



Universidades Lusíada

Moreira, Paulo
Dias, Paulo C.
Vaz, Filipa Machado
Rocha, Cláudia
Monteiro, Juliana
Vaz, João Machado

Escolas secundárias portuguesas com melhores e piores resultados académicos : dimensões do aluno, da família e da escola

<http://hdl.handle.net/11067/220>
<https://doi.org/10.34628/hvyj-gb50>

Metadados

Data de Publicação	2012
Resumo	As escolas desempenham um papel crucial na promoção de trajectórias académicas positivas dos seus estudantes. A compreensão das características dos estudantes de escolas com diferentes perfis (ex.: escolas eficazes VS escolas não eficazes) tem implicações importantes para a selecção e planeamento dos esforços de melhoria da escola, já que a eficácia das intervenções depende em larga medida do grau em que as estratégias são adaptadas às características e necessidades dos estudantes. Também por es...
Palavras Chave	Rendimento escolar - Portugal
Tipo	article
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULL-IPCE] RPCA, v. 03, n. 1 (Janeiro-Junho 2012)

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-23T08:26:20Z com informação proveniente do Repositório

**ESCOLAS SECUNDÁRIAS PORTUGUESAS COM
MELHORES E PIORES RESULTADOS ACADÉMICOS:
DIMENSÕES DO ALUNO, DA FAMÍLIA E DA ESCOLA**

**LOW AND HIGH ACHIEVING PORTUGUESE SECONDARY
SCHOOLS - STUDENT, FAMILY AND SCHOOL
DIMENSIONS**

Paulo Moreira; Paulo Dias; Filipa Machado Vaz; Cláudia Rocha;
Juliana Monteiro e João Machado Vaz
*Universidade Lusíada do Porto, Centro de Investigação em Psicologia
para o Desenvolvimento - CIPD*

Author Note

Correspondence concerning this article should be addressed to Paulo
Moreira, Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento,
Universidade Lusíada do Porto, Rua Dr. Lopo de Carvalho, 4369-006, Porto,
Portugal.

E-mail: paulomoreira@por.ulusiada.pt

Agradecimentos: O desenvolvimento deste estudo foi suportado pela
Fundação Calouste Gulbenkian, através de um financiamento atribuído ao
primeiro autor (Processo n^o 83235)

Resumo: As escolas desempenham um papel crucial na promoção de
trajectórias académicas positivas dos seus estudantes. A compreensão das
características dos estudantes de escolas com diferentes perfis (ex. escolas
eficazes VS escolas não eficazes) tem implicações importantes para a selecção
e planeamento dos esforços de melhoria da escola, já que a eficácia das

intervenções depende em larga medida do grau em que as estratégias são adaptadas às características e necessidades dos estudantes. Também por essa razão, é fundamental que as escolas tenham conhecimento dos valores que os principais preditores do rendimento académico assumem em escolas com diferentes perfis, para o estabelecimento de prioridades e adaptação das intervenções às características e necessidades dos estudantes. O objectivo deste estudo foi descrever os valores que as principais dimensões da escola, da família e dos estudantes assumem em escolas com diferentes perfis. A partir dos rankings nacionais de escolas, foram identificados dois grupos de escolas. As escolas que nos últimos 5 anos se posicionaram nos primeiros lugares dos rankings foram incluídas no grupo de Escolas com uma história consistente de *Melhores Resultados* (EMR). As escolas que nos últimos 5 anos se posicionaram nos últimos lugares dos rankings foram incluídas no grupo de Escolas com uma história consistente de *Piores Resultados* (EPR). Participaram neste estudo 2428 estudantes portugueses do 12º ano (1104 estudantes de escolas com uma história consistente de *Melhores Resultados* (MR) e 1324 estudantes de Escolas com uma história consistente de *Piores Resultados* académicos (PR). Os estudantes de escolas com melhores resultados registaram indicadores mais positivos na maioria das dimensões avaliadas (da escola, da família e dos estudantes). Estes resultados são congruentes com as evidências acerca da influência dos factores contextuais no rendimento académico dos estudantes e acerca das características da escola, da família e dos estudantes associadas à eficácia das escolas. Para além disso, estes resultados têm implicações significativas para os esforços de melhoria das escolas Portuguesas, uma vez que contribuem para o desenho e implementação de estratégias de promoção de trajectórias positivas (especialmente para as escolas em situações especialmente difíceis).

Palavras-chave: Preditores do desempenho académico; dimensões da escola; dimensões da família; dimensões do estudante; melhoria da escola; eficácia da escola.

Abstract: Schools have a crucial role on the promotion of adaptive academic trajectories of their students. The efficacy of adaptive academic trajectories promotion requires that interventions are tailored to fit the students' characteristics and needs. Therefore, the understanding of the characteristics of students from schools with different profiles (e.g. effective Vs non effective schools) has important implications for school improvement efforts. The knowledge about the values that the main predictors of adaptive academic trajectories assume in schools with different profiles is crucial so they can adapt/target their priorities and interventions to the students' characteristics and needs. The aim of this study was to describe the values that several school, family and students dimensions assume in effective and non effective schools. Based on the schools national rankings, we selected two groups of schools. Those schools classified in the first

positions of the national rankings in the last 5 years were included in the group of High-Achieving schools. Those schools classified in the last positions of the national rankings in the last 5 years were included in the group of Low-Achieving schools. Participated in this study 2428 Portuguese 12 graders (1104 students from schools with a consistent history of good academic results (GR) and 1.324 students from schools with a consistent history of poor academic results (PR). Students from high-achieving schools registered more positive results in the majority of the assessed dimensions (school, family and students dimensions). These results are consistent with evidences about the influence of the contextual variables on the students' academic performance and about the school, family and students characteristics associated to schools efficacy. Besides, these results have major implications to the Portuguese schools improvement efforts, as they contribute to the design and to the implementation of strategies for the promotion of positive academic trajectories (especially for schools in challenging circumstances).

Key-words: Predictors of academic performance; school dimensions; family dimensions; students' dimensions; school improvement; school effectiveness.

Introdução

Os decisores das escolas desempenham um papel determinante no planeamento e implementação de estratégias de intervenções sistémicas. De facto, tem vindo a crescer o consenso acerca da necessidade de os decisores das escolas promoverem o desenvolvimento de estratégias sistémicas, por contraste com a tendência tradicional de uma centração na avaliação e intervenção individualizada e centrada no défice. Por exemplo, apesar de os professores e directores das escolas continuarem a valorizar as actividades de avaliação tradicionais, as actividades de aconselhamento e de intervenção orientadas para o desenvolvimento dos sistemas educativos têm vindo a ser valorizadas pelos directores e professores de uma forma crescente (Magi & Kikas, 2009), ao ponto de se constituir um dos principais desafios à intervenção dos psicólogos educacionais. As intervenções sistémicas são orientadas para o desenvolvimento de processos promotores ou facilitadores de condições óptimas para o processo de ensino-aprendizagem, desejavelmente aproximando os diversos indicadores (incluindo variáveis dos estudantes, da escola e da família) dos valores que os mesmos assumem nas escolas eficazes. Este processo requer o conhecimento que os diferentes factores envolvidos no rendimento académico tipicamente assumem em escolas muito eficazes e pouco eficazes, já que permitem a implementação de estratégias (principalmente em escolas em circunstâncias desafiantes) eficazes na aproximação dos vários indicadores aos valores das escolas eficazes. Apesar disso, a comparação dos valores que os factores envolvidos nas trajectórias académicas assumem em escolas portuguesas muito eficazes e pouco eficazes é extremamente limitada.

Preditores do rendimento académico

O rendimento académico resulta das dinâmicas entre vários factores, incluindo factores genéticos, desenvolvimentais, contextuais, familiares, cognitivos, emocionais e relacionais. A inteligência e a personalidade estão entre os preditores do rendimento académico mais estudados e encontram-se entre as dimensões para as quais existem maiores evidências acerca da sua relação com o rendimento académico (De Raad & Schouwenburg, 1996; Neisser e col., 1994). A inteligência tem um poder preditivo superior ao da personalidade nos primeiros anos de escolaridade, invertendo-se esta tendência em níveis de educação mais avançada (Laidra, Pullman & Allik, 2006). Apesar da grande importância destes dois processos integrados na predição do rendimento académico, a inteligência e a personalidade são insuficientes para explicar a variância ao nível do rendimento académico. Gradualmente, foi aumentando o interesse por processos mais específicos, incluindo objectivos e motivações, expectativas, auto-eficácia, auto-conceito, auto-regulação (ex. Blair & Diamond, 2008), estilos de aprendizagem e estratégias de estudo (Credé & Kuncel, 2008), comportamentos disruptivos de internalização e de externalização (Masten e col., 2005), entre outros. Formulações recentes têm evidenciado que a compreensão adequada das trajectórias académicas em diferentes indivíduos requer a integração de diferentes indicadores, nomeadamente, indicadores das abordagens de persistência educacional e de motivação (Credé & Kuncel, 2008; Moreira e col., em submissão). Para além disso, tem vindo a crescer o interesse pelas interacções entre diversos indicadores de saúde (por exemplo, de saúde mental) e das trajectórias académicas

No que diz respeito ao impacto da saúde mental dos estudantes no rendimento académico, os comportamentos disruptivos na infância estão associados a resultados académicos negativos (Asendorpf, Denissen, & van Aken, 2008). Estudos longitudinais sugerem que os comportamentos disruptivos de externalização prejudicam o rendimento académico na adolescência, e têm um efeito negativo nos comportamentos de internalização no início da idade adulta (Ansary & Luthar, 2009; Masten e col., 2005). Contudo, têm sido encontradas associações específicas ao género entre comportamentos disruptivos e rendimento académico: hiperactividade prediz rendimento académico posterior em raparigas e agressão prediz rendimento académico posterior em rapazes (Alatupa et al., 2011). Por outro lado, problemas de comportamentos disruptivos de internalização precoces não predizem rendimento académico posterior (Ansary & Luthar, 2009; Masten e col., 2005). Uma das razões pelas quais a saúde mental dos estudantes tem recebido relativamente pouca atenção por parte da investigação prende-se com o facto de os indicadores de saúde mental terem um efeito indirecto (e não directo) no rendimento académico. Por outras palavras, e na perspectiva de Masten e colaboradores, o impacto dos comportamentos disruptivos de internalização no rendimento académico não é suficientemente proximal a ponto de comprometer o rendimento académico (Masten e col., 2005).

Apesar de os factores individuais (incluindo os processos psicológicos) serem importantes para a compreensão do rendimento académico, são, por si só, insuficientes para uma compreensão cabal do fenómeno do rendimento académico. Os factores contextuais interferem significativamente no rendimento académico dos estudantes porque influenciam (quer como estimulação e mediação / moderação) nos processos psicológicos, devido a) ao seu impacto no desenvolvimento dos processos psicológicos, e, b) ao seu efeito mediador / moderador no acesso aos recursos educativos e oportunidades, como tem sido extensamente descrito por modelos como o modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 1977; Cox, Mills-Koonce, Propper, & Gariépy, 2010). De entre os factores contextuais, o estatuto sócio-económico é um dos maiores preditores do rendimento académico (ex. Mullis, Rathge & Mullis, 2003). Por sua vez, o estatuto sócio-económico está directamente relacionado com outras dimensões de relevância para a compreensão do rendimento académico, incluindo as crenças e expectativas dos pais, envolvimento dos pais com a escola, bem-estar e psicopatologia dos pais, práticas parentais, etc. O envolvimento dos pais com a escola é um dos mais significativos preditores do rendimento académico, sendo mesmo identificado como um dos ingredientes das escolas eficazes (ex. Barth e col., 1999). Apesar disso, algumas meta-análises revelam dados inconsistentes. Por exemplo, a meta-análise realizada por Fan e Chen revelou que o envolvimento dos pais com a escola têm um efeito de pequeno a médio no rendimento académico das crianças, e que as expectativas / aspirações dos pais são o factor com uma relação mais forte com o rendimento académico (ex. Fan & Chen, 2001). Para além disso, apesar da importância do envolvimento dos pais com a escola, o seu impacto no rendimento académico não é linear e depende da influência compósita de outros factores como a cultura, etnia ou estatuto sócio-económico (ex. Spera, 2005). A saúde mental dos pais, particularmente da mãe, tem um impacto (apesar de não linear) determinante no rendimento académico dos seus filhos. Estudos longitudinais que avaliaram o impacto da sintomatologia psiquiátrica das mães (nomeadamente depressão e ansiedade) nos seus filhos, revelam que os sintomas persistentes de depressão na mãe têm um impacto significativo no desenvolvimento e no rendimento académico dos filhos, ainda que em padrões diferentes em rapazes e raparigas (Beardslee, Bemporad, Keller & Klerman, 1983; Billings & Moos, 1983; Ensminger, Hanson, Riley & Juon, 2003; Salt, Galler & Ramsey, 1988). Apesar disso, e apesar de ser teoricamente expectável que as escolas difiram em termos da sintomatologia psiquiátrica dos pais, como uma função das características sócio-demográficas e sócio-económicas da população estudantil e das suas famílias, pouco se sabe acerca dos valores que a sintomatologia psiquiátrica assume nas famílias de escolas com perfis sócio-económicos diversos das famílias dos estudantes. Para além disso, os estilos e práticas parentais também influenciam o rendimento académico dos estudantes (ex. Aunola, Stattin & Nurmi, 2000; Boon, 2007; Steinberg, Elmer, & Mounts, 1989). Por exemplo, crianças vítimas de maus-tratos sofrem um risco acrescido

de rendimento académico pobre (Staudt, 2001), e de défices em processos envolvidos na aprendizagem, como a auto-regulação da aprendizagem (Moreira & Preto, 2012). Para além disso, quanto maior a severidade dos abusos, maior a probabilidade de as crianças virem a experienciar dificuldades académicas (Slade, 2007).

