

This paper is not the copy of record and may not exactly replicate the final, authoritative version of the article. Please do not copy or cite without authors permission.

Artigo aceite para revisão

Laboratório de Psicologia

**Insucesso escolar e factores de risco do aluno – Validação de uma nova
medida de auto-resposta numa amostra alargada de alunos do 2º e 3º ciclo
do ensino básico**

Rita Ramos Miguel

Daniel Rijo

Luiza Nobre Lima

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Resumo

O insucesso escolar radica num conjunto vasto de factores de risco, os quais têm vindo a ser incluídos na literatura em três categorias específicas: família, escola e factores individuais. Embora as duas primeiras categorias desempenhem um papel importante no fenómeno do insucesso, são os factores do próprio aluno, isto é, as suas variáveis cognitivas, comportamentais e interpessoais, os que possuem um papel de maior interesse ao nível da intervenção psicológica reabilitativa, por serem factores de risco modificáveis. Para avaliá-los, foi desenvolvida uma medida de auto-relato – Auto-avaliação dos factores de Risco do Aluno, no âmbito do projecto Rede de Mediadores para o Sucesso Escolar

(Associação dos Empresários Para a Inclusão Social – EPIS), com base em evidências teóricas e a partir da experiência do terreno neste projecto.

Esta investigação tem como objectivo validar essa medida em alunos do 2º e 3º ciclo de escolaridade. Os resultados mostram que a escala avalia 8 dimensões empíricas robustas do ponto de vista psicométrico (que explicam 52.7% da variância total): problemas de comportamento e de autoregulação, rejeição pelos pares, baixo auto-conceito escolar, desvalorização da escola, ansiedade de desempenho, ausência de rotinas de estudo, baixa auto-eficácia escolar, e desconfiança face aos professores. A AFRA revelou ser capaz de discriminar entre alunos com diferentes graus de rendimento, bem como entre alunos com e sem história de reprovação. Palavras-chave: Insucesso escolar, Auto-regulação comportamental, Integração social, Auto-conceito escolar, Motivação, Ansiedade de desempenho, Rotinas de estudo, Expectativas de auto-eficácia escolar, Atribuições de insucesso.

1. Introdução

O insucesso escolar, conduzindo com frequência à baixa escolaridade dos indivíduos, é frequentemente correlato de uma trajetória desenvolvimental desfavorável (Bohon, Garber, & Horowitz, 2007; Chen, & Kaplan, 2003; Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay, 2000; Miguel, Rijo, Nobre-Lima, 2012; Rumberger, 1983, 1995), que se expressa em elevados custos pessoais, sociais e económicos (Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000; Levin, 1972, citado por Rumberger, 1987).

Segundo dados oficiais do Gabinete de Avaliação Educacional [GAE], a nível nacional, 17% dos alunos do 2.º ciclo apresenta a português um nível de desempenho abaixo de satisfaz (GAE, 2011a), e a matemática são 36,4 % (GAE, 2011b). No 3º ciclo, 27,7% dos alunos apresenta a português classificações iguais ou inferiores a 2, e a matemática, esta percentagem é de 46,7% (GAE, 2010).

A intervenção com os alunos em situação de insucesso deve ser realizada precocemente de forma a que seja também mais eficaz. Todavia, apesar da vasta produção científica neste domínio, não existe uma medida de avaliação capaz de sinalizar com precisão e brevidade os alunos em risco de insucesso escolar (Formosinho, & Taborda-Simões, 2006). É no sentido de preencher essa lacuna que surge este trabalho, cujo objectivo é a apresentação dos estudos de validação de uma medida de auto-resposta de avaliação dos factores de risco do aluno para o insucesso escolar: AFRA – Auto-avaliação dos Factores de Risco do Aluno.

No que diz respeito à investigação acerca do insucesso escolar, esta tem-se baseado no paradigma dos factores de risco, identificando variáveis cuja ausência ou presença influencia a probabilidade do aluno alcançar o sucesso (Miguel et al., 2012). Esses factores de risco podem ser agrupados em três categorias distintas: familiares, escolares e pessoais (Balfanz, Herzog, & McIver, 2007; Taborda-Simões, Castro-Fonseca, Formosinho, Vale-Dias, & Lopes, 2008) contudo, apesar das duas primeiras desempenharem um papel importante na determinação do insucesso escolar, a intervenção directa nesses dois domínios apresenta-se frequentemente de difícil operacionalização para os agentes educativos que intervêm na escola (professores e psicólogos). Por outro lado, a literatura tem enfatizado o papel activo do aluno no seu processo de aprendizagem (Lourenço, 1996; Sanches, & Taborda-Simões, 2006), em que factores individuais cumprem um papel determinante, consubstanciando-se como os

recursos directos de resposta às exigências escolares (Miguel et al., 2012). Por outro lado, nos trabalhos de compreensão do insucesso escolar é usual não se diferenciar os factores de risco estáticos (e.g. género) dos dinâmicos (e.g. variáveis comportamentais), conduzindo a conclusões que pouco esclarecem quanto à natureza das intervenções remediativas a implementar.

Em Portugal, ao nível da intervenção comunitária, a Associação EPIS (Empresários Pela Inclusão Social) tem desenvolvido o seu trabalho na identificação e reabilitação de alunos em situação de insucesso e abandono escolar, através do projecto “Rede de Mediadores para o Sucesso Escolar”. Com o intuito de potencializar os seus objectivos, a equipa científica deste projecto construiu uma escala, Auto-Avaliação dos Factores de Risco do Aluno [AFRA], cuja composição dimensional obedeceu, quer a evidências empíricas, quer à experiência no terreno dos profissionais da EPIS. De seguida passaremos a apresentar a estrutura dimensional da qual se partiu.

Auto-eficácia escolar e competência escolar percebida. As expectativas de auto-eficácia possuem um papel importante na determinação da quantidade de esforço e persistência que o aluno imprime na realização tarefa (Bandura, 1984; citado por Pajares, 1996; Joet, & Usher, 2011).

