



Universidades Lusíada

Pissaro, Susana Paula Freire Martins

Variáveis cognitivas, cognitivas-motivacionais e rendimento escolar em alunos com dificuldades de aprendizagem

<http://hdl.handle.net/11067/1266>

Metadados

| | |
|---------------------------|--|
| Data de Publicação | 2012 |
| Resumo | <p>A capacidade cognitiva e a motivação são entendidas como variáveis psicológicas determinantes da aprendizagem e do rendimento académico. A motivação pode ser entendida como uma variedade de processos psicológicos que levam a uma escolha, fazem iniciar um comportamento direccionado a um objectivo e garantem a permanência no mesmo. Pesquisas recentes têm focalizado os efeitos mediadores na motivação dos alunos quanto à própria capacidade para realizar as actividades escolares e das razões e propós...</p> <p>The cognitive ability and motivation are considered as major determinants of learning and academic achievement. Motivation can be understood as a variety of psychological processes that lead to a choice, they begin a behavior directed at an objective and ensure permanence in it. Research has focused on the mediating effect on the motivation of the students about their own capacity to perform school activities and the reasons and purposes of getting students to engage in academic results (assignment...</p> |
| Palavras Chave | Educação Especial, Necessidades Educativas Especiais - Rendimento escolar - Dificuldades de aprendizagem, Psicologia da motivação, Vida cognitiva |
| Tipo | masterThesis |
| Revisão de Pares | Não |
| Coleções | [ULP-IPCE] Dissertações |

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-09-21T10:17:42Z com informação proveniente do Repositório

VARIÁVEIS COGNITIVAS, COGNITIVAS-MOTIVACIONAIS
E RENDIMENTO ESCOLAR EM ALUNOS
COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Dissertação
para a obtenção
do Grau de Mestre em:
Educação Especial



VARIÁVEIS COGNITIVAS, COGNITIVAS-MOTIVACIONAIS
E RENDIMENTO ESCOLAR EM ALUNOS
COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Susana Paula Freire Martins Pissarro

PORTO 2013



Instituto de Psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada do Porto



Susana Paula Freire Martins Pissarro



Instituto de Psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada do Porto

Dissertação
para a obtenção
do Grau de Mestre em:
Educação Especial



**VARIÁVEIS COGNITIVAS, COGNITIVAS-MOTIVACIONAIS
E RENDIMENTO ESCOLAR EM ALUNOS
COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Susana Paula Freire Martins Pissarro

PORTO 2013

ORIENTAÇÃO:
Professora Doutora Joana Oliveira



**Instituto de Psicologia
e Ciências da Educação**
Universidade Lusíada do Porto



C: 2
M: 95
Y: 0
K: 0

Agradecimentos

À Professora Doutora Joana Oliveira, pela orientação, pela sua sabedoria e espírito crítico, que me permitiu enriquecer e alargar a minha pesquisa.

A todos os professores, ao agrupamento de escolas, que participaram neste estudo. Sem eles este trabalho não teria sido possível.

À minha família, mãe Céu e pai Abílio, por todo o esforço que fizeram e fazem por mim.

E sobretudo, ao marido Telémaco, filho Jaime e filho Tomás, pelo apoio, compreensão e muita paciência que sempre manifestaram.

A todos, muito OBRIGADA!

Índice

| | |
|--|-----------|
| Introdução | 01 |
| Parte I | 04 |
| Capítulo I | 04 |
| Escola inclusiva | 04 |
| A escola Inclusiva na Legislação Portuguesa | 07 |
| Decreto-lei nº 3/2008- breve abordagem | 10 |
| Integração ou Inclusão | 12 |
| Capítulo II | 20 |
| Alunos com dificuldades de aprendizagem no contexto escolar | 20 |
| Capítulo III | 31 |
| Conceito de Motivação | 31 |
| Motivação de alunos | 33 |
| Teorias Motivacionais | 40 |
| Teoria de atribuições Causais | 41 |
| Implicações das dimensões causais no contexto escolar segundo o Modelo Weineriano | 51 |
| Teoria de objectivos de Realização | 52 |
| Capítulo IV | 66 |
| Envolvimento Parental | 66 |
| Conceito de Família | 66 |
| O papel da família no progresso escolar dos filhos | 67 |
| A importância da família de alunos com Necessidades Educativas Especiais | 70 |
| O papel da escola | 71 |
| Envolvimento dos pais na escola | 71 |
| Desempenho Académico e expectativas parentais e motivação | 77 |

Parte II

| | |
|--|-----|
| Estudo Empírico | 82 |
| Metodologia | 82 |
| Definição do problema | 82 |
| Caracterização da Amostra | 83 |
| Instrumentos | 88 |
| Procedimentos | 91 |
| Apresentação dos resultados | 92 |
| Discussão dos resultados | 100 |
| Conclusões | 105 |
| Conclusão | 108 |
| Bibliografia | 110 |
| Legislação Consultada | 127 |
| Anexos | 128 |
| Anexo I – Questionário de Atribuições Causais | 128 |
| Anexo II – Inventário de Metas Académicas | 131 |
| Anexo III- Questionário de Envolvimento Parental versão Pais | 133 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela 1. Distribuição dos sujeitos quanto à idade | 83 |
| Tabela 2. Distribuição dos sujeitos quanto ao género | 84 |
| Tabela 3. Distribuição dos sujeitos quanto ao ano de escolaridade | 84 |
| Tabela 5. Rendimento Académico à disciplina de Matemática | 85 |
| Tabela 6. Caracterização da profissão do pai | 85 |
| Tabela 7. Caracterização da profissão da mãe | 85 |
| Tabela 8. Caracterização das habilitações do pai | 86 |
| Tabela 9. Caracterização das habilitações do pai | 86 |
| Tabela 10. Distribuição dos alunos face a reprovações | 86 |
| Tabela 11. Caracterização do desempenho académico actual | 87 |
| Tabela 12. Caracterização do desempenho académico aquando da frequência no ensino básico | 87 |
| Tabela 13. Distribuição da classificação do desempenho académico actual em função do desempenho académico aquando o ensino básico | 88 |
| Tabela 14. Consistência interna das dimensões no presente estudo | 90 |
| Tabela 15. Média, desvio padrão e teste t de Student em função do género | 93 |
| Tabela 16. Média, desvio padrão e teste t de Student em função do ano de Escolaridade | 94 |
| Tabela 17. Média, desvio padrão e teste t de Student em função da existência de reprovações anteriores | 95 |
| Tabela 18. Média, desvio padrão e teste t de Student em função da nota a Português | 96 |
| Tabela 19. Média, desvio padrão e teste t de Studente em função da nota a Matemática | 97 |
| Tabela 20. Correlações de Pearson entre as dimensões em estudo e as notas às disciplinas de Português e Matemática | 98 |
| Tabela 21. Correlações de Pearson entre as dimensões das atribuições e as metas académicas | 99 |
| Tabela 22. Correlações de Pearson entre as dimensões das metas e as atribuições académicas e o envolvimento parental | 100 |

Resumo

A capacidade cognitiva e a motivação são entendidas como variáveis psicológicas determinantes da aprendizagem e do rendimento académico. A motivação pode ser entendida como uma variedade de processos psicológicos que levam a uma escolha, fazem iniciar um comportamento direccionado a um objectivo e garantem a permanência no mesmo. Pesquisas recentes têm focalizado os efeitos mediadores na motivação dos alunos quanto à própria capacidade para realizar as actividades escolares e das razões e propósitos dos alunos para se engajarem em actividades académicas (as atribuições e metas de realização). O presente estudo enfocou os efeitos da motivação das atribuições de causalidade (percepções de um indivíduo sobre as causas de seus sucessos e fracassos escolares), metas de realização (explicação do rendimento académico dos alunos) e o rendimento escolar dos alunos. Neste trabalho procuramos analisar a relação entre a motivação com o sucesso escolar dos alunos, estudar impacto das variáveis cognitivas no rendimento escolar, o impacto das variáveis cognitivas motivacionais no rendimento escolar e o impacto das variáveis cognitivas contextuais no rendimento escolar, também verificar se as diferenças no rendimento escolar se traduz em diferenças motivacionais e se o envolvimento dos pais se traduz em maior motivação e rendimento escolar.

Este estudo considerou uma amostra representativa de estudantes portugueses entre o 7º e o 9º ano de escolaridade (n=). Os estudantes realizaram os subtestes IMA, QARE e os encarregados de educação QEPE. Juntos dos serviços escolares, obtivemos as classificações escolares destes alunos nas disciplinas de Português e Matemática.

De um modo geral, salienta-se neste estudo a importância para o sucesso académico das atribuições internas a capacidades e a esforço e organização do estudo, bem como a metas académicas orientadas para a aprendizagem e para objectivos concretos.

PALAVRAS-CHAVE

Motivação; Metas académicas; Atribuições causais; rendimento escolar.

Summary

The cognitive ability and motivation are considered as major determinants of learning and academic achievement. Motivation can be understood as a variety of psychological processes that lead to a choice, they begin a behavior directed at an objective and ensure permanence in it. Recent research has focused on the mediating effects of motivation on the students own ability to perform school activities and the reasons and purposes of students to engage in academic activities (assignments and achievement goals). This study focused on the effects of causal attributions of motivation (perceptions of an individual on the causes of their successes and failures at school), achievement goals (explanation of students' academic achievement) and the performance of pupils. This work analyzes the relationship between motivation with students' academic success, study the impact of cognitive variables in school performance, the impact of cognitive motivational variables in school performance and the impact of contextual variables on cognitive performance at school, also check whether the differences in school performance translates into motivational differences and parental involvement translates into increased motivation and academic performance. This study considered a representative sample of Portuguese students between the 7th and 9th grade (n =). Students performed the IMA subtests, QARE and caregivers QEPE. Together the school services, obtained the school grades of these students in the disciplines of mathematics and Portuguese. Overall, this study highlights is the importance of academic success to internal attributions to ability and effort and organization of the study, as well as academic goals oriented learning and concrete objectives.

KEYWORDS: Motivation, academic goals; Causal attributions; school performance.

Introdução

A educação especial foi evoluindo ao longo do tempo desde a segregação das pessoas diferentes até ao movimento atual no sentido da inclusão educativa (Silva, 2009; Winzer, 1993).

A evolução teve a sua génese no conjunto de decisões e medidas tomadas por organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco, através da introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação.

É com a Declaração de Salamanca (1994) que se assiste a uma profunda mudança do paradigma da segregação das salas de aula para a inclusão educativa. Faz-se a transição do modelo tradicional com turmas específicas da educação especial, para um novo modelo em que os alunos com Necessidades Educativas Especiais estão incluídos nas turmas regulares (Sprinthall & Sprinthall, 1993, citado por Winzer, 1993).

Um pressuposto corroborado por Correia (2003), quando o autor afirma que: “(...) se pretendemos que toda a criança cresça em liberdades, com direito a uma educação igual e de qualidade é preciso que inicialmente uma legislação pertinente (que não se furte à operacionalização de conceitos ligados a princípios fundamentais e às problemáticas que se inserem nas necessidades educativas especiais e à proposta de um modelo de atendimento eficaz, onde a diferenciação curricular e a individualização tenham lugar) seja elaborada, regulamentada e implementada em todas as escolas e classes do país”.

Neste enquadramento, vigora atualmente em Portugal o Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, que regulamenta a educação especial e introduz mudanças na conceptualização das Necessidades Educativas Especiais, assim como os serviços de educação especial que são oferecidos a estas crianças e jovens (Ministério da Educação, 2008).

No entanto, não é suficiente adotar instrumentos e leis para a implementação efetiva da inclusão educativa, mas necessário, também, que se modifiquem as ideias, as atitudes, os comportamentos, as crenças e as práticas, tanto na comunidade educativa quanto na sociedade em geral acerca desta problemática.

Deste modo, é pertinente considerar Correia (2003), que os alunos com Necessidades Educativas Especiais só beneficiam do ensino ministrado nas classes regulares quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e apoios adequados”, pelo que é fundamental que se percepcione como se realiza essa convergência e até que ponto há inclusão educativa.

Atualmente, existe uma tendência a explicar o fracasso escolar e os problemas de aprendizagem a partir das relações e condições que o aluno vivencia na escola e na sala de aula. O sucesso acadêmico, diferentemente do que se pensava anos atrás, não é resultado exclusivamente da capacidade intelectual. Ele depende de uma série de fatores psicológicos como a capacidade cognitiva, o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, as crenças e atitudes relativas à escola, as autopercepções sobre as próprias capacidades acadêmicas e a motivação (Boruchovitch, 1994; Henderson & Dweck, 1990).

A análise dos fatores motivacionais tem se mostrado uma alternativa promissora para o entendimento do baixo aproveitamento acadêmico e dos problemas de aprendizagem, uma vez que leva em consideração o contexto no qual o indivíduo está inserido, bem como aspectos sua história pessoal (Henderson & Dweck, 1990).

Isto posto, vale considerar que novas perspectivas são abertas na área da motivação para a aprendizagem e a motivação para aprender deixou de ser considerada como um traço imutável da personalidade. Com isso, a motivação para o sucesso ou insucesso escolar deixa de se basear apenas na capacidade intelectual do aprendiz. A motivação para a aprendizagem tem sido apresentada como uma iniciação e manutenção de um determinado comportamento, visando atingir um fim. Comportamentos como investimento de esforço e persistência, juntamente com a análise da influência de variáveis psíquicas no desempenho do aluno, têm sido estudados e pesquisados (Graham e Weiner, 1982).

O presente estudo investigou as características motivacionais de alunos com diferentes níveis de desempenho acadêmico e as relações entre os diferentes construtos motivacionais.

Nessa perspectiva da atribuição de causalidade e por acreditar que o bom desempenho acadêmico representa um fator relevante na aprendizagem, este trabalho pretende analisar a relação entre a motivação e o sucesso escolar dos alunos, verificar as diferenças no rendimento escolar que se traduz em diferenças motivacionais e se o envolvimento dos pais se traduz em maior motivação e rendimento escolar.

A pertinência deste estudo prende-se, igualmente, com a premência em estudar o impacto das variáveis cognitivas no rendimento escolar, o impacto das variáveis cognitivas motivacionais no rendimento escolar, e estudar o impacto das variáveis cognitivas contextuais no rendimento escolar.

Os conteúdos desta dissertação estão organizados e distribuídos em duas partes:

- a I Parte – Revisão da Literatura – apresenta no ponto 1 uma aproximação ao conceito da Inclusão, o posicionamento de alunos com dificuldades de aprendizagem no

contexto escolar; no ponto 2, o estudo sobre o conceito de Motivação e das teorias motivacionais; o ponto 3, incide sobre a importância do envolvimento parental, bem como, as expectativas parentais;

- na II Parte - Metodologia – o ponto 1, procede a uma breve apresentação dos objetivos específicos que foram tidos em conta na realização deste estudo e as principais questões de investigação formuladas. É também apresentada a descrição dos participantes do estudo, do material e dos procedimentos de recolha de dados e do seu tratamento posterior. De seguida, no ponto 2, expomos e discutimos os resultados, terminando, no ponto 3, com as principais conclusões alcançadas com esta investigação.

Parte I

Capítulo I

Escola Inclusiva

Estudo e evolução do conceito de Inclusão Educativa - da segregação à inclusão.

No final do século XVIII, princípio do XIX surgiu a Educação Especial, propriamente dita, iniciando-se o período da institucionalização para crianças e jovens deficientes. Até então, a educação especial limitava-se ao contexto das escolas especiais, separadas do sistema de ensino regular, o que era justificado pela visão determinista das deficiências, categorizadas e fragmentadas teórica e conceptualmente (Silva, 2009; Winzer, 1993). Assistiu-se ao movimento da segregação daqueles que apresentavam uma deficiência, afastando-os da sociedade e do contacto com as outras pessoas por se entender que constituíam uma ameaça. A segregação era considerada benéfica para o próprio sujeito deficiente, uma vez que na instituição lhe era prestada assistência e, até, um princípio de educação (Winzer, 1993). Assim, a pessoa que apresentava uma deficiência era vestida, alimentada, mas para além disto, mais nada era feito (Fernandes, 2002).

No século XX e, sobretudo, a partir da Declaração dos Direitos da Criança, em 1921, e dos Direitos do Homem, em 1948, enveredou-se pelo paradigma da normalização, ao considerar-se que a segregação era anti-natural. Estavam lançados os fundamentos da integração. Conforme Garcia e Garcia (1988) significa,“(...) em primeiro lugar, que se situa ao alcance de todos os deficientes [...] um modo de vida e condições de existência diária o mais parecidos com o tipo de sociedade a que pertence, e, em segundo lugar, significa dar à sociedade a ocasião de conhecer e respeitar os deficientes (...) na vida diária e reduzir os mitos e temores que em determinadas épocas levaram a sociedade a marginalizá-los (...) Normalizar não é pretender converter em normal uma pessoa deficiente, mas sim reconhecer os mesmos direitos fundamentais que os demais cidadãos do mesmo país e da mesma idade. Normalizar é aceitar a pessoa deficiente, tal como é, com as suas características diferenciais e oferecer-lhe os serviços da comunidade para que possa viver uma vida o mais normal possível”.

A Declaração de Salamanca veio reforçar esta mudança do paradigma da segregação das salas de aula para a inclusão educativa (Fordin, Loreman, Sharma & Earle, 2009), ao

reconhecer que as crianças e jovens apresentam características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias e que devem ser respeitadas, adequadamente apoiadas, de modo a poderem ter sucesso educativo. Por outro lado, defendeu-se que os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados, tendo em atenção a enorme diversidade de características e necessidades que os indivíduos apresentam.

Apesar de não existir na prática um entendimento generalizado acerca da inclusão educativa, Correia (2008) descreveu-a como, (...)“inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (e.g., professores de educação especial, outros técnicos, pais, etc.) às suas características e necessidades”.

O processo de integração do indivíduo deficiente pressupõe que tenha início no seio da própria família, estender-se depois à comunidade escolar e que continue na idade adulta com a integração laboral (Correia, 2008). De igual modo, Rodrigues (2003) refere que a inclusão implica muito mais do que a integração física da criança ou jovem com Necessidades Educativas Especiais na escola, “(...) é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”.

Nesta perspetiva, o desafio da escola é, assim, o de se tornar num espaço de aprendizagem comum, capaz de desenvolver uma pedagogia centrada em todos os alunos e, sempre que se mostre necessário, ser facultado um apoio diferenciado para assegurar uma educação eficaz a todos (Unesco, 1994). Compete à escola, portanto, promover o desenvolvimento físico e contribuir para a integração do aluno com Necessidades Educativas Especiais na sociedade como membro ativo e participativo.

Contudo, como refere Casanova (1990), a integração implica exigências específicas, sejam elas de ordem material como a supressão de barreiras arquitectónicas, adequação das instalações às exigências da ação educativa, adaptação do mobiliário e equipamento especial de compensação (material didático especial e dispositivos de compensação individual), assim como de recursos humanos, com equipas multiprofissionais, professor de apoio e com formação adequada, entre outras.

Uma escola inclusiva deve, por conseguinte, adequar-se à heterogeneidade dos indivíduos que a frequentam, com um projeto educativo e adaptações curriculares concorrentes ao sucesso de todos os indivíduos. Nesta perspetiva, acrescenta Rodrigues (2003) que, se a escola tem de se tornar mais inclusiva, é porque ela, desde a sua criação,

não considerou as diferenças dos seus alunos, organizou-se com base numa “indiferença às diferenças”. Por outras palavras, a escola foi criada numa lógica que, recusando formalmente uma valorização dos contextos socioculturais dos alunos e adoptando valores estritamente meritocráticos, acabava por acolher e valorizar diferentemente os alunos que, conforme os seus códigos culturais, se identificavam mais com os que eram veiculados pela escola.

Deste modo, não podíamos deixar de destacar os benefícios decorrentes de uma filosofia inclusiva. Conforme os autores Fox e Ysseldyke (1997) mostraram, verificam-se resultados positivos no desenvolvimento social de todos os estudantes quando na sala de aula se incutem práticas inclusivas. De igual modo, Karagiannis, Stainback e Stainback (1996), descreveram um conjunto de vantagens que a inclusão preconiza, tais como, i) permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade; ii) facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social; iii) prepara os alunos com Necessidades Educativas Especiais para a vida na comunidade e iv) evita potenciais efeitos negativos da exclusão. Também Drudy e Kinsella (2009) acrescentam que estes benefícios educacionais e sociais da inclusão surgem não só para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas igualmente para os restantes estudantes. Ainda segundo Hopkins, West e Ainscow (1997), as escolas com uma filosofia inclusiva acarretam vantagens para os professores, pois possibilitam-lhes deixar de lado o sentimento de isolamento profissional, fomentando um aumento do seu desempenho.

