



ISPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**Retenção Escolar – Qual o efeito no
autoconceito, autoestima e na identificação
com a escola de alunos do 2º e 3º ciclo?**

Ana Sofia Escórcio Gomes

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Co-Orientador:

MESTRE JOANA PIPA

Seminário de Dissertação:

PROF DOUTORA LOURDES MATA

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

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2018/2019

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

Agradecimentos

Ao Professor Francisco Peixoto, pela sua disponibilidade e orientação, pela partilha de ideias quanto ao que poderia ser feito no estudo e pela partilha conhecimento.

À Professora Joana Pipa, pelo seu incansável apoio no decorrer deste projeto, pelas sugestões, os conhecimentos transmitidos, pela palavra amiga em momentos de insegurança e ansiedade, por toda a sua disponibilidade e atenção.

À Professora Lourdes Mata, pela sua orientação no seminário de dissertação, pelas sugestões e ensinamentos, pelas suas palavras de incentivo.

À Filipa por me suportar nos momentos de fragilidade, por me apoiar, incentivar e desafiar, por me fazer acreditar que consigo alcançar os meus objetivos.

Às colegas de curso, pela partilha, auxílio e pelos momentos proporcionados ao longo do mestrado.

Às direções das escolas por terem aceite fazer parte deste estudo, aos encarregos de educação por permitirem a participação dos seus educandos e, um imenso obrigada aos alunos por disponibilizarem o seu tempo e por se mostrarem interessados em participar neste estudo.

Por fim, um enorme agradecimento à minha família, por me incitarem a escolher uma área pela qual me interesse, por me incentivarem a me superar e a adquirir novos conhecimentos, a acreditar que por de trás de uma dificuldade ou derrota está um novo momento de aprendizagem. Pelo apoio incondicional e por me mostrarem que com esforço e dedicação consigo alcançar os meus objetivos, etapa por etapa.

Muito obrigada pelo contributo de cada um nesta etapa e como afirma o provérbio africano “Se quiseres ir depressa, vai sozinho. Se quiseres ir longe, vai acompanhado”.

Resumo

São diversos os estudos realizados que alertam para as consequências negativas da retenção escolar no autoconceito, na autoestima e no envolvimento dos alunos, referindo que os alunos com experiência de retenção tendem a apresentar índices mais baixos de autoconceito, autoestima e a sentirem-se menos envolvidos na escola.

O presente estudo tem como finalidade compreender se existem diferenças entre os alunos com experiência e sem experiência de retenção escolar quanto ao seu autoconceito, autoestima e identificação com a escola. Participaram 290 alunos (58 com experiência de retenção) do 5º ano (188 alunos), 7º ano (85 alunos) e 9º anos de escolaridade (87 alunos) de escolas públicas da região da Grande Lisboa. Foram utilizados como instrumentos para a recolha de dados a Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes (Peixoto, Mata, Monteiro, Sanches & Pipa, 2017), a Escada de Identificação com a Escola (adaptado de Conboy, Carvalho, Santos, Gama, Tavares, Fonseca, Martins, Salema & Fiúza, 2015; PISA 2000; Voelkl, 1996) e o Inventário de Motivação Intrínseca (Monteiro, Mata & Peixoto, 2015).

Os resultados demonstram diferenças entre os alunos com experiência e sem experiência de retenção, relativamente ao autoconceito e autoestima. Verificam-se diferenças entre o autoconceito e a sua importância face às dimensões da Escada de Identificação com a Escola. No que concerne a identificação com a escola, os resultados evidenciam diferenças no poder preditivo do autoconceito e da importância atribuída ao autoconceito, em função das diferentes dimensões de identificação.

Os resultados serão discutidos no âmbito das teorias abordadas neste estudo.

Palavras-chave: Retenção escolar, Autoconceito, Autoestima, Identificação com a escola.

Abstract

Several studies have called attention to the negative consequences of grade retention on student's self-concept, self-esteem and school engagement, pointing out that students with grade retention experiences tend to report lower levels of self-concept and self-esteem, and feel less engaged at school.

The present study aims to understand if there are differences between students with grade retention experiences and without retention experiences, regarding their self-concept, self-esteem and their engagement at school. Participants were 290 public school students (58 with retention experiences), from year 5 (188 students), year 7 grade (85 students) and year 9 (87 students). The instruments used for data collection were the Self-Concept and Self-Esteem Scale for Pre-Adolescents (Peixoto, Mata, Monteiro, Sanches & Pipa, 2017), the School Engagement Scale (adapted from PISA 2000; Conboy, Carvalho, Santos, Gama, Tavares, Fonseca, Martins, Salema & Fiúza, 2015; Voelkl, 1996) and the Intrinsic Motivation Inventory (Monteiro, Mata & Peixoto, 2015).

Results show differences between students with and without grade retention experiences, regarding their self-concept and self-esteem. Regarding school engagement, the results show differences in the predictive power of self-concept and the importance attributed to self-concept, due to the different dimensions of identification.

The results will be discussed within the theories approached in this study.

Keywords: Grade retention; Self-concept; Self-esteem; School engagement

Índice

Introdução.....	1
Enquadramento Teórico	3
Retenção Escolar.....	3
Autoconceito e Autoestima	5
Autoconceito	5
Autoestima.....	7
Envolvimento.....	8
Retenção Escolar, Envolvimento Autoconceito e Autoestima	12
Problemática.....	14
Objetivo do estudo	14
Hipóteses e Questões de Investigação.....	14
Método	17
Metodologia.....	17
Participantes.....	17
Instrumentos	17
Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes.....	18
Escala de Identificação com a Escola	19
Inventário de Motivação Intrínseca.....	22
Informação sociodemográfica.....	23
Procedimento de recolha de dados.....	23
Procedimento de análise de dados	25
Resultados	26
Qualidades Psicométricas da EIDES	26
Retenção escolar, autoconceito, autoestima e identificação com a escola.....	28
Análises descritivas	28
Associações entre as variáveis em estudo	29
Relação entre a retenção escolar, autoconceito e autoestima	30
Retenção Escolar e Identificação com a escola	33
Discussão.....	38
Conclusão	43
Referências	46

Lista de Tabelas

Tabela 1. Análise das diferenças de consistência interna nas dimensões da Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes.....	19
Tabela 2. Descritivo dos itens.....	20
Tabela 3. Análise das componentes principais da EIDES.....	26
Tabela 4. Correlações entre o IMI e as dimensões da EIDES.....	27
Tabela 5. Valores médios referentes às variáveis em estudo.....	28
Tabela 6. Correlações entre as dimensões do autoconceito e as dimensões da EIDES.....	29
Tabela 7. Valores médios referentes ao autoconceito acadêmico e autoconceito não-acadêmico.....	30
Tabela 8. Comparação de valores médios referentes à EIDES em função da experiência de retenção.....	32
Tabela 9. Regressão Linear Hierárquica para a dimensão valorização.....	34
Tabela 10. Regressão Linear Hierárquica para a dimensão aceitação.....	35
Tabela 11. Regressão Linear Hierárquica para a dimensão pertença.....	36

Lista de Anexos

Anexo 1. Pedido de Autorização – Direção das Escolas.....	51
Anexo 2. Pedido de Colaboração – Professores.....	54
Anexo 3. Pedido de Autorização – Encarregado de Educação.....	57
Anexo 4. Questionário.....	60
Anexo 5. Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes.....	71
Anexo 6. Inventário de Motivação Intrínseca.....	76
Anexo 7. Identificação com a Escola.....	78
Anexo 8. Retenção Escolar, Autoconceito, Autoestima e Identificação com a Escola.....	82
Anexo 9. Associações entre as variáveis em estudo.....	85
Anexo 10. Relação entre a retenção escolar, autoconceito académico e autoestima.....	85
Anexo 11. Retenção escolar e Identificação com a Escola.....	87

Introdução

A retenção escolar é uma temática em voga, há décadas que as suas consequências são investigadas. Surge como uma medida para possibilitar que os alunos acompanhem o desempenho padrão da turma (Ehmke, Dreschel & Carstensen, 2010; Hwang & Cappella, 2018) e por isso mantêm-nos no mesmo ano, por um ano adicional (Xia & Kirby, 2009).

No que diz respeito ao paradigma português, Portugal está entre os três países cujas taxas de retenção são mais elevadas (CNE, 2015; 2018), tendo atingido o seu expoente máximo no ano letivo de 2012/2013 em que o 2º e 3º ciclo apresentaram taxas de retenção de 12.5% e 15.9%, respetivamente (CNE, 2018). Este expoente ocorre, igualmente, no 7º ano de escolaridade cujas taxas de retenção registaram 11.4% em 2017 (CNE, 2018). Como se verifica é um procedimento que continua a ter aderência apesar das suas, possíveis, consequências a nível socioemocional e comportamental (Jimerson, Pletcher, Gravdon, Shnurr, Nickerson & Kundert, 2006) e pode ser considerada um dos maiores preditores para o abandono escolar e do baixo desempenho académico (Martin, 2011).

Como sugerido, a retenção é impulsionadora da diminuição dos níveis de autoconceito, autoestima (Marsh, Pkurn, Parker, Murayama, Guo, Dicke & Lichtenfeld, 2017), o baixo desempenho académico prejudica os alunos limitando as suas oportunidades de aprendizagem e de motivação para a mesma (Klapproth, Schaltz, Brunner, Keller, Fischbach, Ugen & Martin, 2016; Marsh et al., 2017). Associada à retenção está o estigma face aos alunos que já a experienciaram, que se repercute na autoestima e no compromisso com a escola ou, simplesmente, sentirem-se menos aceites pelos seus pares (Frymier, 1997, cit. por Xia e Kirby, 2009) ou que, até, julgam os seus colegas como menos capazes (Hong & Yu, 2007). De mencionar que, estas marcas podem perdurar no tempo impedindo o aluno de alcançar realização educacional (Peixoto, Monteiro, Mata, Sanches, Pipa & Almeida, 2016).

Ademais, o baixo desempenho académico pode ocorrer devido à ausência de envolvimento (Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria & Galvão, 2014), neste âmbito segundo Fredericks, Blumenfeld e Paris (2004), o envolvimento é um constructo com uma componente afetiva que compreende as reações positivas e negativas quanto aos colegas, professores, funcionários, à escola e presume-se que aperfeiçoe vínculos com a instituição e, ainda, que influencia e vontade de fazer o trabalho escolar. Neste seguimento, Finn (1989) defende que o aluno para se sentir envolvido na escola deve sentir-se identificado com a mesma, interiorizar um sentimento de pertença e valorizar o sucesso no seguimento das suas metas escolares. A perceção que o aluno dispõe da escola, a sua experiência escolar e a sua importância na

comunidade escolar reencaminha para a pertença à escola. Assim, quanto mais elementos favoráveis aos sentimentos de pertença e identificação com a escola, maior o envolvimento do aluno (Finn, 1989).

Como referido anteriormente, a retenção é uma temática, bastante, investigada, todavia, não existem estudos que a relacionem com o envolvimento, contudo os existentes podem remeter para questões mais comportamentais como é o caso de Wu, West e Hughes (2010).

Neste sentido, o presente estudo tem como principal objetivo compreender as experiências de retenção dos alunos de 5º, 7º e 9º anos de escolaridade e a sua relação com o autoconceito, autoestima e identificação com a escola bem como, verificar em que medida existem diferenças nestas variáveis com os seus pares sem experiência de retenção. Paralelamente, pretende-se verificar as qualidades psicométricas da Escala de Identificação com a Escola.

O presente estudo, face aos objetivos, encontra-se organizado da seguinte forma: um capítulo inicial onde é disponibilizado o enquadramento teórico que se encontra organizado pelas variáveis em estudo (i.e., retenção escolar, autoconceito e autoestima, identificação com a escola), definindo-se os seus conceitos e as implicações da retenção escolar nos mesmos; um segundo capítulo que reenvia para a problemática, os principais objetivos e respetivas hipóteses e questões de investigação, considerando a fundamentação teórica do capítulo anterior; um capítulo referente à metodologia, nomeadamente, configurações relacionadas com o tipo de estudo, descrição dos participantes e instrumentos utilizados e procedimentos, designadamente, procedimento de recolha de dados e procedimento de análise de dados; um capítulo de apresentação dos resultados resultantes da testagem das hipóteses e questões de investigação do estudo; e ainda, os dois últimos capítulos são referentes à discussão onde decorre o confronto da interpretação dos resultados obtidos com a literatura e o último capítulo referente às considerações finais, isto é, as principais conclusões do estudo, as respetivas implicações teóricas e práticas, limitações, bem como sugestões para possíveis estudos futuros.

Enquadramento Teórico

Retenção Escolar

A retenção é uma temática que tem gerado bastante interesse, assim como alguma controvérsia. Na literatura, diversos são os autores que afirmam que a retenção escolar tem um efeito positivo nos alunos, nomeadamente, têm vantagem académica devido a já conhecerem os conteúdos lecionados e beneficiam a curto prazo (Ehmke et al., 2010; Wu et al., 2010) como aqueles que defendem que têm repercussões negativas no autoconceito do aluno e em aspetos socio-emocionais.

Contrariamente à transição escolar, segundo Xia e Kirby (2009) a retenção é considerada a prática de manter os alunos no mesmo ano por um ano adicional. O raciocínio desta medida é proporcionar aos alunos com baixo desempenho académico um ano adicional para acompanhar o desempenho padrão da turma, noção partilhada por outros autores (Ehmke, et al., 2010; Hwang & Cappella, 2018).

Dados relatados pela Comissão Nacional de Educação (CNE, 2015; 2018) evidenciam que Portugal está entre os três países (i.e., Espanha e França) com taxas de retenção mais elevadas. De notar que, quer no relatório de 2015 como o de 2018 da CNE as percentagens são atribuídas numa vertente dual, isto é, são apresentados dados sobre a taxa de retenção e abandono escolar. No relatório técnico da retenção escolar nos ensinos básico e secundários demonstram que, no ano letivo de 2012/2013 os rapazes apresentam 15.6% de retenção face às raparigas (9.1%) no 2º ciclo do ensino básico, todavia, a percentagem de alunos com experiência de retenção aumenta para 18.4% no sexo masculino enquanto que o sexo feminino apresenta 13.4% (CNE, 2015). No mais recente relatório sobre o Estado da Educação (2018), em 2012 o 2º e 3º ciclo de ensino básico apresentaram os valores mais elevados de retenção escolar (12.5% e 15.9%) até à data registados e ainda, em 2017, o 7º ano de escolaridade apresentou, igualmente, o índice mais elevado de retenção, 11.4%. Dado o género ser um preditor da retenção e considerando a probabilidade de os rapazes serem retidos ser superior à das raparigas (Jimerson et al., 2006) verificou-se no ano letivo de 2016/2017 que os rapazes apresentam índices de retenção mais elevados, nomeadamente, no 5º ano (rapazes 7.9%), 7º ano (rapazes 13.9%) e 9º ano de escolaridade (rapazes 8.4%). Geralmente, são alunos com baixas capacidades académicas, sociais e emocionais, por norma, de baixo estatuto social (Xia, & Kirby, 2009), cujo envolvimento parental carece, nomeadamente, a sua participação na vida académica dos filhos é baixa e atribuem pouco valor à mesma (Ferguson, Jimerson, & Dalton, 2001) são pais cujas expectativas quanto à educação dos filhos é baixa (Hong & Raudenbush,

2005, cit. por Xia & Kirby, 2009). Em suma, podemos considerar que as características familiares do aluno podem condicionar o seu desenvolvimento e desempenho (Jimerson, 1997, cit. por Jimerson, 2001). No cânone português, a probabilidade de retenção intensifica-se quando o aluno está num determinado ano de escolaridade, mas a sua idade esperável não corresponde a esse ano, ademais a retenção ocorre precocemente, nomeadamente, no ensino básico e acentua-se no decorrer do percurso escolar do aluno (CNE, 2018).

Neste sentido, é possível considerarem-se duas abordagens quanto à retenção escolar: a abordagem fomentada por Smith e Shepard (1988) que creem que ao reter os alunos estão a proporcionar uma nova oportunidade para melhorarem o seu desempenho académico para adquirirem os pré-requisitos necessários para o sucesso escolar; ou uma abordagem mais permissiva, isto é, de promoção social que possibilita ao aluno, mesmo sem ter atingido o desempenho académico exigido, progredir para o próximo ano de escolaridade pois sentir-se-á melhor (Hwang & Cappella, 2018). É executada enquanto medida de remediar os alunos que, academicamente, não conseguiram acompanhar os seus pares (Hong & Yu, 2008; Klapproth et al., 2016).

Tendo em conta que a retenção é uma temática estudada há décadas, são diversos os estudos realizados que não corroboram o conceito de que a retenção escolar enquanto intervenção visa promover o desempenho académico do aluno, ademais evidencia as implicações académicas e socio-emocionais nos alunos.

Os estudos demonstram, inclusivamente, o quão prejudicial a retenção pode ser para o desenvolvimento socioemocional e comportamental dos alunos (Jimerson et al., 2006; Martin (2011). É considerada um dos maiores preditores para o abandono escolar, quando experienciada a retenção escolar o desempenho académico baixa e, conseqüentemente, baixam os índices de progressão para o ensino secundário (Jimerson, 2001). Em concordância, Holmes (1989) defende que a retenção propicia a demonstração de comportamentos negativos face à escola por parte dos alunos, como desenvolverem baixa adaptação social, aumenta o fraco sucesso académico, os alunos tornam-se menos assíduos e manifestam problemas comportamentais. O mau comportamento demonstrado pelos alunos com experiência de retenção perturba o funcionamento das aulas e, conseqüentemente, interfere na sua atenção (Pagani, Tremblay, Vitaro, Boulerice & McDuff, 2001). A retenção escolar dificulta a relação com os pares, nomeadamente, alunos que já a experienciaram parecem estar conscientes do estigma associado a essa condição no decorrer do seu percurso escolar, podendo traduzir-se em sentimentos de inferioridade perante o seu grupo de pares (Hong & Yu, 2007; Klapproth et al.,

2016). Em suma, quando se fala em retenção escolar e em alunos com experiência de retenção existem certas características que tornam estes alunos mais propícios à retenção.

Autoconceito e Autoestima

Autoconceito

Segundo Huang (2011), o autoconceito é um constructo fulcral na pesquisa educacional e em psicologia e na investigação académica o autoconceito e a sua relação com o desempenho académico continua a ser uma temática, intensamente, investigada. Neste sentido, no que diz respeito à relação entre o autoconceito e o desempenho académico surgem várias descobertas. A primeira, suporta o modelo de desenvolvimento de capacidade onde o desempenho académico é observado como tendo impacto no autoconceito, todavia o autoconceito não afeta o desempenho académico. A segunda suposição reencaminha para o modelo de auto-aperfeiçoamento, nomeadamente, declara que o autoconceito é um determinante do desempenho académico, contudo o desempenho académico não é considerado um fator principal no autoconceito. Assume-se que a forma mais eficaz de melhorar o desempenho académico é melhorando o autoconceito. O modelo do efeito recíproco é a terceira teoria que conjectura o autoconceito anterior afeta o desempenho académico subsequente e que, igualmente, desempenho académico anterior influencia o autoconceito académico posterior, em suma pode considerar-se a existência de uma relação recíproca entre o autoconceito e o rendimento académico (Huang, 2011).

As definições para o autoconceito são incontáveis e são diversos os autores que exploram o constructo de forma diversificada, bem como as suas particularidades. Shavelson, Hubner e Stanton (1976) preconizam a ideia de que o autoconceito é a perceção da pessoa quanto a si mesma, sendo esta perceção constituída e expandida com as vivências do individuo no contexto em que está envolvido, diversificando-se e especificando-se de acordo com estas vivências e contextos e ainda, que o seu desempenho está relacionado com as componentes específicas do autoconceito (Dutton & Brown, 1997). De acordo com Hattie (1992, cit., por Peixoto, 2003), sendo uma perceção de cariz cognitivo, o autoconceito conglobera crenças, conhecimentos, prescrições e ainda, avaliações do individuo .