Os estudantes que acreditam que são capazes de realizar determinada tarefa escolar manifestam sentimentos de confiança e tendem a adoptar com maior frequência e intensidade estratégias de confronto com as dificuldades, nomeadamente estratégias cognitivas e metacognitivas (Bruning, Dempsey, Kauffman, & McKim, 2013; Garcia, 1991; citado por Pajares, 1996). Inversamente, os alunos que possuem baixas expectativas acerca do seu desempenho podem acreditar que a tarefa apresenta maior dificuldade, o que fomenta um nível de *stress* acrescido e uma visão mais negativa quanto à melhor forma de resolver o problema (Caprara, et al., 2008; Pajares, 1996).

Comportamento e auto-regulação comportamental. A auto-regulação apresenta-se como um factor importante para o funcionamento escolar ao longo de todos os níveis de ensino (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson, & Brock, 2009). A fraca capacidade de auto-regulação de um aluno influencia as expectativas dos professores, aumenta a probabilidade de aqueles desenvolverem relações de conflito com estes, de receber mais castigos e punições, e de serem avaliados como tendo hiperactividade e défice de atenção (Matthews, Ponitz, & Morrison, 2009). Pode ainda, contribuir para o desenvolvimento de problemas interpessoais com pares, o que agrava o seu comportamento e desencoraja uma ligação positiva à escola (Matthews et al., 2009; Miech, Essex, & Goldsmith, 2001).

Atribuições de sucesso e insucesso. Os alunos procuram determinar a causa dos seus resultados escolares (Barros, & Barros, 1990) e, contingentemente, são desencadeadas expectativas de sucesso ou de fracasso que influenciarão o comportamento na sua escolha, ocorrência ou evitamento, intensidade, latência e persistência, o que constitui um antecedente importante no comportamento de realização (Boekaerts, Otten, & Voeten, 2003; Faria, & Fontaine, 1995).

Os alunos que atribuem o seu sucesso escolar a causas internas e controláveis, como o esforço, possuem melhores resultados escolares, enquanto que os alunos que tendencialmente atribuem o fracasso a causas estáveis e incontroláveis, como a capacidade, tendem a ser menos persistentes e menos empenhados (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997; Frederickson, & Jacobs, 2001; Frieze, & Snyder, 1980; Le Foll, Rascle, & Higgins, 2006).

Ligação à escola e integração social. A investigação tem demonstrado complementaridade entre a motivação ao espaço escolar e o domínio social, assim como relações positivas entre a percepção de suporte social e um comportamento adaptativo

na escola (Richman, & Leary, 2009; Rumberger, 1995). Ser aceite pelos pares está associado a sentimentos de satisfação na escola e à prossecução de objectivos escolares apropriados, uma vez que, de forma geral, ser membro de um grupo tem sido relacionado com a motivação orientada para a aprendizagem e para o esforço escolar, ao passo que o inverso, ou seja, a rejeição praticada pelos pares tem-se associado a baixos níveis de interesse na escola (Buckley, Winkel, & Leary, 2004; Prinstein, & Aikins, 2004; Wentzel, 1999).

Auto-conceito escolar. A literatura tem demonstrado relações significativas entre o auto-conceito, e mais especificamente, entre o auto-conceito escolar e o desempenho escolar (Chen, Yeh, Hwang, & Lin, 2013), cuja magnitude parece depender da importância que a área escolar tem para o aluno na sua definição ou imagem pessoal (Fontaine, 1991b).

Embora a relação entre auto-conceito escolar e desempenho escolar não esteja totalmente esclarecida, no que diz respeito à direccionalidade da causalidade (Byrne, 1984, citado por Costa, 2001; Marsh, & Martin, 2011), é unânime que o quer o auto-conceito geral, como o auto-conceito escolar, se assumem como factores necessários, mesmo que não sejam suficientes, a um desempenho escolar médio (Green, Nelson, Martin, & Marsh, 2006, Margalit, & Zak, 1984).

Comportamentos e hábitos escolares. Vários estudos têm concluído a favor da importância do cumprimento das rotinas escolares para um bom desempenho neste domínio (Alexander et al., 1997; Winne, & Nesbit, 2010).

Especificamente, quanto à importância da realização dos trabalhos de casa, têm sido apresentados resultados mistos na relação que esta variável estabelece com o desempenho escolar (Dettmers, Trautwein, Ludtke, Kunter, & Baumert, 2010), o que se deverá a uma relação curvilínea entre o número de horas gastas nesta tarefa e os

benefícios ao nível do sucesso escolar. Os benefícios dos trabalhos de casa parecem ser maiores para os alunos que dispõem entre 7 a 12 horas semanais na realização destas tarefas e, pelo contrário, os alunos que dispõem mais de 20 horas semanais, ou menos de 6 horas, obtêm piores resultados escolares (Cooper, Robinson, & Patall, 2006).

Ansiedade de desempenho. A ansiedade que ocorre numa situação de desempenho produz respostas irrelevantes, como preocupar-se com a própria prestação, com a prestação dos outros, ruminação acerca das escolhas que se é obrigado a fazer, auto-focus nos sinais de ansiedade, etc. e, conseqüentemente, a que se desaproveite tempo que deveria ser canalizado para a tarefa em causa (Lavelle, Metalsky, & Coyne, 1979). Tendo em conta este processo, os alunos com elevados níveis de ansiedade de desempenho manifestam menor eficácia nestas tarefas (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002).

De acordo com o processo supracitado, é compreensível a frequência com que a ansiedade de desempenho surge associada ao baixo rendimento escolar (Davis, DiStefano, & Schutz, 2008; Embse, Barterian, & Segool, 2013; Turner, Beidel, Hughes, & Turner, 1993).

Valor instrumental da escola. A utilidade percebida acerca de determinada tarefa, conduz a uma execução mais auto-regulada da mesma (Tabachnick, Miller, & Relyea, 2008), por outras palavras, obtêm-se melhores resultados quando as tarefas são percebidas como úteis e com sentido pessoal. Dados de uma investigação com 200 adolescentes, entre os 13 e os 18 anos, levam a concluir que os adolescentes com um elevado interesse prévio numa tarefa, e que a vêem como instrumental para o desenvolvimento de determinado objectivo, são tendencialmente percebidos como investindo mais esforço e alcançando melhor desempenho (Hulleman, Durik, Schweigert, & Harackiewicz, 2008).

Outras investigações vão no mesmo sentido, afirmando que a percepção de instrumentalidade prediz o desempenho na sala de aula (Malka, & Covington, 2005) e que existe uma relação entre a percepção de instrumentalidade numa tarefa e o desempenho na mesma (Hulleman et al., 2008).