Para além disso, os resultados de outros estudos demonstram que há consequências positivas quando os alunos com Necessidades Educativas Especiais são educados em ambientes inclusivos (Baker, Wang & Walberg, 1994), isto é, ambientes educativos o menos restritivo possível, onde se procura responder às necessidades educativas individuais (Unesco, 1994).

Também Correia (2002) refere que a inclusão traz vantagens às aprendizagens de todos os alunos e à comunidade escolar em geral, ao proporcionar educação para todos e permitindo tornar-se numa verdadeira comunidade de apoio: aos educadores e professores que estão implicados no processo; aos pais que se envolvem no projeto comum; à sociedade, porque desenvolve atitudes positivas perante a diversidade e prepara para a vida na comunidade. Por último, parece-nos ser de extrema pertinência citar Correia (2008) quando nos diz que, a educação especial e a inclusão constituem-se como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurar os direitos fundamentais dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas também para lhes

facilitar as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente.

Neste enquadramento, a inclusão educativa deve proporcionar métodos adequados para organizar as escolas e as salas de aula, onde todos os alunos, sempre que possível, avistem o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio-emocional orientado para o êxito (Glasser, 1990; Smith e Thomlinson, 1989, cit. in Ainscow et al., 1997; Correia, 2003; Correia, 2008). Entendemos que este pressuposto só poderá ser satisfeito com uma filosofia inclusiva que transfira as medidas legislativas para a prática de forma bem-sucedida, onde exista respeito pela individualidade (Skirtic, 1991) e assente nos direitos sociais e humanos de todos os alunos (Kinsella, 2005).

O conceito de Inclusão, para Rodrigues (2003) no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação.

Recentemente Wilson (2000) analisando documentos sobre a inclusão em particular provenientes do Center for Studies on Inclusive Education, indicou que o que se entende por uma Escola Inclusiva pressupõe uma escola centrada na comunidade, livre de barreiras (desde as arquitectónicas às curriculares), promotora de colaboração e de equidade. Por outro lado, Hegarty (2003) ao confrontar os objectivos ambiciosos da Educação Inclusiva defende que o debate inclusão/segregação tem recebido um interesse excessivo e que é sobretudo necessário investir uma verdadeira “Educação para Todos”.

A Escola Inclusiva na Legislação Portuguesa

Nos últimos 30 anos tem-se assistido em Portugal a grandes mudanças na implementação da educação especial, tanto na promulgação de orientações legislativas, como no esclarecimento dos conceitos, na difusão de estruturas de apoio e definição dos papéis a desempenhar pelos profissionais nesta área de atuação..

As políticas educativas que se têm implementado em diversos países ocidentais, e que enfatizam a filosofia da inclusão estarão na base desta evolução no nosso País, nem sempre secundada por um entrosamento com o ensino regular. Emergem as primeiras tentativas de integração nos anos 70 (século XX), à semelhança dos movimentos internacionais, cujo princípio tem levado à reestruturação da educação especial porque são permanentes os desafios aí colocados. Destacam-se, nos seus objetivos gerais (Ainscow, Porter & Wang, 1997) conseguir que a generalidade dos alunos, independentemente das suas diferenças, consigam ter sucesso na sua aprendizagem.

Este objetivo tem um carácter imperativo e é indispensável, dado que, e de acordo com Miller (1994), o número de estudantes com Necessidades Educativas Especiais que abandona a escola é duas vezes superior comparativamente com os alunos que não apresentam Necessidades Educativas Especiais. Ainda segundo o mesmo autor, os jovens com Necessidades Educativas Especiais apresentam taxas de desemprego mais elevadas e os alunos com problemáticas do foro emocional e comportamental têm uma taxa de institucionalização superior à média.

Algumas experiências pontuais ocorreram nos anos sessenta do século XX e surgiu legislação que foi definindo o regime de integração progressiva de alunos cegos, surdos e deficientes motores, nos diversos ciclos de escolaridade.

A entrada de Portugal na União Europeia, em 1986, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 14 de Outubro de 1986, o Decreto-lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro foram marcos importantes para a educação especial.

A Segurança Social foi o primeiro organismo oficial, na década de 60 (século XX) a prestar assistência aos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais, através da implementação de centros de educação especial. Porém, é a partir dos anos 70 (século XX) que o Ministério da Educação toma a seu cargo essa função através da reforma de Veiga Simão, em 1973, quando cria as Divisões do Educação Especial dos Ensino Básico e Secundário, dando o primeiro passo no sentido da integração escolar dos indivíduos com deficiência. Em 1976 surgem as Equipas do Educação Especial, e que passam a denominar-se Equipas de Educação Especial a partir de 1988. São legisladas medidas mais abrangentes e que vão no sentido do despiste, da observação e do encaminhamento de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, decorrentes de problemas físicos ou psíquicos, e com capacidade para acompanhar os currículos escolares, como por exemplo, o Despacho conjunto 38/SEAM/SERE/88. Por outro lado, e para os casos mais severos de deficiência com um atendimento oficial insuficiente, surgem os movimentos

associativos de pais e de iniciativa privada, pela criação de cooperativas, mas com a tutela do Ministério da Educação. Constata-se, portanto, que é a partir de meados dos anos 80 (século XX) que se operam profundas transformações na concepção de educação integrada, e a defesa pela generalização do direito ao ensino no sistema regular para todos os alunos.

Um dos primeiros marcos que implicou mudanças na concepção da inclusão educativa foi a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro e que define os princípios gerais da política educativa. Pela primeira vez em Portugal, através da publicação do Decreto-lei n.º 35/90, todas as crianças, sem exceção, estão sujeitas ao cumprimento da escolaridade obrigatória. Há, ainda, a introdução do termo Necessidades Educativas Especiais, refletindo a filosofia do Warnock (1978). Esta mesma lei protela que os estudantes com Necessidades Educativas Específicas resultantes de deficiências físicas ou mentais são contemplados pelo cumprimento da escolaridade obrigatória em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de educação especial, dependendo da problemática. Dando cumprimento à referida lei, todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais devem poder usufruir de apoios complementares que favoreçam a igualdade de oportunidades no acesso à educação.

Mais tarde, o Decreto-lei n.º 48/89, de 3 de Fevereiro, estabelece a competência da escola relativamente à orientação e acompanhamento dos alunos. Este mesmo documento preconiza que a escola deve desenvolver mecanismos que permitam detetar atempadamente dificuldades de base, diferentes ritmos de aprendizagem ou outras necessidades dos alunos, que exijam medidas de compensação ou formas de apoio adequadas nos domínios psicológico, pedagógico e socioeducativo. Neste mesmo ano surge o Decreto-lei n.º 190/91, de 17 de Maio, com a criação dos Serviços de Psicologia e Orientação, que define um tipo de apoio mais especializado a dar aos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Pretende-se acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade que possam surgir na situação de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projeto de vida. Ao criar os Serviços de Psicologia e Orientação, este diploma visa dotar o sistema educativo das necessárias estruturas especializadas de orientação educativa que, inseridas na rede escolar, assegurem a realização das ações de apoio psicológico e orientação escolar e profissional.

No âmbito da arquitetura legislativa portuguesa para a educação especial, um dos marcos mais importantes foi a publicação do Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que

trouxe uma orientação pedagógica e integradora, com uma clara mudança de paradigma e precisando o campo de atuação da educação especial. Neste decreto, tal como no Warnok Report (1978), foi introduzido o conceito de Necessidades Educativas Especiais, e definem-se medidas mais integradoras e menos restritivas a serem aplicadas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Contendo princípios francamente inovadores, este documento veio dotar as escolas de um suporte legal que lhes permitiu organizar o seu funcionamento no atendimento a estes alunos. Entre as medidas apontadas, consideram-se a utilização de equipamentos especiais de compensação, as adaptações materiais, as adaptações curriculares, as condições especiais de matrícula e de frequência, as condições de avaliação, entre outras.

O despacho conjunto n.º 105/199 reflete a necessidade de diferenciação curricular através da adaptação e individualização dos currículos às necessidades e características dos alunos, procurando-se aprimorar a integração de todas as crianças na sala de aula regular. Criam-se, então, as Equipas de Coordenação de Apoios Educativos (ECAE) de uma determinada área geográfica, para colaborar com as escolas e professores de apoio educativo, num trabalho conjunto de cooperação (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Decreto-lei n.º 3/2008 – breve abordagem

O Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto que fundamentou até 2008 a política educativa no que concerne à educação especial, é substituído pelo Decreto-lei nº 3/2008, em 7 de Janeiro. De forma semelhante, este decreto define as medidas educativas para os alunos com Necessidades Educativas Especiais e que passam pelo apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula e de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio.

Este Decreto-lei surge num contexto de preocupação sempre presente e crescente sobre a implementação de políticas para a educação especial, com ênfase no modelo da escola inclusiva. Nele é referido que “(...) a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso, quer nos resultados (Ministério da Educação, 2008). De igual modo, pode-se ler no seu preâmbulo que, “No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às

necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos. (Ministério da Educação, 2008)

Desta leitura, podemos observar que é reforçada a premência em construir uma escola que acolha todas as crianças que, devido às suas características, capacidades e necessidades poderão exigir modalidades de atendimento diversificadas e específicas. E precisa que, (...) “Existem casos [...] em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a ativação de apoios especializados”. Estes “(...) visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando ênfase à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial especiais de carácter permanente, mas nunca se faz referência se são graves ou moderadas.” (Ministério da Educação, 2008).

Esta lei introduz uma alteração ao processo de avaliação, com a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), como quadro de referência, para avaliar as Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente. Correia (2008) considera o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde desnecessário, uma vez que o objetivo não deveria ser comparar as capacidades e necessidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais permanentes, mas responder individualmente às necessidades de cada um deles, pois cada caso tem as suas particularidades.

O presente decreto tem sido alvo de algumas críticas, conforme Correia (2008), que aponta aspetos negativos, na sua opinião graves e que podem condicionar a promoção de aprendizagens efetivas e significativas para todos os estudantes com Necessidades Educativas Especiais. Segundo o autor, apesar do decreto ter como base a filosofia da inclusão, com a inserção dos alunos nas turmas do ensino regular, não abarca um conjunto de condições que são essenciais para uma educação de qualidade ajustada às capacidades e necessidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, porque não abrange os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (as dislexias, as disgrafias, as

discalculias, as dispraxias) e as dificuldades de aprendizagem não-verbais que são, também, permanentes. Ficam de fora, também, os alunos com perturbações emocionais e do comportamento graves, com problemas específicos de linguagem e com desordem por défice de atenção/hiperatividade, problemas com que os professores se debatem quotidianamente nas aulas e que ficam sem apoio.

Acrescenta ainda que o Decreto-Lei n.º 3/2008 pode suscitar interpretações variadas e ambíguas, porque contém algumas incongruências, é semanticamente confuso e retórico, uma vez que não operacionaliza conceitos, tais como “inclusão”, “educação especial” e “Necessidades Educativas Especiais”. Para além disso, utiliza o termo “deficiência”, conceito que, pelo menos desde 1978 em educação, foi substituído por Necessidades Educativas Especiais.

Para finalizar, como aspeto positivo, Correia (2008) menciona a obrigatoriedade da elaboração de um programa educativo individual para os alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente assim como o plano individual de transição para a vida ativa. Outra melhoria é, a criação de departamentos de educação especial nos agrupamentos, deixando a educação especial de fazer parte do departamento de expressões.

Integração ou inclusão

Num dicionário básico da Língua Portuguesa, inclusão significa ‘acto de incluir’ e, por sua vez, incluir significa “meter dentro”, “inserir”, “envolver” e “implicar”.

A metáfora da inclusão é o caleidoscópio. Esta imagem foi bem descrita pelas palavras de uma de suas grandes defensoras: Marsha Forest (citada por Mantoan 2002), refere ao caleidoscópio educacional: “O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças desenvolvem-se, aprendem e evoluem melhor num ambiente rico e variado”.

Benard (1985), diz que se pode chamar Integração ao “facto de não haver uma estrutura chamada Escola Especial, mas haver uma Escola Regular”.

Correia (1999) fala-nos do termo ‘integração’, dizendo que este tem origem no conceito de ‘normalização’ e que este, por sua vez, aproxima-se do conceito de “meio

menos restritivo possível”, ou seja, “integrar – física, social e pedagogicamente na máxima medida do possível, a criança com Necessidades Educativas Especiais na escola regular.

Muito se tem escrito sobre as diferenças entre “Integração” e “Inclusão” (Correia, 2001, Rodrigues 2001, 2003). Afigura-se consensual que a integração pressupõe um “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” se tem que adaptar. Diferentemente, a Escola Inclusiva pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticos são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo.

Pelo facto, para Rodrigues (2003) o movimento inclusivo se deve ter desenvolvido após o movimento integrativo e usando frequentemente os mesmos agentes e recursos, desta forma, diz-se que a Inclusão é uma evolução ou mesmo um novo nome da Integração.

A Inclusão não é, para Rodrigues (2003), uma evolução da Integração. Isto por três razões principais: em primeiro lugar a Integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola. Não foi por causa da Integração que o insucesso ou o abandono escolares diminuíram ou que novos modelos de gestão da sala de aula surgiram. A Integração criou frequentemente uma escola especial paralela à escola regular em que os alunos que tinham a categoria de “deficientes” tinham condições especiais de frequência: aulas suplementares, apoio educativo, possibilidade de estender o plano escolar de um ano em vários, condições especiais de avaliação.

Em segundo lugar, continuando o pensamento de Rodrigues (2003) a escola Integrativa separava os alunos em dois tipos: os “normais” e os “deficientes”. Para os alunos “normais” era mantida a sua lógica curricular, os mesmos valores e práticas; para os “deficientes” seleccionava condições especiais de apoio ainda que os aspectos centrais do currículo continuassem inalterados. A escola Integrativa “via” a diferença só quando ela assumia o carácter de uma deficiência e neste aspecto encontrava-se bem longe de uma concepção inclusiva.

Continuando a linha de pensamento de Rodrigues (2003) em terceiro lugar, o papel do aluno “deficiente” na escola integrativa foi sempre condicionado. Era implícito ao processo que o aluno só se poderia manter na escola enquanto o seu comportamento e aproveitamento fossem adequados. Caso contrário poderia sempre ser “devolvido” à escola especial. Assim o aluno com dificuldades não era um membro de pleno direito da escola mas tão só uma benesse que a escola condicionalmente lhe outorgava.

Para Mantoan (2001) o uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção escolar de alunos com deficiência nas escolas comuns.

Quanto à inclusão, Mantoan (2001) questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o próprio conceito de integração.

A Inclusão é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso acadêmico. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (Mantoan, 1999). Desta forma, nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual e nem tudo deve ser diferente. Então, como afirma Santos (1995), é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.

A inclusão para Mantoan (2001) também se legitima, porque a escola para muitos alunos é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar um cidadão, alguém com identidade social e cultural que lhes confere oportunidades de ser e de viver dignamente. Incluir, para esta autora, é necessário, primordialmente, para melhorar as condições da escola de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta essa condição e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados. O sucesso da aprendizagem, para Mantoan (2001) está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem/restringem o processo de ensino, como comumente acontece. A escola prepara o futuro e decerto que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes.

Assim, quando se fala de escola Integrativa, Rodrigues (2003) afirma que trata-se de uma escola que em tudo semelhante a uma escola tradicional em que os alunos com deficiência (os alunos com outros tipos de dificuldades eram ignorados) recebiam um tratamento especial. A perspectiva da Escola Inclusiva é sim bem oposta à da escola tradicional e integrativa ao promover uma escola de sucesso para todos ao encarar os alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada (Perrenoud, 1996) e cumprindo o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular.

Por outro lado, para Rodrigues (2003) a Escola Inclusiva dirige-se aos alunos diferentes. Sabemos que não são só diferentes os alunos com uma condição de deficiência: muitos outros alunos sem condição de deficiência identificada não aprendem se não tiverem uma atenção particular ao seu processo de aprendizagem. Heward (2003) afirma que o facto de os alunos serem todos diferentes não implica que cada um tenha que aprender segundo uma metodologia diferente; isto levar-nos-ia a uma escola impossível de funcionar nas condições atuais. Significa, no entanto, que se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem estamos a criar desigualdade para muitos alunos.

Correia (2003), refere-se à “ideologia da Inclusão” querendo realçar a forte carga ideológica que é atribuída aos projectos de Educação Inclusiva. A Educação Inclusiva poderia ser sintetizada na frase: “Queremos que todas as crianças sejam educadas juntas, sem discriminação numa escola livre de barreiras e ligada à comunidade”. Perante um idealismo que associa a inclusão aos direitos humanos e à justiça social é compreensível que a força fundamental da promoção de um tal programa repouse nas atitudes, na vontade e na ética dos professores.

Para Rodrigues (2003) a Inclusão tem de constituir uma resposta de qualidade para poder, por exemplo, constituir uma alternativa séria às escolas especiais. Promover a Inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar para todos as carências. A Escola Inclusiva pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção que possui os recursos necessários para fazer face aos problemas.

A Escola Inclusiva incentivou a adopção de outros modelos curriculares menos centrados no défice e que proporcionassem uma abordagem mais flexível e que pudesse abranger todos os alunos (Costa e Rodrigues, 1999). Este modelo curricular alargado, com enfoque na inclusão social, na interacção entre os alunos e no desenvolvimento da autonomia, (que por vezes é designado por “modelo “guarda-chuva”) tem sido desenvolvido no espírito da inclusão e tem recolhido aprovação de pais e professores.

Estes dois modelos têm sido apresentados como opostos quando, na opinião de Costa e Rodrigues (1999), não o são. Parece indubitável que é necessário planejar e desenvolver tipos de intervenção específicos face a problemas concretos de aprendizagem. Foram desenvolvidas ao longo de muitos anos estratégias e metodologias de intervenção destinadas a problemas específicos de aprendizagem. Metodologias como a análise de tarefas, a modificação cognitiva do comportamento, a modificação do comportamento, os diversos métodos de reeducação da leitura, etc. são instrumentos fundamentais para que o aluno com determinados tipos de necessidades possa encontrar respostas pedagógicas adequadas.

Para Mantoan (2002) uma escola distingue-se por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas, nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue aproximar os alunos entre si, quando as disciplinas são como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam e ter como parcerias as famílias e a comunidade na elaboração e cumprimento do projeto escolar. Obtem-se assim um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam em formação de redes de saberes e de relações, que se enredam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; também quando as ações educativas se pautam por solidariedade, colaboração, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos. Para Mantoan (2002) as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar - sem tensões competitivas, solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma. Essas escolas são, realmente abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda.

Para Medeiros (2009) é necessário que a escola tenha condições de resposta às necessidades e características dessa criança para que ela possa realmente ser integrada. Assim a integração pressupõe que a criança deve ser educada no meio o menos restritivo possível e que este meio possa responder satisfatoriamente às suas necessidades educativas, fornecendo-lhe o apoio educativo que ela necessita para superar o seu

problema, mas não obriga a que a criança com Necessidades Educativas Especiais permaneça sempre na classe regular.

Existem diversas formas de atendimento que poderão dar melhor resposta às características e necessidades específicas de cada criança. Porém, é importante salientar que “as medidas mais integradoras são as que a separam o menos possível do contexto natural de que fez parte integrante” (Correia 1999).

De acordo com a NARC (E.U.A) a Integração: Não é a simples colocação física da criança num ambiente não restritivo; significa uma participação efectiva nas tarefas escolares, que proporcionem à criança a educação diferenciada de que necessita, com apoio nas adaptações e meios pertinentes para cada caso (Bautista, 1993).

David Rodrigues (2000) fala-nos da “escola integrativa”, dizendo que esta se desenvolve “no contexto da escola tradicional”. A Escola Tradicional “foi criada como escola universal com o objectivo de reduzir as desigualdades, para proporcionar igualdade de oportunidades e compensar diferenças económicas e sociais”, mas que funcionava também como um privilégio para a “ascensão dos melhores”. A “escola integrativa” segue um “paradigma médico-psicológico, identificando-se alguns dos alunos da escola para os quais existe uma justificação «objectiva», originada em causas a que o aluno e a escola são alheios.