Relativamente à formação e desenvolvimento do autoconceito, são diversos os autores que pronunciam a relevância do papel dos outros significativos, enquanto modelador do autoconceito, nomeadamente, Lopes (2006, cit. por Custódio & Mata, 2012) defende o autoconceito enquanto resultado do *feedback* dado pelos demais significativos, portanto, dada

a forma como os outros observam e interagem com o indivíduo influenciam o seu desempenho, que, por sua vez, leva o indivíduo a comparar e avaliar o seu comportamento tendo em consideração os valores sociais e normativos do seu contexto. Verifica-se que o contexto onde os alunos estão inseridos pode determinar a maneira como os alunos se percebem (i.e., de forma elevada ou diminuída) de acordo com o agregado de referência, determinando, portanto, diferenças no autoconceito dos alunos (Peixoto, 2003). Para efeito, no âmbito dos procedimentos de comparação social Kretschmann, Vock, Lüdtke, Jansen e Gronostaj (2019) referem, também, que os alunos ao serem colocados em turmas cujo o desempenho é inferior, relativamente ao desempenho normativo, permite que o autoconceito académico dos alunos aumente. Neste seguimento, acredita-se que os alunos comparam o seu nível de desempenho com o dos seus colegas de turma, desenvolvem positivamente o autoconceito académico dado a terem um desempenho semelhante com as turmas que apresentam baixo desempenho académico, contrariamente às cujo desempenho académico é elevado. Em suma, os alunos tendem a equiparar-se e avaliar-se com um grupo de referência (Peixoto, 2003). Este efeito é designado de *big-fish-little-pond* (Marsh, 1987, cit. por Kretschmann et al., 2019). Considerando que o grupo de referência é, pelo menos um ano, mais novo que o aluno retido e, portanto, terá um nível médio de aproveitamento abaixo da turma de origem, prevendo um aumento do autoconceito do aluno com experiência de retenção (Marsh, 1987, cit. por Kretschmann et al., 2019).

Considerando a complexidade da estrutura inerente ao autoconceito Shavelson, Hubner e Stanton (1976) desenvolveram um modelo multidimensional e hierárquico, delimitado por sete características: 1) o autoconceito é estruturado, organizado (i.e., os sujeitos categorizam e organizam as suas experiências e interrelacionam informação); 2) multifacetado (i.e., composto por várias dimensões relativamente independentes que refletem os diferentes domínios da vida dos sujeitos); 3) hierárquico (i.e., apresenta um autoconceito global que se subdivide em duas dimensões de ordem superior (autoconceito académico e não académico) que, posteriormente, se dividem em diversas categorias); 4) autoconceito geral estável; 5) multifacetado (i.e., desenvolve-se, progressivamente, ao longo da vida do indivíduo); 6) avaliativo (i.e., o indivíduo consegue descrever-se e avaliar-se a si mesmo); e por fim, 7) diferenciável (i.e., apto para discriminar o autoconceito doutras dimensões). Observando a estrutura multidimensional e hierárquica do autoconceito, de acordo com Shavelson e colaboradores (1976) o autoconceito global situa-se no topo desta hierarquia que, seguidamente se divide em duas dimensões, o autoconceito académico e o autoconceito não académico. O autoconceito académico segmenta-se pelas diferentes áreas respetivas às componentes escolares, nomeadamente, competência a

língua materna, competência a matemática e comportamento, enquanto que o autoconceito não académico se ramifica entre aceitação social, aparência física e competência atlética (Peixoto, et al., 2017). Neste sentido, Byrne (1984) afirma que o autoconceito académico está mais direcionado para as conquistas dos alunos e as suas notas do que outros aspetos do autoconceito.

Em suma, podemos considerar a ausência de uma definição singular do autoconceito, de salientar que é um constructo multidimensional e hierárquico, que compreende variadas componentes, particularidades e extensões do *self*. Portanto, o modo como o indivíduo é percecionado, bem como a sua autoavaliação e perceção de aptidões em diversas situações (Wigfield, Byrne & Eccles, 2006, cit., por Custódio & Mata, 2012).

Autoestima

A autoestima enquanto constructo psicológico reenvia, também, para a avaliação do *self*, é um constructo, predominantemente, de índole afetiva (Peixoto, 2003). Harter, (1998, cit., por Peixoto, 2003) caracteriza a autoestima como uma visão mais abrangente que o indivíduo tem sobre si, enquanto que Rosenberg (1979, cit. por Peixoto, 2003) descreve a autoestima pelo sentido de valor do indivíduo visto globalmente ou ainda, a autoestima como uma função de competência percecionada em áreas de relevo quer pelo indivíduo como os demais (Harter, 1999 cit., por Peixoto, 2003).

Constructo que está associado ao desempenho, nomeadamente, face aos sentimentos do indivíduo quanto ao desempenho prestado (Dutton & Brown, 1997) e está, igualmente, relacionado ao bem-estar psicológico do mesmo (Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg, 1995).

A autoestima do indivíduo pode ser positiva (i.e., elevada) ou negativa (i.e., baixa), deve-se ao quão satisfeito o indivíduo está consigo mesmo, tal deriva da autoavaliação que como mencionado, anteriormente, considera a globalidade do sujeito (Peixoto, 2003). Existe uma relação entre a autoestima e as dimensões do autoconceito, todavia, devido ao cariz afetivo da autoestima não só sustenta a relação entre o autoconceito como propicia a que os níveis de autoestima mais elevados equivalham a autoconceitos mais positivos (Vallacher & Nowak, 2000, cit., por Peixoto, 2003), contrariamente, aqueles cujas autoestimas são baixas têm tendência a demonstrarem autoconceitos mais instáveis e vagos (Alsaker & Olweus, 1993, cit., por Peixoto, 2003).

Envolvimento

Veiga e colaboradores (2014) creem que o envolvimento dos alunos na escola se deve à interação entre o aluno e os seus contextos, nomeadamente, segundo uma perspetiva motivacional, o desenvolvimento de relações positivas entre os pares promove o envolvimento na escola dado a considerarem a necessidade de pertença dos alunos. Porém, a ausência de envolvimento na escola pode estar relacionada com o baixo desempenho académico, problemas comportamentais e abandono. Para efeito, a importância do contexto académico deve-se, ao facto de, no núcleo das discussões sobre o sucesso académico e o abandono escolar estar o envolvimento dos alunos na escola que segundo alguns estudos, suportam a relação das variáveis, anteriormente, mencionadas com fatores pessoais (i.e., autoeficácia, autoconceito) e condições contextuais (i.e., escola, colegas, família)

Segundo alguns autores, o envolvimento é um constructo multidimensional, constituído por três componentes: uma componente comportamental que segundo Fredericks et al (2004), tem por base a participação (i.e., atividades académicas, sociais e extracurriculares) e é considerada fundamental para obter resultados académicos positivos. A componente cognitiva teoriza o investimento do aluno, isto é, integra a consideração e vontade do mesmo em exercer o esforço necessário para compreender conceitos complexos e dominar aptidões difíceis, e por fim, a componente emocional ou afetiva que compreende as reações positivas e negativas quanto aos colegas, professores, funcionários, à escola e presume-se que aperfeiçoe vínculos com a instituição e, ainda, que influencia e vontade de fazer o trabalho escolar.

Para Voelkl (2012) o envolvimento é de cariz afetivo alusivo a vínculos, sentimentos, perceções e atitudes perante a escola, portanto, ligações emocionais mais profundas com a escola que compreendem os seus pares, professores, funcionários da comunidade escolar e conquistas escolares que evoluem no decorrer do percurso escolar, teoria, igualmente, partilhada por Archambault, Janosz, Fallu e Pagani (2009).

Na literatura são diversos os autores que abordam as dimensões do envolvimento, denominando-as de sentimentos de identificação, sentimentos de pertença e valorização da escola (Goodenow, 1993; Voelkl, 1996, 2012). Neste âmbito, pretendemos estudar os sentimentos de identificação com a escola, constituídos por duas componentes (Finn, 1989; Voelkl, 1996, 2012): entende-se que os sentimentos de identificação são mediados por condições contextuais, nomeadamente, a parecença com os pares num ambiente comum, a perceção de estarem seguros na escola, o reconhecimento das suas conquistas, o entendimento de suporte por parte dos professores, a participação na sala de aula e no contexto escolar, sendo que os alunos estão mais propensos a sentirem-se envolvidos na escola e a experienciarem mais

ganhos educacionais perante estas situações (Conboy et al., 2015; Finn, 1989; Voelkl, 1996, 2012). Goodenow (1993) e Voelkl (2012) defendem que os sentimentos de pertença são alcançados quando o aluno se considera um membro significativo da comunidade escolar, sente-se incluído na escola, é aceite e respeitado, principalmente, sentindo que aceitam a sua personalidade, que o respeitam e incluem nas atividades escolares e que tem o apoio dos demais. Por último, os sentimentos de valorização da escola são constituídos por duas vertentes, sendo estas, pessoal e prática, porém ambas recorrem à motivação intrínseca para o envolvimento dos alunos (Voelkl, 1996). A vertente pessoal reflete os sentimentos do aluno quanto às tarefas escolares e a sua gratificação, enquanto a dimensão prática é avaliada pela importância geral dada à escola e pela utilidade da escolaridade na vida quotidiana do aluno, assim como, as perspetivas futuras de sucesso do aluno (Voelkl, 1996).

Devido à já demonstrada importância do envolvimento no contexto educacional, diversos investigadores têm procurado elaborar modelos que melhor permutam compreender esta variável. Um desses modelos é o Modelo de Participação-Identificação teorizado por Finn (1989) que remete para a ligação que os alunos desenvolvem com a escola, vai condicionar o grau de envolvimento. Para que um aluno se sinta envolvido na escola deve sentir-se identificado com a mesma, interiorizar um sentimento de pertença e valorizar o sucesso no seguimento das suas metas escolares. A perceção que o aluno dispõe da escola, a sua experiência escolar e a sua importância na comunidade escolar reencaminham para a pertença à escola. Assim, quantos mais elementos favoráveis aos sentimentos de pertença e identificação com a escola, maior o envolvimento do aluno. Segundo Finn (1989), nos primeiros anos escolares a participação é expressa pelos alunos através da necessidade de estarem preparados e responderem às instruções e perguntas dos professores, todavia, alguns alunos podem ser, por ora, resistentes a este nível de participação. Num outro nível de participação, os alunos tomam iniciativa de interrogar e dialogar com os professores demonstrando entusiasmo por despenderem tempo extra na escola ou, simplesmente, por fazerem mais atividades e tarefas escolares do que requerido. Considera-se que o terceiro nível de participação abrange a autonomia do aluno como a oportunidade de participarem num ambiente fora da sala de aula. Portanto, os alunos podem participar em atividades sociais, extracurriculares (e.g., de cariz desportivo, associação de estudantes), envolverem-se e participarem para além das fronteiras da sala de aula e do trabalho académico que é exigido. Estas atividades proporcionam aos alunos com dificuldades académicas outro contacto com a escola, com a comunidade escolar e com o ambiente escolar exteriormente ao contexto típico e formal de sala de aula. A participação ativa dos alunos nas atividades dentro e fora da sala de aula proporcionam

sentimentos de identificação com a escola que pode ser considerado um estado interno constituído por componentes como a pertença e a valorização que se desenvolve gradualmente no decorrer do percurso escolar do aluno.

Neste sentido Voelkl (2012), também, afirma que a identificação com a escola é um processo gradual que ocorre durante o desenvolvimento do aluno enquanto individuo como no decorrer do seu percurso escolar. Inicialmente, o envolvimento pronuncia-se através de feedbacks emocionais primários como gostar do professor, divertir-se com os colegas, sentir-se seguro na escola ou, simplesmente por fazerem tarefas escolares. A perceção de envolvimento desenvolve-se com as relações dos alunos com os seus pares, contribuindo para a formação e consolidação dos sentimentos de pertença. Gradualmente, os alunos estabelecem relações de amizade com os seus pares, relações mais significativas com os professores e elementos da comunidade escolar, assim como, tomam iniciativa e persistem em completar o seu trabalho (Voelkl, 2012). Progressivamente, a identificação dos alunos com a escola aumenta com as conquistas e as falhas académicas e é compreendida através de diversos processos afetivos (e.g., considerar a escola não só um espaço de trabalho, mas também, de diversão) e recompensas extrínsecas (e.g., autocolantes, elogios) que podem estimular o comportamento (e.g., frequentar a escola, completar os trabalhos de casa) (Voelkl, 2012). Segundo Bateman (2002) outro aspeto importante para o sentimento de pertença deve-se a que os alunos sejam participantes ativos no processo de aprendizagem na escola onde estão inseridos, permitem o desenvolvimento de sentimentos de competência académica e social e desenvolvem as suas necessidades de autonomia permitindo que os alunos se envolvam em atividades desafiantes. O envolvimento segundo uma perspetiva académica, de acordo com Appleton, Christenson e Furlong (2008) inclui as atitudes dos alunos face à escola e à sua capacidade de atenderem às expectativas correspondentes ao desempenho.

Para efeito, em última instância, a identificação com a escola deve-se a um conjunto de respostas afetivas ou atitudes que terão maior impacto em certas atividades ou comportamentos escolares. Assim considerando que as atitudes influenciam o comportamento e a aprendizagem, o desenvolvimento da identificação escolar pode facilitar o sucesso académico (Voelkl, 2012).

São considerados outros fatores para a conceção do sentimento de pertença à escola, precisamente o nível em que o aluno sente que está psicologicamente identificado com o trabalho que desenvolve (Finn, 1989). Consequentemente, o sucesso da tarefa é determinado pelo nível de identificação com a mesma, que porventura, afeta a autoestima do individuo. Para os alunos que estejam mais envolvidos na escola a correlação entre o desempenho na tarefa com a autoestima do aluno pode ser mais elevado (Finn, 1989). Segundo Firestone e Rosenblum

(1988, cit. por Finn, 1989) o conceito de compromisso aglomera uma componente de pertença e, também, de valorização. Consideram que o compromisso para com o espaço que, neste caso, é a escola, ou seja, é o local onde podem estar com os seus colegas e dispõem doutras atividades que os mantenham ocupados sem que sejam de teor educativo.

Neste seguimento, consideram-se diversos os fatores que antecedem o envolvimento, sejam estes fatores positivos ou negativos, particularmente, de acordo com Wang e Eccles (2013) o envolvimento do aluno na escola pode ser influenciado pelas suas necessidades psicológicas tal como pelo ambiente escolar. A qualidade das relações sociais desenvolvidas na escola são de particular importância para o envolvimento (Goodenow, 1993), ou seja, os alunos ao desenvolverem uma ligação com os seus pares estão a desenvolver e fomentar o seu envolvimento e, quando tal não sucede, a probabilidade de surgirem problemas de comportamento, ausência de envolvimento e, inclusive, o abandono escolar antes de finalizarem os seus estudos, aumenta. (Finn, 1989). No âmbito dos problemas de comportamento, os comportamentos menos apropriados são penalizados pela escola, o que infelizmente coopera para um discernimento negativo e contínuo face ao investimento na escola. Esta ausência de investimento e de envolvimento resulta muitas vezes na retenção dos alunos e no abandono precoce da escola (Archambault et al., 2009); Finn, 1989). Em contrapartida, se o aluno se envolver emocionalmente com a escola, nas suas atividades e com o corpo escolar desenvolve relações de afeto positivas que se manifestam no interesse e valorização da escola (Voelkl, 1997). Consequentemente, diminuirá a expressão de problemas de comportamento ou de comportamentos de risco, desenvolverá maior apreciação pela escola, resultando daí melhores resultados académicos, desenvolvimento de expectativas positivas e perceção de trajetórias escolares com mais sucesso (Appleton et al., 2008; Conboy et al., 2015).

Diversos são os estudos que se debruçam sobre o envolvimento dos alunos em contexto de sala de aula e que abordam, também, a motivação neste âmbito (Wang & Eccles, 2013). Nomeadamente, o envolvimento numa perspetiva comportamental que reencaminha para os comportamentos e atitudes do aluno dentro do contexto formal de sala de aula, ou uma perspetiva cognitiva.

Estas descobertas foram ao encontro do estudo desenvolvido por Voelkl (1996) e consolidam a teoria de Finn (1989) no Modelo de Participação-Identificação no âmbito de que as relações afetivas com a escola podem ter impacto no sucesso através da participação do aluno (Appleton et al., 2008).

Retenção Escolar, Envolvimento Autoconceito e Autoestima

Como referido, a retenção escolar é uma prática utilizada pelos professores a fim de proporcionarem ao aluno acompanhar o padrão de desenvolvimento da turma em que está inserido (Xia & Kirby, 2009). Tal como Ehmke e colaboradores (2010) defendem que a retenção escolar torna as turmas mais homogêneas sendo a instrução dada às mesmas considerada mais acessível, nesta extensão poderia ser espectável, devido aos processos de comparação social, anteriormente referidos, que os alunos retidos pudessem apresentar níveis mais elevados de competência. O facto de serem alunos mais velhos e já terem experienciado aquele ano letivo mais do que uma vez, poderiam, assim, sentir-se mais confiantes e melhores do que os seus colegas mais novos (Hwang & Cappela, 2018; Kretschmann et al., 2019). No entanto, prejudica os alunos que demonstram um baixo desempenho académico, nomeadamente, limitando as suas oportunidades de aprendizagem e de motivação para a aprendizagem (Marsh et al., 2017; Klapproth et al., 2016).

As inferências da retenção não remetem apenas para a aprendizagem, mas também para com o estigma perante aqueles que experienciam esta situação, particularmente, o seu impacto na autoestima e no compromisso com a escola ou pelo simples facto de se sentirem menos capazes que os seus pares (Frymier, 1997, cit. por Xia e Kirby, 2009) e inclusive, considerarem que os seus colegas os acham menos capazes (Hong & Yu, 2007). Compreende-se que a retenção enquanto experiência psicológica negativa pode deixar marcas nos alunos, não só nos aspetos até agora mencionados, mas também no que diz respeito à própria imagem do indivíduo como na sua auto-perceção de competência e confiança. Em suma, o autoconceito é um constructo cujas marcas deixadas podem perdurar no tempo, a longo prazo, impedindo o aluno quanto à realização educacional (Peixoto, Monteiro, Mata, Sanches, Pipa & Almeida, 2016).

Apesar da retenção ser uma temática, bastante, debatida, não existem estudos que a relacionem com o envolvimento, porém podem remeter para questões mais comportamentais como é o caso de Wu et al (2010), defendem que associado à retenção está a frustração e a humilhação que por sua vez, pode desencadear sintomas internos de ansiedade ou até mesmo de depressão. Contribuindo para a diminuição dos níveis de autoconceito, autoestima, autorrespeito e confiança que determinam o percurso escolar (Marsh et al., 2017). Consequentemente, associado a um comportamento mais disruptivo e ansioso na sala de aula decorrem as retenções, promovendo menor envolvimento na vida académica e maior probabilidade de insucesso quanto a serem promovidos para o próximo ano letivo (Martin, 2011). A diminuição do autoconceito provoca stress emocional e menor aceitação por parte dos

seus pares (Hwang & Cappella, 2018; Xia & Kirby, 2009) podendo experienciarem algum tipo de represálias perante os colegas mais novos (Klapproth et al., 2016; Marsh et al., 2017) demonstrando, assim, autoconceito mais baixo comparativamente aos alunos promovidos (Ehmke et al., 2010; Pierson & Connell, 1992).

Segundo Xia e Kirby (2009) os pais, também, desempenham um papel fulcral no autoconceito dos alunos, isto é, as expectativas dos pais quanto aos seus filhos. Quando são pais de alunos que já experienciaram retenção escolar podem ter expectativas mais baixas devido ao insucesso académico anterior comparativamente aos pais dos alunos promovidos, que demonstram baixo autoconceito e, igualmente, baixa confiança (Xia & Kirby, 2009). Tal como os pais, segundo Weinstein (2002) os professores, também, podem desenvolver baixas expectativas face os alunos retidos, o que pode desencadear pensamentos negativos quanto à percepção de competência do próprio. As conquistas escolares dos alunos são feitas por base de comparação com os seus colegas como ponto de partida para a formação do autoconceito académico (Marsh et al., 2017).

Problemática

Objetivo do estudo

O presente estudo tem como principal objetivo compreender o impacto da retenção escolar dos alunos de 5º, 7º e 9º anos de escolaridade e a sua relação com o autoconceito, autoestima e identificação com a escola bem como, verificar em que medida existem diferenças nestas variáveis com os seus parceiros sem experiência de retenção.

Adicionalmente, pretende-se verificar as qualidades psicométricas da Escala de Identificação com a Escola.

