



ISPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**EXPETATIVAS E HETEROPERCEÇÕES
PARENTAIS, AUTOCONCEITO E DESEMPENHO
ACADÉMICO EM ESTUDANTES DO 5.º E 8.º ANO
DE ESCOLARIDADE**

ANA RITA CERQUEIRA

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Professor de Seminário de Dissertação:

PROF.^a DOUTORA LOURDES MATA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2020

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof. Doutor Francisco Peixoto, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Francisco Peixoto pela verdadeira orientação que me prestou na construção desta dissertação. Agradeço e valorizo muito a sua disponibilidade e empenho enquanto orientador, mesmo num ano difícil para todos e com responsabilidades acrescidas.

À Professora Doutora Lourdes Mata, orientadora de seminário de dissertação, que foi também muito importante para mim neste processo, pois as suas palavras motivaram-me muitas vezes ao longo do ano letivo.

A todos os Professores com quem aprendi até hoje e, especialmente, aqueles que de alguma forma me mostraram os diversos caminhos que me trouxeram até aqui. Sou muito grata por estudar uma área que tanto gosto e agradeço a todos aqueles que contribuíram para tal.

A todas as associações de pais que se mostraram disponíveis para divulgar o estudo e a todos os pais e alunos que participaram e que tornaram possível a realização desta dissertação.

Aos meus pais, Rute e Luís, que estiveram sempre aqui e que acompanharam os melhores e os piores momentos. Obrigada por darem o vosso melhor e por me apoiarem durante esta fase e sempre.

Ao meu irmão Vasco, que apesar da distância que nos separara, sei que me apoia nas minhas escolhas e planos.

Aos meus avós António, Rosário e José, que aguardam pacientemente pela notícia de que terminei o curso, que apoiam as minhas escolhas e que me ensinam muito, mas que também estão sempre disponíveis para aprender comigo.

A todos os meus amigos, pessoas tão especiais, que estiveram sempre presentes. Obrigada pelo vosso apoio e compreensão.

Às minhas colegas, que hoje chamo de amigas, Cláudia, Iryna, Marta e Cátia, com quem aprendi tanto. Crescemos juntas durante estes anos de curso e espero que continuemos a fazê-lo. Obrigada por acreditarem em mim, tanto como eu acredito em vocês.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo teve como principal objetivo investigar as relações entre as expectativas e heteropercepções dos pais sobre a competência dos filhos para a matemática, o autoconceito acadêmico e desempenho destes alunos, a frequentar o 5.º e 8.º ano de escolaridade, na disciplina de matemática. Foram analisadas as correlações entre todas estas variáveis e as diferenças destas relações entre o 5.º e o 8.º ano. Foi ainda estudada a possibilidade de a relação entre as heteropercepções parentais e o autoconceito acadêmico dos alunos ser mediada pelas expectativas dos pais. Procurou-se também analisar as qualidades psicométricas dos questionários de expectativas dos pais e dos alunos. Participaram no estudo 81 encarregados de educação e 45 alunos a frequentar o 5.º e 8.º ano em escolas portuguesas. Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram a Escala do Autoconceito e da Autoestima, o Questionário de Expectativas e Heteropercepções de Competência para pais e o Questionário de Expectativas e Percepção de Competência para alunos. Foram também recolhidas as notas finais de cada período na disciplina de matemática. Os resultados obtidos mostraram evidências da existência de associações positivas fortes entre as heteropercepções dos pais e o autoconceito acadêmico e desempenho dos alunos na disciplina de matemática, assim como entre as expectativas dos pais e o autoconceito acadêmico e desempenho dos alunos. Não se verificaram diferenças significativas nas correlações entre os grupos de alunos do 5.º e do 8.º ano. Também não foi possível concluir as expectativas dos pais como mediadoras da relação entre as heteropercepções parentais e o autoconceito acadêmico.

Palavras-chave: Expectativas parentais, heteropercepções parentais, autoconceito acadêmico, expectativas dos alunos, desempenho acadêmico.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the relationships between parents' expectations and heteroperceptions about their children's competence in mathematics, academic self-concept, and performance of 5th and 8th grade students, in math. The correlations between all these variables and the differences in these relationships between the 5th and 8th grades were analyzed. It was also studied the possibility that the relationship between parental heteroperceptions and students' academic self-concept could be mediated by parents' expectations. We also tried to analyze the psychometric qualities of the parent and student questionnaires of expectations. Participants were 81 parents and 45 students at the 5th and 8th grades in Portuguese schools. The instruments used for data collection were the Self-concept and Self-esteem Scale, the Expectations and Heteroperceptions of Competence Questionnaire for parents, and the Expectations and Perception of Competence Questionnaire for students. The final grades in the mathematics discipline were also collected. The results showed evidence of strong positive associations between the parents' heteroperceptions and the students' academic self-concept and performance in the mathematics discipline, as well as between the parents' expectations and the students' academic self-concept and performance. There were no significant differences in correlations between groups of students in the 5th and 8th grades. It was also not possible to conclude the parents' expectations as mediators of the relationship between parental heteroperceptions and academic self-concept.

Keywords: Parental expectations, parental heteroperceptions, academic self-concept, students' expectations, academic performance.

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO.....	1
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1. EXPETATIVAS PARENTAIS	3
1.1 Definição e operacionalização do conceito	3
1.2. Antecedentes das expetativas parentais.....	5
2. HETEROOPERCEÇÕES PARENTAIS	7
3. EXPETATIVAS DOS ALUNOS.....	8
4. AUTOCONCEITO ACADÉMICO DOS ALUNOS.....	11
4.1. Definição de autoconceito.....	11
4.2. Autoconceito académico.....	12
5. RELAÇÃO DO AUTOCONCEITO COM AS EXPETATIVAS E HETEROOPERCEÇÕES PARENTAIS.....	14
6. RELAÇÃO DO DESEMPENHO COM AS EXPETATIVAS E HETEROOPERCEÇÕES PARENTAIS.....	20
6.1. Mecanismos sobre os quais as expetativas e heteroperceções dos pais afetam o desempenho dos filhos.....	24
III. PROBLEMÁTICA DO ESTUDO.....	27
IV. MÉTODO.....	33
1. Delineamento do estudo.....	33
2. Participantes.....	33
3. Instrumentos.....	34
3.1. Questionário dos alunos.....	34
3.2. Questionário de expetativas e heteroperceções parentais.....	36
4. Procedimento de recolha de dados.....	36
5. Procedimento de tratamento de dados.....	38
V. RESULTADOS.....	39
VI. DISCUSSÃO	46
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Estatísticas descritivas para cada dimensão do instrumento de avaliação dos pais...	40
Tabela 2. Estatísticas descritivas para cada dimensão do instrumento dos alunos.....	40
Tabela 3. Valores médios para cada dimensão do questionário de avaliação dos pais.....	41
Tabela 4. Valores médios para cada dimensão do questionário dos alunos.....	42
Tabela 5. Valores médios de desempenho na disciplina de matemática.....	43

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Análise do efeito de mediação das expetativas parentais entre as heteroperceções parentais e o autoconceito académico.....	46
--	----

I. INTRODUÇÃO

As expectativas parentais são previsões ou antecipações que os pais realizam relativamente ao desempenho futuro e/ou escolaridade dos seus filhos, a curto prazo ou a longo prazo (Pinquart & Ebeling, 2019; Seginer, 1983; Yamamoto & Holloway, 2010). As heteropercepções parentais que os pais possuem sobre as competências dos filhos, distinguem-se das expectativas, e tratam-se de crenças ou julgamentos que os pais possuem relativamente ao desempenho atual dos filhos, as dificuldades sentidas e o esforço exercido numa determinada disciplina. As heteropercepções dos pais refletem-se nas suas expectativas (Yamamoto & Holloway, 2010).

Desde o século passado que diversos autores têm vindo a estudar o papel dos pais nos diferentes domínios afetivos e académicos das crianças em idade escolar. Eccles e colegas abordaram a influência de variáveis sociais, tais como as atitudes, expectativas e crenças dos pais na própria perceção de competência dos filhos (Eccles, Jacobs, & Harold, 1990; Frome & Eccles, 1998; Yee & Eccles, 1988). Na literatura estão presentes estudos que mostram o efeito das atitudes parentais na perceção das crianças e adolescentes relativamente às suas competências em áreas específicas (Bouchey & Harter, 2005; McGrath & Repetti, 2000) e, mais concretamente, estudos que mostram o efeito destas no autoconceito académico das crianças (Benner & Mistry, 2007; Eccles, Freedman-Doan, Frome, Jacobs, & Yoon, 2000; Gniewosz et al., 2014). Existe também muita investigação que mostra evidências da influência das expectativas dos pais no desempenho académico dos alunos (Benner & Mistry, 2007; Loughlin-Presnal & Biermam, 2017; Neuenschwander et al., 2007; Pinquart & Ebeling, 2019) e a existência de uma associação positiva forte entre estes (Yamamoto & Holloway, 2010).

O objetivo principal do presente estudo foi investigar as relações entre as expectativas e heteropercepções parentais sobre a competência dos filhos do 5.º e 8.º ano, na disciplina de matemática, e o autoconceito académico e desempenho destes alunos nesta área, através do estudo das relações entre cada uma destas variáveis. Na literatura os construtos de heteropercepções parentais de competência e expectativas parentais são muitas vezes abordados em conjunto e estão bastante relacionados empiricamente, sendo que por vezes torna-se difícil diferenciá-los (Wigfield & Eccles, 2000). Neste trabalho, abordámos as heteropercepções de competência dos pais e expectativas separadamente e procurámos perceber qual a relação que cada uma possui com o autoconceito académico matemático dos alunos e com o desempenho dos mesmos nesta disciplina. Procurámos analisar se existiam associações positivas entre estas

variáveis, com base no que estudos anteriores mostraram, em que as expectativas dos pais e as suas percepções sobre a competência dos filhos influenciavam a forma como estes últimos se percecionavam academicamente, assim como influenciavam o seu desempenho escolar (Benner & Mistry, 2007; Pesu et al., 2016; Piquart & Ebeling, 2019; Pomerantz & Dong, 2006; Yamamoto & Holloway, 2010). Para além disto, procurámos analisar as diferenças nas associações entre os diferentes anos de escolaridade, 5.º e 8.º. Procurámos ainda analisar se as expectativas parentais eram um fator mediador da relação entre as heteropercepções parentais e o autoconceito académico dos alunos, tendo em conta as relações entre estas variáveis apresentadas na literatura (Neuenschwander et al., 2007; Pesu et al., 2016). Foram também avaliadas as qualidades psicométricas do instrumento de avaliação das expectativas e heteropercepções parentais, assim como o instrumento de expectativas e percepção de competência dos alunos.

No capítulo seguinte apresentamos um enquadramento teórico do tema em estudo. Os primeiros subcapítulos apresentam uma definição teórica de cada construto trabalhado: as expectativas parentais, as heteropercepções parentais, o autoconceito académico dos alunos e as expectativas dos mesmos. É ainda abordado o modo como estes construtos foram operacionalizados na literatura até hoje e os seus antecedentes. Os últimos subcapítulos abordam as relações entre estas variáveis com base na literatura. Em seguida, no capítulo III, é apresentada a problemática do estudo em que são expostas as hipóteses e questões de investigação, fundamentadas com base na literatura. No capítulo IV é apresentado o tipo de metodologia utilizada na investigação, assim como os participantes, instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha e tratamento de dados. No capítulo V são apresentados os resultados obtidos em cada análise realizada para responder a cada uma das hipóteses e questões de investigação. Os resultados obtidos são discutidos de acordo com evidências de trabalhos anteriores, no capítulo VI. Por fim, no capítulo VII são apresentadas as considerações finais relativamente ao estudo, limitações presentes no mesmo, implicações para a prática e sugestões para futuros trabalhos.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. EXPETATIVAS PARENTAIS

1.1. Definição e operacionalização do conceito

A definição e operacionalização do conceito de expetativas dos pais relativamente à educação dos seus filhos varia bastante na literatura conforme o objetivo de cada estudo. Seginer (1983) na sua revisão de literatura concluiu que, em geral, os estudos nesta área até à data da revisão definiam as expetativas dos pais com base nos anos de escolaridade que estes esperavam que os seus filhos concluíssem, sendo que alguns destes estudos incluíam também na sua definição a previsão do desempenho escolar atual.

Seginer (1983) mencionou alguns estudos realizados nos anos 60 que estudaram a família como ambiente de aprendizagem e que começaram por abordar as expetativas parentais sobre o desempenho dos alunos. O autor apresentou uma lista de estudos realizados entre os anos 60 e 70, que investigaram as expetativas parentais, em que a maioria avaliou este construto através de entrevistas às mães ou pais dos alunos. Grande parte destes estudos definiu as expetativas dos pais como os anos de escolaridade ou ocupação que estes esperavam que os seus filhos alcançassem. Alguns dos trabalhos, definiam também as expetativas dos pais como a previsão que estes faziam sobre o desempenho escolar atual dos filhos (Seginer, 1983).

Segundo o trabalho de Seginer (1983), a definição de expetativas educacionais dos pais dividia-se em três dimensões: expetativas realistas, expetativas idealistas e padrões de desempenho. As expetativas realistas diziam respeito às previsões que os pais faziam relativamente ao nível de desempenho que o seu filho iria atingir. As expetativas idealistas referiam-se aos desejos, esperanças, que os pais possuíam relativamente aos seus filhos na área académica. Por último, os padrões de desempenho eram as medidas implícitas pelas quais os pais avaliavam o desempenho académico dos filhos como excelente, satisfatório ou inaceitável.

Yamamoto e Holloway (2010) na sua revisão de literatura afirmaram que o conceito de expetativa parental teria sido definido de variadas formas na literatura. Muitos dos estudos que os autores mencionaram, definiam as expetativas dos pais como crenças ou julgamentos que estes possuíam relativamente ao desempenho futuro dos seus filhos, que se refletiam nas suas estimativas relativamente às notas escolares dos mesmos, ao nível de escolaridade atingido, e à frequência ou não do ensino superior (Yamamoto & Holloway, 2010). Grande parte dos estudos operacionalizavam as expetativas dos pais através de questões que apelavam à opinião destes

sobre quão longe achavam que os seus filhos iriam na escola, ou apelavam à previsão das notas que o aluno iria obter no final do ano letivo. Em alguns dos estudos foi também recolhida informação a partir do aluno, em que se questionava o aluno sobre a perceção que este possuía relativamente às expectativas dos pais, partindo do princípio de que esta informação estaria próxima das expectativas reais dos pais (Yamamoto & Holloway, 2010).

Alguns dos estudos realizados na área das expectativas parentais abordam as aspirações educacionais dos pais (Murayama, Pekrun, Suzuki, & Marsh, 2016; Seginer, 1983). As aspirações educacionais dos pais normalmente referem-se a desejos e vontades que estes possuem relativamente às realizações futuras dos seus filhos. No entanto, é importante ter em conta que as aspirações educacionais diferem das expectativas educacionais. Tratam-se de variáveis diferentes, em que as primeiras refletem aquilo que os sujeitos desejam alcançar e as últimas refletem a probabilidade que os sujeitos consideram de que irão alcançar algo no futuro, tendo em conta a informação e preferências que possuem no momento (Reynolds & Pemberton, 2001; Seginer, 1983). Tratando-se de variáveis distintas, o modo como são operacionalizadas também difere. Por exemplo, Murayama et al. (2016), para recolher informação relativamente às aspirações dos pais formularam uma questão de modo a perceber o quão estes desejavam que os filhos tivessem bom desempenho a matemática “*We want our daughter/our son to get the following grade in mathematics*”. Já para recolher informação relativamente às expectativas, a pergunta foi formulada de modo a perceber a crença destes relativamente à nota que os filhos iriam obter “*We believe that our daughter/son can get the following grade in mathematics*” (Murayama et al., 2016). Apesar de se tratarem de conceitos distintos, existem alguns estudos que investigam estes conceitos de forma intercambiável, como afirmam Yamamoto e Holloway (2010), na sua revisão de literatura. Goldenberg, Gallimore, Reese e Garnier (2001) mostraram que as expectativas educacionais dos pais sobre os filhos, ao contrário das aspirações educacionais, mostram associações fortes com o desempenho das crianças.

Pinquart e Ebeling (2019), na sua meta-análise, investigaram estudos cuja definição de expectativas incluía a antecipação que os pais faziam sobre a concretização da escolaridade dos filhos, que envolvia as expectativas educacionais a curto prazo, relativamente às notas no próximo exame ou no final do ano letivo a decorrer, assim como expectativas a longo prazo, como concluir o ensino secundário ou definir o número de anos de escolaridade que o aluno iria alcançar.

Em suma, a literatura apresentada neste capítulo mostra que a definição e operacionalização das expectativas parentais varia conforme o objetivo dos estudos (Seginer, 1983; Yamamoto & Holloway, 2010), mas que este construto é tratado de forma comum como uma previsão ou antecipação que os pais realizam relativamente ao desempenho e/ou escolaridade dos seus filhos, quer a curto prazo ou a longo prazo (Pinquart & Ebeling, 2019; Seginer, 1983; Yamamoto & Holloway, 2010). Essas previsões realizadas são reflexo das crenças e julgamentos que os pais possuem sobre o desempenho futuro dos seus filhos (Yamamoto & Holloway, 2010).

1.2. Antecedentes das expectativas parentais

Seginer (1983) distinguiu três antecedentes das expectativas educacionais dos pais: o feedback das escolas, ou seja a avaliação que a escola transmite aos pais relativamente ao desempenho académico da criança; as aspirações dos próprios pais, que se referem às metas que os próprios estabelecem para si próprios; por fim, o conhecimento que os pais possuem sobre a área da educação. Cada um destes três antecedentes estaria ligado a uma das dimensões de expectativas dos pais, que Seginer (1983) definiu e que abordámos anteriormente: as expectativas realistas, idealistas e os padrões de desempenho. Para o autor, as expectativas realistas baseavam-se mais no feedback da escola, as expectativas idealistas, eram o resultado das próprias aspirações dos pais e os padrões de desempenho refletiam o nível conhecimento dos pais sobre a área, ou seja, o conceito que os pais possuíam sobre personalidade, capacidade e comportamento, quer dos filhos, quer das crianças no geral. Ainda assim, estas três dimensões não seriam os únicos fatores que determinavam as expectativas dos pais (Seginer, 1983).

Yee e Eccles (1988) mostraram que os pais eram sensíveis ao nível desempenho dos seus filhos a matemática, pois este afetava as suas perceções, expectativas e padrões de desempenho. Os pais das crianças com melhor desempenho consideravam que as suas crianças se encontravam bem na disciplina de matemática no momento atual da avaliação e, comparativamente a crianças com menor desempenho, estas seriam mais bem-sucedidas em futuros cursos que envolvessem matemática. Os pais possuíam, assim, padrões de desempenho mais altos para alunos com melhores resultados nesta disciplina. As mães atribuíam o talento como razão do sucesso a matemática para crianças com melhor desempenho, e atribuíam o esforço como principal causa do desempenho nas crianças com piores resultados (Yee & Eccles, 1988). Em suma, estes autores mostraram que o desempenho dos filhos influencia as expectativas parentais, assim como as perceções e os padrões de desempenho destes.

Yamamoto e Holloway (2010) defendem que as crenças dos pais sobre as causas do bom desempenho escolar afetam a relação entre o desempenho anterior dos alunos e as expectativas dos pais relativamente ao desempenho futuro desses mesmos alunos. Os pais atribuem os resultados do desempenho principalmente à inteligência ou habilidade, o que faz com que esperem que o desempenho seja estável, pois a habilidade tende a ser vista como um aspeto estável, difícil de mudar (Weiner, 2005 citado por Yamamoto & Holloway, 2010). No caso dos pais com esta visão, é provável que o desempenho passado seja tido em conta como um indicador fiável do desempenho futuro. No caso dos pais que vêem o esforço dos alunos como a principal causa do seu desempenho têm maior probabilidade de olhar para o desempenho como algo que poderá ser diferente no futuro, pois o esforço trata-se de uma variável mais instável e com possibilidade de ser controlada, de modo que o aluno pode alterar a quantidade de esforço que aplica nos estudos. Em conclusão, o desempenho escolar reflete-se então nas expectativas dos pais, sendo que as crenças dos pais sobre as causas desse mesmo desempenho assumem um papel importante nesse efeito.

Yamamoto e Holloway (2010) alertaram para a importância de ter em conta as diferenças culturais quando se pretende compreender as expectativas dos pais. Os autores tinham como objetivo realizar uma revisão de estudos que associavam as expectativas parentais com o desempenho académico em diversos grupos raciais e étnicos e concluíram que o nível de expectativas dos pais variava de acordo com o grupo. As expectativas parentais eram mais elevadas entre famílias americanas asiáticas do que em outros grupos. Concluíram também que o desempenho académico anterior dos alunos era uma variável menos influente nas expectativas dos pais de grupos de minorias raciais e étnicas, em comparação com os grupos de pais americanos e europeus (Yamamoto & Holloway, 2010). Isto significa que os antecedentes das expectativas parentais e os seus efeitos podem variar conforme a cultura.

Em suma, os estudos apresentados mostram que entre os antecedentes das expectativas parentais está a informação que a escola cede aos pais sobre o desempenho dos alunos, as aspirações dos próprios pais, o seu conhecimento sobre o assunto (Seginer, 1983) e, principalmente, o desempenho anterior dos alunos (Yamamoto & Holloway, 2010; Yee & Eccles, 1988). Sabe-se ainda que as crenças dos pais sobre as causas do desempenho dos filhos possuem um papel importante no efeito que o desempenho dos alunos possui sobre as expectativas dos pais (Yamamoto & Holloway, 2010).

2. HETEROPERCEÇÕES PARENTAIS

As percepções que os pais possuem relativamente à competência dos filhos para determinada área, foi um construto que começou a ser explorados nos trabalhos de Eccles e outros colegas (Eccles et al., 1990; Frome & Eccles, 1998; Yee & Eccles, 1988) que estudaram o efeito das percepções que os pais possuíam sobre a competência dos alunos, quer no desempenho destes, quer na sua própria percepção de competência, autoconceito, preferências, etc. As percepções de competência que os pais possuem sobre os filhos, ou seja, as heteropercepções parentais, distinguem-se das expetativas. É possível perceber na literatura que estes construtos são operacionalizados e tratados de modo diferente, no entanto parecem estar muito próximos e por vezes confundem-se. As heteropercepções parentais são avaliadas através de questões sobre o desempenho atual da criança, as dificuldades sentidas e o esforço exercido numa determinada disciplina, enquanto que as expetativas parentais sobre o desempenho dos filhos são recolhidas através de questões que remetem para previsões sobre o desempenho futuro dos alunos, seja a curto ou a longo prazo.