Desta forma, para Medeiros (2009) estes alunos irão beneficiar de um apoio específico e adaptações curriculares próprias, assim como estratégias e tratamentos diferenciados. A escola passa a ter dois tipos de alunos: os que seguem o currículo uniforme e principal e os que, tendo deficiências ou dificuldades reconhecidas e estando integrados, têm legitimidade para seguirem caminhos mais ou menos alternativos.(Rodrigues, 2000).

Sendo assim, a escola passa a ter dois currículos, tentando diminuir as diferenças e atender à diversidade conforme as problemáticas existentes.

Com o aparecimento da escola inclusiva, para Medeiros (2009) estas crianças passam a ser vistas, antes de mais, como um ser humano com direitos como todos os outros seres humanos, o que foi uma grande conquista. Enquanto a escola tradicional encaminhava os alunos com Necessidades Educativas Especiais para a avaliação de especialistas, e na maior parte das vezes estes frequentavam escolas especiais, a escola inclusiva embora recorrendo a especialistas, pretendia não só integrar a criança no ambiente normal da escola, mas visava, principalmente, criar uma escola para todos, com

respeito pela diferença e proporcionar igualdade de oportunidades para todas as crianças, quer fossem ou não portadoras de deficiência, ou seja, atender à diversidade.

Segundo David Rodrigues (2000), a “educação inclusiva apresenta-se como uma evolução da escola integrativa”. E acrescenta ainda que é como que “uma ruptura, um corte com os valores da educação tradicional”.

Desta forma, para Medeiros (2009) ao pretendermos introduzir o conceito de inclusão na escola, partimos do princípio de que todas as crianças têm os mesmos direitos e devem ser envolvidas no mesmo processo educativo, quer tenham ou não Necessidades Educativas Especiais. Cabe à escola procurar os recursos necessários, assim como criar condições para que todos possam participar na vida da escola, devendo esta ter em conta as características dos seus alunos e responder às suas necessidades.

A inclusão segundo este autor, implica uma escola para todos com igualdade de direitos e oportunidades, atendendo às dificuldades individuais de todos os alunos e tendo em conta a diversidade.

Desta forma deixaríamos de falar de Integração e passaríamos a falar de Inclusão, conceito que surge em Junho de 1994 na Conferência de Salamanca, organizada pelo Governo Espanhol, em cooperação com a Unesco, e onde estiveram representados 92 governos e 25 organizações internacionais.

A Declaração de Salamanca reafirma tudo quanto foi dito anteriormente em relação à Integração, mas traz-nos de novo, no seu ponto 19, a noção de Inclusão que se traduz numa escola onde não há ninguém para integrar, pois a Escola é de todos e para todos. Refere: que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades(...)

Deixamos, deste modo, a perspectiva centrada nas incapacidades ou dificuldades da criança para incidir no currículo, isto é, o professor fará progredir no currículo a criança utilizando métodos de ensino e estratégias de aprendizagem apropriadas, de modo a garantir o sucesso dos alunos, numa Escola Para Todos. (Declaração de Salamanca, 1994)

Verificamos que neste documento existe o objectivo claro de uma Educação para Todos, numa Escola que atenda a todos os alunos, incluindo as que têm Necessidades

Educativas Especiais, mas onde é necessário responsabilizar vários agentes: Estado, Escola, Família, Comunidade para, assim, termos um Sistema Inclusivo.

Citando Medeiros (2009) cada criança tem características, interesses, capacidades, e necessidades de aprendizagem, que lhe são próprias. Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados, tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades. As crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança e na sua família, capaz de ir ao encontro dessas necessidades. As Escolas regulares seguindo a orientação inclusiva, devem combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

Assim, para Rodrigues (2003) ainda que o desenvolvimento de projectos de Escola Inclusiva tenha dado realce a um currículo mais “social”, temos que ter presente que não podemos desperdiçar o conhecimento que se veio a acumular e que está constantemente a ser produzido e que nos informa sobre intervenções mais especializadas e que podem em muitos casos permitir a aprendizagem. Estas duas componentes curriculares devem ser consideradas de modo a que não só a interacção com os outros e o desenvolvimento de competências sociais seja realizado mas também que o conhecimento que dispomos sobre a aprendizagem em certos tipos de dificuldades seja usado a favor de um processos de aprendizagem bem-sucedido.

Capítulo II

Alunos com Dificuldades de aprendizagem em contexto escolar

O conceito de dificuldades de aprendizagem, para Correia (2004) surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, apresentava constantemente insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tal como a leitura, a escrita ou o cálculo.

Este conceito subentendeu, para Correia (2004), de imediato, uma discapacidade (inabilidade) para a aprendizagem, numa ou mais áreas académicas, nada condizente com o potencial intelectual (inteligência) de um aluno, geralmente na média ou acima desta, entrando em conflito directo com os problemas de aprendizagem generalizados do aluno cujo potencial intelectual era bastante abaixo da média (Quociente de Inteligência abaixo de 70, quando medido por um teste de inteligência).

Assim sendo fraseando o mesmo autor, o aluno com dificuldades de aprendizagem é um aluno com um potencial para a aprendizagem médio, ou acima da média, sendo este aspecto um factor de grande importância a transmitir-lhe no sentido de o ajudar a situar-se e a compreender as suas áreas fortes e necessidades educativas.

No nosso país e de acordo com Correia (2004) a legislação não contempla esta categoria e, por conseguinte, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem são totalmente ignorados e, na maioria dos casos, entregues a um insucesso escolar total que leva a níveis assustadores de absentismo e de abandono escolar. Retomamos as Dificuldades de Aprendizagem no sentido de tentarmos problematizá-las nas Necessidades Educativas Especiais. Se, por um lado, nos parece tarefa fácil, dado o caudal de literatura que existe sobre o assunto (Fonseca, 1984, 1999; Correia, 1991; Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1996; Bender, 1998; Hammill & Bryant, 1998; Cruz, 1999), por outro, ela não será assim tão fácil, tendo em conta a interpretação do conceito feita pela maioria dos profissionais de educação no nosso país. E é por esta interpretação que vamos começar.

As Dificuldades de Aprendizagem são consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, risco educacional ou Necessidades Educativas Especiais. Esta parece ser a interpretação dada ao conceito por um grande número de profissionais de educação que, por paralelismo

semântico (dificuldade vs. problema) ou por desconhecimento ou, até, por indução, o aceitam num sentido muito mais amplo (Correia 2004).

Uma nova definição de Dificuldades de Aprendizagem proposta pela Learning Disabilities Association of Ontário, Canadá, datada de 2001, corrobora esta diferença, ao afirmar que: «As dificuldades de aprendizagem são discapacidades específicas e não discapacidades globais e, como tal, são distintas da deficiência mental.» A definição do NJCLD diz o seguinte: «Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as Dificuldades de Aprendizagem, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem.

Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de discapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências.

O certo é que as dificuldades de aprendizagem podem afectar um número considerável de capacidades cognitivas necessárias para o desenvolvimento de aptidões pré-académicas e, conseqüentemente, impedir uma aprendizagem com sucesso (Smith, Pollaway, Patton & Dowdy, 1995; Johnson & Johnson, 2000 citados por Correia 2004).

A aprendizagem visa uma disponibilidade adaptativa a situações futuras, através da adaptação a acontecimentos novos e imprevisíveis (Fonseca, 1984). Esta não depende só dos estímulos apropriados, mas também de uma condição interior própria do organismo, ou seja, da sua motivação para aprender (Fonseca, 1984).

Assim, a aprendizagem reflecte os processos de assimilação e conservação do conhecimento, sendo o ser humano capaz de escolher uma hipótese, comparar várias alternativas de atingir um fim, elaborar planos, executando-os e avaliando os seus resultados, planificar antecipadamente as suas acções, organizando sequencialmente o seu comportamento para atingir um objectivo (Fonseca, 1984).

Toda a aprendizagem coloca em jogo a conservação e armazenamento da experiência anterior, sendo da memória dessas experiências anteriores que surge a noção de controlo da acção, evitando o processo arbitrário e espontâneo de tentativas e erros

(Fonseca, 1984). A memória é a base do raciocínio, armazenando e preservando a informação, possibilitando a sua chamada e rechamada, tornando possível combiná-la, organizá-la e integrá-la com novas informações, para a sua consolidação, retenção e compreensão (Fonseca, 1984). Esta associa as funções de recepção com as funções de expressão, possibilitando o armazenamento, a compreensão, a integração e a formulação (Fonseca, 1984).

Qualquer aprendizagem não simbólica ou simbólica envolve uma complexa estrutura de processos, na medida em que reúne uma organização articulada e integrada de processos de atenção e vigilância, de processos de integração e retenção, de processamentos sequenciais e simultâneos de dados multimodais e de procedimentos de planificação e expressão da informação (Fonseca, 2001).

A aprendizagem é uma função do cérebro, resultante de complexas operações neurofisiológicas e neuropsicológicas, que se combinam e organizam, integrando estímulos e respostas, assimilações e acomodações, gnósias e praxias, sendo o cérebro responsável pelas aprendizagens no seu todo, funcional e estrutural (Fonseca, 1984). Para Fonseca (2005), a aprendizagem integra quatro componentes cognitivas essenciais: o input (informação dos sentidos visual, auditivo e táctilo-quinestésico), a cognição (processos de atenção, memória, integração, processamento simultâneo e sequencial, compreensão, planificação e auto-regulação), o output (acções como falar, desenhar, ler, escrever, contar ou resolver problemas) e a retro-alimentação (repetir, organizar, controlar, realizar).

Considerando o cérebro como o órgão da actividade mental, este desempenha um papel primordial na aprendizagem. Luria (s/d, in Fonseca, 1984; 1992; 2001) estudou as relações entre o cérebro e o comportamento, tendo considerado que o cérebro humano se divide em três unidades funcionais básicas, cada uma delas com uma função específica na actividade mental humana, que serão seguidamente descritas.

Na 1ª unidade funcional, de alerta e atenção, onde estão incluídos o tronco cerebral, o cerebelo, a substância reticulada, os sistemas vestibular e proprioceptivo e o sistema límbico, garante o tónus adequado às funções de atenção e vigilância, e o controlo da informação proprioceptiva (Fonseca, 1984, 2001).

A 2ª unidade funcional, integra os processos de recepção, integração, codificação e processamento sensorial, que ocorrem nas partes posteriores dos hemisférios cerebrais, onde se localizam as áreas associativas corticais dos lobos occipital (visão), temporal (audição) e parietal (táctilo-quinestésico) (Fonseca, 1992) possibilitando a sua chamada e rechamada, tornando possível combiná-la, organizá-la e integrá-la com novas informações,

para a sua consolidação, retenção e compreensão (Fonseca, 1984). Esta associa as funções de recepção com as funções de expressão, possibilitando o armazenamento, a compreensão, a integração e a formulação (Fonseca, 1984).

A 3ª unidade funcional, de execução motora, planificação e avaliação, inclui as partes anteriores dos hemisférios cerebrais, mais especificamente o neocórtex (Fonseca, 1992). Esta garante a programação, regulação e controlo das acções humanas e também as funções eferentes que possibilitam a execução dos comportamentos de acordo com objectivos consciencializados (Fonseca, 1984, 2001).

Estas unidades podem actuar no sentido ascendente, da recepção da informação para o input, ou no sentido descendente, da expressão da informação para o output, sendo fundamentais em todas as manifestações comportamentais (Fonseca, 1984).

A aprendizagem exige um conjunto de requisitos mínimos, traduzidos por uma totalidade funcional neuropsicológica, sem os quais podem surgir problemas na aprendizagem (Fonseca, 1984).

Estes problemas criam obstáculos que se podem prolongar ao longo da vida e interferir com o aprender a falar, a ler, escrever, raciocinar e resolver problemas matemáticos, sendo que cada criança apresenta um perfil de aprendizagem próprio, com uma combinação única de áreas fortes (talentos) e áreas fracas (vulnerabilidades) (Fonseca, 2005). Desta forma, e fraseando o autor, quando uma criança apresenta problemas no processo de aprendizagem quando entra para a escola, estes podem acabar por se transformar em dificuldades de aprendizagem, que afectarão o rendimento escolar da criança. Assim, importa abordar as dificuldades de aprendizagem no que concerne à sua definição e implicações.

Para Nielsen (1999), a expressão dificuldades de aprendizagem reporta para “uma perturbação que interfere com a capacidade para guardar, reter, processar ou produzir informação”. Assim, as dificuldades de aprendizagem podem ser consideradas desordens neurológicas que interferem com a recepção, integração ou expressão da informação, sendo caracterizadas por uma acentuada discrepância entre o potencial e a prestação escolar da criança (Correia & Martins, 2000, in Melo, Ribeiro & Martins, 2007). Nesta designação de dificuldades de aprendizagem podem englobar-se várias desordens, que se expressam em dificuldades na aquisição, compreensão e utilização da informação ligada aos processos cognitivos associados à linguagem, como a fala, a leitura e a escrita, aos processos mentais de raciocínio e cálculo, e aos processos ligados a aptidões sociais (Melo, Ribeiro & Martins, 2007).

De acordo com o DSM-IV (APA, 1996), nas perturbações da aprendizagem o rendimento individual em provas de leitura, escrita ou aritmética é substancialmente inferior ao que é esperado para a idade, nível de escolaridade e nível intelectual, sendo que estes problemas interferem com o rendimento escolar e actividades do quotidiano em que as competências de leitura, escrita ou aritmética estão directamente implicadas.

As crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam um potencial intelectual dentro ou acima da média, sem perturbações auditivas ou visuais, estão motivadas para aprender e inseridas num processo educativo que se revela eficaz para a maioria (Fonseca, 2005). No entanto, podem apresentar dificuldades em diferentes tipos de aprendizagem: (I) simbólica ou verbal, em competências escolares ou académicas, como ler, escrever e contar; ou (II) não simbólica ou não verbal, em competências psicossociais ou psicomotoras, como orientar-se no espaço, desenhar ou interagir socialmente com o outro (Fonseca, 2005).

De acordo com Komar (2001) existem três níveis de comprometimento das aprendizagens escolares: nos sistemas funcionais com participação periférica; nos sistemas funcionais com participação de estruturas cerebrais sub-corticais; e nos níveis corticais de ambos os hemisférios cerebrais.

As dificuldades de aprendizagem podem resultar da combinação de défices de processamento fonológico, visual ou auditivo, com consequências ao nível da rechamada ou da recuperação de dados de informação, que se tornam lentas e pouco automatizadas. Estes défices podem expressar-se em dificuldades na aquisição da leitura, da escrita, do ditado, da resolução de problemas, entre outros (Fonseca, 2005).

Fonseca e Oliveira (2009) sugerem que sem as funções cognitivas podem surgir diversos problemas no processo de aprendizagem: não há acesso ou assimilação do conhecimento, não se desenvolvem as capacidades de reconhecimento e discernimento, não se desenvolvem conceitos, não existe formulação de ideias, não há a rechamada e recuperação de dados que possibilitem a nomeação e identificação de experiências, não se produzem processos de resolução de problemas, não se fazem inferências ou se retiram conclusões, não se discriminam e identificam regras, não se operam generalizações e transferências de conhecimentos para novas situações, não se faz uma análise coerente de situações problema, não se faz a reflexão.

Todas estas dificuldades podem conduzir a um comportamento impulsivo, sem planificação, incoerente, fragmentado e inadaptado que pode acarretar dificuldades no aproveitamento académico e no relacionamento social (Fonseca & Oliveira, 2009).

Recordando as unidades funcionais do cérebro sugeridas por Luria, anteriormente apresentadas, Fonseca (2001a) refere que podem surgir desordens nestas unidades, com diferentes implicações ao nível da aprendizagem.

Se ocorrerem na 1ª unidade podem reflectir-se em problemas de atenção, hipo ou hiperactividade, que se verificam em crianças com dificuldades de aprendizagem (Fonseca, 2001a). Na 2ª unidade, interferem com a natureza sequencial da análise, causando desordens no processamento ou reconhecimento de informação, levando à omissão ou distorção de dados (Fonseca, 2001a). Já as desordens na 3ª unidade podem causar problemas na planificação das acções e na resolução de problemas (Fonseca, 2001a).

Jansky & Hirsch (1972), Lerner (2003) e Fonseca (2004), referidos por Fonseca (2005) salientam alguns factores importantes a ter em atenção durante o primeiro ano de escolaridade, como: desinteresse e desmotivação nas tarefas escolares; dificuldade em aprender palavras novas e em identificar ou nomear rapidamente letras e sílabas; dificuldades com os sons das letras; dificuldades grafomotoras; memória fraca; dificuldades psicomotoras; desorganização sistemática dos materiais.

As crianças com dificuldades de aprendizagem podem manifestar uma combinação de habilidades e dificuldades que afectam o processo de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem podem surgir em áreas como: atenção voluntária e concentração; velocidade de processamento simultâneo e sequencial da informação visual, auditiva e tátilo-quinestésica; discriminação, análise e síntese perceptiva; memória a curto prazo; cognição; expressão verbal; e psicomotricidade (Fonseca, 2005).

Estas crianças podem ter dificuldades na aquisição de algumas competências, podendo adquirir outras rapidamente (Nielsen, 1999). Este autor refere ainda que uma criança com dificuldades de aprendizagem apresenta um perfil de aquisição de competências irregular, com progressões e regressões.

Binder e Michaelis (2006) referidos por Fonseca (2005) referem que as crianças com dificuldades de aprendizagem revelam problemas na apreensão e processamento da compreensão de impressões sensoriais, dificuldade em reconhecer estruturas espaciais e em orientar-se no espaço, e em identificar as diferenças de orientação de letras ou números semelhantes.

Na sua prática, os autores Araujo e Cuzzo (2003) também referidos por Fonseca (2005) identificaram algumas características comuns nas crianças com dificuldades de aprendizagem: alterações e dificuldades perceptivas; dificuldades na habilidade manual e alterações da escrita, com desajustes tónico-posturais na actividade gráfica; problemas na

organização espaço-temporal; capacidade criativa limitada e dificuldade em expressar as suas ideias; problemas afectivos, como baixa tolerância à frustração, dificuldade em esperar pela vez, baixa auto-estima e dificuldades em controlar a agressividade.

Assim, é possível identificar alguns indícios em crianças com dificuldades de aprendizagem, tais como: dificuldades na manipulação de tesouras e lápis, distração e hiperactividade, impulsividade, problemas de coordenação, baixam tolerância à frustração, dificuldades na resolução de problemas e em desenvolver raciocínios, falta de competências de organização, dificuldade numa ou mais áreas académicas, baixa auto-estima, desmoralização, défices nas aptidões sociais, dificuldade em iniciar e terminar tarefas e um desempenho irregular, défices na memória auditiva e visual sequencial, dificuldades na coordenação visuomotora (APA, 1996; Nielsen, 1999).

Bannatyne (1971, in Fonseca, 1984) refere que as características associadas às dificuldades de aprendizagem podem dever-se a diversos factores emocionais (reação, ansiedade, falta de motivação, distractibilidade), factores visuo-espaciais (constância da forma, análise selectiva, memória, reversibilidade espacial), factores auditivos (memória, tolerância de ruídos, completamento, discriminação), factores motores (equilíbrio, fala, mãos e dedos, olhos, hiperactividade, lentidão) e factores conceptuais (generalização, indução, dedução, relatividade).

Este autor identifica também algumas características das crianças com dificuldades de aprendizagem: problemas de discriminação auditiva de vogais; inadequada sequência fonema-grafema; fraca associação auditiva e pobre completamento auditivo; problemas na linguagem falada; problemas de maturação nas funções da linguagem; pouca eficiência visuo-espacial; problemas de lateralidade; inversão de imagens e de letras; inconstância configuracional e direccional; dificuldades em associar factores verbais e conceitos direccionais; dificuldades na integração auditivo-visual-motora (ditado); fraco auto-conceito.

Fonseca (1984) sugere que as crianças com dificuldades de aprendizagem podem apresentar várias problemáticas: problemas psicomotores (apresentando um perfil psicomotor dispráxico, com movimentos exagerados, rígidos e descontrolados); problemas emocionais (sinais de instabilidade emocional e insegurança, fraca tolerância à frustração); problemas de atenção (dificuldade em focar e fixar a atenção e na selecção de estímulos, com alterações e flutuações na atenção selectiva e na sua duração e extensão); problemas cognitivos; problemas perceptivos (dificuldade em identificar, discriminar e interpretar os estímulos auditivos e visuais, o que interfere nas aprendizagens simbólicas); problemas de

memória (problemas na memorização, conservação, consolidação, retenção, rechamada da informação anterior); problemas psicolinguísticos (problemas nos processos psicolinguísticos receptivos, integrativos e expressivos); problemas de comportamento. Seguidamente serão desenvolvidos alguns destes processos.