Como podemos depreender pelos dados supracitados, o insucesso escolar não radica numa decisão súbita (Formosinho, & Taborda-Simões, 2006), sendo antes o resultado de um processo cumulativo e dinâmico, o qual parece mais compreensivo à luz dos factores cognitivos, comportamentais e interpessoais manifestos pelo aluno.

2. Metodologia

2.1. Participantes

Os dados foram recolhidos num número variado de concelhos nos quais o projecto EPIS (Rede de Mediadores para o Sucesso Escolar) se encontra implementado: Sesimbra, Santarém, Setúbal, Paredes, Matosinhos e Seixal. A amostra de 682 alunos (46.3% são rapazes e 53.7% são raparigas) situa-se entre os 10 e os 18 anos de idade ($M=12.93$; $DP= 1.53$), dos quais 24.7% frequentavam o 2º ciclo e 75.4% o 3º ciclo de escolaridade no ano lectivo de 2010/2011. Os alunos são maioritariamente de origem portuguesa (96.2%) e, quanto ao nível socioeconómico¹, 61.7% são do nível baixo, 31% do nível médio e 7% dos alunos do nível elevado.

Em termos escolares, a média das notas do segundo período é de 3.33 valores ($DP= 0.62$) e o número médio de reprovações é de 0.32 ($DP= 0.67$). Estes dados foram preenchidos por 44 directores de turma.

¹ O nível socioeconómico foi estabelecido de acordo com o procedimento adoptado por Simões (1994) e tem em conta o grau de formação dos pais e a sua profissão.

2.2. Instrumentos

O protocolo de avaliação foi constituído pelos seguintes instrumentos:

Questionário de dados demográficos e familiares do aluno. Para o levantamento de informação sociodemográfica constituiu-se um documento para recolher informação referente ao agregado familiar, profissão dos pais, concelho, área de residência, nível socioeconómico, e ainda, nível escolar alcançado pelo aluno e o número de reprovações.

Ficha do director de turma. Foi constituído um documento para recolher a percepção dos directores de turma face ao comportamento dos alunos. Este documento é composto por uma grelha de hetero-avaliação do aluno, com 5 parâmetros (rendimento escolar, assiduidade, comportamento, relacionamento com os colegas, e relacionamento com os professores e com os auxiliares) e possui uma escala de resposta de 5 pontos (entre 1= fraco e 5= muito bom). Foi ainda solicitada a classificação obtida na disciplina de português e matemática, a média de todas as notas obtidas e o número de negativas, informação referente ao segundo período do ano lectivo 2010/2011.

Auto-avaliação dos factores de risco do aluno (AFRA) – desenvolvimento do instrumento: uma equipa de peritos, que integra a associação EPIS, desenvolveu em Agosto de 2010 a AFRA, composta por 117 itens na sua versão inicial, respondidos numa escala de 5 pontos, que varia entre “0=totalmente falso” e “4= totalmente verdadeiro”. Estes itens foram agrupados em 8 factores, a saber: auto-eficácia escolar e competência escolar percebida; comportamento e auto-regulação do comportamento; atribuições de sucesso e insucesso; ligação à escola e integração social; auto-conceito escolar; rotinas escolares; ansiedade de desempenho; e valor instrumental da escola.

As primeiras formulações dos itens, para a investigação experimental, foram seleccionadas a partir de um *brainstorming* realizado por uma equipa de técnicos com experiência acumulada de trabalho com alunos em situação de insucesso e abandono

escolar. De seguida foi avaliada a sua validade facial, em relação à subescala em que estão incluídos, e obtida a listagem final dos itens através de um procedimento manual de aleatorização. Esta mesma versão foi ainda utilizada junto de um pequeno grupo de alunos (N=15) com características semelhantes às da amostra a utilizar no estudo, da escola EB 2,3/S de Ferreira do Zêzere, de forma a verificar a relevância e significado dos itens, assim como a clareza das instruções.

Self Description Questionnaire II (SDQ2); (Marsh, Relich, & Smith, 1983 – Versão portuguesa: Fontaine, 1991a): avalia o auto-conceito em adolescentes dos 12 aos 18 anos. Compõem-se por 102 itens, repartidos em 11 subescalas, das quais três se relacionam com parâmetros do auto-conceito referente ao domínio escolar. Sete outras subescalas dizem respeito aos domínios físico, social, emocional, moral e, finalmente, o auto-conceito ao nível global. A escala de resposta varia entre “1= concordo totalmente” e “6= discordo totalmente” e, do ponto de vista psicométrico, o alfa de *Cronbach* para as várias subescalas, numa amostra portuguesa (Fontaine, 1991a), encontra-se entre .74 e .82. Na amostra deste estudo, o total da escala apresenta um alfa de .94, enquanto que este indicador varia entre .90 e .52 para as 11 subescalas em que é composto.

Inventário de Desregulação Abreviado (IDA) (Mezzich, Tarter, Giancola, & Kirish, 2001 – Versão portuguesa: Petiz, et al, 2011): este instrumento avalia três dimensões de desregulação em adolescentes – emocional/afectivo, comportamental e cognitivo, sendo cada uma destas subescalas constituída por 10 itens. As respostas são cotadas numa escala de 4 pontos, que varia entre “0= nada verdade” e “3= totalmente verdade”. A investigação realizada até ao momento dá conta de que, os três factores teoricamente propostos, explicam 44.48% da variância total da escala, e os valores de consistência interna são de .86 para a desregulação comportamental, de .85 para a desregulação cognitiva, e de .84 para a desregulação emocional. Na presente amostra

verifica-se o valor de .80 para a subescala de desregulação comportamental, .84 para a subescala de desregulação cognitiva e um alfa de .78 para a subescala de desregulação emocional.

Como Eu Sou (Sherer et al., 1982 – Versão portuguesa: Ribeiro, 1994): constitui uma medida de auto-eficácia geral, composta por 15 itens, dispostos por 3 factores: (1) iniciação e persistência (constituída por 6 itens); (2) eficácia perante a adversidade (5 itens); e (3) eficácia social (4 itens). As respostas são dadas numa escala de 7 pontos, que varia entre “1= discordo totalmente” e “7= concordo totalmente”. Dados portugueses (Ribeiro, 1994) referem que os três factores explicam 57.7% da variância total. Na presente amostra, os alfas de *Cronbach* são de .70 para a subescala de iniciação e persistência, de .81 para a subescala de eficácia perante a adversidade, de .50 para a subescala de eficácia social e, por último, na sua globalidade, a escala apresenta uma consistência interna de .85.