Melhoria e eficácia da escola

Nos últimos 30 anos tem havido uma ênfase crescente na eficácia educacional e na melhoria da escola. Os esforços de melhoria da escola perseguem melhores níveis de eficácia educativa através a) da identificação dos factores envolvidos na eficácia educativa, b) da compreensão dos processos e mecanismos promotores de mudança de níveis mais baixos para níveis mais elevados de eficácia educativa, e, c) da manipulação dos valores que os factores envolvidos em maiores níveis de eficácia e da avaliação do efeito da sua manipulação na eficácia educativa

Os esforços de melhoria referem-se a estratégias direccionadas para a promoção de melhores níveis de desempenho académico. A escolha das estratégias a implementar resulta da ponderação de vários factores, incluindo os resultados desejados e a eficácia das estratégias potenciais. Em última instância, as estratégias de melhoria são orientadas para terem impacto ao nível dos processos envolvidos nas várias dimensões do funcionamento dos estudantes, com especial ênfase nos indicadores de desempenho académico. Este pressuposto tem um corpo robusto de fundamentação empírica que demonstra que as características dos contextos desenvolvimentais e relacionais têm impacto no processo e nos resultados desenvolvimentais (ex. Bronfenbrenner, 1977).

Concomitantemente, os esforços de melhoria têm dedicado especial atenção às escolas que se encontram em circunstâncias especialmente desafiantes (West, Ainscow, & Stanford, 2005), tentando perceber como se pode favorecer que escolas com desafios e dificuldades a vários níveis possam conseguir níveis de eficácia educativa satisfatórios.

Devido às evidências que os processos psicológicos desempenham um papel preponderante no desempenho académico dos estudantes, a compreensão dos valores médios que os processos psicológicos tendem a assumir na população escolar de diferentes escolas é extremamente relevante para os esforços de melhoria da escola. Nomeadamente, o conhecimento dos valores que os processos psicológicos tipicamente assumem em estudantes de escolas em condições especialmente difíceis, por comparação com estudantes de escolas eficazes, poderá contribuir de uma forma relevante para o desenvolvimento de estratégia e intervenções que correspondam à realidade específica dos estudantes de cada escola. Apesar das evidências de que escolas eficazes apresentam características diferenciadas em várias dimensões das escolas pouco eficazes (Altonji, Elder, & Taber, 2005) a intencionalização da concretização do conhecimento dos valores

médios que as várias dimensões determinantes do desempenho académico assumem na população de estudantes de escolas com perfis diferentes é ainda limitada.

Escolas eficazes

Desde os estudos clássicos com as escolas católicas, a investigação acerca do impacto dos factores contextuais no rendimento académico dos estudantes tem vindo a dedicar cada vez mais atenção ao impacto das características da escola e dos processos educativos implementados por cada escola (estratégias) no rendimento académico dos estudantes (ex. Bryk, Lee & Holland, 1993; Hoffer, Greeley & Coleman, 1985). De entre as estratégias que têm sido identificadas como aumentado a eficácia das escolas encontram-se o desenvolvimento profissional dos professores (ex. Reynolds, Hopkins, Potter & Champman, 2001; Reynolds, Teddlie, Creemers, Scheerens & Townsend, 2001), ênfase nos processos de ensino/aprendizagem e a existência de uma estratégia clara da escola orientada para padrões de excelência (ex. Hopkins, 2001; Reynolds e col., 2001), liderança adequada dos administradores (ex. Harris & Muijs, 2003) e professores orientados para a eficácia educativa (ex. Harris & Muijs, 2002). Apesar das evidências acerca da importância do uso de tecnologias educativas para potenciar os processos de ensino/aprendizagem, o impacto das novas tecnologias no rendimento académico não é linear e depende de outros factores. Algumas meta-análises revelam que os estudantes envolvidos em tarefas de aprendizagem que fazem uso de tecnologias educativas têm melhores resultados, ao passo que outras meta-análises sugerem tendência oposta (ex. Lipsey & Wilson, 1993; Fletcher-Finn & Gravatt, 1995). Os programas de tutoria têm um efeito significativo no rendimento académico dos estudantes (Randolph & Johnson, 2008). As actividades extra-curriculares (ex. Feldman & Matjasko, 2005; Fleming e col. 2008), programas escolares de promoção de saúde (Ladd & Dinella, 2009; Murray, Low, Hollis, Cross & Davis, 2007), e o envolvimento dos estudantes com a escola têm um impacto muito significativo no rendimento dos estudantes (Luo, Hughes, Liew & Kowk, 2009). A importância da compreensão dos mecanismos envolvidos na eficácia dos sistemas educativos justifica que a compreensão das especificidades das escolas mais eficazes e menos eficazes tem inspirado diferentes estudos (ex. Boon, 2007). O objectivo deste estudo foi descrever os valores que diversos preditores do rendimento académico assumem em escolas portuguesas com uma história consistente de melhores resultados e em escolas portuguesas com uma história de piores resultados.

Metodologia

Participantes

Os participantes incluídos neste estudo fazem parte do estudo financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian (Processo nº 83235).

Participaram este estudo (Tabela 1) 2428 estudantes, de um total de 28 escolas secundárias portuguesas. Sensivelmente metade dos estudantes (1104 estudantes, 45.5%) provém de escolas classificadas nos primeiros lugares dos rankings das escolas (7 escolas) e os outros (1324 estudantes, 54.5%) de escolas (21 escolas) classificadas nos últimos lugares do ranking. Os estudantes tinham idades entre os 16 e os 21 ($M=17.19$, $DP=0.75$), 56.7% do género feminino ($n=1377$) e 43.3% do género masculino ($n=1056$). Frequentava o 12º ano de escolaridade dos cursos Ciências e Tecnologias ($n=2054$, 87.8%), Ciências sociais e humanas ($n=123$, 5.3%), Ciências sócio-económicas ($n=110$, 4.7%), Artes ($n=46$, 2%) e Línguas e literatura ($n=7$, 0.3), durante o ano lectivo de 2007/2008.

Tabela 1. Características da amostra

		Frequência	Porcentagem
Género	Masculino	1056	43,3%
	Feminino	1377	56,7%
	Total	2428	100,0%
Curso	Ciências e Tecnologia	2054	84,5%
	Ciências sócio-económicas	110	4,5%
	Ciências sociais e humanas	123	5,1%
	Línguas e literatura	7	0,3%
	Artes	46	2,0%
	Não respondeu	88	3,6%
	Total	2340	100,0%
Tipo de escola	Pública	2040	84,0%
	Privada	388	16,0%
	Total	2428	100,0%
Orientação da escola	Religiosa	388	16,0%
	Leiga	2040	84,0%
	Total	2428	100,0%

As características dos pais dos estudantes ao nível da escolaridade (tabelas 2 e 3) e das profissões (tabelas 4 e 5) encontram-se descritas de seguida. Em geral, verifica-se que os pais dos estudantes de Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) têm habilitações académicas mais elevadas e

profissões mais diferenciadas do que os pais dos estudantes de Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR) académicos.

Tabela 2. Habilitações académicas dos pais de estudantes de escolas com os Melhores Resultados (EMR) e de escolas com os Piores Resultados (EPR)

Grau de ensino	Total		Escolas com os Melhores Resultados (EMR)		Escolas com os Piores Resultados (EPR)	
	n	%	n	%	N	%
1º ciclo do ensino básico	253	18,3	21	3,0%	232	34,6%
2º ciclo do ensino básico	120	8,7	13	1,8%	107	15,9%
3º ciclo do ensino básico	202	14,6	50	7,0%	152	22,7%
Ensino secundário	306	22,2	187	26,3%	119	17,7%
Licenciatura	409	29,6	357	50,3%	52	7,7%
Pós-graduação	3	0,2	2	0,3%	1	0,1%
Mestrado	42	3,0	40	5,6%	2	0,3%
Doutoramento	42	3,0	40	5,6%	2	0,3%
1º ciclo incompleto	4	0,3			4	0,6%

Tabela 3. Habilitações académicas mães de estudantes de Escolas com os Melhores Resultados (EMR) e de Escolas com os Piores Resultados (EPR)

Grau de ensino	F		Escolas com os Melhores Resultados (EMR)		Escolas com os Piores Resultados (EPR)	
	n	%	n	%	N	%
1º ciclo do ensino básico	221	15,7	33	4,6%	188	26,9%
2º ciclo do ensino básico	164	11,6	17	2,4%	147	21,0%
3º ciclo do ensino básico	195	13,8	54	7,6%	141	20,1%
Ensino secundário	313	22,2	169	23,8%	144	20,6%
Licenciatura	445	31,6	369	52,0%	76	10,9%
Pós-graduação	3	0,2	3	0,4%		
Mestrado	35	2,5	33	4,6%	2	0,3%
Doutoramento	32	2,3	32	4,5%		
1º ciclo incompleto	2	0,1			2	0,3%

Tabela 4. Profissão dos pais dos estudantes de escolas com os Melhores Resultados (EMR) e de escolas com os Piores Resultados (EPR)

Profissão	F		Escolas com os Melhores Resultados (EMR)		Escolas com os Piores Resultados (EPR)	
	n	%	n	%	n	%
Quadros superiores de empresas e da administração pública	159	12,0	124	17,7%	35	5,6%
Especialistas (especialistas e profissões intelectuais)	385	29,1	336	47,9%	49	7,9%
Técnicos de nível intermédio	112	8,5	73	10,4%	39	6,3%
Pessoal administrativo	119	9,0	70	10,0%	49	7,9%
Comércio e serviços	117	8,9	36	5,1%	81	13,1%
Trabalhadores qualificados de agricultura e pescas	46	3,5	1	,1%	45	7,3%
Operários e profissões similares	210	15,9	18	2,6%	192	31,0%
Operadores de máquinas e profissões afins	61	4,6	13	1,9%	48	7,7%
Profissionais não qualificados	39	3,0	2	,3%	37	6,0%
Desempregados	21	1,6	9	1,3%	12	1,9%
Reformados	51	3,9	19	2,7%	32	5,2%
Doméstico	2	,2	1	,1%	1	,2%

Tabela 5. Profissão das mães dos estudantes de escolas com os Melhores Resultados (EMR) e de escolas com os Piores Resultados (ERP)

Profissão	F		Escolas com os Melhores Resultados (EMR)		Escolas com os Piores Resultados (EPR)	
	n	%	n	%	n	%
Quadros superiores de empresas e da administração pública	88	6,5	65	9,3%	23	3,5%
Especialistas (especialistas e profissões intelectuais)	361	26,5	306	43,%	55	8,3%
Técnicos de nível intermédio	163	12,0	115	16,%	48	7,3%
Pessoal administrativo	130	9,6	66	9,4%	64	9,7%
Comércio e serviços	181	13,3	48	6,9%	133	20,2%
Trabalhadores qualificados de agricultura e pescas	15	1,1			15	2,3%
Operários e profissões similares	23	1,7	5	,7%	18	2,7%
Operadores de máquinas e profissões afins	2	,1			2	,3%
Profissionais não qualificados	84	6,2	13	1,9%	71	10,8%
Desempregados	31	2,3	15	2,1%	16	2,4%
Reformados	15	1,1	5	,7%	10	1,5%
Doméstica	267	19,6	62	8,9%	205	31,1%

Instrumentos

Instrumentos para os estudantes. O envolvimento dos estudantes com a escola foi avaliado através do Instrumento de envolvimento escolar (Moreira, Vaz, Dias & Petracchi, 2009) a versão portuguesa do School Engagement Instrument (Appleton, Christenson, Kim & Reschley, 2006). Este instrumento avalia duas dimensões do envolvimento escolar: o envolvimento cognitivo (que inclui as escalas de Motivação extrínseca, Objectivos e metas futuras e Controlo e relevância do trabalho escolar) e o envolvimento psicológico (que inclui as escalas de Apoio da família para a aprendizagem, Apoio dos professores para a aprendizagem e Apoio dos pares para a aprendizagem) e apresenta boas características psicométricas na população portuguesa (Moreira et al. 2009). A avaliação do auto-conceito e da auto-estima foi feita através da escala de Peixoto e Almeida (1999). Para avaliação da sintomatologia psicopatológica foi utilizada a versão portuguesa (Canavarró, 1999) do Brief Symptom Inventory-Youth (Derogatis, 1993). A expressão emocional na família foi avaliada através da versão portuguesa (Vaz, Moreira, & Dias, 2008) do Family Expressiveness Questionnaire (Halberstadt, 1986). A interação entre professor e aluno no contexto de sala de aula foi avaliada através da versão portuguesa (Moreira, Dias, Vaz, & Monteiro, 2008a) The Questionnaire on Teacher Interaction (Wubbels, T., Créton, H. A., & Hooymayers, 1985). A avaliação das abordagens e processos de aprendizagem foi realizada através do Inventário dos processos de aprendizagem (Duarte, 2000). O ajustamento académico foi avaliado através da versão portuguesa (Moreira, Vaz, & Dias, 2008a) do The School Adjustment - Child (Corrigan, 2003). Os padrões de aprendizagem foram avaliados através da versão portuguesa (Moreira, Dias, & Vaz, 2008) do Patterns of Adaptive Learning Scales (Midgley, et al., 2000). Para a avaliação da história de abuso e de negligência foi utilizado o Inventário de Abuso e negligência (Moreira, Pinto, Dias, & Vaz, 2008). Os padrões de sono foram avaliados através do Inventário de padrões de sono (Moreira & Pinto, 2008). A percepção dos estudantes acerca da existência na escola de estratégias de promoção do sucesso educativo foi avaliada através do Inventário de percepções dos estudantes acerca das estratégias de promoção do sucesso escolar (Moreira, Vaz, Dias & Gomes, in submission).