Hipóteses e Questões de Investigação

Relativamente à retenção escolar, esta tem um impacto negativo nos alunos que a vivenciam, contribuindo para o desenvolvimento de problemas comportamentais (Xia & Kirby, 2009). Klapproth e colaboradores (2016) realizaram um estudo com alunos do 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos de escolaridade) em que foi possível constatar, não só devido às perceções dos alunos, mas, também, ao estigma associado à retenção que esta é um elemento negativo no autoconceito académico dos alunos repetentes. O aluno que tenha consciência que tem dificuldades e que se esforça mesmo que não as consiga superar como deseja, pode admitir esta dificuldade e valorizar na mesma, o autoconceito académico. Segundo Peixoto (2003) os alunos que já experienciaram retenção demonstram menor autoconceito académico dado que se percebem com menos competências quando comparados com os seus pares (Peixoto & Almeida, 2010). O facto destes alunos já terem experienciado a retenção num determinado momento pode contribuir para uma conotação negativa no aluno, o facto desta experiência gerar dúvidas e frustração contribui para a diminuição do autoconceito académico dos alunos (Klapproth et al., 2016; Kretschmann et al., 2019; Wu et al., 2010). Tal como, no autoconceito não-académico dos alunos, que apesar de ser constituído por domínios fora do alcance das disciplinas escolares, torna-se difícil a integração dos alunos com experiência de retenção (Klapproth et al., 2016). Neste âmbito, segundo Pipa e Peixoto (2019), os alunos com experiência de retenção apresentam autoconceito académico mais baixo quando comparados com alunos sem experiência de retenção. No que diz respeito à autoestima, os alunos com experiência de retenção estão mais propensos a uma baixa autoestima, tal deve-se ao baixo estatuto que lhes é atribuído pelos alunos sem experiência de retenção bem como (Mathys, Véronneau & Lecocq,

2019; Klapproth et al., 2016), o facto da autoestima resultar de uma perceção mais global, é influenciada por outros domínios e, para efeito, dado o baixo autoconceito académico os alunos desenvolvem mecanismos de defesa afim de evitar baixa autoestima (Peixoto & Almeida, 2010).

Em suma, globalmente os estudos apresentam resultados que evidenciam níveis inferiores de autoconceito académico, níveis superiores ou não significativos de autoconceito não-académico, embora, esta dimensão do autoconceito seja menos estudada e, embora, menos consensual, níveis superiores ou não significativos para a autoestima.

Hipótese 1- Os alunos com experiência de retenção escolar apresentam diferenças nos níveis de autoestima quando comparados com os alunos sem experiência de retenção escolar

Hipótese 2 – Os alunos com experiência de retenção escolar apresentam níveis de autoconceito académico inferiores quando comparados com alunos sem experiência de retenção escolar.

Hipótese 3 – Os alunos com experiência de retenção escolar apresentam diferenças nos níveis de autoconceito não-académico comparativamente aos seus colegas sem experiência de retenção.

Hipótese 4 – Os alunos com experiência de retenção apresentam níveis de importância relativamente ao autoconceito académico inferiores quando comparados com os alunos sem experiência de retenção.

Como mencionado anteriormente, o envolvimento é uma dimensão afetiva que pode manifestar-se através da identificação com a escola, sentimentos de pertença à escola e valorização da mesma. Segundo alguns autores, diversos são os motivos para que os alunos se sintam ou não envolvidos na escola bem como, alguns autores apontam para diferenças quanto ao envolvimento.

Voelkl (1996) defende que quanto mais positivos forem os sentimentos face à escola maior a probabilidade dos alunos se identificarem com a escola, desenvolverem sentimento de pertença e valorização escolar. Goodenow (1993) acredita que o sentimento de envolvimento se deve, também, à participação do aluno na escola, na comunidade escolar e das atividades que lhes proporcionam. Não só as atividades escolares podem influenciar como os alunos se

sentem perante a escola, o estigma associado à retenção escolar contribui para um menor envolvimento devido à alienação face aos pares que, pode ocorrer devido à separação no grupo de pares, ou seja, os seus colegas foram promovidos e vão para uma nova turma e os alunos que ficaram retidos são inseridos numa turma cujos pares são mais novos, o que pode proporcionar no aluno a perda de interesse e sentir-se menos integrado na escola (Kretschmann et al 2019; Veiga et al., 2014). Para além do alienamento, o desenvolvimento de relacionamentos negativos ou ausência de relacionamentos com os pares contribui, igualmente, para uma baixa valorização e aceitação por parte dos pares que, conseqüentemente, se traduz em sentimentos de pertença inferiores (Veiga et al., 2014). Os sentimentos de pertença e valorização da escola são, igualmente, condicionados pela insegurança dos alunos na participação das atividades escolares devido à aceitação por parte dos pares (Klapproth et al., 2016). De notar que, existem outros estudos como o de Wu e colaboradores (2010) que abordam o envolvimento face a outras perspetivas (e.g., comportamental) daí a que sejam formuladas questões de investigação. Surgem, portanto, as seguintes questões de investigação:

Questão de Investigação 1 – Será que os alunos com experiência de retenção têm sentimentos mais baixos de valorização da escola quando comparados com os alunos sem experiência de retenção?

Questão de Investigação 2 – Será que os alunos com experiência de retenção se sentem menos aceites na escola comparativamente aos alunos sem experiência de retenção?

Questão de Investigação 3 – Será que os alunos com experiência de retenção apresentam sentimentos de pertença mais baixos face à escola quando comparados com os seus colegas sem experiência de retenção?

Questão de Investigação 4 – Será que existe relação entre a identificação dos alunos com a escola e o autoconceito?

Método

Metodologia

O estudo desenvolvido é de cariz correlacional pois pretende-se relacionar as variáveis do autoconceito (autoconceito académico, não académico, importância do autoconceito académico e autoestima) com a identificação com a escola (Coutinho, 2008). É comparativo na medida em que pretendemos comparar grupos de indivíduos com características diferentes (alunos com experiência de retenção e sem experiência de retenção), transversal dado a recolha de dados ter ocorrido num único momento e ainda, os dados foram analisados quantitativamente devido à sua recolha ter sido através de questionário (Almeida & Freire, 2017).

Participantes

O presente estudo é composto por 290 participantes, a grande maioria do 5º (188 alunos), e os restantes divididos pelo 7º (85 participantes) e 9º ano de escolaridade (87 participantes). Destes 290 participantes, 152 são raparigas e 138 rapazes. As idades dos participantes variam entre os 9 e os 19 anos, apresentando uma média de idades de 12.31 e um desvio-padrão de 2.07.

Este estudo conta com 58 alunos com experiência de retenção e averiguamos que, no 1º ciclo de escolaridade o 2º ano apresenta 9 retenções e o 3º ano 14 retenções, enquanto que, no 2º ciclo o 5º ano mostra 12 retenções e por fim, no 3º ciclo o 7º ano exibe 12 retenções enquanto o 8º ano 10 retenções, segundo os dados recolhidos. De mencionar que, a seleção dos alunos foi por conveniência de 4 escolas públicas do distrito de Lisboa com estatuto sociocultural médio-baixo.

Instrumentos

Para a realização deste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos: A Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes (Peixoto et al., 2017), Escala de Identificação com a Escola (adaptado de PISA 2000; Conboy et al., 2015; Voelkl, 1996) e, por último o Inventário de Motivação Intrínseca (Monteiro et al., 2015).

Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes

A Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes (EAAPA) (Peixoto, et. al., 2017) pretende avaliar o autoconceito e a autoestima dos alunos. Este instrumento é constituído por 43 itens, divididos em duas dimensões de ordem superior que, por sua vez, subdividem-se em 7 dimensões. A dimensão referente ao autoconceito académico abrange as dimensões competência escolar, a percepção da compreensão das capacidades do indivíduo quanto às tarefas escolares (e.g. *“Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar”*), competência a língua materna, percepção quanto ao conhecimento verbal e escrito a português (e.g. *“Alguns jovens acham que têm dificuldade em falar e escrever bem”*), competência a matemática, percepção quanto à apropriação dos conceitos matemáticos (e.g. *“Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente”*) e comportamento, percepção quanto ao seu comportamento, se é adequado ou não (e.g. *“Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam”*); enquanto que, o autoconceito não-académico avalia aceitação social, percepção de aprovação dos seus pares (e.g. *“Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos”*), aparência física, grau de satisfação quanto ao seu aspeto físico (e.g. *“Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência aspeto físico”*) e por fim, a competência atlética, avalia a percepção das capacidades físicas/desportivas (e.g. *“Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto”*) e, por fim, este instrumento, ainda, avalia a autoestima, apreciação global do indivíduo quanto a si mesmo (e.g., *“Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são”*) (Peixoto & Almeida, 1999, 2011).

Ademais, utilizamos a escala *“O quanto isto é importante para mim?”* que tal como o nome sugere pretende avaliar a importância que o indivíduo atribui às dimensões acima mencionadas, esta escala é constituída por 14 itens. (Peixoto & Almeida, 1999).

Cada item é respondido numa escala de 4 pontos, variando entre *“Completamente diferente de mim”* e *“Exatamente como eu”*. As respostas são cotadas de 1 a 4 onde 1 significa baixa importância atribuída e 4 significa elevada importância atribuída. Menciono que, foram invertidos itens relativos ao autoconceito académico (i.e., itens 5, 6, 7, 8, 10, 19, 32, 34, 40, 41), autoconceito não-académico (i.e., itens 2, 4, 13, 20, 22, 29, 36, 42), autoestima (i.e., itens 9, 18, 43) e ainda, da escala de importância atribuída ao autoconceito académico (i.e., itens 5, 7, 8, 13).

De notar que, a EAAPA foi validada para o 5º ano sem as dimensões atração romântica e amizades íntimas, dimensões comumente apresentadas em estudos com alunos de níveis de escolaridade superiores (Peixoto & Almeida, 1999).

De referir que esta escala já foi validada pelo que apenas iremos apresentar as suas qualidades psicométricas referentes à consistência interna (anexo 5). Esta escala tem demonstrado boas qualidades psicométricas, com valores adequados de consistência interna, mais especificamente, com valores, de alfa de Cronbach, superiores a .70 (Peixoto et. al., 2017).

Na tabela 1 são apresentados os valores relativos à consistência interna de cada dimensão e sub-dimensão deste presente estudo e do estudo desenvolvido por Peixoto et al (2017). Podemos constatar que os níveis de consistência interna são favoráveis, apresentam valores semelhantes ao estudo desenvolvido por Peixoto e colaboradores (2017) sendo que, no nosso estudo a dimensão competência a língua materna apresenta um valor ligeiramente mais elevado. De notar, ainda, que não foram excluídos itens.

Tabela 1

Análise das diferenças de consistência interna nas dimensões da Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes

	Alfa de Cronbach presente estudo	Alfa de Cronbach Peixoto et. al., (2017)
Autoconceito académico	.88	.85
Competência escolar	.79	
Competência língua materna	.74	.69
Competência matemática	.89	.88
Comportamento	.77	.76
Autoconceito não-académico	.79	.80
Aceitação social	.72	.73
Aparência física	.88	.87
Competência atlética	.68	.77
Autoestima	.76	.78

Verificamos, igualmente, os valores referentes à fiabilidade da escala “*O quanto isto é importante para mim?*” (anexo 5) e constatamos que na sua globalidade apresenta uma boa consistência interna ($\alpha=.81$) e por sua vez, a dimensão utilizada em estudo a importância atribuída ao autoconceito académico apresenta, igualmente, uma boa consistência interna ($\alpha=.82$).

Escala de Identificação com a Escola

A Escala de Identificação com a Escola (EIDES) foi desenvolvida no âmbito de estudar e caracterizar o envolvimento dos alunos com a escola. Inicialmente, fez-se uma revisão dos

instrumentos existentes e disponíveis para avaliar esta dimensão. Concluímos que a maioria destes aborda questões motivacionais e como os alunos se sentem na sala de aula, contudo, pretendíamos um instrumento mais abrangente, de uma perspetiva mais afetiva, isto é, se os alunos se sentiam bem na escola onde estão. Assim, foram identificados alguns instrumentos cujos itens eram de nosso interesse, porém, devido a não estarem todos presentes no mesmo instrumento, nomeadamente, o da Voelkl (1996), ao qual não tivemos acesso (embora tenha sido feito o pedido à autora), decidimos construir um instrumento através destes 3 instrumentos (ver tabela 2) a fim de ir ao encontro do que pretendíamos estudar, uma dimensão mais afetiva de pertença e valorização da escola.

Designadamente, este instrumento é constituído por itens da escala de envolvimento utilizado no PISA (2000) a fim de medir os sentimentos dos alunos quanto à pertença na escola (e.g., *“Sinto que faço parte da escola”*), de Conboy et al (2015) quanto à perceção dos alunos sobre a sua valorização da escola (e.g., *“O meu futuro depende do que faço na escola”*) e por fim, da escala de Voelkl (1996) avalia tanto sentimentos de pertença como de valorização com a escola (e.g., *“Sinto orgulho em andar nesta escola”*). Na tabela 2 apresentam-se os itens do instrumento, bem como a sua escala de proveniência. Como se pode verificar, os itens foram traduzidos para o português. Este processo de tradução e revisão dos itens teve a colaboração de professores e especialistas da área da educação a fim de serem verificados os termos a utilizar. Após a sua tradução, a escala foi aplicada a um grupo de alunos de 5º ano com o propósito de verificarmos se haviam ambiguidades entre os itens, palavras que fossem desconhecidas ou de difícil compreensão e para percebermos se estes estavam claros para a população que iriam ser aplicados. A versão final do instrumento conta com 20 itens que varia entre *“NÃO”* e *“SIM”*. Os itens são cotados numa escala de 4 pontos onde 1 significa baixos valores de pertença e de valorização e 4 representa elevados sentimentos de pertença e valorização.

De mencionar que os itens 4, 5, 10, 13 e 16 foram invertidos.

Sendo que um dos objetivos do presente estudo será o de avaliar as qualidades psicométricas deste instrumento, a informação referente às suas características psicométricas será apresentada no capítulo dos resultados.

Tabela 2

Descritivo dos itens

Item	Instrumento/Autor	Dimensão
Sinto orgulho em andar nesta escola.	Voelkl	Pertença
Sinto que me tratam com respeito nesta escola.	Voelkl	Pertença
Na maior parte dos dias não tenho vontade de estar na escola.	Voelkl	Pertença
A escola é um dos lugares onde mais gosto de estar.	Voelkl	Pertença
Os outros colegas da escola parecem gostar de mim.	PISA	Pertença
Sinto-me sozinho nesta escola.	PISA	Pertença
Sinto que faço parte desta escola.	PISA	Pertença
Sinto-me excluído (posto de lado) nesta escola.	PISA	Pertença
A maioria dos professores não se preocupa comigo.	Voelkl	Pertença
Gosto de participar nas atividades da escola.	Voelkl	Pertença
Faço amigos com facilidade nesta escola.	PISA	Pertença
A escola para mim é importante pois é um lugar onde posso sempre aprender coisas novas.	Conboy et al	Valorização
Andar na escola é uma perda de tempo.	Voelkl	Valorização
O que aprendo nas aulas posso usar na minha vida diária.	Conboy et al	Valorização
Acho que desistir da escola é uma 'estupidez'.	Voelkl	Valorização
A escola é muito importante para mim.	Voelkl	Valorização
A maioria das coisas que aprendemos nas aulas não serve para nada.	Voelkl	Valorização

Sei que posso contar com os professores ou outros adultos da escola se tiver algum problema.	Voelkl	Valorização
O que aprendo nas aulas vai ser útil para o futuro.	Conboy et al	Valorização
A escola é mais importante do que a maioria das pessoas pensa.	Conboy et al	Valorização

Inventário de Motivação Intrínseca

O Inventário de Motivação Intrínseca (IMI) tem por base a Teoria da Autodeterminação (Monteiro et al., 2015) e visa caracterizar os alunos quanto aos seus níveis de motivação intrínseca em diversas dimensões (Monteiro et. al., 2015). Esta escala comporta 21 itens e compreende 5 dimensões, sendo estas: interesse/prazer, percepção de competência, pressão/tensão, escolha percebida e valor/utilidade. Porém, no presente estudo é, apenas, utilizada a dimensão interesse/prazer como instrumento de suporte à avaliação das qualidades psicométricas da EIDES, nomeadamente a validade de constructo. Conta com 5 itens (e.g., “*Alguns alunos gostam de fazer os trabalhos da escola*”) cuja cotação é de 4 pontos, variando entre “Completamente diferente de mim” e “Exatamente como eu”, em que 1 significa baixo interesse/prazer e 4 elevado interesse/prazer.

Foram verificadas as qualidades psicométricas deste instrumento (anexo 6), mais especificamente, foi avaliada a sensibilidade do instrumento e a sua validade interna. Os valores referentes à média, desvio-padrão encontram-se dentro da normalidade, apresentado uma assimetria com valores entre -.342 e .149 e a curtose com valor mínimo de -.520 e máximo de -.217. Para corroborar a validade interna do instrumento, executou-se uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) e através do Teste de Esfericidade de Bartlett obteve-se KMO .83 e $p < 0.001$.

Relativamente à fiabilidade, medido através do alfa de Cronbach, a dimensão interesse/prazer no estudo desenvolvido por Monteiro et al. (2015) apresentou valores elevados de consistência interna ($\alpha = 0.86$) enquanto no presente estudo um alfa de Cronbach de 0.82, ligeiramente mais baixo, ainda que bastante aceitável

Informação sociodemográfica

A par dos instrumentos acima mencionados, desenvolveu-se um questionário de dados sociodemográficos. Neste questionário pretendemos saber qual o sexo do aluno, a sua data de nascimento, idade e em que ano de escolaridade se encontra. No que diz respeito aos pais, solicitamos a profissão e as habilitações literárias dos mesmos.

No âmbito de dispor de mais informação escolar sobre os alunos, pedimos que nomeassem as notas das disciplinas referentes ao período letivo anterior, neste caso, o 1º período. Considerando que uma das temáticas deste estudo é a retenção, solicitámos que nos informassem se já tinham ficado retidos nalgum ano e, no caso de já terem experienciado retenção escolar, nomear qual(ais) o(s) ano(s) e o número de vezes que ficaram retidos.

Procedimento de recolha de dados

Após a aprovação da Direção-Geral de Educação quanto à autorização para a recolha de dados nas escolas, foram contactados diversos agrupamentos de escolas públicas na área metropolitana de Lisboa, nomeadamente, no distrito de Lisboa, nos conselhos de Mafra e Sintra.

A primeira abordagem foi via email para os agrupamentos a explicar em que consistia o estudo e o seu objetivo, confirmar que a Direção-Geral de Educação tinha aprovado o mesmo e ainda, foi disponibilizado o consentimento informado das escolas (anexo 1) bem como dos professores (anexo 2) e a autorização para o encarregado de educação (anexo 3). Em seguida, as escolas foram contactadas, presencialmente, com a finalidade de falar com a direção das mesmas para esclarecimento de dúvidas.

Para a participação neste estudo por parte dos alunos foi assegurada a autorização por parte dos seus encarregados de educação tendo sido, à priori, informado que a participação do educando não requeria qualquer tipo de identificação pessoal, foi garantido a confidencialidade e anonimato dos dados. De notar que, na autorização para o encarregado de educação estava presente um email caso houvesse necessidade de contactar para esclarecimento de dúvidas.

A recolha de dados foi realizada pela mestranda num único tempo letivo do 2º período do presente ano letivo. A fim de evitar quaisquer constrangimentos, os questionários foram aplicados em aulas de Cidadania ou Direção de Turma, com uma duração aproximada de 45 minutos, mencionando que aquando do momento de aplicação do questionário o professor ou diretor de turma não estava presente na sala de aula para evitar respostas com desejabilidade social ou que os alunos se sentissem pressionados. Antes de serem aplicados os questionários (anexo 4) foi informado aos alunos que a sua participação era voluntária, que podiam desistir a qualquer momento se esse fosse o seu desejo, que lhes era garantido o anonimato e a

confidencialidade, e que as suas respostas iam ser analisadas tendo em conta um grupo de alunos e não individualmente. Os dados sociodemográficos recolhidos (i.e., sexo, idade, ano de escolaridade, profissão dos pais, habilitações literárias dos pais, notas no final do período anterior, se alguma vez repetiram algum ano e no caso de já terem repetido, assinalar qual o ano e quantas vezes o repetiram) foram utilizados, por um lado para descrever os participantes e, por outro, para contextualizar e discutir os resultados obtidos.

Procedimento de análise de dados

Para executar a análise de dados foi utilizado o software IBM SPSS STATISTICS (versão 25).

Para a avaliação das qualidades psicométricas da EIDES, realizou-se uma Análise Factorial Exploratória, com a extração de fatores através do método de componentes principais e com Varimax. Os valores referentes ao KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) seguiram o critério de apresentarem valores iguais ou superiores a 0.7 (Maroco, 2010). A extração dos fatores foi realizada com base nos seguintes critérios: valores próprios superiores a 1 e uma variância total explicada superior a 60% (Maroco, 2010).

A sensibilidade de medida foi avaliada através dos coeficientes de assimetria e de curtose, sendo que os primeiros deverão apresentar valores entre -3 e 3, enquanto que os segundos deverão estar entre -7 e 7.

Foi igualmente, avaliada a fiabilidade segundo o critério referente ao valor de alfa de Cronbach, ou seja, a consistência interna deve ser igual ou superior a .7 (Nunnally, 1978 cit. por Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Quanto ao procedimento de diferenças entre grupos recorreremos ao teste paramétrico T-Student para amostras independentes a fim de verificar e analisar as diferenças entre os alunos com experiência de retenção e sem experiência de retenção analogamente ao autoconceito académico, autoconceito não académico, autoestima, importância do autoconceito académico e às dimensões da EIDES.