2.3. Procedimentos de investigação

Após a autorização da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC], a amostra foi recolhida pelos técnicos da EPIS, segundo um critério de conveniência. Na aplicação dos questionários, os pais, ou seus representantes, foram informados dos objectivos da investigação através da leitura de um documento de consentimento informado, acompanhado de uma autorização para a integração do seu filho/educando no presente estudo. No caso dos alunos, cujo protocolo de avaliação foi realizado em grupo, foi-lhes transmitido o objectivo do estudo e garantida a confidencialidade e anonimato no tratamento dos dados. Também os directores de turma receberam uma breve explicação acerca do propósito da investigação e da forma como os dados recolhidos iriam ser processados.

Do total dos 682 alunos, que preencheram a ficha de dados demográficos e a AFRA, uma sub-amostra de 295 respondeu à totalidade do protocolo anteriormente descrito.

No tratamento estatístico dos dados recorreu-se à versão 17.0 do SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

3. Resultados

3.1. Estudos da dimensionalidade da escala

Com o objectivo de explorar a estrutura factorial da escala, bem como seleccionar um número parcimonioso de itens capazes de avaliar por completo cada dimensão, foi realizado um conjunto de Análises de Componentes Principais, com rotação *varimax* e *oblimin*. Tendo em conta quer a análise do *scree-plot*, quer o número de factores inicialmente proposto pelos autores da escala, a solução factorial foi forçada a 8 factores. Como critério de selecção, a partir do conjunto de 117 itens inicialmente propostos, foram retirados os itens cuja eliminação faria aumentar a consistência interna da subescala a que pertenciam e os itens que saturassem em mais do que um factor. Foram retidos aqueles que apresentavam cargas factoriais superiores a .5. no respectivo factor², assim como outros 2 itens (item 8 e 56) uma vez que os mesmos apresentavam saturações muito próximas de .5. Ficaram assim retidos 54 itens na versão definitiva da escala [cf. Anexo 1.], procurando que a diversidade de cada dimensão teórica estivesse representada nos respectivos itens e que o número de itens por dimensão não fosse muito díspar.

A partir dos 54 itens da versão final, foi realizada uma nova Análise de Componentes Principais, com rotação *varimax* e forçada a 8 factores (Quadro 1). Esta

² Segundo Stevens (2002) devem ser suprimidas cargas factoriais inferiores a .4 como ponto de corte para interpretações apropriadas.

matriz de resultados convergiu em 7 iterações e o total dos 8 factores explicou 52.76% da variância total, que se distribui de forma parcimoniosa pelas dimensões, as quais se sobrepuseram largamente aos factores inicialmente propostos, a saber – (F1) *Problemas de comportamento e de auto-regulação*; (F2) *Rejeição pelos pares*; (F3) *Baixo auto-conceito escolar*; (F4) *Desvalorização da escola*; (F5) *Ansiedade de desempenho*; (F6) *Ausência de rotinas de estudo*; (F7) *Baixa auto-eficácia escolar*; (F8) *Desconfiança face aos professores*.

De forma a determinar as intercorrelações entre as 8 dimensões identificadas através da análise factorial exploratória, foram correlacionados os valores das subescalas e do total entre si (Quadro 2), manifestando a existência de intercorrelações expectáveis, cujos valores oscilam variam entre .12 e .48.

Quadro 1. Análise de componentes principais com rotação varimax (N= 682)

Itens	Componentes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
80	,81							
61	,79							
44	,78							
111	,76							
67	,69							
52	,65							
79	,55					-,33		
99		,82						
96		,78						
47		,74						
87		,68						
93		,63						
27		,61						
109		,60						
30			,79					
28			,68		,33			
100			,65					
21			,63		,35			
65			,61					
38			,61					
57			,60					
42				,77				
9				,71				
66				,71				
6				,68				
78				,64				
34				,56			-,34	
102				,55			-,38	
76					,72			
20					,70			
91					,66			
1					,63			
105					,61			
60					,53		-,39	
31			,33		,50			
74						,70		
29						,70		
77						,65		
45						,59		
22						,58		
4						,52		
8						,45		
101			,35				,63	
58							,61	
49							,57	
95							,57	
97							,57	
98							,56	
53								,70
37								,67
75								,64
51								,63
110								,60
56								,45
Eigenvalues	4,12	3,96	3,88	3,73	3,38	3,2	3,18	3,05
% da variância total explicada	7,62	7,34	7,19	6,90	6,27	5,92	5,89	5,64

Quadro 2. Correlação entre os 8 factores empíricos e o total (54 itens) e o total da AFRA

Factor	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
F2	.142**							
F3	.165**	.337**						
F4	.222**	.042	.057					
F5	.071	.248**	.481**	-.155**				
F6	.470**	.239**	.211**	.332**	.043			
F7	.270**	.253**	.419**	.436**	.115**	.425**		
F8	.381**	.284**	.305**	.302**	.251**	.378**	.342**	
Total	.607**	.574**	.649**	.449**	.465**	.652**	.650**	.669**

F1= Problemas de comportamento e de auto-regulação; F2= Rejeição pelos pares; F3= Baixo autoconceito escolar; F4= Desvalorização da escola; F5= Ansiedade de desempenho; F6= Ausência de rotinas de estudo; F7= Baixa auto-eficácia escolar; F8= Desconfiança face aos professores.

Na determinação do valor de correlação entre cada um dos factores e o Total, o factor em análise foi retirado da variável Total.

**p. < 0.01

3.1.1. Consistência interna da escala

O α de *Cronbach*, apresentado por cada uma das subescalas (Quadro 3), não é menor que .75, sendo que nenhum destes valores seria incrementado se retirado, à vez, cada um dos itens pelos quais as subescalas são constituídas.

