relação com o/a professor/a, melhor rendimento académico terá o/a aluno/a (Formiga, 2007). Conforme outros estudos indicam, o sucesso académico não depende só da maior atenção por parte dos/as professores/as mas também da aceitação pelo grupo de pares (Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2005).

É importante indicar que a autoperceção que o/a estudante tem de que é um/a bom/boa aluno/a, não depende só da perceção que tem de si mesmo/a, mas sim também do reforço que vai recebendo tanto da família como do/a professor/a (Formiga, 2007). E assim sendo, um/a aluno/a que tenha um bom rendimento académico, possui uma melhor perceção de si mesmo/a, em especial do processo de ensino-aprendizagem (Arias, Vicente, Sánchez & Berbén, 2010). Logicamente que estes valores poderão oscilar dependendo da idade do/a aluno/a, onde constatou-se que os/as estudantes mais

velhos/as possuem um rendimento académico mais homogéneo do que os/as estudantes mais novos/as, provavelmente indicativo da etapa evolutiva que se encontram aquando a adolescência (Migues, Uzquiano & Lozano, 2010).

Quanto à influência da socialização no desempenho académico, várias fontes referem que as variáveis relacionais (como são o caso das percepções interpessoais) e os aspetos psicossociais, influem no desempenho académico (Andrés, Solanas & Salafranca, 2012; Nõurenço & Paiva, 2010).

É de referir que o sucesso dos estudantes (avaliando a partir do nº de retenções académicas) não fora significativo relativamente aos níveis de autoestima apresentados, sendo que esta inexistência de diferenças encontradas poderá estar intimamente relacionada com a utilização de mecanismos de proteção da autoestima (por parte dos/as alunos/as com retenções académicas) (Custódio, Domingues, Vicente, Silva, Dias & Coelho, 2010). No entanto foram encontradas diferenças significativas quanto à autoconfiança, onde se verificou que o baixo desempenho académico diminui a autoconfiança que o/a aluno/a tem acerca das suas próprias capacidades, desmotivando-os/as para o processo de aprendizagem e de forma a evitar as tarefas académicas solicitadas pelo/a professor/a (Bandura, 1993).

Sendo esta motivação um fator importante para o sucesso académico, Ayán (2010), indica que os estudantes podem apresentar 3 perfis motivacionais, sendo 1) Orientação Múltipla (orientação tanto para o resultado como para a aprendizagem); 2) Orientação exclusiva à Aprendizagem e 3) Motivação Geral Baixa, concluindo que nestes 3 grupos apresentados, apenas foram encontradas diferenças significativas quanto aos níveis de percepção percebida pelos/as alunos/as, não havendo diferenças significativas quanto ao rendimento académico dos/as mesmos/as (avaliado a partir da média das notas e das transições de ano). Assim sendo, verifica-se que é de facto importante que haja um trabalho contínuo dos/as alunos/as das suas habilidades de expressão e das regulações emocionais de forma a se tentar melhorar a atenção bem como a motivação, que conseqüentemente leva ao rendimento académico dos/as nossos/as adolescentes (Martínez, López, Del Barco & Castro, 2009).

Estes dados muitas vezes podem-nos levar a pensar se o desempenho académico será só influenciado por estas variáveis descritas ao longo deste texto. Assim sendo, o desempenho académico pode ser influenciado por outras variáveis, como é o caso da inteligência (por exemplo), onde resultados recentes indicam que existe relação entre a

inteligência e o rendimento académico e que esta associação se torna mais baixa à medida que avançamos na escolaridade dos/as alunos/as (Lemos et al., 2010). Com isto verificamos na literatura que segundo Bernardo et al. (2009), destacam 3 tipos de estilos intelectuais, sendo 1) Legislativo (sendo alunos/as que gostam de utilizar os seus próprios procedimentos para a realização de uma determinada tarefa e que dão preferência a tarefas não estruturadas); 2) Executivo (são estudantes que tem preferências por tarefas estruturadas, ou seja, por tarefas menos criativas já desenvolvidas por outras pessoas); 3) Judicial (alunos/as que preferem tarefas onde é necessário que haja uma reflexão e uma análise sobre as mesmas). Concluindo estes autores que primeiro, quanto maior for o uso de estilos ou formas de pensamento mais complexas (cognitivamente) e produtoras de criatividade (como são o caso do legislativo e do judicial), maior será o rendimento académico dos/as alunos/as às disciplinas base/comuns/“troncais”, e que em segundo, a inteligência apenas explica cerca de 6,5% do rendimento académicos dos/as adolescentes.

Noutra investigação realizada no Chile com 4446 alunos/as acerca da inteligência lógica e do desempenho académico constatou-se a existência de uma correlação positiva e significativa entre estes dois conceitos, ou seja, alunos/as com bons desempenhos académicos gerais, apresentaram maiores percentagens em testes da inteligência lógica, sendo esta inteligência o uso de competências cognitivas para resolver problemas, para desenvolver tanto o raciocínio como a dedução e o pensamento mais abstrato (Cerdeira, Ortega, Pérez, Flores & Melipillán, 2011).

Já que fizemos alusão à inteligência geral e à inteligência mais específica (inteligência lógica), achamos ser importante referir estudos acerca do emparelhamento entre a inteligência e as emoções (já tendo abordado este constructo anteriormente), ou seja, a inteligência emocional onde Martínez, López, Del Barco & Castro (2009) averiguaram que os/as estudantes com pontuações mais altas ao nível da inteligência emocional, tendem a obter melhores resultados/classificações nas várias unidades curriculares devido à melhor capacidade de percepção das emoções.

Quanto aos contextos académicos, de acordo com Morales & López-Zafra (2009), nestes contextos já se vai verificando aos poucos a tomada de consciência de que para se obter êxito académico não chega só os/as alunos/as terem conhecimentos somente académicos, mas sim que é necessário ter em consideração todos as componentes emocionais existentes na sala de aula, para o melhoramento da convivência académica, do bem-estar emocional e do rendimento académico dos/as

jovens estudantes. E assim sendo, é necessário se consciencializarem que é útil trabalhar em conjunto o mesossistema família-escola (Formiga, 2007).

Relacionando as variáveis em estudo, nomeadamente a percepção do professor, o grupo de pares e o desempenho académico, é de salientar que a aceitação do grupo de pares e dos professores tem um papel realmente significativo no que retoma ao ajustamento psicológico do aluno/a. Verificou-se ainda que relativamente às notas escolares tem uma forte associação entre o suporte do professor e dos amigos percebido pelos/as alunos/as e também entre o rendimento académico (Pires, 2010).

Num estudo realizado por Silva (2011), constatou que existe uma correlação negativa entre a percepção de rejeição do professor e o desempenho académico do/a aluno/a, ou seja, que quanto maior for a percepção de rejeição percebida pelo/a estudante, menor será o seu desempenho académico. Contudo, a mesma autora indica ainda que uma boa relação entre a díade professor/a – aluno/a contribui para um maior ajustamento psicológico e consequentemente para um melhor desempenho académico.

De modo a verificar as relações entre Portugal e Espanha, constatou-se que em Portugal, as carências no suporte social dos/as adolescentes prejudicam tanto o desempenho académico como social destes/as alunos/as (Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2005). Já em Espanha, Inglés et al. (2009) investigaram que 1 em cada 5 estudantes apresentam uma conduta pró-social mais elevada na *Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.)*, sendo que a percentagens de estudantes pró-sociais tende a aumentar no 3º curso e no 4º curso de *E.S.O.* (correspondente ao 9º ano e 10º em Portugal, respetivamente), e denotaram que as raparigas são mais pró-sociais do que os rapazes durante o ensino. Os mesmo autores verificaram ainda que comparando os/as estudantes que eram pró-sociais com os/as estudantes que não o eram, estes estudantes pró-sociais tinham maior número disciplinas aprovadas do que em relação aos restantes, e que há medida que avançavam na escolaridade, aferiram a existência de mais estudantes pró-sociais com melhor rendimento académico. Permitindo concluir que estes atos pró-sociais são um fator significativo para o sucesso académico (Inglés et al., 2009).

Relativamente ao rendimento académico, constatou-se que em Espanha, os/as estudantes do 1º curso de *E.S.O.* (correspondente ao 7º ano de escolaridade em Portugal), tem classificações significativamente mais altas à disciplina de *Lengua Gallega y Matemáticas*, enquanto os/as estudantes do 2º curso de *E.S.O.* (correlativo ao

8º ano de escolaridade em Portugal) tiveram melhores classificações em *Educación Física y Tecnología*. Quanto ao resto das disciplinas, não foram encontradas diferenças significativas quanto ao rendimento académico geral entre o 1º e o 2º curso neste ensino (Fuentes, 2009). Quanto às diferenças entre os rapazes e as raparigas, Fuentes (2009), constatou que o rendimento académico é mais elevado nas alunas do que nos alunos, em todas as disciplinas exceto em *Educación Física*. Este autor encontrou outro dado curioso que se remete à preocupação pela valorização social, sendo maioritariamente expressa pelos alunos do 1º curso do que pelos alunos do 2º curso.

É ainda de proferir que em certas comunidades Autónomas de Espanha, as percentagens referentes ao insucesso académico dos/as alunos/as de *E.S.O.*, supera os 30% (Pérez, 2009). E segundo dados recentes, em Portugal e em Espanha a taxa de abandono escolar encontra-se próximo dos 35%, sendo bastante superior à da média europeia que se encontra nos 14,9% (Rosário, Lourenço, Paiva, Núñez, González-Pienda & Valle, 2012).

3. Variáveis associadas ao Desempenho Académico

3.1) Autoestima

3.1.1) Características da Autoestima

Partindo do pressuposto que a teoria da Aceitação-Rejeição considera várias sub-teorias, entre elas destaca-se a sub-teoria da Personalidade que nos indica que a autoavaliação que os/as alunos/as fazem de si engloba duas representações de extrema relevância, a autoestima e a autoeficácia (Rohner, 1986). Focando-nos na componente da autoestima, Rohner (1986) refere que a autoestima positiva indica que o/a aluno/a gosta de si mesmo/a, que esteja confortável consigo próprio/a e vê-se como alguém que merece ser respeitado/a. No entanto, uma autoestima negativa realça no/a aluno/a um sentimento de inferioridade relativamente aos restantes colegas, refletindo-se numa desaprovação e numa perceção de alguém que se sente sem valor.

Quando nos referimos à autoestima, por norma indicamos que esta é positiva ou negativa (ou então que é mais elevada ou mais baixa), resultando estes dados de uma autoavaliação que o/a aluno/a conclui sobre a maneira como se vê na globalidade (Peixoto, 2003).

Para Rosenberg (1965), a autoestima refere-se à avaliação que uma pessoa faz de si própria e que geralmente mantém, à qual poderá estar implicada um sentimento de aprovação ou de desaprovação em relação a si mesmo/a.

Conforme assinalado anteriormente na componente sobre o desempenho académico, Peixoto (2003) também verificou que praticamente as relações entre a autoestima e o rendimento académico são baixas ou até mesmo quase inexistentes, explicando também que este facto se pode explicar pela existência de estratégias protetoras da própria autoestima. Outras investigações corroboram com este resultados, como Peixoto & Almeida (2010), que referem que estas diferenças significativas de facto não se evidenciam em alunos/as com pelo menos uma repetição de ano, referindo que estes/as alunos/as chegam a ter mesmo valores de autoestima bastante análogos em comparação com os/as alunos/as sem nenhuma repetição. Estes autores, averiguaram também que os/as alunos/as com mais do que uma repetição de ano mantinham as os seus níveis de autoestima não só para proteção da mesma, mas devido às suas atitudes menos positivas em relação à escola e em relação às desvalorizações para com as competências académicas, ou até mesmo para a futura realização académica (Marsh & O'Mara, 2008). Contudo, Peixoto & Almeida (2010), verificaram que esta desvalorização das competências influencia mais a autoestima do que propriamente as atitudes menos positivas relativas ao contexto académico (estando esta mais relacionada com a baixa autoestima), sendo de ressaltar que esta desvalorização também não será suficiente para se manter a autoestima com valores muito semelhantes aos dos/as alunos/as que nunca repetiram de ano, sustentando-se que esta manutenção terá a ver com outras componentes como o autoconceito, visto este ser composto por perceções que os/as alunos/as tem relativamente à atração romântica, à competência mais atlética (aparência física).

Por seu turno, Maning (2007) indica que é indispensável promover uma boa autoestima, uma vez que esta poderá estar associada com o sucesso académico dos/as alunos/as, sendo de todo importante se desenvolver programas que visem a promoção e o melhoramento da autoestima. Costa (2011), afirma que é importante proporcionar-se uma boa autonomia no/a aluno/a, tendo sempre como vínculo o afetivo seguro, de maneira a se promova a autoestima.

No que toca à relação entre a autoestima e o sexo Rosenberg (1965) foi um dos pioneiros ao induzir estudar-se estas 2 variáveis, (Romano, Negreiros & Martins, 2007). Para Antunes et al. (2006), evidenciou-se uma quebra da autoestima no meio da adolescência (entre os 14 anos mais ao menos) tanto em rapazes como em raparigas, no entanto, ao longo dos tempos verificou-se que os rapazes apresentavam um nível médio de autoestima mais elevado do que as raparigas. Outros resultados interessantes

demonstraram que a autoestima dos/as alunos/as mais novos/as não é influenciada pela desvalorização das experiências académicas (Peixoto & Almeida, 2010).

É de referir que o constructo de autoestima se pode confundir com o constructo de autoconceito. E no que consta tanto ao autoconceito como à autoestima, poderemos prever que serão um mesmo constructo mas sob designações diferentes, isto porque em variadíssimos estudos, denota-se por vezes uma tendência para unir estes dois conceitos. Assim sendo, não se encontra uma definição unânime de autoestima na literatura (Bonavides, 2005).

Já outro autor refere que enquanto o autoconceito, se relaciona com aquilo que os indivíduos pensam sobre o seu desempenho, a autoestima por sua vez familiariza-se com a forma como eles se sentirão com esse desempenho (Peixoto, 2004).

Segundo Bernardi (2006), a autoestima reporta-se à valorização que um indivíduo tem de si mesmo, como também das crenças do seu próprio valor, que originarão possíveis sentimentos acerca do próprio conceito pessoal, dos outros e do mundo. Deste modo, poder-se-á afirmar que um sujeito quando gosta de si próprio outorga valores positivos em relação a si mesmo tendo uma autoestima positiva, o que faz com que o indivíduo se sinta mais capaz e mais confiante das suas competências (Simão, 2005).

Quanto a estudos realizados a partir da supracitada Escala de Autoestima de Rosenberg, Romano, Negreiros & Martins (2007), verificaram que a autoestima global é mais elevada nos rapazes. Corroborando com esta indicação, Peixoto (2003), verificou que, de facto, os rapazes sustentavam avaliações globais mais positivas que as raparigas.

Para além da autoestima ser estudada e investigada no seu global, Gémez & Moreno (1998) destacaram que a autoestima poder-se-á subdividir em 5 componentes, sendo elas: 1) Autoestima Física, referindo-se à opinião que os/as alunos/as tem acerca do seu aspeto físico; 2) Autoestima Geral, mencionando-se às perceções que os/as alunos/as tem sobre si mesmos/as, de forma geral, sem ter em conta nenhuma outra componente específica; 3) Autoestima de Competência Académica, reportando-se às autoperceções que os/as alunos/as tem sobre o seu rendimento académico bem como sobre as suas capacidades e habilidades académicas; 4) Autoestima Emocional, fazendo alusão à maneira como os/as alunos/as se compreendem em relação a determinadas situações gerados de stress; e 5) Autoestima de Relação com Pessoas Significativas,

remetendo-se à percepção que os/as alunos/as tem em relação tanto aos seus pais (ou figuras de apego) como em relação aos/às seus/suas professores/as.

No que concerne à vertente familiar, Rohner (1975), indica que as crianças com uma autoestima mais elevada percebem que os seus pais (ou figuras de apoio) gostam de si e que lhe dão valor no âmbito da realização académica, ao passo que as crianças que apresentam uma autoestima baixa, tendem a perceber que os seus pais (ou figuras de apoio) desvalorizam as suas realizações académicas, e só se preocupam com as ações das outras crianças.

Por seu turno, Ferrer, Musitu, Muñoz & Gimeno (2010), indicam que a escassez de apoio parental e de autoestima familiar encontra-se intimamente relacionada com o desenvolvimento de condutas violentas no âmbito escolar e com relações sociais problemáticas que favorecem a rejeição entre o grupo de pares, que sendo assim, as atitudes dos adolescentes face à escola e face à autoestima académica também influencia a aceitação do adolescente pelos restantes adolescentes. Tendencialmente estas condutas violentas podem enfraquecer a qualidade da relação com o professor, estando isto relacionado com o grau de aceitação social que apresenta o aluno/a.