Costa (2008) identifica alguns factores ligados à psicomotricidade que são comuns em crianças com dificuldades de aprendizagem: problemas de orientação espacial, dificuldades ao nível da imagem corporal e da estruturação espaço-temporal. Crianças com dificuldades de aprendizagem podem manifestar problemas psicomotores como: dificuldades de controlo tónico, como hipo ou hipertonicidade, paratonias, sincinésias; problemas no equilíbrio, nomeadamente problemas de controlo vestibular e proprioceptivo, dificuldades na imobilidade e reequilibrações abruptas; dificuldades na noção do corpo, com problemas no reconhecimento somato-sensorial; problemas ao nível da estruturação espaço-temporal, como problemas na memória a curto prazo visual e auditiva; dificuldades na coordenação de movimentos, com dispraxia global e fina, dismetria, problemas de dextralidade (Fonseca, 1984).

Outros sintomas psicomotores identificados em crianças com dificuldades de aprendizagem são: uma noção do esquema corporal insuficiente; uma organização da lateralidade confusa; uma estruturação e organização do espaço e do tempo com falta de referenciais; uma noção do ritmo alterada; coordenações motoras imaturas, em especial a grafomotricidade e a coordenação visuomotora; dificuldades nos equilíbrios e do controlo postural; uma auto-estima baixa; perturbações emocionais e efectivas (Costa, 2008).

Ao nível das dificuldades emocionais, as crianças com dificuldades de aprendizagem podem experimentar sentimentos de exclusão, de rejeição, de perseguição, de insucesso, tendo um auto-conceito frágil. A repetição de situações de insucesso pode levar à criação de resistências e fobias em relação às tarefas educacionais (Fonseca, 1984). Podem também evidenciar sinais de impulsividade e falta de controlo, falta de discernimento e de percepção social, sem planificação de condutas, têm dificuldade na antecipação das consequências dos seus comportamentos (Fonseca, 1984).

Ao nível dos processos cognitivos, as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam dificuldades na aprendizagem dos processos simbólicos da fala, leitura, escrita, aritmética, independentemente de lhes terem sido proporcionadas as condições adequadas de desenvolvimento, manifestando uma discrepância no seu potencial de aprendizagem (Fonseca, 1984).

Ao nível da percepção visual podem também verificar-se dificuldades ao nível da discriminação visual (problemas em reconhecer semelhanças e diferenças de formas, cores, tamanhos, letras, números); da figura-fundo (problemas de atenção selectiva e focagem, não identificando figuras sobrepostas); da constância da forma (problemas em reconhecer uma forma, independentemente de variações da posição, tamanho ou cor); na rotação de formas no espaço (dificuldade em identificar as mesmas formas invertidas ou rodadas no espaço); de associação e integração visual (problemas de organização da informação visual e na associação imagem-palavra); de coordenação visuomotora (problemas em coordenar a visão com os movimentos do corpo ou da mão na manipulação de objectos) (Fonseca, 1984).

Ao nível dos problemas de memória, estas crianças podem apresentar dificuldades de memorização visual (relação entre o todo e as partes mal organizada, com problemas no armazenamento da informação, dificuldade no reconhecimento de símbolos, dificuldades na sequencialização visual) e de memorização auditiva (dificuldade em compreender e lembrar instruções e direcções, dificuldade em processar, categorizar e classificar a informação, dificuldades semânticas e de sintaxe, inadequada utilização da linguagem com dificuldade na construção de frases e em lembrar-se espontaneamente de palavras) (Fonseca, 1984). A presença de sistemas de memória passivos, desregulados, esporádicos e episódicos de retenção de informação são característicos de crianças com dificuldades de aprendizagem (Fonseca, 2001).

Os processos psicolinguísticos podem ser divididos em receptivos (auditivos e visuais), integrativos (retenção, compreensão e associação) e expressivos (rechamada, programação verbal, oral, motora) (Fonseca, 1984). Os sinais evidenciados pelas crianças com dificuldades de aprendizagem nestes processos são: problemas na compreensão do significado de palavras e frases; problemas em seguir e executar direcções ou instruções; problemas de memória auditiva e de sequência temporal, simbólica e não simbólica; vocabulário restrito e limitado; frases incompletas e mal estruturadas; dificuldades na rechamada de informação, problemas na organização lógica e de ocorrências; dificuldades na formulação e ordenação das ideias; problemas na articulação e repetição de frases (Fonseca, 1984).

As crianças com dificuldades de aprendizagem podem apresentar problemas ao nível da recepção auditiva (dificuldades na atenção crítica e discriminativa de significações), da associação auditiva (dificuldade em seleccionar situações convencionais e analogias verbais), de completamento gramatical (dificuldades em completar frases, por

desconhecimento das regras gramaticais) e da memória auditiva sequencial (Fonseca, 1984).

As crianças com dificuldades de aprendizagem podem manifestar dificuldade em identificar e explorar imagens, tendo dificuldade na identificação de semelhanças entre imagens e em descrevê-las, bem como na resolução de problemas, onde a estratégia, o raciocínio dedutivo e indutivo, a seleção e organização de dados são importantes para encontrar soluções (Fonseca, 1984). Com um raciocínio desorganizado e sem inferências, estas crianças podem ter também dificuldade em sistematizar e planificar tarefas e em estabelecer prioridades (Fonseca, 1984).

Os processos simbólicos ligados à leitura e à escrita, estão dependentes de vários processos cognitivos interssensoriais, nomeadamente o auditivo-vocal (na imitação de palavras), o visuo-motor (na cópia), o auditivo-motor (no ditado) e o visuo-vocal (na leitura oral) (Fonseca, 1984). As crianças com dificuldades de aprendizagem podem apresentar dificuldades nestes sistemas, que se podem repercutir em problemas nos processos receptivos e expressivos e nas suas interações sistemáticas, causadores de diversos tipos de dislexias e disortografias (Fonseca, 1984).

As capacidades cognitivas de atenção, percepção, emoção, memória e linguística são fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que o desenvolvimento destas capacidades implica todo o processo de aprendizagem (Fonseca, 1984). Este autor evidencia como capacidades perceptivas e cognitivas fundamentais na significação dos processos de leitura e escrita a consciencialização linguística, o processamento eficiente da informação auditiva e visual, a abstracção das regras convencionais e o uso hierarquizado léxico-sintáxico.

As aprendizagens simbólicas, como a leitura, a escrita e o cálculo implicam processos cognitivos bastante complexos (Fonseca, 1984). Torna-se então importante caracterizar estes processos de aprendizagem, fazendo referência aos processos que lhe estão associados e às dificuldades que podem surgir na aprendizagem da leitura, escrita e matemática.

Desta forma, concluindo com Correia (2004) as Dificuldades de Aprendizagem são uma categoria das Necessidades Educativas Especiais, caracterizadas, numa perspectiva orgânica, por um conjunto de desordens neurológicas que interferem com a recepção, integração e expressão de informação e, numa perspectiva educacional, por uma inabilidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo, ou para a aquisição de aptidões sociais. Deste modo, se pretendemos criar ambientes de

sucesso para alunos com Dificuldades de Aprendizagem, então torna-se crucial que consideremos as Dificuldades de Aprendizagem como uma das problemáticas das Necessidades Educativas Especiais, com direito a serviços de educação especial, e que percebamos o processo que leva a atendimentos eficazes que permitam maximizar os seus potenciais, ou seja, ao aspirarmos a que um aluno com Dificuldades de Aprendizagem venha a suceder numa escola regular da área da sua residência, preferencialmente numa classe regular dessa mesma escola, então a regra deve ter a ver com a implementação de um sistema inclusivo responsável que tenha por base a colaboração entre os vários agentes educativos, a apropriação de recursos, o envolvimento parental e o respeito pelos direitos do aluno. Só assim, compreendendo realmente o que são Dificuldades de Aprendizagem e promovendo os padrões educativos, conseguiremos assegurar aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem uma educação de qualidade que se apoie não só nos atributos e na experiência dos professores, mas também em adequações curriculares eficazes que permitam responder às suas necessidades, maximizando as suas competências, quer nas áreas académica e socioemocional, quer na sua preparação para a vida activa, onde se pretende que eles venham a tornar-se em elementos o mais autónomos e produtivos possível.

Neste sentido, Kauffman (1983) sumaria que é preciso pensar melhor a educação, retirando-lhe a retórica que o pós-modernismo parece ter adoptado, para que os alunos com Dificuldades de Aprendizagem possam experimentar o sabor do sucesso. É preciso, portanto, que todos nós percebamos melhor as complexidades da vida escolar na sala de aula, especialmente quando elas afectam o dia a dia dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem.

Capítulo III

Conceito de Motivação

O conceito de motivação torna-se fundamental, na medida em, antes de mais, por detrás de qualquer ser humano, estão causas, que o determinam e influenciam, despoletando diversos comportamentos e predisposições; que quando aliados à aprendizagem, originam um vasto leque de diferentes expressões comportamentais, (Fernandes, 2010).

Em Psicologia, a manifestação comportamental, explícita (observável) ou implícita (pensada), advém de causas internas ou externas. Assim, motivação define-se pelo estudo dessas causas, quer nos aspectos energéticos despertados no organismo (que as alimentam e permitem os fenómenos activos consequentes), quer nas direcções que conduzam a finalidades. Rodrigues (1985)

Para Fernandes (2010), tomando a definição anterior, sustende que a motivação é tida como uma grande vertente humana, por dois aspectos essenciais: o de direcção, que se caracteriza por uma necessidade ou finalidade e, o de intensidade, nomeadamente no despertar de impulsos. Estes são fenómenos paralelos, na medida em que, o individuo quando tem uma necessidade procura satisfazê-la, atingindo assim uma finalidade, percurso derivado por um impulso.

O comportamento motivado, para Fernandes (2010) é descrito em duas formas: um, em que as necessidades ou impulsos ocorrem pela aprendizagem, o que faz a diferença entre indivíduos, aquando da satisfação dos seus hábitos e desejos; outro, mediado por necessidades e impulsos inatos e comuns a muitos indivíduos.

Fernandes (2010) afirma que a motivação funciona como um meio activo do desenvolvimento da capacidade intelectual, em que o seu papel consiste em ajudar a criança a utilizar as suas próprias capacidades. As crianças motivadas são interessadas, entusiastas, empenhadas, curiosas, que se esforçam e persistem, e que de forma activa e por sai iniciativa fazer frente aos desafios. Significa que este tipo de crianças tem probabilidade de se revelar mais sucesso, seja ao nível académico quer ao nível pessoal e emocional. Assim, demonstram elevada auto-estima, pela certeza de que serão capazes, numa atitude desafiante.

Stefano Stefano, Sílvio; Passador, João; Bzuneck, José (2003) citados por Fernandes (2010) demonstraram que a motivação pode ser um dos principais determinantes para o êxito e qualidade da aprendizagem, tratando-se de um componente complexo e com muitos aspectos inerentes à educação escolar. Segundo os seus estudos, um aluno motivado aprende e realiza mais, se comparado com aquele que não possui motivação.

Mitcheell (1992) assinala que ela é um dos principais determinantes para o êxito e qualidade da aprendizagem, tratando-se de um componente complexo e com muitos aspectos inerentes à educação escolar. Conhecer a realidade motivacional dos alunos é, sem dúvida, um passo importante para o sucesso da aprendizagem.

Desta forma, um aluno motivado aprende e realiza mais em sua vida académica, se comparado com aquele que não possui motivação (Stefano e Guimarães, 1998).

As metas de realização compreendem os objetivos a que os alunos visam atingir e são denominadas aprender, alienação académica e ego. Esta última é formada por dois componentes: o de aproximação e de evitação. Na avaliação das estratégias cognitivas de processamento, verifica-se maior enfoque nas de profundidade, superficiais e desorganização (Bzuneck, 1999).

De acordo com Brophy (1983), a motivação em sala de aula é muito diferente da motivação, pois as atividades escolares são de natureza cognitiva, ou seja, o profissional motivado para trabalhar visa aos objetivos organizacionais, diferentemente do aluno, que busca aprender determinada habilidade ou conhecimento no ambiente escolar – objetivos individuais.

Littman (1958, citado por Castuera, 2004) define que a motivação se refere ao processo ou condição que pode ser fisiológico ou psicológico, inato ou adquirido, interno ou externo ao organismo ao qual determina ou descreve o que ou respeito a que, se inicia a conduta, se mantém, se direcciona, se selecciona ou finaliza; este fenómeno também se refere ao estado pelo qual determinada conduta se adquire ou se deseja; também se refere ao facto de que um indivíduo aprenderá, recordará ou esquecerá certo material de acordo com a importância e o significado que o indivíduo dê à situação.

De acordo com Castuera (2004), a definição de Littman expressa que os fenómenos motivacionais integram um conjunto de aspectos biológicos, emocionais, cognitivos e sociais, inter-relacionados entre si, e que são subjacentes ao resultado final que é a conduta observável. Todos esses aspectos têm influência na persistência, na intensidade e na

frequência da conduta e a sua vez interactuam entre eles aumentando, mantendo ou diminuindo a conduta.

Ryan e Deci (2000) declaram que motivação diz respeito à energia, direcção e persistência.

Stipek (1993) revela que a estruturação da aprendizagem pode afetar a motivação do aluno em todos aspectos de activação e intenção. A motivação tem sido um tema central e perene no campo da psicologia, pois é a essência biológica, cognitiva e de regulação social. Talvez mais importante, no mundo real, a motivação é altamente valorizada por suas consequências: Motivação produz. Por isso, é proeminente de preocupação para aqueles em funções como de gestor, professor, líder religioso, treinador, prestador de cuidados de saúde, pais e outros que envolvem a mobilização de agir.

Motivação de alunos

Nos anos 80 e 90, psicólogos e educadores apresentaram um acentuado e renovado interesse por questões relativas a motivação académica. Atualmente, a motivação vêm sendo um dos principais temas de pesquisa no contexto de ensino-aprendizagem (Maehr & Meyer, 1997; Pintrich, 2003).

Três tendências podem ser evidenciadas na pesquisa recente sobre a motivação de alunos: o predomínio de uma abordagem sócio-cognitiva norteando as questões de pesquisa, a consolidação de uma sólida base empírica sobre o papel exercido por fatores motivacionais de natureza cognitiva e a geração de um considerável conhecimento empírico sobre como as práticas instrucionais afetam a motivação dos alunos (Maehr & Meyer, 1997; Pintrich, 1991; Weiner, 1990).

Nas pesquisas atuais observa-se um decréscimo na ênfase exclusiva dada a influência das recompensas na determinação da motivação e uma acentuada atenção aos efeitos mediadores das expectativas e dos valores dos alunos sobre a motivação. Mais especificamente, têm sido examinados os efeitos mediadores de um conjunto de diferentes crenças associadas com expectativas tais como percepções da capacidade da pessoa, percepções do controle da pessoa em relação aos resultados da realização e percepções das causas de tais resultados (Graham & Weiner, 1996; Pintrich, 1991).

Além disso, como já foi dito anteriormente, as teorias e pesquisas recentes sobre motivação estão embasadas em uma perspectiva sócio-cognitiva. Segundo esta perspectiva, as crenças e cognições dos indivíduos são influenciadas pelo ambiente, de tal forma que os fatores contextuais, como a estrutura da sala de aula, a escola e a cultura, exercem um papel importante na motivação dos alunos. Isto traz implicações importantes do ponto de vista educacional, uma vez que se apóia no pressuposto de que a motivação não é uma característica estável do aluno, mas que tem como base as crenças dos alunos que podem ser fortemente influenciadas pelo o que o professor faz e como estrutura a sala de aula. (Pintrich, 2003).

A motivação tem sido entendida como uma variedade de processos psicológicos que levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo, como o de prestar atenção ou fazer determinada tarefa. Além disso, ela garante a persistência destes comportamentos, visto que surge no percurso obstáculos e fracassos, bem como outros motivos concorrentes que podem levar a pessoa a interromper o curso da ação (Bzuneck, 2001a; Henderson & Dweck, 1990; Pintrich & Schunk, 2002).

A motivação afeta tanto novos aprendizados quanto a performance de habilidades, estratégias e comportamentos previamente aprendidos. Ela pode influenciar o que, quando e como se aprende (Pintrich & Schunk, 2002).

Os alunos que estão motivados a aprender engajam-se ativamente em atividades que acreditam que os ajudarão a aprender, como prestar atenção cuidadosamente nas instruções, organizar e rever mentalmente o material a ser aprendido, tomando notas para facilitar o estudo subsequente, checando seu nível de entendimento e pedindo ajuda quando não entendem o material. Estes alunos também se caracterizam por apresentarem envolvimento em tarefas desafiadoras, intenso esforço associado a uso de estratégias de solução de problemas ativas, persistência frente às dificuldades, foco no desenvolvimento das habilidades de entendimento e domínio, além de apresentarem entusiasmo, otimismo, prazer e orgulho na realização das tarefas acadêmicas. Estas atividades, em seu conjunto, aumentam o aprendizado e, conseqüentemente, resultam em um desempenho bem-sucedido (Bzuneck, 2001; Pintrich & Schunk, 2002).

Ao contrário, alunos desmotivados a aprender estão menos dispostos a serem sistemáticos em seus esforços para aprender. Eles têm maior probabilidade de ficarem desatentos durante a tarefa e de não organizarem ou ensaiar o material estudado, podem não tomar notas ou fazê-lo de forma não sistemática. Estes alunos podem não monitorar seu nível de entendimento ou pedir por ajuda quando não entendem o que está sendo

ensinado. Além disso, os alunos que não são motivados caracterizam-se por serem passivos, exercerem pouco esforço e desistirem facilmente das tarefas. O foco destes alunos são as razões extrínsecas a tarefa tais como evitar punições ou obter alguma recompensa não relacionada a tarefa em si (Zambon, 2006).

Eles não apreciam as tarefas acadêmicas e as evitam o quanto podem (Bzuneck, 2001; Pintrich & Schunk, 2002). Mais uma vez, as características apresentadas por estes alunos provavelmente os levarão a apresentar níveis mais baixos de desempenho.

Um ponto-chave é que se pode estabelecer uma relação recíproca entre motivação, aprendizagem e desempenho, ou seja, a motivação influencia a aprendizagem e desempenho e o que os alunos fazem e aprendem influencia sua motivação (Pintrich & Schunk, 2002). Desta forma, problemas motivacionais podem ser entendidos ora como causa, ora como consequência do baixo desempenho..

No que diz respeito à análise quantitativa, a motivação pode ser mais ou menos intensa. A ausência, ou baixos níveis de motivação, quando frequentes, são indesejáveis em sala de aula, uma vez que alunos que os apresentam tendem a não persistir nas atividades ou nem ao menos iniciá-las, mostrando apatia às tarefas escolares (Bzuneck, 2001).

Por outro lado, altos níveis de motivação não necessariamente estarão relacionados a um melhor desempenho, uma vez que a relação nível motivacional - desempenho não é linear.

O desempenho será melhor quando a motivação alcançar um nível médio e decrescerá quando ela for mais baixa ou mais alta. Níveis motivacionais muito elevados também podem ser vistos como um problema, uma vez que levam rapidamente ao cansaço e ao surgimento de um alto nível de ansiedade, o que vem a prejudicar o processamento cognitivo, prejudicando o desempenho acadêmico e a aprendizagem. (Bzuneck, 2001).

A análise qualitativa da motivação implica na existência de padrões de motivação menos adaptativos e eficazes que outros. Os alunos com distorções na qualidade da motivação apresentam razões para a aplicação do esforço e energia que não os direciona a aprender, mas outros objetivos como terminar rapidamente a tarefa, tirar notas, não parecerem incompetentes ou serem vistos como os melhores da classe. Estas distorções frequentemente são acompanhadas por emoções negativas como medo do fracasso, altos níveis de ansiedade, frustração e irritação, o que contribui para uma diminuição na qualidade das actividades acadêmicas (Bzuneck, 2001).