Instrumentos para os pais. A avaliação do envolvimento dos pais com a escola foi realizada através da versão portuguesa (Moreira, Vaz, & Dias, 2008b) do The Parent-Teacher Involvement Questionnaire - parents' version (Miller-Johnson & Maumary-Gremaud, 1995a). As experiências parentais foram avaliadas através da versão portuguesa (Moreira, Vaz, & Dias, 2008c) do Parental Experiences Inventory (IEP; Crnic, 1983). A psicopatologia psiquiátrica foi avaliada através da versão portuguesa (Canavarró, 1999) do Brief Symptom Inventory (Derogatis, 1993).

Instrumentos para professores. A avaliação da auto-eficácia dos professores foi realizada através da versão portuguesa (Moreira, Dias, Vaz, & Monteiro, 2008b) do Teacher Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001). A

avaliação do envolvimento pais/professores foi utilizada a versão portuguesa – versão professores (Moreira, Vaz, & Dias, 2008d) Parent-Teacher Involvement – Teacher (Miller-Johnson & Maumary-Gremaud, 1995b). A satisfação profissional dos professores foi avaliada através da versão portuguesa (Seco, 2004) do Teacher Job Satisfaction Assessment Questionnaire (Lester, 1982).

Procedimentos

Procedimentos de recolha dos dados. Com o objectivo de seleccionar Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) e Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR), foram seleccionados os diferentes rankings de escolas secundárias (com base no rendimento dos estudantes) desde o ano lectivo de 2001/2002. De forma a garantir que estava a ser considerado o padrão recente dos resultados das escolas e não apenas as notas obtidas no último ano, fez-se a média da classificação das escolas nos rankings dos anos 2001/2002 a 2005/2006 (inclusive). Foram seleccionadas as escolas cuja posição nos rankings se situou se situou nas primeiras 10 posições (Escolas com uma história consistente Melhores Resultados - EMR) e nas 40 últimas posições (Escolas com história consistente de Piores Resultados - EPR). A diferença do número de escolas nos dois grupos deveu-se ao facto de, tendencialmente, as escolas nos primeiros lugares dos rankings terem maior número de estudantes. Desta forma, procurou-se equivaler os dois grupos em termos de número de estudantes e não em termos do número de escolas.

Depois de um primeiro contacto com os estudantes e de recebido o consentimento informado (assinado pelo encarregado de educação), e devido à quantidade de instrumentos de avaliação, a recolha dos dados foi distribuída por 3 momentos ao longo do ano lectivo de 2007/2008.

No primeiro momento, os estudantes preencheram os seguintes questionários: questionário sócio-demográfico, o Questionário de ajustamento académico, Envolvimento parental (versão estudantes), Inventário de sintomas psicopatológicos, Escala de auto-conceito e de auto-estima, o Questionário de expressão individual na família, e o Questionário de regulação emocional. Os pais preencheram o questionário sócio-demográfico. No segundo momento, os estudantes preencheram os seguintes instrumentos: Inventário de percepções dos estudantes acerca das estratégias de promoção do sucesso escolar, o Inventário de envolvimento dos estudantes com a escola, o Inventário de processos de aprendizagem, e as escalas de avaliação dos processos adaptativos de aprendizagem. Neste segundo momento, os pais preencheram a Escala de envolvimento parental com a escola, o Inventário de sintomas psicopatológicos e o Inventário das experiências parentais. Ainda neste segundo momento, os professores preencheram os seguintes instrumentos: Escala de auto-eficácia dos professores, Escalas de processos adaptativos de aprendizagem (versão professores), Inventário de sintomas psicopatológicos, Questionário de avaliação

da satisfação com o trabalho para professores, Questionário de envolvimento entre pais e professores (apenas o director de turma). No terceiro momento, os estudantes preencheram os seguintes instrumentos: Escala de avaliação de crenças, atitudes, e estratégias relacionadas com a escola, o Questionário de interacção com os professores, o Questionário de história de abuso e negligência e o Questionário de sono. O primeiro momento de recolha decorreu entre durante os meses de Outubro e Novembro, o segundo durante Fevereiro e Março e o terceiro entre Maio e Junho. A distribuição dos questionários pelos três momentos, bem como a ordem de preenchimento dos questionários foi a mesma para todas as escolas.

Procedimentos de análise dos dados. Todas as análises estatísticas foram efectuadas através do SPSS, versão 15.0.

Resultados

Como está descrito na Tabela 6, os estudantes das escolas com os Piores Resultados (EPR) registam maior elevação na dimensão Tutoria comparativamente com os estudantes de escolas com os Melhores Resultados (EMR). Tendência oposta regista-se nas dimensões Proximidade entre professores e estudantes, Actividades Extra-curriculares, Aprendizagem Activa e Educação para a Carreira, com as escolas com os Melhores Resultados (EMR) a registarem índices mais elevados. Os dois grupos apenas não se distinguem ao nível das dimensões Tecnologias Educativas e Aprendizagem Individualizada.

Tabela 6. Diferenças de médias entre Escolas com os Melhores Resultados (EMR) e Escolas com os Piores Resultados (EPR) nas dimensões do Inventário de percepções dos estudantes acerca das estratégias de promoção do sucesso escolar (Moreira e col., em submissão)

Escala		Escolas com os Melhores Resultados (EMR)	Escolas com os Piores Resultados (EPR)	<i>t</i>	GL	<i>p</i>
Percepção dos estudantes acerca estratégias promoção do sucesso escolar	Proximidade entre professores e estudantes	14,15	13,37	-3,931	1411,676	,000
	Tecnologias educativas	4,58	4,69	1,049	1477,607	,294
	Tutoria	3,12	3,73	3,502	1489,399	,000
	Actividades extra-curriculares	4,60	3,61	-7,389	1421,005	,000
	Aprendizagem individualizada	4,63	4,82	1,438	1469,433	,151
	Aprendizagem Activa	11,17	10,75	-3,629	1487,136	,000
	Educação para a Carreira	10,97	10,23	-3,828	1473,188	,000

Ao nível do envolvimento parental, e como é perceptível na Tabela 7, as escolas com os Melhores Resultados (EMR) registam níveis mais positivos de envolvimento com a escola do que as escolas com os Piores Resultados (EPR). Esta tendência verifica-se nos indicadores dos estudantes, dos directores e de turma e dos pais. Os dois grupos apenas não se distinguem nas dimensões de envolvimento voluntário da mãe e do pai com a escola e na frequência dos contactos entre pais e professores (quer na perspectiva dos pais quer das mães).

Tabela 7. Diferenças de médias entre Escolas com os Melhores Resultados (EMR) e Escolas com os Piores Resultados (EPR) nas dimensões do envolvimento parental com a escola

	Dimensão	Escolas com os Melhores Resultados (EMR)	Escolas com os Piores Resultados (EPR)	<i>t</i>	GL	<i>p</i>
Envolvimento parental com a escola (versão aluno)	Envolvimento actual dos pais com a escola	8,48	7,62	2,98	1424,6	0,00
	Envolvimento passado da mãe com a escola	15,47	14,09	5,80	1262,5	0,00
	Envolvimento passado do pai	13,62	11,67	7,01	1335,0	0,00
Desenvolvimento precoce da literacia	Desenvolvimento precoce da literacia promovido pela mãe	15,63	14,35	5,03	1320,0	0,00
	Desenvolvimento precoce da literacia promovido pelo pai	14,21	12,40	6,24	1338,0	0,00
Relação entre pais e escola (director de turma)	Quantidade e tipo de contactos entre pais e professores	1,95	01,09	8,6	623,6	0,00
	Grau de envolvimento dos pais com a escola	3,98	2,73	7,4	973,0	0,00
Envolvimento entre pais e professores (versão mãe)	Qualidade da relação entre pais e professores	20,76	19,44	2,7	536,0	0,01
	Opinião da mãe acerca da escola	13,48	11,59	8,7	440,6	0,00
	Envolvimento voluntário da mãe com a escola	5,02	5,36	-0,8	547,0	0,45
	Frequência dos contactos entre pais e professores	3,85	4,00	-0,4	548,0	0,71
Envolvimento entre pais e professores (versão pai)	Qualidade da relação entre pais e professores	18,54	15,22	4,2	477,0	0,00
	Opinião da mãe acerca da escola	13,33	11,57	6,5	524,0	0,00
	Envolvimento voluntário da mãe com a escola	4,54	4,75	-0,5	343,3	0,64
	Frequência dos contactos entre pais e professores	2,80	2,64	0,6	423,9	0,53

Ao nível da expressão individual na família, os dois grupos apenas se distinguem na dimensão expressão negativa não dominante, com maior elevação no grupo de Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) (Tabela 8).

Tabela 8. Diferenças de médias entre Escolas com os Melhores Resultados (EMR) e Escolas com os Piores Resultados (EPR) nas dimensões de expressão individual na família

Dimensão		Escolas com os Melhores Resultados (EMR)	Escolas com os Piores Resultados (EPR)	<i>t</i>	GL	<i>p</i>
Expressão individual na família	Expressão positiva dominante	95,52	95,40	-0,08	1343,0	0,94
	Expressão positiva não dominante	34,90	34,84	-0,15	1399,7	0,88
	Expressão negativa dominante	36,62	37,35	1,19	1356,0	0,24
	Expressão negativa não dominante	41,33	38,24	-4,85	1389,0	0,00

Como se descreve na Tabela 10, o grupo de estudantes de Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) referem um ambiente familiar mais estruturado e índices mais elevados de responsividade emocional do que o grupo de estudantes de Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR), mas registam também maiores níveis de desvalorização por parte dos pais.