Contudo, no que se refere à componente da aceitação social, verificou-se que a autoestima relacionada com a vinculação segura e ajustada pela confiança surgiu associada de modo significativamente positiva com a componente da aceitação social, ou seja, quanto maior conforto e confiança os adolescentes tiverem numa relação, maior será a capacidade para fazer e manter amigos mais íntimos (Custódio, Domingues, Vicente, Silva, Dias & Coelho, 2010). Ainda no reconhecimento social, verificou-se que os/as adolescentes que procuram por um reconhecimento ideal tem índices baixos de autoestima e que por outro lado os/as adolescentes que já tem um bom reconhecimento social percebido, tem maiores níveis de autoestima (Ruiz, López, Pérez & Musitu, 2009).

Relacionando as variáveis em estudo, neste caso a percepção do professor, o grupo de pares e a autoestima, de acordo com Martínez-Antón, Buelga & Cava (2007), a valorização positiva do/a aluno/a por parte do/a professor/a em relação à sua integração social na sala de aula está intimamente relacionado com uma maior autoestima por parte do/a aluno/a, sendo que o insucesso académico influencia a autoestima (Peixoto, 2003). Todavia, é de referir que tanto as habilidades sociais como a competência académica podem contribuir de forma bastante significativa na relação de

aceitação do aluno/a no grupo de pares (Alves, 2006). Outros autores referem também que as associações entre as competências académicas e a aceitação entre pares advêm desde quando somos crianças através do conhecimento das emoções (Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos & Rolão, 2008).

Em Portugal, num estudo sobre a autoestima e as dinâmicas relacionais em contexto escolar em turmas do 7º ano, 9º ano e 11º ano (alunos/as com e sem repetência académica), verificou que o rendimento académico influenciava de forma moderada a autoestima e que o suporte do grupo de pares influenciava de forma positiva a autoestima, apesar de globalmente não terem encontrado resultados muito significativos. Assim sendo, permite-se concluir que a autoestima será maior quanto maior seja a aproximação do/a aluno/a ao seu grupo de pares (Peixoto, 2003).

3.2) Autoeficácia

3.2.1) Características da Autoeficácia

No que respeita a este conceito de autoeficácia, este reporta-se às expectativas que os/as alunos/as tem sobre o que é possível, através dos nossos esforços, de conseguir fazer de forma a alcançarmos o/s objetivo/s académico/s desejado/s (Bandura, 1997). Segundo o mesmo autor, a autoeficácia é um constructo que interfere na motivação académica dos/as alunos/as, bem como no nível de motivação do/a professor/a (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink & Hofman, 2011).

Mais a mais, a autoeficácia influencia não só a motivação académica, como também as estratégias de autorregulação, que os/as alunos/as utilizam para o desempenho das suas tarefas académicas, influenciando posteriormente nos êxitos académicos dos adolescentes (Rosário, Lourenço, Paiva, Núñez, González-Pienda & Valle (2012). Contudo, é importante ressaltar que tende a verificar-se uma diminuição da autoeficácia académica e da motivação para as tarefas académicas, iniciando este decréscimo a partir do 2º ciclo do ensino básico (Portugal) ou *Enseñanza Secundaria Obligatoria* (Valle et al., 2008).

Um estudo interessante levado a cabo por Nora & Zhang (2010), verificaram que os/as alunos/as com baixa autoeficácia, eram mais propensos a ludibriar os/as professores/as do que aqueles/as que tinham uma autoeficácia mais elevada. As autoras verificaram ainda que o grupo de pares desempenhava um papel bastante significativo na medida em que neste caso descrito, o grupo de pares acabava por desencorajar estas

atitudes destes alunos/as, através da desaprovação e da denúncia aos/às professores/as acerca do comportamento desonesto por parte destes seus/suas colegas.

Bandura (1997), indica que a autoeficácia se associa a um conjunto de predisposições comportamentais de aprendizagem mais adaptativas, principalmente frente às tarefas académicas mais difíceis, onde os/as alunos/as reagem com maior persistência e com maior esforço. Sendo de salientar que para haver uma mudança significativa, aquando a confrontação de certos desafios e de certas dificuldades encontradas pelos/as alunos/as, é necessário que haja um esforço coletivo (Bandura, 1982).

A teoria cognitiva social (Bandura, 1982), descreve que as crenças da autoeficácia autorregulatória são cruciais para se perceber as competências emocionais dos indivíduos e o êxito alcançado nas relações interpessoais (Bandura, 2006). Assim, a autoeficácia percebida é um instrumento muitíssimo importante no processo da autorregulação dos/as alunos/as (Bandura, 1993), podendo-se concluir que a eficácia percebida influencia a própria autoeficácia (Sierra, 2008).

Com isto, pensamos ser pertinente definir o conceito de autoeficácia percebida, sendo designada como as crenças das pessoas sobre as suas próprias capacidades para a produção de um determinado efeito (Bandura, 1994).

Para Sanmartín, Carbonell & Baños (2011), esta percepção da autoeficácia prediz positivamente a responsabilidade tanto a nível pessoal como a nível social dos/as alunos/as, concluindo assim, a partir de uma amostra de adolescentes, que a autoeficácia autorregulatória se encontra intimamente relacionada com as condutas antissociais, sendo que quanto menor for a autoeficácia, maior será a conduta antissocial e por sua vez, maior será a agressividade.

Quanto à autorregulação, quanto maior for o uso de estratégias das mesmas durante o processo de aprendizagem, maior é o rendimento (e reciprocamente também), e assim sendo, verificaram que os/as alunos/as que apresentavam maiores índices de fracasso académico, menor eram os seus índices de autoeficácia (Rosário, Lourenço, Paiva, Núñez, González-Pienda & Valle, 2012), denotando-se que existe uma forte associação entre a autoeficácia académica e com o desempenho académico (Neves & Faria, 2007), e concluindo-se que um/a aluno/a com rendimento académico mais baixo, não é tão autorregulado/a (Arias, Vicente, Sánchez & Berbén, 2010). No entanto, Fuentes (2009), indica que a obtenção de um bom rendimento académico não implica

necessariamente por si só que o/a aluno/a possua uma melhor percepção da sua autoeficácia, como uma retroalimentação menos positiva (*feedback*) não implica necessariamente que o/a aluno/a perceba a sua autoeficácia como estando comprometida.

Para Bandura (1997), as várias formas de eficácia têm fontes bastante idênticas, servem as mesmas funções e atuam de forma bastante análoga., Sierra (2008) indica que a eficácia poderá ser tanto individual como coletiva, sendo que ambas são conceitos completamente independentes, visto diferirem na sua unidade de medida.

Assim, a eficácia ao nível individual refere-se quando os/as alunos/as dispõem e usam as suas capacidades, os seus recursos e as suas habilidades para conseguir realizar o objetivo ou resultado desejado (Sierra, 2008). Já a autoeficácia coletiva, menciona-se às crenças de autoeficácia dos elementos de um determinado grupo para realizar uma determinada tarefa (Bandura, 1997).

Bandura (1977, 1994, 1997) explica que as crenças de autoeficácia se formam a partir de 4 fatores primordiais: a) As experiências de êxito ou de domínio; b) As experiências vicariantes; c) A persuasão verbal e d) Os estados fisiológicos ou estados emocionais. As experiências de êxito ou de domínio indicam que o êxito que se obtém numa determinada tarefa aumenta a sua percepção de eficácia de forma positiva, influenciando posteriormente no êxito em tarefas futuras. Por outro lado, os fracassos repetidos diminuem o a percepção de eficácia e podem mesmo acabar por produzir consequências posteriores, como o fracasso em tarefas futuras. Nas experiências vicariantes, um/a aluno/a ao observar que outro/a com capacidades muito idênticas conseguem ter êxito numa determinada tarefa, faz com que o/a aluno/a observador/a acredite e confie que também pode ter êxito (ou vice-versa). A persuasão verbal, refere-se à expressão da crença nas capacidades de alguém para desempenhar adequadamente uma determinada tarefa. Por fim, quanto ao estados fisiológicos ou emocionais, estes podem prejudicar a eficácia percebida do/a aluno/a, dependendo de como se encontra este/a aquando a realização de uma tarefa académica, ou seja, o estado de humor e os sentimentos de bem-estar positivos ou negativos podem comprometer a percepção de eficácia.

No que concerne à temática de sexo, de acordo com Coimbra (2000), tanto os rapazes como as raparigas vêem-se como mais eficazes no que diz respeito às profissões que correspondem ao seu próprio género, independentemente do seu estatuto social.

Refere também que em níveis socioeconómicos mais altos bem como nos melhores resultados escolares, os jovens associam essas características a um sentimento de eficácia superior no que corresponde a profissões de alto estatuto. O revés evidencia-se para os alunos cujos resultados académicos e o nível socioeconómico se encontram mais baixos.

Como sublinha Bandura (2006), aspirantes a pais, agem de forma a construir a eficácia dos seus filhos a nível académico, social e de autorregulação, elevando as suas aspirações e promovendo o aproveitamento escolar. Segundo o autor, a percepção da autoeficácia profissional dá a direção para os tipos de atividades de carreira que as crianças seriamente poderão considerar, ou então o desfavor, para o trabalho das suas vidas. Apesar disto, importa designar que o nível de escolaridade (sendo baixo ou alto) não se apresenta como um fator diferenciador da autoeficácia para posteriormente os papéis dos/as adolescentes aquando a fase da adultez (Oliveira, 2008).

Este tipo de competências pessoais, faz com que os/as jovens estimem a possibilidade de realizarem uma determinada tarefa e de alcançar um resultado desejado com sucesso, originando expectativas para a sua realização (Neves & Faria, 2009).

Segundo Brites & Nunes (2010), a autoeficácia poderá ser vista com um duplo aspeto, ou na sua forma generalizada, que consiste na maior ou menor percepção da eficácia que a pessoa possui na vida em geral; ou então na sua forma específica, esta relacionada com toda a panóplia de domínios do funcionamento do ser humano.

No que concerne à relação entre as variáveis em estudo, neste caso, no âmbito da percepção do professor, do grupo de pares e da autoeficácia, Oliveira (2011) constatou que quanto maior for a percepção de rejeição (marcada através da hostilidade e da indiferença) perpetrada pelo/a melhor amigo/a, menor é a percepção de autoeficácia, levando a uma baixa autoeficácia frente a uma determinada tarefa. Já Bandura (1977) no Século transato proferia que as experiências de interação percecionadas como menos positivas no seio do grupo de pares, poderia levar a problemas de autoeficácia, ou seja, quando um/a aluno/a não se sentia aceite (amado, respeitado, etc.) no grupo de pares, tinha pensamentos de que não seria capaz de realizar determinadas tarefas.

No que diz respeito aos professores, Silva (2011), averiguou a existência de uma correlação negativa entre a percepção de rejeição do professor e a autoeficácia académica dos/as alunos/as, ou seja, indica que quanto maior é a percepção de rejeição por parte do professor, menor é a percepção de autoeficácia académica.

CAPÍTULO 2: Investigação Empírica

Neste capítulo será apresentado o estudo correlacional acerca da perceção de aceitação-rejeição do grupo de pares e professor, e a sua importância na autoestima, na autoeficácia académica e no desempenho académico. Deste modo, iniciaremos por uma breve introdução, fazendo a descrição dos objetivos, problemas e hipóteses do estudo, procedendo-se à caracterização da amostra, e descreve-se o procedimento de recolha de dados bem como os instrumentos utilizados. Por fim, realizar-se-á uma breve descrição do estudo com fundamentação teórica inerente ao tipo de investigação.

4. Objetivos do Estudo

A presente investigação visa analisar a relação entre as diferentes variáveis anunciadas anteriormente, sendo a aceitação-rejeição do grupo de pares e do professor, a autoestima, a autoeficácia académica e o desempenho académico.

Assim sendo, os objetivos gerais desta investigação são:

- Perceber se a perceção da aceitação-rejeição do grupo de pares e do professor se relaciona com a autoestima e a autoeficácia;
- Entender se a perceção da aceitação-rejeição do grupo de pares e do professor se relaciona com o desempenho académico;
- Investigar as diferenças significativas das variáveis em estudo relativamente aos/às alunos/as portugueses/as do 3º ciclo do ensino básico e aos/às alunos/as espanhóis/las da *educación secundaria obligatoria* (E.S.O.).

5. Problemas de Investigação

Após a enunciação dos objetivos, o presente estudo procurará responder aos seguintes problemas de investigação:

- 1 – Será que existe relação entre a perceção da aceitação-rejeição do grupo de pares e do professor, e a autoestima e autoeficácia académica?
- 2 – Será que existem diferenças significativas entre a perceção da aceitação-rejeição do grupo de pares e do professor, e o desempenho académico?
- 3 – Será que existem relações significativas entre os/as alunos/as portugueses/as do 3º ciclo do ensino básico e os/as alunos/as espanhóis/las da *educación secundaria*

obligatoria (E.S.O.) relativamente à percepção da aceitação-rejeição do grupo de pares e do professor, autoestima, autoeficácia académica, e desempenho académico?

6. Hipóteses de Investigação

Após a demarcação dos objetivos e com a finalidade de responder às problemáticas efetuadas, procede-se à formulação das hipóteses:

Problema 1

H1: A percepção de aceitação do grupo de pares está associada a níveis mais elevados de autoestima.

São importantes os vínculos positivos com o grupo de pares, na medida em que os/as alunos/as que não têm uma relação de amizade com os mesmos, contribuirá para uma visão negativa de si mesmos/as (Bonavides, 2005).

Rohner (1986) indica que os/as alunos/as rejeitados/as possuem uma maior propensão para desenvolverem uma ideia do mundo, das suas vidas e dos seus relacionamentos interpessoais de forma mais negativa e insegura, e por vezes mesmo hostil. Assim, menciona que existem alunos/as que avaliam de forma mais negativa a sua autoestima em relação a outros, levando a que esta desvalorização prejudique ainda mais a sua autoestima. Deste modo, o mesmo autor vem mencionar que estes resultados estão intimamente relacionados com o baixo desempenho académico dos/as alunos/as rejeitados/as.

H2: A percepção de aceitação do grupo de pares está relacionada a níveis mais elevados de autoeficácia académica.

Diversos estudos têm indicado que a autoestima e a percepção do Self (podendo-se considerar a autoeficácia), são moldadas de uma forma bastante vincada pelas experiências com os pares (Egan & Perry, 1998; Berndt & Keefe, 1996, as cited in Emídio, Santos, Maia, Monteiro & Veríssimo, 2008).

H3: A percepção de aceitação do professor está relacionada a níveis mais elevados de autoestima.

Em estudos realizados no Bangladesh, Estónia, Índia e Kuwait, verificou-se que a aceitação dos professores está significativamente correlacionados com o ajuste psicológico dos rapazes e das raparigas (Rohner, 2010).

H4: A percepção de aceitação do professor está associada a níveis mais elevados de autoeficácia académica.

Silva (2011) constatou que à medida que a rejeição percecionada do/a aluno/a para com o professor aumenta, menor será a sua autoeficácia. Ou seja, quanto menor for a aceitação percecionada, menor é a autoeficácia académica.

Problema 2

H5: A percepção de aceitação do grupo de pares está associada a melhores desempenhos académicos.

Num estudo evidenciou-se que jovens adolescentes portugueses sem dificuldades de aprendizagem tinham maior aceitação pelo grupo de pares (Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2009).

H6: A percepção de aceitação do professor está relacionada a melhores desempenhos académicos.

Segundo Silva (2011), quanto maior for a rejeição percebida pelo/a aluno/a do professor, menor será o seu desempenho académico. Ou seja, quanto menor a aceitação percecionada, menor será o desempenho académico do/a aluno/a.

7. Amostra em Estudo

No presente estudo a metodologia de amostra utilizada foi por conveniência, devido ao acesso que foi facultado, ou seja, não existiu nenhum processo prévio de recolha da mesma, fazendo parte desta todos/as os/as alunos/as que se encontravam dentro dos critérios de inclusão indicados por nós.