Para estudar as heteropercepções parentais é relevante perceber quais as variáveis que influenciam estas. Frome e Eccles (1998) mostraram evidências de que as notas dos alunos influenciavam as heteropercepções dos pais nas disciplinas de matemática e inglês, sendo que quanto mais elevado o desempenho dos filhos, mais positivas eram as heteropercepções dos pais sobre a competência dos filhos. Como já foi mencionado anteriormente Yee e Eccles (1988), mostraram que o desempenho dos alunos na disciplina de matemática tem efeito não só nas expetativas dos pais, mas também nas heteropercepções destes sobre a competência dos seus filhos para a matemática, assim como nos padrões de desempenho. Para além disto, também o sexo das crianças mostrou ser uma variável que afeta as percepções dos pais sobre o desempenho dos filhos a matemática. Apesar de os alunos do sexo masculino e feminino terem o mesmo desempenho e os mesmos resultados nos testes da disciplina de matemática, tanto as mães como os pais possuíam heteropercepções diferentes sobre a competência dos seus filhos a matemática, assim como expetativas diferentes, padrões de desempenho e atribuições causais relativamente ao desempenho (Yee & Eccles, 1988). Eccles, Jacobs, e Harold (1990) mostraram que as atribuições causais que as mães fazem sobre o desempenho dos filhos a matemática e Inglês, são influenciadas pelo género da criança e influenciam tanto as heteropercepções como as expetativas.

Em suma, neste capítulo é possível perceber que as heteropercepções parentais, ou seja, as percepções que os pais possuem sobre a competência dos filhos, distinguem-se das expectativas parentais, sendo que as primeiras tratam-se de crenças e julgamentos sobre o desempenho atual da criança, as dificuldades sentidas e o esforço exercido e as segundas tratam-se de previsões ou antecipações sobre o desempenho futuro próximo ou a longo prazo, sendo que as heteropercepções refletem-se nas expectativas (Yamamoto & Holloway, 2010). Para além disto, é possível perceber que o desempenho dos filhos é um antecedente das heteropercepções parentais (Yee & Eccles, 1988), assim como as notas em determinadas disciplinas (Frome & Eccles, 1998) e as atribuições causais que as mães realizam sobre o desempenho dos filhos com base no género das crianças (Harold, 1990).

3. EXPETATIVAS DOS ALUNOS

Tal como as expectativas dos pais relativamente ao desempenho dos alunos, as expectativas dos alunos em relação ao seu próprio desempenho também são definidas e operacionalizadas de modo diferente entre diferentes estudos. Existem estudos que abordam as expectativas de um modo mais específico e outros de um modo mais geral. Battle (1966) definiu no seu trabalho as expectativas educacionais como o nível de probabilidade estabelecido pelo sujeito em como obterá uma recompensa, por exemplo em como terá bom desempenho académico, em função do seu comportamento ou esforço. O autor considerava que o nível em que o aluno esperava obter sucesso seria uma variável importante na previsão do comportamento sobre o desempenho. O nível de desempenho que a criança percebe que pode alcançar, por exemplo as notas que espera obter, irá contribuir para a certeza de que irá alcançar com satisfação uma tarefa. Este autor avaliou as expectativas de sucesso dos alunos, colocando uma questão que solicitava que estes realizassem uma previsão das notas que esperavam obter nas disciplinas de matemática e inglês naquele período. Os resultados obtido no estudo do autor, com o objetivo de averiguar algumas variáveis determinantes da motivação para o desempenho académico na disciplina de matemática e inglês, revelaram uma correlação forte entre as expectativas dos alunos e as notas dos mesmo tanto para a disciplina de matemática como para a disciplina de inglês, o que, segundo o autor, sugere que os alunos têm uma percepção clara relativamente às notas que esperam receber e que são capazes de expressá-las e realizar previsões precisas quando tal lhes é solicitado (Battle, 1966).

Bandura (1977) distinguiu dois tipos de expectativas, as expectativas de eficácia e as expectativas de resultado. O autor reparou que a maior parte dos estudos que abordavam a

relação entre expectativas e desempenho, analisavam as expectativas de uma forma pouco adequada, pois preocupavam-se essencialmente em medir a esperança dos sujeitos em obter resultados favoráveis, em vez de se focarem no sentido de competência pessoal destes. Para além disto, este construto era geralmente avaliado de forma global como se fosse um fator unidimensional. De acordo com o autor, estas medidas globais refletiam uma mistura de assuntos como a esperança, desejos pessoais ou crenças sobre as tarefas e situações externas ao sujeito, e não refletiam propriamente a perceção do sujeito sobre o seu potencial pessoal, a sua autoeficácia. O autor distinguiu, então, as expectativas de eficácia de expectativas de resultado. As expectativas de resultado foram definidas como a estimativa que a pessoa realiza sobre um determinado comportamento e as suas consequências. As expectativas de eficácia foram definidas como a convicção que o sujeito possui sobre se consegue executar com sucesso o comportamento necessário para reproduzir resultados numa determinada tarefa. Segundo Bandura (1977), as expectativas de resultado e de eficácia devem ser diferenciadas entre si pois os sujeitos podem acreditar que uma determinada ação produzirá certos resultados, no entanto podem ter certas dúvidas relativamente a se os próprios são capazes de realizar a ação necessária para produzir esses resultados. Para o autor, as expectativas de eficácia são mais preditoras do desempenho escolar comparativamente às expectativas de resultado (Bandura, 1977).

Heller e Parsons (1981) estudaram as expectativas dos alunos para o sucesso, mais especificamente na área da matemática. Operacionalizaram a variável recolhendo dados relativamente a expectativas para uma tarefa que era familiar aos alunos e expectativas para uma tarefa menos familiar. O item da tarefa considerada familiar remetia para as expectativas de sucesso para o próximo teste de matemática e a tarefa menos familiar remetia para a expectativa de sucesso na disciplina de matemática num nível de ensino mais avançado, neste caso no ensino secundário. Estes itens são mencionados noutros estudos como expectativas atuais e expectativas futuras. Um dos objetivos dos autores era estudar as diferenças entre sexos nas expectativas de sucesso para matemática, mas não verificou a existência de diferenças significativas (Haller & Parsons, 1981). No entanto, as raparigas apresentavam expectativas atuais semelhantes aos rapazes, mas apresentaram expectativa futuras mais baixa que estes. Já Stein e Bailey (1973) mostraram que as expectativas de sucesso das alunas do sexo feminino diminuía na adolescência. As expectativas de alunas mais velhas eram mais baixas que a das alunas mais jovens.

Wigfield e Eccles (2000) alertaram para a importância de distinguir e definir os construtos nos modelos de motivação e apresentaram a definição de expectativas das crianças

para o sucesso como as crenças que estas possuem sobre o quão bem se sairão na realização de uma determinada tarefa, tanto no futuro mais próximo, como a longo prazo. As expectativas diferem da percepção de competência em termos conceituais, pois, estas últimas são definidas como percepção do sujeito sobre a sua competência atual numa determinada tarefa. Enquanto que a percepção de competência reflete as crenças centradas na capacidade atual, as expectativas são focadas no futuro. Apesar disto, Wigfield e Eccles (2000) afirmam que estes construtos estão bastante relacionados empiricamente. Os autores operacionalizaram as expectativas de sucesso através de questões que solicitam ao aluno para prever o seu desempenho a matemática no ano letivo a decorrer (“How well do you expect to do in math this year? (not at all well - very well)”) e que pedem ao aluno para prever como seria o seu desempenho ao aprender algo novo na área da matemática (“How good would you be at learning something new in math? (not at all good - very good)”). As questões para avaliar a percepção de competência remetiam para a a competência atual, como por exemplo, quão boa a criança considerava ser a matemática (“How good in math are you? (not at all good - very good)”), remetia também para uma comparação do(a) próprio(a) com os/as colegas na disciplina (“If you were to list all the students in your class from the worst to the best in math, where would you put yourself? (one of the worst - one of the best)”), e a comparação do desempenho da mesma entre a disciplina de matemática e outras disciplinas (“Some kids are better in one subject than in another. For example, you might be better in math than in reading. Compared to most of your other school subjects, how good are you in math? (a lot worse in math than in other subjects - a lot better in math than in other subjects)”). A operacionalização destes construtos é semelhante à utilizada por Frome e Eccles (1998).

Tavani e Losh (2003) também estudaram as expectativas dos estudantes, assim como outras variáveis preditoras do desempenho académico dos mesmos. De entre todas as variáveis que os autores estudaram e que se mostraram significativamente preditoras do desempenho, tais como as expectativas, a motivação, a autoconfiança, entre outras, as expectativas dos estudantes mostraram ser a variável preditora mais forte do desempenho académico dos alunos, pelo que os autores sugerem que se os alunos possuem crenças elevadas de que irão alcançar uma determinada tarefa ou objetivo, é provável que alcancem esse mesmo objetivo. Os autores operacionalizaram o construto expectativas através de questões que remetiam para a as notas e questões que remetiam para a formação futura (Tavani & Losh, 2003).

Rubie-Davies, Peterson, Irving, Widdowson e Dixon (2019) para além de estudarem as expectativas dos pais e professores, estudaram também as expectativas dos alunos sobre o seu

desempenho. Os autores acreditavam que os alunos possuíam crenças e expectativas sobre si próprios baseadas no seu desempenho anterior e nas experiências e aspirações dos seus pais e professores. Segundo Rubie-Davies et al. (2019), quando os sujeitos possuem expectativas elevadas relativamente à sua capacidade para desempenhar um determinado objetivo, existe maior disponibilidade da sua parte para que prevejam os passos a realizar para alcançar esse mesmo objetivo com sucesso.

Com a literatura apresentada neste capítulo pudemos constatar que as expectativas educacionais dos alunos têm vindo a ser definidas ao longo dos anos por diferentes autores e têm sido distinguidas entre si, como expectativas de resultados e expectativas de eficácia (Bandura, 1977), e distinguidas da perceção de competência académica (Wigfield & Eccles, 2000). Tal como acontece no caso dos pais, a sua definição e operacionalização difere conforme os objetivos dos estudos, mas de uma forma geral estas são tratadas como convicções ou crenças dos sujeitos sobre se irão desempenhar determinada atividade com sucesso, atividade essa que se realizará num futuro, a curto e/ou a longo prazo, e que a sua operacionalização passa por solicitar aos sujeitos previsões, por exemplo, relativamente a notas ou formação que irão alcançar no futuro (Battle, 1966; Haller & Parsons, 1981; Wigfield & Eccles, 2000). Sabe-se ainda que as expectativas educacionais dos alunos têm efeito no seu desempenho escolar e que quando os alunos apresentam expectativas elevadas têm maior probabilidade de alcançar os seus objetivos com sucesso, pois apresentam maior disponibilidade para pensar nos passos necessários a realizar para alcançar esses mesmos objetivos (Rubie-Davies et al., 2019; Tavani & Losh, 2003).

4. AUTOCONCEITO ACADÉMICO DOS ALUNOS

4.1. Definição de autoconceito

Shavelson, Hubner e Stantom (1976) definem de uma forma geral o autoconceito como a perceção que o sujeito possui sobre ele próprio. Segundo os autores, o autoconceito possui uma componente descritiva e avaliativa em que o sujeito se descreve a ele próprio e se avalia. Byrne (1984) apresenta a definição de autoconceito como a perceção que os sujeitos têm de si próprios. A autora define o autoconceito mais especificamente, citando vários estudos anteriores, como as atitudes, sentimentos e conhecimentos dos sujeitos sobre as suas habilidades, competências, aparência e aceitação social. Hattie (2014) aborda o autoconceito como avaliações cognitivas que fazemos sobre nós próprios.

Para definir o autoconceito é necessário conhecer as suas características. Shavelson et al. (1976) enumeraram algumas das características deste construto. Concluíram que este poderia ser descrito como organizado, multifacetado, hierárquico, estável, se pensarmos no autoconceito global e instável em determinadas situações, desenvolvimental, avaliativo e diferencial relativamente a outros construtos. Segundo os autores, os sujeitos baseiam as percepções de si próprios em experiências e, para reduzir a complexidade dessas experiências, categorizam-nas para torná-las mais simples. Deste modo, o autoconceito é *organizado ou estruturado*. Relativamente a ser descrito como *multifacetado*, significa que se divide em facetas específicas que refletem um conjunto de categorias adotadas por um sujeito ou por um grupo. O autoconceito é também descrito como *hierárquico*, pois estas facetas que o constituem formam uma hierarquia em que no topo se encontra o autoconceito global, que se pode dividir em dois, o autoconceito académico e não académico. Estes podem ainda dividir-se em diferentes categorias mais específicas. Outra característica do autoconceito é a *estabilidade*, o autoconceito global é estável, mas à medida que se desce na hierarquia torna-se menos estável. O autoconceito pode ainda ser descrito como *desenvolvimental*, pois existe mudança ao longo do desenvolvimento do sujeito. Para além disto, com o aumento da idade o autoconceito torna-se cada vez mais *diferenciado*. Os autores descreverem este construto também como sendo *avaliativo*, pois os indivíduos fazem avaliações de si próprios nas situações. Essas avaliações podem ser realizadas a partir de padrões, em relação aos pares ou avaliações percebidas de outros significativos. Por fim, o autoconceito é *diferencial*, pois diferencia-se relativamente a outros construtos (Shavelson et al., 1976)

Tal como referido anteriormente, segundo o modelo hierárquico de Shavelson et al. (1976), o autoconceito global dos estudantes dividia-se em autoconceito académico e não académico. Sendo que o autoconceito académico poderia dividir-se em autoconceitos mais específicos relacionados com diferentes áreas escolares, como o inglês, história, matemática e ciências, que depois poderiam ainda dividir-se em áreas ainda mais específicas dentro destas. Já o autoconceito não académico poderia dividir-se em autoconceito social, emocional e físico, e depois dividir-se-ia em facetas mais específicas, assim como o autoconceito académico.

4.2. Autoconceito académico

Shavelson et al. (1976) definiram o autoconceito académico como o comportamento no qual um sujeito aponta a si próprio, em público ou privado, a sua capacidade para realizar tarefas académicas, comparando com outras pessoas envolvidas na mesma tarefa. Estes mesmos

autores caracterizaram o autoconceito acadêmico como um conceito de natureza avaliativa, multidimensional e hierárquica, tratando-se este de uma dimensão de ordem superior, como já referimos anteriormente (Shavelson et al., 1976). Mais tarde surgiram estudos que distinguiram o autoconceito acadêmico verbal e o autoconceito acadêmico matemático como dois fatores de ordem superior, que não deveriam ser incluídos num autoconceito acadêmico geral (Marsh & Shavelson 1985). A partir daqui começaram a surgir novos estudos que sugeriam diferentes estruturas, mas sempre enquadrados numa organização hierárquica e multidimensional. Peixoto e Almeida (2011) verificaram a existência de uma organização hierárquica do autoconceito no decorrer da adolescência, e sugeriram um modelo em que o autoconceito se subdivide em quatro fatores de ordem superior, que são o autoconceito de apresentação, o autoconceito social, o autoconceito acadêmico verbal e o acadêmico matemático (Peixoto, 2011).

Mais recentemente, Brunner et al. (2010) vieram defender que a estrutura do autoconceito acadêmico seria mais complexa do que aquilo que os modelos teriam apresentado até ao momento, modelos estes que defendiam uma organização hierárquica e multidimensional. De facto, verifica-se que uma das características do autoconceito acadêmico é multidimensionalidade e que os sujeitos realizam avaliações das suas competências em variadas dimensões da sua vida, mas o novo modelo proposto por Brunner et al. (2010) veio questionar a complexidade da organização hierárquica destas dimensões. Os autores sugeriram um novo modelo, o *Nested Marsh/Shavelson* (NMS) – Modelo Marsh/Savelson Aninhado, que integrava a abordagem dos autoconceitos como domínios específicos com a existência do autoconceito acadêmico global no topo. Sendo que este último afetaria diretamente as medidas específicas e não de uma forma hierárquica através dos domínios de primeira ordem, da mesma forma que as dimensões de primeira ordem se dividem nos autoconceitos académicos específicos (Brunner et al., 2010).

Peixoto et al. (2017) testaram a estrutura do autoconceito em pré-adolescentes portugueses e verificaram a existência de uma estrutura multidimensional. Concluíram que os pré-adolescentes avaliam a sua competência tendo em conta as diferentes dimensões da sua vida. Os autores consideraram também que a estrutura multidimensional do autoconceito se torna cada vez mais diferenciada nesta faixa etária. Relativamente à organização do autoconceito, os autores verificaram que, de entre todos os modelos que testaram, incluindo os primeiros modelos hierárquicos propostos na literatura, o modelo de Marsh/Savelson Aninhado foi o que se mostrou mais ajustado. Este modelo, proposto por Brunner et al. (2010), integra todos os modelos de estrutura e organização do autoconceito académico.

Em suma, a literatura caracteriza o autoconceito acadêmico como um construto de natureza avaliativa, com uma estrutura multidimensional que varia com a idade e que se torna cada vez mais diferenciada na fase da pré adolescência (Peixoto et al., 2017; Shavelson et al., 1976), organizado de uma forma hierárquica, quando distinguidos os domínios de ordem superior e os domínios de primeira ordem (Brunner et al., 2010; Peixoto et al., 2017).

5. RELAÇÃO DO AUTOCONCEITO ACADÊMICO COM AS EXPETATIVAS E HETEROPERCEÇÕES DOS PAIS

Os trabalhos de Bandura (1977, 1982) sugerem a influência da informação que recebemos por parte dos outros na nossa percepção sobre as nossas capacidades para concretizar determinada tarefa, ou seja, na autoeficácia percebida que, como defende o autor, pode influenciar as configurações comportamentais dos sujeitos, como o esforço e tempo que estes dedicam a uma determinada atividade, assim como a escolha por essa atividade. Segundo o autor, as expetativas da eficácia pessoal formam-se a partir de quatro fontes principais de informação: *performance accomplishments* - experiência pessoal de desempenho; *vicarious experience* - experiência vicariante; *verbal persuasion* - persuasão verbal; e, por fim, *physiological states* - estados fisiológicos. Uma destas é a persuasão verbal que envolve a informação que ou outros cedem ao sujeito sobre as suas próprias capacidades e complementa a informação obtida pelo sujeito de forma direta sobre as suas capacidades, podendo contribuir para um desempenho bem-sucedido. As influências do outro podem promover o sentido de eficácia pessoal e podem levar o sujeito a esforçar-se para obter sucesso em determinada atividade (Bandura, 1977; Bandura, 1982). Em suma, a informação que os sujeitos recebem a partir do outro complementa a informação que estes possuem sobre si próprios, influenciando o julgamento que o sujeito faz sobre as suas capacidades para realizar determinada atividade com sucesso.

É possível perceber que os outros possuem um papel importante como fonte de informação para a percepção que o sujeito possui sobre a sua capacidade para realizar determinada tarefa com sucesso, ou seja, para a autoeficácia percebida. Ainda assim, é importante referir que os trabalhos que abordam a autoeficácia, não trabalham o autoconceito acadêmico e é importante ter em conta que o construto de percepção de autoeficácia académica se distingue do construto de autoconceito acadêmico, tal como defendem Bong e Skaalvik (2003), sendo que, o autoconceito acadêmico remete para a percepção do indivíduo sobre o seu próprio desempenho num domínio específico, como por exemplo uma determinada disciplina,

e a autoeficácia remete para a convicção individual que o sujeito possui em como irá desempenhar com sucesso determinada tarefa, não só relativamente a um domínio mais específico, mas também a um contexto específico. No entanto, os autores afirmam que um elemento central do autoconceito acadêmico é a percepção de competência e que esta é um dos principais domínios partilhado pelo autoconceito acadêmico e a autoeficácia acadêmica, um dos principais domínios que estes construtos têm em comum (Bong & Skaalvik, 2003).

Os trabalhos de Bandura (1977, 1982) mencionados anteriormente mostram a influência que o outro possui sobre a autoeficácia percebida dos sujeitos, mas existem estudos desde o século XIX que mostram o papel do outro, particularmente, dos pais como figuras significativas, no autoconceito acadêmico das crianças. Parsons, Adler e Kaezala (1982) concluíram no seu estudo com alunos entre o 5.º e o 8.º ano que as crianças eram influenciadas pelas atitudes dos seus pais relativamente ao seu desempenho a matemática, ou seja, pelas expectativas e as percepções que os pais possuíam relativamente à competência dos filhos a matemática, mais do que o desempenho real da criança na disciplina. Os autores verificaram que as crenças dos pais relativamente ao desempenho a matemática se apresentavam fortemente relacionadas com o autoconceito e expectativas das crianças, mais do que o próprio desempenho real passado a matemática. As atitudes das crianças apresentaram-se mais influenciadas pelas atitudes dos pais relativamente às suas competências, em comparação ao seu desempenho real passado.

A percepção de competência dos sujeitos, elemento central do autoconceito acadêmico (Bong & Skaalvik, 2003), é também influenciada pela informação transmitida pelos pais, como figuras significativas. Yee e Eccles (1988) mostraram o papel que os pais exerciam nas percepções dos filhos sobre o seu talento, as suas expectativas e o seu esforço para a disciplina de matemática. Os autores verificaram a existência de diferenças nas atribuições causais, por parte dos pais e das mães, para o sucesso dos filhos entre rapazes e raparigas. Apesar de tanto os rapazes como as raparigas apresentarem o mesmo desempenho a matemática, os pais atribuíam o sucesso dos filhos rapazes ao talento e atribuíam o sucesso das raparigas ao esforço. Os autores defendem que o talento é um atributo estável, enquanto que o esforço é instável e embora ambos sejam vistos como elementos importantes para o sucesso a matemática, os pais avaliam o nível de importância de modo diferente entre raparigas e rapazes. Isto pode contribuir indiretamente, segundo os autores, para as inferências que os seus filhos desenvolvem sobre o seu talento para a matemática, as suas expectativas futuras de sucesso e a quantidade de esforço necessário que terão de investir para continuar a ter sucesso em matemática. Os autores

concluem que deste modo os pais podem, inadvertidamente, incentivar os filhos rapazes a desenvolver expectativas mais altas e estáveis relativamente à sua capacidade a matemática e maior confiança relativamente ao seu sucesso futuro na área, assim como podem influenciar estes aspetos de forma oposta para as suas filhas, levando a possíveis dúvidas relativamente ao sucesso futuro nesta área que, pelo que as crianças prevêem será cada vez mais difícil (Eccles et al., 1983 citado por Yee & Eccles, 1988). Os autores verificaram ainda que os pais atribuíam o esforço como causa para as dificuldades a matemática, quer dos rapazes, quer das raparigas. Segundo os autores, a atribuição das dificuldades à falta de talento ou capacidade seria mais negativa para a autoestima e autoconfiança da criança, pois os pais influenciariam as crianças a desenvolver expectativas mais baixas em relação à sua capacidade a matemática. No entanto, no caso de atribuírem as dificuldades à falta de esforço, poderiam transmitir a mensagem de que o bom desempenho e sucesso a matemática está sobre o seu controlo e deste modo transmitir tanto aos rapazes, como às raparigas que no caso de se esforçarem mais, obterão melhor desempenho a matemática. Em suma, os autores concluem que as atribuições causais dos pais para sucesso têm um impacto diferencial entre raparigas e rapazes (Yee & Eccles, 1988). Mais tarde surgiram trabalhos que se mostraram congruentes com estas conclusões. Eccles, Jacobs e Harold (1990) mostraram que as atribuições causais que os pais realizavam relativamente ao desempenho dos filhos, baseadas no género/sexo, influenciavam a perceção e confiança das crianças nas suas competências, assim como o seu interesse e escolha por determinadas atividades, como matemática, inglês ou desporto. As crianças dedicavam mais tempo a atividades nas quais consideravam que eram boas, que valorizavam e que gostam mais. Os autores propõem um modelo que defende que os estereótipos que os pais possuem relativamente ao género, afetam as atribuições causais destes mesmos, as reações emocionais ao desempenho dos filhos nas diferentes atividades, a importância que os pais atribuem à aquisição de determinadas habilidades e os brinquedos que os pais fornecem. O que por sua vez irá influenciar, a confiança das crianças nas suas competências, o interesse em dominar determinadas competências, as reações afetivas da criança relativamente à participação em determinadas atividades e a quantidade de tempo e esforço que as crianças dedicam a dominar e demonstrar determinadas competências (Eccles et al., 1990). Jacobs e Eccles (1992) mostraram no seu estudo longitudinal com crianças desde o 6.º ano de escolaridade ao 7.º, que as crenças das mães, baseadas em estereótipos de género, influenciavam a perceção de competência dos filhos nas diferentes áreas como a matemática, as áreas sociais e parcialmente no desporto (Jacobs & Eccles, 1992). Os autores mostraram ainda que as perceções das mães

mediavam a influência do desempenho passado das crianças na autopercepção destas para cada área.