Tabela 9. Diferenças de médias entre Escolas com os Melhores Resultados (EMR) e Escolas com os Piores Resultados (EPR) nas dimensões de História de abuso e negligência

Dimensão		Escolas com os Melhores Resultados (EMR)	Escolas com os Piores Resultados (EPR)	<i>t</i>	GL	<i>p</i>
Abuso e Negligência	Estruturação do ambiente familiar	20,46	20,00	2,28	1433,8	0,02
	Parentificação	6,75	6,84	-0,68	1432,0	0,50
	Higiene	5,30	5,14	1,05	1377,8	0,29
	Abuso psicológico: humilhação	11,32	11,29	0,23	1441,0	0,82
	Abuso psicológico: responsividade emocional	14,59	14,07	3,83	1349,0	0,00
	Abuso psicológico: desvalorização	10,11	9,77	2,90	1403,5	0,00

O grupo das Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR) regista níveis estatisticamente significativos mais elevados do que o grupo de Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) em todas as dimensões de sintomatologia psicopatologia quer dos pais quer das mães. A mesma tendência mantém-se nos estudantes, com exceção das dimensões Obsessão-compulsão, Ansiedade, Hostilidade, Ansiedade Fóbica e Sintomas positivos, em que não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 10. Diferenças de médias entre Escolas com os Melhores Resultados (EMR) e Escolas com os Piores Resultados (EPR), nas dimensões de sintomatologia psicopatológica do aluno, da mãe e do pai

	Dimensão	Escolas com os Melhores Resultados (EMR)	Escolas com os Piores Resultados (EPR)	<i>t</i>	GL	<i>p</i>
Sintomatologia psicopatológica do aluno	Somatização	0,52	0,61	-2,67	1467,0	0,01
	Obsessão-Compulsão	1,104	1,20	-1,65	1460,0	0,10
	Sensibilidade interpessoal	0,75	0,91	-3,80	1466,0	0,00
	Depressão	0,83	1,04	-4,73	1446,0	0,00
	Ansiedade	0,74	0,81	-1,88	1450,0	0,06
	Hostilidade	0,98	1,04	-1,61	1455,0	0,11
	Ansiedade Fóbica	0,40	0,36	1,12	1463,0	0,26
	Ideação Paranóide	0,93	1,10	-4,10	1445,0	0,00
	Psicoticismo	0,67	0,78	-2,91	1460,0	0,00
	Índice de severidade global	0,19	0,22	-3,3	1488,0	0,00
	Total de sintomas positivos	14,06	15,01	-1,6	2593,6	0,12
Sintomatologia psicopatológica da mãe	Somatização	0,79	0,38	-7,3	467,3	0,00
	Obsessão-Compulsão	1,06	0,74	-5,0	395,6	0,00
	Sensibilidade interpessoal	0,82	0,51	-4,9	407,6	0,00
	Depressão	0,83	0,54	-2,0	561,0	0,05
	Ansiedade	0,82	0,63	-3,0	373,7	0,00
	Hostilidade	0,85	0,58	-4,5	414,7	0,00
	Ansiedade Fóbica	0,55	0,26	-5,5	491,9	0,00
	Ideação Paranóide	1,08	0,70	-5,6	413,4	0,00
	Psicoticismo	0,62	0,38	-4,2	453,4	0,00
	Índice de severidade global	0,21	0,13	-5,8	434,5	0,00
	Total de sintomas positivos	7,85	2,51	-11,6	2070,6	0,00
Sintomatologia psicopatológica do pai	Somatização	0,60	0,25	-6,2	423,4	0,00
	Obsessão-Compulsão	0,79	0,62	-2,8	357,2	0,00
	Sensibilidade interpessoal	0,64	0,46	-3,2	386,6	0,00
	Depressão	0,57	0,43	-2,4	355,7	0,02
	Ansiedade	0,63	0,49	-2,5	371,1	0,01
	Hostilidade	0,79	0,58	-3,3	358,1	0,00
	Ansiedade Fóbica	0,39	0,21	-3,6	437,5	0,00
	Ideação Paranóide	0,91	0,71	-2,8	515,0	0,01
	Psicoticismo	0,50	0,27	-4,2	399,6	0,00
	Índice de severidade global	0,16	0,11	-4,3	383,2	0,00
	Total de sintomas positivos	6,01	1,93	-10,3	2031,1	0,00

Ao nível das dimensões de satisfação parental, apenas se registam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos na satisfação familiar (as mães do grupo de Escolas com história consistente de Piores Resultados - EPR - estão mais satisfeitas) e na satisfação do pai com a comunidade (os pais das Escolas com história consistente de Piores Resultados - EPR - estão mais satisfeitos). Estes dados estão descritos na Tabela 11.

Tabela 11. Diferenças de médias entre Escolas com os Melhores Resultados (EMR) e Escolas com os Piores Resultados (EPR), ao nível das dimensões de satisfação parental

Dimensão		Escolas com os Melhores Resultados (EMR)	Escolas com os Piores Resultados (EPR)	t	GL	p
Satisfação parental (mãe)	Satisfação com a comunidade	3,53	3,74	-1,5	252,6	0,13
	Satisfação com os amigos	6,27	6,10	1,3	560,0	0,20
	Satisfação com a família	5,95	6,43	-2,8	297,6	0,01
	Satisfação com a parentalidade	13,60	13,32	1,0	507,0	0,34
Satisfação parental (pai)	Satisfação com a comunidade	3,50	3,76	-2,2	250,9	0,03
	Satisfação com os amigos	6,01	5,94	0,5	338,4	0,61
	Satisfação com a família	5,80	6,12	-1,9	418,0	0,06
	Satisfação com a parentalidade	13,61	13,18	1,5	473,0	0,13

A Tabela 12 descreve os valores ao nível da interação entre professor e aluno. A interação entre professor e aluno na disciplina de Português regista apenas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ao nível do Rigor, com os professores do grupo de Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) a serem descritos como mais rigorosos. A mesma tendência é registada nas disciplinas Triangulares, com os professores das Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) a obterem índices estatisticamente superiores ao nível da Liderança, Ajuda / apoio / suporte, Repreensão e Rigor. Nas disciplinas Bianaúais, as únicas diferenças verificadas são ao nível da Repreensão e Rigor, com índices mais elevados nos professores do grupo de Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR). As únicas dimensões em que os professores do grupo de Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR) registam valores mais elevados (com significância estatística) são a Liderança, Apoio / apoio / suporte e Compreensão nas disciplinas Anuais. Ainda nestas disciplinas, os professores do grupo de Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) apresentam pontuações mais elevadas na dimensão da Repreensão.

Tabela 12 - Diferenças de médias entre Escolas com os Melhores Resultados (EMR) e Escolas com os Piores Resultados (EPR), ao nível das dimensões de Interação entre Professor e aluno, nas disciplinas de Português, nas disciplinas Trianuais, Bianuais e Anuais

	Dimensão	Escolas com os Melhores Resultados (EMR)	Escolas com os Piores Resultados (EPR)	<i>t</i>	GL	<i>p</i>
Interação entre professor e aluno (Português)	Liderança	18,80	18,47	1,1	1026,0	0,29
	Ajuda / apoio / suporte	21,02	20,89	0,3	1027,0	0,74
	Compreensão	22,43	22,53	-0,3	1026,0	0,78
	Responsabilidade	15,36	15,63	-0,8	1010,0	0,45
	Insegurança	9,33	9,51	-0,4	1029,0	0,71
	Insatisfação	13,35	13,24	0,2	996,0	0,83
	Repreensão	13,65	13,12	1,2	1014,0	0,24
	Rigor	19,98	18,58	4,1	996,0	0,00
Interação entre professor e aluno (disciplinas trianuais)	Liderança	20,08	18,69	4,2	989,0	0,00
	Ajuda / apoio / suporte	21,63	20,09	3,9	990,0	0,00
	Compreensão	22,46	21,78	1,8	979,0	0,08
	Responsabilidade	14,45	14,58	-0,3	961,0	0,74
	Insegurança	8,67	9,04	-0,8	951,5	0,44
	Insatisfação	14,29	13,66	1,2	970,0	0,25
	Repreensão	14,91	13,69	2,8	971,0	0,01
	Rigor	22,34	20,24	5,8	951,0	0,00
Interação entre professor e aluno (disciplinas bianuais)	Liderança	19,01	19,21	-0,6	789,0	0,57
	Ajuda / apoio / suporte	21,41	21,25	0,4	770,0	0,70
	Compreensão	22,36	22,99	-1,6	733,6	0,12
	Responsabilidade	15,45	15,41	0,1	760,0	0,91
	Insegurança	9,66	8,99	1,3	763,6	0,21
	Insatisfação	14,04	13,40	1,0	762,0	0,31
	Repreensão	14,90	13,44	2,9	777,0	0,00
	Rigor	20,65	19,61	2,6	761,0	0,01
Interação entre professor e aluno (nas disciplinas anuais)	Liderança	18,52	19,63	-3,5	955,0	0,00
	Ajuda / apoio / suporte	21,09	22,01	-2,4	946,0	0,02
	Compreensão	22,74	23,67	-2,6	901,5	0,01
	Responsabilidade	16,15	16,13	0,1	915,0	0,96
	Insegurança	12,82	12,70	0,2	923,0	0,81
	Insatisfação	9,65	8,97	1,5	969,0	0,14
	Repreensão	14,00	12,84	2,6	945,0	0,01
	Rigor	19,23	18,54	1,9	912,7	0,06

Os estudantes do grupo de Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) registam mais horas de sono e maior activação no período da manhã do que os estudantes do outro grupo. Os estudantes do grupo de Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR) apresentam maior activação no período da noite (Tabela 13).

Tabela 13. Diferenças de médias Escolas com os Melhores Resultados (EMR) e Escolas com os Piores Resultados (EPR), ao nível das dimensões de Padrões de sono

Dimensão		Escolas com os Melhores Resultados (EMR)	Escolas com os Piores Resultados (EPR)	t	GL	p
Padrões de sono	Qualidade do sono	16,21	16,63	-1,3	970,0	0,19
	Quantidade de sono	12,60	11,88	3,9	942,4	0,00
	Activação no período da manhã	11,68	10,70	4,3	950,0	0,00
	Activação no período da noite	8,27	8,93	-3,4	966,9	0,00

A Tabela 14 descreve os resultados ao nível o auto-conceito e auto-estima, do envolvimento escolar, dos processos de aprendizagem e dos padrões adaptativos de aprendizagem dos estudantes dos dois grupos de escolas. Os estudantes do grupo de Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) apresentam índices de Competência académica e de Aceitação social estatisticamente mais elevados do que o grupo de estudantes de Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR). Ao nível do envolvimento dos estudantes com a escola, a única dimensão em que os estudantes de Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR) apresentam níveis mais elevados do que os estudantes do outro grupo é a motivação extrínseca. O grupo de estudantes de Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) regista valores mais elevados ao nível das aspirações futuras e objectivos, do apoio dos pares para a aprendizagem, do apoio dos professores para a aprendizagem e do apoio da família para a aprendizagem. Por outras palavras, o grupo de estudantes de Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) apresenta valores mais positivos em todas as dimensões do envolvimento psicológico com a escola e apenas numa dimensão do envolvimento cognitivo (motivação).

Tabela 14. Diferenças de médias entre Escolas com os Melhores Resultados (EMR) e Escolas com os Piores Resultados (EPR), ao nível das dimensões e subdimensões de auto-conceito e auto-estima, envolvimento do aluno com a escola, Processos de aprendizagem (IPA) padrões adaptativos de aprendizagem (PALS)

	Dimensão	Escolas com os Melhores Resultados (EMR)	Escolas com os Piores Resultados (EPR)	<i>t</i>	GL	<i>p</i>
Auto-conceito e auto-estima	Competência académica	8,29	7,96	4,03	1368,0	0,00
	Aceitação social	7,33	7,16	2,37	1432,0	0,02
	Competência atlética	8,34	8,33	0,11	1415,0	0,91
	Amizades íntimas	5,96	5,82	1,39	1422,0	0,16
Envolvimento do aluno com a escola	Relevância e controlo do trabalho escolar	17,72	17,92	-1,37	1398,0	0,17
	Aspirações futuras e objectivos	13,81	12,99	7,10	1369,7	0,00
	Motivação extrínseca	3,46	3,72	-3,07	1417,0	0,00
	Apoio dos professores para a aprendizagem	25,64	25,09	2,38	1364,4	0,02
	Apoio da família para a aprendizagem	13,50	12,95	4,9	1415,0	0,00
	Apoio dos pares para a aprendizagem	18,57	17,69	6,0	1390,0	0,00
Processos de aprendizagem (IPA)	Motivação para o desempenho, tipo 1	9,86	9,30	3,6	1377,0	0,00
	Motivação para o desempenho, tipo 2	9,57	9,34	1,0	1383,0	0,30
	Estratégia superficial	18,03	17,82	1,3	1368,0	0,20
	Estratégia profunda	26,20	23,95	6,6	1349,0	0,00
	Estratégias de sucesso, tipo 1	16,67	16,17	2,1	1367,0	0,04
	Estratégias de sucesso, tipo 2	19,09	18,80	2,1	1361,0	0,03
Padrões adaptativos de aprendizagem (PALS) (aluno)	Objectivos de mestria	10,82	11,13	-1,8	1350,0	0,07
	Objectivos de desempenho	14,74	14,58	1,1	1356,0	0,27
	Evitamento de objectivos de desempenho	7,69	7,65	0,4	1379,9	0,68
Padrões adaptativos de aprendizagem (PALS) (turma)	Objectivos de mestria	18,04	17,99	0,3	1368,0	0,74
	Objectivos de desempenho	8,86	8,73	1,4	1380,0	0,15
	Evitamento de objectivos de desempenho	12,54	12,72	-1,0	1376,6	0,31

Ao nível dos processos de aprendizagem avaliados pelo IPA, os estudantes de Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) registam valores mais elevados em todas as dimensões em que se verificam diferenças estatisticamente significativas: motivação para o desempenho tipo 1, estratégia profunda, estratégia de sucesso tipo 1 e estratégia de sucesso tipo 2 (Tabela 14).

Ao nível dos padrões adaptativos de aprendizagem avaliados pelo PALS, não se verificam diferenças estatisticamente significativas em nenhum das dimensões (seja dos dados referentes ao aluno seja nos dados referentes à turma) (Tabela 14).