No que diz respeito ao procedimento as associações entre variáveis, considerou-se que as correlações entre variáveis positiva ($r > 0$) quando de uma variável provoca um aumento nos valores da outra variável e no caso da correlação ser negativa ($r < 0$), isto é, quando o valor de uma das variáveis aumenta, mas na outra observa-se o processo inverso, diminui (Maroco, 2010). De notar ainda, foram considerados correlações fracas quando apresentavam um valor absoluto inferior $r \leq .25$, moderadas quando variavam entre $r > 0.25$ e $r < 0.5$ e fortes quando apresentam valores superiores a $r > 0.5$.

Adicionalmente, com a finalidade de compreender as relações entre as dimensões da EIDES e algumas variáveis predictoras, realizou-se uma Regressão Linear Hierárquica. Em cada uma das regressões lineares existiam três blocos de informação hierárquica preditora: 1) no modelo 1, a repetência; 2) no modelo 2, foi adicionado o sexo, a idades e, as habilitações literárias da mãe; 3) no modelo 3, para além das várias anteriormente mencionadas, acrescentou-se o autoconceito académico, autoconceito não-académico, autoestima, a importância do autoconceito académico e, por fim, o rendimento escolar.

De notar que em todas as análises de dados foi considerado um nível de significância de 0.05.

Resultados

Qualidades Psicométricas da EIDES

Relembrar que a EIDES é composta por itens de 3 instrumentos diferentes (Conboy et al., 2015; Pisa 2000; Voelk, 1996). De modo a analisar a sensibilidade dos itens considerámos os critérios acima mencionados. Como é possível de se verificar (anexo 7) os valores referentes à média, desvio-padrão, assimetria e curtose estão dentro dos valores normativos.

Com vista a estudar a estrutura fatorial deste instrumento realizou-se uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) aos 20 itens (anexo 7). Apesar de prevermos uma estrutura com dois fatores, os resultados indicam uma estrutura tri-dimensional. Como se pode observar na tabela 3, emergiram três fatores que explicam uma variância total de 55.46%. O primeiro fator intitulado de “sentimentos de valorização da escola” constituído pelos itens 2, 5, 7, 9, 11, 15 e 17, explica uma variância de 32.57%. O segundo fator, denominado de “sentimentos de aceitação”, constituído pelos itens 3, 8, 10, 16 e 20, emerge com uma variância de 12.03%. Por fim, o último e terceiro fator intitulado de “sentimentos de pertença”, constituído pelos itens 1, 4, 6 e 13, explica uma variância de 7.85%.

De notar que, foram excluídos 4 itens tendo em consideração tanto os critérios estatísticos como conceptuais: o item 14 devido ao seu peso fatorial ser considerado baixo (.401); os itens 12, 18 devido a não se enquadrarem conceptualmente nos fatores em que foram retidos; e o item 19 também por esse motivo, bem como pela sua ambiguidade.

Por fim, a fiabilidade (anexo 7) deste instrumento foi avaliada através do alfa de Cronbach, onde os 16 itens na totalidade obtiveram uma elevada consistência interna ($\alpha = 0.85$). O fator “sentimentos de valorização da escola” apresentou uma elevada consistência interna (0.84). De igual modo, o fator “sentimentos de aceitação” apresentou, também, uma elevada consistência interna (0.83). Por sua vez, o fator “sentimentos de pertença” apresentou valores aceitáveis de consistência interna (0.65).

Tabela 3

Análise das componentes principais da EIDES

	Fator 1	Fator 2	Fator 3
IE_15 – <i>O que aprendo nas aulas vai ser útil para o meu futuro.</i>	.741		
IE_17 – <i>A escola é mais importante do que a maioria das pessoas pensa.</i>	.690		
IE_9 – <i>Acho que desistir da escola é uma ‘estupidez’.</i>	.686		
IE_11 – <i>A escola é muito importante para mim.</i>	.668		
IE_5 – <i>Andar na escola é uma perda de tempo.</i>	.668		
IE_2 – <i>A escola para mim é importante pois é um lugar onde posso sempre aprender coisas novas.</i>	.620		
IE_7 – <i>O que aprendo nas aulas posso usar na minha vida diária.</i>	.595		
IE_20 – <i>Faço amigos com facilidade nesta escola.</i>		.818	
IE_16 – <i>Sinto-me excluído (posto de lado) nesta escola.</i>		.798	
IE_8 – <i>Os outros colegas da escola parecem gostar de mim.</i>		.771	
IE_10 – <i>Sinto-me sozinho nesta escola.</i>		.771	
IE_3 – <i>Sinto que me tratam com respeito nesta escola.</i>		.679	
IE_6 – <i>A escola é um dos lugares onde mais gosto de estar.</i>			.807
IE_1 – <i>Sinto orgulho em andar nesta escola.</i>			.669
IE_4 – <i>Na maior parte dos das não tenho vontade de estar na escola.</i>			.565
IE_13 – <i>A maioria das coisas que aprendemos nas aulas não serve para nada.</i>			.498
Valor próprio	5.21	2.40	1.25
Variância explicada	32.82	14.95	7.77

Para avaliar as qualidades de constructo (anexo 7), foram realizadas correlações de *Pearson* entre as dimensões da EIDES e a dimensão de interesse/prazer do IMI (tabela 4). Como se pode observar, Inventário de Motivação Intrínseca apresenta uma associação forte positiva com a valorização, o mesmo se verifica para a dimensão de pertença e, no que diz respeito à

aceitação, o Inventário de Motivação Intrínseca apresenta uma associação moderada positiva com esta dimensão.

Tabela 4

Correlações entre o IMI e as dimensões da EIDES

	Valorização	Aceitação	Pertença
IMI	.52**	.23**	.54**

**p<.01

Retenção escolar, autoconceito, autoestima e identificação com a escola

Análises descritivas

Em primeiro lugar apresentam-se análises comparativas, descritivas tendo em conta características gerais dos participantes. A fim de verificarmos as diferenças em função de género para as variáveis em estudo (autoconceito académico, autoconceito não-académico, importância atribuída ao autoconceito académico, autoestima, valorização, aceitação e pertença), recorremos ao t-student para amostras independentes (anexo 8). Constatamos que existem diferenças na dimensão de valorização ($t(288)= 3.13; p=.002$) tendo as raparigas apresentado valores mais elevados ($M=3.44; DP= 0.46$) face aos rapazes ($M =3.24; DP =0.59$) e na dimensão pertença ($t(288)= 2.12; p=.034$) em que, novamente, as raparigas apresentam valores médios mais elevados ($M =2.79; DP =0.67$) comparativamente aos rapazes ($M =2.63; DP =0.61$). Em suma, não se verificaram diferenças para as outras dimensões.

Adicionalmente, procedeu-se à execução de uma ANOVA (anexo 8) com o propósito de averiguar as diferenças das dimensões acima mencionadas, mas para o ano de escolaridade, como se pode observar na tabela 5. Verifica-se um efeito significativo do ano de escolaridade nas seguintes dimensões: a) autoconceito não-académico ($F(2,287)= 6.43; p=.002; \eta^2p= .043$), existindo diferenças entre os alunos do 5º ano e o 7º ($p=.040$) e 9º ano ($p=.002$), cujos valores para o 5º ano são mais elevados; b) importância atribuída ao autoconceito académico ($F(2,287)= 22.70; p< .001; \eta^2p= .137$), onde a diferença ocorre entre o 5º ano e o 7º ($p=.015$) e 9º ano ($p<.001$) e entre o 7º ano e o 9º ano ($p=.001$), sendo os valores do 5º ano mais elevados; c) valorização ($F(2,287)= 25.61; p< .001; \eta^2p= .151$), ocorrendo diferenças entre o 5º ano e o 7º e 9º ano ($p<.001$) e ainda, c) a pertença ($F(2,287)= 54.24; ; p<.001; \eta^2p=.274$) cujas

diferenças ocorrem entre o 5º ano e o 7º ano e 9º ano ($p < .001$) e entre o 7º ano e o 9º ano ($p = .017$).

Tabela 5

Valores médios referentes às variáveis em estudo

Variáveis	Ano de escolaridade	M	DP
Autoconceito académico	5º ano	2.77	.43
	7º ano	2.69	.43
	9º ano	2.66	.40
Autoconceito não-académico	5º ano	2.93	.44
	7º ano	2.79	.42
	9º ano	2.73	.40
Importância autoconceito académico	5º ano	3.51	.42
	7º ano	3.33	.54
	9º ano	3.07	.43
Autoestima	5º ano	3.04	.58
	7º ano	2.99	.52
	9º ano	2.93	.49
Valorização	5º ano	3.60	.45
	7º ano	3.18	.54
	9º ano	3.16	.50
Aceitação	5º ano	3.28	.66
	7º ano	3.33	.53
	9º ano	3.12	.56
Pertença	5º ano	3.11	.56
	7º ano	2.56	.58
	9º ano	2.33	.52

Associações entre as variáveis em estudo

De forma a analisar possíveis associações entre as dimensões do autoconceito e as dimensões da identificação com a escola (anexo 9) realizaram-se coeficientes de correlação de Pearson (r).

Como podemos observar na tabela 6, as variáveis referentes ao autoconceito académico, autoconceito não-académico e importância atribuída ao autoconceito académico apresentam valores positivos significativos quando correlacionados com as dimensões da EIDES, isto é, com a valorização, aceitação e pertença. O que significa que o aumento da manifestação de uma variável provoca, tendencialmente, um aumento nos valores manifestos da outra variável. Podemos verificar que existe, correlações moderadas positivas entre as variáveis à exceção da valorização apresentar uma correlação forte positiva com a Importância atribuída ao autoconceito académico e da aceitação que apresenta, igualmente, uma associação forte positiva com o autoconceito não-académico.

Tabela 6

Correlações entre as dimensões do autoconceito e as dimensões da identificação com a escola

	Valorização	Aceitação	Pertença
Autoconceito académico	.38**	.20**	.23**
Autoconceito não-académico	.25**	.56**	.20**

** p<.01 , *p<.05

Relação entre a retenção escolar, autoconceito e autoestima

Para testar as hipóteses 1, 2, 3 e 4, onde se pretende verificar possíveis diferenças significativas ao nível do autoconceito académico e do autoconceito não-académico, autoestima e importância atribuída ao autoconceito académico face à experiência de retenção dos alunos, foi realizado um teste t-student para amostras independentes.

Em relação ao autoconceito académico, os resultados indicam que existem diferenças estatisticamente significativas entre alunos com experiência de retenção e sem experiência de retenção ($t(288)=4.264$; $p<.001$), o que significa que os alunos com experiência de retenção apresentam valores médios inferiores ($M=2.51$; $DP=0.39$) em comparação com os alunos sem experiência de retenção ($M=2.77$; $DP=0.42$). Por sua vez, em relação ao autoconceito não-académico, os resultados indicam que não existem diferenças significativas entre os alunos com experiência de retenção e sem experiência de retenção ($t(288)=1.662$; $p=.098$) (anexo 10).

Para compreender em que dimensões específicas do autoconceito acadêmico e do autoconceito não-acadêmico diferem os alunos, recorreu-se, novamente ao teste t-student para amostras independentes, demonstrado na tabela 7.

Relativamente às dimensões específicas do autoconceito acadêmico como podemos verificar na tabela 7, existem diferenças entre os valores médios dos alunos com experiência de retenção e sem experiência de retenção, pelo que, a competência escolar, a competência a língua materna e a competência a matemática são as dimensões onde os alunos com experiência de retenção apresentam percepções de competência mais baixas. Quanto ao autoconceito não-acadêmico podemos constatar que os alunos com experiência de retenção não diferem significativamente dos alunos sem retenção no que se refere aos domínios deste autoconceito, embora apresentem valores médios ligeiramente inferiores. Quanto ao autoconceito não-acadêmico, mais uma vez, não se verificaram diferenças entre os alunos com e sem experiência de retenção.

Tabela 7

Valores médios referentes ao autoconceito acadêmico e autoconceito não-acadêmico

		Experiência de Retenção	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Autoconceito acadêmico	Competência escolar	Alunos sem retenção	2.70	.54	4.10	<.001
		Alunos com retenção	2.38	.39		
	Competência língua materna	Alunos sem retenção	2.84	.49	3.59	<.001
		Alunos com retenção	2.58	.45		
	Competência matemática	Alunos sem retenção	2.35	.82	2.85	.005
		Alunos com retenção	2.02	.75		

Autoconceito não-acadêmico	Comportamento	Alunos sem retenção	3.15	.50	1.68	.094
		Alunos com retenção	3.02	.59		
	Aceitação social	Alunos sem retenção	3.11	.52	1.76	.078
		Alunos com retenção	2.97	.35		
	Aparência física	Alunos sem retenção	2.89	.77	1.85	.065
		Alunos com retenção	2.68	.70		
	Competência atlética	Alunos sem retenção	2,46	.49	-1.63	.102
		Alunos com retenção	2,57	.48		

Averiguou-se através do teste t-student para amostras independentes a possível existência de diferenças estatisticamente significativas no que respeita à autoestima e, no que respeita à importância atribuída ao autoconceito académico dos alunos com e sem experiência de retenção escolar.

Em relação à autoestima, os resultados sugerem a existência diferenças estatisticamente significativas, a este nível, entre os alunos com e sem experiência de retenção escolar ($t(288)=1.974$; $p=.049$), o que significa que os alunos sem experiência de retenção apresentam maiores níveis médios de autoestima ($M=3.03$; $DP=0.55$), em comparação com os alunos com experiência de retenção ($M=2.87$; $DP=0.48$).

Para aprofundar estes resultados, seguidamente pretendeu-se apurar a existência de diferenças estatisticamente significativas quanto à autoestima face à retenção escolar e ao ano de escolaridade utilizou-se a ANOVA (anexo10) para amostras independentes. Observou-se a uma interação tendencial entre a retenção escolar e o ano de escolaridade ($F(2,284)=2.68$; $p=.070$; $\eta^2p= .019$), sendo possível verificar que os alunos do 9º ano com experiência de retenção parecem recuperar os seus níveis de autoestima, comparativamente aos seus colegas com experiência de retenção do 5º e 7º anos.

No que concerne a importância atribuída ao autoconceito acadêmico (anexo 10), os resultados sugerem que existem diferenças estatisticamente significativas, a este nível, nos alunos com ou sem experiência de retenção escolar ($t(288)=3.073$; $p=.002$), o que significa que os alunos sem experiência de retenção escolar apresentam maiores níveis médios de importância atribuída ao autoconceito acadêmico ($M=3.38$; $DP=0.50$), em comparação com os alunos com experiência de retenção ($M=3.15$; $DP=0.45$).

Retenção Escolar e Identificação com a escola

Para responder às questões de investigação 1, 2 e 3 executou-se t-student para amostras independentes com o propósito de examinar se existem diferenças estatisticamente significativas no que respeita a experiência de retenção nas dimensões do instrumento de Identificação com a Escola (valorização, aceitação, pertença).

Como se pode verificar na Tabela 8, existem diferenças estatisticamente significativas face aos alunos com experiência de retenção e sem experiência de retenção quanto à valorização ($t(228)= 2.02$; $p=.044$) e observa-se que os alunos com experiência de retenção apresentam valores médios inferiores quando comparados com os seus pares com sucesso. Ocorre, igualmente, o mesmo fenómeno dos alunos com experiência de retenção apresentarem valores médios inferiores que os seus colegas verificam-se diferenças estatisticamente significativas na dimensão de aceitação ($t(288)=3.02$; $p=.003$). Para a pertença encontramos, igualmente diferenças estatisticamente significativas ($t(288)= 3.16$; $p=.022$) e os alunos com experiência de retenção, continuam a, apresentar valores médios inferiores comparativamente aos alunos sem experiência de retenção.

Tabela 8

Comparação de valores médios referentes à EIDES em função da experiência de retenção

Dimensões EIDES	Experiência de retenção	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Valorização	Alunos sem retenção	3.38	.53	2.02	.044
	Alunos com retenção	3.22	.52		
Aceitação	Alunos sem retenção	3.30	.58	3.02	.003

	Alunos com retenção	3.04	.65		
Pertença	Alunos sem retenção	2.78	.63	3.16	.002
	Alunos com retenção	2.48	.64		

Por último, com o propósito de entender quais as dimensões que poderão estar relacionadas com a identificação dos alunos com a escola e atendendo à informação obtida através dos coeficientes de correlação, foi realizada uma Regressão Linear Hierárquica para cada uma das dimensões do instrumento de Identificação com a Escola (valorização, aceitação, pertença). Em cada uma das regressões lineares existiam três blocos de informação hierárquica preditora: 1) no modelo 1, a repetência; 2) no modelo 2 foi adicionado o sexo, a idade e, as habilitações literárias da mãe; 3) no modelo 3, para além das várias anteriormente mencionadas, acrescentou-se o autoconceito académico, autoconceito não-académico, autoestima, a importância do autoconceito académico e, por fim, o rendimento académico.

Relativamente à valorização (anexo 11), como se pode verificar na tabela 9, o modelo 1 constituído pela variável retenção escolar apresentou uma significância estatística ($F(1,226)=6.286$; $R^2=0.02$; $p=.013$) e explica 2% dos resultados da valorização da escola. A valorização é explicada por 18% no modelo 2 que apresenta uma significância estatística ($F(4,223)=13.199$; $R^2a=0.18$; $p<.001$), quando se adiciona o sexo dos alunos, a idade e as habilitações literárias da mãe, enquanto variáveis preditoras. Verifica-se que as raparigas tendem a valorizar mais a escola e que, com a idade os alunos vão desvalorizando a escola. Quanto ao modelo 3, este apresenta uma significância estatística ($F(9,218)=18.058$; $R^2a=0.40$; $p<.001$), sendo que a valorização é explicada em 40%, quando se acrescenta as variáveis relacionadas com o autoconceito e autoestima. Neste modelo verificou-se que, para além do sexo e da idade dos alunos, o autoconceito académico, o autoconceito não-académico e a importância atribuída ao autoconceito académico são variáveis que contribuem de forma significativa para explicar os sentimentos de valorização da escola, em especial, a importância atribuída ao autoconceito académico.

Tabela 9

Regressão Linear Hierárquica da dimensão valorização

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
Preditores	β	β	β
Repetência	-.16*	.08	.06
Sexo		-.14*	-.13**
Idade		-.42***	-.20**
Habilitações literárias mãe		.02	-.07
Autoconceito acadêmico			.18*
Autoconceito não-acadêmico			.18**
Autoestima			-.04
Importância autoconceito acadêmico			.38***
Rendimento escolar			.00
R ²	.02	.19	.42
F	1.22	4.2	9.21
ΔR^2	.02	.18	.40

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Como se pode verificar na tabela 10, em relação à dimensão aceitação (anexo 11), o modelo 1 apresentou uma significância estatística ($F(1,226)=8.249$; $R^2=0.04$; $p=.004$) e a aceitação é explicada em 3% pela variável retenção escolar. De igual modo, o modelo 2, também, apresentou significância estatística ($F(4,223)=3.089$; $R^2a=0.04$; $p=.017$), no entanto não existem ganhos relativamente ao modelo anterior relativamente à variância explicada e à relevância de variáveis explicativas. O modelo três é explicado em 29% apresenta significância estatística ($F(9,218)=2.878$; $R^2a=0.30$; $p<.001$). Neste modelo destaca-se o autoconceito não-acadêmico enquanto variável explicativa da aceitação, sendo que níveis mais elevados de autoconceito não acadêmico produzem níveis mais elevados de aceitação.

Tabela 10

Regressão Linear Hierárquica para a dimensão aceitação

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
Preditores	β	β	β
Repetência	-.18**	-.10	-.10
Sexo		.01	-.04
Idade		-.15	-.05
Habilitações literárias mãe		.01	.01
Autoconceito acadêmico			.03
Autoconceito não-acadêmico			.46***
Autoestima			.10
Importância acadêmico			-.04
Rendimento escolar			-.09
R2	.03	.05	.32
F	1.22	4.22	9.21
ΔR^2	.03	.03	.29

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Por fim, como se verifica na tabela 11 relativamente à dimensão de pertença (anexo 11), o modelo 1 apresentou uma significância estatística ($F(1,226)=11.346$; $R^2=0.05$; $p=.001$) e é explicada em 4% pela variável retenção. Enquanto, o modelo 2, quando acrescentadas variáveis relacionadas com as características individuais dos alunos, é explicado por 27%, apresentando significância estatística ($F(4,223)=22.409$; $R^2a=0.27$; $p<.001$), sendo que a variável idade é a única variável explicativa neste modelo, onde os alunos mais velhos tendem a demonstrar menos sentimentos de pertença em relação à escola. Por fim, o modelo 3 apresenta uma significância estatística ($F(9,218)=11.682$; $R^2a=0.30$; $p<.001$) e a pertença é explicada por 29%, pela variável idade.