Os trabalhos referidos anteriormente, estão enquadrados no modelo de expectativa-valor abordado por Wigfield e Eccles (2000), que defende que as escolhas dos sujeitos, a sua persistência e o seu desempenho podem ser explicados pelas crenças dos mesmos sobre o quão bem se sairão numa atividade e como valorizam essa mesma atividade. Os autores sugerem que as expectativas que os sujeitos possuem relativamente ao seu desempenho numa tarefa e o valor que os sujeitos atribuem à mesma, influenciam diretamente as suas escolhas, assim como o desempenho, o esforço e a persistência dos sujeitos. As expectativas e o valor são influenciados por crenças relativamente à tarefa, tais como crenças sobre a capacidade, a dificuldade percebida relativamente a determinada tarefa, os objetivos do sujeito, o *self-schema* e as memórias afetivas dos mesmos. Estas variáveis, por sua vez são influenciadas pelas percepções dos sujeitos relativamente às suas experiências anteriores, assim como são influenciadas por variáveis sociais como as atitudes, expectativas e crenças dos outros (Wigfield & Eccles, 2000).

Até aqui os trabalhos de Eccles e colaboradores (1988, 1990, 1992) mostraram a influência dos pais na percepção que a criança possui sobre a sua competência para determinada disciplina ou atividade, assim como nas suas expectativas de sucesso, no interesse, talento e esforço exercidos na mesma, mas existem trabalhos que mostram o efeito direto desta influência no autoconceito académico dos alunos. Frome e Eccles (1998) mostraram a influência dos pais no desenvolvimento do autoconceito académico das crianças. Os autores verificaram no seu estudo que as percepções dos pais relativamente ao desempenho e esforço dos filhos numa determinada disciplina prediziam o autoconceito académico, a dificuldade percebida na tarefa e a expectativa de sucesso dos alunos. Os autores investigaram esta relação para a disciplina de matemática e Inglês. Frome e Eccles (1998) verificaram que as percepções parentais apresentavam uma relação mais forte com estas variáveis dos alunos comparativamente às suas notas e ao seu desempenho passado. Verificaram também que as percepções dos pais mediavam parcialmente a relação entre as notas e a percepção de competência dos alunos para matemática e inglês. Os autores concluíram que as notas não determinam diretamente as expectativas de sucesso dos alunos, mas influenciam as expectativas dos pais, que consequentemente influenciam as inferências que os alunos fazem sobre as suas capacidades e dificuldades para determinada tarefa. Estes resultados vão ao encontro dos trabalhos anteriores de Eccles, que defendem que os pais agem como socializadores da expectativa dos seus filhos e que a autopercepção das crianças reflete a interpretação da realidade tanto das crianças como dos pais.

Através da autorealização de profecias os pais comunicam as suas heteropercepções às crianças, influenciando posteriormente o nível académico destas, que se mostrará congruente com as heteropercepções parentais de competência.

Harter (1998) também veio mostrar a importância e o impacto do outro na autorepresentação que a criança constrói de si mesma. A autora abordou os antecedentes da representação do *self*, e defendeu que o *self* se trata de uma construção cognitiva e social. Segundo Harter (1998), se pensarmos no *self* como construção social, este envolve os processos de socialização que refletem o modo como os outros interagem com a criança e que tem impacto na autorrepresentação da mesma. As práticas parentais influenciam os julgamentos, favoráveis ou desfavoráveis, que a criança faz sobre si (Harter, 1998). Mais tarde, Bouchey e Harter (2005) trabalharam sobre os processos sociais e do *self* que prediziam o desempenho dos alunos, especificamente na disciplina de matemática e ciências. Os autores verificaram—que as percepções dos alunos sobre o que os adultos pensavam e faziam, predizia a autopercepção e o desempenho atual desses mesmos alunos. Os autores sugerem que as avaliações dos outros sobre os alunos podem tratar-se de percursos temporais da autopercepção académica e desempenho final dos alunos (Bouchey & Harter, 2005).

Já no século XX continuaram a surgir trabalhos que mostravam o papel importante que os pais exercem sobre a autopercepção de competência dos próprios alunos. Tiedemann (2000) mostrou que as heteropercepções, quer das mães, quer dos pais, sobre a competência dos seus filhos com base em estereótipos de género, influenciavam a autopercepção dos alunos de 3.º e 4.º ano relativamente à sua competência para matemática. Estes resultados sugerem que para as crianças em anos de escolaridade mais iniciais se verificam diferenças na percepção de competência a matemática, por influência das heteropercepções parentais baseadas em estereótipos, ainda que ambos apresentem as mesmas notas e o mesmo desempenho real. McGrath e Repetti (2000) avaliaram se as atitudes das mães e pais relativamente ao desempenho académico de crianças no quarto ano de escolaridade, mais concretamente a satisfação e a importância atribuída a várias dimensões académicas, como por exemplo ser inteligente, ter bom comportamento, influenciava a autopercepção das crianças relativamente à sua competência académica. Os autores verificaram que o nível de satisfação, das mães em específico, apresentava uma associação positiva com a percepção de competência académica dos filhos, quer do sexo feminino, quer do sexo masculino, independentemente das notas escolares. O mesmo não se verificou no caso dos pais, cujas atitudes em questão apenas apresentaram correlação com a autopercepção dos rapazes. Ainda assim, este estudo mostra que as atitudes dos pais sobre

o desempenho acadêmico dos filhos, neste caso o grau de satisfação e importância atribuída às dimensões acadêmicas influenciam a autopercepção das crianças (McGrath & Repetti, 2000).

Mais recentemente, existem estudos que mostram o efeito preditor que variáveis associadas aos pais, como o feedback que estes cedem aos filhos ou as suas heteropercepções relativamente ao desempenho dos filhos, no autoconceito acadêmico destes. Gniewosz, Noack e Eccles (2014), investigaram o feedback dado aos adolescentes a partir da escola e família relativamente ao seu desempenho a matemática e língua como preditor do autoconceito acadêmico e o valor da tarefa intrínseco específico nestas áreas. Estudaram esta problemática em dois grupos, um de sujeitos da Alemanha e outro de sujeitos dos Estado Unidos da América. Tratou-se de um estudo longitudinal em que crianças entre o 5.º e 6.º ano de escolaridade constituíam a amostra de sujeitos alemães e crianças de 6.º e 7.º ano de escolaridade constituíam a amostra de sujeitos dos EUA. Os autores investigaram também as heteropercepções parentais de competência como mediadoras da relação entre o autoconceito acadêmico, as notas e o valor da tarefa intrínseco. Verificaram a sua hipótese de que a associação entre as notas e o autoconceito acadêmico era mediada pelas heteropercepções dos pais, assim como a associação entre o feedback académico que os alunos recebiam e o valor da tarefa intrínseco era mediada pelo autoconceito acadêmico destes mesmos alunos. Os seus resultados mostraram evidência de que os adolescentes incluem as informações e feedback que recebem dos pais sobre a sua competência na construção do seu autoconceito acadêmico na área da matemática e da língua. A estimativa dos pais sobre a competência dos filhos prediz mudanças no autoconceito acadêmico a matemática (Gniewosz et al., 2014).

Pesu, Viljaranta e Aunola (2016) estudaram as crenças dos pais e professores sobre as competências das crianças como preditores do autoconceito de alunos do 1.º ano de escolaridade, a matemática e na habilidade de leitura. Tentaram perceber também se este fenómeno era influenciado pelo género ou nível de desempenho da criança. Apesar dos seus resultados mostrarem que existia uma associação entre as crenças dos professores e o autoconceito de habilidade dos alunos a matemática e leitura e que esta era influenciada pelo nível de desempenho da criança, não se verificou o mesmo para os pais e mães. Apesar de se ter verificado uma associação no início do ano letivo entre as crenças dos pais e o autoconceito das crianças a matemática e leitura, o mesmo não se verificou no final do ano escolar. Os autores sugerem que estes resultados podem indicar que durante o primeiro ano de escolaridade, são as crenças dos professores que têm impacto no autoconceito de habilidade das crianças e não as crenças dos pais. Este estudo não vai ao encontro dos estudos anteriores, mas os autores

chamam a atenção para a diferença de idade e sugerem que a associação entre as crenças parentais e o autoconceito das crianças nestas áreas pode variar com a idade.

Em suma, pudemos constatar com base na literatura apresentada o papel de grande importância que os pais exercem sobre o autoconceito acadêmico dos alunos, sendo as percepções parentais sobre o desempenho dos alunos um fator preditor do autoconceito destes mesmos alunos (Pesu et al., 2016), assim como o feedback que estes cedem aos seus filhos (Gniewosz et al., 2014). Para além disto a literatura mostra ainda a influência destas heteropercepções parentais na própria percepção de competência dos alunos Tiedemann (2000), sendo esta o elemento central do autoconceito acadêmico.

6. RELAÇÃO DO DESEMPENHO ACADÉMICO COM AS EXPETATIVAS E HETEROPERCEÇÕES DOS PAIS

Yamamoto e Holloway (2010) na sua revisão de literatura identificaram vinte e um artigos que investigavam a relação entre as expetativas parentais e o desempenho dos alunos. Oito destes artigos apresentavam evidências consistentes da existência de uma associação positiva entre as expetativas parentais e o desempenho dos alunos entre famílias americanas e europeias.

Neuenschwander, Vida, Garrett e Eccles (2007) destacaram o poder da relação entre as expetativas dos pais e o desempenho académico das crianças do 6.º e 7.º ano a matemática e língua materna. A amostra era constituída por dois grupos de países diferentes, Suíça e EUA. Verificaram que as expetativas parentais prediziam os resultados dos alunos nestas disciplinas, mesmo depois de controlado o desempenho anterior das crianças. Altas expetativas educacionais por parte dos pais previam maior desempenho dos alunos a estas disciplinas e baixas expetativas previam um desempenho reduzido.

Benner e Mistry (2007) investigaram, através de um estudo longitudinal, os efeitos das expetativas dos adultos, mães e professores, no desempenho a leitura e matemática dos alunos entre os 9 e os 16 anos e os fatores que mediavam a relação entre estes. Investigaram também a relação entre expetativas consonantes e dissonantes de mães e professores e os resultados escolares. Os autores verificaram que as expetativas relativamente ao desempenho dos alunos, por parte dos professores e das mães apresentaram efeitos diretos nos resultados escolares, assim como na percepção de competência dos jovens e nas suas expetativas pessoais. As expetativas das mães mostraram-se relacionadas com os resultados escolares dos jovens. Acima

da influência das expectativas dos professores, os alunos cujas mães esperavam que estes fossem mais longe academicamente, apresentaram maiores expectativas relativamente à sua educação, níveis mais altos de autoconceito de competência e níveis mais altos de desempenho académico. Comparativamente com as expectativas dos professores, as expectativas das mães mostraram um efeito mais forte nas expectativas académicas dos jovens e no seu autoconceito. No entanto, a associação entre as expectativas dos professores e os resultados escolares dos jovens apresentou-se mais forte que a relação entre os resultados dos jovens e as expectativas da mãe, apesar de que também esta variável se mostrou um preditor dos resultados escolares. Os autores verificaram que os alunos cujos adultos tinham expectativas consonantes altas mostraram melhores resultados que os alunos em que os adultos mostravam expectativas consonantes baixas. Para além disto, os alunos cujos adultos apresentavam expectativas dissonantes, em que as mães apresentavam expectativas altas e os professores expectativas baixas, não obtiveram resultados tão bons quanto os alunos na condição das expectativas congruentes altas, no entanto, obtiveram melhores resultados que os alunos na condição de expectativas congruentes baixas. Estes resultados sugerem um efeito *amortecedor* das altas expectativas das mães sobre o efeito que as baixas expectativas dos professores têm sobre os alunos. Para além disto, os autores verificaram resultados semelhantes com efeito nas expectativas educacionais dos próprios alunos (Benner & Mistry, 2007).

Os estudos apresentados anteriormente mostram o efeito direto que as expectativas dos pais têm sobre o desempenho e os resultados escolares dos filhos e a relação positiva que existe entre estes. Mais recentemente, Loughlin-Presnal e Bierman (2017) mostraram evidências de que esta relação se trata de uma relação bidirecional. Os autores realizaram um estudo longitudinal com crianças entre o 1.º e o 5.º ano de escolaridade e verificaram a existência associações bidirecionais entre as expectativas académicas dos pais relativamente aos seus filhos e os resultados académicos das crianças. As expectativas dos pais contribuíram significativamente para o desempenho da criança, assim como o desempenho da criança influenciou as expectativas parentais, isto no início da escolaridade. Os autores não verificaram o mesmo para os anos de escolaridade mais avançados. Loughlin-Presnal e Bierman (2017) verificaram ainda que a perceção da criança relativamente à sua competência académica, nos anos de escolaridade mais avançados, foi um mediador da associação positiva entre as expectativas dos pais e o desempenho académico da criança.

A literatura sustenta a existência de relação entre as expectativas dos pais e o desempenho dos alunos, mas é importante ter em conta que a intensidade desta relação pode depender de

vários fatores. Yamamoto e Holloway (2010) investigaram esta relação em diferentes grupos raciais e étnicos e mostraram que a relação entre as expectativas parentais e os resultados atuais ou futuros dos alunos se apresenta mais fraca para os grupos que pertencem a uma minoria, em comparação com as famílias americanas e europeias. Os autores mostraram ainda que os processos de mediação entre as expectativas dos pais e o percurso académico das crianças variam conforme o estatuto racial/étnico (Yamamoto & Holloway, 2010). Mais recentemente, Pinquart e Ebeling (2019) avaliaram na sua meta-análise estudos longitudinais que investigaram a relação entre as expectativas dos pais e o desempenho das crianças, incluindo estudos que investigavam os fatores que medeiam o efeito das expectativas no desempenho, e verificaram que as associações entre estas variáveis variavam conforme a faixa etária das crianças, o estatuto socioeconómico, etnia, congruência entre as expectativas dos pais e o desempenho dos filhos, tipo de expectativas avaliadas no estudo, entre outros. Verificaram-se associações mais fortes entre as expectativas dos pais e o desempenho académico dos filhos em famílias com maior estatuto socioeconómico e em famílias que pertencem a uma maioria étnica, o que segundo os autores, pode indicar que estes pais possuem expectativas mais realistas e/ou que possuem mais recursos, por exemplo financeiros, para tornar as suas expectativas realidade (Pinquart & Ebeling, 2019). Para além disto, os autores verificaram uma heterogeneidade entre a dimensão do efeito entre as variáveis relativamente aos estudos anteriores, sendo que as associações mais fortes observadas foram observadas em estudos cuja amostra era constituída por famílias com filhos mais velhos, mais concretamente em estudos com estudantes do ensino secundário (Pinquart & Ebeling, 2019). Nestes estudos, as expectativas dos pais foram transmitidas de maneira mais eficaz e as expectativas mostraram associações mais fortes com o desempenho.

Pinquart e Ebeling (2019) verificaram também, através das suas análises cruzadas, que as associações entre as expectativas dos pais e o desempenho das crianças eram bidirecionais, tal como Loughlin-Presnal e Bierman (2017) já teriam mostrado no seu estudo. No entanto, o efeito das expectativas dos pais sobre o desempenho das crianças apresenta-se mais forte do que o efeito do desempenho das crianças nas expectativas dos pais. Os autores concluíram que as expectativas educacionais dos pais eram um preditor relevante de mudança no desempenho académico das crianças, embora apresentassem um efeito estatisticamente pequeno. Os pais devem comunicar expectativas razoavelmente altas seus filhos. Referem ainda que as escolas e os psicólogos educacionais devem sensibilizar os pais para a importância de comunicar

expetativas escolares positivas aos filhos e os efeitos dessa comunicação no desempenho das crianças (Pinquart & Ebeling, 2019).

Pinquart e Ebeling (2019) mostraram ainda que as expetativas dos pais tendem a ser mais elevadas que o desempenho das crianças e defendem que é provável que muitos dos pais, em caso de discrepância entre as suas expetativas e o desempenho dos alunos, não baixem as expetativas positivas, ainda que seja possível reduzir a discrepância que existe e aproximarem as suas expetativas à realidade, não o fazem até que sejam confrontados com informações persistentes, altamente discrepantes e pouco convenientes (Pinquart & Ebeling, 2019).

Nos estudos em que as expetativas são operacionalizadas através da recolha de informação sobre as notas que os pais esperam em vez do grau de educação ou qualificação que os pais esperam, ou seja, nos estudos que em que se recolhe informação relativamente a um intervalo de tempo menor, segundo Pinquart e Ebeling (2019), é mais fácil para os pais prever o desempenho das crianças e verifica-se uma correlação mais forte entre o desempenho dos alunos e expetativas futuras dos pais. O modo de medir as expetativas e o desempenho são mais próximos e mais semelhantes quando se trata de recolher informação sobre as notas diretamente, ou seja, questiona-se qual a nota esperada e qual a nota alcançada, o que pode justificar correlações mais fortes. Os autores defendem que uma correspondência mais próxima entre o tipo de expetativas e o desempenho resultou em associações longitudinais mais fortes, pois ambas as variáveis abordavam o mesmo conteúdo (Pinquart & Ebeling, 2019).

Até aqui foram apresentados alguns dos fatores com impacto na dimensão da relação entre as expetativas parentais e o desempenho académico dos alunos, fatores esses como o estatuto étnico e socioeconómico, a faixa etária das crianças, o desempenho dos alunos e o modo como as expetativas são avaliadas nos estudos (Pinquart & Ebeling, 2019; Yamamoto & Holloway, 2010). Mas existem também evidências de que as perceções que os pais têm relativamente à competência dos filhos, ou seja, as heteroperceções parentais, têm um papel no desempenho académico das crianças (Pomerantz & Dong, 2006). Pomerantz e Dong (2006) estudaram a diferença entre mães com perceção de competência fixa e mães com perceção de competência flexível e tentaram perceber a diferença entre o efeito que estes tipos de perceção apresentavam posteriormente no funcionamento escolar e afetivo dos alunos, ou seja, no desempenho escolar e na autoestima. As mães que possuem uma perceção de competência fixa têm tendência para ver a competência como algo que é fixo e não muda no tempo, mesmo que seja exercido muito esforço. Por outro lado, as mães que possuem uma perceção de competência

flexível vêem a competência como algo que muda e que pode ser controlado com esforço. Os resultados obtidos pelos autores mostram que as percepções dos pais sobre a competência acadêmica dos filhos é relevante no desenvolvimento acadêmico das crianças e que o padrão de percepção das mães apresenta diferenças que vão também diferir no modo como têm efeito na área acadêmica dos seus filhos. No caso das mães que viam a competência como um conceito fixo, a sua percepção de competência sobre os filhos agiu sobre o desempenho acadêmico das crianças, através da autorrealização de profecias. Já no caso das mães que percecionavam a competência como um conceito flexível, não se verificaram autorrealizações de profecias nesses casos.

Em suma, neste capítulo pudemos constatar que tanto as expetativas parentais sobre o desempenho dos filhos (Benner & Mistry, 2007; Neuenschwander et al., 2007), como as percepções que os pais possuem sobre a competência dos filhos, ou seja, as heteropercepções parentais (Pomerantz & Dong, 2006), têm efeito sobre o desempenho acadêmico das crianças. Pudemos constatar também evidências da existência de uma associação positiva entre as expetativas parentais e o desempenho acadêmico dos alunos (Yamamoto & Holloway, 2010). Para além disto ficámos a conhecer alguns dos fatores que contribuem para as diferenças nas dimensões do efeito das expetativas dos pais no desempenho acadêmico dos filhos (Pinquart & Ebeling, 2019), assim os fatores que contribuem para diferenças nos efeitos que as heteropercepções parentais têm sobre o desempenho escolar e autoconceito dos alunos, como é o caso do tipo de percepções de competência (fixas ou flexíveis) (Pomerantz & Dong, 2006).

6.1. Mecanismos sobre os quais as expetativas e heteropercepções dos pais afetam o desempenho dos filhos

Uma formas através da qual os pais contribuem para as diferenças entre as expetativas dos filhos para a disciplina de matemática e de inglês é através da mensagem que estes transmitem aos filhos relativamente às percepções que possuem sobre as suas capacidades e esforço. Essa comunicação pode acontecer através das atribuições causais que os pais fazem sobre o desempenho dos filhos, como já referimos anteriormente (Yee & Eccles, 1988). Como defende a teoria de expetativa-valor, o desempenho do sujeito, assim como as suas escolhas é influenciado pelo valor que este atribui à tarefa e pela percepção que o sujeito tem da sua competência, a percepção de quão terá sucesso ou não na tarefa. Por sua vez, a percepção que tem relativamente ao seu possível desempenho na tarefa é influenciada pelas atitudes e expetativas dos outros sobre este (Frome & Eccles, 1998). Yamamoto e Holloway (2010) também

defenderam que as mensagens que os pais transmitem aos filhos sobre as suas competências e capacidades são uma das formas através da qual as expectativas dos pais podem afetar o desempenho dos alunos, pois a transmissão dessa mensagem irá contribuir com mais informação para as crenças de competência do aluno sobre si próprio e para o sentimento de eficácia sobre o seu percurso académico (Parsons et. al, 1982; Yamamoto & Holloway, 2010). Normalmente, os alunos que se percebem como capazes tendem a obter resultados mais elevados nos testes do que alunos com baixa percepção de capacidade (Yamamoto & Holloway, 2010).