A Tabela 15 apresenta os resultados relativos à Percepção dos objectivos dos pais, da vida familiar e vizinhança, crenças, atitudes e estratégias relacionadas com a escola e percepção dos objectivos dos professores. O grupo de estudantes de Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) registam índices mais elevados nas dimensões de espaço da vizinhança, orientação dos pais para o desempenho, eficácia académica a português, eficácia académica nas disciplinas trianuais, pressão académica nas disciplinas trianuais, eficácia académica nas disciplinas bianuais, eficácia académica nas disciplinas anuais, e orientação dos professores para objectivos de mestria nas disciplinas trianuais. O grupo de estudantes de Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR) regista índices mais elevados e com significância estatística ao nível do cepticismo em relação à relevância da escola, estratégias disfuncionais, comportamento batoteiro, e evitamento da novidade (Tabela 15).

Tabela 15. Diferenças de médias entre Escolas com os Melhores Resultados (EMR) e Escolas com os Piores Resultados (EPR) nas dimensões de Percepção dos objectivos dos pais, da vida familiar e vizinhança, crenças, atitudes e estratégias relacionadas com a escola e percepção dos objectivos dos professores.

	Dimensão	Escolas com os Melhores Resultados (EMR)	Escolas com os Piores Resultados (EPR)	<i>t</i>	GL	<i>p</i>
Percepção dos pais, da vida familiar e vizinhança	Espaço da vizinhança	16,06	15,31	5,3	1350,0	0,00
	Dissonância entre casa e escola	10,36	10,63	-1,4	1371,0	0,15
	Orientação dos pais para a mestria	17,73	17,08	4,1	1355,0	0,00
	Orientação dos pais para o desempenho	13,39	13,59	-1,3	1374,0	0,18
Crenças, atitudes e estratégias relacionadas com a escola	Cepticismo em relação à relevância da escola	12,93	13,37	-2,1	1336,0	0,04
	Estratégias disfuncionais	13,36	14,29	-4,7	1349,2	0,00
	Auto-percepção de baixo rendimento	11,54	12,66	-5,6	1356,0	0,00
	Comportamento batoteiro	6,84	7,39	-4,7	1356,6	0,00
	Evitamento da novidade	11,41	12,07	-4,8	1337,1	0,00
	Eficácia académica: Português	12,12	11,85	2,1	1145,0	0,03
	Pressão académica: Português	17,68	17,36	1,7	1123,0	0,09
	Comportamento disruptivo: Português	9,58	9,73	-0,6	1140,0	0,53
	Eficácia académica: Triannual	11,95	11,23	4,6	1100,0	0,00
	Pressão académica: Triannual	18,78	17,78	4,7	1093,0	0,00
	Comportamento disruptivo: Triannual	9,58	9,57	0,0	1073,7	0,96
	Eficácia académica: Bianual	12,76	12,10	4,4	874,0	0,00
	Pressão académica: Bianual	18,59	18,30	1,3	876,0	0,18
	Comportamento disruptivo: Bianual	10,14	9,73	1,5	845,3	0,14
	Eficácia académica: Anual	12,89	12,58	2,3	1037,9	0,02
	Pressão académica: Anual	18,55	18,33	1,1	1050,2	0,28
Comportamento disruptivo: Anual	9,92	9,69	0,9	1072,0	0,38	
Percepção dos objectivos dos professores	Orientação para a mestria: Português	11,86	11,75	0,8	1154,0	0,43
	Orientação para o desempenho: Português	10,41	10,34	0,5	1145,0	0,60
	Orientação para a mestria: Triannual	11,88	11,57	2,0	1116,0	0,04
	Orientação para o desempenho: Triannual	10,84	10,57	1,7	1090,0	0,10
	Orientação para a mestria: Bianual	12,16	12,19	-0,2	896,0	0,85
	Orientação para o desempenho: Bianual	10,88	10,57	1,9	867,0	0,06
	Orientação para a mestria: Anual	12,24	12,38	-1,0	1068,0	0,32
	Orientação para o desempenho: Anual	10,62	10,61	0,1	1063,0	0,94

Discussão

O objectivo deste estudo foi descrever os valores que os principais indicadores de persistência educacional e de motivação assumem em dois perfis de escolas: Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) e Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR). O grupo de estudantes de Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) regista indicadores mais positivos em várias dimensões da escola, da família e do estudante.

1. Dimensões da escola

Os estudantes das Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) percebem as suas escolas como tendo níveis mais positivos ao nível a) das Estratégias de promoção do sucesso escolar (níveis superiores de proximidade entre professores e estudantes, actividades extra-curriculares, aprendizagem activa e educação para a carreira), b) da Interação com os professores (maior Rigor na disciplina de Português; maior Ajuda/apoio/suporte, Repreensão, Rigor e Liderança nas disciplinas Triangulares; maior Repreensão e Rigor nas disciplinas bianuais, e maior Repreensão nas disciplinas Anuais); e c) Orientação dos professores para objectivos de mestria nas disciplinas Triangulares. Os estudantes de Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR) percebem as suas escolas como a) tendo níveis mais elevados de Tutoria (ao nível das Estratégias de promoção do sucesso escolar); e de b) Interação com os professores mais caracterizada por Liderança, Ajuda/apoio/suporte e Compreensão nas disciplinas Anuais.

Os resultados obtidos ao nível das estratégias de promoção de sucesso escolar são congruentes com as evidências da investigação acerca do impacto de determinadas estratégias no rendimento académico dos estudantes (ex: Gullatt & Lemoine, 1997; Marsh, 1992; Marsh, & Kleitman, 2002; Prince, 2004; Yoder, & Hochevar, 2005; Wagstaff, Combs, & Jarvis, 2000), nomeadamente ao nível da aprendizagem activa (Johnson, Johnson, & Holubec, 1992; Kagan, 1994), tutoria (McLearn, Colasanto, and Schoen, 1998; Tierney & Grossman, 1995) ou educação para a carreira (Zimmer-Gembeck & Mortimer, 2006).

O facto de Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) e Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR) apresentarem perfis diferentes ao nível da percepção dos estudantes acerca da implementação de estratégias de promoção do sucesso escolar pode ser compreendido à luz das características específicas de cada tipo de escolas. As estratégias das Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR) (ex. tutoria) tendem a ser percebidas como estratégias de compensação de défices (nomeadamente em estudantes com défices e dificuldades de aprendizagem). Apesar de ser compreensível que as Escolas com história consistente de Piores

Resultados (EPR) valorizem estas estratégias de compensação, é desejável que implementem também outras estratégias e que monitorizem a ligação entre estas estratégias mais compensatórias e a visão/objectivos da escola, bem como entre o desenvolvimento e as práticas dos professores (Hartley, 2007).

Ao nível das interacções entre professores e estudantes, os resultados encontrados revelam que as Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) registam comportamentos dos professores mais associados a bons resultados académicos dos estudantes nas disciplinas trianuais – o que sugere que estas condições se mantêm ao longo do tempo (exemplo, durante os três anos das disciplinas trianuais). O modelo dos Comportamentos dos Professores sugere que os comportamentos dos professores mais promotores de bons resultados académicos são os caracterizados por liderança, Ajuda/apoio/suporte e compreensão (Wubbels e col., 1985). Apesar de esta tendência se ter verificado também neste estudo, os professores das Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) foram também descritos como apresentando comportamentos também de rigor e repreensão. Este facto pode estar associado às características das Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) (na sua maioria escolas privadas e religiosas), que tendem a ter uma cultura organizacional que valoriza o rigor, exigência, estruturação e directividade – o que tende a ser valorizado também pelas famílias.

2. Dimensões da família

As famílias dos estudantes de Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) são caracterizadas por a) maior Estruturação (estruturação de hábitos e rotinas, maior responsividade emocional, e desvalorização por parte dos pais), b) maior Envolvimento dos pais com a escola (maior quantidade e qualidade dos contactos com os professores, experiência subjectiva mais positiva em relação aos professores e à escola em geral); c) Expressão individual na família caracterizada por expressão negativa não dominante; e d) Orientação dos pais para objectivos de desempenho. As famílias dos estudantes de Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR) são caracterizadas por índices mais elevados de a) Psicopatologia nos pais e nas mães, e b) de Satisfação da mãe com a vida familiar, e do pai com a comunidade.

Estes resultados são congruentes com as evidências da investigação, nomeadamente ao nível do envolvimento parental com a escola, confirmando-se também aqui que é uma das dimensões em que se verificam maiores diferenças entre escolas mais e menos eficazes (ex. Epstein, 1996; Eccles & Harold, 1996; Epstein & Dauber, 1991; Funkhouser & Gonzalez, 1997; Griffith, 1996; Henderson & Berla, 1994; Mullis & Jenkins, 1990; White, 1982). As famílias dos estudantes das escolas mais eficazes são mais estruturadas, mas também tendem a ser mais críticos (como é revelado pelos maiores índices de desvalorização e de expressão individual na família não dominante) e mais orientados para o desempenho

académico (como é revelado pela elevação na orientação dos pais para objectivos de desempenho. Estes factores têm sido associados a níveis superiores de desempenho académico (ex Baumrind, 1991; Gonzalez, Doan Holbein, & Quilter, 2002; Turner & Johnson, 2003; Steinberg, Elmer, & Mounts, 1989).

Ao nível da psicopatologia dos pais, os resultados demonstram que os pais dos estudantes de Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR) apresentam níveis mais elevados em todas as dimensões. Estes resultados são consistentes com as evidências acerca do impacto que a psicopatologia dos pais (principalmente das mães) tem no desenvolvimento dos filhos (ex. Gross, Shaw, & Moilanen, 2008; Gross, Shaw, Burwell, & Nagin, 2009).

A elevação ao nível da sintomatologia psiquiátrica verificada nos pais dos estudantes de Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR) é consistente com o modelo de stress familiar (Goodman & Gotlib, 1999) que salienta a importância das condições adversas em geral associadas a famílias de nível sócio-económico baixo no desenvolvimento da psicopatologia. Para além disso, este resultado vai ao encontro de outros estudos que demonstraram a existência de associações entre psicopatologia parental e rendimento académico dos filhos (George, Herman, & Ostrander, 2006).

Os níveis de satisfação com a vida familiar encontrados nas mães dos estudantes das Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR) podem ser compreendidos pelo contexto das famílias. Note-se que entre as Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR), uma parte da população é de meios rurais, ao passo que as Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) provêm essencialmente de meios urbanos. As mulheres de contextos rurais tendem a ter uma vida profissional menos activa e a dedicar mais a sua actividade a tarefas domésticas e familiares, o que pode contribuir para uma maior percepção de satisfação com a vida familiar. Por outro lado, os contextos rurais tendem a aumentar o sentido de participação na comunidade, o que contribui para explicar a maior satisfação com a comunidade encontrado nos pais de estudantes de Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR).

3. Dimensões do estudante

Os estudantes das Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) registam resultados mais positivos ao nível a) dos Padrões de sono (dormem mais horas, e registam maior activação no período da manhã); b) do Auto-conceito e auto-estima (competência académica e aceitação social mais elevados); c) do Envolvimento dos estudantes com a escola (níveis mais elevados de aspirações futuras e objectivos, do apoio dos pares para a aprendizagem, do apoio dos professores para a aprendizagem e do apoio da família para a aprendizagem e motivação intrínseca); d) dos Processos de aprendizagem (valores mais elevados de motivação para o desempenho tipo 1, estratégia

profunda, estratégia de sucesso tipo 1, estratégia de sucesso tipo 2; eficácia académica a português, eficácia académica nas disciplinas trianuais, pressão académica nas disciplinas trianuais, eficácia académica nas disciplinas bianuais, e eficácia académica nas disciplinas anuais).

Os estudantes de Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR) apresentam a) maiores índices de Psicopatologia (somatização, depressão, sensibilidade interpessoal, ideação paranóide, psicoticismo e índice de severidade global); b) padrões de Sono caracterizados por maior activação no período da noite), e c) Padrões de aprendizagem menos adaptativos (cepticismo em relação à relevância da escola, estratégias disfuncionais, comportamento batoteiro, e evitamento da novidade).