Tabela 11

Regressão Linear Hierárquica para a dimensão pertença

Preditores	Modelo 1 β	Modelo 2 β	Modelo 3 β
Repetência	-.21**	.06	-.07
Sexo		-.10	-.10
Idade		-.56***	-.47***
Habilitações literárias mãe		-.05	-.10
Autoconceito académico			.05
Autoconceito não-académico			.13
Autoestima			-.04
Importância autoconceito académico			.12
Rendimento escolar			.05
R ²	.04	.28	.32
F	1.22	4.22	9.21
ΔR^2	.04	.27	.30

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Discussão

Como mencionado, anteriormente, este estudo tem como finalidade compreender as experiências de retenção escolar dos alunos do 5º, 7º e 9º anos de escolaridade e a sua relação com o autoconceito, autoestima e identificação com a escola, nomeadamente entender se os alunos com experiência de retenção escolar diferem dos seus pares sem esta experiência nas variáveis mencionadas. Este estudo tem, ainda, como objetivo verificar as qualidades psicométricas da Escala de Identificação com a Escola.

No que diz respeito à Escala de Identificação com a Escola, este instrumento resultou de uma adaptação com base em Conboy et al (2015), Pisa (2000) e Voelkl (1996). Com esta adaptação pretendemos disponibilizar um instrumento que avaliasse uma dimensão mais afetiva, nomeadamente, se os alunos se sentem bem na escola onde estão, numa perspetiva do envolvimento que remete para a pertença e valorização da escola. Em conformidade com a AFE realizada, constatamos que este instrumento apresenta uma estrutura tri-dimensional, ao contrário da estrutura bi-dimensional previamente proposta. O instrumento é então composto pelas três dimensões já mencionadas: sentimentos de valorização da escola, sentimentos de aceitação e sentimentos de pertença. Importa salientar que relativamente à dimensão da valorização, esta manteve-se de acordo com o pressuposto teórico. Já a dimensão de pertença, no nosso estudo esta dimensão subdividiu-se em duas dimensões, uma reenviando para sentimentos de pertença relativamente à escola enquanto espaço mais abrangente e sentimentos de aceitação, reenviando para aspetos mais relacionais de pertença. Estas dimensões apresentaram boas qualidades de consistência interna à exceção dos sentimentos de pertença cujos valores são, ligeiramente, mais baixos. Compreendemos que a escala funciona melhor com a retirada de 4 itens, cujo o seu conceptual teórico reenvia para temáticas, ligeiramente, diferentes das apresentadas nos restantes itens.

Neste âmbito, recordamos a hipótese formulada a respeito da autoestima, os alunos com experiência de retenção escolar apresentam diferenças nos níveis de autoestima quando comparados com os alunos sem experiência de retenção escolar verificamos que, de facto, existem diferenças quanto à autoestima. Os alunos com experiência de retenção apresentam níveis médios mais baixos de autoestima. Todavia, numa análise mais aprofundada os alunos do 9º ano de escolaridade com experiência de retenção parecem recuperar os seus níveis de autoestima, comparativamente aos seus colegas de 5º e 7º ano com experiência de retenção. Conforme teorizado na literatura, a retenção escolar pode ter um efeito negativo nos alunos que se repercute a diversos níveis, o facto dos alunos apesar de terem experienciado retenção escolar

apresentarem níveis positivos de autoestima pode dever-se a mecanismos de defesa desenvolvidos pelos alunos (Kretschmann et al., 2019). Segundo Peixoto e Almeida (2010), a apresentação níveis de autoestima aceitáveis sugere a desvalorização das competências académicas, neste âmbito, o aluno apesar de saber que pode ter um autoconceito académico mais baixo, desvaloriza este facto elevando a sua autoestima, sentindo-se mais confiantes (Kretschmann et al., 2019). Nomeadamente, a recuperação dos níveis de autoestima pode estar associada à promoção do aluno quanto ao estatuto de se considerarem alunos mais velhos (Mathys et al., 2019).

Quanto à segunda hipótese, os alunos com experiência de retenção escolar apresentam níveis de autoconceito académico inferiores quando comparados com os alunos sem experiência de retenção escolar, esta hipótese foi confirmada pelos resultados em que os alunos com experiência de retenção apresentam níveis de autoconceito académico inferiores, destacando-se a competência escolar, a competência a língua materna e a competência a matemática. Corroborada pelos estudos de Peixoto e colaboradores (2016) a retenção escolar deixa uma marca nos alunos, nomeadamente, a retenção poderá ter acontecido há mais tempo, mas, mesmo assim, estes alunos não se sentem tão competentes. Alguns estudos (Kretschmann et al., 2019) sugerem que devido à comparação social, podem haver ganhos para os alunos retidos considerando que, estão a comparar-se, à partida, com os seus colegas mais novos (Hwang & Cappella, 2018), todavia, tal não se verificou no presente estudo. Estes alunos estarão a comparar com os seus anteriores colegas (i.e., os que foram promovidos) e, por isso, não conseguem evitar ter sentimentos mais negativos em relação a si. Como referido, a experiência de retenção promove uma diminuição na confiança dos alunos, nas suas capacidades e conseqüentemente consideraram que não estão à altura dos desafios escolares devido aos resultados que obtêm (Jimerson et al., 2001; Marsh et al., 2017). Finalizando, tal como postulado por Huang (2010) existe uma relação bidirecional entre o autoconceito e o desempenho académico, neste âmbito se os alunos tiverem baixo desempenho ficam retidos, o que afeta o seu autoconceito e se, por sua vez, o autoconceito afeta o rendimento, lembrando que os alunos com experiência de retenção apresentam autoconceitos mais baixos. Face a esta situação, estão perante um efeito de bola de neve, que tal como observado deixa marcas nos alunos. Para efeito Peixoto e colaboradores (2016) sugerem, que os efeitos da retenção deixam marcas a nível dos resultados académicos, principalmente nos alunos que têm experiências passadas de retenção, cujas conseqüências persistem no tempo e inabilitam futuras conquistas académicas.

Assim, pressupomos que os alunos com experiência de retenção escolar iriam apresentar diferenças nos níveis de autoconceito não-acadêmico quando comparados com os seus colegas sem experiência de retenção, dados os resultados, efetivamente, os alunos retidos podem apresentar níveis de autoconceito não-acadêmico ligeiramente inferiores, todavia, não se verificam diferenças. Indicando que, socialmente o autoconceito não-acadêmico não é afetado (Mathys et al., 2019).

A quarta hipótese postula que os alunos com experiência de retenção apresentam níveis de importância relativamente ao autoconceito acadêmico inferiores quando comparados com os alunos sem experiência de retenção. Apesar dos alunos com experiência de retenção atribuírem importância às tarefas escolares, apresentam valores positivos, o que nos permite constatar que continuam a valorizar as dimensões em que se sentem menos competentes, contudo, apresentam níveis inferiores tal como sugere os resultados obtidos neste estudo, os alunos com experiência de retenção apresentam valores inferiores de importância atribuído ao autoconceito acadêmico. Segundo Peixoto (2003), a baixa importância atribuída ao autoconceito acadêmico resulta de uma estratégia dos alunos com insucesso escolar face à percepção de baixo autoconceito acadêmico.

No que respeita à questão de investigação que pretendia examinar se os alunos com retenção têm sentimentos mais baixos de valorização da escola quando comparados com os alunos sem experiência de retenção, verificamos que genericamente apresentam valores mais baixos. Observamos que os alunos retidos têm, sistematicamente, sentimentos mais baixos em relação à escola. Como Klapproth e colaboradores (2016) sugerem na literatura, a retenção pode ter repercussões negativas no aluno, adicionalmente à baixa percepção de competência, ao baixo autoconceito acadêmico e não-acadêmico em conjunto com a baixa importância atribuída ao autoconceito acadêmico podem condicionar os sentimentos de valorização do indivíduo, o que propicia a inibição dos alunos, dificultando o envolvimento nas atividades da escola ou com os seus pares, o que pode resultar em sentimentos mais baixos de valorização da escola.

Neste sentido, quando postulada a segunda questão de investigação referente à aceitação, ou seja, que os alunos com experiência de aceitação se sentem menos aceites na escola comparativamente aos alunos sem experiência de retenção verificou-se que, efetivamente, os alunos com experiência de retenção apresentam valores médios inferiores o que certifica que estes alunos se sentem menos aceites na escola. Observa-se na literatura (Conboy et al., 2015; Finn, 1989; Goodenow, 1993; Voelkl, 1996, 2012) que este sentimento desenvolve-se no decorrer do trajeto escolar e existem certas variáveis que permitem que o aluno desenvolva e se sinta envolvido na escola, nomeadamente, sentirem-se com

características semelhantes aos seus pares, participarem no contexto escolar e retirarem ganhos desta participação, quando se consideram um membro significativo da comunidade escolar e, inclusive, quando se sentem aceites e respeitados, desenvolvem relações significativas (i.e., pares, professores, outros elementos da comunidade escolar), e ainda, quando através da escola e das suas tarefas desenvolvem metas e conseguem projetar perspectivas futuras de sucesso. Portanto, parece que face ao estigma associado à retenção, à alienação dos pares, à separação dos antigos colegas (i.e., aqueles que foram promovidos) o aluno tem dificuldade em integrar-se na escola o que reencaminha para que se sintam menos aceites (Kretschmann et al 2019; Veiga et al., 2014). Em suma, um dos efeitos da retenção é o aluno ser, pelo menos um ano, mais velho o que dificulta o relacionamento social com os pares o que promove que os alunos com experiência de retenção se sintam alienados e, porventura, excluídos o que dificulta a promoção de sentimentos de aceitação face à escola.

Em resposta à terceira questão de investigação cuja finalidade é analisar a experiência de retenção face aos sentimentos de pertença, verificamos que os alunos retidos apresentam níveis de pertença à escola mais baixos, o que sugere que não se sentem como membro integrante da escola e da comunidade escolar.

Adicionalmente, na quarta questão de investigação, propusemo-nos a averiguar se existia relação entre a identificação dos alunos com a escola e o autoconceito. Através dos resultados obtidos nas regressões hierárquicas constatamos que: a) para a valorização, para além das características demográficas, as raparigas sentem mais valorização face à escola, assim quanto mais velhos os alunos são menos valorizam a escola. Temos o contributo importante das dimensões do autoconceito académico e do não-académico, isto é, quanto maiores forem as perceções de competência dos alunos, maior será a sua valorização da escola. No instrumento EIDES os itens referentes à valorização reencaminham para as aprendizagens, nomeadamente, se os alunos consideram que aprender é importante, se valorizam novas aprendizagens e ainda, se consideram que o que aprendem na escola é importante para o seu quotidiano e, efetivamente, para o seu futuro daí a importância das dimensões do autoconceito na valorização da escola; b) o autoconceito não-académico pode ser considerado a única variável de relevo para os sentimentos de aceitação. Assim, o facto de os alunos se sentirem bem consigo mesmos relativamente ao aspeto físico, sentirem dotados socialmente e competentes em atividades físicas, podem ser fatores importantes para estabelecerem relações nos intervalos com os seus pares que, conseqüentemente, permite que se sintam mais aceites; e c) no que concerne a pertença, não existe nenhuma variável do autoconceito que seja relevante para estes sentimentos. Destacamos a questão da idade, ou seja, que os alunos à medida que vão

avançando na escolaridade tendem a sentir-se cada vez menos ligados à escola enquanto espaço e ambiente onde se sentem bem. De acordo com *stage-environment fit theory* de Eccles (2004, cit. por Wang & Eccles, 2013) as escolas falham no seu papel de atenderem às necessidades psicológicas dos alunos, o que provoca o enfraquecimento na motivação e interesse acadêmico, o que por sua vez resulta na diminuição do envolvimento escolar e no fraco desempenho acadêmico dos alunos. Em suma, à medida que os alunos avançam na idade ocorre um desfasamento entre o que são suas necessidades e entre o que a escola promove. De notar que, os resultados obtidos no presente estudo indicam sistematicamente que com a idade decrescem os sentimentos face à escola. Em suma, de acordo com a *stage-environment fit theory* as diferentes características da atmosfera escolar condicionam o envolvimento do aluno na escola (Wang & Eccles, 2013).

Conclusão

Face aos resultados obtidos e à discussão é pertinente mencionar algumas considerações, refletir sobre as limitações do estudo e sugerir estudos futuros.

Como apurado na literatura a retenção tem um efeito negativo nos alunos a diversos níveis, destacamos aqui o cunho que deixa nos alunos ao longo do tempo, a população em estudo eram alunos do 5º, 7º e 9º anos de escolaridade e verificamos que, apesar de terem experienciado retenção algures no seu percurso escolar (i.e., independentemente do ano em que ficaram retidos) estes alunos apresentam níveis inferiores de autoconceito. Neste sentido, argumentamos se estes alunos estar-se-ão a comparar com os antigos colegas e, para tal, não conseguem evitar ter sentimentos negativos em relação a si mesmo. Conclui-se que a experiência de retenção pode condicionar a confiança dos alunos acerca de si próprios e das suas capacidades ao ponto de questionarem se estão à altura dos desafios escolares face aos resultados que têm.

Podemos considerar que um dos motivos pelo quais os alunos com experiência de retenção apresentam níveis de autoconceito mais baixos se deve à falta de confiança em si mesmos e à falta de perceção de competência, isto é, apesar de serem tão capazes quanto os colegas, mesmo aqueles alunos que apresentam dificuldades, o facto de se percecionarem como menos competentes pode condicionar o seu envolvimento na escola. A par de trabalharem a importância da perceção de competências dos alunos, os educadores e professores devem de promover o envolvimento do aluno na escola. Apesar da ausência de perceção de competência o aluno pode sentir-se envolvido na escola, porém através da promoção do envolvimento na escola (e.g., através de atividades, promoção de competências sociais, participação na comunidade escolar) pode permitir que, em simultâneo, a perceção de competências seja trabalhada a par com o envolvimento com a escola, consequentemente pode resultar num aperfeiçoamento da perceção de competência e o aluno permitindo que se sinta tão capaz quanto os seus colegas. Possivelmente, resultando quer o aumento de perceção de competência dos alunos como num maior envolvimento destes na escola.

Verificamos neste estudo que, efetivamente, o autoconceito parece ser o preditor mais indicado para explicar o facto de que os alunos com experiência de retenção têm menores sentimentos de pertença e valorização face à escola. Ademais, podemos ponderar que os alunos com retenção apresentam autoconceito mais baixos que os leva a questionar as suas capacidades e a ficarem mais desmotivados para a aprendizagem o que poderá resultar num pior rendimento académico que, consequentemente, se verifica em autoconceitos mais baixos. Observa-se que

as variáveis do envolvimento (i.e., sentimentos de pertença e de valorização) e o autoconceito estão interligadas. Como verificado noutros estudos e confirmado no presente estudo, a retenção escolar por si só não demonstra ser uma intervenção eficaz. Para permitir que os alunos atinjam as metas e desenvolvam os conhecimentos estipulados para o ano em que estão é importante desenvolver um trabalho mais precoce acerca das dificuldades do aluno, a fim de permitir compreender quais as dificuldades que tem e proceder-se ao planeamento de estratégias de intervenção. A par do desenvolvimento de estratégias de intervenção, sugere-se que seja disponibilizado mais apoio e atenção aos alunos com dificuldade e diversificar os meios de monitorização das aprendizagens, algumas das implicações que podem ser consideradas para a educação.

Encontraram-se algumas limitações, especialmente, na dimensão da amostra dos alunos com experiência de retenção (n=58), conseguimos verificar diferenças entre os alunos com e sem experiência de retenção, todavia, se a amostra fosse de maior dimensão poderíamos obter resultados mais consistentes. Adicionalmente, no que concerne a área geográfica da recolha de dados, o facto de terem sido recolhidos na área metropolitana de Lisboa permitiu um certo padrão de respostas no que diz respeito à identificação com a escola. Questiono se, porventura, esta recolha fosse alargada a outras áreas do país se obteríamos o mesmo padrão de respostas por parte dos alunos acerca dos sentimentos de valorização, aceitação e pertença à escola considerando as características de certas regiões. Outra limitação encontrada, deve-se à presença de alguns dos diretores de turma no momento de aplicação do questionário, o que pode enviesar as respostas dos alunos no âmbito da desejabilidade social. De referir que, no presente estudo estamos a comparar alunos retidos com alunos não retidos no geral, sabendo à priori que os alunos com experiência de retenção apresentam um conjunto de características (e.g., socioculturais, socioemocionais), por vezes diferentes e encontram-se em desvantagem com os alunos não retidos.

Os estudos futuros sobre estas matérias deverão reunir esforços para aproximar os alunos retidos e não retidos no que diz respeito às suas características individuais, para que os resultados obtidos sejam de alguma forma menos enviesados (Xia & Kirby, 2009). No âmbito do envolvimento, propomos a realização de estudos longitudinais com a finalidade de compreender como é o progresso do envolvimento (Fredricks et al., 2004). Neste seguimento, seria, igualmente, interessante a realização de estudos longitudinais para examinar “como” e “porquê” o envolvimento se desenvolve e se está evolução pode estar relacionada com a idade dos alunos (Fredricks et al., 2004). Acerca da evolução do autoconceito, sugere-se para estudos futuros, análise do envolvimento em função do ano de escolaridade. E ainda, que visem analisar

a relação da retenção escolar com a dimensão afetiva do envolvimento dado que, os estudos mais próximos que existem remetem para questões comportamentais, como se verifica em Wu et al (2010).

Referências

- Almeida, L. S. & Freire, T. (2017). *Metodologias de investigação em psicologia da educação* (5ª edição revista). Psiquilíbrios Edições.
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386. doi:10.1002/pits.20303.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651-670. doi:10.1016/j.adolescence.2008.06.007.
- Bateman, H. V. (2002). Sense of community in the school: Listening to students' voices. In A. T. Fisher, C. C. Sonn, & B. J. Bishop (Eds.). *Psychological sense of community: Research, applications, and implications* (pp. 161–179). New York: Academic/Plenum Publishers.
- Byrne, B. (1984). The general/academic self-concept nomological network: a review of construct validation research. *Review of Educational Research, 54*(3), 427-456.
- Conboy, J., Carvalho, C., Santos, J., Gama, A., Tavares, D., Fonseca, J., ... & Fiúza, E. (2015). Escala de percepção dos alunos sobre a sua identificação escolar: construção e estudo psicométrico. *Análise Psicológica, 33*(4), 439-452. doi:10.14417/ap.1016.
- Coutinho, C. P. (2008). Estudos correlacionais em educação: potencialidades e limitações. *Psicologia, Educação e Cultura, 7*(1), 143-169. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8549>.
- Custódio, L., & Mata, L. (2012). Autoconceito no pré-escolar: comparação das autopercepções das crianças e as heteropercepções dos pais e educadores. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva, & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12o Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 521-535). Lisboa: 12º Colóquio de Psicologia e Educação.

- CNE (2015). *Retenção escolar nos ensinos básico e secundário*. Relatório Técnico. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- CNE (2018). *Estado da educação 2017*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Dutton, K., & Brown, J. (1997). Global self-esteem and specific self-views as determinants of people's reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 139-148.
- Ehmke, T., Drechsel, B., & Carstensen, C. (2010). Effects of grade retention on achievement and self-concept in science and mathematics. *Studies in Educational Evaluation*, 36, 27-35. doi:10.1016/j.stueduc.2010.10.003.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Ferguson, P., Jimerson, S. & Dalton, M. (2001). Sorting out successful failures: exploratory analyses of factors associated with academic and behavioral outcomes of retained students. *Psychology in the Schools*, 38(4), 327–341. doi:10.1002/pits.1022.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Holmes, C. (1989). Grade-level retention effects: A meta-analysis of research studies. In L.A. Shepard & M.L. Smith (Eds.), *Flunking Grades: Research and Policies on Retention* (pp. 16–33). London: Falmer Press.
- Hong, G., & Yu, B. (2007). Early-grade retention and children's reading and math learning in elementary years. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(4), 239-261. doi:10.3102/01 62373707309073.