Quadro 3. Estatísticas descritivas e α de Cronbach para os factores e o total da escala

Factor	nº itens	M	DP	α
F1 Problemas de comportamento e de Auto-regulação	7	1.4167	.85311	.875
F2 Rejeição Pelos Pares	7	.8695	.73016	.844
F3 Baixo Auto-Conceito Escolar	7	1.4845	.79266	.843
F4 Desvalorização da Escola	7	1.0149	.68680	.835
F5 Ansiedade de Desempenho	7	1.6169	.77134	.786
F6 Ausência de Rotinas de Estudo	7	1.4668	.71136	.788
F7 Baixa Auto-eficácia Escolar	6	.9794	.58159	.760
F8 Desconfiança Face aos Professores	6	.9960	.66684	.754

3.1.2. Validade convergente e divergente

Foram calculados os coeficientes de correlação de Pearson entre os valores do total e factores da AFRA e os totais e subescalas do SDQ2, Como Eu Sou e IDA, cujos valores são apresentados de forma abreviada no Quadro 4.

Quadro 4. Correlações Entre os factores e total da AFRA e os totais e dimensões do SDQ2, Como Eu Sou, e Ida. (N=295)

		AFRA
		Total
SDQ2	Assuntos escolares em geral	-.66**
	Auto-conceito académico total	-.66**
	Auto-conceito total	-.78**
Como Eu Sou	Iniciação e persistência	-.51**
	Eficácia perante a adversidade	-.47**
	Eficácia social	-.41**
	Total	-.56**
IDA	Desregulação comportamental	-.55**
	Desregulação cognitiva	-.43**
	Desregulação emocional	-.43**

**p. < 0.01

O resultado das associações entre a AFRA e o SDQ2 (uma escala que avalia o auto-conceito) reflectem maior saliência dos factores de risco auto-avaliados pelo aluno na presença de um auto-conceito mais baixo. Os resultados das associações entre a AFRA e uma medida de auto-eficácia geral (Como eu Sou), vão no mesmo sentido, verificando-se o endosso dos factores de risco na presença de menores índices de auto-eficácia geral, em especial para o (F.3.) *Baixo auto-conceito escolar*, medido pela AFRA, e a dimensão de iniciação e persistência e o total do Como Eu Sou, assim como o próprio factor da AFRA (F.7.) *Baixa auto-eficácia escolar* e a dimensão de eficácia perante a adversidade e o total do Como Eu Sou. No que toca à relação entre a AFRA e

o IDA (uma medida de desregulação emocional, comportamental e cognitiva), as associações são no sentido de maior magnitude dos factores de risco quando correlacionados com as dimensões de desregulação, sobretudo no que diz respeito ao factor (F.1.) *Problemas de comportamento e de auto-regulação* da AFRA e de desregulação comportamental do IDA.

Quanto à correlação entre a AFRA e os indicadores do desempenho escolar (Quadro 5) encontraram-se correlações pequenas a moderadas, estatisticamente significativas, e no sentido esperado.

Quadro 5. Correlação entre os factores e o total da AFRA e indicadores de performance escolar

AFRA	Indicadores de performance escolar				
	Média das notas	Classificação a português	Classificação a matemática	Negativas	Reprovações
Total	-.42**	-.37**	-.33**	-.34**	-.23**

* A média das notas, a classificação a português e matemática, e o número de negativas, dizem respeito ao 2º período do ano lectivo 2010/2011

**p. < 0.01

Os resultados apontam também para um incremento dos factores de risco quando o aluno é avaliado pelo director de turma como tendo um rendimento escolar mais frágil, com problemas de comportamento e menor assiduidade às aulas (Quadro 6).

Quadro 6. Correlação entre o total da AFRA e a hétero-avaliação dos directores de turma (N=682)

AFRA	Hetero-avaliação dos directores de turma				
	Rendimento escolar	Assiduidade	Comportamento	Relacionamento com os colegas	Relacionamento com os professores e
Total	-.405**	-.269**	-.331**	-.267**	-.278**

**p. < 0.01

3.1.3. Poder discriminativo da AFRA

As dimensões da AFRA revelaram, de forma consistente, capacidade para distinguir os alunos, tendo em conta os diferentes níveis de rendimento (Quadro 7) – fraco, médio, bom³. Para este nível de análise, quer o total, quer as subescalas revelaram capacidade na discriminação entre todos os escalões de rendimento, para todos os factores, com excepção do factor (F2) *Rejeição pelos pares*, que discrimina apenas os extremos.

Igual análise foi realizada para grupos de alunos com e sem história de reprovação, na qual o total e as dimensões da AFRA se revelaram capazes de distinguir os dois grupos, com excepção do factor (F2) *Rejeição pelos pares* e (F5) *Ansiedade de desempenho*.

Quadro 7. Poder discriminativo do total e das dimensões da AFRA para o rendimento escolar

Factores	Alunos Fracos		Alunos Médios		Alunos Bons		F	p	Post Hoc
	M	DP	M	DP	M	DP			
F1	1.69	.89	1.39	.82	1.10	.80	15.706	.000	F > M > B
F2	.99	.78	.86	.72	.78	.66	3.291	.038	F > B
F3	1.91	.81	1.47	.72	.83	.51	68.214	.000	F > M > B
F4	1.17	.75	.99	.67	.81	.57	8.608	.000	F > M > B
F5	1.80	.74	1.63	.76	1.25	.69	16.296	.000	F > M > B
F6	1.75	.71	1.40	.66	1.19	.66	23.0992	.000	F > M > B
F7	1.17	.68	.96	.53	.73	.50	19.347	.000	F > M > B
F8	1.26	.75	.97	.62	.66	.54	26.737	.000	F > M > B
Total AFRA	79.73	21.70	65.87	20.74	48.99	19.76	63.006	.000	F > M > B

F1= Problemas de comportamento e de auto-regulação; F2= Rejeição pelos pares; F3= Baixo autoconceito escolar; F4= Desvalorização da escola; F5= Ansiedade de desempenho; F6= Ausência de rotinas de estudo; F7= Baixa auto-eficácia escolar; F8= Desconfiança face aos professores.

³ Alunos fracos (obtiveram entre 0 e 2,9 valores de média das notas no segundo período do ano lectivo de 2010/2011); alunos médios (obtiveram entre 3 e 4 valores); e alunos bons (obtiveram entre 4,1 e 5 valores).