Em relação às dimensões cognitivas do envolvimento dos estudantes com a escola, os estudantes de Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR) regista valores mais elevados de motivação extrínseca e valores mais baixos na dimensão de aspirações futuras e objectivos. Ao nível da motivação, o grupo de estudantes de Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) regista menores níveis de motivação extrínseca, e níveis mais elevados de aspirações futuros e objectivos. Os estudantes dos dois grupos de escolas não se distinguiram em outros indicadores de motivações em relação à escola. No que respeita às estratégias de aprendizagem, os estudantes de Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR) apresentam indicadores mais negativos, caracterizados por maior cepticismo em relação à relevância da escola, estratégias disfuncionais, auto-percepção de baixo rendimento, comportamento batoteiro e evitamento da novidade. Estes resultados são congruentes com as evidências da investigação, que demonstram que os estudantes com melhores resultados tendem a ser movidos por razões de mestria e de desempenho, e tendem a utilizar mais estratégias de estudo orientadas para o sucesso, o que, por sua vez, está associado a bons resultados académicos (Covington, 2000; Kaplan & Maehr, 2007; Wolters, 2004). Pelo contrário, os estudantes de Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR) tendem a pensar na escola em termos instrumentais e de motivações extrínsecas, o que está associado ao uso de estratégias superficiais e fraudulentas e a um menor envolvimento com a escola e com os resultados académicos (Kaplan, & Maehr, 2007; Murdock & Anderman, 2006; Urdan, Midgley & Anderman, 1998). Apesar de dimensões do aluno, tem crescido o corpo das evidências que apontam para a grande associação entre as motivações e as estratégias de estudo dos estudantes e as motivações dos pais, dos professores (Eccles & Jacobs, 1986; Gronlnick e col., 2002; Gutman, 2006) e de características da escola (Finn & Frone, 2004).

O facto de os estudantes de Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) registarem níveis mais elevados ao nível da competência escolar e da aceitação social, é consistente com a investigação que sugere que a auto-percepção de competência dos estudantes associada às estratégias de estudo usadas pelos estudantes e ao rendimento académico (ex: Bandura, 1997;

Pajares & Schunk, 2000; Schunk, 1995; Schunk & Meece, 2005).

Os estudantes de Escolas com uma história consistente Melhores Resultados (EMR) dormem mais horas e têm maior activação no período da manhã (ao passo que os estudantes de Escolas com história consistente de Piores Resultados (EPR) têm maior activação no período da noite). Estes dados confirmam a associação entre o padrão de sono e os resultados académicos (Drake e col., 2003; Gomes, Tavares & Azevedo, 2002; Medeiros, Mendes, Lima & Araújo, 2003; Perez-Chada, e col., 2007). Também neste estudo se verifica que os estudantes que dormem mais horas e estão mais activados no período da manhã provêm de ambientes familiares descritos como mais estruturados. Este facto sugere que estudantes em ambientes familiares estruturados terão maiores probabilidades de cumprir um horário de sono (com maior controlo em actividades como ver televisão ou jogar computador em horas tipicamente associadas a tempo de dormir). Em ambiente pouco estruturados, aumenta a probabilidade de os estudantes ficarem acordados até mais tarde, o que terá como consequência estar com sono e menos activados na parte da manhã e perceberem maior activação na parte da noite.

No que respeita à sintomatologia psiquiátrica dos estudantes, os resultados deste estudo dão suporte às crescentes evidências acerca do impacto da saúde mental no rendimento académico. Apesar de esta ser uma relação complexa, distal e não linear (o que levou a que durante muito tempo esta fosse uma dimensão negligenciada ao nível do rendimento académico), crescem as evidências de que os indicadores de saúde mental estão associados ao rendimento académico (ex. Kitzrow, 2003; Masten e col., 2005; Svanum & Zody, 2001). A relação entre psicopatologia dos estudantes e o rendimento académico é mediada por outros factores, nomeadamente pela motivação e estratégias de estudo (Brackney & Karabenick, 1995) que são influenciadas pelas distorções cognitivas (ao nível de projecção no futuro e auto-percepção do indivíduo) associadas a determinadas condições (ex. depressão) e que interferem no envolvimento com a escola e nos resultados (Whitton, Larson & Hauser, 2008). Para além disso, a relação entre psicopatologia e rendimento académico é moderado pelo grau de exposição a factores de risco por parte dos estudantes: baixos índices de psicopatologia contribui para a melhoria das trajectórias académicas em estudantes de baixo risco, mas o mesmo não se verifica em estudantes de alto risco (Gutman, Sameroff & Cole, 2003).

Conclusões

As características dos contextos em que os indivíduos estão inseridos têm um impacto significativo nos processos e resultados das trajectórias dos indivíduos a vários níveis (Cox, Mills-Koonce, Propper & Gariépy, 2010; Stormshak e col., 2011; Tuppett, Yates, Obradovic & Egeland, 2010). Assim, a compreensão das características dos contextos, nomeadamente das escolas e

das famílias, promotoras de trajetórias adaptativas é extremamente relevante. Os factores da família têm um impacto significativo no rendimento académico dos estudantes, com destaque para o estatuto sócio-económico (Burchinal, e col., 2011; Martin, e col., 2010), o envolvimento dos pais na educação dos filhos (Cheung & Pomerantz, 2011). As condições adversas das famílias têm um impacto negativo em múltiplos domínios de funcionamento dos filhos (Herrenkohl e col., 2010; Kouros, Cummings & Davies, 2010; Taylor, Way & Seeman, 2011) – por exemplo, a psicopatologia dos pais tem um impacto negativo no funcionamento dos filhos (Garber & Cole, 2010). Similarmente, as famílias desempenham um papel determinante na transmissão intergeracional de funcionamento adaptativo (Schofielf, e col. 2011) e mesmo no desenvolvimento de competências de vocabulário e de literacia (Rodriguez & Tamis-LeMonda, 2011).

Os resultados deste estudo são congruentes com as evidências de que as características da escola estão associadas ao rendimento académico dos estudantes (Altonji, Elder & Taber, 2005; Boon, 2007; Hoffer, Greeley & Coleman, 1985), e têm o potencial de moderar o efeito de várias dimensões, como por exemplo, os efeitos das normas dos grupos no clima social da escola (Nesdale & Lawson, 2011). Por outro lado, estes resultados dão suporte à necessidade de as escolas promoverem mais proactivamente trajetórias académicas adaptativas, potenciando as competências e os resultados positivos e diminuindo os maus resultados, em vários domínios incluindo a auto-regulação (Blair & Diamond, 2008), as actividades extra-curriculares (Fleming e col., 2008), tutoria (Herrera, Grossman, Kauh & McMaken, 2011), nas atribuições dos estudantes acerca do desempenho académico (Swinton e col., 2011) ou nas competências de leitura em estudantes em risco (Saine, Lerkkanen, Ahonen, Tolvanen & Lyytinen, 2011). Um dos aspectos centrais à acção das escolas é a identificação precoce de estudantes em risco para trajetórias académicas negativas. Sendo que as evidências demonstram que os programas de intervenção desenvolvidos em contexto escolar têm um impacto positivo e significativo em múltiplas dimensões do funcionamento dos estudantes (Burchinal, e col., 2011; Campbell, 2004; Conduct Problems Prevention Research Group, 2011; Dishion, Véronneau e Myers, 2010). De facto, as escolas precisam de aceitar a sua responsabilidade de promover trajetórias académicas adaptativas, que inclui a abordagem do estudante numa perspectiva biopsicossocial, em que se valorizam outras dimensões do funcionamento dos indivíduos para além da centração nas tradicionais dimensões curriculares. Nos últimos anos têm aumentado as evidências acerca do impacto positivo que a promoção das competências sociais e emocionais tem no funcionamento dos indivíduos (Bornstein, Hahn & Haynes, 2010), incluindo a psicopatologia (Keith, Burt, & Roisman, 2010), o rendimento académico (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011) ou mesmo o sucesso no trabalho na idade adulta (Masten, Desjardins, McCormick, Kuo & Long, 2010). A promoção das trajetórias adaptativas requer também a ênfase nos vários indicadores de saúde mental, já que aumenta o consenso acerca do seu impacto no rendimento académico, nomeadamente os comportamentos disruptivos (Alatupa

e col., 2011; Ansary & Luthar, 2009; Masten e col., 2005), abuso de substâncias (Haller, Handley, Chassin & Bountress, 2010), em diferentes culturas (Chen, Huang, Chang, Wang e Li, 2010). A promoção de trajetórias adaptativas requer das escolas uma atitude proactiva de promoção do desenvolvimento de dimensões centrais a um funcionamento adaptativo. Por exemplo, a organização dos vários processos psicológicos, ou, por outras palavras, a personalidade, é um importante preditor de diversos indicadores de funcionamento negativo positivo, como a psicopatologia (Cloninger, Zohar, & Cloninger, 2010; Roberts, Jackson, Burger & Trautwein, 2009), bem-estar subjectivo (Cloninger e col., 2010), problemas de ajustamento (Zalewski, Lengua, Wilson, Trancik, & Bazinet, 2011), e rendimento académico (Moreira, Oliveira, Cloninger, Azevedo, Sousa, Castro, & Cloninger, 2012).

Em suma, este estudo contribui para uma maior compreensão de várias dimensões envolvidas no rendimento académico em escolas secundárias portuguesas, e reforçam as evidências encontradas em outros estudos acerca da realidade portuguesa que demonstram que o rendimento académico resulta das dinâmicas entre vários factores, de que se destacam indicadores de persistência educacional e indicadores de motivação (Moreira, Dias, Vaz & Vaz, 2013) e que os estudantes de escolas muito e pouco eficazes apresentam perfis muito diferenciados nestes indicadores (Moreira, Dias, Vaz & Freitas, 2011). O conhecimento das características de escolas eficazes é uma condição fundamental para o planeamento e monitorização de estratégias de melhoria da escola e de promoção de trajetórias adaptativas, contribuindo para a transposição das evidências da investigação para a prática (Guerra, Graham & Tolan, 2011; Lowell, Cárter, Gody, Paulicin & Briggs-Gowan, 2011; Shonkoff & Bales, 2011).

Referências

- Alatupa, S., Pulkki-Raback, L., Hintsanen, M., Mullola, S., Lipsanen, J., & Keltikangas-Jarvinen, L. (2011). Childhood disruptive behaviour and school performance across comprehensive school: A prospective cohort study. *Psychology, 2*, 542-551.
- Altonji, J. G., Elder, T. E., & Taber, C. R. (2005). Selection on observed and nonobserved variables: Assessing the effectiveness of Catholic schools. *Journal of Political Economy, 113*, 151-184.
- Ansary, N. S., & Luthar, S. S. (2009). Distress and academic achievement amongst adolescents of affluence: A study of externalizing and internalizing problem behaviors and school performance. *Development and Psychopathology, 21*, 319-341.
- Apperly, I. A., Warren, F., Andrews, B. J., Grant, J., & Todd, S. (2011). Developmental continuity in theory of mind: Speed and accuracy of belief-desire reasoning in children and adults. *Child Development, 82*, 1691-1730; DOI:10.1111/j.1467-8624.2011.01635.x.

- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445.
- Asendorpf, J. B., Denissen, J. J., & van Aken, M. A. (2008). Inhibited and aggressive preschool children at 23 years of age: Personality and social transitions into adulthood. *Developmental Psychology, 44*, 997-1011.
- Aunola, K., Stattin, H. K., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence, 23*, 205-222.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Barth, P., Haycock, K., Jackson, H., Mora, K., Ruiz, P., Robinson, S., & Wilkins, A. (1999). *Dispelling the myth: high poverty schools exceeding expectations*. Washington, DC: Ed Trust.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*, 56-95.
- Beardslee, W., Bemporad, J., Keller, M. B., & Klerman, G. L. (1983). Children of parents with major affective disorder: A review. *American Journal of Psychiatry, 140*, 825-832.
- Billings, A.G., & Moos, R. H. (1983). Comparison of children of depression and non-depressed parents: a social environmental perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology, 98*, 218-228.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology, 20*, 899-911.
- Boon, J. H. (2007). Low- and high-achieving Australian secondary school students: Their parenting, motivations and academic achievement. *Australian Psychologist, 42*, 212-225.
- Bornstein, M. C., Hahn, C. H., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology, 22*, 17-735 DOI:10.1017/S0954579410000416
- Brackney, B. E., & Karabenick, S. A. (1995). Psychopathology and academic performance: The role of motivation and learning strategies. *Journal of Counseling Psychology, 42*, 456-465.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*(7), 513-530.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Harvard University Press.
- Burchinal, M., McCartney, K., Steinberg, L., Crosnoe, R., Friedman, S. L., McLoyd, V., ... NICHD Early Child Care Research Research Network (2011). Examining the black-white achievement gap among low-income children using the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development, 82*, 1404-1420; DOI:10.1111/j.1467-8624.2011.01620.x

- Campbell, M. A. (2004) Identification of “at-risk” students for prevention and early intervention programs in secondary schools. *Australian Journal of Guidance and Counselling* 14(1):65-77.
- Canavarro, M. C. (1999). Inventário de sintomas psicopatológicos - BSI. In M. R. Simões, M. Gonçalves & L. S. Almeida (Eds.), *Testes e Provas Psicológicas em Portugal* (II vol.). Braga: APPORT/SHO.
- Canavarro, M. C. (1999). Inventário de sintomas psicopatológicos - BSI. In M. R. Simões, M. Gonçalves, L. S. Almeida (Eds.), *Testes e Provas Psicológicas em Portugal* (II vol.) (pp. 95-109). Braga: APPORT/SHO.
- Chen, X., Huang, X., Chang, L., Wang, L. & Li, D. (2010). Aggression, social competence, and academic achievement in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 22, 583-592; DOI:10.1017/S0954579410000295.
- Cheung, C. S. S., & Pomerantz, E. M. (2011). Parents’ involvement in children’s learning in the United States and China: Implications for children’s academic and emotional adjustment. *Child Development*, 82, 932-950; DOI:10.1111/j.1467-8624.2011.01582.x.
- Cloninger, C. R., Zohar, A. H., & Cloninger, K. M. (2010). Promotion of well-being in person-centered mental health care. *Focus*, 8, 165-179.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2011). The effects of the fast track preventive intervention on the development of conduct disorder across childhood. *Child Development*, 82, 331-345; DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01558.x.
- Corrigan, A. (2003) *School Adjustment –Child (revised)*. Consultado em Novembro, 2006, disponível on-line: <http://www.fasttrackproject.org>
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Cox, M. J., Mills-Koonce, R., Propper, C., & Gariépy, J-L. (2010). Systems theory and cascades in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 22, 497-506; DOI:10.1017/S0954579410000234
- Credé, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 425-453. DOI: 10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x.
- Crnic, K. A. (1983). *Inventory of Parent Experiences* University Park, PA: Penn State University, Department of Psychology.
- De Raad, B., & Schouwenburg, H. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality*, 10, 303-336.
- Derogatis, L. R. (1993). *Brief Symptom Inventory administration, scoring and procedures manual* (3rd ed.). Minneapolis, MN: National Computer Systems, Inc.
- Dishion, T.J., Véronneau, M-H., & Myers, M.W. (2010). Cascading peer dynamics underlying the progression from problem behavior to violence in early to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 22, 603-619; DOI:10.1017/S0954579410000313.