- Hong, G., & Yu, B. (2008). Effects of kindergarten retention on children's social-emotional development: an application of propensity score method to multivariate, multilevel data. *Developmental Psychology, 44*(2), 407-421. doi:10.1037/0012-1649.44.2.407.
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: a meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology, 49*, 505-528. doi:10-1016/j.jsp.2011.07.001.
- Hwang, S., & Cappella, E. (2018). Rethinking early elementary grade retention: examining long-term academic and psychosocial outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 11*(4), 559-587. doi:10.1080/19345747.2018.1496500.
- IBM (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jimerson, S. (2001). Meta-analysis of grade retention research: implications for practice in the 21st century. *Psychology Review, 30*(3), 420-437.
- Jimerson, S., Pletcher, S., Graydon, K., Shnurr, B., Nickerson, A., & Kundert, D. (2006). Beyond grade retention and social promotion: promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the Schools, 43*(1), 85-97. doi:10.1002/pits.20132.
- Klapproth, F., Schaltz, P., Brunner, M., Keller, U., Fischbach, A., Ugen, S., & Martin, R. (2016). Short-term and medium-term effects of grade retention in secondary school on academic achievement and psychosocial outcome variables. *Learning and Individual Differences, 50*, 182-194. doi:10.1016/j.lindif.2016.08.014.
- Kretschmann, J., Vock, M., Lüdtke, O., Jansen, M., & Gronostaj, A. (2019). Effects of grade retention on students' motivation: a longitudinal study over 3 years of secondary school. *Journal of Educational Psychology, 1-15*. doi:10.1037/edu0000353.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia, 4*, 65-90.

- Marsh, H., Pekrun, R., Parker, P., Murayama, K., Guo, J., Dickie, T., & Lichtenfeld, S. (2017). Term positive effects of repeating a year in school: six-year longitudinal self-beliefs, anxiety, social relations, school grades, and test scores. *Journal of Educational Psychology, 109*(3), 425-438. doi:10.1037/edu0000144.
- Martin, A. (2011). Holding back and holding behind: grade retention and students' non-academic and academic outcomes. *British Educational Research Journal, 37*(5), 739-763. doi:10.1080/01411926.2010.490874.
- Monteiro, V., Mata, L., & Peixoto, F. (2015). Intrinsic motivation inventory: psychometric properties in the context of first language and mathematics learning. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 28*(3), 434-444. doi:10.1590/1678-7153.201528302.
- Mathys, C, Véronneau, M., & Lecocq, A. (2019). Grade retention at the transition to secondary school: using propensity score matching to identify consequences on psychosocial adjustment. *Journal of Early Adolescence, 39*(1), 97-133. doi:10.1177/0271431617735651.
- OCDE (2003). *Results from PISA 2000: Student engagement at school. A sense of belonging and participation*. Paris: OCDE.
- Pipa, J, & Peixoto, F. (2019, Janeiro, 25). Retenção escolar: relação com o autoconceito, orientações motivacionais e identificação dos alunos na escola. In *III Encontro Nacional de Jovens Investigadores*. Lisboa, Portugal.
- Pagani, L., Tremblay, R., Vitaro, F., Boulerice, B. & McDuff, P. (2001) Effects of grade retention on academic performance and behavioral development. *Development and Psychopathology, 13*, 297–315.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. (Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Braga) Retirado de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/48>.

- Peixoto, F., & Almeida, L. (1999). Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Eds.), *Actas da VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 632-640). Braga: APPORT.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: strategies for maintaining self-esteem in students in experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education, 25*, 157-175. doi:10.1007/s10212-010-0011-z.
- Peixoto, F., & Almeida, L. (2011). A organização do autoconceito: análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*(3), 533-541.
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., Ribeiro, R. B., & Pipa, J. (2017). Validação da Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes (EAAPA) e análise da estrutura organizativa do autoconceito. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion e Avaliacao Psicologica, 43*(1), 71-87. doi:10.21865/RIDEP43 71.
- Peixoto, F., Monteiro, V., Mata, L., Sanches, C., Pipa, J., & Almeida, L. (2016). “To be or not to be retained... that’s the question!” Retention, self-esteem, self-concept, achievement goals, and grades. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-13. doi:10.3389/fpsyg.2016.01550.
- Pierson, L., & Connell, J. (1992). Effect of grade retention on self-system processes, school engagement, and academic performance. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 300-307.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review, 60*(1), 141-156.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441. doi:10.3102/00346543046003407.

- Smith, M., & Shepard, L. (1988). Kindergarten readiness and retention: A qualitative study of teachers' beliefs and practices. *American Educational Research Journal*, 25(3), 307–333. doi:10.3102/00028312025003307.
- Veiga, F. H., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., Faria, L., & Galvão, D. (2014). Students' engagement in school and peer relations: A literature review. In F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 196-211). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Voelk, K. (1996). Measuring students' identification with school. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 760-770. doi:10.1177/0013164496056005003.
- Voelkl, K. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294-319. doi:10.1086/444158.
- Voelk, K. (2012). *School identification*. In S. Christianson, A. Reschly & C. Wylie (Eds), *Handbook of research on student engagement* (pp. 193-218). New York: Springer.
- Wang, M., & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.04.002.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wu, W., West, S., & Hughes, J. (2010). Effect of grade retention in first grade on psychosocial outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 102 (1), 135-152. doi:10.1037/a0016664.
- Xia, N., & Kirby, S. (2009). *Retaining students in grade: A literature review of the effects of retention on students' academic and nonacademic outcomes*. (Technical Report TR-678-NYCDOE). Retrieved from http://www.rand.org/pubs/technical_reports/2009/RAND_TR678.pdf.

Anexos

Anexo 1. Pedido de Autorização – Direção das Escolas



CONSENTIMENTO INFORMADO

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados

Título do Estudo: Relação entre a retenção escolar e o autoconceito, a auto-estima e o envolvimento dos alunos na escola, junto de alunos do 5º, 7º e 9º ano

Mestranda e Orientador: Ana Sofia Gomes e Prof. Doutor Francisco Peixoto

Instituição: ISPA – Instituto Universitário

Endereço eletrónico: sofia.ana.gomes@gmail.com

Exmo(a). Diretor(a) do Agrupamento de Escolas _____

Dr.(a) _____

O meu nome é Ana Sofia Gomes, sou estudante do Mestrado em Psicologia da Educação do ISPA – Instituto Universitário e estou, neste momento, a desenvolver um trabalho de mestrado sob a orientação do Prof. Doutor Francisco Peixoto.

Vimos por este meio solicitar a sua autorização para recolher dados nas escolas do agrupamento de que é responsável, referentes ao estudo “*Relação entre a retenção escolar e o autoconceito, a auto-estima e o envolvimento dos alunos na escola, junto de alunos do 5º, 7º e 9º ano*”.

Esta investigação tem como objetivos principais: 1) perceber as experiências de retenção escolar dos alunos do 5º, 7º e 9º ano e a sua relação com o autoconceito, auto-estima e envolvimento dos alunos na escola; e 2) perceber em que medida existem diferenças no autoconceito, auto-estima e envolvimento dos alunos na escola entre alunos com e sem experiência de retenção escolar. Esta investigação pretende trazer novos conhecimentos sobre as experiências afetivas dos alunos na escola e beneficiar o sistema escolar com este contributo.

Este estudo irá decorrer no presente ano letivo (2018/2019) e contempla um momento de recolha de dados (2º Período letivo)

Para a elaboração deste estudo foi solicitada a autorização da Direção Geral de Educação, através da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar.

No presente ano letivo todos Agrupamentos de Escolas da região da Grande Lisboa foram convidados a participar neste estudo. Pretendemos assim recrutar um conjunto de 5 escolas e respetivas turmas de 5º, 7º ano e 9º. Em cada turma, todos os alunos serão convidados a participar (através do envio de pedidos de autorização aos Encarregados de Educação).

No âmbito deste estudo, iremos pedir aos alunos para preencher um questionário composto por três partes:

Parte 1: indicar como se sentem em relação a si e em relação às disciplinas escolares.

Parte 2: indicar a sua motivação para a realização de tarefas escolares

Parte 3: indicar como se sentem na escola.

Por fim, será pedida aos alunos alguma informação adicional como o sexo, a idade, grau de escolaridade e ocupação profissional dos pais e se já repetiu algum ano.

Este questionário será preenchido durante um tempo letivo, indicado pelo Diretor de Turma, de forma a prejudicar o menos possível o normal funcionamento das aulas.

A si, iremos pedir auxílio na seguinte tarefa:

- a. Apoiar o processo de recolha de dados, ajudando no estabelecimento de contacto com os diretores de turma que aceitem colaborar na investigação.

A participação neste estudo não implica quaisquer riscos ou custos para os alunos respeitarei integralmente a vontade dos alunos que não desejem participar. Naturalmente, a participação neste estudo é voluntária. Os alunos poderão recusar/retirar o seu consentimento em qualquer momento, sem qualquer prejuízo para si. Para além disso, apenas participarão no estudo os alunos autorizados pelos seus Encarregados de Educação e que desejem efetivamente participar.

A resposta ao questionário não requer qualquer identificação pessoal dos alunos, sendo por isso anónima. Para além disso, os dados recolhidos serão estritamente confidenciais, serão utilizados apenas para efeitos académicos e em qualquer momento será revelada a identidade dos participantes, das escolas e dos agrupamentos envolvidos. Neste sentido, toda a informação recolhida será agregada e a análise dos dados será realizada recorrendo a grupos e não à informação individual de cada participante. Os dados recolhidos serão arquivados no Centro de Investigação em Educação do ISPA, num armário fechado a que apenas eu e o meu orientador teremos acesso. Estes dados serão eliminados logo após a conclusão e apresentação do trabalho de mestrado.

Após a realização do estudo, disponibilizaremos às escolas e respetivos agrupamentos um sumário com os principais resultados obtidos.

Poderá, em qualquer momento, colocar qualquer questão relacionada com o estudo, através do endereço de e-mail acima indicado.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Sofia Gomes

CONSENTIMENTO:

Li e compreendi a informação que consta neste pedido de autorização. Concordo que o Agrupamento de Escolas pelo qual sou responsável participe no estudo.

(Assinatura do(a) Diretor(a))

Data: ___ / ___ / 2019

(Assinatura da aluna de Mestrado)

Data: ___ / ___ / 2019

Anexo 2. Pedido de Colaboração – Professores



CONSENTIMENTO INFORMADO

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados

Título do Estudo: Relação entre a retenção escolar e o autoconceito, a auto-estima e o envolvimento dos alunos na escola, junto de alunos do 5º, 7º e 9º ano

Mestranda e Orientador: Ana Sofia Gomes e Prof. Doutor Francisco Peixoto

Instituição: ISPA – Instituto Universitário

Endereço eletrónico: sofia.ana.gomes@gmail.com

Caro(a) Professor(a),

O meu nome é Ana Sofia Gomes, sou estudante do Mestrado em Psicologia da Educação do ISPA – Instituto Universitário e estou, neste momento, a desenvolver um trabalho de mestrado sob a orientação do Prof. Doutor Francisco Peixoto.

Vimos por este meio solicitar a sua autorização para recolher dados na turma em que é responsável, referentes ao estudo “*Relação entre a retenção escolar e o autoconceito, a auto-estima e o envolvimento dos alunos na escola, junto de alunos do 5º, 7º e 9º ano*”.

Esta investigação tem como objetivos principais: 1) perceber as experiências de retenção escolar dos alunos do 5º, 7º e 9º ano e a sua relação com o autoconceito, auto-estima e envolvimento dos alunos na escola; e 2) perceber em que medida existem diferenças no autoconceito, auto-estima e envolvimento dos alunos na escola entre alunos com e sem experiência de retenção escolar. Esta investigação pretende trazer novos conhecimentos sobre as experiências afetivas dos alunos na escola e beneficiar o sistema escolar com este contributo.

Este estudo irá decorrer no presente ano letivo (2018/2019) e contempla um momento de recolha de dados (2º Período letivo)

Para a elaboração deste estudo foi solicitada a autorização da Direção Geral de Educação, através da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar.

No presente ano letivo todos Agrupamentos de Escolas da região da Grande Lisboa foram convidados a participar neste estudo. Pretendemos assim recrutar um conjunto de 5 escolas e respetivas turmas de 5º, 7º ano e 9º. Em cada turma, todos os alunos serão convidados a participar (através do envio de pedidos de autorização aos Encarregados de Educação).

No âmbito deste estudo, iremos pedir aos alunos para preencher um questionário composto por três partes:

Parte 1: indicar como se sentem em relação a si e em relação às disciplinas escolares.

Parte 2: indicar a sua motivação para a realização de tarefas escolares

Parte 3: indicar como se sentem na escola.

Por fim, será pedida aos alunos alguma informação adicional como o sexo, a idade, grau de escolaridade e ocupação profissional dos pais e se já repetiu algum ano.

Este questionário será preenchido durante um tempo letivo, indicado por si, de forma a prejudicar o menos possível o normal funcionamento das aulas.

A si, iremos pedir auxílio nas seguintes tarefas:

- a. Obter a autorização dos Encarregados de Educação dos alunos, entregando e recolhendo os respetivos pedidos de autorização e, após a obtenção dessa autorização:
- b. Apoiar o processo de recolha de dados (2º Período), através do agendamento de uma sessão para a realização da recolha de dados, num horário que seja favorável, para si e para os alunos.

A participação neste estudo não implica quaisquer riscos ou custos para os alunos respeitarei integralmente a vontade dos alunos que não desejem participar. Naturalmente, a participação neste estudo é voluntária. Os alunos poderão recusar/retirar o seu consentimento em qualquer momento, sem qualquer prejuízo para si. Para além disso, apenas participarão no estudo os alunos autorizados pelos seus Encarregados de Educação e que desejem efetivamente participar.

A resposta ao questionário não requer qualquer identificação pessoal dos alunos, sendo por isso anónima. Para além disso, os dados recolhidos serão estritamente confidenciais, serão utilizados apenas para efeitos académicos e em qualquer momento será revelada a identidade dos participantes, das escolas e dos agrupamentos envolvidos. Neste sentido, toda a informação

recolhida será agregada e a análise dos dados será realizada recorrendo a grupos e não à informação individual de cada participante. Os dados recolhidos serão arquivados no Centro de Investigação em Educação do ISPA, num armário fechado a que apenas eu e o meu orientador teremos acesso. Estes dados serão eliminados logo após a conclusão e apresentação do trabalho de mestrado.

Após a realização do estudo, disponibilizaremos às escolas e respetivos agrupamentos um sumário com os principais resultados obtidos.

Poderá, em qualquer momento, colocar qualquer questão relacionada com o estudo, através do endereço de e-mail acima indicado.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Sofia Gomes

CONSENTIMENTO:

Li e compreendi a informação que consta neste consentimento informado. Concordo que a turma que a turma em que sou responsável participe no estudo.

_____ Data: ___ / ___ / 2019
(Assinatura do(a) Professor(a))

_____ Data: ___ / ___ / 2019
(Assinatura da aluna de Mestrado)

Anexo 3. Pedido de Autorização – Encarregado de Educação



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Título do Estudo: Relação entre a retenção escolar e o autoconceito, a auto-estima e o envolvimento dos alunos na escola, junto de alunos do 5º, 7º e 9º ano

Mestranda e Orientador: Ana Sofia Gomes e Prof. Doutor Francisco Peixoto

Instituição: ISPA – Instituto Universitário

Endereço eletrónico: sofia.ana.gomes@gmail.com

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

O meu nome é Ana Sofia Gomes, sou estudante do Mestrado em Psicologia da Educação do ISPA – Instituto Universitário e estou, neste momento, a desenvolver um trabalho de mestrado sob a orientação do Prof. Doutor Francisco Peixoto.

No presente ano letivo, a turma que o(a) seu(sua) educado(a) frequenta irá participar num estudo cujo objetivo é compreender as diferentes experiências escolares de alunos do 5º, 7º e 9º ano de escolaridade, que já tenham ou não reprovado. Desta forma, as temáticas abordadas inserem-se na perceção que cada aluno tem sobre si, sobre as aprendizagens escolares e sobre como se sentem na escola. Esta participação pretende trazer novos conhecimentos sobre as experiências afetivas dos alunos na escola e beneficiar o sistema escolar com este contributo.

Para a realização deste estudo foi solicitada a autorização da Direção Geral de Educação e à Direção do(a) _____

A participação do(a) seu(sua) educando(a) neste estudo implicará:

- a. A resposta a um questionário, que será aplicado a todos os alunos da turma. Este questionário é constituído por três partes, onde em cada uma delas será apresentado um conjunto de afirmações, pedindo-se aos alunos que: 1) indiquem como se sentem em relação a si e em relação às disciplinas escolares; 2) indiquem a sua motivação para a realização de tarefas escolares; e 3) indiquem como se sentem na escola. Por fim, será

pedida aos alunos alguma informação adicional como o sexo, a idade, grau de escolaridade e ocupação profissional dos pais e se já repetiu algum ano.

A realização de todos os procedimentos de recolha de dados implicarão apenas um momento de recolha de informação, durante o 2º período letivo. A recolha de dados junto dos alunos ocupará apenas um tempo letivo, sendo a sua calendarização articulada com a Escola e com os professores, de forma a não prejudicar o normal funcionamento das aulas.

A participação neste estudo não implica quaisquer riscos ou custos para o(a) seu(sua) educando(a) e respeitarei integralmente a vontade dos alunos que não desejem participar. Naturalmente, a participação neste estudo é voluntária. Pode recusar/retirar o seu consentimento em qualquer momento, sem qualquer prejuízo para o seu(sua) educando(a) ou para a sua família.

A resposta ao questionário não requer qualquer identificação pessoal do(a) seu(sua) educando(a), sendo por isso anónima. Para além disso, garantimos a confidencialidade de todos os dados recolhidos. Os dados recolhidos serão arquivados no Centro de Investigação em Educação do ISPA, num armário fechado a que apenas eu e o meu orientador teremos acesso. Estes dados serão eliminados logo após a conclusão e apresentação do trabalho de mestrado. Por fim, toda a informação recolhida será agregada e a análise dos dados será realizada recorrendo a grupos e não a informação individual de cada participante.

Poderá, em qualquer momento, colocar quaisquer questões relacionadas com o estudo à equipa de investigação, através do endereço de e-mail acima indicado.

Assim, vimos por este meio solicitar a sua autorização para a participação do(a) seu(sua) educando(a) na presente investigação.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Com os meus melhores cumprimentos,

Ana Sofia Gomes



**AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DA EXPERIÊNCIA
ESCOLAR**

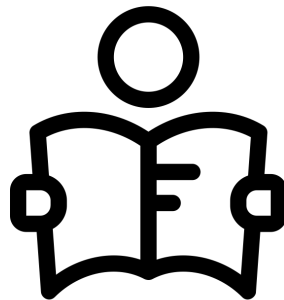
Eu, abaixo assinado, Autorizo / Não autorizo (colocar uma cruz na opção pretendida) o meu educando _____, ano __, turma __, a participar no estudo sobre a percepção da experiência escolar.

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo 4. Questionário



QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS



No âmbito de um estudo sobre a experiência dos alunos na escola que estamos a desenvolver com alunos do 2º e 3º Ciclo, pedimos-te que respondas a um conjunto de questões e que sejas o mais sincero(a) possível.

Nas páginas seguintes vais encontrar um conjunto de questões sobre ti, as tuas aprendizagens escolares e a tua escola. A tua resposta sincera é essencial. Não existem respostas certas ou erradas, **queremos saber a tua opinião**. Garantimos que as tuas respostas não serão mostradas a mais ninguém!

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.

Exemplos:

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

Se não tens dúvidas, podes começar a responder.

	Completament e diferente de mim	Diferente de mim	Como eu	Exatamente como eu
1. Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência (aspeto físico).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Alguns jovens necessitam de explicações a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Alguns jovens acham que têm dificuldade em falar e escrever bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Completament e diferente de mim	Diferente de mim	Como eu	Exatamente como eu
9. Alguns jovens ficam muitas vezes tristes consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Alguns jovens têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Alguns jovens, pensam que poderiam desempenhar bem qualquer atividade desportiva, que fizessem pela primeira vez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Alguns jovens acham que escrevem bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Alguns jovens conseguem explicar-se muito bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Alguns jovens não gostam do modo como corre a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Alguns jovens, têm dificuldade em que os outros gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Completament e diferente de mim	Diferente de mim	Como eu	Exatamente como eu
23. Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Alguns jovens são muito bem aceites pelos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Alguns jovens, normalmente, portam-se bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Alguns jovens têm boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Alguns jovens são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Alguns jovens sentem que não são bons desportistas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Completament e diferente de mim	Diferente de mim	Como eu	Exatamente como eu
37. Alguns jovens gostam mesmo do seu aspeto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Alguns jovens, sentem-se muito bem com a maneira como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Alguns jovens não gostam da sua aparência física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Alguns jovens não estão satisfeitos consigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O 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.

	Completament e diferente de mim	Diferente de mim	Como eu	Exatamente como eu
1. Alguns jovens acham importante ser bom aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Alguns jovens pensam que não é importante ser bem aceite pelos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Alguns jovens acham que é importante serem bons em desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Alguns jovens acham que o seu aspeto físico não tem muita importância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazerem as coisas que estão certas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Alguns jovens não acham importante ter bons resultados na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Alguns jovens acham importante que os colegas gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Alguns jovens acham que não é importante ser bom em atividades desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Alguns jovens acham que o seu aspeto físico é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Alguns jovens acham que é importante comportarem-se corretamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Completament e diferente de mim	Diferente de mim	Como eu	Exatamente como eu
13. Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EU E AS MATÉRIAS ESCOLARES

As afirmações que se seguem referem-se à opinião de alguns jovens acerca das matérias escolares.