Yamamoto e Holloway (2010) apresentam quatro processos pelos quais as expectativas parentais podem influenciar os resultados académicos dos alunos, e que podem variar conforme o grupo racial ou étnico: O primeiro é a internalização, por parte da criança, da avaliação do desempenho dos pais; O segundo mecanismo diz respeito a elevadas crenças de competência da própria criança; O terceiro é o envolvimento parental mais intensivo e eficaz; Por fim, o quarto mecanismo diz respeito a percepções mais otimistas e positivas dos professores sobre as capacidades das crianças.

Segundo Pinquart e Ebeling (2019) os pais podem influenciar o sucesso académico dos seus filhos de várias maneiras, desde declarar diretamente expectativas sobre o seu desempenho até aos comportamentos que apresentam em casa e na escola para promover os resultados escolares das crianças.

Neuenschwander et al. (2007) alertaram para o papel dos pais em ajudar os filhos a interpretar o significado das notas escolares e que interpretações otimistas ou orientadas para o domínio de uma competência, ao contrário de interpretações pessimistas ou orientadas para o desempenho, ajudam a manter o autoconceito académico da criança elevado (Eccles et al. citado por Neuenschwander et al., 2007). Os autores verificaram que o autoconceito académico dos alunos mediava parcialmente a relação entre as expectativas parentais e o desempenho destes nos testes. As expectativas dos pais mostraram-se relacionadas com o desempenho dos alunos indiretamente, por meio do autoconceito de habilidade, mas também se verificou que as expectativas dos pais mantiveram efeito direto significativo no desempenho dos alunos. As expectativas dos pais também influenciavam o autoconceito do aluno sendo que estas mediavam a relação entre os resultados escolares e o autoconceito do aluno à disciplina de matemática. Os autores verificaram ainda que as expectativas dos pais predizem o desempenho dos alunos a matemática. O envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos tem uma influência positiva e

significativa no autoconceito do aluno e está positivamente relacionado com o desempenho acadêmico (Neuenschwander et al., 2007).

Phillipson e Phillipson (2017) estudaram efeito mediador das expectativas parentais na relação entre as competências cognitivas de crianças, a frequentar a escola primária, e o seu desempenho acadêmico, assim como na relação entre o autoconceito e o desempenho acadêmico. Estes mesmos autores já teriam realizado um estudo anteriormente em que investigaram este tema em famílias chinesas e desenvolveram o modelo cognitivo-afetivo do desempenho, em que distinguiam a capacidade cognitiva da criança e a autopercepção dessa capacidade. No seu estudo mais recente (Phillipson & Phillipson, 2017) investigaram a variabilidade cultural do efeito mediador das expectativas parentais na relação entre as variáveis mencionadas anteriormente. Assim, estudaram o modelo afetivo-cognitivo do desempenho, não apenas com um grupo de sujeitos chineses, mas também com um grupo de sujeitos que nomearam de não-chineses. Os autores verificaram que as expectativas dos pais de ambos os grupos mediavam a relação entre a capacidade cognitiva das crianças e o seu desempenho acadêmico na disciplina de matemática, inglês e chines. Os resultados mostraram ainda que no grupo de pais chineses a relação entre o autoconceito e o desempenho acadêmico era também mediada pelas expectativas parentais. Esta mediação mostrou-se mais forte para a disciplina de matemática e inglês. Os autores concluíram que os pais, quer do grupo de sujeitos chineses, quer do grupo de sujeitos não chineses, independentemente do seu *background* cultural influenciavam a percepção das crianças sobre as suas capacidades cognitivas e posteriormente o seu desempenho acadêmico. O modo como os estudantes desenvolvem o seu autoconceito acadêmico é bastante influenciada pelas expectativas dos pais. Os pais possuem um papel importante de influência no potencial acadêmico dos seus filhos através das suas expectativas (Phillipson & Phillipson, 2017). Já Benner e Mistry (2007) tinham mostrado que a percepção de competência dos jovens era um mediador da relação entre as expectativas dos adultos e os resultados escolares dos alunos. A percepção dos alunos media parcialmente a relação entre as expectativas dos adultos e os seus resultados (Benner & Mistry, 2007).

Pinquart e Ebeling (2019) mostraram também na sua meta-análise que as associações entre expectativas parentais e o desempenho das crianças eram parcialmente mediadas pelo autoconceito acadêmico destas, assim como pelas expectativas educacionais das mesmas, o seu engajamento acadêmico e, em menor grau, pelos comportamentos por parte dos pais de apoio ao desempenho. Estas variáveis mediam parte do efeito das expectativas dos pais no desempenho das crianças, sendo que o efeito mediador das expectativas das próprias crianças

mostrou-se mais forte para as crianças mais velhas. Os resultados dos autores indicaram que a transmissão de expectativas positivas dos pais relativamente ao desempenho e a promoção de um autoconceito académico positivo pareciam ser mais promissoras que as tentativas dos pais de influenciar diretamente o desempenho dos seus filhos, por exemplo através da verificação dos trabalhos de casa (Pinquart & Ebeling, 2019).

Em suma, neste capítulo pudemos constatar que as expectativas parentais afetam o desempenho académico dos alunos através das mensagens que os pais transmitem aos seus filhos relativamente às suas competências, mensagens estas que as crianças internalizam e que são fonte de informação para a própria perceção de competência do aluno e para o sentimento de eficácia, influenciando o seu desempenho nas tarefas (Frome & Eccles, 1998; Parsons et. al, 1982; Yamamoto & Holloway, 2010; Yee & Eccles, 1988). A literatura mostra que as expectativas dos pais influenciam o desempenho académico dos alunos por meio do autoconceito académico e da perceção de competência dos próprios alunos (Benner & Mistry, 2007; Neuenschwander et al., 2007; Phillipson & Phillipson, 2017), assim como por meio das expectativas educacionais dos mesmos alunos e do seu engajamento académico (Pinquart & Ebeling, 2019). Esta relação é ainda influenciada pelo grau de envolvimento parental e as perceções de competência dos professores relativamente aos alunos (Yamamoto & Holloway, 2010).

III- PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

A investigação sobre as expectativas e heteroperceções parentais e a sua relação com outras variáveis, que dizem respeito aos alunos, está bastante presente na literatura desde estudos realizados no final do século XX até à data de hoje.

Existem estudos que mostram o efeito das expectativas e das perceções que os pais possuem sobre a competência dos seus filhos na própria perceção das crianças relativamente às suas próprias capacidades em áreas específicas (Bouchey & Harter, 2005; Eccles et al., 1990; Jacobs & Eccles, 1992; McGrath & Repetti, 2000), estudos que mostram o efeito destas variáveis no desenvolvimento do autoconceito académico das crianças (Benner & Mistry, 2007; Eccles, Freedman-Doan, Frome, Jacobs, & Yoon, 2000; Frome & Eccles, 1998; Gniewosz et al., 2014; Parsons et al., 1982), e estudos que mostram a relação entre as heteroperceções e expectativas dos pais e o desempenho académico dos alunos (Benner & Mistry, 2007; Loughlin-Presnal & Biermam, 2017), especialmente em meta-análises publicadas mais recentemente (Pinquart & Ebeling, 2019; Yamamoto & Holloway, 2010).

Benner e Mistry (2007) mostraram que as expectativas das mães relativamente ao desempenho dos alunos apresentaram efeitos diretos nos resultados escolares destes, assim como na sua perceção de competência e nas suas expectativas pessoais. As expectativas das mães mostraram ser um preditor dos resultados escolares e do autoconceito académico dos jovens. Os alunos cujas mães esperavam que estes fossem mais longe academicamente, apresentaram maiores expectativas relativamente à sua educação, níveis mais elevados de autoconceito académico e níveis mais elevados de desempenho académico.

Existem estudos sobre a relação entre as expectativas e heteroperceções parentais, o desempenho e autoconceito dos alunos, realizados com amostras de sujeitos dos EUA, China e alguns países da Europa (Gniewosz et al., 2014; Neuenschwander et al., 2007; Phillipson & Phillipson, 2017). Contudo, é importante conhecer estas relações nas diferentes realidades culturais, tal como defendem Yamamoto e Holloway (2010). Posto isto, no presente estudo pretendemos investigar estas relações com uma amostra de pais e alunos de escolas portuguesas.

Estudar de uma forma aprofundada a relação que as heteroperceções dos pais e as suas expectativas têm sobre o autoconceito académico e o desempenho académico dos seus filhos, irá permitir delinear intervenções de modo a promover, por exemplo melhor desempenho por parte dos alunos, tal como sugerem Pinquart e Ebeling (2019) na sua meta-análise. Os autores sugerem ainda que as escolas e os psicólogos devem trabalhar neste sentido e sensibilizar os pais para a importância e o papel que as suas expectativas possuem no desempenho dos seus filhos (Pinquart & Ebeling, 2019). Essa sensibilização será mais fácil e, provavelmente, mais eficaz se houver maior conhecimento sobre o assunto. Posto isto, no presente estudo pretendemos estudar a relação entre heteroperceções e expectativas parentais e o desempenho e autoconceito académico dos pré-adolescentes, especificamente para a disciplina de matemática. Com os resultados do nosso estudo, pretendemos contribuir de alguma forma para uma maior consciencialização sobre a importância que as expectativas dos pais possuem não só no desempenho dos filhos, mas também no seu autoconceito académico.

Na literatura o conceito de expectativas parentais e o conceito de heteroperceções parentais apresentam-se muito relacionados empiricamente, tal como referem Wigfield e Eccles (2000). Quando estes construtos são abordados nos estudos relativamente aos pais dos alunos, muitas vezes não aparecem diferenciados e definidos de forma clara. No presente estudo procuramos distinguir os dois construtos, heteroperceções e expectativas dos pais, e perceber a relação de cada um com o autoconceito académico dos alunos e com o desempenho dos

mesmos. Posto isto, as variáveis em estudo são as seguintes: (a) as heteropercepções de competência que os pais possuem sobre os filhos para a disciplina de matemática, que são operacionalizadas através de um questionário construído com base no instrumento utilizado nos trabalhos de Frome e Eccles (1998); (b) as expetativas parentais relativamente ao desempenho dos alunos, que são operacionalizadas através de uma outra dimensão do mesmo questionário referido anteriormente, que permite recolher informação relativamente às expetativas atuais e futuras dos pais relativamente ao desempenho dos filhos na área da matemática; (c) o autoconceito académico dos alunos na disciplina de matemática, que é operacionalizado através das dimensões correspondentes da escala de autoconceito e autoestima para pré-adolescentes (Peixoto et al., 2017); (d) e, por fim, o desempenho académico dos alunos na disciplina de matemática que é operacionalizado através da recolha das notas escolares da disciplina de matemática.

Os objetivos do presente estudo são: (1) analisar as qualidades psicométricas do questionário de heteropercepções e expetativas dos pais e do questionário de percepção de competência e expetativas dos alunos, construídos com base no instrumento utilizado por Frome e Eccles (1998); (2) caracterizar as expetativas parentais e as expetativas dos alunos; (3) estudar as relações entre as expetativas e heteropercepções parentais e o autoconceito académico dos alunos do 5.º e 8.º ano e perceber como estas relações variam entre os dois anos de escolaridade; (4) estudar as relações entre as expetativas e heteropercepções parentais e o desempenho académico dos alunos de 5.º e 8.º ano e perceber como variam as relações entre os dois grupos; (5) estudar as expetativas parentais como mediador da relação entre as heteropercepções parentais e o autoconceito académico matemático dos alunos.

Hipóteses e questões formuladas para responder ao objetivo (3)

A literatura tem vindo a mostrar que as percepções e crenças dos pais relativamente ao desempenho dos filhos são preditoras do autoconceito académico destes, apresentado impacto no seu desenvolvimento (Eccles et al., 2000; Frome & Eccles, 1998; Pesu et al., 2016). Frome e Eccles (1998) mostraram que este efeito se verifica em alunos do 6.º e 7.º ano, especificamente para determinadas disciplinas, como a matemática e o inglês, ou seja, as percepções parentais sobre a competência dos filhos a determinada disciplina predizem o autoconceito académico dos alunos nessa mesma disciplina. Gniewosz et al. (2014) mostraram que também os adolescentes incluem as informações e feedback que recebem dos pais relativamente à sua competência na construção do seu autoconceito académico na área da matemática e da língua.

De facto, as heteropercepções parentais sobre as competências dos filhos parecem desempenhar um importante papel no autoconceito acadêmico dos alunos, mas também existem evidências de que as expectativas dos pais, para além das heteropercepções, predizem mudanças no autoconceito acadêmico a matemática (Benner & Mistry, 2007; Gniewosz et al., 2014). Benner e Mistry (2007) verificaram que os alunos cujas mães apresentavam expectativas mais elevadas, apresentavam níveis mais altos de autoconceito acadêmico. Deste modo, esperamos encontrar uma associação forte e positiva entre as expectativas dos pais e o autoconceito acadêmico dos alunos, assim como entre as heteropercepções parentais e o autoconceito acadêmico dos filhos. Sabemos que as heteropercepções de competência e a expectativas parentais se distinguem entre si, apesar das primeiras se refletirem nas segundas (Yamamoto & Holloway, 2010), pelo que colocamos as seguintes hipóteses distintas, para responder ao nosso terceiro objetivo:

Hipótese 1a: Existe uma associação positiva entre as expectativas parentais sobre o desempenho acadêmico dos filhos a matemática e o autoconceito acadêmico dos alunos do 5.º e 8.º ano de escolaridade.

Hipótese 1b: Existe uma associação positiva entre as heteropercepções dos pais sobre a competência dos filhos a matemática e o autoconceito acadêmico dos alunos do 5.º e 8.º ano de escolaridade.

Pesu et al. (2016) estudaram a relação entre as crenças dos pais sobre o desempenho dos filhos, a matemática e leitura, e o autoconceito acadêmico das crianças ao longo do primeiro ano de escolaridade. Apenas verificaram a existência de associação no início do ano escolar e não no final. Os autores sugerem que a associação entre as crenças parentais e o autoconceito das crianças nestas áreas pode variar com a idade. Apesar de não termos encontrado estudos que apresentassem evidência desta variação especificamente entre o 2.º e 3.º ciclo de escolaridade, colocamos as seguintes questões ainda no âmbito do terceiro objetivo do estudo:

Questão 1a: Será que a relação entre as expectativas parentais e o autoconceito acadêmico a matemática difere entre alunos do 5.º ano de escolaridade e alunos no 8.º?

Questão 1b: Será que a relação entre as heteropercepções parentais e o autoconceito acadêmico a matemática difere entre alunos do 5.º ano de escolaridade e alunos no 8.º?

Hipóteses formuladas para responder ao objetivo (4)

Apresentamos agora as hipóteses que colocamos para responder ao quarto objetivo do estudo, que é estudar as relações entre as expectativas e heteropercepções parentais e o desempenho acadêmico dos alunos de 5.º e 8.º ano e perceber como variam as relações entre os dois grupos.

A literatura mostra evidências consistentes de que as expectativas parentais têm efeito no desempenho acadêmico dos alunos. Neuenschwander et al. (2007) verificaram que as expectativas parentais prediziam os resultados dos alunos de 6.º e 7.º ano nas disciplinas de matemática e língua materna. Altas expectativas educacionais por parte dos pais previam maior desempenho dos alunos a estas disciplinas enquanto que baixas expectativas previam um desempenho reduzido. Benner e Mistry (2007) mostraram que as expectativas das mães relativamente ao desempenho de alunos, entre os 9 e os 16 anos, apresentaram efeitos diretos nos resultados escolares e Loughlin-Presnal e Bierman (2017) mostraram o mesmo efeito em alunos do 1.º ao 5.º ano de escolaridade. Para além disto a literatura sugere a existência de uma associação positiva entre as expectativas parentais e o desempenho acadêmico dos alunos. Yamamoto e Holloway (2010) apresentam na sua revisão de literatura oito artigos com evidências consistentes da existência desta associação. Estes artigos tinham amostras constituídas por famílias de várias etnias e a escolaridade das crianças variava entre o jardim de infância e o 12.º ano. No presente estudo esperamos verificar esta associação em alunos portugueses no 5.º e 8.º ano de escolaridade e colocamos a seguinte hipótese:

Hipótese 2a: Existe uma associação positiva entre as expectativas parentais e o desempenho acadêmico a matemática dos alunos do 5.º e 8.º ano de escolaridade.

Faz também parte do quarto objetivo, estudar a relação entre as heteropercepções parentais e o desempenho acadêmico. Pomerantz e Dong (2006) mostraram que as percepções dos pais sobre a competência académica dos filhos atua, através da autorealização de profecias, sobre o funcionamento académico dos alunos, ou seja as notas, a percepção de competência dos alunos e as atribuições e orientações para determinada área. Quando as mães se encontram numa condição em que vêem a competência como um conceito fixo, o desempenho dos alunos a determinada disciplina é congruente com a percepção que as mães possuem sobre a competência dos seus filhos. A hipótese que colocamos, ainda para responder ao quarto objetivo do estudo, é a seguinte:

Hipótese 2b: Existe uma associação positiva entre as heteropercepções dos pais sobre a competência dos filhos e o desempenho acadêmico a matemática dos alunos do 5.º e 8.º ano de escolaridade.

Existem evidências de que a relação entre as variáveis expetativas parentais e desempenho acadêmico dos alunos varia com a idade e que esta relação se mostra mais forte em alunos mais velhos, mais concretamente em estudantes do ensino secundário (Pinquart & Ebeling, 2019). Ainda no âmbito do quarto objetivo do estudo procuramos comparar a relação destas duas variáveis em alunos do 5.º ano de escolaridade, que se encontram no início do 2.º ciclo, e alunos do 8.º ano, que se trata de um ano de escolaridade mais próximo do final do ensino básico. Como tal, colocamos a seguinte hipótese:

Hipótese 3: Existem diferenças na relação entre as expetativas parentais e o desempenho acadêmico dos alunos na disciplina de matemática, entre o 5.º e o 8.º ano de escolaridade.

Esperamos encontrar uma relação mais forte entre as expetativas parentais e o desempenho acadêmico dos alunos a matemática no grupo de alunos do 8.º ano de escolaridade, comparativamente aos alunos do 5.º ano.

Questão formulada para responder ao objetivo (5)

Com o quinto objetivo do estudo pretendemos estudar o papel mediador das expetativas parentais na relação entre as heteropercepções parentais e o autoconceito académico matemático dos alunos. Como já mencionámos anteriormente, existe literatura que mostra que as heteropercepções que os pais possuem sobre a competência dos filhos em determinada disciplina prediz o autoconceito académico dos alunos (Frome & Eccles, 1998; Pesu et al., 2016), assim como existem estudos que provam que as expetativas dos pais relativamente ao desempenho dos alunos também predizem o autoconceito (Neuenschwander et al., 2007). Existe ainda literatura que sugere que a perceção de competência que os sujeitos possuem sobre determinada tarefa prediz as expetativas e o valor que estes atribuem às mesmas, tal como sugere a teoria da expetativa-valor (Wigfield & Eccles, 2000). Partindo do princípio de que a perceção que os pais possuem sobre a competência dos filhos para a matemática prediz as expetativas dos mesmos sobre o desempenho dos seus filhos, mas não possuindo fundamentação teórica que sustente a formulação de uma hipótese, colocamos a seguinte questão:

Questão 2: Será que relação entre as heteropercepções de competência que os pais possuem sobre os alunos e o autoconceito académico dos alunos é mediada pelas expetativas parentais?

IV. MÉTODO

1. Delineamento do estudo

A metodologia utilizada no presente estudo foi uma metodologia quantitativa e tratou-se de um estudo correlacional, pois pretendeu avaliar a relação entre variáveis (Almeida & Freire, 2017), neste caso entre as heteropercepções e expetativas parentais e o autoconceito académico matemático dos alunos, assim como entre as heteropercepções e expetativas parentais e o desempenho académico dos alunos a matemática. Foi ainda realizada uma análise de mediação para perceber se a relação entre as heteropercepções parentais e o autoconceito académico dos alunos seria mediada pelas expetativas parentais.

2. Participantes

Participaram no estudo alunos a frequentar o 5.º e 8.º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos e os respetivos encarregados de educação, todos residentes em Portugal continental e ilhas.

A amostra foi constituída por 81 encarregados de educação, 43 (53%) destes sujeitos eram encarregados de alunos a frequentar 5.º ano de escolaridade e 38 (47%) dos sujeitos eram encarregados de alunos a frequentar o 8.º ano de escolaridade. 74 (91%) sujeitos dos encarregados de educação que responderam aos questionários eram mães dos alunos e os restantes 7 (9%) eram pais ou outros responsáveis.

Para além dos encarregados de educação, participaram no estudo 45 alunos. Mas apenas em 42 dos casos foi possível fazer a correspondência entre os dados recolhidos por parte dos encarregados de educação e dos respetivos educandos. Dos 45 alunos, 21 (47%) frequentavam o 5.º ano de escolaridade e 24 (53%) frequentavam o 8.º ano de escolaridade. No total, entre o 5.º e 8.º ano, 53% dos alunos eram do sexo feminino e 47% do sexo masculino. Em toda a amostra de alunos, apenas 1 repetiu um ano de escolaridade, os restantes não passaram por repetências. As idades dos alunos variavam entre os 10 e os 14 anos.

O processo de amostragem foi não probabilístico por conveniência, utilizando uma estratégia bola de neve, pois a amostra foi recolhida a partir de membros pertencentes a grupos

de sujeitos com características específicas e elegíveis para participar no estudo, sendo que esses membros eram facilmente acessíveis aos investigadores (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Posto isto, a seleção ocorreu através da partilha de informação a partir de destes sujeitos, assim como através da partilha via da internet de modo a alcançar sujeitos disponíveis para participar e para partilhar o estudo com as suas redes de contacto.

3. Instrumentos

Os instrumentos utilizados na recolha de dados foram uma adaptação do Questionário de Expetativas e Heteroperceções para Pais adaptado de Frome e Eccles (1998), a Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-adolescentes (Peixoto et al., 2017), o Questionários de Expetativas e Perceção de Competência para Alunos, também adaptado de Frome e Eccles (1998) e, por fim, os resultados dos alunos na disciplina de matemática, no ano letivo anterior ao momento da recolha de dados e no 1.º e 2.º período do presente ano letivo. O questionário dos alunos recolheu ainda informação relativamente à idade, género e repetências.

3.1. Questionário dos alunos

O questionário utilizado para recolher dados referentes aos alunos foi constituído por duas partes. No total o questionário foi constituído por 32 itens.