Um dos indicadores da presença ou não de uma motivação positiva e adaptada tem sido a análise de como o aluno se engaja nas tarefas acadêmicas, nos tipos de estratégias metacognitivas e ativas usadas por ele para realizar a tarefa, compreender e ter uma abordagem mais aprofundada do material e da tarefa. Verifica-se se os alunos escolhem ou não estratégias metacognitivas tais com monitorar seu progresso ou checar sua compreensão (fazer perguntas a si mesmo sobre o sentido do que está fazendo, explorar diferentes maneiras de realizar a tarefa, rever o material não entendido) e estratégias ativas (sumarizar, tomar notas) que o auxiliam a integrar e conectar as novas informações presentes na tarefa com o seu conhecimento prévio (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988). Para estes autores, além das características do engajamento cognitivo, outros índices de motivação são esforço, persistência e desempenho. O esforço refere-se ao esforço cognitivo necessário quando se aprende novas habilidades e está relacionado ao uso das estratégias cognitivas já referidas. A persistência, ou tempo gasto na tarefa, é um outro índice de motivação. Muito do que é aprendido leva tempo e o sucesso pode não ser prontamente experienciado. Deste modo, alunos motivados tendem a persistir na tarefa, especialmente quando se deparam com dificuldades. Por fim, o desempenho pode ser visto como um índice indireto de motivação.

Alunos que utilizam estratégias metacognitivas e ativas, despendem esforço e persistem estão mais propensos a se desempenhar em um nível superior. (Pintrich & Schunk, 2002).

Como já foi dito, a motivação escolar vem sendo o foco de inúmeros estudos, todavia, a pesquisa nesta área parece difusa e fragmentada, sendo que no momento atual, a área de motivação acadêmica não conta com uma única teoria que articule os construtos motivacionais relevantes (Bzuneck, 2001; Pintrich, 2003).

Em sua revisão de pesquisas sobre motivação no contexto ensino-aprendizagem, Pintrich (2003) levantou os conhecimentos sobre motivação dos alunos mais comumente aceitos e embasados empiricamente. Ao tratar da questão sobre o que motiva os alunos em sala de aula, o autor levantou cinco famílias básicas de construtos sócio-cognitivos que vêm sendo amplamente estudados. Estes construtos se caracterizam por serem específicos ao domínio e à situação e por estarem relacionados às crenças que os alunos apresentam sobre desempenho, sobre a sala de aula e sobre a escola em geral.

Segundo o já referido autor, o que motiva os alunos são: senso de auto-eficácia e percepções de competências adaptativas (alunos que acreditam que são capazes de se desempenhar bem tendem se esforçarem, persistirem mais e se desempenharem melhor),

atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso e crenças de controle adaptativas (isto é, alunos que acreditam que têm controle pessoal sobre os resultados acadêmicos tendem a se desempenharem melhor), altos níveis de interesse e motivação intrínseca (o interesse por assuntos ou por determinadas tarefas acadêmicas, bem como uma motivação independente de fatores externos aumentam a satisfação e o envolvimento com as atividades escolares e está associado a melhores desempenhos), altos níveis de valor em relação às tarefas acadêmicas (a importância que os alunos dão as tarefas pode levar a um maior engajamento e a escolhas futuras por elas) e metas de orientação, ou seja, o aluno que tem como meta aprender tende a apresentar uma série de resultados motivacionais, cognitivos e afetivos favoráveis a aprendizagem (Pintrich, 2003).

O foco do estudo Nutti e Realli (2002) foram as metas de orientação, as atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso e as autopercepções de capacidade, mais especificamente, o autoconceito. Estes construtos serão explorados a seguir, de forma a descrever suas relações com o desempenho acadêmico e com a aprendizagem.

Segundo a análise, efectuada por estas autoras Nutti e Realli (2002) o fracasso escolar frequentemente é representado “pela situação em que o aluno efetivamente frequenta a escola, é promovido de uma série para a outra, conclui cada um dos ciclos escolares mas, ao sair, apresenta um conhecimento sobre os conteúdos acadêmicos muito aquém do desejado”.

Segundo as autoras, o fracasso escolar traz conseqüências muito prejudiciais para o aluno. Ele afeta negativamente seu desenvolvimento psicológico e social e restringe-lhe a inserção social e o exercício da cidadania, devido ao domínio insuficiente das habilidades acadêmicas (Nutti & Realli, 2002).

A literatura evidencia que à medida que os alunos avançam para a segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e principalmente quando o aluno inicia estas etapas de ensino, independentemente do seu desempenho, ocorre uma diminuição da motivação escolar ou ela se torna menos adaptativa. Estas mudanças na motivação são explicadas na literatura como relacionadas a fatores relacionados à idade ou maturacionais, bem como a fatores contextuais, como as características da sala de aula e escola (Anderman e Maehr; 1994; Henderson e Dweck, 1990; Pintrich, 2003).

Em geral, a falta de motivação ou uma motivação não adaptativa representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem. Alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco. Além disso, fica comprometida a formação e o próprio desenvolvimento do aluno desmotivado, uma

vez que dependem consideravelmente dos aprendizados escolares (Bzuneck, 2001a). Considera-se que um maior entendimento do processo motivacional favorece um planejamento de intervenções educacionais que visem auxiliar os alunos a superarem dificuldades motivacionais e de aproveitamento acadêmico. Isso pode ser feito com base nas teorias sócio-cognitivas da motivação, uma vez que oferecem valiosos esquemas para o entendimento e direções para mudanças no padrão de interação de professores e ambiente de sala de aula e alunos (Henderson & Dweck, 1990; Tollefson, 2000).

Pesquisas mostram que determinadas crenças sobre si são facilitadoras de uma motivação adaptativa, dentre elas: crenças positivas em relação a si próprio e à própria capacidade (altos níveis de auto-eficácia, autoconceito e auto-estima), atribuição tanto do sucesso quanto do fracasso nas tarefas escolares ao esforço e adoção da meta aprender (Pintrich, 2003). O autor considera que as metas de realização, as atribuições de causalidade e o autoconceito que um aluno adota sejam sensíveis às características contextuais, ou seja, são fortemente influenciados pela natureza do contexto de sala de aula.

Conseqüentemente, o estudo destes três construtos tem se mostrado útil para os professores ao assumir que eles não são características estáveis do indivíduo, mas que podem ser modelados pelo que o professor faz na sala de aula e por como a sala de aula é organizada e estruturada.

Um considerável corpo de pesquisa evidencia que alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam padrões motivacionais menos adaptativos. Em geral, eles apresentam meta performance, um autoconceito e padrões atribucionais negativos, o que pode ter um impacto severo nos comportamentos de desempenho, como se esforçar nas atividades acadêmicas, afetando a aprendizagem destes alunos e em última instância influenciando negativamente no seu ajustamento global (Tabassam & Grainger, 2003).

Nas duas últimas décadas, a pesquisa tem mostrado que alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam autopercepções mais baixas do que seus pares sem dificuldades.

Dentre as possíveis causas para esta relação, estudos mostram que alunos com dificuldades de aprendizagem geralmente experienciam fracassos prolongados em situações acadêmicas e sociais e, conseqüentemente, podem possuir uma auto-valorização reduzida e autoconceito negativo. A pesquisa da última década mostrou claramente que a maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem possuem um autoconceito mais baixo no que diz respeito a suas habilidades acadêmicas, enquanto que seu autoconceito não-acadêmico é quase que equivalente ao dos seus pares (Tabassam & Grainger, 2003).

Investigações apontam que alunos com dificuldades de aprendizagem, em geral, exibem um estilo atribucional negativo, uma vez que o fracasso é atribuído a causas internas, ou seja, falta de habilidade e esforço e o sucesso atribuído a causas externas, como sorte e oportunidade (Tabassam & Grainger, 2003).

Investigar alguns construtos motivacionais apresentados por alunos com baixo rendimento acadêmico através de instrumentos amplamente utilizados em pesquisas recentes parece ser útil por levantar dados que possam ser comparados a uma ampla gama de pesquisas internacionais, o que pode contribuir com as pesquisas nacionais já realizadas por levantar indícios da aplicabilidade das teorias relacionadas à motivação escolar ao nosso contexto.

Conforme Pintrich (2003) ressalta, é fundamental para o estudo da motivação como uma ciência motivacional investigar como se apresentam os diferentes construtos motivacionais, como eles interagem entre si e de que forma eles motivam os alunos em diferentes contextos étnicos e culturais.

Com base na literatura, e de acordo com o estudo de Zambon (2006), era esperado que os alunos com baixo desempenho acadêmico apresentassem crenças motivacionais diferentes dos alunos com desempenho médio e alto, mais especificamente, que os alunos com baixo desempenho apresentassem um autoconceito mais negativo nas áreas acadêmicas, atribuíssem menos o sucesso e o fracasso nas tarefas acadêmicas ao próprio esforço e que adotassem mais a meta performance do que os alunos dos outros grupos de desempenho.

As relações entre as metas de realização e atribuições de causalidade verificadas neste estudo divergem em alguns dos aspectos presentes na literatura. No presente estudo, a meta aprender foi positivamente correlacionada às atribuições do sucesso à capacidade, ao esforço e causas externas e a meta performance evitação foi positivamente correlacionada à atribuição do sucesso ao esforço e à atribuição do fracasso também ao esforço. No entanto, Ames (1992) e Pintrich & Schunk (2002), em revisão de estudos que relacionam as metas de orientação às atribuições de causalidade, apontaram uma relação entre a meta aprender e a crença atribucional de que esforço leva ao sucesso e de que a falta de esforço leva ao fracasso, bem como uma relação entre meta performance e atribuições de capacidade tanto nas situações de sucesso quanto nas situações de fracasso.

Valle et al. (2003) encontraram que alunos universitários que adotavam a meta aprender atribuíram seu sucesso à capacidade e seu fracasso à falta de esforço.

No estudo de Ames e Archer (1988), os alunos que adotavam a meta performance atribuíram mais seus fracassos à baixa capacidade. Os alunos que adotavam a meta aprender atribuíram seu sucesso ao esforço.

Desta forma, um problema central de toda a educação é o da estimulação da motivação para a aprendizagem das crianças. A questão da motivação, contudo, pode ser vista sob uma perspectiva interna, na medida em que as crianças são atingidas apenas através da compreensão e apreciação do que está por dentro, o que as leva a focalizarem-se em algo, a interessarem-se e a assimilarem. A aprendizagem é uma actividade com um propósito e os princípios motivacionais necessitam de ser guiados pelo conhecimento daquilo que regula esse processo, o que governa ou direcciona (Ryan, Connel & Grolnick, 1992). A pertinência desta temática prende-se com o facto de a aprendizagem não ser um processo meramente racional, estando relacionada com o estado de motivação do aluno. Assim, segundo (Pintrich, Marx & Boyle, 1993) citados por Rhoneck, Grob, Shnaitmann & Volker, 2001) a aprendizagem na escola não é simplesmente uma cognição a frio, que lhe permite ser reduzido a uma racionalidade e lógica, mas pelo contrário, é um “processo a quente” no qual a motivação, as propostas, os objectivos e a sua auto imagem, desempenham um papel importante.

As crianças são por natureza activas e através da sua actividade natural, aprendem. Pelo exercício espontâneo das suas capacidades, expandem e refinam as suas capacidades e adquirem novos conhecimentos (Deci & Ryan 1992).

Deste modo, a abordagem a esta temática, a da motivação para as aprendizagens escolares, prende-se com um interesse em analisar o tipo de alterações e a respectiva correlação, no sentido de se compreender o seu processamento. Se conseguirmos explicar as suas razões pelas quais os indivíduos se comportam de certa forma em situações de realização, então poderemos ser capazes de alterar o seu comportamento (Stipeck 1996).

Teorias Motivacionais

Vários têm sido os modelos propostos para explicar os princípios que regem a motivação. De acordo com Castuera (2004) as teorias da motivação podem apresentar-se como um contínuo desde o mecanicista até ao cognitivo. Assim, aparecem teorias que concebem ao indivíduo posição mecanicista como um ser passivo sujeito às influências do

meio, até teorias que desde uma perspectiva cognitivista destacam o papel activo dos indivíduos como indicadores da acção através da interpretação subjectiva do contexto de execução.

Rodriguez (2007) declara que a principal tarefa para a perspectiva cognitivo-social da motivação é estudar o modo como os seres humanos adquirem, representam e utilizam o conhecimento.

Woolfolk (2000) apresenta quatro abordagens gerais à motivação, as quais são: abordagens comportamentais, humanísticas, cognitivas e de Aprendizagem social .

Os behavioristas explicam motivação com conceitos como “recompensa” e “incentivo”; as interpretações humanísticas da motivação enfatizam fontes intrínsecas de motivação como as necessidades de “auto-realização” de uma pessoa (Maslow, 1968, 1970), a “tendência realizadora” inata (Rogers e Freiberg, 1994) ou a necessidade de “autodeterminação” (Deci, Vallerand, Pelletier e Ryan, 1991); nas teorias cognitivas, as pessoas são vistas como activas e curiosas, buscando informações para resolver problemas pessoalmente relevantes, os teóricos cognitivos acreditam que o comportamento é determinado por nosso pensamento e as teorias de aprendizagem social são integrações de abordagens comportamentais e cognitivas: elas levam em consideração tanto a preocupação dos behavioristas com os efeitos ou resultados de comportamentos quanto o interesse dos cognitivistas no impacto de crenças e expectativas individuais.

Teoria de atribuições Causais

O processo de atribuição diz respeito à maneira como as pessoas descrevem as causas de eventos e como esta atribuição de causas afeta suas motivações. Ao fazer uma atribuição o indivíduo elabora intuitiva e espontaneamente explicações causais para o comportamento dos outros, de si próprio e para todo tipo de fenómeno. A atribuição de causas é feita de maneira natural, automática, utilizando-se as informações disponíveis, permitindo inferências pessoais e resultando (Troccoli 2006).

A Teoria da Atribuição de Bernard Weiner é a principal teoria motivacional dos últimos trinta anos. De acordo com ela, as interpretações que os indivíduos fazem sobre os próprios resultados de desempenho são mais importantes do que as disposições

motivacionais e os resultados reais, uma vez que determinam o emprego de esforço subsequente (Eccles & Wigfield, 2002).

As atribuições de causalidade envolvem as explicações ou causas que o aluno atribui ao seu desempenho, seja ele o sucesso ou o fracasso. As teorias de atribuição da motivação partem da premissa de que as pessoas tentam trazer ordem para suas vidas desenvolvendo teorias pessoais sobre o porquê as coisas acontecem da forma que acontecem em suas vidas e na vida dos outros (Graham & Weiner, 1996; Tollefson, 2000).

Weiner (1985) propõe uma teoria atribucional da motivação e da emoção. Esta teoria oferece um esquema, que parte dos fatores antecedentes das atribuições até suas conseqüências e é fundamental para o entendimento de como as atribuições de causalidade vão influenciar na motivação dos alunos.

Na teoria atribucional da motivação e da emoção, a seqüência motivacional é iniciada por um resultado, que o aluno pode interpretar como positivo, ou seja, quando aquilo que ele queria foi alcançado, ou negativo, quando não obteve o que se pretendia.

Estes resultados relacionam-se diretamente a alguns sentimentos, como felicidade, seguida do sucesso e tristeza, seguida do fracasso (Weiner, 1985).

Depois da evidência do sucesso ou do fracasso, o aluno passa a buscar o porquê este resultado ocorreu. Esta busca é influenciada por diversos fatores antecedentes. Estes factores podem ser divididos em duas categorias gerais: os fatores ambientais e os fatores pessoais. Dentre os fatores ambientais estão informações específicas, por exemplo, quando a professora diz que o aluno não se esforçou o suficiente, normas sociais, por exemplo, quanto todos os alunos vão bem em uma prova, e características situacionais, que são algumas pistas ambientais apresentadas aos alunos. Os fatores individuais podem ser esquemas atribucionais, tendências atribucionais, conhecimento prévio e diferenças individuais. Estes factores envolvem as cognições e crenças que os alunos tem sobre si mesmos ou sobre as atividades a serem realizadas, o que pode influenciar na atribuição (Pintrich & Schunk, 2002; Weiner, 1985).

Existem inúmeras causas às quais um aluno pode atribuir um resultado acadêmico, sendo as mais freqüentes, capacidade, esforço e causas externas, dentre as quais encontram-se facilidade ou dificuldade da tarefa, sorte, humor e ajuda ou impedimento dos outros (Pintrich & Schunk, 2002; Weiner, 1985).

As causas levantadas pelos alunos podem ser agrupadas a partir de três dimensões básicas, o que trará diferentes conseqüências motivacionais e psicológicas.

Estas dimensões são: *locus*, estabilidade e controlabilidade. A primeira dimensão refere-se à localização da causa como interna ou externa ao indivíduo. A estabilidade remete à imutabilidade da causa através do tempo. A controlabilidade diz respeito à extensão com que a causa está sujeita à interferência do indivíduo. Desta forma, a capacidade pode ser considerada uma atribuição interna, estável e incontrolável, o esforço como uma atribuição interna, instável e controlável e, por fim, as causas externas são externas, instáveis e incontroláveis. É importante ressaltar que esta classificação das causas em função das dimensões, apesar de ser amplamente utilizada, pode estar sujeita a diferenças culturais, desenvolvimentais, e individuais (Pintrich & Schunk, 2002; Weiner, 1985).

Como já foi dito, as dimensões causais vão influenciar uma série de resultados afetivos, psicológicos e comportamentais. O *locus* da causa está relacionado a auto-estima e ao orgulho de si mesmo. Atribuições internas nas situações de sucesso associam-se a uma maior auto-estima, já nas situações de fracasso relacionam-se a níveis mais baixos de auto-estima do que atribuições externas (Weiner, 1985).

Um maior número de pesquisas embasa as relações entre a estabilidade da causa e outros resultados. A estabilidade pode influenciar a expectativa de sucesso futuro, ou seja, se o sucesso é atribuído a uma causa estável, espera-se que este resultado se repita, por outro lado, se o fracasso é atribuído a uma causa estável, espera-se que ele volte a ocorrer, o que pode levar a sentimentos de desesperança, ou até mesmo ao desamparo aprendido, que será tratado mais adiante (Pintrich & Schunk, 2002; Weiner, 1985).

A controlabilidade da causa está relacionada a emoções sociais. O fracasso atribuído a uma causa controlável pode relacionar-se a um sentimento de culpa, por outro lado, quando é atribuído a causas incontroláveis relaciona-se a vergonha. Já o sucesso atribuído a causas controláveis pode levar a sentimentos de orgulho (Weiner, 1985).

Por fim, as crenças de expectativas e emoções relacionadas às diferentes causas vão levar a diferentes resultados motivacionais e, finalmente, a tipos diferentes de comportamentos relacionados à realização das atividades escolares, como escolha, persistência, nível de esforço e desempenho (Pintrich & Schunk, 2002; Weiner, 1985).

Nas situações de sucesso, as atribuições mais adaptativas parecem ser internas e estáveis, como a capacidade, uma vez que cria a expectativa de que o mesmo resultado ocorra no futuro. As atribuições para o sucesso internas e instáveis, como o esforço também são adaptativas devido às emoções positivas que a seguem. Atribuir o sucesso a

causas externas e estáveis não é adaptativo, uma vez que não se relaciona nem a emoções, nem a expectativas futuras positivas (Pintrich & Schunk, 2002).

Para o fracasso, as atribuições mais adaptativas são instáveis e controláveis, como o esforço, pois depende do aluno estudar mais para ir bem da próxima vez. As atribuições menos adaptativas para o fracasso são internas, estáveis e incontroláveis, como a capacidade, uma vez que o aluno se sentirá envergonhado, sua auto-estima será prejudicada e ele não esperará ser bem sucedido da próxima vez, o que o levará a empregar menos esforço, ser menos persistente ou não querer fazer a atividade em que fracassou da próxima vez (Pintrich & Schunk, 2002).

Atribuições não adaptativas para o sucesso e para o fracasso podem levar ao desamparo aprendido. No contexto acadêmico, ele pode ser descrito como um padrão de cognições, atribuições e comportamentos aprendidos em que o indivíduo não percebe relação entre o seu comportamento e os resultados acadêmicos, o que pode levar a redução da motivação dos alunos, sentimentos negativos em relação às atividades acadêmicas e a si mesmo e, em última instância, a uma situação de desesperança e de depressão, marcadas pela crença de que não importa quanto esforço ele empregue, estará condenado a fracassar (Graham & Weiner, 1996; Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, Roces, Alvarez, González, Cabannach, Valle & Rodríguez, 2005; Weiner, 1979).

Existem fortes evidências da relação entre atribuições de causalidade e desempenho. Marsh (1984) encontrou que alunos com idade média de 10 anos que atribuem seu sucesso acadêmico à capacidade e ao esforço e que não atribuem o fracasso à falta de capacidade e, em menor extensão, à falta de esforço, tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico. Estes resultados se assemelham aos encontrados por Marsh (1986) que ao investigar as atribuições de causalidade de alunos de 10 e 15 anos encontrou que quanto maior o desempenho acadêmico do aluno, mais ele atribuía o sucesso a causas internas e o fracasso a causas externas.