- Drake, C., Nickel, C., Burduvali, E., Roth, T., Jefferson, C., & Badia, P. (2003). The Pediatric Daytime Sleepiness Scale (PDSS): Sleep habits and school outcomes in middle-school children. *Sleep, 26*, 455-458.
- Duarte, A. M. (2000). *Avaliação e modificação de concepções, motivações e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior* (Dissertação de doutoramento não-publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing student's social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405-432; DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.
- Dynarski, S. M. (1999). *Does aid matter? Measuring the effect of student aid on college attendance and completion*. National Bureau of Economic Research Working Paper, No. 7422.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds), *Family school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Eccles, J. S., & Jacobs, J. (1986). Social forces shape math participation. *Signs, 11*, 367-380.
- Ensminger, M., E, Hanson, S. G., Riley, A. W., & Juon, H. (2003). Maternal Psychological Distress: Adult Son's and Daughters' Mental Health and Educational Attainment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 42*(9), 1108-1115.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds), *Family school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 209-246). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal, 91*, 289-305.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*, 1-23.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extra-curricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research, 75*, 159-210.
- Finn, K. V., & Frone, M. R. (2004). Academic performance and cheating: Moderating role of school identification and self-efficacy. *The Journal of Educational Research, 97*(3), 115-162.
- Fleming, C., Catalano, R., Mazza, J., Brown, E., Haggerty, K., & Harachi, T. (2008). After-school activities, misbehavior in school, and delinquency from the end of elementary school through the beginning of high school: A test of social development model hypothesis. *Journal of Early Adolescence, 28*, 277-303. DOI:10.1177/0272431607313589.

- Fleming, C. B., Catalano, R. F., Mazza, J. J., Brown, E. C., Haggerty, K. P., & Harachi, T. W. (2008). After-school activities, misbehavior in school, and delinquency from the end of elementary school through the beginning of high school: A test of social development model hypotheses. *Journal of Early Adolescence, 28*(2), 277-303.
- Fletcher-Finn, C. M., & Gravatt, B. (1995). The efficacy of computer-assisted instruction: A meta-analysis. *Journal of Computing Research, 12*, 219-242.
- Funkhouser, J. E., & Gonzales, M. R. (1997). *Family involvement in children's education, successful local approaches, an idea book*. Policy Studies Associates, Inc. for the Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Garber, J., & Cole, D. A. (2010). Intergenerational transmission of depression: A launch and grow model of change across adolescence. *Development and Psychopathology, 22*, 819-830; DOI:10.1017/S0954579410000489.
- George, C., Herman, K. C., & Ostrander, R. (2006). The family environment and developmental psychopathology: The unique and interactive effects of depression, attention, and conduct problems. *Child Psychiatry and Human Development, 37*, 163-177.
- Gomes, A. A., Tavares, J., & Azevedo, M. H. P. (2002). Sleep quality during examinations in university students: Preliminary results. In I. Leal, T. Botelho & J. P. Ribeiro (Eds.). *Proceedings of the 16th Congress of the European Health Psychology Society. Health psychology through the life cycle: a life span perspective* (pp. 179-184). Lisbon: I.S.P.A.
- Gonzalez, A., Doan Holbein, M., & Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 450-470.
- Goodman, S. H., & Gotlib, I. H. (1999). Risk for psychopathology in the children of depressed mothers: A developmental model for understanding mechanisms of transmission. *Psychological Review, 106*, 458-490.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *Journal of Educational Research, 90*, 33-41.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. G., DeCoursey, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology, 38*, 143-155.
- Gross, H., Shaw, D. S., & Moilanen, K. (2008). Reciprocal associations between boys' externalizing problems and mothers' depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*, 693-709.
- Gross, H., Shaw, D. S., Burwell, R. A., & Nagin, D. S. (2009). Transactional processes in child disruptive behavior and maternal depression: A longitudinal study from early childhood to adolescence. *Development and Psychopathology, 21*, 139-156.
- Guerra, N. G., Graham, S., & Tolan, P. H. (2011). Raising healthy children: Translating child development research into practice. *Child Development, 82*, 7-16; DOI:10.1111/j.1467.8624-2010.01537.x.

- Gullat, D. E., & Lemoine, D. A. (1997). Truancy: What's a principal to do? *American Secondary Education*, 1, 7-12.
- Gutman, L. M. (2006). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 44-63.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39(4), 777-790.
- Halberstadt, A. G. (1986). Family socialization of emotional expression and nonverbal communication styles and skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 827-836.
- Haller, M., Handley, E., Chassin, L., & Bountress, K. (2010). Developmental cascades: Linking adolescent substance use, affiliation with substance use promoting peers, and academic achievement to adult substance use disorders. *Development and Psychopathology*, 22, 899-916; DOI:10.1017/S0954579410000532.
- Harris, A. & Muijs, D. (2002). *Teacher leadership: A review of Research*. London: University of Warwick Institute of Education.
- Harris, A. & Muijs, D. (2003). Teacher leadership - Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management and Administration*, 31, 437-448.
- Hartley, J. (2007). Teaching, learning and new technology: a review for teachers. *British Journal of Educational Technology*, 38, 42-62.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Herrenkohl, T. I., Kosterman, R., Mason, W. A., Hawkins, J. D., McCarty, C. A., & McCauley, E. (2010). Effects of childhood conduct problems and family adversity on health, health behaviors, and service use in early adulthood: Tests of developmental pathways involving adolescent risk taking and depression. *Development and Psychopathology*, 22, 655-665; DOI:10.1017/S0954579410000349.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of big brothers big sisters school-based mentoring. *Child Development*, 82, 346-361; DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01559.x.
- Hoffer, T., Greeley, A. M., & Coleman, J. S. (1985). Achievement growth in public and catholic schools. *Sociology of Education*, 58(2), 74-97.
- Hopkins, D. (2001). *Meeting the challenge. An improvement guide for schools facing challenging circumstances*. London: Department for Education and Skills.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec (1992). *Advanced Cooperative Learning*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kaplan, A., & Maehr, M. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.

- Keith, B., Burt, K.B., & Roisman, G.I. (2010). Competence and psychopathology: Cascade effects in the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Development and Psychopathology*, 22, 557-567; DOI:10.1017/S0954579410000271.
- Kitzrow, M. A. (2003). The mental health needs of today's college students: Challenges and recommendations. *NASPA Journal*, 41, 165-179.
- Kouros, C. D., Cummings, E. M., Davies, P. T. (2010). Early trajectories of interparental conflict and externalizing problems as predictors of social competence in preadolescence. *Development and Psychopathology*, 22, 527-537; DOI: 10.1017/S0954579410000258.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101, 190-206. DOI:10.1037/a0013153.
- Laidra, K., Pullman, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: a cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42, 441-451.
- Lester, P. E. (1982). *Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ)* (Manuscrito não-publicado). Long Island University.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioural treatment: Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181-1209.
- Lowell, D. I., Carter, A. S., Godoy, L., Paulicin, B., & Briggs-Gowan, M. J. (2011). Randomized controlled trial of child FIRST: A comprehensive home-based intervention translating research into early childhood practice. *Child Development*, 82, 193-208; DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01550.
- Luo, W., Hughes, J. N., Liew, J., & Kwok, O. (2009). Classifying academically at-risk first graders into engagement types: Association with long-term achievement trajectories. *The Elementary School Journal*, 109, 390-45. DOI:10.1086/593939.
- Magi, K., & Kikas, E. (2009). School psychologists' role in school: expectations of school principals on the work of school psychologists. *School Psychology International*, 30, 331-346.
- Marsh, H. W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-562.
- Marsh, H. W., & Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the non-linear. *Harvard Educational Review*, 72, 464-514.
- Martin, M. J., Conger, R. D., Schofield, T. J., Dogan, S. J., Widaman, K. F., Donnellan, M. B., & Neppl, T. K. (2010). Evaluation of the interactionist model of socioeconomic status and problem behavior: A developmental cascade across generations. *Development and Psychopathology*, 22, 695-713; DOI:10.1017/S0954579410000374.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradovic, J., Riley, J. R., ... Tellegen, A. (2005). Developmental Cascades: Linking Academic Achievement and Externalizing and Internalizing Symptoms Over 20 Years. *Developmental Psychology*, 41, 733-746.

- Masten, A. S., Desjardins, C. D., McCormick, C. M., Kuo, S. I., & Long, J. D. (2010). The significance of childhood competence and problems for adult success in work: A developmental cascade analysis. *Development and Psychopathology*, 22, 679-694; DOI:10.1017/S0954579410000362.
- McLearn, K., Calasanto, D., & Schoen, C. (1998, June). *Mentoring makes a difference, findings from The Commonwealth Fund 1998 Survey of Adults Mentoring Young People*. Retrieved in November 2006, at www.cmfwf.org/usr_doc/McLearn_mentoring.pdf
- Medeiros, A. L., Mendes, D. B. F., Lima, P. F., & Araújo, J. F. (2001). The relationships between sleep/wake cycle and academic performance in medical students. *Biological Rhythms Research*, 32, 263-270.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., ... Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Disponível online em: www.umich.edu/~pals/pals
- Miller-Johnson, S., & Maumary-Gremaud, A. (1995a). *Parent-Teacher Involvement: Parent Version*. (Fast Track Project Technical Report). Durham, NC: Duke University.
- Miller-Johnson, S., & Maumary-Gremaud, A. (1995b). *Parent-Teacher Involvement: Teacher Version*. (Fast Track Project Technical Report). Durham, NC: Duke University.
- Moilanen, K. L., Shaw, D. S. & Maxwell, K. L. (2010). Developmental cascades: Externalizing, internalizing, and academic competence from middle childhood to early adolescence. *Development and Psychopathology*, 22, 635-653.
- Moreira, P. & Preto, M. (2012). Auto-regulação da aprendizagem em crianças e adolescentes filhos de vítimas de violência doméstica contra mulheres / Learning self-regulation in children and adolescents of women victims of domestic violence / intimate partner violence. *Psychology/Psicologia: Reflexão & Crítica*, 25 (4)
- Moreira, P., Dias, P., & Vaz, F. M. (2008). Patterns of Adaptive Learning Scales: Estudo de validação para a população portuguesa de Escalas de Avaliação de Padrões Adaptativos de Aprendizagem. In P. Moreira, F. M. Vaz, & P. Dias (Coord.), *Factores de promoção do sucesso escolar: Desenvolvimento e adaptação de métodos de avaliação para o contexto português* (pp. 60-95) (Documento Não-Publicado). Porto: CIPD.
- Moreira, P., Dias, P., Vaz, F. & Freitas, S. (2011). Preditores do desempenho académico de estudantes portugueses do Ensino Secundário. In E. Ferrão, J.M. Matos, J. Verdasca, M.Matos, M.E. Costa & P. Moreira (Coord.). *Promoção do sucesso educativo: Projectos de pesquisa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Moreira, P., Dias, P., Vaz, F. M., & Monteiro, J. (2008a). The Questionnaire on Teacher Interaction: Estudo de validação de um questionário sobre a interacção com o professor para estudantes do Ensino Secundário em Portugal. In P. Moreira, F. M. Vaz, & P. Dias (Coord.), *Factores de promoção do sucesso escolar: Desenvolvimento e adaptação de métodos de avaliação para o contexto português* (pp. 133-147) (Documento Não-Publicado). Porto: CIPD.