Autoconceito académico

A primeira parte do questionário foi constituída pela Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes - EAAPA de Peixoto et al. (2017). Apenas foram incluídos os itens que correspondiam à dimensão académica, ou seja, os itens que remetiam para a competência escolar (Itens 1, 5, 9, 12 e 15), a competência para a língua materna (Itens 2, 3, 6, 7,10, 13 e 16) e para a matemática (Itens 4, 8, 11, 14 e 17). Este instrumento permite avaliar o autoconceito académico dos alunos, ou seja, a ideia que os alunos possuem acerca de si próprios nas diferentes dimensões académicas e a importância que estes atribuem à mesma. Assim, a primeira parte do questionário possui um total de 23 itens cuja resposta deve ser dada numa escala de 4 pontos, que varia entre “Exatamente como eu” e “Completamente diferente de mim.”. O valor mais baixo (1) corresponde a uma baixa competência percebida e o valor mais alto (4) a uma alta competência percebida. Posteriormente é calculada a média para cada dimensão (Peixoto et al., 2017).

Os autores defendem que os valores de fiabilidade podem ser considerados aceitáveis, pois as dimensões apresentam valores adequados para o alfa de Cronbach assim como para a fiabilidade compósita, sendo que as dimensões apresentaram valores acima do limiar (0.70), à exceção da dimensão da autoperceção de competência a língua materna (Peixoto et al., 2017).

Perceção de competência, expetativas e dificuldades a matemática

A segunda parte do questionário teve por base um questionário da autoria de Frome e Eccles (1998) que foi traduzido para língua portuguesa e foram reformulados, acrescentados e retirados alguns itens. A escala original dos autores era uma escala de likert de 7 pontos a qual foi alterada para uma escala de 5 pontos. O questionário remete para as expetativas de sucesso atuais e futuras relativamente à área da matemática, para a perceção das dificuldades que o aluno possui nesta disciplina e, também, para o autoconceito de competência a matemática. É constituído por 8 itens no total, cuja resposta deve ser dada numa escala de 1 a 5. Divide-se em três dimensões: *Perceção de competência*, que envolve 5 itens; *Expetativas*, que envolve 2 itens; e *Dificuldades*, que inicialmente seria constituída por 3 itens, mas um destes, o item 2, foi excluído com base nos resultados da análise de confiabilidade.

As respostas a cada item são cotadas entre 1 a 5 pontos, em que (1) corresponde a baixo autoconceito a matemática e (5) a elevado, ou (1) baixas expetativas de sucesso e (5) elevadas expetativas de sucesso, ou (1) baixa perceção de dificuldade e (5) elevada perceção de dificuldade. No final, foi calculada a média para cada dimensão do questionário.

Resultados na disciplina de matemática

Foi também recolhida, através do questionário dos alunos e dos encarregados de educação, informação relativamente às notas obtidas pelos alunos no final do ano letivo anterior e do 1.º e 2.º período do ano letivo atual. Os resultados foram apresentados num intervalo de 1 a 5, tal como na metodologia de avaliação utilizada no 2.º e 3.º ciclo de escolaridade. Estes dados permitiram operacionalizar a variável desempenho, através do cálculo da média entre a nota obtida no 1.º período e a nota obtida no 2.º período. É de referir que, dada à situação do COVID-19, não foi possível recolher estes dados nas instituições escolares, pelo que as notas foram fornecidas pelos alunos.

3.2. Questionário de expetativas e heteropercepções parentais

O questionário de expetativas e heteropercepções destinado aos encarregados de educação dos alunos permite recolher informação relativamente às heteropercepções dos pais sobre a competência dos seus filhos a matemática e as expetativas atuais e futuras relativamente ao desempenho dos filhos nesta área. Relativamente às expetativas a longo prazo, especificamente para a disciplina de matemática, foi colocada a questão “*Tendo em conta as competências do seu educando para matemática, é provável que este venha a seguir um curso na área das ciências e tecnologias?*”. Relativamente às expetativas a curto prazo, foi solicitado aos pais uma previsão da nota que consideravam que os seus filhos iriam obter na disciplina de matemática no final do ano letivo atual. O questionário é da autoria de Frome e Eccles (1998) e foi traduzido para língua portuguesa e adaptado, sendo que foram reformulados alguns itens, retirados e acrescentados outros, tal como no questionário de expetativas destinado aos alunos.

O questionário divide-se em duas dimensões, as heteropercepções de competência e as expetativas. O instrumento era inicialmente composto por um total de 9 itens, sete destes itens eram de resposta numa escala de 1 a 5 e um item de resposta direta. Após realizada a análise fatorial e tendo em conta os resultados verificados na mesma, optou-se pela exclusão dos itens 4 e 5 da dimensão das heteropercepções de competência. Posto isto a primeira dimensão, heteropercepções de competência é constituída por três itens e a dimensão expetativas é constituída por quatro itens.

As respostas a cada item são cotadas de 1 a 5 em que (1) corresponde a baixa competência percebida sobre os filhos a matemática ou baixa expetativa de sucesso relativamente ao filho na área da matemática e (5) a elevada competência percebida ou elevada expetativa de sucesso.

Para além disto, foram incluídos no questionário dos pais 3 itens que permitiam recolher informação sobre as notas dos alunos no final do ano letivo anterior e do 1.º e 2.º período do ano letivo em que decorreu a recolha de dados. Estes dados foram também recolhidos no questionário dos alunos.

4. Procedimento de recolha de dados

A recolha de dados realizou-se online através de meios digitais. Inicialmente procedeu-se à passagem dos instrumentos para o formato online, através da plataforma *Google Forms*. Após os questionários online estarem prontos, foram contactadas associações de pais através de e-mail. No corpo do e-mail foi apresentado o objetivo do estudo, informação relativamente

ao anonimato e confidencialidade dos questionários, informação breve sobre o procedimento de participação e foi solicitada à associação a partilha do estudo, de modo a colaborar no alcance de encarregados de educação e alunos do 5.º e 8.º ano de escolaridade. Foram também enviados juntamente com toda a informação, os links diretos para os questionários.

Numa segunda fase, foram contactadas associações de pais e encarregados de educação através de páginas que representavam as mesmas na plataforma *Facebook*. Verificamos que a resposta era mais rápida através desta plataforma e por isso foram contactadas cerca de 10 associações por dia, pois a plataforma não permite que sejam enviadas mensagens após este limite. Foi realizada uma publicação com a mesma informação que constava nos e-mails enviados, mas de uma forma resumida e em formato de imagem informativa. Esta mesma publicação auxiliou a partilha do estudo através das páginas das associações no *Facebook*.

Foi registada num documento *Excel*, uma lista de todas as associações contactadas e registada a via de contacto e a resposta das mesmas. Todas as associações que não responderam através de uma primeira via, voltaram a ser contactadas através de uma segunda via, e-mail ou *Facebook*. Alguns dos presidentes das associações mostraram interesse em falar através de chamada telefónica para esclarecer algumas dúvidas relativamente ao objetivo do estudo.

Foi também partilhada informação através de pessoas independentes que partilhavam com as suas redes de contacto incluindo grupos de mães nas redes sociais.

Após serem alcançados, os encarregados de educação que aceitaram participar no estudo, estes foram direcionados para os questionários online através dos links diretos. Na primeira página que antecede o questionário foi cedida novamente informação que remetia para a garantia da confidencialidade da informação recolhida, assim como o carácter voluntário da participação. Foi ainda solicitado aos participantes que assinalassem um campo que remetia para o consentimento informado. Ao selecionarem o respetivo campo, os sujeitos concediam o seu consentimento para a participação no estudo de forma voluntária. Existia ainda outro campo no questionário do encarregado de educação, que ao ser selecionado pelos participantes, estes concediam autorização para que os seus educandos preenchessem o questionário que se destinava aos mesmos. A página de rosto do questionário do aluno era semelhante à dos encarregados de educação, contendo a mesma informação, mas numa linguagem adequada à faixa etária e contendo também um campo em que, ao ser selecionado, o aluno concedia o seu consentimento para participar no estudo de forma voluntária. Só era permitido aos participantes avançarem para o questionário após concederem o seu consentimento.

Após concederem o consentimento, os participantes avançavam para o questionário e começavam por inserir um código de números que deveria ser igual para o encarregado e respetivo educando. Deste modo foi possível fazer a correspondência entre os dados dos dois intervenientes, encarregado e aluno, sem que fosse necessário recolher informação que permitisse identificar os sujeitos, como o nome, turma ou escola.

Após responderem ao questionário, os participantes submeteram as suas respostas, que foram automaticamente armazenadas numa base de dados *Excel*, prontos para serem tratados.

5. Procedimento de tratamento de dados

Recorreu-se ao programa IBM SPSS Statistics 26 (IBM, 2019) como ferramenta para o tratamento de dados.

Para análise das propriedades psicométricas do instrumento de avaliação das expetativas parentais e do instrumento de avaliação das expetativas dos alunos, procedeu-se à análise da confiabilidade, calculando o valor de alfa de Cronbach para cada dimensão dos instrumentos. No caso do instrumento de avaliação das expetativas parentais, foi realizada previamente uma análise fatorial, que não foi possível concretizar para o instrumento dos alunos, devido ao número reduzido de participantes. Para os dois instrumentos foram também calculadas as estatísticas descritivas, incluindo os valores de assimetria e curtose, relativamente a cada dimensão dos mesmos.

Para responder ao segundo objetivo do estudo, caracterizar as expetativas parentais e as expetativas dos alunos, foram calculados os valores médios e desvios padrão obtidos em cada dimensão da escala para cada ano de escolaridade e foi utilizado o teste paramétrico T-Student para amostras independentes para calcular as diferenças entre os grupos com base no ano de escolaridade. No caso das variáveis em que não se verificaram os pressupostos para a realização do teste paramétrico, recorreu-se ao teste de Mann-Whitney para amostras independentes. A normalidade foi calculada através do teste de Shapiro-Wilk por se tratarem de amostras pequenas, menores que 50, e a homogeneidade de variâncias foi calculada através do teste de Levene. Para avaliar a existência de diferenças entre as expetativas dos pais e as expetativas dos alunos realizou-se o teste não paramétrico para amostras emparelhadas de Wilcoxon, por se tratar da comparação de respostas a itens pertencentes aos mesmos casos e as variáveis se tratarem de variáveis ordinais.

No âmbito do terceiro e quarto objetivo do estudo, para analisar a existência de associações entre variáveis, tal como defendem as hipóteses 1a, 1a, 2a e 2b, foi calculada a correlação entre as variáveis com base no coeficiente de Pearson.

Para responder às questões 1a e 1b, assim como à hipótese 3, que sugerem a existência de diferenças nas relações entre as variáveis para os diferentes grupos, foi calculada a diferença entre o efeito destas correlações entre o grupo de pais de alunos do 5.º ano e do 8.º ano, com recurso a uma ferramenta disponível online de comparação de correlações para amostras independentes (Lenhard & Lenhard, 2014).

Por fim, no âmbito do quinto objetivo do estudo, para responder à questão 2, que questiona se relação entre a perceção de competência que os pais possuem sobre os alunos e o autoconceito académico dos alunos é mediada pelas expeptativas parentais, realizou-se uma análise de mediação através de várias análises de regressão de acordo com as etapas propostas por Baron e Kenny (1986).

V. RESULTADOS

Um dos objetivos iniciais deste trabalho seria validar o instrumento de avaliação das expeptativas e heteroperceções parentais, baseado no questionário construído por Frome e Eccles (1998). Devido à reduzida dimensão da amostra, foram realizados apenas os tratamentos possíveis para a análise psicométrica do instrumento.

Procedeu-se inicialmente à análise fatorial do instrumento, que sugeriu a existência de apenas um fator (Anexo 3). Apesar de a análise fatorial sugerir apenas um único fator e existir uma alta correlação entre todos os itens, o conteúdo abordado nas questões é diferente e, por isso, foi calculada a consistência interna para duas dimensões, as heteroperceções de competência e as expeptativas parentais (Anexo 4) e constatou-se que, do ponto de vista da consistência interna, os itens pertencentes a cada dimensão são consistentes pelo que se optou por manter as duas dimensões. Foram ainda excluídos o item 4 e o item 5, que se apresentaram correlacionados de forma negativa com os restantes itens. Isto pode dever-se ao facto de nestes itens as questões serem colocadas de forma diferente relativamente às restantes.

A tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas, as correlações item-total e a confiabilidade, após terem sido excluídos os itens 4 e 5 da dimensão das heteroperceções de competência. Os valores do alfa de Cronbach sugerem uma confiabilidade muito alta para a dimensão da perceção de competência ($\alpha = 0.92$) e alta para a dimensão das expeptativas

parentais ($\alpha = 0.87$), segundo os valores apresentados em Cohen et al. (2018). Estes valores indicam que cada um dos itens representa adequadamente a dimensão em que se encontra incluído. Relativamente aos valores de assimetria e curtose, estes podem ser considerados aceitáveis para uma distribuição normal pois encontram-se situados entre os valores -1 e 1 (Cohen et al., 2018).

Tabela 1

Estatísticas descritivas para cada dimensão do instrumento de avaliação dos pais

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>Assimetria</i>	<i>Curtose</i>	<i>M ri(t-i)^a</i>	α
Heteroperceções_Pais	3.49	0.10	3.67	-0.42	-0.14	0.84	0.92
Expetativas_Pais	3.44	0.10	3.50	-0.21	-0.48	0.74	0.87

^aMédia das correlações item-total corrigidas.

Para procurar compreender melhor os resultados obtidos na análise fatorial, que sugeriam a exclusão do item 4 e 5, realizou-se uma análise de correlação de Spearman entre os itens do instrumento, chamando especialmente à atenção os valores de correlação entre o item 3 do instrumento, que remete para o talento que consideram que o seu filho possui para a matemática, e o item 5, que remete para o esforço que a criança necessita para ter sucesso na disciplina, em que os valores obtidos sugerem a existência de uma correlação negativa forte entre a percepção do esforço e a percepção de talento ($r = -0.70$) (Cohen et al., 2018).

Relativamente ao instrumento de avaliação da percepção de competência, expetativas e dificuldades dos alunos na disciplina de matemática, baseado no questionário de Frome e Eccles (1998), com base nos valores obtidos na análise de confiabilidade, optou-se por excluir o item 2 da dimensão dificuldades dos alunos, obtendo um valor mais confiável do alfa de Cronbach (Anexo 5). Na tabela 2 apresentam-se as estatísticas descritivas, as correlações item-total e a confiabilidade, após o item 2 da dimensão dificuldades ter sido excluído. O valor do alfa de Cronbach apresenta-se altamente confiável para a variável dificuldades ($\alpha = 0.91$) e muito confiável para a variável percepção de competência ($\alpha = 0.89$) e para a variável expetativas dos alunos ($\alpha = 0.85$) (Cohen et al., 2018).

Tabela 2

Estatísticas descritivas para cada dimensão do instrumento dos alunos

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>Assimetria</i>	<i>Curtose</i>	<i>M ri(t-i)^a</i>	α
Perc_Comp_Alunos	3.47	0.14	3.67	-0.18	-0.64	0.79	0.89
Expetativas_Alunos	3.29	0.14	3.00	-0.12	-0.47	0.74	0.85
Dificuldades_Alunos	3.16	0.16	3.00	-0.13	-0.83	0.84	0.91

^aMédia das correlações item-total corrigidas

Realizou-se ainda uma análise de correlação entre a dimensão de percepção de competência do questionário dos alunos e a dimensão do autoconceito matemático da EAAP (Peixoto et al., 2017) e verificou-se que existe uma correlação positiva muito forte ($r = 0.85$) entre estas, segundo os valores apresentados em Cohen et al. (2018). Verificou-se também uma correlação positiva muito forte entre a dimensão da percepção de competência e o desempenho dos alunos ($r = 0.86$).

O segundo objetivo do estudo era caracterizar as expetativas parentais. São apresentados na tabela 3 os valores médios das pontuações dos pais do 5.º e 8.º ano, separadamente, para as heteropercepções e para as expetativas dos pais.

Tabela 3

Valores médios para cada dimensão do questionário de avaliação dos pais

		<i>M</i>	<i>DP</i>
Heteropercepções_Pais	5.º Ano	3.78	0.12
	8.º Ano	3.18	0.16
Expetativas_Pais	5.º Ano	3.66	0.12
	8.º Ano	3.19	0.15

Para avaliar se existiam diferenças significativas entre as expetativas dos pais do grupo do 5.º ano e do grupo do 8.º realizou-se o teste T-Student, após se terem verificado os pressupostos necessários para a realização do mesmo (Anexo 6). Os valores obtidos mostraram evidências de que existem diferenças significativas entre o nível de expetativas parentais do grupo de pais do 5.º ano e o nível de expetativas parentais do 8.º ano ($t(79) = 2.479$; $p = 0.015$). O grupo de pais do 5.º ano apresenta valores médios superiores de expetativas relativamente ao desempenho dos filhos ($M=3.66$; $DP= 0.12$) comparativamente ao grupo de pais do 8.º ano ($M = 3.19$; $DP = 0.15$).

Também se analisou a existência de diferenças significativas entre os dois grupos, 5.º e 8.º ano para a variável heteropercepções parentais. Não se verificaram os pressupostos necessários para a realização do teste T-student, pois a variável não segue uma distribuição normal no grupo do 5.º ano ($p = 0.001$). Assim, realizou-se o teste não-paramétrico de Mann-Whitney (Anexo 7) e verificaram-se diferenças significativas entre as heteropercepções do grupo de pais de alunos do 5.º ano e grupo de pais de alunos do 8.º ano ($U = 499.000$; $p = 0.002$). Também para esta variável, o grupo de pais do 5.º ano apresenta valores médios superiores ($M = 3.78$; $DP = 0.12$) comparativamente ao grupo de pais do 8.º ano ($M = 3.18$; $DP = 0.16$).

Relativamente à caracterização das expectativas dos alunos sobre o seu desempenho na área da matemática, na tabela 4 apresentam-se os valores médios das pontuações dos alunos do 5.º e 8.º ano para cada dimensão que constitui o questionário de percepção de competência e expectativas.

Tabela 4
Valores médios para cada dimensão do questionário dos alunos

		<i>M</i>	<i>DP</i>
Perc_Comp_Alunos	5.º Ano	3.81	0.19
	8.º Ano	3.18	0.19
Expetativas_Alunos	5.º Ano	3.69	0.18
	8.º Ano	2.94	0.19
Dificuldades_Alunos	5.º Ano	2.79	0.25
	8.º Ano	3.48	0.20

Analisou-se a existência de diferenças significativas entre o grupo de alunos do 5.º ano e do 8.º ano para cada variável do questionário, através do teste T-student para amostras independentes, após se verificarem os pressupostos para a sua realização (Anexo 8). Verificaram-se diferenças significativas entre os dois grupos para a variável percepção de competência ($t(43) = 2.36$; $p = 0.023$), assim como para as expectativas ($t(43) = 2.84$; $p = 0.007$) e dificuldades ($t(43) = -2.21$; $p = 0.033$). O grupo de alunos do 5.º ano de escolaridade apresentou valores médios mais elevados de percepção de competência ($M = 3.82$; $DP = 0.19$) comparativamente ao 8.º ano ($M = 3.18$; $DP = 0.19$), assim como apresentou valores médios mais elevados de expectativas na disciplina de matemática ($M = 3.69$; $DP = 0.18$) comparativamente ao 8.º ano de escolaridade ($M = 2.94$; $DP = 0.19$). Relativamente às dificuldades, verificou-se o

contrário, o grupo de alunos do 5.º apresentou valores médios inferiores ($M= 2.79$; $DP= 0.25$) para esta variável, comparativamente com o grupo de alunos do 8.º ano ($M=3.48$; $DP= 0.20$).

Foi analisada a existência de correlação entre as expetativas parentais e as expetativas dos alunos através do coeficiente de Pearson (Anexo 9) e verificou-se a existência de uma correlação positiva forte entre as expetativas dos pais e as expetativas dos alunos do 5.º ano ($r =0.79$) e uma correlação positiva muito forte entre as expetativas dos pais e dos alunos do 8.º ano ($r = 0.89$), segundo os valores de Cohen et al. (2018). Realizou-se ainda a comparação das correlações entre os dois grupos independentes mencionados acima (Lenhard & Lenhard, 2014) e verificou-se que não existem diferenças significativas nas correlações entre as expetativas dos pais e filhos no grupo do 5.º para o grupo do 8.º ano ($p = 0.147$).

Para testar a existência de diferenças entre as expetativas dos pais e dos alunos comparou-se as respostas entre dois itens do questionário dos pais e dos alunos, um item que remetia para as expetativas atuais e um item que remetia para as expetativas futuras. Para analisar a existência de diferenças realizou-se o teste não paramétrico para amostras emparelhadas de Wilcoxon, pois os itens a comparar referem-se ao mesmo caso e as variáveis são variáveis ordinais (Anexo 10). É ainda de referir que os itens que foram comparados não se apresentaram formulados de forma igual nos dois questionários, mas apesar das questões serem colocadas de um modo diferente, a informação recolhida é coincidente. Tendo em conta que ambos os itens avaliam o mesmo construto, expetativas atuais e expetativas futuras, realizou-se esta análise, sempre deixando presente a existência da limitação de que os itens não correspondem exatamente entre si na forma como estão formulados. Relativamente às expetativas atuais, não se verificaram diferenças significativas entre as respostas dos itens que remetem para as expetativas dos pais e dos alunos relativamente ao desempenho para o ano letivo a decorrer ($Z(N=42) = -1.07$, $p = 0.285$). O mesmo se verificou para as expetativas futuras em que não se apresentaram diferenças significativas entre as expetativas dos pais e dos alunos relativamente à área da matemática para o futuro ($Z(N=42) = -0.20$, $p = 0.840$).

Ainda no âmbito do segundo objetivo do estudo, considerou-se pertinente analisar o desempenho dos alunos a matemática e avaliar a existência de diferenças significativas entre o desempenho do grupo de alunos 5.º e do 8.º ano. Na tabela 5 apresentam-se os valores médios de desempenho a matemática para cada grupo.

Tabela 5

Valores médios de desempenho na disciplina de matemática

		<i>M</i>	<i>DP</i>
Desempenho_Alunos	5.º Ano	3.76	0.16
	8.º Ano	3.19	0.19

Verificou-se a existência de diferenças significativas entre os níveis de desempenho a matemática dos alunos do 5.º ano e do 8.º ano ($t(43) = 2.27$; $p = 0.028$). O grupo de alunos do 5.º ano de escolaridade apresentou valores médios mais elevados de desempenho ($M = 3.76$; $DP = 0.16$) comparativamente ao grupo de alunos do 8.º ano ($M = 3.19$; $DP = 0.19$).

Do terceiro objetivo do estudo fazia parte estudar a relação entre as expectativas parentais e autoconceito académico dos alunos do 5.º e 8.º ano e perceber como varia esta relação entre estas duas fases escolares. Foram calculados os coeficientes de correlação de Pearson (Anexo 11) e verificou-se a existência de uma correlação positiva muito forte entre as expectativas dos pais e o autoconceito académico dos alunos ($r = 0.82$). O mesmo se verifica quando o coeficiente é calculado separadamente para o grupo do 8.º ano ($r = 0.83$), e verifica-se uma correlação positiva forte entre estas variáveis para o grupo do 5.º ano ($r = 0.78$). Foi também realizada a comparação de correlações (Lenhard & Lenhard, 2014) e os valores sugerem que não existem diferenças significativas entre as correlações do grupo do 5.º e do 8.º ano ($p = 0.334$).