A população alvo da presente investigação, são alunos/as Portugueses e Espanhóis inscritos em escolas da região do Porto e de Madrid, que frequentam o 9º ano, 8º ano e 7º ano, bem como o 3º curso, 2º curso e 1º curso, respetivamente. É de referir que os/as alunos/as não apresentavam comprometimento crítico que os poderia impedir de responder autonomamente. Assim, a amostra é composta por 495 jovens Portugueses/as e por 284 Espanhóis, perfazendo um total de 779 alunos/as (tabela 1), cujas idades estão compreendidas entre os 12 e os 17 anos ($M=13,25$).

Continuando a análise da tabela 1, verifica-se que participaram no estudo em Portugal 247 alunos (49,9%) e 248 alunas (50,1%) e em Espanha 168 alunos (59,2%) e

116 alunas (40,8%) consumando na amostra total 415 alunos (53,3%) e 364 alunas (46,7%). Denota-se também que neste estudo participaram 218 alunos/as do 9º ano e da 3º eso (28,0%), enquanto que de 8º ano e de 2º eso cooperaram 263 (33,8%) e finalmente a maioria foram alunos/as do 7º ano e do 1º eso onde 298 alunos/as (38,3%) participaram na amostra. A mesma tabela indica-nos ainda que 84,3% da amostra total nunca reprovou/suspendeu e que 12,7% dos/as alunos/as repetentes, já reprovaram/suspenderam por 1 vez e 3,0% já reprovaram/suspenderam por 2 vezes.

Tabela 1
País, Sexo, Ano de Escolaridade, Reprovação e Nº de Reprovações

		Frequência	Percentagem
País	Portugal	495	63,5
	Espanha	284	36,5
	Total	779	100,0
Sexo	Masculino (Portugal)	247	49,9
	Feminino (Portugal)	248	50,1
	Masculino (Espanha)	168	59,2
	Feminino (Espanha)	116	40,8
	Masculino (Total)	415	53,3
	Feminino (Total)	364	46,7
Ano de Esc.	9º ano/3º eso	218	28,0
	8º ano/2º eso	263	33,8
	7º ano/1º eso	298	38,3
Reprovar/Susp.	Não	657	84,3
	Sim	122	15,7
Nº de Reprovações	1 Vez	99	12,7
	2 Vezes	23	3,0

8. Procedimentos de recolha de dados

Para por em prática este presente estudo, primeiramente em Portugal foi enviada uma carta via *e-mail* para as escolas, onde foi também enviado os consentimentos informados para os/as encarregados/as de educação e solicitada a autorização de aplicação dos questionários em meio escolar. Posteriormente e depois da aprovação do ministério da Educação foi dada autorização à escola para a aplicação dos respetivos questionários. Depois da recolha dos consentimentos e da autorização pelo ministério, iniciou-se o processo de aplicação dos questionários. Esta recolha em Portugal ocorreu durante o mês de janeiro.

Em Espanha o procedimento foi idêntico, não havendo necessidade para se enviar a solicitação para o Governo Espanhol e o processo de recolha de amostra ocorreu entre o mês de março e o mês de Maio.

É de indicar que foi informado às escolas da Península Ibérica que os/as participantes tinham o direito de aceder aos resultados obtidos após conclusão dos mesmos, onde posteriormente serão disponibilizados. É não menos importante de referir que a tradução dos questionários foi realizada em janeiro, sendo estas traduções realizadas na íntegra para a língua Espanhola por Nuno Baptista e posteriormente pelo Prof. Doutor Miguel Carrasco, seguindo os procedimentos recomendados internacionalmente.

Após os dados recolhidos, estes foram colocados na base de dados (previamente preparada) e processados através do SPSS – Statistical Package for Social Sciences.

9. Instrumentos de Medida Utilizados

9.1) Questionário Sociodemográfico

Este questionário destina-se ao levantamento essencial e detalhado de informações relativas ao aluno/a (salvaguardando sempre a confidencialidade dos sujeitos por questões éticas) abordando a idade, o sexo, a escola que frequenta, o ano de escolaridade que frequenta, o número de reprovações, as classificações escolares que obteve no ano letivo transato e o desejo de continuar a estudar.

9.2) Questionário de Aceitação-Rejeição do Melhor Amigo (QARMA)

O QARMA é a versão portuguesa do BFARQ (Best Friend Acceptance-Rejection Questionnaire) traduzida, adaptada e validada para a população portuguesa por Machado. As perguntas tem como base a descrição da forma como a pessoa que os/as alunos/as consideram como melhor amigo/a, ou então o/a amigo/a que é mais importante para estes, se pode comportar em relação a eles. Quanto à forma de cotação do QARMA, é uma escala do tipo Likert variando em 4 pontos, sendo estes 1 – quase nunca é verdade; 2 – raramente é verdade; 3 – às vezes é verdade; 4 – quase sempre é verdade (Rohner, 2008). Existem muitas semelhanças deste questionário com o PARQ, avaliando do mesmo modo a percepção de carinho/afeto, hostilidade/agressão, indiferença/negligência e rejeição indiferenciada, mas incidido no/a melhor amigo/a. No que diz respeito à fiabilidade, os valores do alpha de Cronbach são de 0.88 para a escala carinho, 0.88 para hostilidade/agressão, 0.87 para indiferença/negligência e 0.88 para a dimensão rejeição indiferenciada, denotando-se uma boa fiabilidade.

9.3) Questionário de Aceitação-Rejeição do Professor (TARQ)

O TARQ é formado por 5 subescalas, onde 4 delas avaliam as percepções dos/as alunos/as acerca do carinho/afeto, hostilidade/agressão, a indiferença/negligência e da rejeição indiferenciada efetuada pelo professor. Quanto à última subescala, esta tem como principal objetivo o de avaliar a forma de percepção que o/a aluno/a tem relativamente ao controle de comportamento do professor (Rohner, Parmar & Ibrahim, 2010). Quanto à forma de cotação do TARQ, é uma escala do tipo Likert variando em 4 pontos, sendo estes 1 – quase nunca é verdade; 2 – raramente é verdade; 3 – às vezes é verdade; 4 – quase sempre é verdade. É de referir que 8 itens referem-se ao carinho/afeto, 6 itens à hostilidade/agressão, 6 itens à negligência, 4 itens à rejeição indiferenciada e por fim 5 itens ao controle comportamental (Tulviste & Rohner, 2010).

No que se refere à pontuação, este questionário concebe que a pontuação igual ou superior a 60 indica que a experiência de rejeição do professor é mais significativa do que a experiência de aceitação, sendo este valor também o ponto médio. Quanto à referida quinta subescala, esta pontuação varia entre 5 e 20, tendo como ponto médio o 12,5 (Khan, Haynes, Armstrong & Rohner, 2010).

9.4) Escala de Autoestima de Rosenberg

A escala de autoestima de Rosenberg foi criada para avaliar quer a atitude positiva quer a atitude menos positiva do sujeito relativamente ao seu self, sendo esta

escala destinada à população geral de qualquer idade. A escala original é cotada através de seis posições, localizando-se entre o “discordo” e o “concordo” e que assim sendo é de cariz ordinal. Na sua forma mais vulgar inclui 10 itens cujas respostas às respetivas afirmações são de escala ordinal, possuindo 4 tipos de hipóteses de resposta que vais desde o “discordo plenamente” ao “concordo plenamente”, sendo de referir que metade dos itens são formulados pela negativa e os outros pela positiva. Na versão portuguesa, os 10 itens são cotados de “1” a “4” que somados variam num total entre 10 e 40 (Santos, 2008).

9.5) Escala de Autoeficácia Académica

Esta escala foi criada por Neves & Faria (2006) e tem como objetivo primordial o de avaliar as expectativas de autoeficácia académica em 3 domínios, sendo eles a autoeficácia escolar geral, composta por 8 itens, a autoeficácia em Português, composta por oito itens, e a autoeficácia em Matemática, composta por 10 itens (Torres & Neves, 2010). Doravante, para o presente estudo será apenas utilizado o domínio de autoeficácia escolar geral, visto o objetivo se recair sobre o desempenho académico global dos/as alunos/as. É de referir que a escala se organiza por 26 itens do tipo Likert com 6 pontos, onde para cada item, o/a aluno/a deverá indicar qual o seu nível de concordância (Torres & Neves, 2010).

10. Procedimentos Estatísticos Utilizados

Após o referido e tendo em conta os objetivos do estudo, vai-se procurar caracterizar o comportamento da amostra no que respeita a cada variável em estudo. Sendo assim, o procedimento estatístico paramétrico a utilizar será o coeficiente de correlação de Pearson, na medida em que se procura estabelecer relações entre 2 variáveis intervalares e de rácio. Para o segundo e para o terceiro objetivos o procedimento estatístico paramétrico a utilizar será o coeficiente de correlação de Pearson, na medida em que se procura estabelecer relações entre 2 variáveis intervalares e de rácio, isto porque no seu cálculo são utilizadas os valores absolutos das variáveis, tornando-se num teste muito “forte” em informação (Martinez & Ferreira, 2008).

Para o objetivo quarto, que será diferenças entre grupos (Portugal e Espanha) de duas variáveis sendo amostras independentes e intervalares ou de rácio que para isso se utilizará o procedimento estatístico t-student. É de referir que este teste é usual para comparação de duas médias (design entre sujeitos) relativamente a uma determinada

variável. Sendo conveniente que não existe uma grande disparidade entre estas (Martinez & Ferreira, 2008).

Posteriormente será realizada uma análise de Regressão Linear Simples, que consiste em estudar a relação linear entre uma variável dependente e uma variável independente (Henriques, 2011). Segundo a mesma autora, este modelo apresenta-se através da equação: $Y = \beta_0 + \beta_1 X + E$, sendo Y – variável dependente (aleatória); β_0 e β_1 – Parâmetros desconhecidos do modelo (a estimar); X – variável independente (não aleatória); E – variável aleatória residual que influencia o comportamento da Y que não pode ser explicada pela X.

CAPÍTULO 3: Apresentação e Discussão dos resultados

11. Apresentação dos Resultados

Este tópico será destinado, primeiramente, à apresentação e descrição dos resultados como resposta aos objetivos e hipóteses propostas previamente e numa segunda fase passaremos à discussão dos resultados.

Assim sendo, iniciar-se-á a apresentação dos respetivos resultados começando pela descrição do comportamento da nossa amostra, de forma a analisar as variáveis em estudo. Posteriormente apresentar-se-ão os resultados das correlações no que respeita às supracitadas variáveis, ou seja, à aceitação-rejeição do grupo de pares e do professor, à autoestima, à autoeficácia e ao desempenho académico, tanto da amostra Portuguesa como da amostra Espanhola.

Para se proceder a todos estes resultados, utilizou-se o SPSS 19, nomeadamente o teste paramétrico de Correlação de Pearson (visto a população em estudo seguir uma distribuição normal) para a análise das correlações, tanto da amostra Portuguesa como da amostra Espanhola, utilizou-se também o T-test para amostras independentes por forma a comparar e diferenciar os dois grupos existentes, conforme mencionado anteriormente. Por fim utilizou-se o Modelo de Regressão Linear Simples, de forma a medir a força ou o grau de relacionamento entre uma variável dependente e uma variável independente (Henriques, 2011).

Para responder da melhor forma aos objetivos propostos, de seguida apresentam-se os resultados que permitem realizar uma análise descritiva das variáveis em estudo (Tabela 2).

Analisando a tabela 2, constata-se que em Portugal os/as alunos/as do 9º ano, 8º ano e do 7º ano tem uma média elevada no que diz respeito às dimensões de carinho do

professor (M=22,93), hostilidade do professor (M=8,92), indiferença do professor (M=11,07), rejeição indiferenciada do professor (M=6,37), controlo do professor (M=13,56), carinho dos pares (M=27,74), hostilidade dos pares (M=7,81), indiferença dos pares (M=8,59), rejeição indiferenciada dos pares (M=5,29) e autoeficácia (M=37,94). Por outro lado, pode observar-se que em Espanha verifica-se que os/as alunos/as da 3º eso, 2º eso e 1º eso tem uma média elevada nas dimensões de valor total de rejeição do professor (M=44,34), valor total de rejeição dos pares (M=34,50) e a autoestima (M=23,25). Verifica-se também que tendo em conta os *Midpoints* (pontos médios) na aceitação-rejeição do professor, tanto Portugal como Espanha estão acima do ponto médio na dimensão de carinho do professor, significando que o professor é percebido pelos/as alunos/as como não sendo tão carinhoso; e no controlo do professor, significando que percebem os professores como sendo rigorosos e restritivos. Contudo, as dimensões de hostilidade, de indiferença, de rejeição indiferenciada, encontram-se tanto em Portugal como em Espanha abaixo do ponto médio, significando que o professor é percebido como sendo mais afetuoso e mais carinhoso; e o valor total de rejeição do professor significando que os/as alunos/as percebem os professores como sendo qualitativamente mais aceitantes. No que se remete à aceitação-rejeição do grupo de pares, ambos os países estão acima do ponto médio na dimensão de carinho do grupo de pares, significando que os pares são percebidos pelos/as alunos/as como não sendo tão carinhosos. Contudo, as dimensões de hostilidade, de indiferença, de rejeição indiferenciada, encontram-se tanto em Portugal como em Espanha abaixo do ponto médio, significando que o grupo de pares são percebidos como sendo mais afetuoso e mais carinhoso; e o valor total de rejeição do grupo de pares significando que os/as alunos/as percebem os seus pares como sendo qualitativamente mais aceitantes.

Tabela 2
Análise Descritiva das Variáveis em Estudo (Portugal e Espanha)

	Mínimo	Máximo	Ponto Médio	Média		D.P.
				(Portugal)	Espanha)	(Por./Esp.)
Carinho Professor	8,00	32,00	20	22,93	20,14	5,10/5,81
Hostilidade Professor	6,00	24,00	15	8,92	8,14	3,06/3,39
Indiferença Professor	6,00	24,00	15	11,07	10,02	3,66/3,37
Rejeição Indiferenciada Professor	4,00	16,00	10	6,37	6,32	2,51/2,56
Controlo Professor	5,00	20,00	12,5	13,56	13,22	2,36/2,66
Valor Total Rejeição Professor	24,00	96,00	60	43,43	44,34	12,12/12,37
Carinho Pares	8,00	32,00	20	27,74	25,60	3,74/4,08
Hostilidade Pares	6,00	24,00	15	7,81	7,05	2,45/1,73
Indiferença Pares	6,00	24,00	15	8,59	8,05	2,58/1,87
Rejeição Indiferenciada Pares	4,00	16,00	10	5,29	5,01	1,79/1,43

Nuno Baptista – Instituto Superior da Maia

Valor Total Rejeição Pares	24,00	96,00	60	33,95	34,50	8,42/6,89
Autoestima	10,00	40,00		23,19	23,25	2,74/3,05
Autoeficácia	8,00	48,00		37,94	34,08	6,94/9,81
Desempenho Académico – 9º ano/3º eso	1,00	5,00		3,59	3,71	,58/,59
Desempenho Académico – 8º ano/2º eso	1,00	5,00		3,54	3,67	,59/,65
Desempenho Académico – 7º ano/1º eso	1,00	5,00		3,83	3,93	,62/,69

No sentido de responder à primeira hipótese de investigação, estabeleceram-se relações entre as várias dimensões de aceitação-rejeição do grupo de pares e a autoestima (tabela 3).

Tabela 3

Correlações entre a Percepção de Aceitação-Rejeição dos Pares e a Autoestima (Portugal e Espanha)

		Carinho Pares	Hostilidade Pares	Indiferença Pares	Rejeição Indiferenciada Pares	Valor Total Rejeição Pares
Autoestima Portugal	Correlação de Pearson	-,016	-,104*	-,126**	-,176**	-,099*
		,727	,021	,005	,000	,027
Autoestima Espanha	Correlação de Pearson	-,078	-,050	-,016	-,194**	-,011
		,191	,397	,784	,001	,848

** . Correlação é significativa ao nível 0.01

*. Correlação é significativa ao nível 0.05

Através da análise das correlações obtidas em Portugal (Tabela 3) observa-se uma correlação significativa e negativa da dimensão de hostilidade do grupo de pares ($r_p = -0.104$, $p \leq 0.05$), da indiferença do grupo de pares ($r_p = -0.126$, $p \leq 0.05$), da rejeição indiferenciada do grupo de pares ($r_p = -0.176$, $p \leq 0.05$), e do valor total de rejeição do grupo de pares ($r_p = -0.099$, $p \leq 0.05$) com a autoestima, significando que quanto maior é a percepção de hostilidade, de rejeição indiferenciada e de indiferença do grupo de pares, menor é a autoestima. Observou-se também uma correlação negativa ao nível das dimensões do carinho do grupo de pares com a autoestima ($r_p = -0.016$, $p \leq 0.05$).