A atribuição do sucesso a causas internas e do fracasso a causas externas, ou seja, aceitar a responsabilidade pelo sucesso e negar a responsabilidade pelo fracasso é chamada pela literatura de efeito de autoproteção, tendência hedônica ou de defesa do ego. Esta tendência teria a função de manter a auto-estima ou o valor próprio de quem a realiza, uma vez que o aluno se responsabiliza apenas pelo sucesso (Marsh, 1986).

Martini (1999) encontrou entre alunos brasileiro que as causa mais frequentes para o sucesso foram prestar atenção e esforço e para o fracasso foram não prestar atenção e falta de esforço, isto é, os alunos atribuíram tanto o sucesso quanto o fracasso a causas

internas. Quando foram analisadas as atribuições em função do desempenho, entre o grupo dos alunos com desempenho médio no TDE (Teste de Desempenho Escolar) e não repetentes, as atribuições mais frequentes foram facilidade da tarefa e falta de capacidade. Além disso, o grupo de alunos repetentes apresentou mais a resposta não sei, do que os alunos não repetentes quando perguntados sobre as causas de seus sucessos e fracassos nas disciplinas de Português e Matemática.

Núñez et al., 2005, ao investigarem as atribuições de causalidade através do Sydney Attribution Scale (SAS), instrumento criado por Marsh (1984), de alunos espanhóis com idade entre 9 e 14 anos, com e sem dificuldades de aprendizagem, encontraram que grande parte dos alunos com dificuldades de aprendizagem, ou seja, alunos que experienciaram fracassos escolares recorrentes, atribuíram o sucesso acadêmico a causas externas e o fracasso acadêmico a causas internas, o que foi denominado de perfil atribucional de desamparo aprendido. Estes alunos, comparados àqueles com um perfil atribucional adaptativo, perceberam-se como menos capazes de aprender e menos persistentes seguindo situações que envolviam fracasso. Além disso, seus professores avaliaram seu desempenho como mais baixo, tanto nas áreas acadêmicas que não eram o núcleo de suas dificuldades, como nas áreas em que apresentavam dificuldades.

Também tem sido verificada uma relação entre a meta que cada indivíduo adota e suas atribuições, ou seja, percepções sobre as causas de seus sucessos e fracassos. Os estudos indicam que os alunos que adotam a meta aprender apresentam um padrão atribucional adaptativo, isto é, tanto o sucesso, quanto o fracasso é atribuído à falta de esforço e é visto como contingente ao esforço pessoal. No caso destes alunos, o esforço é associado a sentimentos positivos de competência e o fracasso visto como uma pista para mudar sua estratégia para completar a tarefa e aumentar seus esforços. Além disso, eles acreditam que capacidade é uma causa instável, que depende do esforço. Por outro lado, o padrão atribucional de alunos com meta performance é mal adaptativo, sendo o fracasso atribuído à falta de capacidade estável ou a fatores externos e conseqüentemente, seguido por uma retirada de esforço (Pintrich & Schunk, 2002; Stipek, 1996; Tollefson, 2000).

No estudo de Ames e Archer (1988), os alunos identificados como os que utilizavam a meta performance atribuíram mais seus fracassos a baixa capacidade, uma atribuição indesejada, uma vez que acreditando que não podem mudar sua própria capacidade, eles não vêem razão para aumentar seu esforço em atividades futuras. Em contraste, alunos identificados como os que utilizavam a meta aprender atribuíram seu sucesso a altos níveis de esforço e ao uso de estratégias de aprendizagem efetivas.

Indo de encontro aos resultados mencionados acima, Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez & Piñeiro (2003) encontraram que alunos universitários que adotavam a meta aprender atribuíram seu sucesso à capacidade e seu fracasso à falta de esforço.

É importante ressaltar que assim como as metas de realização, as atribuições de causalidade são bastante influenciadas pelo contexto. Conforme já foi dito, existe uma série de fatores que contribuem na adoção de determinadas atribuições para o sucesso e para o fracasso, no entanto, o feedback do professor em relação ao desempenho dos alunos parece ser fundamental. O professor pode contribuir com a motivação dos alunos oferecendo um feedback acurado sobre seu desempenho, o que pode ajudá-los a fazer atribuições objetivas do próprio desempenho e a empregar o esforço necessário para serem bem-sucedidos no futuro (Pintrich & Schunk, 2002; Tollefson, 2002).

Atribuições de sucesso internas e controláveis estão relacionadas a percepções mais positivas de si próprio, sendo possível afirmar que existe, assim como entre as metas de realização e as atribuições de causalidade, uma relação entre estas últimas e uma outra família de construtos sócio-cognitivos, as autopercepções de capacidade. Dentre elas encontra-se o autoconceito acadêmico, importante também por relacionar-se à motivação e ao desempenho dos alunos (Pintrich & Schunk, 2002; Tollefson, 2002).

Segundo Fritz Heider citado por Troccoli (2006), considerado o pioneiro dos estudos sobre atribuição, as pessoas utilizam certas “leis” pessoais, como uma forma de “ciência” intuitiva, voltadas para incrementar seu controle sobre o ambiente e satisfazer seu desejo de entender e conhecer o mundo. Para Weiner (1920) as atribuições de causalidade são divididas em três fatores, cada um ancorado em dois pólos opostos: lócus de causalidade (interno ou externo), estabilidade (estável ou instável) controlabilidade (controlável ou incontrolável).

Segundo a teoria atribucional de Weiner (1985, 1992), os alunos procuram compreender as razões que estão na origem dos seus resultados escolares, ou seja, tentam determinar as atribuições ou explicações dos seus êxitos e/ou fracassos escolares. Estas atribuições podem ser classificadas tomando um continuum em termos de vários vectores: (i) internalidade versus externalidade; (ii) estabilidade versus instabilidade; (iii) controlabilidade versus incontrolabilidade; e (iv) generalidade versus especificidade.

Weiner (1979), defende que as atribuições causais do sucesso e insucesso são da maior importância para a compreensão dos comportamentos de realização, em particular o

próprio êxito ou fracasso dos alunos (Barca, Peralbo & Muñoz, 2003; González & Tourón, 1994; Valle, Núñez, Rodriguez & González-Pumariiega, 2002; Weiner, 1985, 1990).

Desta forma Weiner (1979,1988) interessou face a um estudo, particularmente, nas explicações encontradas para os resultados de maior ou menor sucesso na aprendizagem escolar, assumindo que as mesmas se estruturam e afetam os comportamentos, cognições e emoções dos alunos ao longo da sua escolaridade (Almeida et al., 2006; Barros, 1996; Barros, Barros & Neto, 1993; Fernández, 2005; Santos, 1989).

No processo atribucional dos resultados atingidos, o aluno, em função da história pessoal e do autoconceito, pode recorrer a causas externas (sorte, dificuldade das tarefas,) ou internas (capacidade, esforço,) para explica os seus bons e fracos desempenhos (Barca, 2000; Barca & Mascarenhas, 2005; Barca & Peralbo, 2002; Barreiro, 1998; Barros, 1997; Mascarenhas,2004). Para a generalidade dos autores, as atribuições condicionam a motivação dos alunos e, logicamente, o seu grau de esforço e de persistência nas aprendizagens. Um padrão atribucional pouco adaptado, por exemplo atribuir os resultados escolares negativos a factores internos e estáveis, ou os resultados positivos a factores externos e instáveis, leva o aluno a duvidar das próprias capacidades para melhorar o seu rendimento e a considerar os seus esforços inúteis.

Como consequência, emergem sentimentos de frustração, desmotivação e baixa auto-estima (Barca, 2000; Barca & Peralbo, 2002; Barros, 1997; Barros, Barros & Neto, 1988; González-Pienda, Núñez, González-Pumariiega, Álvarez, Rocés, Garcia, González, Cabanach, & Valle, 2000; Mascarenhas, 2004; Seligman, 1990), podendo os alunos, numa lógica defensiva, escolherem as tarefas menos exigentes e desafiantes (Barros, 1997; Lemos, Soares & Almeida, 2000).

Acrescenta a literatura que os alunos que recorrem a factores externos para explicar os seus resultados escolares tendem a desenvolver um enfoque superficial de aprendizagem, ao mesmo tempo que, quando os melhores alunos associam os seus sucessos à capacidade e esforço, tendem a desenvolver abordagens mais profundas de aprendizagem e comportamento mais auto-regulados (Barca, 2000; Barca & Mascarenhas, 2005; Barca & Peralbo, 2002; González & Touron, 1994; Mascarenhas, 2004).

Godoi (2001) declara que no início dos anos setenta, Weiner (1986; 1992) e colaboradores propuseram, através da formulação da teoria atribucional, uma nova interpretação da teoria da motivação de rendimento de Atkinson e McClelland. Weiner sustentava que eram os processos cognitivos e não uma antecipação emocional, os agentes responsáveis pela qualidade da motivação. Priorizando o pensamento frente à esfera

afectiva, como motor fundamental da realização, propunha que o modo de perceber as causas dos êxitos e fracassos é o fator decisivo na hora de optar por realizar uma determinada tarefa e decidir quanto tempo se vai perseverar.

A teoria da atribuição de acordo com Weinberg e Gould (2001) focaliza-se em como as pessoas explicam seus sucessos e fracassos. Essa visão criada por Heider (1958) e ampliada e popularizada por Weiner (1985, 1986), sustenta que literalmente milhares de possíveis explicações para se obter sucesso e fracasso podem ser classificados em algumas poucas categorias. As categorias de atribuição mais básicas são: estabilidade (sendo ou razoavelmente permanente ou instável), locus de causalidade (se a causa do comportamento for externa ou interna para a pessoa) e locus de controle (um factor que está ou não sob seu controle).

As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar, interpretadas nas dimensões da causalidade, segundo Martini e Dell Prette (2005), influenciam as expectativas, as emoções, os sentimentos, a motivação para a aprendizagem e o desempenho dos alunos. A estabilidade de uma causa, por exemplo, determina as expectativas de sucesso ou de fracasso futuro. A internalidade influencia as reacções afectivas, a auto-estima, o orgulho e o autoconceito. A controlabilidade exerce efeitos diversos sobre as expectativas, a motivação e as emoções. Cabe ressaltar que, de acordo com a teoria, o modo como os indivíduos interpretam as atribuições nas dimensões da causalidade é mais importante na determinação do comportamento de realização do que as causas em si.

Por sua vez, como um teórico envolvido com o cognitivismo, Weiner (1986) sugere que é o processo de atribuição e não a antecipação emocional, o que controla a realização (Godoi, 2001).

Weiner (1986, 1988) tomando a diversidade de explicações que os alunos invocam para explicar o seu sucesso e fracasso na escola, organiza-as em seis fatores:

1) capacidade, que reflete o grau em que considera as suas próprias habilidades e aptidões como relevantes para a realização da tarefa;

2) esforço, que reflete a intensidade e energia que o sujeito imprime para levar a cabo uma determinada tarefa;

3) estratégias, que se refere aos diferentes processos e métodos que o sujeito implementa para melhorar os seus resultados na aprendizagem;

4) tarefa, que diz respeito à dificuldade ou facilidade das tarefas escolares;

5) professores, que se relaciona com a percepção do papel que o professor assume no rendimento do aluno, por exemplo, em função das suas características de personalidade e de destrezas profissionais;

6) sorte, que expressa o peso que o aluno atribui ao azar ou à sorte nos seus desempenhos acadêmicos.

Weiner (1986, 1988) distingue-as entre causas internas e externas (localização dentro e fora da pessoa); entre causas estáveis e instáveis (que permanecem relativamente constantes ou variáveis ao longo do tempo); e, finalmente, entre causas controláveis e incontroláveis (que estão sob o controle ou fora do controle da vontade do sujeito). As atribuições causais têm consequências, tanto para as expectativas de sucesso e de fracasso futuro, como para o auto-conceito e a auto-estima dos alunos (Barros, 1996; González-Pienda et al., 2000; Weiner, 1979, 1986). As dimensões de causalidade e as crenças individuais responsáveis pelos sucessos e fracassos escolares desempenham um importante papel no rendimento subsequente do aluno, nas emoções e na própria motivação para a aprendizagem.

Weiner (1994, citado por Woolfolk, 2000), resume a sequência de motivação, da seguinte forma:

1- Quando o fracasso é atribuído à falta de capacidade e a capacidade é considerada incontrolável a sequência é: Falta de Vergonha ou Fracasso; Capacidade; Incontrolável; Não-responsável; Embaraço; Desempenho declina.

2- Quando o fracasso é atribuído à falta de esforço, a sequência é: Fracasso; Falta de esforço; Controlável; Responsável; Culpa; Desempenho.

Beck (2001) declara que conforme as atribuições que os alunos fizerem para seus sucessos e fracassos haverá reflexos na auto-estima, autoconceito e expectativas futuras. Isto representa maior ou menor persistência nas atividades, evitação ou procura pelas tarefas consideradas mais difíceis e forte influência na motivação para realização.

Portanto, Beck acredita que a Teoria da Atribuição representa uma importante corrente de estudo da motivação, ao estudar as relações entre esta e as atribuições causais.

Os pais que acreditam nas capacidades dos seus filhos estimulam e apoiam a resolução autónoma das tarefas e dificuldades (Garcia, 2003; Garcia & Sánchez, 2005; Peralbo & Fernández, 2003). Progressivamente, ou à medida que crescem, as crianças tendem a atribuir menos responsabilidade ao poder dos outros e a assumir maior responsabilidade pessoal pelos seus desempenhos (Barros & Barros, 1993; Barros, Neto & Barros, 1992).

De acordo com o estudo de Almeida (2008) sobre Atribuições causais para o sucesso e o fracasso escolares, na qual. E com fundamento nas posições de Weiner (1979, 1986), e analisando-se de forma global os resultados obtidos, verifica-se que os alunos recorrem sobretudo a causas internas, em detrimento de causas externas, para explicar os seus sucessos e fracassos escolares. Assim, os alunos apontam o esforço como a causa mais valorizada, seja para explicar o sucesso, seja para explicar o fracasso escolar, desvalorizando nomeadamente a sorte na explicação do sucesso ou o professor na explicação dos fracassos. Segundo Weiner, quando o sujeito atribui o êxito ou o fracasso a causas estáveis, tenderá a gerar expectativas de que no futuro continuará a experimentar sucesso ou fracasso. No entanto, se as causas se consideram instáveis, tanto no caso do êxito como do fracasso, o sujeito terá dúvidas sobre o que irá acontecer futuro, pois tanto pode ocorrer um como o outro. Por outro lado, a atribuição do êxito e do fracasso a causas controláveis pelo sujeito, por exemplo, o esforço, produz motivação e persistência, o que contribui para aumentar o rendimento. Isso já não ocorre no caso de se justificar os resultados com fatores incontroláveis, por exemplo, o azar ou a sorte.

Como afirma Weiner (1986), para melhorar a motivação dos alunos é importante que estes saibam atribuir tanto os seus êxitos como fracassos ao nível de esforço envolvido na realização das tarefas, entendendo o esforço como uma causa interna, instável e controlável. Obviamente, enfatizando o esforço, os alunos acabam por aprender a valorizar o uso adequado de estratégias de aprendizagem, sempre necessárias ao sucesso em qualquer situação de aprendizagem e de realização académica.

Neste estudo, a par da relação entre atribuições causais e rendimento escolar, pretendemos analisar como as atribuições se diferenciam consoante a escolaridade dos pais e o género dos alunos. Sendo as atribuições causais inferências contextuais acerca das condutas e desempenhos pessoais, antecipamos a influência dos pais nesse processo. Pelo menos na infância, os pais exercem uma influência importante no desenvolvimento das percepções pessoais de competência e nos padrões atribucionais (Barca & Peralbo, 2002; Carvalho, 2000; Fontaine, 1988; Garcia & Sánchez, 2005; González-Pienda, Pérez, Álvarez, González-Pumariega, Rocés, González, Muñoz & Bernardo, 2002; Mascarenhas, 2004), podendo essa influência estar associada às habilitações académicas dos pais (Peralbo & Fernández, 2003).

Implicações das dimensões causais no contexto escolar segundo o Modelo Weineriano

As dimensões causais estão relacionadas às atribuições pessoais. Na vida afetiva, os pensamentos dão origem aos sentimentos, a atribuição e suas propriedades guiam esses sentimentos e as emoções, que por sua vez, são os motivadores imediatos da ação. As emoções guiam o processo de atribuição e, portanto, têm um significado motivacional indireto. Dentre as emoções mais dominantes na sala de aula pode-se incluir; orgulho, auto-estima, felicidade, infelicidade, alegria, frustração, pena, irritação, gratidão, culpa, desesperança e surpresa (Weiner 1979)

Fazendo uma curta retrospectiva, verifica-se que as atribuições feitas às causas de sucesso e fracasso em contexto de realização escolar, para Weiner (1979) provocam reações emocionais e intervêm na auto-estima, autoconceito e expectativas de desempenho do aluno. As atribuições também têm influência nas expectativas dos professores ajudando-os na determinação de ações futuras em relação a seus alunos. A estabilidade, por sua vez, influencia as expectativas de sucesso futuro, e o locus de causalidade e o controle desencadeiam reações afetivas que atuam sobre auto-estima e autoconceito.

Os padrões de atribuição que mais beneficiariam a aprendizagem, segundo Coll et al. 2000, citados por Beck, 2000), são aqueles em que a pessoa atribui tanto o sucesso como o fracasso a causas internas, instáveis e controláveis. Nesta abordagem, o esforço pode ser modulado, tanto para manter ou aumentar o sucesso, como para evitar fracassos futuros. A atribuição de sucessos a causas externas, instáveis e incontroláveis, como a sorte, seriam as mais desfavoráveis, porque produzem a impressão de falta de controle, seja para obter o sucesso ou evitar o fracasso.

Rodrigues (1984) afirma que fracassos repetidos atribuídos a habilidade levam o aluno, além de experimentar sentimentos de desespero e frustração, ao abandono da escola ou perda do entusiasmo por assuntos acadêmicos.

Posteriormente o mesmo autor afirma que “a consequência de um estilo atribucional pessimista é a depressão, o desinteresse do aluno pela atividade acadêmica ou se for o caso, desportiva e, eventualmente, o abandono da escola.” (Rodrigue 1985). As atribuições dos alunos para seus sucessos e fracassos terão reflexos na auto-estima, autoconceitos e expectativas futuras dos mesmos. O que, por sua vez, representará maior ou menor persistência nas atividades, procura ou fuga de tarefas mais difíceis e influência

significativa na motivação para a realização. Weiner (1979) quando discorre sobre expectativa de sucesso, apresenta programas de mudança de realização e modelos motivacionais. Os programas de mudança atribucional consistem, basicamente, em alterar as causas percebidas do fracasso, com o objetivo de aumentar os esforços de realização. Neste enfoque, a atribuição do fracasso à falta de capacidade é debilitante porque a capacidade é um fator estável e incontrolável. Mas em compensação, a atribuição de fracasso à falta de esforço ou estratégias de estudos deficientes são passíveis de melhora por serem fatores instáveis e de controle voluntário. Visto que o esforço pode ser aumentado pela vontade, atribuições de não realização de um objetivo por falta de esforço resultarão, automaticamente, na manutenção da esperança e aumento da persistência em direção ao objetivo. Acredita-se que não se pode dizer ao aluno que seus fracassos são única e exclusivamente resultados de falta de esforço, quando houver outras causas presentes como professor carrasco ou incapaz, materiais e métodos inadequados ou deficiência das condições de saúde do aluno. A organização de actividades apropriadas para a tarefa, o ensino de estratégias de abordagem de problemas e a prática de métodos de estudo impedem que as crianças acreditem que seus insucessos são devidos à incapacidade.

Dentro os fatores que interferem negativamente, nas expectativas dos professores em relação aos alunos, as atribuições inadequadas parecem ser as campeãs. Estudos realizados por Maluf e Bardelli (1991) e Gama e Jesus (1994) demonstraram que os professores têm feito atribuições sobre o fracasso escolar fora do contexto escolar, responsabilizando o aluno e a família pelo desempenho deficiente. É bem provável que esses professores não consigam avaliar adequadamente a influência de seus próprios comportamentos, do sistema educacional e nem da escola. Com isso, dificilmente poderão contribuir para a alteração de estruturas e padrões inadequados. Diante dessa consideração, abre-se um espaço para a apresentação da metodologia.