Ainda como resposta ao terceiro objetivo do presente estudo, foi estudada a relação entre as heteroperceções dos pais sobre a competência dos filhos para a área de matemática e o autoconceito académico matemático destes últimos (Anexo 12). Verificou-se a existência de uma correlação positiva muito forte ($r = 0.84$) entre as heteroperceções parentais e o autoconceito académico matemático dos alunos do 5.º ano e verificou-se também uma correlação positiva muito forte entre estas variáveis, no grupo do 8.º ano ($r = 0.86$). Não se verificaram diferenças significativas nos efeitos das correlações destas variáveis entre o grupo de alunos e pais do 5.º e 8.º ano ($p = 0.409$).

Fazia parte do quarto objetivo estudar a relação entre as expectativas parentais e o desempenho a matemática dos alunos de 5.º e 8.º ano e perceber como varia a relação entre os dois grupos. O valor do coeficiente de correlação de Pearson (Anexo 13) sugere que existe uma correlação positiva muito forte entre as expectativas parentais e o desempenho a matemática ($r = 0.85$). Quando calculadas as correlações separadamente para os dois grupos, verificou-se a

existência de uma correlação positiva muito forte para o 5.º ano ($r = 0.81$) e para o 8.º ano ($r = 0.86$). Através da comparação de correlações verificou-se que não existem diferenças significativas nas correlações entre os dois grupos ($p = 0.309$).

Fazia também parte do quarto objetivo estudar a relação entre heteropercepções dos pais sobre a competência dos alunos para a matemática e o desempenho dos mesmos nesta disciplina. Os valores do coeficiente de Pearson (Anexo 14) sugerem a existência de uma correlação positiva forte entre as heteropercepções dos pais e o desempenho dos alunos a frequentarem o 5.º ano de escolaridade ($r=0.77$) e a existência de uma correlação positiva muito forte entre estas variáveis no grupo de alunos do 8.º ano de escolaridade ($r=0.87$), segundo os valores apresentados em Cohen et al. (2018). Ao realizar o cálculo de comparação das correlações entre os dois grupos, não se verificaram diferenças significativas entre o 5.º e o 8.º ano de escolaridade ($p=0.174$).

Para responder à questão inserida no quinto objetivo, que avalia as expectativas parentais como fator mediador da relação entre as percepções de competência dos pais e o autoconceito académico das crianças, realizaram-se várias análises de acordo com as etapas para testar a mediação, segundo Baron e Kenny (1986) (Anexo 15). Numa primeira etapa foi realizada uma análise de regressão em que se testou as heteropercepções parentais como variável preditora e o autoconceito académico como variável critério. O modelo de regressão apresentou-se significativo ($F(1, 40)=127.09, p<0.001$) e verificou-se que as heteropercepções parentais predizem significativamente o autoconceito académico matemático dos alunos, apresentando um efeito muito forte sobre a variável critério ($\beta=0.872, t(41)=11.27, p<0.001$), segundo os valores apresentados em Cohen et al. (2018).

Numa segunda etapa realizou-se novamente uma análise de regressão para verificar se as heteropercepções parentais, variável preditora, apresentavam efeito sobre as expectativas parentais, variável mediadora. O modelo de regressão apresentou-se válido ($F(1,79)=409.49, p<0.001$) e verificou-se que as heteropercepções predizem significativamente as expectativas parentais, apresentado um efeito muito forte sobre as mesmas ($\beta=0.916, t(80)=20.24, p<0.001$).

Numa terceira etapa foi testado novamente um modelo de regressão para perceber se as heteropercepções, variável preditora, e as expectativas parentais variável mediadora, prediziam o autoconceito académico dos alunos, variável critério. O modelo apresentou-se significativo ($F(2,39)=62.69, p<0.001$). A variável mediadora, expectativas parentais, apresentou efeito modesto sobre o autoconceito académico, mas não significativo ($\beta=0.115, t(41)=0.591,$

$p=0.591$) e a variável heteropercepções parentais mostrou efeito forte e significativo sobre o autoconceito acadêmico matemático ($\beta=0.767$, $t(41)= 3.96$, $p<0.001$). Posto isto, não se verificam a terceira e quarta condição sugeridas por Kenny (2018) para concluir a existência de uma mediação.

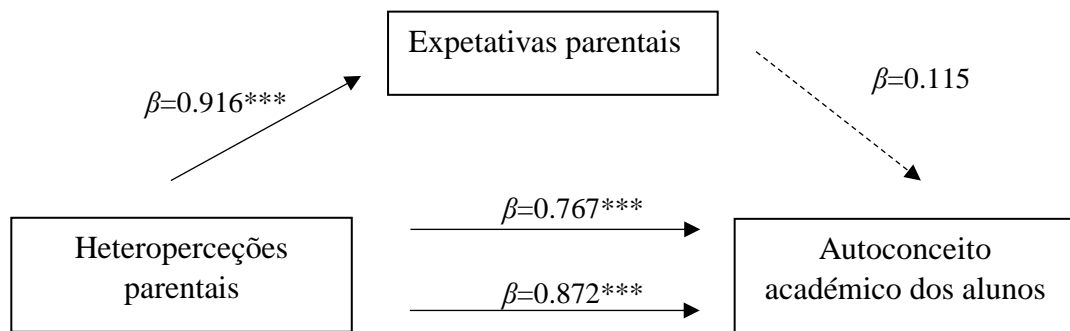


Figura 1. Análise do efeito de mediação das expetativas parentais entre as heteropercepções parentais e o autoconceito acadêmico. *** $p<0.0001$. As linhas contínuas representam associações significativas e a linha a tracejado representa uma associação não significativa.

VI. DISCUSSÃO

Um dos objetivos iniciais do presente estudo era validar o instrumento de avaliação de expetativas parentais, construído com base no instrumento da autoria de Frome e Eccles (1998), que avaliava as expetativas e as heteropercepções dos pais relativamente à competência dos seus filhos para a disciplina de matemática. O instrumento foi traduzido para a língua portuguesa e foram excluídos, adicionados e reformulados alguns itens conforme o que se pretendia avaliar no presente estudo. Foram realizados os tratamentos estatísticos possíveis para concretizar a análise psicométrica destes instrumentos, no entanto é importante ter em conta a reduzida dimensão da amostra que limitou a avaliação da validade do instrumento.

Os valores de alfa de Cronbach obtidos para cada dimensão proposta do instrumento de heteropercepções e expetativas dos pais, sugeriram uma consistência interna muito boa, pelo que se optou por manter as duas dimensões ainda que a análise fatorial tenha indicado a existência de apenas um fator. Para além das duas dimensões apresentarem uma consistência interna muito boa, as questões do questionário abordavam conteúdos diferentes, separados em dois temas, um que remetia para as expetativas e outro para as heteropercepções de competência. Como sugere a literatura, é importante fazer a distinção entre estes dois constructos, não só no

que diz respeito à sua definição, mas também à sua operacionalização. Os estudos realizados neste âmbito sugerem que as questões que avaliam as expectativas dos pais normalmente remetem para previsões futuras relativamente ao desempenho dos filhos, enquanto que as questões que avaliam as perceções de competência remetem para as crenças relativamente ao desempenho atual dos filhos (Wigfield & Eccles, 2000; Yamamoto & Holloway, 2010). Posto isto, apesar dos resultados obtidos na análise fatorial, optou-se por manter as duas dimensões, heteroperceções de competência e expectativas. A primeira dimensão engloba questões que remetem para as heteroperceções parentais relativamente ao desempenho atual e a segunda dimensão engloba questões que solicitam previsões sobre o desempenho futuro, a curto e longo prazo. As duas variáveis, heteroperceções e expectativas dos pais, apresentaram valores de assimetria e curtose considerados aceitáveis para uma distribuição normal, segundo Cohen et al. (2018), pois encontram-se situados entre os valores de -1 e 1. Seria interessante em futuros estudos investigar um modelo hierárquico que agregasse estas duas dimensões numa dimensão de ordem superior, que poderia ser denominada de atitudes parentais sobre a competência dos filhos.

Relativamente ao instrumento que avalia a perceção de competência, expectativas e dificuldades dos alunos a matemática, este foi também construído com base no instrumento dos autores Frome e Eccles (1998) e é semelhante ao instrumento dos pais, destinando-se à recolha da mesma informação, mas relativamente aos próprios alunos. Este instrumento também apresentou valores muito bons de confiabilidade para cada dimensão, o que significa que o instrumento possui uma boa consistência interna. Os valores de assimetria e curtose para cada uma das dimensões estão situados entre os valores de -1 e 1 e por isso podem ser considerados aceitáveis para uma distribuição normal (Cohen et al., 2018). Neste caso, a dimensão da amostra de alunos era ainda mais reduzida que a amostra constituída pelos pais, o que não possibilitou uma análise completa da validade do instrumento destinado aos alunos.

Os resultados da análise de correlação entre a dimensão de perceção de competência dos alunos a matemática do instrumento com base em Frome e Eccles (1998) e a dimensão de autoconceito académico matemático da EAAPA (Peixoto et al., 2017) indicam que existe uma correlação positiva muito forte entre estas variáveis. Tendo em conta que a EAAPA já foi aplicada em vários estudos e é uma escala validada, que apresenta uma boa fiabilidade e validade (Peixoto et al., 2017), pode concluir-se que a dimensão de perceção de competência do questionário dos alunos realmente mede o construto que pretende medir, neste caso a perceção de competência que o aluno possui de si próprio relativamente à disciplina de

matemática. Os resultados indicaram também que a variável percepção de competência está positivamente e fortemente correlacionada com o desempenho dos alunos e a literatura mostra evidências da existência de uma relação positiva entre a percepção de competência dos alunos e o rendimento (Yamamoto & Holloway, 2010). Isto significa que a dimensão percepção de competência apresenta correlações com variáveis com as quais está teoricamente relacionada, neste caso o desempenho acadêmico, o que permite considerar que esta dimensão da escala avalia aquilo que pretende avaliar (Urbina, 2014), neste caso, a percepção de competência dos alunos, na disciplina de matemática.

O segundo objetivo do estudo era caracterizar as expectativas parentais e as expectativas dos alunos. Relativamente às expectativas parentais, os resultados obtidos indicam que existe uma diferença significativa no grau de expectativas que os pais possuem relativamente ao desempenho dos seus filhos na área da matemática, entre pais cujos filhos frequentam o 5.º ano de escolaridade e pais cujos filhos frequentam o 8.º ano de escolaridade. As expectativas dos pais dos alunos do 5.º ano apresentaram-se significativamente mais elevadas que as expectativas dos pais dos alunos do 8.º ano. Uma das explicações para estes resultados pode dever-se ao nível de desempenho dos alunos. Tratando-se o desempenho de um antecedente das expectativas parentais, que apresenta um efeito direto nas mesmas e que está relacionado positivamente com estas (Yamamoto & Holloway, 2010; Yee & Eccles, 1988), e tendo em conta que se verificou menor desempenho no grupo de alunos do 8.º ano comparativamente ao grupo de alunos do 5.º, as diferenças no nível de desempenho dos alunos entre estes anos de escolaridade podem ser uma das explicações possíveis para as diferenças no nível de expectativas dos pais entre os diferentes anos de escolaridade. Uma possível explicação para o menor desempenho no 8.º ano pode ser a dificuldade dos conteúdos do currículo que, provavelmente, vai aumentando com o grau de escolaridade. A dificuldade percebida pelos alunos na disciplina de matemática foi também uma variável trabalhada no presente estudo e verificou-se precisamente uma diferença significativa no grau de dificuldade entre os alunos do 5.º e 8.º ano em que o grupo do 8.º apresentou um nível médio de dificuldade mais elevado. É importante ter em conta que no presente estudo foram avaliados dois grupos independentes, o grupo de pais de alunos do 5.º ano e o grupo de pais de alunos do 8.º ano. Podemos apenas constatar que no grupo do 8.º ano se verificaram valores médios mais baixos de expectativa e desempenho comparativamente ao grupo do 5.º ano, mas não é possível constatar que estes diminuem entre um ano de escolaridade e outro, pois para avaliar este percurso seria necessário realizar um estudo longitudinal. Podem

ser realizados estudos longitudinais no futuro para se procurar perceber se, de facto, as expetativas dos pais diminuem ao longo do ensino básico.

Tal como as expetativas, também as perceções dos pais sobre a competência dos seus filhos para a disciplina de matemática apresentaram diferenças significativas entre os diferentes anos de escolaridade, sendo que, os pais de alunos do 5.º ano apresentaram níveis de heteroperceções de competência mais elevados comparativamente aos pais do 8.º ano. A explicação para estes resultados segue a mesma lógica que a explicação dos resultados obtidos relativamente às expetativas, pois para além de o desempenho dos filhos se tratar de um antecedente das expetativas parentais trata-se também de um antecedente das heteroperceções parentais relativamente à competência dos filhos (Frome & Eccles, 1998; Yee & Eccles, 1988). Posto isto, os níveis de desempenho dos alunos nos diferentes grupos podem ser uma explicação para os níveis de heteroperceções que os pais apresentaram sobre a competência dos filhos. Mais uma vez, o aumento do grau de dificuldade dos conteúdos do currículo escolar pode ser uma explicação para se verificar um menor desempenho no grupo de alunos do 8.º ano comparativamente ao grupo do 5.º e consequentemente verificar-se o efeito do desempenho dos filhos nas heteroperceções dos pais. Como mencionado anteriormente, estas variáveis, incluindo as heteroperceções parentais sobre a competência dos filhos, podem ser avaliadas em futuros estudos longitudinais para perceber como variam ao longo do ensino básico.

Ao analisarem-se os resultados percebeu-se a existência de uma correlação forte negativa entre os valores recolhidos no item do questionário que remetia para o nível de esforço, que os pais percecionavam que os seus filhos teriam que exercer para terem sucesso à disciplina, e o item que remetia para o talento natural que os filhos teriam para a mesma área. Isto pode significar que quanto maior o talento para a matemática os pais percecionam por parte dos filhos, menos consideram que estes necessitam de se esforçar para obter bom desempenho na disciplina e, pelo contrário quanto maior esforço os pais consideram que os seus filhos necessitam de dedicar à disciplina de matemática, menos talento para esta área percecionam por parte dos seus filhos. A literatura mostra que os pais atribuem diferentes causas ao desempenho dos alunos e que normalmente as causas dividem-se em causas consideradas naturais e mais estáveis, como é o caso do talento, da habilidade e da inteligência, e existem depois as causas consideradas controláveis pelo sujeito, que não são vistas como estáveis e que podem ser alteradas, como é o caso do esforço (Yamamoto & Holloway, 2010; Yee & Eccles, 1988). De facto, as características do esforço e do talento enquanto causas do desempenho mostram ser bastante opostas. Yee e Eccles (1988) mostraram que os pais atribuem o talento

como principal causa do sucesso a matemática em crianças melhor desempenho, enquanto que atribuem o esforço como principal causa do desempenho em crianças com piores resultados escolares. O facto de o talento se tratar de uma causa associada ao melhor desempenho e o esforço se tratar de uma causa associada ao pior desempenho, pode também ajudar a justificar os resultados obtidos.

Fez também parte do segundo objetivo do estudo, caracterizar as expectativas dos alunos relativamente ao seu desempenho na disciplina de matemática. Os resultados indicam a existência de diferenças significativas nas dimensões percepção de competência, expectativas e dificuldades, entre os alunos do 5.º e 8.º ano, sendo que os alunos do 5.º ano apresentaram valores médios mais elevados de percepção de competência e expectativas, tal como se verificou no caso dos pais. Já no que diz respeito às dificuldades, o grupo do 5.º ano apresentou valores médios inferiores comparativamente ao grupo do 8.º, o que significa que os alunos do 8.º ano percebem maiores dificuldades na disciplina de matemática do que os alunos do 5.º ano. Estas diferenças no grau de dificuldade entre o 5.º e o 8.º ano podem dever-se ao facto de, como já foi referido anteriormente, a exigência e complexidade dos conteúdos do currículo aumentarem com os anos de escolaridade e, portanto, aumentarem também as dificuldades. Os resultados obtidos podem ser enquadrados no modelo de expectativa-valor, que defende que a percepção que o sujeito possui relativamente à sua capacidade para desempenhar determinada tarefa com sucesso, com base em experiências anteriores, e a dificuldade percebida pelo mesmo na concretização dessa tarefa influenciam a expectativa do mesmo sobre o seu desempenho e o valor que atribui a essa mesma tarefa (Wigfield & Eccles, 2000).

A expectativas dos pais e dos alunos mostraram-se fortemente correlacionadas em ambos os anos de escolaridade, sendo que o valor das correlações não difere significativamente entre os anos de escolaridade. É importante ter em conta que quando nos referimos às expectativas, nesta análise foram utilizadas como medidas as respostas a dois itens semelhantes, que foram colocados aos alunos e aos pais, e foram comparadas as médias das respostas dos dois intervenientes a esses itens. Posto isto, quando nos referimos às expectativas, neste caso, estamos a referir-nos às respostas aos itens que remetem para as expectativas e não a um construto medido através de um instrumento validado. Os resultados mostraram que não existiram diferenças significativas entre as expectativas atuais e futuras dos pais e dos alunos sobre o desempenho a matemática. As expectativas dos pais e filhos mostraram-se congruentes. Os resultados obtidos eram expectáveis e justificam-se tendo em conta a literatura. Sabe-se que a informação que o sujeito recebe por parte dos outros significativos vai influenciar a percepção do sujeito sobre a

sua competência para realizar determinada tarefa e, conseqüentemente, segundo a teoria expectativa-valor vai ter impacto na expectativa que o sujeito possui em como conseguirá concretizar essa tarefa com sucesso (Frome & Eccles, 1998; Wigfield & Eccles, 2000). Seria de esperar que as expectativas que os alunos possuem sobre o seu desempenho a matemática fossem congruentes com as expectativas que os pais possuem e que transmitem aos seus filhos, pois tal como defende a literatura, os pais transmitem as suas expectativas aos filhos através de mensagens, como comportamentos ou comentários diretos (Pinquart & Ebeling, 2019) que são internalizados pelos seus filhos, o que pode justificar que os alunos apresentem expectativas correspondentes às dos pais relativamente ao seu desempenho. De facto, a mensagem que os pais transmitem aos filhos sobre o seu desempenho tem influência na sua percepção de competência (Parsons et. al, 1982; Yamamoto & Holloway, 2010; Yee & Eccles, 1988), que, como já foi mencionado influencia as expectativas do sujeito (Wigfield & Eccles, 2000).

O terceiro objetivo do estudo era estudar as relações entre as expectativas e heteropercepções parentais e o autoconceito académico dos alunos do 5.º e 8.º ano, e perceber como estas relações variam entre os dois anos de escolaridade. A primeira hipótese colocada defendia que existia uma associação positiva entre as expectativas parentais sobre o desempenho académico dos filhos a matemática e o autoconceito académico dos alunos do 5.º e 8.º ano de escolaridade. Os resultados obtidos sustentaram esta hipótese, pois verificou-se uma correlação positiva muito forte entre as expectativas dos pais e o autoconceito académico dos alunos, tanto para os alunos do 5.º como do 8.º ano. Quanto maior o nível de expectativas que os pais possuem sobre o desempenho dos seus filhos a matemática, mais elevado se verifica o autoconceito académico dos alunos nesta área. Estes resultados vêm reforçar a literatura que tem vindo a mostrar a influência das expectativas parentais sobre o autoconceito académico das crianças. Já se sabia que as previsões que os pais realizam sobre a competência dos filhos tinham um efeito direto no autoconceito académico dos mesmos (Benner & Mistry, 2007; Gniewosz et al., 2014), pelo que a existência de uma associação positiva forte entre estas variáveis era expectável. Os resultados obtidos vão de encontro aos resultados do trabalho de Benner e Mistry (2007) que mostraram que os alunos cujas mães esperavam que fossem mais longe a nível académico na área da leitura e matemática, apresentavam níveis mais elevados de autoconceito académico. No presente estudo apenas foi realizada uma análise de correlação entre as expectativas dos pais e o autoconceito académico dos filhos, o que não permite constatar causalidade. Ainda assim, os resultados obtidos no presente estudo mostraram evidências da existência de uma associação positiva e forte entre estas variáveis.

A hipótese 1b, ainda no âmbito do segundo objetivo do estudo, defendia que existia uma associação positiva entre as heteropercepções que os pais tinham sobre a competência dos filhos para a matemática e o autoconceito acadêmico dos alunos. Os resultados obtidos confirmam a hipótese, pois verificou-se uma correlação positiva muito forte entre as heteropercepções dos pais e o autoconceito acadêmico dos alunos. Quanto mais elevado o nível heteropercepções que os pais apresentavam sobre a competência dos filhos, mais elevado o nível de autoconceito acadêmico apresentado pelos alunos. Estes resultados eram expectáveis e vêm complementar os estudos que tinham até aqui mostrado que as percepções dos pais relativamente ao desempenho dos filhos eram preditoras do autoconceito acadêmico destes (Frome & Eccles, 1998; Pesu et al., 2016).

Ainda no âmbito do terceiro objetivo do estudo, uma das questões colocadas, a questão 1a, foi se a relação entre as expectativas parentais e o autoconceito acadêmico dos alunos a matemática diferia entre alunos do 5.º ano de escolaridade e alunos no 8.º. Os resultados não mostraram diferenças significativas no efeito das correlações entre o grupo do 5.º e 8.º ano. Também não se verificaram diferenças significativas nas correlações entre as heteropercepções parentais e o autoconceito acadêmico dos alunos entre o 5.º e 8.º ano, o que responde à questão 1b, que questiona se as relações entre as heteropercepções de competência dos pais e o autoconceito acadêmico a matemática diferem entre alunos do 5.º ano de escolaridade e alunos no 8.º. Os resultados obtidos não vão ao encontro do que os autores Pesu et al. (2016) defendem, que a associação entre as crenças parentais sobre o desempenho dos filhos e o autoconceito dos alunos pode variar com a idade. No seu estudo com crianças do ensino primário, os autores verificaram a existência de associação apenas no início do ano primeiro ano escolar, mas esta associação não se verificou até ao final do ano. No entanto, é de ter em conta que este estudo foi realizado com uma amostra de crianças a frequentar o 1.º ciclo e que a amostra do nosso estudo foi constituída por crianças a frequentarem o 2.º e 3.º ciclo. Para além disto, uma limitação que pode ser uma explicação para os resultados obtidos é a reduzida dimensão da amostra. É ainda importante ter em conta que esta comparação de associações foi realizada entre dois grupos independentes, não permitindo concluir se esta relação se manteve constante ou se se alterou do 5.º para o 8.º ano. Apenas se pode verificar que não existem diferenças entre os diferentes grupos. De facto, haverá fases em que os alunos darão maior importância e atribuirão maior peso à informação que lhes é transmitida pelos pais, o que leva a querer que esta associação poderá ser menos forte nessas fases e, portanto, existirem diferenças nas

associações entre diferentes anos de escolaridade, esta será uma questão interessante para futuros estudos longitudinais que permitam avaliar esta relação ao longo do ensino básico.