Quanto a Espanha (Tabela 3), através das correlações obtidas verifica-se uma correlação significativa negativa ao nível da dimensão de rejeição indiferenciada do grupo de pares ($r_p = -0.194$, $p \leq 0.05$), ou seja, quanto maior é a percepção de rejeição e de indiferença do grupo de pares, menor é a autoestima. Observou-se também correlação negativa ao nível das dimensões do carinho do grupo de pares ($r_p = -0.078$, $p \leq 0.05$).

Tabela 4
Correlações entre a Perceção de Aceitação-Rejeição dos Pares e a Autoeficácia (Portugal Espanha)

		Carinho Pares	Hostilidade Pares	Indiferença Pares	Rejeição Indiferenciada Pares	Valor Total Rejeição Pares
Autoeficácia Portugal	Correlação de Pearson	,171**	-,115*	-,175**	-,163**	-,197**
		,000	,011	,000	,000	,000
Autoeficácia Espanha	Correlação de Pearson	,180**	-,287**	-,230**	-,227**	-,288**
		,002	,000	,000	,000	,000

** . Correlação é significativa ao nível 0.01

* . Correlação é significativa ao nível 0.05

Quanto à segunda hipótese, relativamente à correlação entre a aceitação do grupo de pares e a autoeficácia dos/as alunos/as Portugueses (Tabela 4), denotam-se correlações significativas negativas às dimensões da hostilidade do grupo de pares ($r_p = -0.115$, $p \leq 0.05$), da indiferença do grupo de pares ($r_p = -0.175$, $p \leq 0.05$), da rejeição indiferenciada do grupo de pares ($r_p = -0.163$, $p \leq 0.05$) e do valor total de rejeição do grupo de pares ($r_p = -0.197$, $p \leq 0.05$). Ou seja, quanto mais o/a aluno/a percebe o seu grupo de pares como hostil, como indiferentes e como indisponíveis e rejeitantes, menor será a sua autoeficácia académica. Deste modo, averiguou-se que existe uma correlação significativa positiva entre a autoeficácia académica e a aceitação pelo grupo de pares, verificado na dimensão de carinho do grupo de pares ($r_p = 0.171$, $p \leq 0.05$), significando que quanto mais o/a aluno/a percebe o carinho do seu grupo de pares, maior é a sua autoeficácia académica. Por outro lado, relativamente à correlação entre a aceitação do grupo de pares e a autoeficácia dos/as alunos/as Espanhóis (Tabela 4), manifestam-se correlações significativas negativas às dimensões da hostilidade do grupo de pares ($r_p = -0.287$, $p \leq 0.05$), da indiferença do grupo de pares ($r_p = -0.230$, $p \leq 0.05$), da rejeição indiferenciada do grupo de pares ($r_p = -0.227$, $p \leq 0.05$) e do valor total de rejeição do grupo de pares ($r_p = -0.288$, $p \leq 0.05$). Ou seja, quanto mais o/a aluno/a Espanhol/a

perceciona o seu grupo de pares como sendo hostil, como indiferentes e como indisponíveis e rejeitantes, menor será a sua autoeficácia académica. Assim sendo, constatou-se também a existência uma correlação significativa positiva entre a autoeficácia académica e a aceitação pelo grupo de pares, verificado na dimensão de carinho do grupo de pares ($r_p=0.180$, $p\leq 0.05$), significando que quanto mais o/a aluno/a perceciona o carinho do seu grupo de pares, maior é a sua autoeficácia académica.

Tabela 5

Correlações entre a Perceção de Aceitação-Rejeição do Professor e a Autoestima (Portugal e Espanha)

		Rejeição					Valor
		Carinho	Hostilidade	Indiferença	Indiferenciada	Controlo	Total
		Professor	Professor	Professor	Professor	Professor	Professor
Autoestima Portugal	Correlação de Pearson	,041	-,133**	-,158**	-,148**	-,133**	-,129**
		,358	,003	,000	,001	,003	,004
Autoestima Espanha	Correlação de Pearson	,040	-,061	-,164**	-,199**	-,066	-,121*
		,498	,306	,005	,001	,269	,041

** Correlação é significativa ao nível 0.01

* Correlação é significativa ao nível 0.05

No que se refere à terceira hipótese formulada, sobre a correlação existente entre a aceitação do professor e a autoestima dos/as alunos/as Portugueses/as (Tabela 5), constatam-se correlações significativas negativas nas dimensões de hostilidade do professor ($r_p=-0.133$, $p\leq 0.05$), da indiferença do professor ($r_p=-0.158$, $p\leq 0.05$), da rejeição indiferenciada do professor ($r_p=-0.148$, $p\leq 0.05$), do controlo do professor ($r_p=-0.133$, $p\leq 0.05$) e do valor total de rejeição do professor ($r_p=-0.129$, $p\leq 0.05$). Querendo isto dizer que quanto maior é a percepção de hostilidade, de indiferença, de controlo e de indisponibilidade e rejeição por parte do professor, menor é a autoestima. Contudo, verifica-se a existência de uma correlação não significativa positiva na relação entre o carinho do professor e a autoestima, observada na dimensão de carinho ($r_p =0.041$, $p\leq 0.05$). No entanto, referente à correlação existente entre a aceitação do professor e a autoestima dos/as alunos/as Espanhóis (Tabela 5), denotam-se correlações significativas negativas nas dimensões de indiferença do professor ($r_p=-0.164$, $p\leq 0.05$), da rejeição indiferenciada do professor ($r_p=-0.199$, $p\leq 0.05$) e do valor total de rejeição do professor

($r_p = -0.121$, $p \leq 0.05$). Ou seja, quanto maior é a percepção de indiferença, de indisponibilidade e rejeição por parte do professor, menor é a autoestima. No entanto, tal como com a amostra Portuguesa, verificou-se uma correlação positiva não significativa na relação entre o carinho do professor e a autoestima, observada na dimensão de carinho ($r_p = 0.040$, $p \leq 0.05$).

Tabela 6
Correlações entre a Percepção de Aceitação-Rejeição do Professor e a Autoeficácia (Portugal e Espanha)

		Rejeição					Valor
		Carinho	Hostilidade	Indiferença	Indiferenciada	Controlo	Total
		Professor	Professor	Professor	Professor	Professor	Professor
Autoeficácia	Correlação de	,209**	-,206**	-,126**	-,226**	-,205**	-,225**
Portugal	Pearson						
		,000	,000	,005	,000	,000	,000
Autoeficácia	Correlação de	,203**	-,155**	-,185**	-,149*	-,050	-,219**
Espanha	Pearson						
		,001	,009	,002	,012	,397	,000

** . Correlação é significativa ao nível 0.01

* . Correlação é significativa ao nível 0.05

No que diz respeito à quarta hipótese sobre a correlação existente entre a aceitação do professor e a autoeficácia dos/as alunos/as Portugueses/as (Tabela 6), averiguaram-se correlações significativas negativas nas dimensões de hostilidade do professor ($r_p = -0.206$, $p \leq 0.05$), da indiferença do professor ($r_p = -0.126$, $p \leq 0.05$), da rejeição indiferenciada do professor ($r_p = -0.226$, $p \leq 0.05$), do controlo do professor ($r_p = -0.205$, $p \leq 0.05$) e do valor total de rejeição do professor ($r_p = -0.225$, $p \leq 0.05$). Assim, quanto maior é a percepção de hostilidade, de indiferença, de controlo e de indisponibilidade e rejeição por parte do professor, menor é a autoeficácia académica do/a aluno/a. Como se verifica uma correlação significativa positiva na relação entre o carinho do professor e a autoeficácia, presenciada na dimensão de carinho ($r_p = 0.209$, $p \leq 0.05$), querendo dizer que quanto maior é a percepção de carinho pelo professor maior é a autoeficácia académica do/a aluno/a. Com os/as alunos/as Espanhóis (Tabela 6), certificaram-se correlações significativas negativas nas dimensões de hostilidade do professor ($r_p = -0.155$, $p \leq 0.05$), da indiferença do professor ($r_p = -0.185$, $p \leq 0.05$), da rejeição indiferenciada do professor ($r_p = -0.149$, $p \leq 0.05$) e do valor total de rejeição do professor ($r_p = -0.219$, $p \leq 0.05$). Assim sendo, quanto maior é a percepção de hostilidade,

de indiferença e de indisponibilidade e rejeição por parte do professor, menor é a autoeficácia académica do/a aluno/a Espanhol/a. Como também se verifica uma correlação significativa positiva na relação entre o carinho do professor e a autoeficácia, presenciada na dimensão de carinho ($r_p=0.203$, $p\leq 0.05$), querendo dizer que quanto maior é a percepção de carinho pelo professor maior é a autoeficácia académica do/a aluno/a.

Para o segundo problema da presente investigação ambiciona-se identificar as correlações existentes entre a aceitação-rejeição do grupo de pares e do professor e o desempenho académico, sendo apresentados os resultados nas Tabelas 7 e 8.

Tabela 7
Correlações entre a Percepção de Aceitação-Rejeição dos Pares e o Desempenho Académico (Portugal e Espanha)

		Carinho	Hostilidade	Indiferença	Rejeição	Valor Total
		Pares	Pares	Pares	Indiferenciada	Rejeição
		Pares	Pares	Pares	Pares	Pares
Desempenho Académico – 9º ano	Correlação de	,082	-,161	-,097	-,097	-,140
	Pearson	,375	,082	,296	,295	,130
Desempenho Académico – 8º ano	Correlação de	,122	-,078	-,073	-,052	-,104
	Pearson	,104	,300	,333	,491	,163
Desempenho Académico – 7º ano	Correlação de	,240**	-,173*	-,144*	-,097	-,223**
	Pearson	,001	,015	,044	,174	,002
Desempenho Académico – 3º ano	Correlação de	,081	-,246*	-,161	-,179	-,183
	Pearson	,422	,014	,110	,074	,068
Desempenho Académico – 2º ano	Correlação de	,124	-,096	,032	-,213	-,139
	Pearson	,265	,387	,772	,053	,209
Desempenho Académico – 1º ano	Correlação de	,338**	-,216*	-,226*	-,221*	-,347**
	Pearson	,001	,030	,023	,026	,000

** . Correlação é significativa ao nível 0.01

* . Correlação é significativa ao nível 0.05

Após a análise da Tabela 7, e tendo em conta a quinta hipótese sobre a correlação entre a aceitação do grupo de pares e o desempenho académico dos/as alunos/as Portugueses/as, detetou-se correlações significativas negativas apenas nos/as alunos/as do 7º ano, nas dimensões de hostilidade pelo grupo de pares ($r_p=-0.173$, $p\leq 0.05$), da indiferença do grupo de pares ($r_p=-0.144$, $p\leq 0.05$) e do valor total de rejeição do grupo de pares ($r_p=-0.223$, $p\leq 0.05$), significando que quanto maior é a percepção de hostilidade, de indiferença e de rejeição do grupo de pares, menor é o seu desempenho académico. Quanto à dimensão de carinho pelo grupo de pares ($r_p=0.240$, $p\leq 0.05$) é uma correlação significativa positiva, ou seja, quanto maior for a percepção de carinho do grupo de pares, maior será o desempenho académico dos/as adolescentes do 7º ano (equivalente ao 1º eso em Espanha). Curiosamente a correlação entre a aceitação do grupo de pares e o desempenho académico dos/as alunos/as Espanhóis (Tabela 7), certificaram-se correlações significativas negativas nos/as alunos/as do 1º eso (equivalente ao 7º ano em Portugal), nas dimensões de hostilidade pelo grupo de pares ($r_p=-0.216$, $p\leq 0.05$), da indiferença do grupo de pares ($r_p=-0.226$, $p\leq 0.05$), da rejeição indiferenciada ($r_p=-0.221$, $p\leq 0.05$) e do valor total de rejeição do grupo de pares ($r_p=-0.347$, $p\leq 0.05$), significando que quanto maior é a percepção de hostilidade, de rejeição indiferenciada e de rejeição do grupo de pares, menor é o seu desempenho académico. É de realçar que se observou nos/as alunos/as do 3º eso uma correlação significativa negativa na dimensão de hostilidade ($r_p=-0.246$, $p\leq 0.05$), significando que quanto maior é a percepção de hostilidade do grupo de pares nos/as adolescentes do 3º eso, menor serão os desempenhos académicos. Quanto à dimensão de carinho pelo grupo de pares ($r_p=0.338$, $p\leq 0.05$) é uma correlação significativa positiva, ou seja, quanto maior for a percepção de carinho do grupo de pares, maior será o desempenho académico dos/as adolescentes do 1º eso.

Tabela 8
Correlações entre a Percepção de Aceitação-Rejeição do Professor e o Desempenho Académico
(Portugal e Espanha)

		Rejeição					Valor Total
		Carinho	Hostilidade	Indiferença	Indiferenciada	Controlo	Rejeição
		Professor	Professor	Professor	Professor	Professor	Professor
Desempenho Académico – 9º ano	Correlação de Pearson	,305**	-,174	-,146	-,256**	-,219*	-,272**
		,001	,060	,113	,005	,017	,003
Desempenho Académico – 8º ano	Correlação de Pearson	,169*	-,136	-,056	-,102	-,260**	-,140

ano			,024	,069	,453	,175	,000	,061
Desempenho Académico – 7º ano	Correlação de Pearson		,289**	-,209**	-,139	-,245**	-,193**	-,277**
ano			,000	,003	,052	,001	,007	,000
Desempenho Académico – 3º ano	Correlação de Pearson		,048	,099	,081	,042	-,066	,033
eso			,633	,329	,422	,677	,516	,747
Desempenho Académico – 2º ano	Correlação de Pearson		-,043	-,002	,002	-,027	-,085	,014
eso			,701	,986	,983	,806	,446	,903
Desempenho Académico – 1º ano	Correlação de Pearson		,029	-,102	-,086	-,155	-,312**	-,100
eso			,772	,308	,392	,122	,001	,319

** . Correlação é significativa ao nível 0.01

* . Correlação é significativa ao nível 0.05

Fazendo alusão à Tabela 8, e tendo em conta a sexta hipótese de investigação formulada, sobre a correlação entre a aceitação do professor e o desempenho académico dos/as alunos/as Portugueses/as, apuraram-se correlações significativas negativas ao nível do 9º ano, nas dimensões de rejeição indiferenciada do professor ($r_p = -0.256$, $p \leq 0.05$), de controlo do professor ($r_p = -0.219$, $p \leq 0.05$) e do valor total de rejeição do professor ($r_p = -0.272$, $p \leq 0.05$), querendo dizer que quanto maior é a perceção de rejeição indiferenciada, de controlo e de rejeição pelo professor, menor é o desempenho académico. Observam-se também correlações significativas negativas ao nível do 8º ano, nas dimensões apenas de controlo ($r_p = -0.260$, $p \leq 0.05$), ou seja, quanto maior é a perceção de controlo pelo professor, menor é o desempenho académico do/a aluno/a. E por fim, constata-se correlações significativas negativas ao nível do 7º ano de escolaridade, nas dimensões de hostilidade do professor ($r_p = -0.209$, $p \leq 0.05$), de rejeição indiferenciada do professor ($r_p = -0.245$, $p \leq 0.05$), de controlo do professor ($r_p = -0.193$, $p \leq 0.05$) e do valor total de rejeição do professor ($r_p = -0.277$, $p \leq 0.05$), que sendo assim, quanto maior quanto maior é a perceção de hostilidade, de rejeição indiferenciada, de controlo e de rejeição pelo professor, menor é o desempenho académico dos/as adolescentes. Como tanto para o 9º ano, como para o 8º ano e para o 7º ano se apuraram correlações significativas positivas para a dimensão de carinho

pelos professores ($r_p=0.305$, $p\leq 0.05$), ($r_p=0.169$, $p\leq 0.05$) e ($r_p=0.289$, $p\leq 0.05$), respetivamente, constatando que quanto maior é a percepção de carinho do professor, maior é o desempenho académico dos/as alunos/as do 9º ano, 8º ano e 7º ano. Fazendo referência agora à comunidade Espanhola (Tabela 8), sobre a correlação entre a aceitação do professor e o desempenho académico dos/as alunos/as Espanhóis certificaram-se correlações significativas negativas apenas ao nível do 1º eso, na dimensão de controlo do professor ($r_p=-0.312$, $p\leq 0.05$) significando que quanto maior é a percepção de controlo, menor é o desempenho académico dos/as jovens do 1º eso. Como tanto para o 3º eso, como para o 2º eso e para o 1º eso não se apuraram correlações significativas para a dimensão de carinho pelos professores ($r_p=0.048$, $p\leq 0.05$), ($r_p=-0.043$, $p\leq 0.05$) e ($r_p=0.029$, $p\leq 0.05$), respetivamente.