4. Discussão

A pertinência da validação da AFRA é sustentada pela ausência de instrumentos que lhe sejam equivalentes e pela possibilidade da sua utilização em intervenções de carácter preventivo e remediativo (tendo em conta um número total de itens parcimonioso). No que respeita aos indicadores psicométricos, verificam-se bons coeficientes de consistência interna, relações expectáveis dos factores emergentes entre si e o total, e capacidade para distinguir os alunos segundo o seu nível de rendimento e ausência ou presença de história de reprovação (validade discriminante), que podem ser tomados como bons indicadores da validade dimensional da escala.

De forma geral, os resultados obtidos a partir dos estudos da dimensionalidade da escala corroboram largamente os factores propostos inicialmente, tendo sido mantidas as designações para o factor (F7) *Baixa auto-eficácia escolar*, (F1) *Problemas de comportamento e de auto-regulação*, (F3) *Baixo auto-conceito escolar*, e (F5) *Ansiedade de desempenho*. Para os restantes factores, as suas designações iniciais foram alteradas, de forma a reflectir mais adequadamente o conteúdo dos itens que ficaram retidos na solução final. Nesta situação, encontramos o factor inicial “atribuições de sucesso e insucesso” (correspondente ao factor empírico (F8) *Desconfiança face aos professores*), dado que o conjunto de itens que obteve maiores saturações factoriais diz respeito a atribuições que dão ao professor um papel central, e por vezes causal, no fracasso pessoal do aluno. De acordo com os estudos de Barros e Barros (1990), quando um resultado é classificado causalmente, são desencadeadas explicações para determinar um sucesso ou um fracasso. Tendo este modelo em linha de conta, assim como o sentido geral dos itens que emergiu na análise factorial exploratória, parece de especial relevo a imputação do fracasso à figura do professor, atribuição esta que é, de acordo com o modelo de Weiner (Faria, & Fontaine, 1995), caracterizada com um locus

de controlo externo e incontrolável, o que permitirá, por parte do aluno, uma maior desresponsabilização face ao seu fracasso escolar, podendo funcionar como medida de protecção da visão do eu. Por outro lado, e enfatizando o papel da relação entre o professor e o aluno, a investigação tem vindo a demonstrar que professores e alunos crêem ser a qualidade da relação entre eles um factor determinante na dinâmica de sala de aula e, em última análise, no processo de aprendizagem e no sucesso académico dos alunos (Condessa, Rego, & Caldeira, 2003).

Quanto ao factor inicial, “ligação à escola e integração social”, os itens que emergiram na análise factorial foram sistematizados no factor empírico classificado como (F2) *Rejeição pelos pares*. Ainda que a sua designação tenha sido alterada de forma a que, semanticamente, espelhasse com maior precisão o construto avaliado (e tendo em conta que a escala avalia os factores de risco), a verdade é que o domínio em consideração se mantém, isto é, a necessidade de pertença e de ligação aos outros, corroborando a ideia de que a relação com os pares é um elemento chave no que diz respeito ao desempenho escolar (Hallinan, & Williams, 1990, citado por Rumberger, 1995).

Relativamente ao factor empírico (F6) *Ausência de rotinas de estudo*, inicialmente designado como “comportamentos e hábitos escolares”, a sua designação foi também alterada tendo em conta a relevância estatística observada para os itens referentes aos hábitos de estudo do aluno. Ao contrário do que foi inicialmente proposto, no que respeita à ênfase colocada na realização dos trabalhos de casa, parece que os hábitos de estudo desempenham um papel mais central. Este resultado parece fazer sentido, tendo em conta que é sobretudo a partir das notas dos testes que são atribuídas notas finais aos alunos, e a qualidade da execução dos mesmos depende do quão preparado este se encontra.

E, por fim, ao nível do factor inicialmente proposto como “valor instrumental da escola”, designado como (F4) *Desvalorização da escola*, as análises estatísticas levam-nos a concluir pela maior relevância do valor intrínseco atribuído à escola e ao conhecimento, em detrimento da instrumentalidade tangível e traduzida em acontecimentos e oportunidades acessíveis a partir da maior graduação académica. Ao nível teórico, Pintrich e De Groot (1990) referem que o valor subjectivo da tarefa se relaciona com o seu interesse intrínseco e, portanto, ainda que exista uma relação de colaboração entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, como sustenta Harter (1981, citado por Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005) a primeira parece desempenhar um papel mais central. De facto, como acrescenta Ryan e Deci (2000) os alunos que possuem regulação externa na execução de uma tarefa persistem menos na mesma, comparativamente com aqueles que se encontram intrinsecamente motivados. Por outro lado, do ponto de vista sociológico, a partir dos anos 70, a escola afirmou-se como a única modalidade legítima de se pensar a educação (Correia, & Matos, 2001) uma vez que, quer alunos quer as famílias, dão mais importância aos diplomas na definição do posicionamento social futuro, quer se trate de posicionamento no mercado de trabalho, quer se trate de posicionamento em mercados simbólicos (Diogo, 2008). Tais resultados e posições teóricas levam-nos a pensar que mais do que uma instrumentalidade prática e contingente à Escola, parece determinante o interesse intrínseco, a importância e o valor que o aluno atribui à sua experiência escolar. Neste sentido, parece-nos que os planos curriculares alternativos, dirigidos para o desenvolvimento de competências profissionalizantes e sobretudo direccionados para alunos pouco investidores e com fraco desempenho escolar, não parecem ser congruentes com estes dados, uma vez que não assistem tão intimamente o objectivo da educação (o conhecimento e a visão da

Escola como um fim em si mesmo), mas o objectivo da escolarização (um meio para atingir resultados profissionais e sociais).

No que diz respeito à validade convergente e divergente, para os resultados das associações da AFRA com o auto-conceito, a auto-eficácia, a desregulação (cognitiva, comportamental e emocional) e os indicadores de desempenho escolar, verifica-se o maior endosso dos factores de risco, quer para o total quer, de uma forma geral, para os factores tomados isoladamente, na presença de menores valores na avaliação do auto-conceito (total e académico), menor percepção de auto-eficácia, maiores níveis de desregulação (emocional, cognitiva e comportamental) e piores notas escolares. De forma geral, os dados resultantes das análises realizadas, parecem indicar que programas de intervenção que promovam apenas aulas ou programas de recuperação de conteúdos lectivos e de métodos de estudo, podem ser ineficazes por não privilegiarem uma intervenção focada em variáveis cognitivas e emocionais que parecem estar subjacentes à desvinculação do aluno à escola.