A hipótese 2a, inserida no quarto objetivo do estudo, defendia que existia uma associação positiva entre as expectativas parentais e o desempenho académico a matemática. Os resultados obtidos corroboram a mesma. Verificou-se uma associação positiva muito forte entre estas variáveis, tanto para os alunos do 5.º como para os alunos do 8.º ano. Até aqui a literatura tinha mostrado que as expectativas dos pais apresentam um efeito direto no desempenho académico dos filhos (Benner & Mistry, 2007; Neuenschwander et al., 2007) e existem estudos que mostram exatamente a existência de uma associação positiva entre estas variáveis (Yamamoto & Holloway, 2010). Os resultados do nosso estudo vão ao encontro da literatura e confirmam a existência desta associação positiva em pais e filhos a frequentar o ensino em Portugal, mais concretamente o 5.º e 8.º ano de escolaridade. Apesar de existirem muitos estudos que exploraram esta relação, tal como defendem Yamamoto e Holloway (2010) é importante estudar as expectativas parentais e a sua relação com o desempenho em diferentes culturas. O nosso estudo vem confirmar esta associação positiva forte entre estas variáveis, que era espectável pois trata-se de um país da união europeia, com uma cultura próxima de outros países que foram também abordados no estudo de Yamamoto e Holloway (2010) e nos quais se verificou uma forte correlação.

Relativamente à hipótese 2b, que defendia que existia uma associação positiva entre as heteroperceções parentais e o desempenho académico a matemática dos alunos, esta foi corroborada, verificando-se uma associação positiva forte entre estas variáveis no grupo de alunos do 5.º ano e uma correlação positiva muito forte entre as variáveis no grupo de alunos do 8.º ano. Os resultados mostraram ainda que não existiram diferenças significativas entre as correlações dos dois grupos. Pomerantz e Dong (2006) mostraram que a perceção dos pais sobre a competência dos filhos tinha efeito sobre o desempenho académico destes, dependendo do tipo de perceção de competência que os pais apresentavam, que poderia ser fixa ou flexível. Os autores concluíram no seu estudo que apenas os pais com perceções de competência fixas apresentavam efeito sobre o desempenho dos seus filhos, ao contrário dos pais com perceção de competência flexível (Pomerantz & Dong, 2006). Enquadrando os nossos resultados no trabalho de Pomerantz e Dong (2006), podemos questionar se a maioria dos pais da nossa amostra poderia apresentar uma perceção de competência do tipo fixa, visto que se verificou uma associação muito forte entre a perceção de competência dos pais e o desempenho, e se no caso em que as perceções de competência fossem maioritariamente do tipo flexíveis, poderia

verificar-se uma associação menos forte ou a ausência desta. Esta é uma questão interessante para avaliar em futuros estudos.

Ainda no âmbito do quarto objetivo do estudo, a hipótese 3 defendia que existiam diferenças na relação entre as expectativas parentais e o desempenho académico dos alunos na disciplina de matemática, entre o 5.º e o 8.º ano de escolaridade, os resultados obtidos não permitem corroborar esta hipótese, pois não se verificaram diferenças significativas entre os efeitos das correlações entre estas variáveis no 5.º e do 8.º ano. Estes resultados não vão ao encontro das conclusões de Pinquart e Ebeling (2019), que na sua meta-análise mencionaram estudos em que a relação entre as expectativas dos pais e o desempenho académico dos filhos se verificava mais forte em alunos mais velhos. No entanto, quando os autores se referem a alunos mais velhos mencionam estudantes do ensino secundário. Os grupos do presente estudo foram constituídos por alunos a frequentar anos de escolaridade mais baixos que pertencem ambos ao ensino básico, pelo que pode ser uma explicação para não se verificarem diferenças significativas nas correlações. Ainda assim, estão presentes limitações na análise devido à reduzida dimensão da amostra.

Por fim, o quinto e último objetivo do estudo, que incluía a questão 2, era perceber se a relação entre as heteroperceções parentais de competência e o autoconceito académico dos alunos seria mediada pelas expectativas parentais. Com base nos resultados obtidos, as expectativas parentais não se mostraram um fator mediador da relação entre estas variáveis. Existem estudos que mostram que as heteroperceções parentais sobre a competência dos filhos para uma determinada disciplina são uma variável preditora do autoconceito académico dos alunos, tal como foi referido anteriormente (Frome & Eccles, 1998; Pesu et al., 2016) e estudos que mostram que a perceção de competência é preditora das expectativas (Wigfield & Eccles, 2000). Os resultados das análises de regressão realizadas foram ao encontro dos resultados destes estudos e confirmaram as relações entre estas as variáveis. No entanto, não se verificaram duas das condições propostas por Baron e Kenny (1986) para se concluir a existência de uma mediação. Para tal, seria necessário que o efeito das heteroperceções de competência dos pais no autoconceito académico dos filhos fosse igual a zero na presença das expectativas dos pais que deveriam também estas ter apresentado efeito significativo no autoconceito académico dos alunos, mas esse efeito não se apresentou significativo (Baron & Kenny, 1986). De facto, a literatura mostra evidências de que as expectativas parentais são preditoras do autoconceito (Neuenschwander et al., 2007) e os nossos resultados mostraram a existência de uma associação muito forte entre estas, no entanto, na presença das heteroperceções parentais, as expectativas

dos pais não parecem explicar melhor o autoconceito acadêmico dos alunos do que as heteropercepções. As heteropercepções parentais apresentaram um efeito direto mais forte no autoconceito acadêmico do que as expectativas, cujo efeito não foi significativo, pelo que as expectativas dos pais não se verificaram como sendo mediadoras da relação entre as heteropercepções de competência dos pais e o autoconceito acadêmico dos filhos. Na literatura encontramos mais estudos que mostram evidências do efeito direto das heteropercepções dos pais no autoconceito acadêmico, do que evidências do efeito direto das expectativas dos pais no autoconceito. Estudos futuros podem procurar estudar o efeito das expectativas dos pais diretamente no autoconceito dos alunos e analisar a possível existência desta mediação com uma amostra maior.

Os principais objetivos do presente estudo foram estudar as relações entre as expectativas e heteropercepções parentais e variáveis que dizem respeito ao funcionamento acadêmico dos alunos, como o seu autoconceito acadêmico e desempenho. Verificaram-se associações fortes entre todas as variáveis estudadas. Podemos explicar estes resultados enquadrando-os no modelo de expectativa-valor (Wigfield & Eccles, 2000). A literatura mostra que os pais realmente têm uma grande influência no autoconceito acadêmico e no desempenho dos alunos (Benner & Mistry, 2007; Neuenschwander et al., 2007; Pesu et al., 2016) e que isto acontece por meio das mensagens estes transmitem aos seus filhos sobre o seu desempenho, mensagens essas em forma de declarações diretas, comentários ou comportamentos (Pinquart & Ebeling, 2019). Essas mensagens são depois interiorizadas pelos alunos e são fonte de informação para a sua percepção relativamente às suas próprias competências para aquela disciplina, neste caso a matemática (Parsons et. al, 1982; Yee & Eccles, 1988; Frome & Eccles, 1998; Yamamoto & Holloway, 2010). Por sua vez, a sua percepção de competência para a matemática, irá ter influência sobre as expectativas que os alunos possuem sobre o seu próprio desempenho (Wigfield & Eccles, 2000; Frome & Eccles, 1998). Ainda que no presente estudo tenhamos analisado apenas correlações entre estas variáveis e por si só estas não permitam verificar causalidade, os resultados realmente acusaram associações fortes entre as expectativas e heteropercepções dos pais e o autoconceito acadêmico e desempenho dos alunos a matemática.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo confirmou a existência de associações fortes entre as expectativas e heteropercepções parentais e o autoconceito acadêmico dos alunos do 5.º e 8.º ano, assim como o seu desempenho na disciplina de matemática. Yamamoto e Holloway (2010) alertaram para

o facto de a cultura ser um fator importante a ter em conta quando se abordam as expetativas parentais e a sua relação com o desempenho académico dos alunos e que esta relação deve ser estudada em diferentes culturas. O presente estudo vem contribuir para o estudo das relações entre estas variáveis na cultura portuguesa. Como vimos, as expetativas e heteroperceções dos pais portugueses apresentam-se fortemente relacionadas com o autoconceito académico dos alunos, mostrando que quanto mais elevadas são as expetativas e as heteroperceções, mais elevadas se apresentam as perceções dos alunos relativamente às suas competências académicas para a matemática. O mesmo acontece para o desempenho a matemática, que se mostra mais elevado quando as expetativas dos pais se apresentam mais elevadas. Isto alerta-nos para a importância de reconhecer o envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos. Tendo em conta que as atitudes dos pais se mostram fortemente relacionadas com o domínio académico da vida dos filhos pré-adolescentes, as escolas devem reconhecer esta relação e trabalhar com os pais, pois estes são também agentes educativos que, para além dos professores, como vimos nos trabalhos de Benner e Mistry (2007), têm uma grande influência no desempenho e autoconceito académico dos alunos, por vezes até maior influência que os professores (Benner & Mistry, 2007). Numa perspetiva mais prática, se existem problemas ou necessidades identificadas a nível do desempenho dos alunos ou na forma como estes se percecionam enquanto tal, a intervenção de modo a dar resposta a estes problemas deve passar não só pelos alunos e pelos professores mas também pelos pais, pois como vimos neste trabalho, as atitudes destes estão muito relacionadas com o funcionamento académico com filhos.

Futuros estudos longitudinais podem avaliar estas relações ao longo dos diversos anos de escolaridade, acompanhado o mesmo grupo desde o 1.º ano de escolaridade até ao ensino secundário. Deste modo poderiam procurar responder às questões que ficaram por responder no presente estudo e que remetem para a variação das relações entre as expetativas e heteroperceções parentais e o autoconceito académico e desempenho dos alunos ao longo dos diferentes anos de escolaridade.

Pode ainda ser investigado no futuro um modelo hierárquico que aborde as expetativas parentais e as heteroperceções parentais agregadas num fator de ordem superior sobre as atitudes dos pais relativamente às competências dos filhos, tendo em conta que a análise fatorial exploratória realizada sugeriu a existência de apenas um fator, mas que no presente estudo percebemos a importância de distinguir estes dois construtos, que ainda se apresentam muito confundidos na literatura. Seria também interessante investigar em futuros estudos o efeito direto das expetativas dos pais sobre o autoconceito académico, pois foi mais fácil encontrar

literatura que investiga o efeito direto das heteropercepções no autoconceito do que estudos que abordam as expetativas diretamente no autoconceito, para além disto, alguns dos estudos que abordam as expetativas operacionalizam as mesmas recolhendo informação relativamente às heteropercepções e não às expetativas. Futuros estudos podem ainda analisar com uma amostra mais consistente as expetativas como mediadoras da relação entre as heteropercepções parentais e o autoconceito dos alunos.

Ainda que o presente estudo tenha mostrado a relação entre as atitudes dos pais e o autoconceito e desempenho académico dos alunos, existiram várias limitações que comprometeram os resultados e conclusões. Uma das principais limitações foi a reduzida dimensão da amostra, devido ao curto número de participantes que responderam ao questionário. O facto de ser necessário o preenchimento dos questionários por parte de ambos os intervenientes, pais e filhos, reduziu o número de casos válidos para a análise das relações entre as variáveis, pois existiram muitos casos em que apenas responderam os encarregados de educação e não responderam os alunos ou vice-versa. O número reduzido de participantes limitou a análise da validade do instrumento de expetativas e percepção de competência.

Uma outra grande limitação a ter em conta, foi a medida utilizada para avaliar o desempenho académico dos alunos na disciplina de matemática. De facto, foram recolhidas as notas finais da disciplina relativamente ao primeiro e segundo período do ano letivo em que se realizou o estudo, no entanto as notas não foram recolhidas ou cedidas através das instituições de ensino. Devido às dificuldades inerentes ao COVID-19 não foi possível obter respostas por parte das escolas, ainda que previamente à situação se tivesse obtido a autorização do Ministério da Educação para a recolha de dados nas mesmas. Posto isto, optou-se por recolher as notas através dos próprios alunos e pais. Esta recolha teve presente grandes limitações devido à desajustabilidade social, que pode ter levado os alunos a referirem notas que não correspondiam às notas reais que obtiveram na disciplina. É muito importante ter esta limitação em conta quando interpretamos os resultados. Ainda assim, os resultados apresentaram-se de acordo com o esperado, tendo por base a literatura, pelo que consideramos que os alunos e pais terão referido notas que correspondem à realidade ou próximas desta.

Uma outra limitação do estudo prende-se com o formato dos questionários, que foram realizados online. O facto de os questionários não terem sido aplicados presencialmente não permitiu aos investigadores controlarem o ambiente e as condições em que estes foram aplicados. Isto pode ter levado a situações em que, por exemplo, os alunos estariam

acompanhados dos pais e conseqüentemente não responderem da forma mais sincera ao questionário, assim como o contrário, o que pode ter levado ao enviesamento dos dados. Tendo consciência desta limitação desde o início do estudo, tentou-se controlar esta situação deixando explícito na página de rosto dos questionários que os destinatários deveriam responder sozinhos ao mesmo.

Em conclusão, apesar de todas as limitações presentes neste estudo, o mesmo não deixa de apresentar resultados consistentes que foram ao encontro com o esperado, tendo em conta a literatura existente sobre o tema, mostrando evidências da relação forte entre as expectativas e heteropercepções parentais e o autoconceito e desempenho acadêmico dos alunos. Com estes resultados, fica a reflexão sobre os pais como agentes educativos importantes que fazem também parte do contexto e da vida escolar dos seus filhos, pois como vimos as suas atitudes têm uma relação forte com o funcionamento acadêmico dos alunos.

VIII. REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, *37*(2), 122-147. doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(6), 1173-1182. doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Battle, E. S. (1966). Motivational determinants of academic competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *4*(6), 634-642. doi: 10.1037/h0024028
- Benner, A. D., & Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, *99*(1), 140-153. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.140

- Bouchey, H. A., & Harter, S. (2005). Reflected appraisals, academic self-perceptions, and math/science performance during early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 673-686. doi: 10.1037/0022-0663.97.4.673
- Brookover, W. B., Thomas, S., & Paterson, A. (1964). Self-concept of ability and school achievement. *Sociology of Education, 37*(3), 271-278. doi: 10.2307/2111958
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A., & Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 964-981. doi: 10.1037/a0019644
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research, 54*(3), 427-456. doi: 10.3102/00346543054003427
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). New York: Routledge.
- Eccles, J. S., Freedman-Doan, C., Frome, P., Jacobs, J., & Yoon, K. S. (2000). Gender-role socialization in the family: A longitudinal approach. In T. Eckes, & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 333-360). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues, 46*(2), 183-201. doi: 10.1111/j.1540-4560.1990.tb01929.x
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(2), 435-452. doi: 10.1037/0022-3514.74.2.435
- Gniewosz, B., Eccles, J. S., & Noack, P. (2015). Early adolescents' development of academic self-concept and intrinsic task value: The role of contextual feedback. *Journal of Research on Adolescence, 25*(3), 459-473. doi: 10.1111/jora.12140
- Harter, S. (1998). The self. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Volume 3 social, emotional, and personality development* (pp. 505-570). New York: John Wiley & Sons.

- Hattie, J. (2014). A theory of self-concept. In J. Hattie, *Self-concept* (pp. 36-53). New York: Psychology Press.
- IBM SPSS Statistics for Windows (Version 26.0) [Computer software] Armonk, NY: IBM Corp.
- Jacobs, J. E., & Eccles, J. S. (1992). The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*(6), 932-944. doi: 10.1037/0022-3514.63.6.932
- Kenny, D. A. (2018, September 25). Mediation [Web log message]. Retirado de: <http://davidakenny.net/cm/mediate.htm>
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2014). *Hypothesis tests for comparing correlations*. Retirado de <https://www.psychometrica.de/correlation.html>. Bibergau (Germany): Psychometrica. doi: 10.13140/RG.2.1.2954.1367
- Loughlin-Presnal, J., & Bierman, K. L. (2017). How do parent expectations promote child academic achievement in early elementary school? A test of three mediators. *Developmental Psychology*, *53*(9), 1694-1708. doi: 10.1037/dev0000369
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, *20*(3), 107-123. doi: 10.1207/s15326985ep2003_1
- McGrath, E. P., & Repetti, R. L. (2000). Mothers' and fathers' attitudes toward their children's academic performance and children's perceptions of their academic competence. *Journal of Youth and Adolescence*, *29*(6), 713-723. doi: 10.1023/A:1026460007421
- Mistry, R. S., White, E. S., Benner, A. D., & Huynh, V. W. (2009). A longitudinal study of the simultaneous influence of mothers' and teachers' educational expectations on low-income youth's academic achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*, 826-838. doi: 10.1007/s10964-008-9300-0
- Murayama, K., Pekrun, R., Suzuki, M., Marsh, H. W., & Lichtenfeld, S. (2016). Don't aim too high for your kids: Parental overaspiration undermines students' learning in mathematics. *Journal of Personality and Social Psychology*, *111*(5), 766-779. doi: 10.1037/pspp0000079

- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J. L., & Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development, 31*(6), 594-602. doi: 10.1177/0165025407080589
- Parsons, J. E., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development, 53*(2), 310-321. doi: 10.2307/1128973
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2011). A organização do autoconceito: Análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*(3), 533-541. doi: 10.1590/S0102-79722011000300014
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., Bárto-lo-Ribeiro, R., & Pipa, J. (2017). Validação da escala de autoconceito e autoestima para pré-adolescentes (EAAPA) e análise da estrutura organizativa do autoconceito. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e - Avaliação Psicológica, 1*(43), 71-87. doi: 10.21865/RIDEP43_71
- Pesu, L., Viljaranta, J., & Aunola, K. (2016). The role of parents' and teachers' beliefs in children's self-concept development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 44*, 63-71. doi: 10.1016/j.appdev.2016.03.001
- Phillipson, S., & Phillipson, S. N. (2017). Generalizability in the mediation effects of parental expectations on children's cognitive ability and self-concept. *Journal of Child and Family Studies, 26*(12), 3388-3400. doi: 10.1007/s10826-017-0836-z
- Pinquart, M., & Ebeling, M. (2019). Parental educational expectations and academic achievement in children and adolescents - A meta-analysis. *Educational Psychology Review. doi: 10.1007/s10648-019-09506-z*
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E., Irving, E., Widdowson, D., & Dixon, R. (2010). Expectations of achievement: Student teacher and parent perceptions. *Research in Education, 83*(1), 36-53. doi: 10.7227/RIE.83.4
- Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*(1), 1-23.

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. doi: 10.3102/00346543046003407
- Tavani, C. M., & Losh, S. C. (2003). Motivation, self-confidence, and expectations as predictors of the academic performances among our high school students. *Child Study Journal*, 33(3), 141-151.
- Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 144-151. doi: 10.1037//0022-0663.92.U44
- Urbina, S. (2014). *Essentials of psychological testing* (2th ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000) Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81. doi: :10.1006/ceps.1999.1015
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22, 189-214. doi: 10.1007/s10648-010-9121-z
- Yee, D. K., & Eccles, J. S. (1988). Parent perceptions and attributions for children's math achievement. *Sex Roles*, 19, 317-333. doi: 10.1007/BF00289840

IX. ANEXOS

Anexo 1. Questionário destinado aos pais – Formato online



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Questionário para pais de alunos do 5.º e 8.º ano de escolaridade

Solicitamos a sua colaboração para responder ao seguinte questionário, que se destina a pais de alunos do 5.º ou 8.º ano de escolaridade.

O questionário surge no âmbito de uma dissertação de mestrado, cujo o objetivo é perceber como variam as expectativas dos pais relativamente ao desempenho dos filhos a matemática, assim como o autoconceito académico e rendimento destes alunos.

É de referir que não existem respostas certas ou erradas, pois o que conta é a sua opinião. Solicitamos que as suas respostas sejam o mais sinceras possível, sendo que garantimos o anonimato e confidencialidade da informação.

A sua participação no estudo é voluntária, pelo que poderá recusá-la a qualquer momento.

Agradecemos a sua disponibilidade e atenção, e realçamos a importância da sua colaboração para o estudo.

Título do estudo: Expectativas dos pais, autoconceito e rendimento académico de estudantes do 2.º e 3.º Ciclo.

Investigadores: Ana Rita Cerqueira e Prof. Doutor Francisco Peixoto

Instituição: ISPA - Instituto Universitário

Contacto: aritacerq@gmail.com

***Obrigatório**

Consentimento *

Ao avançar para o questionário e selecionar este campo, assumimos que consente a sua participação no estudo, assim como a participação do seu educando, que deverá também responder ao questionário que se destina ao mesmo (Link para o questionário do aluno: <https://forms.gle/X4EHASFtkK3pJMsz7>).

Tomei conhecimento da informação e aceito participar no estudo.

Autorizo o meu educando a participar no estudo.

Código

O código vai permitir fazer a correspondência entre a informação dos pais e dos respetivos educandos, sem que seja necessário pedir a sua identificação, garantindo o anonimato de todos participantes.

IMPORTANTE: O código que introduzir deve ser exatamente igual ao código introduzido no questionário do seu educando.

Sugerimos que o código corresponda à letra inicial do primeiro e último nome do aluno, juntamente com os últimos três dígitos do número de telemóvel do encarregado de educação OU poderá inserir duas letras e três números aleatórios, à sua escolha.

Exemplo 1 :

A aluna chama-se Ana Martins e o número de telemóvel do encarregado de educação é o 987 57 827. O código será AM827. (AM corresponde às iniciais de Ana Martins e 827 corresponde aos últimos três dígitos do telemóvel do encarregado de educação)

Exemplo 2:

O participante opta por inserir duas letras e três números ao acaso. O participante escolhe as letras AF e os números 672. O código será AF672. (Por favor evite inserir números como 123 ou 321, para evitar códigos coincidentes.)

Insira o código *

A sua resposta _____

Quem se encontra a preencher o questionário? *

Mãe do aluno

Pai do aluno

Outra: _____

Ano de escolaridade que o aluno frequenta *

5.º ano

8.º ano

Distrito de residência

Competências para a matemática

As questões que se seguem devem ser respondidas numa escala de 1 a 5. Selecione a resposta que melhor se adequa à sua opinião.

1. No geral, considera que o seu educando é: *

	1	2	3	4	5	
Nada bom a matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bom a matemática

2. Como avalia o desempenho do seu educando a matemática, este ano letivo? *

	1	2	3	4	5	
Nada bom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bom

3. Considera que o seu educando tem um talento natural para a matemática? *

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

4. Considera que o seu educando acha a matemática: *

	1	2	3	4	5	
Muito fácil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito difícil

5. Para ter bom desempenho a matemática, o seu educando, necessita de se esforçar muito. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Expetativas

As questões que se seguem devem ser respondidas numa escala de 1 a 5. Selecione a resposta que melhor se adegue à sua opinião.