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:

	Completament e diferente de mim	Diferente de mim	Como eu	Exatamente como eu
a) Alguns jovens gostam das aulas de educação física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se não tens dúvidas, podes começar a responder.

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como eu	Exatamente como eu
1. Alguns alunos gostam de fazer os trabalhos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Alguns alunos acham que as atividades das aulas são divertidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Para alguns alunos os trabalhos da escola são muito interessantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Para alguns alunos os trabalhos da escola são muito divertidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Alguns alunos enquanto estão a fazer as atividades das aulas pensam no quanto gostam das disciplinas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EU E A ESCOLA

As afirmações que se seguem referem-se a alguns sentimentos que alguns alunos têm em relação à sua escola.

Gostaríamos de saber o quanto concordas com cada afirmação. Assinala com uma cruz (X) a opção de resposta que mais se ajusta à tua opinião.

Exemplo:

	NÃO!	não	sim	SIM!
a) Gosto da minha escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se não tens dúvidas, podes começar a responder.

	NÃO!	não	sim	SIM!
1. Sinto orgulho em andar nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A escola para mim é importante pois é um lugar onde posso sempre aprender coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sinto que me tratam com respeito nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Na maior parte dos dias não tenho vontade de estar a escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Andar na escola é uma perda de tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A escola é um dos lugares onde mais gosto de estar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. O que aprendo nas aulas posso usar na minha vida diária.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Os outros colegas da escola parecem gostar de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Acho que desistir da escola é uma 'estupidez'.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sinto-me sozinho nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	NÃO!	não	sim	SIM!
11. A escola é muito importante para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sinto que faço parte desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. A maioria das coisas que aprendemos nas aulas não serve para nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Sei que posso contar com os professores ou outros adultos da escola se tiver algum problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. O que aprendo nas aulas vai ser útil para o meu futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Sinto-me excluído (posto de lado) nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. A escola é mais importante do que o que a maioria das pessoas pensa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. A maioria dos professores não se preocupa comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Gosto de participar nas atividades da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Faço amigos com facilidade nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quantas vezes nas **últimas duas semanas**:

	Nenhuma	1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	5 ou mais vezes
Faltaste à escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faltaste às aulas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chegaste atrasado às aulas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOBRE MIM

Para terminar, precisamos de algumas informações sobre ti.

1. Sexo

Masculino

Feminino

2. Idade (Data de nascimento)

_____ anos

3. Ano de Escolaridade

_____ ° Ano

4. Qual é a profissão dos teus pais?

Profissão do Pai: _____

Profissão da Mãe: _____

5. Quais são as Habilitações Literárias (Nível de Escolaridade) dos teus pais?

Pai

Curso Universitário

Ensino Básico

(entre 5º e 9 ano)

Ensino Secundário

(Entre 10º e 12º ano)

Ensino Primário

(Até ao 4º ano)

Mãe

Curso Universitário

Ensino Básico

(entre 5º e 9 ano)

Ensino Secundário

(Entre 10º e 12º ano)

Ensino Primário

(Até ao 4º ano)

6. Assinala as tuas notas nas disciplinas, no período anterior (deste ano letivo).

Disciplina	Nota	Disciplina	Nota

7. Repetiste algum ano?

Sim Não

8. Se sim, indica em que anos de escolaridade repetiste e quantas vezes isso aconteceu nesse ano de escolaridade:

Ano de Escolaridade	Número de vezes	Ano de Escolaridade	Número de vezes	Ano de Escolaridade	Número de vezes
<input type="checkbox"/> 1º Ano		<input type="checkbox"/> 4º Ano		<input type="checkbox"/> 7º Ano	
<input type="checkbox"/> 2º Ano		<input type="checkbox"/> 5º Ano		<input type="checkbox"/> 8º Ano	
<input type="checkbox"/> 3º Ano		<input type="checkbox"/> 6º Ano		<input type="checkbox"/> 9º Ano	

**O QUESTIONÁRIO CHEGOU AO FIM!
MUITO OBRIGADO PELA TUA PARTICIPAÇÃO! 😊**

Anexo 5. Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes

Autoconceito acadêmico

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	275	94,8
	Excluídos ^a	15	5,2
	Total	290	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,880	22

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
ac_10i	57,2618	79,340	,692	,868
ac_19i	57,3455	82,709	,542	,873
ac_34i	57,1600	82,120	,574	,873
ac_5i	57,0436	82,093	,450	,876
ac_7i	56,7273	85,214	,311	,880
ac_40i	57,2473	84,325	,367	,878
ac_8i	57,6291	78,614	,625	,870
ac_32i	57,5745	81,056	,480	,875
ac_41i	57,5418	78,891	,582	,872
ac_6i	56,6509	84,484	,358	,879
ac_23i	56,7309	85,373	,325	,879
ac_1	57,4327	82,787	,555	,873
ac_27	57,6000	82,190	,592	,872
ac_14	57,3855	84,435	,359	,879
ac_16	57,4909	83,995	,422	,877
ac_24	57,2909	86,200	,247	,882
ac_31	57,2618	83,428	,488	,875
ac_17	57,9455	80,847	,508	,874
ac_25	57,7709	78,732	,644	,869
ac_15	57,0618	84,664	,444	,876
ac_30	56,9309	85,342	,375	,878
ac_38	56,9927	85,109	,382	,878

Competência escolar

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	282	97,2
	Excluídos ^a	8	2,8
	Total	290	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,795	5

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
ac_1	10,6348	5,393	,538	,768
ac_27	10,8014	5,199	,592	,751
ac_10i	10,4716	4,763	,597	,751
ac_19i	10,5461	5,274	,555	,762
ac_34i	10,3688	5,088	,600	,748

Competência a língua materna

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	286	98,6
	Excluídos ^a	4	1,4
	Total	290	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,740	7

Competência a matemática

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	288	99,3
	Excluídos ^a	2	,7
	Total	290	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,898	5

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
ac_8i	9,1354	10,563	,806	,862
ac_32i	9,0694	11,256	,666	,893
ac_41i	9,0243	10,958	,687	,889
ac_17	9,4444	10,847	,776	,869
ac_25	9,2708	10,714	,808	,862

Comportamento

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	287	99,0
	Excluídos ^a	3	1,0
	Total	290	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,777	5

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
ac_6i	12,2822	4,189	,587	,725
ac_23i	12,3554	4,377	,599	,719
ac_15	12,6969	5,177	,399	,782
ac_30	12,5610	4,492	,642	,707
ac_38	12,6272	4,689	,540	,740

Autoconceito não-acadêmico

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	285	98,3
	Excluídos ^a	5	1,7
	Total	290	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,799	15

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
ac_2i	39,4702	38,623	,361	,791
ac_20i	39,5368	38,721	,407	,787
ac_4i	39,6842	37,400	,462	,783
ac_13i	39,8491	35,502	,526	,777
ac_22i	39,8737	36,371	,512	,778
ac_42i	39,7158	36,507	,573	,774
ac_29i	39,7193	38,907	,323	,794
ac_36i	39,7088	37,827	,413	,787
ac_11	39,5404	38,531	,435	,786
ac_28	39,6667	38,941	,436	,786
ac_35	39,6175	39,793	,345	,792
ac_37	39,8702	36,958	,568	,776
ac_12	40,2070	39,094	,295	,796
ac_21	40,7614	40,950	,145	,806
ac_3	39,9649	38,914	,326	,793

Aceitação social

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	289	99,7
	Excluídos ^a	1	,3
	Total	290	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,726	5

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
ac_2i	12,2526	4,412	,499	,676
ac_20i	12,3253	4,901	,424	,703
ac_11	12,3322	4,605	,531	,661
ac_28	12,4637	4,784	,538	,661
ac_35	12,4118	5,083	,447	,694

Aparência física

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	289	99,7
	Excluídos ^a	1	,3
	Total	290	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,884	5

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
ac_4i	11,2941	10,215	,621	,881
ac_13i	11,4567	8,575	,788	,844
ac_22i	11,4913	9,174	,762	,850
ac_42i	11,3322	9,577	,781	,846
ac_37	11,4913	10,320	,671	,871

Competência atlética

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	287	99,0
	Excluídos ^a	3	1,0
	Total	290	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,686	5

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
ac_29i	9,9930	6,175	,382	,660
ac_36i	9,9861	5,489	,546	,587
ac_3	10,2404	5,631	,536	,593
ac_12	10,4774	5,775	,468	,623
ac_21	11,0383	6,687	,278	,700

Autoestima

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	285	98,3
	Excluídos ^a	5	1,7
	Total	290	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,764	6

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
ac_9i	15,3018	8,176	,370	,764
ac_18i	14,9228	7,388	,508	,729
ac_26	15,1228	7,819	,496	,732
ac_33	14,8842	7,694	,531	,723
ac_39	14,9053	7,748	,553	,718
ac_43i	14,9158	7,282	,592	,706

“O quanto isto é importante para mim?”

Fiabilidade global

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	285	98,3
	Excluídos ^a	5	1,7
	Total	290	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,813	14

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
imp_ac_2i	40,8035	30,961	,481	,799
imp_ac_4i	41,4421	31,459	,311	,813
imp_ac_10i	41,0140	31,021	,411	,804
imp_ac_9	41,0982	31,765	,318	,811
imp_ac_11	41,4807	32,222	,237	,819
imp_ac_3	41,3053	30,516	,466	,800
imp_ac_8i	40,5368	31,454	,451	,801
imp_ac_5i	40,7298	31,444	,452	,801
imp_ac_13i	40,7368	30,730	,506	,797
imp_ac_7i	40,7965	30,353	,473	,799
imp_ac_1	40,7298	30,536	,577	,793
imp_ac_6	40,9649	30,189	,613	,790
imp_ac_14	40,8877	30,325	,459	,800
imp_ac_12	40,7509	30,906	,486	,798

Fiabilidade - importância atribuída ao autoconceito académico

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	287	99,0
	Excluídos ^a	3	1,0
	Total	290	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,821	8

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
imp_ac_8i	23,0836	12,979	,505	,805
imp_ac_5i	23,2753	12,788	,547	,800
imp_ac_13i	23,2857	12,471	,562	,798
imp_ac_7i	23,3415	12,449	,477	,811
imp_ac_1	23,2822	12,511	,594	,794
imp_ac_6	23,5122	12,321	,635	,788
imp_ac_14	23,4355	12,212	,499	,808
imp_ac_12	23,2962	12,594	,542	,800

Anexo 6. Inventário de Motivação Intrínseca

Sensibilidade

Item	Média	Desvio-padrão	Assimetria	Curtose
1. Alguns alunos gostam de fazer os trabalhos da escola	2,593	,846	-,227	-,520
2. Alguns alunos acham que as atividades das aulas são divertidas	2,833	,787	-,342	-,217
3. Para alguns alunos os trabalhos da escola são muito interessantes	2,579	,801	-,079	-,443
4. Para alguns alunos os trabalhos da escola são muito divertidos	2,392	,827	,124	-,509
5. Alguns alunos enquanto estão a fazer as aticidades das aulas pensam no quanto gostam das disciplinas.	2,420	,847	,149	-,561

Análise Fatorial Exploratória

Estatísticas Descritivas

	Média	Erro Desvio	Análise N
imi_1	2,5938	,84612	288
imi_2	2,8333	,78753	288
imi_3	2,5799	,80105	288
imi_4	2,3924	,82779	288
imi_5	2,4201	,84755	288

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,830
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	502,213
	gl	10
	Sig.	,000

Variância total explicada

Componente	Total	Autovalores iniciais		Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
		% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	2,948	58,958	58,958	2,948	58,958	58,958
2	,724	14,485	73,443			
3	,552	11,037	84,480			
4	,461	9,215	93,694			
5	,315	6,306	100,000			

Método de Extração: análise de Componente Principal.

7. Escala de Identificação com a Escola

Sensibilidade

Item	Média	Desvio-padrão	Assimetria	Curtose
1. Sinto orgulho em andar nesta escola.	2,897	,943	-,455	-,724
2. A escola para mim é importante pois é um lugar onde posso sempre aprender coisas novas.	3,323	,673	-,843	,974
3. Sinto que me tratam com respeito.	2,978	,857	-,740	,128
4. Na maior parte dos dias não tenho vontade de estar na escola.	2,577	,957	-,016	-,949
5. Andar na escola é uma perda de tempo.	1,538	,739	1,611	2,848
6. A escola é um dos lugares onde mais gosto de estar.	2,334	,899	,138	-,756
7. O que aprendo nas aulas posso usar na minha vida diária.	3,243	,747	-,838	,542
8. Os outros colegas da escola parecem gostar de mim.	3,119	,682	-,625	,877
9. Acho que desistir da escola é uma “estupidez”.	3,471	,772	-1,505	1,839
10. Sinto-me sozinho nesta escola.	1,390	,702	1,873	3,068
11. A escola é muito importante para mim.	3,250	,804	-,935	,412
12. Sinto que faço parte desta escola.	3,119	,761	-,834	,833
13. A maioria das coisas que aprendemos nas aulas não serve de nada.	1,792	,891	,964	,136
14. Sei que posso contar com os professores ou outros adultos da escola se tiver algum problema.	3,271	,779	-1,055	,989
15. O que aprendo nas aulas vai ser útil para o meu futuro.	3,507	,669	-1,376	2,005
16. Sinto-me excluído (posto de lado) nesta escola.	1,500	,740	1,475	1,730
17. A escola é mais importante do que a maioria das pessoas pensa.	3,207	,790	-,863	,430
18. A maioria dos professores não se preocupa comigo.	1,820	,885	,944	,187
19. Gosto de participar nas atividades da escola.	3,119	,840	-,625	-,366
20. Faço amigos com facilidade nesta escola.	3,081	,851	-,744	,023

Análise Fatorial Exploratória

Primeira Análise Fatorial Exploratória

Matriz de componente rotativa^a

	Componente				
	1	2	3	4	5
env_1			,471	,624	
env_2		,454	,523		
env_3	,675				
env_4				-,551	
env_5		-,648			
env_6				,779	
env_7			,754		
env_8	,745				
env_9		,722			
env_10	-,765				
env_11		,598		,436	
env_12	,571			,487	
env_13					,624
env_14			,401		
env_15		,500	,565		
env_16	-,784				
env_17		,739			
env_18					,841
env_19			,695		
env_20	,808				

Método de Extração: análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser. ^a

a. Rotação convergida em 7 iterações.

Última análise fatorial exploratória

Variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	5,252	32,824	32,824	5,252	32,824	32,824	3,388	21,172	21,172
2	2,392	14,952	47,776	2,392	14,952	47,776	3,151	19,695	40,867
3	1,244	7,773	55,549	1,244	7,773	55,549	2,349	14,683	55,549
4	,983	6,146	61,696						
5	,819	5,117	66,813						
6	,728	4,552	71,365						
7	,655	4,092	75,457						
8	,585	3,655	79,112						
9	,524	3,277	82,389						
10	,511	3,193	85,582						
11	,484	3,027	88,609						
12	,471	2,942	91,551						
13	,386	2,415	93,966						
14	,377	2,359	96,325						
15	,309	1,931	98,256						
16	,279	1,744	100,000						

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente		
	1	2	3
env_15	,741		
env_17	,690		
env_9	,686		
env_11	,668		,462
env_5i	,668		
env_2	,620		,423
env_7	,595		
env_20		,818	
env_16i		,798	
env_8		,771	
env_10i		,771	
env_3		,679	
env_6			,807
env_1			,669
env_4i			,565
env_13i			,498

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 5 iterações.

Fiabilidade da escala

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,852	16

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
env_4i	48,1719	46,481	,292	,855
env_5i	47,1368	45,168	,555	,839
env_10i	46,9930	46,824	,406	,846
env_13i	47,3895	44,837	,468	,844
env_16i	47,1088	45,928	,463	,844
env_1	47,7088	43,404	,553	,839
env_2	47,2772	44,884	,653	,836
env_3	47,6281	44,784	,492	,842
env_6	48,2596	46,017	,358	,850
env_7	47,3544	45,673	,493	,842
env_8	47,4877	46,518	,447	,845
env_9	47,1263	45,766	,465	,844
env_11	47,3474	43,854	,631	,835
env_15	47,0912	46,203	,502	,842
env_17	47,3930	45,662	,463	,844
env_20	47,5263	45,398	,439	,845

Fiabilidade “sentimentos de valorização da escola”

Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,840	7

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
env_2	20,1224	10,606	,663	,809
env_5i	19,9895	10,333	,632	,812
env_7	20,2028	10,864	,511	,831
env_9	19,9720	10,687	,530	,829
env_11	20,1958	9,807	,692	,802
env_15	19,9406	10,842	,598	,818
env_17	20,2413	10,528	,546	,827

Fiabilidade - sentimentos de aceitação

Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,839	5

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
env_3	13,2962	6,027	,571	,829
env_8	13,1568	6,405	,655	,804
env_10i	12,6585	6,449	,634	,809
env_16i	12,7735	6,092	,684	,795
env_20	13,1882	5,643	,690	,793

Fiabilidade - sentimentos de pertença

Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,650	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
env_1	7,9792	3,951	,487	,540
env_4i	8,4394	4,407	,342	,644
env_6	8,5260	4,084	,494	,538
env_13i	7,6505	4,395	,405	,599

Correlações entre IMI e as dimensões EIDES

Correlações

		IMI	Valorização	Aceitação	Pertença
IMI	Correlação de Pearson	1	,524**	,239**	,540**
	Sig. (2 extremidades)		,000	,000	,000
	N	289	289	289	289
Valorização	Correlação de Pearson	,524**	1	,332**	,544**
	Sig. (2 extremidades)	,000		,000	,000
	N	289	290	290	290
Aceitação	Correlação de Pearson	,239**	,332**	1	,251**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000		,000
	N	289	290	290	290
Pertença	Correlação de Pearson	,540**	,544**	,251**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	
	N	289	290	290	290

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

Anexo 8. Retenção Escolar, Autoconceito, Auto-estima e Identificação com a Escola

T-student - diferenças entre autoconceito académico, autoconceito não-académico, importância atribuída ao autoconceito académico, autoestima, valorização, aceitação, e pertença em função do género

Estatísticas de grupo					
	sexo	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
AC_Académico_c	feminino	152	,0110	,41182	,03340
	masculino	138	-,0122	,44739	,03808
AC_NAcadémico_c	feminino	152	-,0351	,45371	,03680
	masculino	138	,0386	,40923	,03484
IMP_ACAcadémico_c	feminino	152	,0403	,50050	,04060
	masculino	138	-,0444	,49592	,04222
Valorização	feminino	152	3,4417	,46483	,03770
	masculino	138	3,2467	,59329	,05050
Aceitação	feminino	152	3,2576	,63423	,05144
	masculino	138	3,2475	,57173	,04867
Pertença	feminino	152	2,7977	,67521	,05477
	masculino	138	2,6359	,61321	,05220

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
AC_Acadêmico_c	Variâncias iguais assumidas	,553	,458	,458	288	,647	,02312	,05046	-,07619	,12242
	Variâncias iguais não assumidas			,456	279,037	,649	,02312	,05066	-,07660	,12284
AC_NAcadêmico_c	Variâncias iguais assumidas	1,560	,213	-1,448	288	,149	-,07373	,05093	-,17396	,02651
	Variâncias iguais não assumidas			-1,455	287,989	,147	-,07373	,05067	-,17347	,02601
IMP_ACAdadêmico_c	Variâncias iguais assumidas	,023	,880	1,445	288	,150	,08466	,05859	-,03067	,19998
	Variâncias iguais não assumidas			1,445	285,796	,149	,08466	,05857	-,03062	,19994
Valorização	Variâncias iguais assumidas	7,785	,006	3,130	288	,002	,19501	,06230	,07239	,31763
	Variâncias iguais não assumidas			3,094	259,210	,002	,19501	,06303	,07090	,31911
Aceitação	Variâncias iguais assumidas	,747	,388	,142	288	,887	,01010	,07117	-,12998	,15019
	Variâncias iguais não assumidas			,143	287,987	,887	,01010	,07082	-,12928	,14949
Pertença	Variâncias iguais assumidas	2,892	,090	2,129	288	,034	,16183	,07601	,01222	,31144
	Variâncias iguais não assumidas			2,139	288,000	,033	,16183	,07566	,01291	,31074

ANOVA – diferenças entre autoconceito acadêmico, autoconceito não-acadêmico, importância atribuída ao autoconceito acadêmico, autoestima, valorização, aceitação, e pertença em função do ano de escolaridade