- Moreira, P., Dias, P., Vaz, F. M., & Monteiro, J. (2008b). Teacher Sense of Efficacy Scale: Estudo de validação de um Questionário de auto-eficácia para professores em Portugal. In P. Moreira, F. M. Vaz, & P. Dias (Coord.), *Factores de promoção do sucesso escolar: Desenvolvimento e adaptação de métodos de avaliação para o contexto português* (pp. 227-243) (Documento Não-Publicado). Porto: CIPD.
- Moreira, P.A..S., Dias, P., Vaz, F.M., & Vaz, J.M. (2013). Predictors of academic performance and school engagement: Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. *Learning and Individual Differences*
<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.016>
- Moreira, P., Oliveira, J.T., Cloninger, K.M., Azevedo, C., Sousa, A., Castro, J. & Cloninger, C.R. (2012). The Psychometrics and validity of the Junior Temperament and Character Inventory in Portuguese adolescents. *Comprehensive Psychiatry*, 53(8), 1227–1236. <http://dx.doi.org/10.1016/j.comppsy.2012.04.014>
- Moreira, P., & Pinto, R. (2008). Inventário de padrões de sono. In P. Moreira, F. M. Vaz, & P. Dias (Coord.), *Factores de promoção do sucesso escolar: Desenvolvimento e adaptação de métodos de avaliação para o contexto português* (Documento Não-Publicado). Porto: CIPD.
- Moreira, P., Pinto, R., Dias, P., & Vaz, F. M. (2008). Instrumento de avaliação da história de abuso psicológico e negligência: Criação e desenvolvimento de dois instrumentos de avaliação da história de abuso psicológico e negligência na infância. In P. Moreira, F. M. Vaz, & P. Dias (Coord.), *Factores de promoção do sucesso escolar: Desenvolvimento e adaptação de métodos de avaliação para o contexto português* (pp. 398-416) (Documento Não-Publicado). Porto: CIPD.
- Moreira, P., Vaz, F. M., & Dias, P. (2008d). Parent-Teacher Involvement: Estudo de validação para Portugal de um instrumento de avaliação para professores de estudantes do Ensino Secundário acerca do seu envolvimento com os pais. In P. Moreira, F. M. Vaz, & P. Dias (Coord.), *Factores de promoção do sucesso escolar: Desenvolvimento e adaptação de métodos de avaliação para o contexto português* (pp. 273-286) (Documento Não-Publicado). Porto: CIPD.
- Moreira, P., Vaz, F. M., & Dias, P. (2008a). The School Adjustment - Child: Estudo de validação de um questionário de ajustamento escolar para crianças e adolescentes para estudantes do Ensino Secundário em Portugal. In P. Moreira, F. M. Vaz, & P. Dias (Coord.), *Factores de promoção do sucesso escolar: Desenvolvimento e adaptação de métodos de avaliação para o contexto português* (pp. 170-178) (Documento Não-Publicado). Porto: CIPD
- Moreira, P., Vaz, F. M., & Dias, P. (2008b). The Parent-Teacher Involvement (Parent): Estudo de validação para Portugal de um instrumento de avaliação do envolvimento entre pais e professores. In P. Moreira, F. M. Vaz, & P. Dias (Coord.), *Factores de promoção do sucesso escolar: Desenvolvimento e adaptação de métodos de avaliação para o contexto português* (pp. 196-210) (Documento Não-Publicado). Porto: CIPD.

- Moreira, P., Vaz, F. M., & Dias, P. (2008c). Inventory of Parent Experiences: Estudo de validação para Portugal de um instrumento de avaliação das experiências parentais para pais de estudantes do Ensino Secundário. In P. Moreira, F. M. Vaz, & P. Dias (Coord.), *Factores de promoção do sucesso escolar: Desenvolvimento e adaptação de métodos de avaliação para o contexto português* (pp. 211-225) (Documento Não-Publicado). Porto: CIPD.
- Moreira, P., Vaz, F. M., Dias, P. C., & Petracchi, P. (2009). Psychometric properties of the portuguese version of the student engagement instrument. *Canadian Journal of School Psychology, 24*, 303-317. DOI:10.1177/0829573509346680.
- Moreira, P., Vaz, F. M., Dias, P., & Gomes, P. (in submission). *Students perception about the promotion of school success strategies: Development and validation studies.*
- Mullis, I. V., & Jenkins, L. B. (1990). *The reading report card, 1971-1988*. Princeton, NJ: National Assessment of Educational Progress, Educational Testing Service.
- Mullis, R. L., Rathge, R., & Mullis, A. (2003). Predictors of academic performance during early adolescence: A contextual view. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 541-548.
- Murdock, T. B., & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist, 41*, 129-145.
- Murray, N. G., Low, B. J., Hollis, C., Cross, A. W. & Davis, S. M. (2007). Coordinated school health programs and academic achievement: A systematic review of the literature. *Journal of School Health, 77*, 589-600.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T., Boykin, A., Brody, N., Ceci, S., ... Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist, 51*, 77-101.
- Nesdale, D., & Lawson, M. J. (2011). Social groups and children's intergroup attitudes: can school norms moderate the effects of social group norms? *Child Development, 82*, 1594-1606; DOI:10.1111/j.1467-8624.2011.01637.x.
- Patterson, G. R., Forgatch, M. S., & DeGarmo, D. S. (2010). Cascading effects following intervention. *Development and Psychopathology, 22*, 949-970; DOI:10.1017/S0954579410000568.
- Peixoto, F., & Almeida, L.S. (1999) Escala de auto-conceito e auto-estima. In A.P. Soares, S. Araújo & S. Caíres (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. VI, pp. 632-640). Braga: APPORT.
- Pelgrum, W. (2003, June). *Promoting equity through ICT. What can international assessments contribute to help fight low achievement?* Paper prepared for a joint OECD/Hungary workshop on "Promoting Equity Through ICT in Education: Projects, Problems, Prospects", Budapest.
- Perez-Chada, D., Perez-Lloret, S., Videla, A.J., Cardinali, D., Bergna, M.A., Fernández-Acquier, M., ... Drake, C. (2007). Sleep Disordered Breathing And Daytime Sleepiness Are Associated With Poor Academic Performance In Teenagers. A Study Using The Pediatric Daytime Sleepiness Scale (PDSS). *Sleep, 30*, 1698-1703.

- Porche, M. V., Fortuna, L. R., Lin, J., & Alegria, M. (2011). Childhood trauma and psychiatric disorders as correlates of school dropout in a national sample of young adults. *Child Development, 82*, 982-998; DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01534.x.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education, 93*, 223-231.
- Randolph, K. A. & Johnson, J. L. (2008). School-based mentoring programs: A review of the research. *Children & Schools, 177*-185.
- Reimer, M. S., & Cash, T. (2003). *Alternative schools: Best practices for development and evaluation* (UD035894). Clemson, SC: National Dropout Prevention Center (ED481475).
- Reynolds, D., Hopkins, D., Potter, D., & Chapman, C. (2001). *School improvement for schools facing challenging circumstances: A review of research and practice*. London: Department of Education and Skills.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J., & Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 3-25). London: Falmer Press.
- Roberts, B. W., Jackson, J. J., Burger, J., & Trautwein, U. (2009). Conscientiousness and externalizing psychopathology: Overlap, developmental patterns, and etiology of two related constructs. *Development and Psychopathology, 21*, 871-888; DOI: 10.1017/S0954579409000479.
- Rodriguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development, 82*, 1058-1075; DOI:10.1111/j.1467-8624.2011.01614.x.
- Saine, N. L., Lerkkanen, M-K., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2011). Computer-assisted remedial reading intervention for school beginners at risk for reading disability. *Child Development, 82*, 1013-1028; DOI:10.1111/j.1467.8624.2011.01580.x.
- Salt, P., Galler, J. R., & Ramsey, F. C. (1988). The influence of early malnutrition on subsequent behavioural development. VII. The effects of maternal depressive symptoms. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 9*, 1-5.
- Schofield, T. J., Martin, M. J., Conger, K. J., Neppel, T. M., Donnellan, M. B., & Conger, R. D. (2011). Intergenerational transmission of adaptive functioning: A test of the interactionist model of SES and Human Development. *Child Development, 82*, 33-47; DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01539.x.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum.
- Schunk, D. H., & Meece, J. (2005). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs during adolescence* (pp. 71-96). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Seco, G. M. (2004). Validação do Teacher Job Satisfaction Questionnaire numa amostra de professores portugueses. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 319-325). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Shonkoff, J. P., & Bales, S. N. (2011). Science does not speak for itself: Translating child development research for the public and its policymakers. *Child Development, 82*, 17-32; DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01538.x.
- Slade, E.P (2007). The influence of childhood maltreatment on adolescents' academic performance. *Economics of Education Review, 26*, 604-614.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parental styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17*, 125-146.
- Staudt, M. M. (2001). Psychopathology, peer relations and school functioning of maltreated children: A literature review. *Children & Schools, 23*, 85-98.
- Steinberg, L., Elmer, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development, 60*, 1424-1436.
- Stormshak, E. A., DConnel, A. M., Véronneau, M-H., Myers, M. W., Dishion, T. J., Kavanagh, K., & Caruthers, A. S. (2011). An ecological approach to promoting early adolescent mental health and social adaptation: Family-centered intervention in public middle schools. *Child Development, 82*, 209-225; DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01551.x.
- Svanum, S., & Zody, Z. B. (2001). Psychopathology and college grades. *Journal of Counseling Psychology, 48*, 72-76.
- Sweet, R., & Meates, A. (2004). ICT and Low Achievers: What Does PISA Tell Us? In A. Karpati (Ed.), *Promoting Equity through ICT in Education: Project, Problems, Prospects*. Budapest, Hungary: OECD and Hungarian Ministry of Education.
- Swinton, A. D., Kurtz-Costes, B., Rowley, S. J., Okeke-Adeyanju, N. (2011). A longitudinal examination of African American adolescents' attributions about achievement outcomes. *Child Development, 82*, 1486-1500; DOI:10.1111/j.1467-8624.2011.01623.x.
- Taylor, S. E., Way, B. M., & Seeman, T. E. (2011). Early adversity and adult health outcomes. *Development and Psychopathology, 23*, 939-954; DOI:10.1017/S0954579411000411.
- Tierney, J. P., & Grossman, J. B. (with Resch, N.L.). (1995). *Making a difference: An impact study of Big/Brothers/Big Sisters* (Executive Summary). Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Tuppett, M., Yates, T. M., Obradović, J., & Egeland, B. (2010). Transactional relations across contextual strain, parenting quality, and early childhood regulation and adaptation in a high-risk sample. *Development and Psychopathology, 22*, 539-555; DOI:10.1017/S095457941000026X.

- Turner, L. A., & Johnson, B. (2003). A model of mastery motivation for at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology, 95*, 495-505.
- Urdan, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal, 35*, 101-122.
- Vaz, F. M., Moreira, P., & Dias, P. (2008). The Family Expressiveness Questionnaire: Estudo de validação para a população portuguesa de um instrumento de avaliação da expressão emocional na família para adolescentes. In P. Moreira, F. M. Vaz, & P. Dias (Coord.), *Factores de promoção do sucesso escolar: Desenvolvimento e adaptação de métodos de avaliação para o contexto português* (pp. 41-59) (Documento Não-Publicado). Porto: CIPD.
- Wagstaff, M., Combs, L., & Jarvis, B. (2000). Solving high school attendance problems: A case study. *Journal of At-Risk Issues, 7*, 21-30.
- West, M., Ainscow, M., & Stanford, J. (2005). Sustaining improvement in schools in challenging circumstances: a study of successful practice. *School Leadership and Management, 25*, 77-93.
- White, K. R. (1982). The relationship between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin, 91*, 461-481.
- Whitton, S. W., Larson, J. J. & Hauser, S. (2008). Depressive Symptoms and Bias Perceived Social Competence Among Young Adults. *Journal of Clinical Psychology, 67*, 791-805.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*, 236-250.
- Wubbels, T., Créton, H. A., & Hooymayers, H.P. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional behavior mapped out. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, Chicago. Abstracted in *Resources in Education, 20*, 12, p. 153, ERIC document 260040.
- Yoder, J. D., & Hochevar, C. M. (2005). Encouraging active learning can improve students' performance on examinations. *Teaching of Psychology, 32*, 91-95.
- Zalewski, M., Lengua, L. J., Wilson, A. C., Trancik, A., & Bazinet, A. (2011). Emotion regulation profiles, temperament, and adjustment problems in preadolescents. *Child Development, 82*, 951-966; DOI:10.1111/j.1467-8624.2011.01575.x.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Mortimer, J. T. (2006). Adolescent work, vocational development, and education. *Review of Educational Research, 76*, 537-566.