1. Como considera que o seu educando se encontra a matemática neste ano letivo? *

	1	2	3	4	5	
Nada bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bem

2. Com que nota espera que o seu educando termine este ano letivo na disciplina de matemática? *

A sua resposta _____

3. Considera que o seu educando será bem-sucedido na disciplina de matemática, no próximo ciclo de ensino? *


	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

4. Tendo em conta as competências do seu educando para matemática, é provável que este venha a seguir um curso na área das ciências e tecnologias? *

	1	2	3	4	5	
Nada provável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito provável

Anterior

Seguinte

 Página 4 de 5

Notas

Nota na disciplina de matemática do seu educando no ano letivo anterior: *

A sua resposta

Nota a matemática no 1.º período deste ano letivo: *


A sua resposta

Nota a matemática no 2.º período deste ano letivo: *

A sua resposta

Anterior

Submeter

 Página 5 de 5

Questionário para pais de alunos do 5.º e 8.º ano de escolaridade

Obrigada pela sua colaboração! O seu questionário foi registado.

Por favor, não se esqueça de pedir ao seu educando para responder ao questionário do aluno | Link de acesso ao questionário do aluno: <https://forms.gle/X4EHASFtkK3pJMsZ7>

Anexo 2. Questionário destinado aos alunos – Formato online



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Questionário para alunos do 5.º e 8.º ano de escolaridade

Com este questionário pretendemos perceber a ideia que tens acerca de ti próprio como aluno.

O questionário deve ser preenchido individualmente.

Não existem respostas certas ou erradas, pois o que conta é a tua opinião. Pedimos que as tuas respostas sejam o mais sinceras possível, sendo que garantimos o anonimato e confidencialidade, ou seja, ninguém terá acesso às tuas respostas, para além dos investigadores que participam no estudo.

A tua participação é voluntária, o que quer dizer que não és obrigado a preencher o questionário e podes desistir a qualquer momento.

Agradecemos desde já a tua colaboração, pois é muito importante para a realização do estudo.

Título do estudo: Expetativas dos pais, autoconceito e rendimento académico de estudantes do 2.º e 3.º Ciclo.

Investigadores: Ana Rita Cerqueira e Prof. Doutor Francisco Peixoto

Instituição: ISPA - Instituto Universitário

***Obrigatório**

Autorização *

Em princípio, se te encontras a ler este questionário, significa que os teus pais nos deram permissão para o poderes preencher. Antes de avançares é importante que o confirmes.

Os meus pais têm conhecimento que aceito participar no estudo.

Seguinte

 Página 1 de 8

Código

Neste campo, podes pedir ajuda aos teus pais/encarregado de educação.

O código vai permitir fazer a correspondência entre a informação dos pais e dos respetivos educandos, sem que seja necessário pedir a sua identificação, garantindo o anonimato de todos participantes.

IMPORTANTE: O código que introduzir deve ser exatamente igual ao código introduzido no questionário do seu educando.

Sugerimos que o código corresponda à letra inicial do primeiro e último nome do aluno, juntamente com os últimos três dígitos do número de telemóvel do encarregado de educação OU poderá inserir duas letras e três números aleatórios, à sua escolha.

Exemplo 1 :

A aluna chama-se Ana Martins e o número de telemóvel do encarregado de educação é o 987 57 827. O código será AM827. (AM corresponde às iniciais de Ana Martins e 827 corresponde aos últimos três dígitos do telemóvel do encarregado de educação)

Exemplo 2:

O participante opta por inserir duas letras e três números ao acaso. O participante escolhe as letras AF e os números 672. O código será AF672. (Por favor evite inserir números como 123 ou 321, para evitar códigos coincidentes.)

Insira o código *

A sua resposta _____

Sexo *

Feminino

Masculino

Idade *

A sua resposta _____

Ano de escolaridade que frequentas atualmente *

5.º Ano

8.º Ano

Já repetiste algum ano de escolaridade? *

Sim


Não

Se sim, quantas vezes já repetiste?

A sua resposta

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

 Página 2 de 8

Como é que eu sou ?

As afirmações que se seguem descrevem jovens com características diferentes. Gostaríamos de saber o quanto te achas parecido(a) com os jovens apresentados em cada afirmação. Assinala a opção de resposta que mais se ajusta à tua opinião.

Exemplo *

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como eu	Exatamente como eu
a) Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Alguns jovens não gostam de ver televisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como eu	Exatamente como eu
1. Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Alguns jovens necessitam de explicações a Português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Alguns jovens acham que têm dificuldade em falar e escrever bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes.

*

Completamente diferente de mim

Diferente de mim

Como eu

Exatamente como eu

6. Alguns jovens acham que escrevem bem.

7. Alguns jovens conseguem explicar-se muito bem.

8. Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente.

9. Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.

10. Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.


11. Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática.

*

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como eu	Exatamente como eu
12. Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Alguns jovens têm boas notas a Português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anterior

Seguinte

 Página 3 de 8

○ quanto isto é importante para mim?

As afirmações que se seguem referem-se à importância que alguns jovens atribuem a certas coisas. Gostaríamos de saber o quanto te achas parecido(a) com os jovens apresentados em cada afirmação. Assinala a opção de resposta que mais se ajusta à tua opinião.

*

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como eu	Exatamente como eu
1. Alguns jovens acham importante ser bom aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Matemática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Alguns jovens não acham importante ter bons resultados na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Matemática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A forma como me vejo

Agora deves responder às próximas questões numa escala de 1 a 5. Responde a cada item seleccionando a resposta que mais se adequa à tua opinião.

1. Quão bom és a matemática? *

	1	2	3	4	5	
Nada bom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bom

2. Se classificasses todos os alunos da tua turma de matemática, do pior para o melhor, onde te colocarias? *

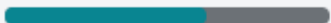
	1	2	3	4	5	
O pior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	O melhor

3. Comparando com outras disciplinas, quão bom és a matemática? *

	1	2	3	4	5	
Muito pior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito melhor

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

 Página 5 de 8

As minhas expetativas

1. Achas que vais sair-te bem a matemática este ano letivo? *

	1	2	3	4	5	
Nada bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bem

2. Quão bem-sucedido achas que serias numa carreira em que fosse necessário ser bom matemática? *

	1	2	3	4	5	
Nada bem-sucedido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bem-sucedido

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

 Página 6 de 8

A minhas dificuldades

1. No geral, o quão difícil é a matemática para ti? *

	1	2	3	4	5	
Muito fácil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito difícil

2. Em comparação com outros alunos da tua idade, quanto tempo gastas a trabalhar nas tarefas de matemática? *

	1	2	3	4	5	
Nenhum tempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito tempo

3. Comparando com outras disciplinas, o quão difícil é a matemática para ti? *

	1	2	3	4	5	
Mais fácil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mais difícil

[Anterior](#)

[Seguinte](#)



Página 7 de 8

Notas

Nota na disciplina de matemática no ano letivo anterior: *

A sua resposta

Nota a matemática no 1.º período deste ano letivo: *


A sua resposta

Nota a matemática no 2.º período deste ano letivo: *

A sua resposta

[Anterior](#)

[Submeter](#)

 Página 8 de 8

Questionário para alunos do 5.º e 8.º ano de escolaridade

Obrigada pela tua colaboração! O teu questionário foi registado.

Anexo 3. Análise fatorial do instrumento de expectativas e heteropercepções parentais

Variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	6,096	67,731	67,731	6,096	67,731	67,731
2	,796	8,840	76,571			
3	,720	8,002	84,573			
4	,504	5,602	90,175			
5	,284	3,154	93,329			
6	,228	2,536	95,865			
7	,169	1,878	97,743			
8	,123	1,368	99,111			
9	,080	,889	100,000			

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Matriz de componente^a

	Componente 1
1. No geral, considera que o seu educando é:	,940
2. Como avalia o desempenho do seu educando a matemática, este ano letivo?	,893
3. Considera que o seu educando tem um talento natural para a matemática?	,895
4. Considera que o seu educando acha a matemática:	-,572
5. Para ter bom desempenho a matemática, o seu educando, necessita de se esforçar muito.	-,713
1. Como considera que o seu educando se encontra a matemática neste ano letivo?	,820
2. Com que nota espera que o seu educando termine este ano letivo na disciplina de matemática?	,885
3. Considera que o seu educando será bem-sucedido na disciplina de matemática, no próximo ciclo de ensino?	,888
4. Tendo em conta as competências do seu educando para matemática, é provável que este venha a seguir um curso na área das ciências e tecnologias?	,732

Método de Extração: análise de Componente Principal.

a. 1 componentes extraídos.

Anexo 4. Análise de confiabilidade para cada dimensão do instrumento de expectativas e heteropercepções parentais

Heteropercepções parentais

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,917	3

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
1. No geral, considera que o seu educando é:	6,85	3,553	,906	,824
2. Como avalia o desempenho do seu educando a matemática, este ano letivo?	7,00	3,775	,806	,902
3. Considera que o seu educando tem um talento natural para a matemática?	7,11	3,300	,800	,916

Expetativas dos pais

Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,869	4

Estadísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
1. Como considera que o seu educando se encontra a matemática neste ano letivo?	10,35	7,379	,700	,841
2. Com que nota espera que o seu educando termine este ano letivo na disciplina de matemática?	9,98	7,849	,819	,808
3. Considera que o seu educando será bem-sucedido na disciplina de matemática, no próximo ciclo de ensino?	10,28	7,206	,790	,806
4. Tendo em conta as competências do seu educando para matemática, é provável que este venha a seguir um curso na área das ciências e tecnologias?	10,69	6,816	,640	,880

Anexo 5. Análise de confiabilidade para cada dimensão do instrumento de expectativas e percepção de competência dos alunos

Percepção de competência dos alunos

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,888	3

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
1. Quão bom és a matemática?	7,00	3,591	,824	,804
2. Se classificasses todos os alunos da tua turma de matemática, do pior para o melhor, onde te colocarias?	6,71	4,119	,816	,828
3. Comparando com outras disciplinas, quão bom és a matemática?	7,13	3,391	,737	,898

Expetativas dos alunos

Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,846	2

Estadísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
1. Achas que vais sair-te bem a matemática este ano letivo?	3,16	1,134	,735	.
2. Quão bem-sucedido achas que serias numa carreira em que fosse necessário ser bom matemática?	3,42	,977	,735	.

Dificuldades dos alunos

Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,696	3

Estadísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
1. No geral, o quão difícil é a matemática para ti?	6,09	2,674	,682	,364
2. Em comparação com outros alunos da tua idade, quanto tempo gastas a trabalhar nas tarefas de matemática?	6,31	4,810	,197	,912
3. Comparando com outras disciplinas, o quão difícil é a matemática para ti?	5,91	2,356	,746	,250

Anexo 6. Análise das diferenças no nível de expectativas parentais entre o grupo do 5.º e 8.º ano (T-student)

Teste-T

Estatísticas de grupo					
	Ano de escolaridade que o aluno frequenta	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
Exp_Pais	5.º Ano	43	3,6628	,76548	,11673
	8.º Ano	38	3,1908	,94696	,15362

Teste de amostras independentes										
		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Exp_Pais	Variâncias iguais assumidas	3,357	,071	2,479	79	,015	,47200	,19043	,09297	,85104
	Variâncias iguais não assumidas			2,446	71,165	,017	,47200	,19294	,08731	,85669

Anexo 7. Análise das diferenças no nível de heteropercepções parentais entre o grupo do 5.º e 8.º ano (Mann-Whitney)

Teste Mann-Whitney

Postos				
	Ano de escolaridade que o aluno frequenta	N	Posto Médio	Soma de Classificações
Percepção_Comp_Pais	5.º Ano	43	48,40	2081,00
	8.º Ano	38	32,63	1240,00
	Total	81		

Estatísticas de teste^a

	Percepção_Comp_Pais
U de Mann-Whitney	499,000
Wilcoxon W	1240,000
Z	-3,054
Significância Sig. (bilateral)	,002

a. Variável de Agrupamento: Ano de escolaridade que o aluno frequenta

Anexo 8. Análise das diferenças entre o 5.º ano e 8.º nos valores médios para cada dimensão do questionário dos alunos (T-student)

Teste-T

Estatísticas de grupo					
	Ano de escolaridade que o aluno frequenta	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
Percepção_Comp_Alunos	5.º Ano	21	3,8095	,86005	,18768
	8.º Ano	24	3,1806	,91672	,18713
Exp_Alunos	5.º Ano	21	3,6905	,84374	,18412
	8.º Ano	24	2,9375	,92446	,18870
Dificuldade_Alunos	5.º Ano	21	2,7857	1,13547	,24778
	8.º Ano	24	3,4792	,97221	,19845

Teste de amostras independentes											
		Teste de Levene para igualdade de variâncias				teste-t para Igualdade de Médias				95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior	
Percepção_Comp_Alunos	Variâncias iguais assumidas	,249	,620	2,363	43	,023	,62897	,26618	,09216	1,16577	
	Variâncias iguais não assumidas			2,373	42,773	,022	,62897	,26503	,09441	1,16353	
Exp_Alunos	Variâncias iguais assumidas	,179	,675	2,838	43	,007	,75298	,26529	,21797	1,28798	
	Variâncias iguais não assumidas			2,856	42,912	,007	,75298	,26365	,22125	1,28470	
Dificuldade_Alunos	Variâncias iguais assumidas	1,705	,199	-2,207	43	,033	-,69345	,31414	-1,32697	-,05993	
	Variâncias iguais não assumidas			-2,184	39,688	,035	-,69345	,31746	-1,33521	-,05169	

Anexo 9. Análise das correlações entre as expetativas dos pais e dos alunos

5.º Ano de escolaridade

Correlações

		Exp_Pais	Exp_Alunos
Exp_Pais	Correlação de Pearson	1	,786**
	Sig. (2 extremidades)		,000
	N	43	20
Exp_Alunos	Correlação de Pearson	,786**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	N	20	21

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

8.º ano de escolaridade

Correlações

		Exp_Pais	Exp_Alunos
Exp_Pais	Correlação de Pearson	1	,887**
	Sig. (2 extremidades)		,000
	N	38	22
Exp_Alunos	Correlação de Pearson	,887**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	N	22	24

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Anexo 10. Análise das diferenças entre as expectativas dos pais e dos alunos (Wilcoxon)

Expectativas atuais

Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

		Postos		
		N	Posto Médio	Soma de Classificações
1. Achas que vais sair-te bem a matemática este ano letivo? - 1. Como considera que o seu educando se encontra a matemática neste ano letivo?	Classificações Negativas	5 ^a	7,50	37,50
	Classificações Positivas	9 ^b	7,50	67,50
	Empates	28 ^c		
	Total	42		

- a. 1. Achas que vais sair-te bem a matemática este ano letivo? < 1. Como considera que o seu educando se encontra a matemática neste ano letivo?
- b. 1. Achas que vais sair-te bem a matemática este ano letivo? > 1. Como considera que o seu educando se encontra a matemática neste ano letivo?
- c. 1. Achas que vais sair-te bem a matemática este ano letivo? = 1. Como considera que o seu educando se encontra a matemática neste ano letivo?

Estatísticas de teste^a

1. Achas que vais sair-te bem a matemática este ano letivo? - 1. Como considera que o seu educando se encontra a matemática neste ano letivo?

Z	-1,069 ^b
Significância Sig. (bilateral)	,285

- a. Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon
- b. Com base em postos negativos.

Expetativas futuras

Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

		Postos		
		N	Posto Médio	Soma de Classificações
2. Quão bem-sucedido achas que serias numa carreira em que fosse necessário ser bom matemática? - 4. Tendo em conta as competências do seu educando para matemática, é provável que este venha a seguir um curso na área das ciências e tecnologias?	Classificações Negativas	12 ^a	11,96	143,50
	Classificações Positivas	12 ^b	13,04	156,50
	Empates	18 ^c		
	Total	42		

a. 2. Quão bem-sucedido achas que serias numa carreira em que fosse necessário ser bom matemática? < 4. Tendo em conta as competências do seu educando para matemática, é provável que este venha a seguir um curso na área das ciências e tecnologias?

b. 2. Quão bem-sucedido achas que serias numa carreira em que fosse necessário ser bom matemática? > 4. Tendo em conta as competências do seu educando para matemática, é provável que este venha a seguir um curso na área das ciências e tecnologias?

c. 2. Quão bem-sucedido achas que serias numa carreira em que fosse necessário ser bom matemática? = 4. Tendo em conta as competências do seu educando para matemática, é provável que este venha a seguir um curso na área das ciências e tecnologias?

Estatísticas de teste^a

2. Quão bem-sucedido achas que serias numa carreira em que fosse necessário ser bom matemática? - 4. Tendo em conta as competências do seu educando para matemática, é provável que este venha a seguir um curso na área das ciências e tecnologias?

Z	-,202 ^b
Significância Sig. (bilateral)	,840

a. Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

b. Com base em postos negativos.

Anexo 11. Análise das correlações entre as expetativas parentais e o autoconceito académico

5.º Ano de escolaridade

Correlações

		AC_mat	Exp_Pais
AC_mat	Correlação de Pearson	1	,781**
	Sig. (2 extremidades)		,000
	N	21	20
Exp_Pais	Correlação de Pearson	,781**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	N	20	43

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

8.º Ano de escolaridade

Correlações

		AC_mat	Exp_Pais
AC_mat	Correlação de Pearson	1	,833**
	Sig. (2 extremidades)		,000
	N	24	22
Exp_Pais	Correlação de Pearson	,833**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	N	22	38

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Todos os anos de escolaridade

Correlações

		AC_mat	Exp_Pais
AC_mat	Correlação de Pearson	1	,817**
	Sig. (2 extremidades)		,000
	N	45	42
Exp_Pais	Correlação de Pearson	,817**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	N	42	81

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Anexo 12. Análise das correlações entre as heteropercepções parentais e o autoconceito acadêmico

5.º Ano de escolaridade

Correlações

		Percepção_Comp_Pais	AC_mat
Percepção_Comp_Pais	Correlação de Pearson	1	,842**
	Sig. (2 extremidades)		,000
	N	43	20
AC_mat	Correlação de Pearson	,842**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	N	20	21

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

8.º Ano de escolaridade

Correlações

		Percepção_Comp_Pais	AC_mat
Percepção_Comp_Pais	Correlação de Pearson	1	,863**
	Sig. (2 extremidades)		,000
	N	38	22
AC_mat	Correlação de Pearson	,863**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	N	22	24

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Todos os anos de escolaridade

Correlações

		Percepção_Comp_Pais	AC_mat
Percepção_Comp_Pais	Correlação de Pearson	1	,872**
	Sig. (2 extremidades)		,000
	N	81	42
AC_mat	Correlação de Pearson	,872**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	N	42	45

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Anexo 13. Análise das correlações entre as expetativas parentais e o desempenho

5.º Ano de escolaridade

Correlações

		Exp_Pais	Rendimento_ alunos
Exp_Pais	Correlação de Pearson	1	,810**
	Sig. (2 extremidades)		,000
	N	43	20
Rendimento_alunos	Correlação de Pearson	,810**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	N	20	21

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

8.º Ano de escolaridade

Correlações

		Exp_Pais	Rendimento_ alunos
Exp_Pais	Correlação de Pearson	1	,859**
	Sig. (2 extremidades)		,000
	N	38	22
Rendimento_alunos	Correlação de Pearson	,859**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	N	22	24

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Todos os anos de escolaridade

Correlações

		Exp_Pais	Rendimento_ alunos
Exp_Pais	Correlação de Pearson	1	,850**
	Sig. (2 extremidades)		,000
	N	81	42
Rendimento_alunos	Correlação de Pearson	,850**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	N	42	45

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Anexo 14. Análise das correlações entre as heteropercepções parentais e o desempenho

5.º Ano de escolaridade

Correlações

		Percepção_Comp_Pais	Rendimento_todos
Percepção_Comp_Pais	Correlação de Pearson	1	,773**
	Sig. (2 extremidades)		,000
	N	43	20
Rendimento_todos	Correlação de Pearson	,773**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	N	20	21

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

8.º Ano de escolaridade

Correlações

		Percepção_Comp_Pais	Rendimento_todos
Percepção_Comp_Pais	Correlação de Pearson	1	,868**
	Sig. (2 extremidades)		,000
	N	38	22
Rendimento_todos	Correlação de Pearson	,868**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	N	22	24

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Anexo 15. Análise do efeito de mediação das expetativas parentais entre as heteroperceções parentais e o autoconceito académico

Modelo de regressão linear entre as heteroperceções parentais e o autoconceito académico

Resumo do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,872 ^a	,761	,755	,39851

a. Preditores: (Constante), Perceção_Comp_Pais

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	20,183	1	20,183	127,087	,000 ^b
	Resíduo	6,352	40	,159		
	Total	26,535	41			

a. Variável Dependente: AC_mat

b. Preditores: (Constante), Perceção_Comp_Pais

Coefficientes^a

Modelo		Coefficients não padronizados		Coefficients padronizados Beta	t	Sig.
		B	Erro Erro			
1	(Constante)	-,249	,244		-1,024	,312
	Perceção_Comp_Pais	,761	,067	,872	11,273	,000

a. Variável Dependente: AC_mat

Modelo de regressão linear entre as heteropercepções parentais e as expetativas parentais

Resumo do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,916 ^a	,838	,836	,35708

a. Preditores: (Constante), Percepção_Comp_Pais

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	52,211	1	52,211	409,485	,000 ^b
	Resíduo	10,073	79	,128		
	Total	62,284	80			

a. Variável Dependente: Exp_Pais

b. Preditores: (Constante), Percepção_Comp_Pais

Coefficientes^a

Modelo		Coefficients não padronizados		Coefficients padronizados Beta	t	Sig.
		B	Erro Erro			
1	(Constante)	,380	,156		2,433	,017
	Percepção_Comp_Pais	,876	,043	,916	20,236	,000

a. Variável Dependente: Exp_Pais

Modelo de regressão linear entre as heteropercepções parentais, as expetativas parentais e o autoconceito académico

Resumo do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,873 ^a	,763	,751	,40179

a. Preditores: (Constante), Percepção_Comp_Pais, Exp_Pais

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	20,239	2	10,119	62,685	,000 ^b
	Resíduo	6,296	39	,161		
	Total	26,535	41			

a. Variável Dependente: AC_mat

b. Preditores: (Constante), Percepção_Comp_Pais, Exp_Pais

Coefficientes^a

Modelo		Coefficients não padronizados		Coefficients padronizados	t	Sig.
		B	Erro Erro	Beta		
1	(Constante)	-,289	,255		-1,135	,263
	Exp_Pais	,105	,177	,115	,591	,558
	Percepção_Comp_Pais	,669	,169	,767	3,955	,000

a. Variável Dependente: AC_mat