No que respeita por fim ao terceiro problema de investigação pretendia-se identificar se existem diferenças significativas entre os/as alunos/as portugueses do 3º ciclo do ensino básico e os/as alunos/as espanhóis da *educación secundaria obligatoria* (E.S.O.) relativamente à percepção da aceitação-rejeição do grupo de pares e do professor, da autoestima, da autoeficácia académica, e do desempenho académico, sendo apresentados os resultados nas Tabelas 15 e 16. Para isso foi utilizado o procedimento estatístico designado por t-teste para amostras independentes.

Tabela 9

Diferenças entre grupo na Percepção de Aceitação-Rejeição do Grupo de Pares e do Professor

	País	N	Média	DP	Nível de Significância
Carinho Pares	Português	495	27,74	3,74	0.000
	Espanhol	284	25,58	4,07	
Hostilidade Pares	Português	495	7,81	2,45	0.000
	Espanhol	284	7,05	1,73	
Indiferença Pares	Português	495	8,59	2,58	0.002
	Espanhol	284	8,05	1,87	
Rejeição Indiferenciada Pares	Português	495	5,29	1,79	0.024
	Espanhol	284	5,01	1,43	
Valor Total Rejeição Pares	Português	495	33,95	8,42	0.318
	Espanhol	284	34,54	6,87	
Carinho Professor	Português	495	22,93	5,10	0.000
	Espanhol	284	20,14	5,82	
Hostilidade Professor	Português	495	8,92	3,06	0.001
	Espanhol	284	8,14	3,40	
Indiferença Professor	Português	495	11,07	3,66	0.000
	Espanhol	284	10,02	3,37	

Rejeição Indiferenciada	Português	495	6,37	2,51	0.820
Professor	Espanhol	284	6,33	2,56	
Controlo Professor	Português	495	13,56	2,36	0.057
	Espanhol	284	13,21	2,66	
Valor Total Rejeição	Português	495	43,43	12,12	0.311
Professor	Espanhol	284	44,35	12,39	

Analisando a tabela 9, deteta-se que existem diferenças significativas nas dimensões de Carinho, de Hostilidade, de Indiferença e de Rejeição Indiferenciada entre os/as alunos/as Portugueses e Espanhóis quanto à percepção de aceitação-rejeição pelo grupo de pares. Deste modo, é possível se verificar que face ao Carinho entre Pares ($p=0.000$), à Hostilidade entre Pares ($p=0.000$), à Indiferença entre Pares ($p=0.002$) e à Rejeição Indiferenciada entre Pares ($p=0.024$) os/as alunos/as Portugueses apresentam níveis superiores de percepção de carinho ($M=27,74$), de hostilidade ($M=7,81$), de indiferença ($M=8,59$) e de rejeição indiferenciada ($M=5,29$) do que os/as alunos/as Espanhóis que apresentam níveis de percepção de carinho ($M=25,58$), de hostilidade ($M=7,05$), de indiferença ($M=8,05$) e de rejeição indiferenciada ($M=5,01$). Assim sendo, os dados sugerem que os/as alunos/as Portugueses tem uma percepção mais favorável de carinho, de segurança por parte do grupo de pares, mas por outro lado, também tem uma percepção mais favorável relativamente à hostilidade, à indiferença e à rejeição entre o grupo de pares.

Seguidamente, pode verificar-se que existem diferenças significativas nas dimensões de Carinho, de Hostilidade, e de Indiferença quanto à percepção de aceitação-rejeição pelo professor. Assim, é possível se verificar que face ao Carinho do Professor ($p=0.000$), à Hostilidade do Professor ($p=0.001$), e à Indiferença do Professor ($p=0.000$) os/as alunos/as Portugueses apresentam níveis superiores de percepção de carinho ($M=22,93$), de hostilidade ($M=8,92$), e de indiferença ($M=11,07$) do que os/as alunos/as Espanhóis que apresentam níveis de percepção de carinho ($M=20,14$), de hostilidade ($M=8,14$), e de indiferença ($M=10,02$). Face a isto, os resultados indicam que os/as alunos/as Portugueses tem uma melhor percepção de carinho, de segurança pelos professores, mas por outro lado, também tem uma maior percepção relativamente à hostilidade e à indiferença dos professores.

Tabela 10

Diferenças entre grupo na Autoestima e na Autoeficácia

	País	N	Média	DP	Nível de Significância
Autoestima	Português	495	23,19	2,74	0.695
	Espanhol	284	23,27	3,05	
Autoeficácia	Português	495	37,94	6,94	0.000
	Espanhol	284	34,08	9,82	

Quanto à tabela 10, não se denotam diferenças significativas em relação à autoestima ($p=0.695$) em alunos/as Portugueses ($M=23,19$) e Espanhóis ($M=23,27$). Já relativamente à autoeficácia ($p=0.000$), verificaram-se diferenças significativas entre os/as alunos/as Portugueses ($M=37,94$) e os/as alunos/as Espanhóis ($M=34,08$), ou seja, significando que os/as alunos/as Portugueses tem uma autoeficácia académica mais elevada do que os/as Espanhóis.

Contudo é de referir que os resultados das comparações analisadas anteriormente devem ser lidas com cuidado devido à diferença do número de sujeitos/as em cada subamostra (Portugal e Espanha).

Por fim, quanto à análise de regressão linear, estas são apresentadas nos seguintes Quadros 1 a 5.

Quadro 1

Análise de Regressão Linear para o Desempenho Académico (Portugal - 9º ano, N=118)

Preditores	Modelo 1		Sig.	95% IC
	Beta	t		
Aceitação Grupo Pares	-,049	-,625	,533	[-0.034, 0.018]
Aceitação Professor	,181	2,279	,025***	[0.003, 0.038]
Autoestima	,101	1,355	,178	[-0.010, 0.052]
Autoeficácia	,544	7,135	,000*	[0.036, 0.064]
R			,625	
R ²			0,391	
F			18,101	
p			0.000	

* $p<0.001$; *** $p<0.05$

Os resultados da análise de regressão para a amostra parcial demonstram resultados interessantes (Quadro 1), tendo-se verificado a existência de variáveis predictoras, isto é a percepção de aceitação pelo professor e a autoeficácia, quando

consideradas em conjunto, explicam significativamente o desempenho académico dos/as alunos/as de 9º ano, explicando 39,1% da variância.

Quando consideradas isoladamente, nem todos os preditores apresentam coeficientes de regressão (β) estatisticamente significativos. Deste modo, para o desempenho académico do 9º ano, os coeficientes Beta significativos respeitam à Autoeficácia Académica ($\beta=0,544$) e à Aceitação do Professor ($\beta=0,181$), sendo positivo, significando que a variação deste preditor evolui no mesmo sentido da do desempenho académico do 9º ano.

Quadro 2

Análise de Regressão Linear para o Desempenho Académico (Portugal - 8º ano, N=180)

Preditores	Beta	t	Sig.	95% IC
Aceitação Grupo Pares	,054	,844	,400	[-0,012, 0,031]
Aceitação Professor	,009	,143	,886	[-0,014, 0,016]
Autoestima	,045	,734	,464	[-0,017, 0,037]
Autoeficácia	,575	9,097	,000*	[0,039, 0,061]
R			,591	
R ²			0,349	
F			23,442	
p			0,000	

*p<0.001

Os resultados da análise de regressão para a amostra parcial demonstram resultados curiosos (Quadro 2), onde é possível verificar que a variável da autoeficácia explica, de forma significativa o desempenho académico dos/as alunos/as de 8º ano, com uma percentagem de variância de 34,9%.

Quando consideradas isoladamente, nem todos os preditores apresentam coeficientes de regressão (β) estatisticamente significativos. Deste modo, para o desempenho académico do 8º ano, os coeficientes Beta significativos respeitam à Autoeficácia Académica ($\beta=0,575$), sendo positivo, significando que a variação deste preditor evolui no mesmo sentido da do desempenho académico do 8º ano.

Quadro 3

Análise de Regressão Linear para o Desempenho Académico (Portugal - 7º ano, N=197)

Preditores	Beta	t	Sig.	95% IC
Aceitação Grupo Pares	,107	1,584	,115	[-0,004, 0,036]
Aceitação Professores	,217	3,296	,001**	[0,011, 0,045]
Autoestima	,155	2,450	,015***	[0,007, 0,062]
Autoeficácia	,316	4,847	,000*	[0,016, 0,038]
R			,486	
R ²			0,237	
F			18,881	
p			0,000	

*p<0.001; **p<0.01; ***p<0.05

Para o 7º ano de escolaridade, os resultados da análise de regressão para a amostra parcial (Quadro 3) demonstraram que as variáveis predictoras quando consideradas em conjunto, ou seja, a percepção de aceitação do professor, a autoestima e a autoeficácia, explicam de forma significativa o desempenho académico dos/as alunos/as do 7º ano com 23,7% da variância.

Quando consideradas isoladamente, nem todos os preditores apresentam coeficientes de regressão (β) estatisticamente significativos. Deste modo, para o desempenho académico do 7º ano, os coeficientes Beta significativos respeitam à Autoeficácia Académica ($\beta=0,316$), à Aceitação do Professor ($\beta=0,217$) e à Autoestima ($\beta=0,155$), sendo ambas positivas, significando que a variação destes preditores evolui no mesmo sentido da do desempenho académico do 7º ano.

Quadro 4

Análise de Regressão Linear para o Desempenho Académico (Espanha - 3º eso, N=100)

Preditores	Beta	t	Sig.	95% IC
Aceitação Grupo Pares	,110	1,138	,258	[-0,011, 0,042]
Aceitação Professor	-,093	-,935	,352	[-0,030, 0,011]
Autoestima	,183	1,926	,057	[-0,001, 0,072]

Autoeficácia	,362	3,735	,000*	[0,010, 0,034]
R			,425	
R ²			0,181	
F			5,243	
p			0.01	

*p<0.001

No que diz respeito ao 3º eso, após análise da regressão linear (Quadro 4) para a amostra parcial, verifica-se que a variável preditora autoeficácia, explica significativamente o desempenho académico dos/as alunos/as de 3º eso com 18,1% da variância.

Quando consideradas isoladamente, nem todos os preditores apresentam coeficientes de regressão (β) estatisticamente significativos. Deste modo, para o desempenho académico do 3º eso, os coeficientes Beta significativos respeitam à Autoeficácia Académica ($\beta=0,362$), sendo positivo, significando que a variação deste preditor evolui no mesmo sentido da do desempenho académico do 3º eso.

Para o 2º eso (N=83), não apresentamos a tabela com os resultados encontrados na medida em que a análise de regressão para a amostra parcial demonstram que as variáveis preditoras quando consideradas em conjunto, não explicam o desempenho académico dos/as alunos/as de 2º eso e quando consideradas isoladamente, nenhum dos preditores apresenta coeficientes de regressão (β) estatisticamente significativos.

Quadro 5

Análise de Regressão Linear para o Desempenho Académico (Espanha - 1º eso, N=101)

Preditores	Beta	t	Sig.	95% IC
Aceitação Grupo Pares	,187	2,014	,047***	[0,000, 0,061]
Aceitação Professor	-,071	-,815	,417	[-0,030, 0,013]
Autoestima	-,009	-,108	,914	[-0,042, 0,038]
Autoeficácia	,464	5,082	,000*	[0,019, 0,044]
R			,551	
R ²			0,303	
F			10,440	
p			0.000	

*p<0.001; ***p<0.05

Por fim, para o 1º eso, os resultados encontrados na análise de regressão para a amostra parcial (Quadro 5) demonstram que as variáveis predictoras quando consideradas em conjunto, explicam de forma significativa o desempenho académico dos/as alunos/as de 1º eso com 30,3% da variância.

Quando consideradas isoladamente, nem todos os preditores apresentam coeficientes de regressão (β) estatisticamente significativos. Deste modo, para o desempenho académico do 1º eso, os coeficientes Beta significativos respeitam à Autoeficácia Académica ($\beta=0,464$) e à Aceitação do Grupo de Pares ($\beta=0,187$), sendo positivo, significando que a variação deste preditor evolui no mesmo sentido da do desempenho académico do 1º eso.

Em tom de síntese (Figura 2), pode-se verificar o resumo dos resultados das variáveis em estudo.

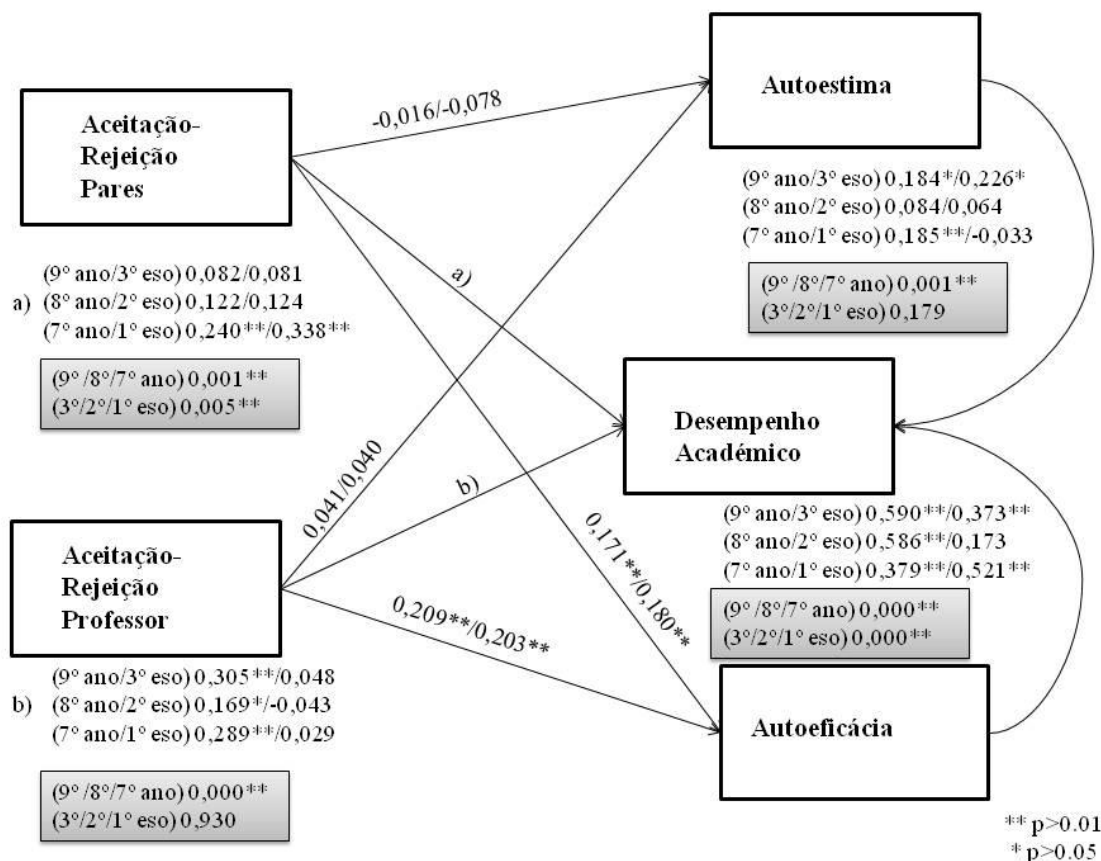


Figura 2. Esquema do resumo dos resultados das variáveis em estudo.

12. Discussão dos Resultados

Numa primeira parte desta presente investigação, procedeu-se à revisão da literatura, onde se procurou analisar as diferentes variáveis propostas para este estudo a partir do que nos indicava o estado de arte atual na área de aceitação-rejeição do grupo

de pares e do professor, na autoestima, na autoeficácia e no desempenho académico de alunos/as entre a faixa etária mencionada anteriormente.

Após isto, e numa segunda fase, foram sendo elaborados os problemas de investigação, tendo sempre em conta investigações anteriormente estudadas.

Nesta componente, objetiva-se contextualizar e descrever os resultados mais significativos, enquadrando-os nas hipóteses que nos propusemos a responder, relacionando sempre com o estado da arte atual.

A presente investigação empírica tem como objetivo primordial visa analisar a relação entre as diferentes variáveis anunciadas previamente, sendo a aceitação-rejeição do grupo de pares e do professor, a autoestima, a autoeficácia académica e o desempenho académico.