Teoria de objectivos de Realização

A Teoria dos Objectivos de Realização, para Miranda (2006) é hoje assumida como o grande referencial heurístico da investigação e da intervenção na área da motivação escolar. As metas ou objectivos de realização descrevem as necessidades básicas do ser humano prosseguir e demonstrar competência nas situações de realização.

Para os autores, as metas ou objectivos de Realização traduzem representações cognitivas onde confluem percepções pessoais de competência, avaliação das tarefas e necessidades, no quadro de um percurso passado e de um projecto presente e futuro (Ames, 1992; Dweck, 1986; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000; Nicholls, 1989; Pintrich, 2000). Na linha de Elliot (2006; Elliot & Nieste, 2009), o termo “objectivo” deve ser entendido como uma representação cognitiva de um objecto futuro que um sujeito pretende alcançar ou evitar. Neste sentido, o autor aponta algumas características básicas para este construto: uma representação cognitiva dirigida para o futuro, orientada para um objecto, implica um compromisso e exprime-se através de condutas de aproximação ou afastamento. Assim, a par da componente cognitiva, importa destacar a dimensão de envolvimento (compromisso), a ideia de expectativa futura e de orientação do comportamento presente, emprestando ao comportamento mais um significado proactivo do que reactivo, reforçando a auto-regulação do comportamento e o compromisso com a performance, expresso através da gestão de movimentos de aproximação ou afastamento relativamente a objectos e eventos.

Podemos, assim, dizer de acordo com Miranda (2006) que os objectivos ou metas funcionam como uma referência na interpretação que os sujeitos fazem dos acontecimentos, acabando por orientar os seus padrões do comportamento.

A teoria dos objectivos de realização (AGT: Achievement Goal Theory) (Nicholls, 1984, 1989), sustenta o facto de que em contextos de realização, os sujeitos comportam-se com o objectivo principal de desenvolver ou demonstrar competência (evitando demonstrar incompetência), pelo que “a concepção de competência, que desempenha um papel central nesta teoria, também assume um papel fundamental no desenvolvimento da motivação para a realização” (Nicholls, 1984).

Teoria dos Objectivos de Realização, onde as metas ou objectivos descrevem a necessidade básica do ser humano para prosseguir e demonstrar competência nas situações de realização (Dweck, 1986; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Nieste, 2009; Meece, Anderman, & Anderman, 2006; Nicholls, 1984; Pintrich, 2000, 2003).

Inicialmente três tipos de metas de realização foram propostas (Dweck & Elliot, 1983; Nicholls, 1984, 1984): (i) metas de aprendizagem relacionadas com uma orientação voltadas para o envolvimento com a aprendizagem, o conhecimento e o desenvolvimento de competências de mestria; (ii) metas orientadas para a performance ou desempenho, em que sujeito procura sobretudo obter bons desempenhos ou resultados para, por exemplo, avançar nos seus estudos; e, (iii) metas orientadas para a obtenção da consideração positiva

ou aprovação por parte dos outros significativos (pais, professores ou colegas) e evitar a rejeição e julgamentos desfavoráveis da sua competência.

Assim, a valorização pelo aluno de metas ou objectivos de aprendizagem ou mestria, para Miranda (2006) leva a que este assuma um comportamento de aproximação à tarefa no sentido de adquirir e dominar novos conhecimentos, encarando a tarefa como um desafio ou oportunidade para aprender e concebendo a sua inteligência e competências cognitivas como realidades modificáveis através do esforço e de novas aprendizagens, e percebendo o próprio fracasso não como uma ameaça mas como uma oportunidade ou desafio para mais esforço e conhecimentos a adquirir. Em contraste, o aluno que valoriza objectivos ou metas orientadas para a performance ou desempenho, está mais centrado na obtenção do reforço ou na valorização positiva das suas capacidades, procurando acima de tudo demonstrar proficiência e receber avaliações positivas dos outros, acreditando que a sua inteligência e capacidades são estáveis, e tendendo a evitar as tarefas que implicam um risco demasiado ou em que antecipa fracasso. No caso deste aluno, a motivação para a aprendizagem é um meio para a obtenção de incentivos externos, por exemplo as notas positivas ou a aprovação de pais ou professores, bem como a justificação para evitar situações desagradáveis. Os alunos que adoptam objectivos de mestria sentem orgulho e satisfação quando o seu sucesso é explicado pelo esforço havido, culpabilizando-se da falta de esforço quando os resultados não são os mais adequados. Por sua vez, os alunos com uma orientação para objectivos de desempenho desanimam e desistem face a tarefas em que antecipam o fracasso (Barron & Harackiewicz, 2001; Harackiewicz, Barron, Elliot, Carter, & Lehto, 1997; Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002; Linnenbrink, 2005; Pintrich & Schunk, 2002).

Nos finais dos anos 90, Elliot e colaboradores (Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & McGregor, 2001) apresentam uma revisão dos estudos teóricos defendendo que as orientações motivacionais propostas pelo modelo dicotómico seriam insuficientes para explicar a diversidade de orientações motivacionais dos alunos. Deste modo, propõem uma reformulação da classificação anterior sugerindo para cada tipo de meta um pólo de aproximação e um de afastamento, directamente relacionados com a forma como o sujeito define e avalia a sua competência. Assim, para Elliot e McGregor (2001) a competência passa a ser definida não só por referência a si próprio, ou tomando por base uma norma, mas também em termos da possibilidade de obter sucesso ou insucesso face à tarefa. Em termos práticos, as metas ou objectivos de realização (aprendizagem e performance) passariam a integrar uma dimensão de avaliação da competência que se traduziria numa

atitude geral de aproximação ou de evitamento da tarefa. Nesta altura, propõem uma nova taxonomia: (i) metas de aprendizagem/aproximação, o sujeito define competência por referência a si próprio, avalia-se positivamente e motiva-se com novas aprendizagens e conhecimentos que lhe permitam desenvolver e melhorar a própria competência; (ii) metas de aprendizagem/evitamento, o sujeito define a competência em termos absolutos e por referência aos outros, avalia-se negativamente e esforça-se para não errar ou não realizar mal a tarefa, utilizando com frequência abordagens superficiais na aprendizagem; (iii) metas de performance/aproximação, o sujeito define a competência em termos normativos, avaliando-se positivamente e orientando-se no sentido de obter uma boa pontuação num teste ou o melhor desempenho na aula; e, (iv) metas de performance/evitamento, o sujeito evita qualquer situação de inferioridade ou onde possa ser considerado menos capaz por comparação com os outros, definindo a competência em termos negativos e por referência aos colegas que o suplantam em termos de desempenho (Elliot & McGregor, 2001).

Também a nossa pesquisa na área destaca que as taxonomias apresentadas não abarcam todos os motivos encontrados no discurso dos alunos, nomeadamente a partir da adolescência (Miranda & Almeida, 2006a,b; Miranda, Almeida, & Pires, 2009). A par das metas orientadas para a aprendizagem e das metas orientadas para o resultado, encontramos metas ou objectivos orientados para questões sociais ou para situações mais concretas do seu quotidiano, o que também aparece apontado por outros autores (Hayamizu & Weiner, 1991; Nicholls, Cheung, Lauer, & Patashnick, 1989; Pintrich & Garcia, 1991; Valle et al., 1997; Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, González-Pienda, & Rosário, 2009). Por exemplo, é expectável que, em função do domínio que o aluno percebe ter das diversas disciplinas curriculares ou até da relevância de tais aprendizagens para os seus projectos vocacionais, apresente, à medida que avança na sua escolaridade, diversas metas de realização em simultâneo. Acresce, ainda, que dessa diversidade decorrem comportamentos de estudo e estratégias de auto-regulação da aprendizagem que acabam por favorecer o seu rendimento escolar e o seu auto-conceito (Barron & Harackiewicz, 2001; Miranda & Almeida, 2006a,b; Pintrich, 2000a; Valle et al., 2009).

De acordo com vários autores (Biddle, 2001; Duda, 2001; Kilpatrick, et al., 2003; Petherick & Markland, 2008; Roberts, 2001; Treasure, 2001), que têm aplicado este modelo aos mais diversos contextos os sujeitos podem orientar a sua motivação de duas formas, reflectindo critérios diferenciados pelos quais avaliam a sua competência e

definem o sucesso (e o fracasso) da sua participação numa determinada actividade e que tem repercussões comportamentais distintas:

1) Orientação para a Tarefa. Uma pessoa orientada para a tarefa tende a definir o sucesso ou a julgar a sua competência de uma forma auto-referenciada, baseando-se na melhoria das suas próprias habilidades/capacidades ou no esforço investido, para conseguir a mestria na tarefa. Os indivíduos orientados para a tarefa, independentemente dos níveis de competência percebida, tendem a exibir padrões positivos ou adaptativos de comportamento (e.g. esforçam-se mais, escolhem tarefas desafiadoras, são mais persistentes na busca dos seus objectivos);

2) Orientação para o Ego. Uma pessoa orientada para o ego tende a definir o sucesso de uma forma normativa, pois o seu objectivo é fazer melhor do que os outros ou alcançar os resultados pretendidos com menos esforço que os outros. Os indivíduos que se orientam para o ego e que tenham uma percepção alta de competência (derivada de critérios normativos), também tendem a exibir padrões comportamentais adaptativos. No entanto, quando percebem a sua competência como baixa, tendem a ficar frágeis motivacionalmente e a exibir respostas comportamentais negativas ou mal adaptativas (e.g. menos empenho e persistência na realização, menor compromisso com a actividade, maior ansiedade na realização).

Segundo Nicholls (1984, 1989), existem diferenças individuais que predisõem os sujeitos para uma orientação para a tarefa ou para o ego. No entanto, a percepção que estes têm do clima motivacional pode afectar os objectivos que cada um adopta numa determinada situação, ou seja, as interpretações que fazemos do contexto social têm um efeito importante sobre a motivação e o comportamento do sujeito (Hagger & Chatzisarantis, 2008).

De facto, deste os primeiros trabalhos realizados com o objectivo de compreender a estrutura dos objectivos subjacentes à AGT (ver: Ames, 1984, 1992a, 1992b; Ames & Archer, 1988), foram identificadas duas dimensões sobre a forma como se percebe o clima motivacional do contexto onde os sujeitos actuam, que se distinguem pelas diferenças avaliativas da realização, pela presença e extensão da utilização da comparação social, pela distribuição de “castigos” ou “recompensas” e pela qualidade das relações interpessoais (Newton, et al., 2000): quando os sujeitos percebem um contexto em que se coloca a ênfase no empenho, esforço, cooperação e desenvolvimento pessoal, estamos perante um clima motivacional orientado para a mestria. Por outro lado, quando os sujeitos percebem um contexto que tende a promover a comparação social e a competição

interpessoal, onde se coloca a ênfase no resultado, atribuindo recompensas para o sucesso e castigos para o fracasso, estamos perante um clima motivacional orientado para a performance (Duda, 2001; Duda & Balaguer, 2007; Newton, et al., 2000). Por isso, os climas motivacionais orientados para a tarefa são promotores de padrões motivacionais adaptativos e estão associados ao aumento do bem-estar psicológico e a persistência no comportamento (Hagger & Chatzisarantis, 2008; Ntoumanis & Biddle, 1999).

Em suma, de acordo com a AGT (Nicholls, 1984, 1989) existem duas formas de conceber e julgar a competência que são os elementos chave desta teoria. Na sua essência diferenciam-se pela forma como o sujeito define o seu sucesso: quando o sujeito orienta os seus objectivos para a tarefa rege-se por critérios auto-referenciados, e quando os orienta para o ego rege-se por critérios normativos. Estes objectivos afectam não só a “quantidade”, mas sobretudo, a “qualidade” da sua motivação (Ntoumanis & Biddle, 1999), uma vez que a forma como o sujeito orienta os seus objectivos vai ter um impacto significativo na direcção, intensidade e persistência do comportamento (Biddle & Mutrie, 2001; Dosil, 2008; Weinberg & Gould, 2007). Mas por outro lado, a AGT também sugere que o envolvimento do sujeito numa determinada actividade não é apenas uma função da tendência disposicional (pessoal: objectivos de realização), mas também é uma função das características do contexto social onde a actividade ocorre (situacional: clima motivacional), ou seja, da forma como o sujeito percebe o clima motivacional (ambiente social e psicológico do contexto) induzido pelos outros significativos (e.g. instrutores, praticantes, familiares, amigos), que tem um efeito importante sobre a motivação e o comportamento (Duda, 2001; Duda & Balaguer, 2007; Hagger & Chatzisarantis, 2008; Newton, et al., 2000; Ntoumanis & Biddle, 1999).

A teoria de meta de realização permite compreender, para Miranda (2006) a motivação no contexto escolar, considerando os mediadores cognitivos específicos de desempenho. Deste modo, cada meta assumida compreende um programa de ação específico, com seus próprios comandos, regras de decisão e de prioridade e com suas respectivas consequências cognitivas, afetivas e comportamentais. Em suma, cada meta é um núcleo de pensamento que direciona o comportamento e o esforço do indivíduo para o objetivo que pretende atingir.

As metas assumidas incluem, ainda, as expectativas geradas quanto ao desempenho, ao valor atribuído à atividade e à avaliação pessoal do sucesso ou fracasso naquela situação específica. Assim, toda meta que uma pessoa persegue é um pensamento, não uma realidade, mas sua realização é antecipada e visualizada

mentalmente. Existe a intenção de se chegar a ela, pois é um objetivo que tem valor, é relevante, importante e atraente, despertando interesse Miranda (2009).

Por consequência, uma pessoa só busca atingir uma meta se tiver expectativa de atingi-la (Maehr, 1984). Segundo o mesmo autor, a melhor da motivação dos alunos em sala de aula reside nas metas, porque a maioria dos comportamentos humanos se dirige para algum objetivo mais ou menos consciente. Cada meta é um programa mental e se compõe de processos cognitivos que abrangem competências afetivas e comportamentais. Portanto, cada meta é qualitativamente diferente de uma outra, assim como seus componentes e consequências, logo, cada programa é distinto e depende do indivíduo.

Segundo Bzuneck (1999, 2001), cada meta de realização não compreende algo que um aluno pretenda atingir quanto a padrão ou referencial, como no caso de ele propor tirar nota máxima num exame, estreitar laços de amizade, ou cumprir, a cada dia, pelo menos uma parcela definida de uma tarefa mais ampla. Nestes últimos casos, também se trata de metas, aliás, de elevada relevância motivacional. Neste sentido, uma pessoa busca uma meta se houver algo de valor ou importância que possa atraí-la, despertando seu interesse. Tal interesse vai perdurar caso haja expectativa de alcançar o almejado, caso contrário, a pessoa desiste.

Logo, as metas dirigem para Bzuneck (1999, 2001) o comportamento à meta final traçada e, através dela, o aluno tem em mente a resposta para a pergunta em si mesma: qual o motivo da propósitos, percepções, crenças, atribuições e conceitos levam a resultados também de natureza cognitiva, afetiva e comportamental. A realização diz respeito ao desempenho de um indivíduo, o que ele consegue fazer - ou quer fazer. As metas de realização consistem num conjunto integrado de crenças, atribuições e emoções que levam à formação das intenções de comportamento, que são decorrências de um conjunto de crenças, cognições e afetos de realização e têm relação com os propósitos ou objetivos.

De acordo com Bzuneck (1999, 2001), as metas de realização são divididas em:

- Meta Aprender, Domínio ou Tarefa: o sucesso significa desenvolver novas habilidades, compreender e dominar o assunto e crescer intelectualmente – deflagra comparação consigo mesmo e desejo de melhorar e ter sucesso; o fracasso seria decorrência da falta de esforço ou estratégias eficientes de aprendizagem. Os resultados dependem de esforço e dedicação. Os alunos toleram os erros e fracassos e retornam aos esforços, não se abatem, investindo novos esforços e envolvem-se com a aprendizagem. Além disto, realizam atividades e tarefas, mesmo que não levem ao prazer nem estejam sob seu controle. As consequências motivacionais estão relacionadas à visão do professor,

como parceiro; o aluno busca algo mais, conhecimento; aprende com os fracassos e persevera com o esforço e fracassos anteriores.

- Meta Ego: os alunos buscam ser melhores que os outros, querem parecer inteligentes, comparando-se aos colegas. Para eles, os resultados dependem da inteligência e capacidade – ser e parecer inteligente. Atribuem o sucesso à inteligência/capacidade e o fracasso/erro à falta de ambas. As emoções posteriores ao fracasso são negativas, como tristeza e depressão. O aluno só investe esforço se tiver certeza de sucesso. A meta ego, a partir de 1995, foi dividida em meta ego aproximação que significa que a pessoa tem por objetivo se mostrar capaz ou melhor que os outros (é positiva, quer brilhar) - e evitação - o aluno tem por objetivo evitar parecer incapaz, visa a evitar ser o pior ou ficar entre os piores da sala de aula. Os alunos que objetivam a meta ego aproximação dão grande importância ao comportamento de esforço e usam de boas estratégias, nem sempre tendo como consequência bons resultados, pois somente os mais dotados têm êxito; os que não são muito inteligentes têm grandes fracassos. Nesta meta, os alunos podem ter o mesmo desempenho e esforço, mas são vulneráveis aos fracassos, querem parecer competentes (Bzuneck, 1999).

- Na meta evitação, os alunos utilizam estratégias de fuga, esquiva, evasão, procuram não se expor, não fazem as tarefas, pois entendem que vão fracassar. O esforço, por um lado, pode dar bons resultados (de auto-estima), mas pode dar resultados negativos, então eles não fazem as tarefas, utilizando a fuga e investindo menos esforço. Geralmente, os alunos começam com a meta ego de aproximação, caso não consigam bons resultados, migram para a meta ego evitação. As consequências motivacionais dessa meta podem gerar um relacionamento conflitivo com o professor, pois esperam condescendência e “ajuda” dele. O aluno que possui esta meta pensa que sabe tudo, acaba sendo anti-social não colabora com os colegas de turma, sendo considerado “chato” e egoísta.

- Meta de Evitação do Trabalho: consiste numa idéia. O aluno que possui esta meta busca ter grandes resultados sem ter que se esforçar bastante, ou seja, ter sucesso e êxito com pouco esforço e sem dedicação.

Podem-se encontrar várias metas no mesmo aluno, coexistentes (Bzuneck 1999): - a meta aprender a e meta aproximação costumam ocorrer em conjunto. O esforço é mais forte e duplamente influenciado; os alunos que as empregam têm as melhores notas e apresentam ótimos desempenhos. - a meta ego aproximação e evitação podem coexistir, mas constituem uma etapa instável, podendo o aluno migrar só para a meta ego evitação, sendo a primeira, por isto, perigosa.

De acordo com a Teoria das metas de realização (Nicholls, 1984, 1989), a principal intenção dos indivíduos em contextos de rendimento é a demonstração de resultados. A forma como as pessoas julgam e interpretam essa capacidade, e posteriormente definem metas de realização bem sucedidas, prevê a dinamização a antecedentes críticos às variações na realização relacionada com cognição, comportamentos e respostas afectivas (Duda, 2001, citado por Standage e Treasure, 2002).

Cervelló, Escartí e Balagué (1999), relatam que, de acordo com Nicholls (1984, 1989) a percepção de êxito e fracasso se encontram unidas a três factores: a) A percepção que a pessoa tem de estar demonstrando alta ou baixa habilidade; b) as diferentes variações subjectivas de como se define o êxito e o fracasso desde a concepção de habilidade que se tem adoptado; c) a concepção de habilidade se encontra influenciada por mudanças evolutivas, disposicionais e situacionais; d) a percepção e concepção do sujeito de sua capacidade é o maior predictor de seus padrões motivacionais. Vários autores têm demonstrado que a orientação a Tarefa e a orientação ao Ego são ortogonais entre si. Quando medimos a orientação motivacional podemos encontrar sujeitos orientados a Tarefa e ao Ego simultaneamente.

Nicholls (1992, citando Duda e Whitehead, 1998) sugere que em cada actividade executada, orientações pessoais de meta estarão operando e são igualadas com “preocupações habituais de rendimento”. Essas metas pessoais ou orientações motivacionais reflectem diferenças individuais em critérios pessoais de êxito. Nicholls declara ainda, que a orientação para a tarefa “envolve o propósito de ganhar habilidade ou melhorar a execução cada vez mais”. Através de experiências de aperfeiçoamento pessoal, aprendendo e tentando, orientações individuais à tarefa resultam em senso de competência, conseqüentemente, sentir êxito. Quando a orientação para o ego prevalece, as pessoas tendem a ser preocupadas com sua habilidade e ver sua demonstração pessoal de superior competência é fundamental para o sucesso.