Testes multivariados^a

Efeito		Valor	F	gl de hipótese	Erro gl	Sig.	Eta parcial quadrado	Noncent. Parâmetro	Poder observado ^d
Intercepto	Rastreo de Pillai	,988	3374,285 ^b	7,000	281,000	,000	,988	23619,994	1,000
	Lambda de Wilks	,012	3374,285 ^b	7,000	281,000	,000	,988	23619,994	1,000
	Rastreo de Hotelling	84,057	3374,285 ^b	7,000	281,000	,000	,988	23619,994	1,000
	Maior raiz de Roy	84,057	3374,285 ^b	7,000	281,000	,000	,988	23619,994	1,000
ano_esc	Rastreo de Pillai	,431	11,058	14,000	564,000	,000	,215	154,816	1,000
	Lambda de Wilks	,597	11,798 ^b	14,000	562,000	,000	,227	165,170	1,000
	Rastreo de Hotelling	,627	12,544	14,000	560,000	,000	,239	175,611	1,000
	Maior raiz de Roy	,540	21,763 ^c	7,000	282,000	,000	,351	152,338	1,000

a. Design: Intercepto + ano_esc

b. Estatística exata

c. A estatística é um limite superior em F, que gera um limite inferior no nível de significância.

d. Calculado usando alfa =

Estatística Descritiva

	ano_esc	Média	Erro Desvio	N
AC_Académico	5	2,7762	,43372	118
	7	2,6986	,43627	85
	9	2,6663	,40935	87
	Total	2,7205	,42852	290
Autoestima	5	3,0483	,58551	118
	7	2,9922	,52887	85
	9	2,9387	,49683	87
	Total	2,9990	,54373	290
AC_NAcadémico	5	2,9395	,44216	118
	7	2,7912	,42087	85
	9	2,7342	,40820	87
	Total	2,8345	,43394	290
IMP_ACAcadémico	5	3,5180	,42090	118
	7	3,3324	,54879	85
	9	3,0747	,43362	87
	Total	3,3306	,49927	290
Valorização	5	3,6009	,45269	118
	7	3,1899	,54326	85
	9	3,1626	,50773	87
	Total	3,3489	,53784	290
Aceitação	5	3,2877	,66606	118
	7	3,3359	,53622	85
	9	3,1241	,56341	87
	Total	3,2528	,60427	290
Pertença	5	3,1165	,56205	118
	7	2,5676	,58170	85
	9	2,3333	,52088	87
	Total	2,7207	,65039	290

Testes de efeitos entre sujeitos

Origem	Variável dependente	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.	Eta parcial quadrado	Noncent. Parâmetro	Poder observado ^h
Modelo corrigido	AC_Acadêmico_c	,662 ^a	2	,331	1,814	,165	,012	3,628	,377
	AC_NAcadêmico_c	2,337 ^b	2	1,168	6,439	,002	,043	12,878	,902
	IMP_AcAcadêmico_c	9,841 ^c	2	4,921	22,706	,000	,137	45,412	1,000
	Autoestima_c	,607 ^d	2	,304	1,027	,359	,007	2,054	,229
	Valorização	12,662 ^e	2	6,331	25,614	,000	,151	51,227	1,000
	Aceitação	2,171 ^f	2	1,085	3,014	,051	,021	6,028	,581
	Pertença	33,534 ^g	2	16,767	54,241	,000	,274	108,482	1,000
Intercepto	AC_Acadêmico_c	,013	1	,013	,072	,788	,000	,072	,058
	AC_NAcadêmico_c	,047	1	,047	,258	,612	,001	,258	,080
	IMP_AcAcadêmico_c	,140	1	,140	,647	,422	,002	,647	,126
	Autoestima_c	,010	1	,010	,034	,854	,000	,034	,054
	Valorização	3121,918	1	3121,918	12630,502	,000	,978	12630,502	1,000
	Aceitação	2994,255	1	2994,255	8314,392	,000	,967	8314,392	1,000
	Pertença	2025,630	1	2025,630	6552,914	,000	,958	6552,914	1,000
ano_esc	AC_Acadêmico_c	,662	2	,331	1,814	,165	,012	3,628	,377
	AC_NAcadêmico_c	2,337	2	1,168	6,439	,002	,043	12,878	,902
	IMP_AcAcadêmico_c	9,841	2	4,921	22,706	,000	,137	45,412	1,000
	Autoestima_c	,607	2	,304	1,027	,359	,007	2,054	,229
	Valorização	12,662	2	6,331	25,614	,000	,151	51,227	1,000
	Aceitação	2,171	2	1,085	3,014	,051	,021	6,028	,581
	Pertença	33,534	2	16,767	54,241	,000	,274	108,482	1,000
Erro	AC_Acadêmico_c	52,407	287	,183					
	AC_NAcadêmico_c	52,083	287	,181					
	IMP_AcAcadêmico_c	62,197	287	,217					
	Autoestima_c	84,834	287	,296					
	Valorização	70,939	287	,247					
	Aceitação	103,357	287	,360					
	Pertença	88,717	287	,309					
Total	AC_Acadêmico_c	53,069	290						
	AC_NAcadêmico_c	54,420	290						
	IMP_AcAcadêmico_c	72,038	290						
	Autoestima_c	85,441	290						
	Valorização	3336,052	290						
	Aceitação	3173,855	290						
	Pertença	2268,875	290						
Total corrigido	AC_Acadêmico_c	53,069	289						
	AC_NAcadêmico_c	54,420	289						
	IMP_AcAcadêmico_c	72,038	289						
	Autoestima_c	85,441	289						
	Valorização	83,601	289						
	Aceitação	105,528	289						
	Pertença	122,251	289						

a. R Quadrado = ,012 (R Quadrado Ajustado = ,006)

b. R Quadrado = ,043 (R Quadrado Ajustado = ,036)

c. R Quadrado = ,137 (R Quadrado Ajustado = ,131)

d. R Quadrado = ,007 (R Quadrado Ajustado = ,000)

e. R Quadrado = ,151 (R Quadrado Ajustado = ,146)

f. R Quadrado = ,021 (R Quadrado Ajustado = ,014)

g. R Quadrado = ,274 (R Quadrado Ajustado = ,269)

h. Calculado usando alfa =

Anexo 9. Associações entre as variáveis em estudo

		Correlações						
		AC_Académico	AC_NAcadémico	IMP_ACAcadémico	Autoestima	Valorização	Aceitação	Pertença
AC_Académico	Correlação de Pearson	1	,276**	,483**	,428**	,388**	,201**	,238**
	Sig. (2 extremidades)		,000	,000	,000	,000	,001	,000
	N	290	290	290	290	290	290	290
AC_NAcadémico	Correlação de Pearson	,276**	1	,142*	,669**	,256**	,569**	,202**
	Sig. (2 extremidades)	,000		,016	,000	,000	,000	,001
	N	290	290	290	290	290	290	290
IMP_ACAcadémico	Correlação de Pearson	,483**	,142*	1	,163**	,542**	,113	,353**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,016		,006	,000	,055	,000
	N	290	290	290	290	290	290	290
Autoestima	Correlação de Pearson	,428**	,669**	,163**	1	,189**	,463**	,144*
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,006		,001	,000	,014
	N	290	290	290	290	290	290	290
Valorização	Correlação de Pearson	,388**	,256**	,542**	,189**	1	,332**	,544**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,001		,000	,000
	N	290	290	290	290	290	290	290
Aceitação	Correlação de Pearson	,201**	,569**	,113	,463**	,332**	1	,251**
	Sig. (2 extremidades)	,001	,000	,055	,000	,000		,000
	N	290	290	290	290	290	290	290
Pertença	Correlação de Pearson	,238**	,202**	,353**	,144*	,544**	,251**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	,001	,000	,014	,000	,000	
	N	290	290	290	290	290	290	290

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

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Anexo 10. Relação entre a retenção escolar, autoconceito académico e autoestima

T-student – diferenças face a experiência de retenção

Estatísticas de grupo

	repetencia	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
Comp_Esc	não	232	2,7034	,53508	,03513
	sim	58	2,3810	,53359	,07006
Com_LM	não	232	2,8444	,49342	,03239
	sim	58	2,5887	,45102	,05922
Com_MAT	não	232	2,3584	,81899	,05377
	sim	58	2,0207	,74710	,09810
Comportamento	não	232	3,1556	,50012	,03283
	sim	58	3,0276	,58693	,07707
AC_Académico	não	232	2,7726	,42333	,02779
	sim	58	2,5120	,38664	,05077

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
Comp_Esc	Variâncias iguais assumidas	,926	,337	4,107	288	,000	,32241	,07851	,16789	,47694
	Variâncias iguais não assumidas			4,114	87,891	,000	,32241	,07838	,16665	,47818
Com_LM	Variâncias iguais assumidas	,309	,579	3,590	288	,000	,25575	,07125	,11552	,39598
	Variâncias iguais não assumidas			3,789	94,133	,000	,25575	,06750	,12172	,38977
Com_MAT	Variâncias iguais assumidas	2,165	,142	2,857	288	,005	,33772	,11822	,10504	,57040
	Variâncias iguais não assumidas			3,019	94,293	,003	,33772	,11187	,11561	,55982
Comportamento	Variâncias iguais assumidas	3,776	,053	1,682	288	,094	,12802	,07611	-,02179	,27782
	Variâncias iguais não assumidas			1,528	78,929	,130	,12802	,08377	-,03873	,29476
AC_Acadêmico	Variâncias iguais assumidas	1,559	,213	4,264	288	,000	,26060	,06112	,14031	,38090
	Variâncias iguais não assumidas			4,503	94,197	,000	,26060	,05788	,14569	,37552

ANOVA – Diferenças quanto à autoestima face à retenção escolar e ao ano de escolaridade

Descriptive Statistics

Dependent Variable: Autoestima

repetencia	ano_esc	Mean	Std. Deviation	N
não	5	3.0935	.58276	102
	7	3.0238	.52685	77
	9	2.9182	.52869	53
	Total	3.0303	.55442	232
sim	5	2.7604	.53392	16
	7	2.6875	.47507	8
	9	2.9706	.44847	34
	Total	2.8736	.48296	58
Total	5	3.0483	.58551	118
	7	2.9922	.52887	85
	9	2.9387	.49683	87
	Total	2.9990	.54373	290

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Autoestima

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	3.018 ^a	5	.604	2.080	.068	.035
Intercept	1178.180	1	1178.180	4059.581	.000	.935
repetencia * ano_esc	1.561	2	.780	2.689	.070	.019
repetencia	1.472	1	1.472	5.073	.025	.018
ano_esc	.170	2	.085	.293	.746	.002
Error	82.423	284	.290			
Total	2693.641	290				
Corrected Total	85.441	289				

a. R Squared = .035 (Adjusted R Squared = .018)

T-student – Importância atribuída ao autoconceito acadêmico face à experiência de retenção

Estadísticas de grupo

	repentencia	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
IMP_ACAcadêmico	não	232	3,3750	,50095	,03289
	sim	58	3,1530	,45466	,05970
IMP_ACNAcadêmico	não	232	2,9445	,50945	,03345
	sim	58	2,7615	,46632	,06123

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
IMP_ACAcadêmico	Variâncias iguais assumidas	1,768	,185	3,073	288	,002	,22198	,07225	,07978	,36418
	Variâncias iguais não assumidas			3,257	94,697	,002	,22198	,06816	,08666	,35730
IMP_ACNAcadêmico	Variâncias iguais assumidas	,446	,505	2,488	288	,013	,18305	,07358	,03822	,32787
	Variâncias iguais não assumidas			2,624	94,024	,010	,18305	,06977	,04451	,32158

Anexo 11. Retenção escolar e Identificação com a Escola

T-student – examinar as diferenças da experiência de retenção nas dimensões do instrumento Identificação com a Escola

Estadísticas de grupo

	repentencia	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
Valorização	não	232	3,3807	,53786	,03531
	sim	58	3,2217	,52313	,06869
Aceitação	não	232	3,3056	,58164	,03819
	sim	58	3,0414	,65078	,08545
Pertença	não	232	2,7802	,63973	,04200
	sim	58	2,4828	,64356	,08450

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
Valorização	Variâncias iguais assumidas	,201	,654	2,025	288	,044	,15907	,07854	,00449	,31365
	Variâncias iguais não assumidas			2,060	89,566	,042	,15907	,07724	,00562	,31252
Aceitação	Variâncias iguais assumidas	1,473	,226	3,020	288	,003	,26422	,08749	,09202	,43642
	Variâncias iguais não assumidas			2,823	81,239	,006	,26422	,09360	,07801	,45044
Pertença	Variâncias iguais assumidas	,039	,844	3,163	288	,002	,29741	,09403	,11235	,48248
	Variâncias iguais não assumidas			3,152	87,325	,002	,29741	,09437	,10986	,48497

Regressão Linear Hierárquica para a dimensão de valorização

Resumo do modelo^d

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Mudança de R quadrado	Estatísticas de mudança			Sig. Mudança F	Durbin-Watson
						Mudança F	df1	df2		
1	,165 ^a	,027	,023	,53929	,027	6,286	1	226	,013	
2	,438 ^b	,191	,177	,49493	,164	15,111	3	223	,000	
3	,654 ^c	,427	,403	,42135	,236	17,936	5	218	,000	1,918

a. Preditores: (Constante), repetencia

b. Preditores: (Constante), repetencia, sexo, hab_mae, idade

c. Preditores: (Constante), repetencia, sexo, hab_mae, idade, Autoestima, IMP_ACAcadêmico, Rendimento_Escolar, AC_NAcadêmico, AC_Acadêmico

d. Variável Dependente: Valorização

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	1,828	1	1,828	6,286	,013 ^b
	Resíduo	65,730	226	,291		
	Total	67,558	227			
2	Regressão	12,933	4	3,233	13,199	,000 ^c
	Resíduo	54,625	223	,245		
	Total	67,558	227			
3	Regressão	28,855	9	3,206	18,058	,000 ^d
	Resíduo	38,703	218	,178		
	Total	67,558	227			

a. Variável Dependente: Valorização

b. Preditores: (Constante), repetencia

c. Preditores: (Constante), repetencia, sexo, hab_mae, idade

d. Preditores: (Constante), repetencia, sexo, hab_mae, idade, Autoestima, IMP_ACAcadêmico, Rendimento_Escolar, AC_NAcadêmico, AC_Acadêmico

Coefficientes^a

Modelo		Coefficients não padronizados		Coefficients padronizados		Sig.
		B	Erro Erro	Beta	t	
1	(Constante)	3,370	,040		85,235	,000
	repetencia	-,231	,092	-,165	-2,507	,013
2	(Constante)	4,759	,301		15,817	,000
	repetencia	,126	,104	,089	1,205	,230
	sexo	-,163	,067	-,149	-2,444	,015
	idade	-,115	,020	-,428	-5,825	,000
	hab_mae	,016	,042	,027	,392	,695
3	(Constante)	1,668	,462		3,608	,000
	repetencia	,088	,091	,063	,966	,335
	sexo	-,152	,057	-,139	-2,651	,009
	idade	-,056	,019	-,207	-2,983	,003
	hab_mae	-,046	,037	-,076	-1,243	,215
	AC_Acadêmico	,227	,097	,182	2,334	,021
	AC_NAcadêmico	,235	,088	,186	2,687	,008
	Autoestima	-,042	,074	-,041	-,577	,564
	IMP_ACAcadêmico	,410	,069	,386	5,974	,000
	Rendimento_Escolar	,003	,069	,003	,037	,971

a. Variável Dependente: Valorização

Regressão Linear Hierárquica para a dimensão aceitação

Resumo do modelo^d

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Mudança de R quadrado	Estatísticas de mudança			Sig. Mudança F	Durbin-Watson
						Mudança F	df1	df2		
1	,188 ^a	,035	,031	,58181	,035	8,249	1	226	,004	
2	,229 ^b	,053	,036	,58044	,017	1,357	3	223	,257	
3	,572 ^c	,327	,299	,49489	,274	17,752	5	218	,000	1,950

a. Preditores: (Constante), repetencia

b. Preditores: (Constante), repetencia, sexo, hab_mae, idade

c. Preditores: (Constante), repetencia, sexo, hab_mae, idade, Autoestima, IMP_ACAcadêmico, Rendimento_Escolar, AC_NAcadêmico, AC_Acadêmico

d. Variável Dependente: Aceitação

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	2,792	1	2,792	8,249	,004 ^b
	Resíduo	76,502	226	,339		
	Total	79,295	227			
2	Regressão	4,164	4	1,041	3,089	,017 ^c
	Resíduo	75,131	223	,337		
	Total	79,295	227			
3	Regressão	25,902	9	2,878	11,751	,000 ^d
	Resíduo	53,393	218	,245		
	Total	79,295	227			

a. Variável Dependente: Aceitação

b. Preditores: (Constante), repetencia

c. Preditores: (Constante), repetencia, sexo, hab_mae, idade

d. Preditores: (Constante), repetencia, sexo, hab_mae, idade, Autoestima, IMP_ACAcadêmico, Rendimento_Escolar, AC_NAcadêmico, AC_Acadêmico

Coefficientes^a

Modelo		Coefficients não padronizados		Coefficients padronizados		Sig.
		B	Erro Erro	Beta	t	
1	(Constante)	3,319	,043		77,796	,000
	repetencia	-,285	,099	-,188	-2,872	,004
2	(Constante)	3,796	,353		10,759	,000
	repetencia	-,154	,122	-,101	-1,261	,209
	sexo	,016	,078	,014	,211	,833
	idade	-,044	,023	-,150	-1,891	,060
	hab_mae	,012	,049	,018	,237	,813
3	(Constante)	1,729	,543		3,184	,002
	repetencia	-,153	,107	-,101	-1,432	,154
	sexo	-,054	,067	-,046	-,801	,424
	idade	-,016	,022	-,056	-,741	,459
	hab_mae	,010	,044	,016	,237	,813
	AC_Acadêmico	,053	,114	,039	,464	,643
	AC_NAcadêmico	,631	,103	,460	6,131	,000
	Autoestima	,117	,086	,105	1,354	,177
	IMP_ACAcadêmico	-,057	,081	-,049	-,703	,483
	Rendimento_Escolar	-,100	,081	-,096	-1,248	,213

a. Variável Dependente: Aceitação

Regressão Hierárquica para a dimensão pertença

Resumo do modelo^d

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Mudança de R quadrado	Estatísticas de mudança			Sig. Mudança F	Durbin-Watson
						Mudança F	df1	df2		
1	,219 ^a	,048	,044	,64798	,048	11,346	1	226	,001	
2	,535 ^b	,287	,274	,56459	,239	24,897	3	223	,000	
3	,570 ^c	,325	,298	,55534	,039	2,498	5	218	,032	1,934

a. Preditores: (Constante), repetencia

b. Preditores: (Constante), repetencia, sexo, hab_mae, idade

c. Preditores: (Constante), repetencia, sexo, hab_mae, idade, Autoestima, IMP_ACAcadémico, Rendimento_Escolar, AC_NAcadémico, AC_Académico

d. Variável Dependente: Pertença

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	4,764	1	4,764	11,346	,001 ^b
	Resíduo	94,893	226	,420		
	Total	99,657	227			
2	Regressão	28,573	4	7,143	22,409	,000 ^c
	Resíduo	71,084	223	,319		
	Total	99,657	227			
3	Regressão	32,425	9	3,603	11,682	,000 ^d
	Resíduo	67,232	218	,308		
	Total	99,657	227			

a. Variável Dependente: Pertença

b. Preditores: (Constante), repetencia

c. Preditores: (Constante), repetencia, sexo, hab_mae, idade

d. Preditores: (Constante), repetencia, sexo, hab_mae, idade, Autoestima, IMP_ACAcadémico, Rendimento_Escolar, AC_NAcadémico, AC_Académico

Coefficientes^a

Modelo		Coefficients não padronizados		Coefficients padronizados		Sig.
		B	Erro Erro	Beta	t	
1	(Constante)	2,742	,048		57,710	,000
	repetencia	-,373	,111	-,219	-3,368	,001
2	(Constante)	5,149	,343		15,005	,000
	repetencia	,118	,119	,069	,993	,322
	sexo	-,135	,076	-,101	-1,772	,078
	idade	-,184	,022	-,567	-8,218	,000
	hab_mae	-,042	,048	-,057	-,878	,381
3	(Constante)	3,494	,609		5,734	,000
	repetencia	,119	,120	,070	,988	,324
	sexo	-,137	,076	-,103	-1,814	,071
	idade	-,155	,025	-,475	-6,309	,000
	hab_mae	-,080	,049	-,108	-1,633	,104
	AC_Académico	,087	,128	,058	,680	,497
	AC_NAcadémico	,204	,115	,133	1,768	,078
	Autoestima	-,062	,097	-,049	-,636	,526
	IMP_ACAcadémico	,157	,091	,122	1,731	,085
Rendimento_Escolar	,069	,090	,059	,763	,446	

a. Variável Dependente: Pertença