Assim, de acordo com a primeira hipótese, procurava-se testar se existe uma correlação positiva entre a percepção de aceitação do grupo de pares e a autoestima, e com os resultados obtidos verifica-se que existe uma correlação negativa não significativa, rejeitando-se H_1 tanto para Portugal como para Espanha, contrariando o que alguns autores referem que as relações de amizade no grupo de pares contribuem para uma visão positiva de si mesmos (Bonavides, 2005). Outro autor indica ainda que os/as alunos/as mais rejeitados/as tem maior tendência para terem uma autoestima mais baixa, bem como para desenvolverem ideias das suas vidas e dos seus relacionamentos de amizade de forma mais negativa e mais insegura (Rohner, 1986). No presente estudo, esta correlação não se verifica em ambos os países na medida em que segundo alguns autores, durante a fase da adolescência a autoestima dos/as alunos/as sofre uma pequena quebra, podendo estar relacionado com a maturação dos/as mesmos/as, concluem ainda que nesta fase existe uma maior preocupação com o serem bons/as alunos/as e o serem bem comportados/as do que propriamente com o social (grupo de pares) (Antunes et al., 2006). Outra justificação, poderá ter a ver com a existência de possíveis variáveis que não foram avaliadas e que podem influenciar esta relação, isto porque por exemplo, como numa parcela da nossa amostra se encontram indivíduos com 12/13 anos, os pais podem para muitos/as destes/as alunos/as, ainda serem as principais fontes de validação autoestima e não tanto o grupo de pares (Oliveira, 2011).

No que respeita à segunda hipótese, esperava-se observar se existe uma correlação positiva entre a percepção de aceitação do grupo de pares e a autoeficácia académica, os resultados colhidos tanto em Portugal como em Espanha, indicam que

existe uma correlação significativamente positiva, significando que quanto maior é a percepção de carinho do grupo de pares maior é a autoeficácia dos/as alunos/as, aceitando-se H₂ tanto para Portugal como para Espanha, corroborando com diversos estudos onde se têm verificado que a percepção a autoeficácia é moldada de uma forma bastante vincada pelas experiências com o grupo de pares (Egan & Perry, 1998; Berndt & Keefe, 1996, as cited in Emídio, Santos, Maia, Monteiro & Veríssimo, 2008). É importante também referir que foram encontradas correlações significativamente negativas quanto à hostilidade, indiferença e rejeição, levando a concluir que quanto mais o/a aluno/a percebe o seu grupo de pares como hostil, como indiferentes e como indisponíveis e rejeitantes, menor será a autoeficácia académica, reforçando a ideia constatada por Oliveira (2011) que observou que quanto maior é a percepção de rejeição (marcada através da hostilidade e da indiferença) perpetrada pelo grupo de pares, menor é a percepção de autoeficácia, originando isto a uma baixa autoeficácia frente a uma determinada tarefa académica. Neste sentido também, foi observado que quando um/a aluno/a não se sentia aceite (amado, respeitado, etc.) no seu grupo de pares, este/a tinha pensamentos de que não seria capaz de realizar determinadas tarefas (Bandura, 1977).

Quanto à terceira hipótese, desejava-se analisar se existe uma correlação positiva entre a percepção de aceitação do professor e a autoestima, onde com base nos resultados verificou-se que apesar de positiva, a correlação não foi significativa conforme seria de esperar, rejeitando-se H₃ tanto para os/as alunos/as Portugueses como Espanhóis, visto noutros estudos se ter verificado que a aceitação dos professores está significativamente correlacionado com o ajustamento psicológico (autoestima) dos/as adolescentes (Rohner, 2010). É de realçar que se verificou também correlações significativamente negativas nas dimensões de hostilidade, de indiferença, de rejeição indiferenciada, de controlo e do valor total de rejeição, significando isto que quanto maior é a percepção de hostilidade, de indiferença, de controlo e de indisponibilidade e rejeição por parte do professor, menor é a autoestima dos/as jovens, já em Espanha observou-se correlações significativamente negativas nas dimensões de indiferença, de rejeição indiferenciada e do valor total de rejeição, concordando com o analisado noutras pesquisas onde indica que a rejeição percebida por parte do professor, favorece a desvalorização de si mesmo/a levando também a uma avaliação negativa do mundo (Rohner, 1986).

Na quarta hipótese, pretendia-se verificar se existe uma correlação positiva entre a percepção do professor e a autoeficácia académica, que conforme os resultados, se denotou a existência de uma correlação significativamente positiva na relação entre o

carinho do professor e a autoeficácia significando que quanto maior é a percepção de carinho pelo professor maior é a autoeficácia académica do/a aluno/a, aceitando-se deste modo H₄ para ambos os países. Estes resultados vão ao encontro do que já algumas investigações detetaram em que constataram que à medida que a rejeição percecionada do/a aluno/a para com o professor aumenta, menor era a sua autoeficácia académica, ou seja, quanto menor for a aceitação percecionada, menor é a autoeficácia académica (Silva, 2011). É importante de indicar, que quanto a esta hipótese se averiguaram correlações significativamente negativas nas dimensões de hostilidade, de indiferença, de rejeição indiferenciada, de controlo e do valor total de rejeição, traduzindo que quanto maior é a percepção de hostilidade, de indiferença, de controlo e de indisponibilidade e rejeição por parte do professor, menor é a autoeficácia académica do/a aluno/a, onde já em Espanha averiguaram-se correlações significativamente negativas nas dimensões de hostilidade, de indiferença, de rejeição indiferenciada e do valor total de rejeição, e conforme refere Ali (2011), em que relata que a rejeição do professor tem efeitos negativos no ajustamento psicológico (autoeficácia académica) do/a adolescente, isto porque pelo professor ser uma figura bastante significativa na vida de um/a aluno/a, esta rejeição, esta indiferença perante os/as mesmos/as levará a um baixo ajustamento psicológico (Rohner, 2010).

No que concerne à quinta hipótese, ambicionava-se constatar se existe uma correlação positiva entre a percepção de aceitação do grupo de pares e o desempenho académico, cujos resultados indicam que apenas para o 7º ano (equivalente ao 1º eso em Espanha) é que se evidencia uma correlação significativamente positiva, ou seja, quanto maior for a percepção de carinho do grupo de pares, maior será o desempenho académico dos/as adolescentes do 7º ano, aceitando-se H₅. Assim sendo, vem concordar com alguns autores que referem que jovens adolescentes portugueses sem baixo desempenho académico têm maior aceitação pelo grupo de pares (Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2009). Outros autores indicam ainda que relativamente às notas escolares, estas tem uma forte associação entre o suporte dos amigos percecionado pelos/as alunos/as e também entre o desempenho académico (Pires, 2010). Quanto a Espanha, o mesmo se verifica em relação apenas ao 1º eso (equivalente ao 7º ano em Portugal), aceitando-se também H₅, onde investigações levadas a cabo em Espanha indicam que existe maior preocupação pela valorização do grupo de pares nos alunos do 1º eso do que nos restantes anos, sendo que estes alunos do 1º eso revelaram possuir baixo desempenho académico quando não elogiados pelos seus pares (Fuentes, 2009). Logicamente que estas diferenças poderão oscilar dependendo da idade do/a aluno/a, isto porque segundo

Migues, Uzquiano & Lozano (2010), poderá ser indicativo da etapa evolutiva que se encontram aquando a adolescência. É importante fazer alusão que também se encontraram correlações significativamente negativas apenas nos/as alunos/as do 7º ano e do 1º eso, nas dimensões de hostilidade, de indiferença e do valor total de rejeição, designando que quanto maior é a percepção de hostilidade, de indiferença e de rejeição do grupo de pares, menor é o seu desempenho académico, onde se vai ao encontro de outros estudos em Portugal que indicam que quando os/as alunos/as percecionam a rejeição por parte dos seus pares, tendem a desistir das tarefas, as suas capacidade académicas ficam afetadas, influenciando posteriormente no rendimento académico (Oliveira, 2011), e em Espanha, verificaram que o desempenho académico dos/as estudantes do 1º eso foi significativamente maior em alunos/as prosociais do que em alunos/as não prosociais (Inglés et al., 2009).

Fazendo alusão à sexta e última hipótese, objetivava-se averiguar se existe uma correlação positiva entre a percepção de aceitação do professor e o desempenho académico, onde os resultados da nossa investigação indicam que tanto para o 9º ano, como para o 8º ano e para o 7º ano se apuraram correlações significativamente positivas entre a relação da percepção de aceitação do professor e o desempenho académico, constatando que quanto maior é a percepção de carinho do professor, maior é o desempenho académico dos/as alunos/as do 9º ano, 8º ano e 7º ano, aceitando deste modo H₆, corroborando com outras investigações realizadas em alunos/as do 8º ano e do 9º ano indicando que os/as alunos/as percecionados/as pelo professor como sendo aceites, têm um melhor desempenho académico do que os/as alunos/as que se percecionam como sendo rejeitados/as (Silva, 2011), onde se verificam também que quanto melhor for a relação entre a díade professor/a-aluno/a, melhor tende a ser o desempenho académico do/a aluno/a (Formiga, 2007). Além do exposto, apuraram-se correlações significativamente negativas ao nível do 9º ano, nas dimensões de rejeição indiferenciada, de controlo e do valor total de rejeição, indicando que quanto maior é a percepção de rejeição indiferenciada, de controlo e de rejeição pelo professor, menor é o desempenho académico dos/as alunos/as. Observam-se também correlações significativamente negativas ao nível do 8º ano, nas dimensões apenas de controlo, ou seja, quanto maior é a percepção de controlo pelo professor, menor é o desempenho académico do/a aluno/a. E por fim, constatam-se correlações significativamente negativas ao nível do 7º ano, nas dimensões de hostilidade, de rejeição indiferenciada, de controlo e do valor total de rejeição do professor, significando que quanto maior quanto maior é a percepção de hostilidade, de rejeição indiferenciada, de controlo e de

rejeição pelo professor, menor é o desempenho académico dos/as adolescentes. Estes dados vão ao encontro do que dizem alguns investigadores, onde revelam que a percepção que os/as adolescentes tem a cerca dos seus professores, contribui de forma menos positiva para o desempenho académico destes (Rocha, 2004). Vamos também ao encontro dos achados de Silva (2011) que verificou também a existência de uma correlação negativa entre a percepção de rejeição do professor e o desempenho académico do/a aluno/a do 8º ano e do 9º ano, ou seja, que quanto maior for a percepção de rejeição percebida pelo/a estudante, menor será o seu desempenho académico. É de indicar que para a amostra Espanhola apenas se certificaram correlações significativamente negativas apenas ao nível do 1º eso, na dimensão de controlo do professor, denominando que quanto maior é a percepção de controlo, menor é o desempenho académico dos/as jovens do 1º eso, onde Fuentes (2009) refere que de fato é importante que os/as alunos/as tenham maior sensação de controlo, não pelos professores mas por si mesmos, levando esta sensação de autocontrolo a bons motivos para estudar e desta feita para ter um melhor desempenho académico. Mas quanto à hipótese em estudo, tanto para o 3º eso, como para o 2º eso e para o 1º eso não se apuraram correlações significativas positivas no que retoma à relação entre a aceitação do professor e o desempenho académico, rejeitando-se H_0 , onde pensamos que seja devido ao tipo de envolvimento emocional que os professores têm com os/as seus/suas alunos/as em Espanha.

CAPITULO 4: Conclusão

A presente investigação procurou aprofundar mais todo o conhecimento já adquirido sobre as percepções das relações dos adolescentes entre o seu grupo de pares bem como as percepções que os/as mesmos/as têm sobre os professores. Contudo, este estudo trouxe uma visão multicultural, com variáveis pouco estudadas nomeadamente em Espanha, onde todo este trabalho veio realçar a importância do grupo de pares e do professor, no desenvolvimento do desempenho académico, da autoestima e da autoeficácia académica dos/as alunos/as da Península Ibérica.

Com efeito, as dimensões estudadas passaram pela percepção de aceitação-rejeição do grupo de pares, a percepção de aceitação-rejeição do professor, a autoestima, a autoeficácia académica e o desempenho académico. Através dos resultados obtidos conclui-se que a relação existente entre a percepção de aceitação do Grupo de Pares e a Autoestima, bem como a percepção de aceitação do Professor e a Autoestima, não se encontram significativamente correlacionadas para ambos os Países. Já no que diz

respeito à percepção de aceitação tanto do Grupo de Pares como do Professor e a Autoeficácia Académica verificaram-se correlações significativas em Portugal e em Espanha. No que concerne à relação entre a percepção de aceitação Grupo de Pares e o Desempenho Académico, apenas se denotaram correlações significativas em Portugal e Espanha para o 7º ano e para o 1º eso, respetivamente. Ao passo, que quanto à relação entre a aceitação do Professor e o Desempenho Académico, verificaram-se correlações significativas em Portugal para todos os anos de escolaridade estudados, contudo não se denotam-se qualquer correlação significativa para Espanha.

Com isto, podemos dizer que é pertinente referir e importante que nos foquemos futuramente na qualidade das relações dos/as alunos/as no grupo de pares e com os professores para melhorar os resultados dos/as mesmas, pois as relações de afeto e carinho são bastante importantes.

Com a realização desta investigação verificaram-se certas limitações significativas, como o estudo se restringir apenas a escolas da região do Porto (Portugal) e da região de Madrid (Espanha). Uma segunda limitação diz respeito ao número de sujeitos não ser tão significativa que permita efetuar uma generalização dos resultados obtidos tanto aos/às adolescentes Portugueses como aos/às Espanhóis. Outra limitação refere-se ao fato de o número de alunos/as Espanhóis ser inferior ao número de alunos/as Portugueses, e por fim, outra limitação reporta-se para o não levantamento de resultados acerca da percepção de aceitação-rejeição parental, que nos poderiam elucidar e explicar alguns dos resultados encontrados. Todas estas limitações podem de uma certa forma enviesar os resultados obtidos.

De maneira a finalizar, cremos que esta investigação nos auxiliou e clarificou em relação a questões relativas à temática estudada, contribuindo humildemente para a compreensão de algumas interrogações colocadas anteriormente, possibilitando uma melhor compreensão da relação da percepção de aceitação, do Grupo de Pares e do Professor, bem como da relação da autoestima e da autoeficácia académica no desempenho académico dos/as alunos/as nos dois países estudados.

Deste modo, salvaguardam-se novas necessidades levantadas para possíveis estudos futuros e intervenções futuras. Assim sendo, destacamos o aprofundamento de questões relativas ao grupo de pares, podendo-se extrair mais dados sobre a vida social das crianças rejeitadas (por exemplo); estudar a interação entre outras variáveis como a motivação, a autorregulação da aprendizagem, as metas académicas e metas sociais, a

tipologia de ensino e de avaliação, a natureza contextual (como a organização de atividades lúdicas e o envolvimento dos docentes), a inteligência; realizar-se estudos comparativos sobre as questões de amizade (melhor amigo/a), analisando as diferenças, os sentimentos, e as percepções de um/a melhor amigo/a sendo este/a um/a familiar, ou um/a parceiro/a romântico/a ou outra pessoa. Seria também pertinente que em estudos futuros houvesse uma replicação deste estudo em grande escala, nomeadamente a países também latinos como são o caso do Brasil, México, Chile, Argentina, etc. É também importante aproveitar os resultados encontrados para se proceder à formalização de programas de intervenção psicológica com vista à promoção de um melhor ajustamento psicológicos dos/as nossos/as alunos/as.

Em tom de epítome, sugere-se a realização de estudos longitudinais, de forma a se verificar como se desenvolvem as dimensões estudadas ao longo dos restantes anos de escolaridade de maneira a se compreender concretamente a influências que estas tem na vida académica dos/as nossos/as alunos/as.