Quanto às limitações do presente estudo, há a referir que a representatividade amostral de algumas características sociodemográficas pode não estar garantida, tendo em conta que a mesma foi recolhida segundo um princípio de conveniência. Por outro lado, há também a considerar a ausência de estudos referentes à estabilidade temporal dos itens. Deve ainda ser considerado como limitação o facto de termos tido acesso apenas às notas do segundo período, as quais são por vezes decisões estratégicas dos professores, podendo não espelhar fidedignamente o rendimento do aluno, quando comparadas com as classificações finais do ano escolar.

Para além da necessidade de estudar a estabilidade temporal da AFRA, futuros estudos devem corroborar a estrutura dimensional aqui estabelecida, de preferência com amostras alargadas e representativas da realidade do país. Cremos ser igualmente

importante estudar o poder preditivo da AFRA sobre as notas finais dos alunos, nos diversos anos de escolaridade, bem como avaliar a utilidade deste tipo de medida em alunos do ensino secundário. Tendo em conta a extensão da escolaridade obrigatória para doze anos, será também relevante estudar se os factores de risco que melhor predizem o rendimento e o insucesso são idênticos nos diversos níveis de ensino.

Em termos gerais, a AFRA permite, com concisão e rapidez uma avaliação detalhada dos factores de risco do insucesso. Pelo seu número parcimonioso de itens será possível, quer por questões económicas como de tempo, o seu uso regular nas escolas (nomeadamente no contexto das intervenções da EPIS), especificamente na sinalização dos alunos em risco, na planificação da intervenção focada nos factores de risco que têm mais peso em cada caso, e na avaliação dos resultados dessa mesma intervenção dirigida à modificação dos mesmos.

5. Referências bibliográficas

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70 (2), 87-107. doi:10.2307/2673158
- Balfanz, R., Herzog, L., & McIver, D. J. M. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: early identification and effective interventions. *Education Psychologist*, 42 (4), 223-235. doi: 10.1080/00461520701621079
- Barros, A. M., & Barros, J. H. (1990). Atribuições causais do sucesso e insucesso escolar em alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 119-138.

- Boekaerts, M., Otten, R., & Voeten, R. (2003). Examination performance: Are student's causal attributions school-subject specific?. *Anxiety, Stress & Coping*, 16 (3), 331-342. doi: 10.1080/1061580031000095470
- Bohon, C., GGarber, J. & Horowitz, J. L. (2007). Predicting school dropout and adolescent sexual behavior in offspring of depressed and nondepressed mothers. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46 (1), 15-24. doi: 10.1097/01.chi.0000246052.30426.6e
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D., & McKim, C. (2013). Examining Dimensions of Self-Efficacy for Writing. *Journal of Educational Psychology*, 105 (1), 25–38. doi: 10.1037/a0029692
- Buckley, K. E., Winkel, R. E., & Leary, M. R. (2004). Reactions to acceptance and rejection: Effects of level and sequence of relational evaluation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 14–28. doi: 10.1016/S0022-1031(03)00064-7
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal Analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement, *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 525–534. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.525
- Chen, S., Yeh, Y., Hwang, F., & Lin, S. J. (2013). The relationship between academic self-concept and achievement: A multicohort–multioccasion study. *Learning and Individual Differences*, 23, 172-178. doi: 10.1016/j.lindif.2012.07.021
- Chen, Z., Kaplan, H. B. (2003). School failure in early adolescence and status attainment in in middle adulthood: a longitudinal study. *Sociology of Education*, 76 (2), 110-127. Obtido em: <http://www.jstor.org/stable/3090272>
- Condessa, I. C., Rego, E. & Caldeira, S. N. (2003). A indisciplina nas aulas de educação física: Crenças de professores e de alunos: Um estudo das escolas dos Açores. Ponta Delgada: Direcção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores.

- Cooper, H. Robinson, J. C., & Patall, E.A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review Educational Research, 76*, 1-62. doi: 10.3102/00346543076001001
- Correia, J.A., & Matos, M. (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In S Stoer, L. Cortesão, & J. Correia (Eds.), *Transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise* (pp. XX-XX). Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, J. J. M. (2001). Auto-conceito: Da diversidade conceptual à relação com o desempenho académico. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 35*, 103-136.
- Davis, H. A., DiStefano, C., & Schutz, P. A. (2008). Identifying patterns of appraising tests in first-year college students: Implications for anxiety and emotion regulation during test taking. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 942-960. doi: 10.1037/a0013096
- Dettmers, S., Trautwein, U., Ludtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 102* (2), 467-482. doi: 10.1037/a0018453
- Diogo, A. M. (2008). *Investimento das famílias na escola: dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Lisboa: Publidisa.
- Embse, N., Barterian, J., Segool, N. (2013). Test Anxiety Interventions for Children and Adolescents: A Systematic Review of Treatment Studies from 2000–2010. *Psychology in the Schools, 50* (1), 57-71. doi: 10.1002/pits.21660
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1995). Análise das atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares e suas dimensões em função do género e do nível socioeconómico. *Psychologica, 4*, 27-37.
- Fontaine, A. M. (1991a). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica, 7*, 33-54.
- Fontaine, A. M. (1991b). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica, 5*, 13-31.

- Formosinho, M. D., & Taborda-Simões. (2006). Perspectivas sobre a problemática do abandono escolar. In M. Taborda-Simões, M. Machado, M. Vale-Dias, L. Lima, *Psicologia do Desenvolvimento: Temas de investigação*. Coimbra: Almedina.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Frederickson, N., & Jacobs, S. (2001). Controllability Attributions for Academic Performance and the Perceived Scholastic Competence, Global Self-Worth and Achievement of Children with Dyslexia. *School Psychology International*, 22 (4), 401-416. doi: 10.1177/0143034301224002
- Frieze, I. H., & Snyder, H. N. (1980). Children's beliefs about the causes of success and failure in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 72 (2), 186-196. doi: 10.1037/0022-0663.72.2.186
- Gabinete de Avaliação Educacional. (2010). Exames nacionais: relatório 2010. Obtido em: www.gave.minedu.pt
- Gabinete de Avaliação Educacional. (2011a). Provas de aferição 2º ciclo – Língua Portuguesa. Obtido em: www.gave.min-edu.pt
- Gabinete de Avaliação Educacional. (2011b). Provas de aferição 2º ciclo – Matemática. Obtido em: www.gave.min-edu.pt
- Green, J., Nelson, G., Martin, A., & Marsh, H. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7 (4), 534-546. Retirado de : <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v7n4/green/paper.pdf>
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 398-416. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.398

- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R.E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 171-190. doi: 10.1037/0022-0663.92.1.171
- Jimerson, S., Egeland, B, Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple across development. *Journal of School Psychology*, 38, 6, 525-549. doi: 10.1016/S0022-4405(00)00051-0
- Joet, G., & Usher, E. L. (2011). Sources of Self-Efficacy: An Investigation of Elementary School Students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103 (3), 649–66. doi: 10.1037/a0024048
- Lavelle, T. L., Metalsky, G. I., & Coyne, J. C. (1979). Learned helplessness, test anxiety, and acknowledgment of contingencies. *Journal of Abnormal Psychology*, 88 (4), 381-387. doi: 10.1037/0021-843X.88.4.381
- Le Foll, D., Rasclé, O., & Higgins, N. C. (2006). Persistence in a Putting Task During Perceived Failure: Influence of State-attributions and Attributional Style. *Applied Psychology*, 55 (4), 586–605. doi: 10.1111/j.1464-0597.2006.00249.x
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 184-196. doi: 10.1037/0022-0663.97.2.184
- Lourenço, A. (1996). Estratégias de estudo e expectativas de auto-eficácia: Um estudo exploratório com alunos do 3º ano do ensino superior. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Malka, A., & Covington, M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 60-80. doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.04.001
- Marsh, H. W., Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement:

Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81 (1), 59-77. doi: 10.1348/000709910X503501

Marsh, H. W., Relich, J. D., & Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1), 173-187. doi: 10.1037/0022-3514.45.1.173

Margalit, M., & Zak, I. (1984). Anxiety and self-concept of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 537-539. doi: 10.1177/002221948401700906

Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 191 (3), 689-704. doi: 10.1037/a0014240

Mezzich, A. C., Tarter, R. E., Giancola, P. R., & Kirisci, L. (2001). The dysregulation inventory: A new scale to assess the risk for substance use disorder. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, 10, 35-43. doi: 10.1300/J029v10n04_04

Miech, R., Essex, M. J., & Goldsmith, H. H. (2001). Socioeconomic status and the adjustment to school: The role of self-regulation during early childhood. *Sociology of Education*, 74 (2), 102-120. doi: 10.2307/2673165

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578. doi: 10.3102/00346543066004543

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105. doi: 10.1207/S15326985EP3702_4

Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33

Prinstein M. J. & Aikins J. W. (2004). Cognitive moderators of the longitudinal association between peer rejection and adolescents' depressive symptoms.

Journal of Abnormal Child Psychology, 32 (2), 147–158. doi:

10.1023/B:JACP.0000019767.55592.63

Ribeiro, J. (1994). Adaptação de uma escala de avaliação da auto-eficácia geral. Artigo apresentado no III Congresso de Avaliação Psicológica. Braga.

Richman, L. S., Leary, M. R. (2009). Reactions to discrimination, stigmatization, ostracism, and other forms of interpersonal rejection: A multimove model. *Psychological review*, 116 (2), 365-383.

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., Brock, L. L.

(2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972. doi: 10.1037/a0015861

Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: the influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20, 2, 199-220. doi: 10.3102/00028312020002199

Rumberger, R. W. (1987). High school dropout: a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57, 2, 101-121. doi: 10.3102/00346543057002101

Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 583-625. doi: 10.3102/00028312032003583

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68

Sanches, M. D., & Taborda-Simões, M. C. (2006). Perspectivas sobre a problemática do abandono escolar. In M. Taborda-Simões, M. T. Machado, M. Vale-Dias, & L. Nobre-Lima (Eds.). *Psicologia do Desenvolvimento. Temas de Investigação* (pp. 117-158). Coimbra: Almedina.

- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports, 51*, 663-671.
- Simões, M. M. R. (1994). Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das matrizes progressivas coloridas de Raven (M.P.C.R.). Dissertação de Doutoramento em Psicologia, especialização em Avaliação Psicológica apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Tabachnick, S. E., Miller, R. B., & Relyea, G. E. (2008). The relationships among students' future-oriented goals and subgoals, perceived task instrumentality, and task-oriented self-regulation strategies in an academic environment. *Journal of Educational Psychology, 100* (3), 629-642. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.629
- Taborda-Simões, M. C., Castro-Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Vale-Dias, M. L., & Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 42*, 1, 135-151.
- Turner, B. G., Beidel, D. C., Hughes, S., & Turner, M. W. (1993). Test anxiety in african american school children. *School Psychology Quarterly, 8* (2), 140-152. doi: 10.1037/h0088835
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology, 91* (1), 76-97. doi: 10.1037/0022-0663.91.1.76
- Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual Review of Psychology, 61*, 653 -678.



**AFRA – Auto – Avaliação dos Factores de Risco do Aluno
(EPIS, 2010; validação: Miguel, Rijo, & Lima, 2011)**

Nome	_____
Idade	_____
Sexo	_____
Escola	_____
Ano e Turma	_____

Instruções

Abaixo, vais encontrar uma lista de afirmações que descrevem o nosso comportamento e a nossa maneira de ser. Lê cada uma delas e responde utilizando a seguinte escala de resposta:

Totalmente verdadeiro/ Verdadeiro / Nem verdadeiro nem Falso/ Falso/ Totalmente Falso

Não há respostas certas nem erradas. Lê com atenção cada uma das afirmações e não deixes nenhuma resposta por preencher. Responde com base no que fazes ou pensas na realidade e não com base naquilo que achas que devias fazer.

		Totalmente Verdadeiro	Verdadeiro	Nem Verdadeiro Nem Falso	Falso	Totalmente Falso
1	Não consigo estar calado					
2	Os meus colegas colocam-me de parte					
3	Sou um aluno inteligente					
4	Se não fosse a escola, não saberia dar valor a muitas coisas boas					
5	Fico mal disposto quando sei que vou ser avaliado					
6	Só estudo quando me mandam					
7	Quando me esforço, regra geral tenho bons resultados					
8	Os meus colegas têm melhores notas porque são os preferidos dos professores					
9	Os professores queixam-se por eu ser irrequieto					