Bibliografia

- Ali, S. (2011). Perceived Teacher and Parental Acceptance-Rejection, and the Academic Achievement, Adjustment, and Behavior of Children: Literature Review. *International Journal of Peace and Development Studies*, Vol. 2, no. 5, 138-147
- Alves, D. (2006). *O emocional e o social na idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto
- Andrés, A., Solanas, A. & Salafranca, L. (2012). Interpersonal Perception, Personality, and Academic Achievement: A Dyadic Approach for the Study of Undergraduate Performance. *Anales de Psicología*, Vol. 28, no. 1, 97-106
- Antunes, C., Sousa, M., Carvalho, A., Costa, M., Raimundo, F., Lemos, E., Cardoso, F., Gomes, F., Alhais, D., Rocha, A. & Andrade, A. (2006). Auto-Estima e Comportamentos de Saúde e de Risco no Adolescente: Efeitos Diferenciais em Alunos do 7º ao 10º ano. *Psicologia, Saúde e Doença*, Vol. 7, no. 1, 117-123
- Arias, J., Vicente, J., Sánchez, F. & Berbén, A. (2010). Percepción del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y Rendimiento Académico en Diferentes Contextos Instruccionales de la Educación Superior. *Psicothema*, Vol. 22, no. 4, 806-812. ISSN: 0214-9915
- Ayán, M. (2010). Perfiles Motivacionales Definidos Mediante Análisis de Conglomerados y su Relación con la Capacidad Percibida y el Rendimiento Académico. *Anales de Psicología*, Vol. 26, no. 2, 348-358
- Bacete, F. (2008). Identificación de Subtipos Sociométricos en Niños y Niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, Vol. 25, no. 2, 209-222
- Bacete, F., García, I. & Casares, M. (2010). El Rechazo entre Iguales en la Educación Primaria: Una Panorámica General. *Anales de Psicología*, Vol. 26, no. 1, 123-136

- Bailur, K. (2006). *Influence of relations of family, peers and pressures of PUC II year student's on their adjustment and academic performance*. Thesis Submitted to the University of Agricultural Sciences for the Degree of Master in Human Development
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, Vol. 84, no. 2, 191-215
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, Vol. 37, no. 2, 122-147
- Bandura, A. (1993). Perceived Sel-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educacional Psychologist*, Vol. 28, no. 2, 117-148
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human Behavior*, Vol. 4, 71-81
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. An outline composed by Gio Valiante for Emory University
- Bandura, A. (2006). Adolescent Development From An Agentic Perspective (Chapter 1). *Information Age Publishing: Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 1-43
- Beaver, K., Ferguson, C. & Lynn-Whaley, J. (2010). The Association between Parenting and Levels of Self-Control: A Genetically Informative Analysis. *SAGE Publications*, Vol. 37, no. 10, 1045-1065. DOI: 10.1177/0093854810374919
- Bernardi, J. (2006). *Alunos com discalculia: O resgate da auto-estima e da auto-imagem através do lúdico*. Dissertação de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Bernardo, A., Núñez, J., González-Pienda, J., Rosário, P., Álvarez, L., González-Castro, P., Valle, A., Rodríguez, S., Cerezo, R., Álvarez, D. & Rodríguez, C. (2009).

Estilos Intelectuales y Rendimiento Académico: Una Perspectiva Evolutiva.
Psicothema, Vol. 21, no. 4, 555-561. ISSN: 0214-9915

Bonavides, S. (2005). *A auto-estima da criança que sofre violência física pela família*.
Dissertação de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio
Grande do Norte, Brasil

Brites, R. & Nunes, O. (2010). Uma Nova Escala de Auto-Eficácia Parental: Estudo
sobre Validação. *Centro de Investigação em Psicologia – Universidade Autónoma
de Lisboa*

Canrinus, E., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. & Hofman, A. (2011). Self-
Efficacy, Job Satisfaction, Motivation and Commitment: Exploring the
Relationships between Indicators of Teacher’s Professional Identity. *Springer
Publication*. DOI: 10.1007/s10212-011-0069-2

Caprichoso, D. (2010). *Percepção de crianças expostas à violência interparental*.
Dissertação de Mestrado em Psicologia Jurídica, Universidade Fernando Pessoa,
Porto

Catarino, M. & Martins, M. (2009). A Agressão e Vitimização entre Pares em Contexto
Escolar – Estudo de Caso no 5º Ano de uma Escola da Cidade de Beja. *Actas do X
Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Universidade do
Minho. ISBN: 978-972-8746-71-1

Cava, M., Musitu, G., Buelga, S. & Murgui, S. (2010). The Relationship of Family and
Classroom Environments with Peer Relational Victimization: Na Analysis of
Their Gender Differences. *The Spanish Journal of Psychology*, Vol. 13, no. 1,
156-165. ISSN: 1138-7416

Cerda, G., Ortega, R., Pérez, C., Flores, C. & Melipillán, R. (2011). Inteligencia Lógica
y Rendimiento Académico en Matemáticas: Un Estudio con Estudiantes de
Educación Básica y Secundaria de Chile. *Anales de Psicología*, Vol. 27, no. 2,
389-398

- Cia, F., Barham, E. & Fontaine, A. (2010). Impactos de uma Intervenção com Pais: O Desempenho Académico e Comportamento das Crianças na Escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Vol. 23, no. 3, 533-543
- Coimbra, S. (2000). *Estudo diferencial da auto-eficácia em alunos do 9º ano*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto
- Correia, T. (2010). *Desajustamento psicológico da criança: Estudo da sua relação com a rejeição parental percebida, conduta disruptiva e variáveis sociobiográficas da família*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra
- Costa, C. (2011). *Até onde nos levam as nossas representações? Um estudo sobre a família, concepção pessoal de inteligência, auto-estima e desenvolvimento vocacional*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, Instituto Superior da Maia, Maia
- Custódio, S., Domingues, C., Vicente, L., Silva, M., Dias, M. & Coelho, S. (2010). Auto-Conceito/Auto-Estima e Vinculação nas Relações de Namoro em Estudantes do Ensino Secundário. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho
- DeScioli, P., Kurzban, R., Koch, E. & Liben-Nowell, D. (2011). Best Friends: Alliances, Friend Ranking, and the MySpace Social Network. *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 6, no. 1, 1-14
- Emídio, R., Santos, A., Maia, J., Monteiro, L. & Veríssimo, M. (2008). Auto-Conceito e Aceitação pelos Pares no Final do Período Pré-Escolar. *Análise Psicológica*, Vol. 3, no. 26, 491-499
- Erkan, S. (2010). Child Acceptance-Rejection Behaviors of Lower and Upper Socioeconomic Status Mothers. *Social Behavior and Personality*. An International Journal

- Erkman, F. & Rohner, R. (2006). Youth's Perceptions of Corporal Punishment, Parental Acceptance, and Psychological Adjustment in a Turkish Metropolis. *SAGE Publications*. Vol. 40, no. 3, 250-267. DOI: 10.1177/1069397106287924
- Escobar, M, Fernández-Baena, F., Miranda, J., Trianes, M. & Cowie, H. (2011). Low Peer Acceptance and Emocional/Behavioural Maladjustment in Schoolchildren: Effects of Daily Stress, Coping and Sex. *Anales de Psicología*, Vol. 27, no. 2, 412-417
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. & Musitu, G. (2006). Relaciones Familiares, Rechazo entre Iguales y Violencia Escolar. *Cultura y Educación*, Vol. 18, no. 3-4, 335-344. ISSN: 1135-6405
- Feitosa, F., Matos, M., Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2005). Suporte Social, Nível Socioeconômico e o Ajustamento Social e Escolar de Adolescentes Portugueses. *Temas em Psicologia*, Vol. 13, no. 2, 129-138. ISSN: 1413-389X
- Feitosa, F., Matos, M., Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2009). Desempenho Acadêmico e Interpessoal em Adolescentes Portugueses. *Psicologia em Estudo*, Vol. 14, no. 2, 259-266
- Ferrer, B., Musitu, G., Muñoz, L. & Gimeno, M. (2010). Violencia Escolar en Adolescentes Rechazados y Aceptados: Un Análisis de sus Relaciones con Variables Familiares y Escolares. *Psicología: Teoría e Práctica*, Vol. 12, no. 2, 3-16
- Formiga, N. (2007). Pais e Professores como Explicação de Variáveis do Rendimento Escolar. *Psicologia.com.pt – O Portal dos Psicólogos*. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0342&area=d6&subarea=
- Fuentes, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Coruña

- Gallego, I., Delgado, A. & Sánchez-Queija, I. (2011). Apego a los Iguales durante la Adolescencia y la Adulter Emergente. *Anales de Psicología*, Vol. 27, no. 1, 155-163
- Garcia, A. (2005). *Psicologia da amizade na infância: Uma introdução*. Vitória - Programa de Pós-graduação em Psicologia. Brasil: Rio de Janeiro
- García, I., García-Bacete, F. & Casares, M. (2009). Razones de Niños y Niñas de Diez y Once Años para Preferir o Rechazar a sus Iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 41, no. 2, 305-321. ISSN: 0120-0534
- Geraldo, J., Igea, B & Mestre, A. (2010). Enfoques de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Educación Secundaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Vol. 18, no. 1, 211-226. ISSN: 1138-1663
- Gómez, A. & Moreno, M. (1998). *Programa para la Mejora de la Autoestima y de las Habilidades*. Premios Joaquín Sama a la Innovación Educativa
- Gómez-Zapiain, J., Ortiz, M. & Gómez-Lope, J. (2012). Capacidad para Aportar y Solicitar Apoyo Emocional en las Relaciones de Pareja en Relación con los Perfiles de Apego. *Anales de Psicología*, Vol. 28, no. 1, 302-312
- Henriques, C. (2011). *Análise de Regressão Linear Simples e Múltipla*. Departamento de Matemática da Escola Superior de Tecnologia de Viseu, p. 1-44
- INE (Instituto Nacional de Estatística) (2006). A Península Ibérica em Números. Disponível em: <http://www.ine.pt/apresent/ine/locaisatend.html>
- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. & Huescar, E. (2009). Conducta Prosocial y Rendimiento Académico en Estudiantes Españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, Vol. 25, no. 1, 93-101
- Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S. & Musitu, G. (2008). Factores Psicosociales Relacionados com el Estatus Social del Alumno en el Aula: el Rol de la

Reputación Social, la Amistad, la Conducta Violenta y la Relación con el Profesor. *International Journal of Psychology and Psychology Therapy*, Vol. 8, no. 2, 227-236

Kejerfors, J. (2007). *Parenting in urban slum areas: Families with children in a Shantytown of Rio de Janeiro*. Doctoral Thesis, Department of Social Work: Stockholm University. ISSN: 0281-2851

Khaleque, A. & Rohner, R. (2002). Reliability of Measures Assessing the Pancultural Association between Perceived Parental Acceptance-Rejection and Psychological Adjustment: A Meta-Analysis of Cross-Cultural and IntraCultural Studies. *SAGE Publications*, Vol. 33, no. 1, 87-99. DOI: 10.1177/0022022102033001006

Khan, S., Haynes, L., Armstrong, A. & Rohner, R. (2010). Perceived Teacher Acceptance, Parental Acceptance, Academic Achievement, and School Conduct of Middle School Students in the Mississippi Delta Region of the United States. *SAGE Publications*. Vol. 44, no. 3, 283-294. DOI: 10.1177/10697110368030

Kourkoutas, E. (2010). Teacher Acceptance, Parental Acceptance, and the Adjustment, Achievement and Behaviour of School-Going Youths. [Special Issue] *Cross-Cultural Research*, Vol. 44, no. 3

Lemos, G., Almeida, L., Guisande, A., Barca, A., Primi, R., Martinho, G. & Fortes, I. (2010). Inteligência e Rendimento Escolar: Contingências de um Relacionamento Menos Óbvio no Final da Adolescência. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Vol. 18, no. 1, 163-175. ISSN: 1138-1663

Lila, M. & Gracia, E. (2005). Determinantes de la Aceptación-Rechazo Parental. *Psicothema*, Vol. 17, no. 1, 107-111. ISSN: 0214-9915

López, M., Chaves, M., González, I. & Ruiz, M. (2009). ¿Por qué y con qué Intención lo Hizo? Atribuciones de los Padres y Adolescentes en los Conflictos Familiares. *Psicothema*, Vol. 21, no. 2, 268-273. ISSN: 0214-9915

- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. & Rolão, T. (2008). Relações entre o Conhecimento das Emoções, as Competências Académicas, as Competências Sociais e a Aceitação entre Pares. *Análise Psicológica*, Vol. 3, no. 26, 463-478
- Manning, M. (2007). Self-Concept and Self-Esteem in Adolescents. *Student Services*, PL
- Marsh, H. & O'Mara, A. (2008). Reciprocal Effects Between Academic Self-Concept, Self-Esteem, Achievement, and Attainment Over Seven Adolescent Years: Unidimensional and Multidimensional Perspectives of Self-Concept. *SAGE Publications*, Vol. 34, no. 4, 542-552. DOI: 10.1177/0146167207312313
- Martín, E. & Bustillo, M. (2009). Un Análisis Contextual de la Preferencia y el Rechazo entre Iguales en la Escuela. *Psicothema*, Vol. 21, no. 3, 439-445. ISSN: 0214-9915
- Martínez, C., López, E., Del Barco, B. & Castro, F. (2009). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Estudiantes de Enseñanza Secundaria. Diferencias de Género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, Vol. 17, no. 1,2, 275-284. ISSN: 1138-1663
- Martínez, I. & García, J. (2007). Parenting Styles and Adolescents Self-Esteem in Brazil. *Psychological Reports*, Vol. 100, 731-745
- Martinez, L. & Ferreira, A. (2008). *Análise de Dados com SPSS: Pimeiros Passos*. (3ª Edição). Escolar Editora: Lisboa
- Martínez-Antón, M., Buelga, S. & Cava, M. (2007). La Satisfacción con la Vida en la Adolescencia y su Relación con la Autoestima y el Ajuste Escolar. *Anuario de Psicología*, vol. 38, no. 2, 293-303
- Migues, A., Uzquiano, M. & Lozano, A. (2010). Cambios en las Variables Predictoras del Rendimiento Escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*, Vol. 22, no. 4, 790-796. ISSN: 0214-9915

- Morales, M. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia Emocional y Rendimiento Escolar: Estado Actual de la Cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 41, no. 1, 69-79. ISSN: 0120-0534
- Moreira, V., Sánchez A. & Mirón, L. (2010). El Grupo de Amigos en la Adolescencia: Relación entre Afecto, Conflicto y Conducta Desviada. *Boletín de Psicología*, no. 100, 7-21
- Neves, C. & Pinheiro, M. (2009). A qualidade dos relacionamentos interpessoais com os amigos: adaptação e validação do Quality of Relationships Inventory (QRI) numa amostra de estudantes do ensino superior. *Exedra – Educação/formação*, no. 2
- Neves, S. & Faria, L. (2006). Construção, Adaptação e Validação da Escala de Auto-Eficácia Académica (EAEA). *Psicologia Edições Colibri*, Vol. 20, no. 2, 45-68
- Neves, S. & Faria, L. (2007). Auto-Eficácia Académica e Atribuições Causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*. Vol. 4, no. 25, 635-652
- Neves, S. & Faria, L. (2009). Auto-Conceito e Auto-Eficácia: Semelhanças, Diferenças, Inter-Relação e Influência no Rendimento Escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 206-218. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa. ISSN 1646-0502.6
- Nora, W. & Zhang, K. (2010). Motives of Cheating among Secondary Students: The Role of Self-Efficacy and Peer Influence. *Springer Publications*, Vol. 11, 573-584. DOI: 10.1007/s12564-010-9104-2
- Ñourenço, A. & Paiva, M. (2010). Autoconceito e Rendimento Académico: Um Estudo com Modelos de Equações Estruturais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Vol. 18, no. 1, 177-194. ISSN: 1138-1663
- Oberle, E. Schonert-Reichl, K. & Thomson, K. (2010). Understanding the Link Between Social and Emotional Well-Being and Peer Relations in Early

Adolescence: Gender-Specific Predictors of Peer Acceptance. *Springer Publications*, Vol. 39, 1330-1342. DOI: 10.1007/s10964-009-9486-9

Oliveira, Â. (2011). *A percepção de aceitação-rejeição parental e do/a melhor amigo/a em Jovens hiperactivos com défices de atenção. Um estudo sobre auto-estima, auto-eficácia e rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, Instituto Superior da Maia, Maia

Oliveira, J. (2008). *A auto-eficácia como capital de identidade na transição para a adultez*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto

Parmar, P., Ibrahim, M. & Rohner, R. (2008). Relations Among Perceived Spouse Acceptance, Remembered Parental Acceptance in Childhood, and Psychological Adjustment Among Married Adults in Kuwait. *SAGE Publications*. Vol. 42, no. 1, 67-76. DOI: 10.1177/1069397107309767

Peixoto, F. & Almeida, L. (2010). Self-Concept, Self-Esteem and Academic Achievement: Strategies for Maintaining Self-Esteem in Students Experiencing Academic Failure. *Springer Publications*, Vol. 25, 157-175. DOI: 10.1007/s10212-010-0011-z

Peixoto, F. (2003). *Auto-Estima, auto-conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, auto-conceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho, Braga

Peixoto, F. (2004). Qualidade das Relações Familiares, Auto-Estima, Auto-Conceito e Rendimento Académico. *Análise Psicológica*, Vol. 1, nº 22, 235-244

Pérez, J., Maldonado, T., Andrade, C. & Díaz, D. (2007). Juicios Expresados por Niñas y Niños de 9 a 11 Años de Edad sobre Comportamientos y Actitudes que Conducen a la Aceptación o al Rechazo Social en un Grupo Escolar. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*, Vol. 3, no. 1, 81-107. ISSN: 1794-9998

- Peterson, C., Buser, T. & Westburg, N. (2010). Effects of Familial Attachment, Social Support, Involvement, and Self-Esteem on Youth Substance Use and Sexual Risk Taking. *SAGE Publications*, Vol. 18, no. 4, 369-376. DOI: 10.1177/1066480710380546
- Pires, A. (2010). *Aceitação-Rejeição parental percebida e ajustamento psicológico e académico da criança*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra
- Rocha, L. (2004). Professor Ideal versus Professor Real. *Integração*, Ano X, no. 36, 61-64
- Rohner, R. & Britner, P. (2002). Worldwide Mental Health Correlates of Parental Acceptance-Rejection: Review of Cross-Cultural and Intracultural Evidence. *SAGE Publications*. Vol. 36, no. 1, 16-47. DOI: 10.1177/106939710203600102
- Rohner, R. (1975). *They Love Me, They Love Me Not: A Worldwide Study of the effects of Parental Acceptance and Rejection*. New Haven, CT: HRAFLEX Press
- Rohner, R. (1986). *The Warmth Dimension: Foundations of Parental Acceptance-Rejection Theory*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data: United States of America
- Rohner, R. (2008). Introduction: Parental Acceptance-Rejection Theory Studies of Intimate Adult Relationships. *SAGE Publications*. Vol. 42, no. 1, 5-12. DOI: 10.1177/1069397107309749
- Rohner, R. (2010). Perceived Teacher Acceptance, Parental Acceptance, and the Adjustment, and Behavior of School-Going Youths Internationally. *SAGE Publications*. Vol. 44, no. 3, 211-221. DOI: 10.1177/1069397110366849
- Rohner, R., Khaleque, A. & Cournoyer, D. (2011). *Introduction to Parental Acceptance-Rejection Theory, Methods, Evidence, and Implications*. University of Connecticut. Disponível em: http://www.cspar.uconn.edu/intro_partheory.html

- Rohner, R., Parmar, P. & Ibrahim, M. (2010). Perceived Teacher Acceptance, Parental Acceptance, Behavioral Control, School Conduct, and Psychological Adjustment Among School-Age Children in Kuwait. *SAGE Publications*. Vol. 44, no. 3, 269-282. DOI: 10.1177/1069397110366935
- Romano, A., Negreiros, J. & Martins, T. (2007). Contributos para a Validação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg numa Amostra de Adolescentes da Região Interior Norte do País. *Psicologia, Saúde & Doenças*, Vol. 8, no. 1, 109-116
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M., Núñez, J., González-Pienda, J. & Valle, A. (2012). Autoeficacia y Utilidad Percibida como Condiciones Necesarias para un Aprendizaje Académico Autorregulado. *Anales de Psicología*, Vol. 28, no. 1, 37-44
- Rosário, P., Núñez, J., González-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L. & Guimarães, C. (2010). Enhancing Self-Regulation and Approaches to Learning in First-Year College Students: A Narrative-Based Programme Assessed in the Iberian Peninsula. *Springer Publications*, Vol. 25, 411-428. DOI: 10.1007/s10212-010-0020-y
- Rosenberg, M. (1965). Society and the Adolescent Self-Image. *Princeton, University Press*, p. 326
- Ruiz, D., López, E., Pérez, S. & Musitu, G. (2009). Reputación Social y Violencia Relacional en Adolescentes: el Rol de la Soledad, la Autoestima y la Satisfacción Vital. *Psicothema*, Vol. 21, no. 4, 537-542. ISSN: 0214-9915
- Ruiz, E. (2010). *Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica bullying en estudiantes de educación secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Murcia
- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill: México

- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. Tradução de Fátima Murad, Melissa Kassner & Seila Ladeira (3ª Ed.). McGraw-Hill: São Paulo
- Sanmartín, M., Carbonell, A. & Baños, C. (2011). Relaciones entre Empatía, Conducta Prosocial, Agresividad, Autoeficacia y Responsabilidad Personal y Social de los Escolares. *Psicothema*, Vol. 23, no. 1, 13-19. ISSN: 0214-9915
- Santos, P. (2008). Validação da Rosenberg Self-Esteem Scale numa Amostra de Estudantes do Ensino Superior. In Ana Paula Noronha, Carla Machado, Leandro Almeida, Miguel Gonçalves, Sara Martins & Vera Ramalho (Organizadores), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, Vol. 13. Braga: Psiquilíbrios Edições
- Sentse, M., Lindenberg, S., Omvlee, A, Ormel, J. & Veenstra, R. (2010). Rejection and Acceptance Across Contexts: Parents and Peers as Risks and Buffers for Early Adolescent Psychopathology. The Trails Study. *Springer Publications*, Vol. 38, 119-130. DOI: 10.1007/s10802-009-9351-z
- Sierra, J. (2008). *La Inteligencia emocional rasgo, la autoeficacia para el liderazgo y su vinculación a procesos afectivos grupales, cognitivos y de desempeño*. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca
- Silva, J. (2011). *Expressão da percepção de aceitação-rejeição parental e da percepção da aceitação-rejeição do professor no desempenho escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, Instituto Superior da Maia, Maia
- Simão, R. (2005). *A Relação entre actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos*. Monografia de Licenciatura em Psicologia, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa
- Souza, L. & Hutz, C. (2008). Relacionamentos Pessoais e Sociais: Amizade em Adultos. *Psicologia em Estudo - Maringá*, Vol. 13, no. 2, 257-265
- Souza, L. (2006). *Amizade em adultos: adaptação e validação dos questionários McGill e um estudo de diferenças de gênero*. Tese de Doutoramento, Instituto de Psicologia, Brasil

- Steely, A. & Rohner, R. (2006). Relations Among Corporal Punishment, Perceived Parental Acceptance, and Psychological Adjustment in Jamaican Youths. *SAGE Publications*. Vol. 40, no. 3, 268-286. DOI: 10.1177/1069397105284397
- Torres, D. & Neves, S. (2010). Estratégias de Aprendizagem, Auto-Eficácia Académica e Rendimento Escolar: Estudo de um Modelo de Inter-Relações. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho
- Trevisan, G. (2006). *A amizade é a melhor coisa do mundo apesar do amor. Afectos e amores entre crianças: a construção de sentimentos na interação de Pares*. Trabalho de Investigação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga
- Tulviste, T. & Rohner, R. (2010). Relationship Between Perceived Teacher's and Parental Behavior and Adolescent Outcomes in Estonia. *SAGE Publications*. Vol. 44, no. 3, 222-238. DOI: 10.1177/1069397110366797
- Valle, A., Núñez, J., Cabanach, R., González-Pienda, J., Rodríguez, S., Rosário, P., Cerezo, R. & Muñoz-Cadavid, M. (2008). Self-Regulated Profiles and Academic Achievement. *Psicothema*, Vol. 20, no. 4, 724-731. ISSN: 0214-9915
- Varan, A., Rohner, R., & Eryuksel, G. (2008). Intimate Partner Acceptance, Parental Acceptance in Childhood, and Psychological Adjustment Among Turkish Adults in Ongoing Attachment Relationships. *SAGE Publications*. Vol. 42, no. 1, 46-56. DOI: 10.1177/1069397107309758

ANEXOS

ANEXO I

Folha de Rosto (Inquérito)



Tema da Investigação:

“Estudo Ibérico sobre a Influência da Perceção de Aceitação-Rejeição pelo Grupo de Pares e pelo Professor no Desempenho Académico”

Importante antes de iniciar:

Por favor tem em atenção as instruções que são dadas no início de cada questionário e responde de forma espontânea a cada pergunta, tentando ser o mais sincero possível.

É importante referir que as tuas respostas são anónimas e sigilosas.

Muito Obrigado pela tua fantástica ajuda!

Nuno Baptista



Tema de la Investigación:

“Estudio Ibérico sobre la Influencia de la Percepción de Aceptación-Rechazo por los
Iguales y por el Profesor en el Rendimiento Académico”

Importante antes de empezar:

Por favor tenga en atención en las instrucciones que son escritas en el inicio de cada cuestionario y contesta de forma espontanea cada pregunta, intentando ser lo más sincero posible.

Es importante referir que tus respuestas son anónimas y secretas.

¡Muchas Gracias por tu fantástica ayuda!

Nuno Baptista

ANEXO II

Questionário Sociodemográfico

QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

(Este questionário destina-se ao levantamento essencial e detalhado de informações relativas ao/à aluno/a, **salvaguardando sempre a confidencialidade dos/as mesmos/as por questões éticas**)

1. **Idade:** _____ (anos)

2. **Sexo:** Masculino Feminino

3. **Escola que frequentas:** _____

3.1. **Ano de escolaridade que frequentas:** _____

3.2. **Já reprovaste de ano alguma vez?** Sim Não

3.2.1. **Se sim, quantas vezes?** _____

3.3. **Se és aluno do 9º ano (se não és passa à frente):**

Escreve as notas obtidas nas disciplinas que se encontram abaixo indicadas referentes ao 3º Período do 8º ano, se faltar alguma, por favor adiciona a disciplina no espaço em branco.

Disciplinas do 8º ano	Notas do 3º Período
Língua Portuguesa	
Inglês	
Francês	
Espanhol	
História	
Geografia	
Matemática	
Ciências Naturais	
Físico-Química	
Educação Visual	

Educação Tecnológica	
Educação Física	
Educação Moral e Religiosa	
Área de Projecto	
Estudo Acompanhado	
Formação Cívica	

3.4. Se és aluno do 8º ano (se não és passa à frente):

Escreve as notas obtidas nas disciplinas que se encontram abaixo indicadas referentes ao 3º Período do 7º ano, se faltar alguma, por favor adiciona a disciplina no espaço em branco.

Disciplinas do 7º ano	Notas do 3º Período
Língua Portuguesa	
Inglês	
Francês	
Espanhol	
História	
Geografia	
Matemática	
Ciências Naturais	
Físico-Química	
Educação Visual	
Educação Tecnológica	
Educação Física	
Educação Moral e Religiosa	

Área de Projecto	
Estudo Acompanhado	
Formação Cívica	

3.5. Se és aluno do 7º ano (se não és passa à frente):

Escreve as notas obtidas nas disciplinas que se encontram abaixo indicadas referentes ao 3º Período do 6º ano, se faltar alguma, por favor adiciona a disciplina no espaço em branco.

Disciplinas do 6º ano	Notas do 3º Período
Língua Portuguesa	
Inglês	
Francês	
Espanhol	
História e Geografia de Portugal	
Matemática	
Ciências Naturais	
Educação Visual e Tecnológica	
Educação Musical	
Educação Física	
Educação Moral e Religiosa	
Área de Projecto	
Estudo Acompanhado	
Formação Cívica	

4. Desejas continuar a estudar até que nível de escolaridade:

9º ano (ensino básico)

12º ano (ensino secundário)

Universidade (ensino superior)

Outros

CUESTIONARIO SOCIO-DEMOGRÁFICO

(Este cuestionario se destina a la obtención esencial y detallada de informaciones relativas al alumno/a, **salvaguardando siempre la confidencialidad de los/las mismos/as por cuestiones éticas**)

1. **Edad:** ____ (años)

2. **Sexo:** Masculino Femenino

3. **Escuela que frecuentas:** _____

3.1. **Año de escolaridad que cursas ahora:** _____

3.2. **¿Repetiste curso alguna vez?** Si No

3.2.1. **¿Si es que sí, cuántas veces?** _____

3.3. **Se eres alumno del 3° de E.S.O.:**

Escribe las calificaciones obtenidas en las materias que se encuentran abajo indicadas, referentes al último trimestre del 2° curso de la educación secundaria obligatoria, si falta alguna, por favor adiciona la materia en el espacio en blanco.

Materias del 2° curso de E.S.O.	Calificaciones
Ciencias de la Naturaleza	
Ciencias Sociales, Geografía e Historia	
Educación Física	
Lengua Castellana y Literatura	
Lengua Extranjera (Inglés)	
Matemáticas	
Educación Plástica y Visual	
Música	
Educación para la Ciudadanía y	

los Derechos Humanos	
Enseñanzas de Religión	
Segunda Lengua Extranjera	

3.4. Si eres alumno del 2º de E.S.O.:

Escribe las calificaciones obtenidas en las materias que se encuentran abajo indicadas referentes al último trimestre del 1º curso de la educación secundaria obligatoria, si falta alguna, por favor adiciona la materia en el espacio en blanco.

Materias del 1º curso de E.S.O.	Calificaciones
Ciencias de la Naturaleza	
Ciencias Sociales, Geografía e Historia	
Educación Física	
Lengua Castellana y Literatura	
Lengua Extranjera (Inglés)	
Matemáticas	
Educación Plástica y Visual	
Tecnología	
Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	
Enseñanzas de Religión	
Segunda Lengua Extranjera	

3.5. Se eres alumno del 1º de E.S.O.:

Escribe las calificaciones obtenidas en las materias que se encuentran abajo indicadas referentes al último trimestre del 6º curso de la educación primaria obligatoria, si falta alguna, por favor adiciona la materia en el espacio en blanco.

Áreas del 6º curso de E.P.O.	Calificaciones
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	
Educación Artística	
Educación Física	
Lengua Castellana y Literatura	
Lengua Extranjera	
Matemáticas	
Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	
Religión	

4. Deseas continuar a estudiar hasta que nivel de escolaridad:

- 4º curso de E.S.O. (enseñanza secundaria)
- Bachillerato (enseñanza previa a la universitaria)
- Universidad (enseñanza superior)
- Otros

ANEXO III

Consentimento Informado para Autorização nas Escolas

**Consentimento Informado
para Autorização nas
Escolas**

Exm.º/Exm.ª Sr./Sr.ª Presidente/Director(a)

Eu, Nuno Jorge Mesquita Baptista, aluno do 2º ano de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação do Instituto Superior da Maia (ISMAI), encontro-me a realizar a tese de investigação sob a orientação do Professor Doutor Francisco Machado. E de acordo com os objectivos propostos, pretendo verificar se a percepção que os/as alunos/as têm acerca do grupo de pares e do professor influencia a auto-estima, a auto-eficácia académica e o seu desempenho académico.

Como subscritor, venho por este meio solicitar a vossa excelência a autorização para ministrar alguns questionários aos/às vossos(as) alunos(as). Será sempre salvaguardado o anonimato e a confidencialidade dos/as alunos/as por questões éticas, com fins de investigação científica.

Esta supracitada ministração dos questionários iria decorrer entre o mês de Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012, após combinação prévia com V. Exª. Quanto ao tempo de duração, esta aplicação não levará mais de 45 minutos em cada turma.

Desde já agradeço a disponibilidade e atenção apresentadas na certeza de que esta solicitação seja atendida.

Qualquer dúvida poderei esclarece-la a qualquer momento.

O Investigador

(Nuno Jorge Mesquita Baptista)

O Orientador

(Professor Doutor Francisco Machado)

ANEXO IV

Consentimento Informado para os Encarregados de Educação

**Consentimento Informado
para o(a) Encarregado(a)
de Educação**

Exm.º/Exm.ª Encarregado(a) de Educação

Eu, Nuno Jorge Mesquita Baptista, aluno do 2º ano de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação do Instituto Superior da Maia (ISMAI), encontro-me a realizar a tese de investigação sob a orientação do Professor Doutor Francisco Machado. E de acordo com os objectivos propostos, pretendo verificar se a percepção que os/as alunos/as têm acerca do grupo de pares e do professor influencia a auto-estima, a auto-eficácia académica e o seu desempenho académico.

Assim sendo, venho por este meio solicitar a vossa excelência a autorização para ministrar alguns questionários cujo seu/sua educando(a) terá de responder, salvaguardando sempre o anonimato e a confidencialidade dos/as alunos/as por questões éticas.

O Investigador: _____ Data: ____ de _____ de 201__

Após a leitura do consentimento, eu _____ ,
Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____ , a frequentar
a Escola no _____ (ano e turma), autorizo o(a) meu/minha educando(a) a
participar no referido estudo de investigação.

Porto, ____ de _____ de 201__

(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)