A Teoria de Metas de Realização foi desenvolvida por psicólogos da área do desenvolvimento, motivação e educação a partir dos anos 80 com o propósito de explicar o comportamento de desempenho no contexto acadêmico. Atualmente as metas de orientação ou metas de realização vêm sendo a área da motivação mais estudada, o que é devido em parte ao fato de ter sido testada amplamente por estudos realizados em contextos experimentais ou de sala de aula com crianças e adultos desempenhando uma série de atividades de aprendizagem e em parte à sua aplicabilidade direta à sala de aula e à motivação dos alunos (Pintrich & Schunk, 2002).

As metas de realização envolvem os propósitos que um indivíduo espera alcançar, o que é considerado um dos mais fortes motivadores do comportamento humano. No entanto, mais do que como um objetivo a ser alcançado, as metas de realização podem ser entendidas como um conjunto de componentes ou mediadores cognitivos. Cada meta pode ser considerada como uma espécie de programa mental composto de processos específicos, pensamentos, propósitos, percepções, crenças atribuições e conceitos que levam a resultados cognitivos, afetivos e comportamentais (Bzuneck, 2001). Segundo Ames (1992) uma meta de realização “diz respeito à proposta de comportamento de realização. Ela define um padrão integrado de crenças, atribuições e afetos que produzem as intenções do comportamento (...), é representada por diferentes formas de aproximação, engajamento e resposta aos tipos de atividades de desempenho.”

As metas mais amplamente estudadas têm sido a meta aprender, também mencionada como envolvimento na tarefa ou meta domínio e a meta performance, também conhecida como envolvimento do ego (Bzuneck, 2001). Elas diferem em termos de se a aprendizagem é percebida e valorizada como um fim em si mesma ou se ela é vista como um meio para alcançar algo externo a tarefa tal como obter aprovação social, demonstrar superioridade ou evitar avaliação negativa por parte dos outros (Ames, 1992; Pintrich & Schunk, 2002).

Uma vez que as metas de realização vêm sendo o construto motivacional mais estudado nos últimos quinze anos, uma ampla gama de pesquisas dá suporte para relações entre as metas de realização e diversos resultados motivacionais, cognitivos, comportamentais e afetivos (Pintrich, 2003).

Para os alunos que adotam a meta aprender, o sucesso é definido como aperfeiçoamento das próprias capacidades, progresso, domínio, criatividade, inovação e aprendizagem. Para aqueles que adotam a meta performance, o sucesso é visto como obtenção de notas altas, melhor performance do que os colegas e melhor desempenho em avaliações (Ames & Archer, 1988; Elliot & Dweck, 1988; Pintrich & Schunk, 2002).

Os alunos que adotam a meta aprender valorizam o esforço e a tentativa de realização de tarefas desafiadoras, sendo que suas razões para se esforçar são intrínsecas e baseadas no significado que a atividade tem para eles. Por outro lado, alunos com meta performance valorizam evitar o fracasso, esforçando-se para demonstrar aos outros o próprio valor (Ames & Archer, 1988; Elliot & Dweck, 1988; Pintrich & Schunk, 2002). Os indivíduos que adotam a meta aprender se auto-avaliam em termos de critérios absolutos e na evidência do próprio progresso. Os que adotam a meta performance se avaliam a partir

de normas e de comparação social com os outros. Desta forma, para aqueles que adotam o primeiro tipo de meta, o erro é considerado como informacional, fazendo parte da aprendizagem. Para os indivíduos com a meta performance, o erro é percebido como fracasso, sendo uma evidência de sua falta de capacidade e valor (Ames & Archer, 1988; Pintrich & Schunk, 2002).

Quanto aos sentimentos relacionados aos diferentes tipos de metas, os indivíduos que adotam a meta aprender sentem orgulho e satisfação quanto ao sucesso decorrente de esforço, sentem-se culpados quanto à falta de esforço, apresentam atitudes positivas quanto à aprendizagem e um interesse intrínseco em aprender. Os estudantes com meta performance sentem um afeto negativo seguindo o fracasso (Pintrich & Schunk, 2002). Alunos com a meta aprender fazem uso sistemático de estratégias de aprendizagem mais efetivas, tais como estratégias metacognitivas e ativas, bem como estratégias autoreguladoras, incluindo planejamento, consciência e automonitoramento. A meta performance está relacionada a estratégias de aprendizagem mais superficiais, que possibilitam ao aluno concluir a tarefa, mas que não necessariamente contribuem para o entendimento da mesma.

Por outro lado, o interesse do aluno focalizado em parecer capaz para si e para os outros está associado ao relato de uso de estratégias superficiais (Ames & Archer, 1988; Greene & Miller, 1996; Pintrich & Schunk, 2002).

Greene e Miller (1996) ao investigarem a relação entre as metas de orientação e o engajamento cognitivo de alunos universitários encontraram que a meta aprender foi positivamente correlacionada com relatos de engajamento cognitivo profundo durante o preparo para a realização de uma prova. O engajamento cognitivo profundo, por sua vez, foi positivamente correlacionado ao desempenho acadêmico dos alunos. Por outro lado, a meta performance foi relacionada positivamente às estratégias de processamento superficiais, que foram negativamente relacionadas ao desempenho.

A meta aprender está relacionada à escolha de tarefas pessoalmente mais desafiadoras, maior exposição a riscos, melhor receptividade a novas tarefas e maior disposição a procurar ajuda adaptativa. Ao contrário, alunos com meta performance escolhem tarefas mais fáceis, apresentam menor disposição a assumir riscos e tentar novas tarefas e são mais relutantes em procurar ajuda (Pintrich & Schunk, 2002).

Ao investigar a influência dos diferentes tipos de metas de realização sobre alguns resultados motivacionais entre adolescentes de 13 e 14 anos, Wolters (2004) encontrou que os alunos que apresentaram a meta aprender no contexto da disciplina de Matemática

relataram que adiam menos frequentemente a realização das atividades em suas aulas de Matemática e que teriam aulas adicionais de matemática voluntariamente no futuro. Por outro lado, os alunos que apresentaram a meta performance evitação relataram um padrão de nãoengajamento em tarefas desafiadoras, além de relatar mais frequentemente que adiam começar as atividades de Matemática, que desistiam quando a tarefa se tornava difícil e que estavam pouco interessados em terem mais aulas desta disciplina no futuro. Assim, pode-se concluir que a adoção da meta aprender está associada a condições que facilitam a aprendizagem e, conseqüentemente, relaciona-se a um melhor desempenho acadêmico, por isso é considerada uma meta de realização adaptativa. Por outro lado, a meta performance associa-se a fatores que podem dificultar a aprendizagem, o que pode levar a um baixo desempenho acadêmico e por esta razão é considerada uma meta não adaptativa.

Mais recentemente, a meta performance foi subdividida em meta performance aproximação e meta performance evitação. Essa diferenciação ocorre por que em situações similares os comportamentos apresentados por alunos que utilizam a meta performance podem ser muito distintos (Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman, Anderman & Roeser, 1998).

Os alunos que adotam a meta performance aproximação têm como objetivo se desempenhar de forma superior aos outros e mostrar maior capacidade. Os alunos que adotam a meta performance evitação têm como foco evitar a demonstração de baixa capacidade ou parecerem inferiores em relação aos outros (Pintrich & Schunk, 2002; Pintrich, 2003).

Como já foi tratado, um grande corpo de pesquisas apoia que a meta aprender está relacionada a resultados facilitadores da aprendizagem, portanto é considerada adaptativa e que a meta performance associa-se a resultados que não contribuem para a aprendizagem, portanto, é tida como não adaptativa. No entanto, recentemente, alguns autores vêm apoiando a perspectiva das metas múltiplas, que defende que tanto a meta aprender, quanto a meta performance aproximação podem se relacionar a resultados favoráveis à aprendizagem dependendo do indivíduo que a adota e das demandas do contexto (Pintrich, 2003; Barron & Harackiewicz; 2001).

Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot e Thrash (2002) ao revisarem diversas pesquisas que investigavam as metas de realização entre estudantes universitários verificaram que, em alguns casos, a meta performance aproximação relacionava-se

positivamente ao desempenho dos alunos, enquanto que a meta aprender relacionava-se positivamente ao interesse por disciplinas ou tarefas acadêmicas.

No Brasil, Cardoso e Bzuneck (2004) ao investigarem as metas de realização de estudantes universitários brasileiros utilizando uma adaptação do instrumento de Midgley et al., 1998 encontraram que os alunos apresentavam os quatro tipos de metas de realização investigadas (aprender, ego-aproximação, ego-evitação e evitação do trabalho) ao mesmo tempo, embora em gradações diferentes. Também foi verificado na pesquisa que o uso de estratégias de aprendizagem (tais como organização do tempo e autoverificação) se relacionou tanto com a meta aprender, quanto com as metas ego aproximação e ego evitação.

Segundo Harackiewicz et al. (2002) existe um complexo processo que envolve as metas de realização, outros construtos motivacionais, aprendizagem e desempenho. E este processo dificilmente será compreendido com base em que a meta aprender terá sempre resultados positivos e que a meta performance terá sempre resultados negativos.

Desta forma, a perspectiva das metas múltiplas oferece uma alternativa de entendimento mais sofisticada para se entender este complexo processo. Apesar de se apresentar como uma alternativa para a análise das metas de realização e sua interação com alguns resultados motivacionais, a perspectiva das metas múltiplas ainda conta com poucas pesquisas que lhe forneçam suporte (Pintrich, 2003).

Além de sua importância por influenciar outras variáveis motivacionais e resultados cognitivos, afetivos e comportamentais já mencionados, o conhecimento das metas de realização tem uma aplicabilidade direta para o trabalho do professor em sala de aula, na medida em que elas são maleáveis e dependentes de como a aula é organizada e estruturada pelo professor (Pintrich & Schunk, 2002; Stipek, 1996).

Diversos estudos têm comprovado que algumas características da estrutura de sala de aula, tais como tarefas, autoridade, reconhecimento, agrupamento, avaliação e tempo se relacionam a diferentes metas de realização (Ames, 1992; Maehr & Midgley, 1991; Pintrich & Schunk, 2002; Stipek, 1996).

Como já foi dito, a meta aprender relaciona-se à valorização do esforço, o que ilustra a relação das metas de realização a um outro construto sócio-cognitivo, as atribuições de causalidade, implicando também que a motivação, como um processo complexo, não pode ser explicada a partir de um único construto. A seguir serão enfocadas as atribuições de causalidade, ressaltando sua importância para se compreender a motivação.

No estudo de Miranda (2006) , este procurou conhecer e explicar porque é que os alunos escolhem determinadas metas e que relação essas escolhas têm com a organização e autoregulação do seu comportamento enquanto estudantes, que impacto têm nas suas escolhas actuais e no atingir dos seus objectivos futuros, ou, ainda, qual o seu impacto nos resultados e nas aprendizagens. De um modo geral, podemos dizer que a investigação nesta área tem assumido predominantemente uma abordagem multidimensional e, neste sentido, alguns estudos mais recentes sugerem que a perspectiva das múltiplas metas deverá ser complementada com o estudo de diferentes perfis motivacionais, constituindo-se assim esta perspectiva mais próxima e ajustada ao funcionamento real da motivação em contextos académicos.

Capítulo IV

Envolvimento Parental

Conceito de família

O conceito de família remete-nos inicialmente para a existência de laços de sangue, distinguindo-se assim, da família extensa, onde se inserem outros graus de parentescos, como por exemplo: tios, primos, etc., da família conjugal constituída pelos esposos, filhos e muitas vezes pelos avós. No entanto existe outro aspeto importante no conceito de família, “o lar, ou seja, a relação de coexistência debaixo de um mesmo tecto de grupos de seres humanos unidos entre si por uma relação de progenitor a descendente” (José Flores, 1994).

Referenciando ainda José Flores (1994), a família é um espaço educativo por excelência, considerada como o núcleo central de individualização e socialização, no qual se vive uma circularidade permanente de emoções e afetos positivos e negativos com todos os seus intervenientes. A família é também um lugar de grande afeto, genuinidade, confidencialidade e solidariedade, tornando-se desta forma, um espaço privilegiado na construção social da realidade, na qual através das interações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado e os "ligam" pelo sentimento de pertença àquela e não a outra família. A família é o primeiro núcleo de pessoas onde o indivíduo inicia as suas experiências de interação.

Como refere Cruz (2012) citando Gurvitch é um "agrupamento duradouro um grupo que não se dissolve senão em certas condições tais como a morte, a maturidade, a vontade ou o acordo dos interessados, decisão da maioria dos membros ou a dissolução imposta do exterior".

José Flores (1994) evidencia que o principal papel da família perante a criança, para além do amor, existe outro aspeto não menos importante, a estabilidade. A criança necessita de uma situação estável entre os diferentes componentes que formam a família. Essa estabilidade abarca desde o amor dos pais entre si e aos seus filhos, até à orientação e à educação que lhes devem enquanto não alcançam a sua total autonomia, passando pela estabilidade das condições económicas e materiais do lar.

O papel da família no progresso escolar dos filhos

Segundo Ramiro Marques (2001), a forma como a criança, ao longo da sua vida se adapta aos diferentes meios, em especial ao meio escolar, depende grande parte da educação familiar e da natureza das relações dos pais com crianças. A família, através das suas atitudes poderá influenciar o rendimento escolar. Conhecer o modo como ocorre essa influência facilita a compreensão de vários aspetos, positivos e negativos, relacionados com os objetos de conhecimento escolar.

Muniz (1993) refere que “a criança necessita de ser reconhecida como um sujeito activo, com vida autónoma e própria, é claro, que tudo isso dentro de um quadro que fixa certos limites e dependências, mas que actua como um factor de segurança”. Neste quadro, participa de forma decisiva primeiro a família e depois a escola, não devendo apenas limitar, mas também proporcionar saídas aos seus impulsos e modelos para orientar o crescimento de forma ajustada.

Segundo o mesmo autor, o papel dos pais não é dar liberdade à criança, mas de lhe permitir que a possa conquistar de uma forma progressiva, a partir de um conjunto de aquisições o mais sólido possível, proporcionando-lhe meios e aceitando que, com as suas iniciativas, possa introduzir modificações, cooperar no fator humano sem que para isso, os pais e professores se submetam às exigências infantis. O papel dos pais não é meramente proteger e persuadir a criança, mas o de lhe proporcionar um quadro tão abrangente quanto possível, no qual se possa desenvolver com segurança.

Neste sentido e de acordo com Ramiro Marques (2001), é importante que os pais permitam a socialização com os companheiros e com os membros da sociedade, pois permite que a criança adquira formas de vida mais autónomas, transferir parte dos seus afetos e dos seus ódios, ter satisfações de modo menos dependente, dispor de outros ambientes para exprimir e orientar parte das suas tensões. A criança para além da dimensão escolar, tem outras facetas que merecem a atenção e o interesse por parte dos pais, pois é através delas que a criança expressa bastante da sua personalidade.

É pois fácil de verificar, para Medeiros (2009) que a educação Especial evoluiu no sentido de não se dirigir apenas à criança, mas também à sua família e aos seus contextos, para melhor poder intervir.

Um dos modelos que se considera relevante é, por exemplo, a abordagem sistémica da Família, baseada na teoria geral dos sistemas de Von Bertalanfy (1986), que refere que

todos os sistemas vivos são compostos por um conjunto de elementos dependentes, logo modificações que ocorram num dos elementos podem afectar os restantes, e a interacção entre eles cria condições únicas que são inexistentes ao considerarmos cada elemento de forma individual.

Outro modelo teórico explicativo da importância do envolvimento parental é o modelo Transaccional de Sameroff e Chandler (1975), na medida em que considera a família como componente essencial do ambiente de crescimento, que influencia e é influenciada pela criança num processo contínuo e dinâmico resultando em aspectos diferenciados, em cada momento dessa interacção, com impacto quer na família, quer na criança.

Outra abordagem importante para a compreensão do trabalho com a família de acordo com Correia e Serrano (1999) é o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1997). Para este autor as experiências individuais constituem subsistemas que se encontram inseridos noutros sistemas, que também se inserem em sistemas mais gerais. O contexto fundamentado na perspectiva ecológica defende que o comportamento do ser humano não pode ser interpretado à margem do contexto em que aparece. “A interacção entre pessoa e ambiente constitui o foco principal de atenção da psicologia da Educação baseado no conceito interaccionista” (Bronfenbrenner, In Enciclopédia Geral da Educação - Psicologia da Educação). Portanto a perspectiva ecológica exige a análise dos contextos e das relações estabelecidas entre eles. Só assim é possível chegar a uma compreensão do funcionamento e desenvolvimento do ser humano. Bronfenbrenner é o representante mais conhecido da Psicologia Ecológica, a qual se centraliza na análise dos contextos e nas suas relações. Para o autor, o contexto no qual as pessoas se desenvolvem é constituído por uma série de sistemas funcionais ou estruturas concêntricas e encaixadas umas nas outras. O que interessa nesta perspectiva é o contexto compreendido, isto é, a forma como o indivíduo compreende o contexto em que actua (cresce e interage).

Dentro do modelo de Bronfenbrenner, o Micro-sistema é o primeiro nível sociológico que implica o estudo da família ou da escola como um sistema que integra a criança com Necessidades Educativas Especiais, os papéis parentais, as relações dos docentes a família e a escola.

A família está no centro da vida da criança/jovem com Necessidades Educativas Especiais. É o seu sistema ecológico imediato, pelo que tem muita importância no seu desenvolvimento (Trout e Foley, 1989).

Queremos ainda evidenciar o modelo transaccional de Sameroff e Fiese em (1990), que é mais recente e dá ênfase aos contextos, como determinantes do desenvolvimento do indivíduo. Assenta na explicação mais dinâmica da natureza transaccional do desenvolvimento, considerando-a como um produto da interacção contínua e ao longo do tempo, entre o indivíduo e o ambiente, influenciando-se mutuamente. Expressa também especial atenção às complexidades do desenvolvimento, onde as mudanças desejadas terão de obedecer aos seus processos regulativos específicos que operam no desenvolvimento.

Estes dois modelos (ecológico e transaccional) para Medeiros (2009) servem de suporte para modelos de intervenção onde se deve estar atento não só ao desenvolvimento real da criança/jovem, mas também a todos os factores que o desencadeiam ou o impedem, salientando a importância da família no desenvolvimento ao longo da vida do indivíduo com NEE. De facto, a família ganha relevo em toda a dinâmica da Educação Especial, desde o processo de avaliação ao de intervenção.

Neste sentido também foram muito importantes os trabalhos desenvolvidos por: Bailey, Darling e Baxter, (1996), ao defenderem um modelo de intervenção centrado na família. Uma criança/jovem com Necessidades Educativas Especiais está particularmente dependente do adulto e da organização do seu ambiente. As suas necessidades específicas podem tornar o seu ambiente físico altamente inadequado ao seu desenvolvimento. Daí que a organização dos cenários de vida seja tão importante assim como a generalização de certas aprendizagens.

Efectivamente, para Medeiros (2009) as pessoas mais importantes e significativas das crianças/jovens com Necessidades Educativas Especiais, são de facto as suas famílias, é com elas que as crianças/jovens passam o seu tempo dependendo destas para viverem, satisfazerem as suas necessidades básicas e emocionais, assim como todo o seu desenvolvimento global.

Estes conceitos, segundo o mesmo autor, os “sistémicos da família” são importantes para nós profissionais, já que realçam a importância de não nos centrarmos exclusivamente no aluno, mas também no seu contexto familiar e ambiental. Assim o contexto de desenvolvimento da criança/jovem é tão importante quanto as suas características na determinação de um desenvolvimento/aprendizagem com sucesso.

Fraseando Medeiros (2009) a família é o sistema mais efectivo para fomentar e apoiar o desenvolvimento da criança/jovem com Necessidades Educativas Especiais, no entanto um dos primeiros e mais importantes requisitos é que a família possa usufruir de uma qualidade de vida necessária para funcionar como um sistema no qual seja

considerado como agente privilegiado no processo educativo. Isto inclui cuidados de saúde, nutrição, higiene e habitação, emprego, oportunidade e condições para serem bons pais. O envolvimento dos pais no apoio às actividades escolares ou na participação nas actividades dentro da escola, é pois de especial importância. É fundamental que as famílias sejam consideradas como agentes principais no processo desenvolvimental dos filhos, bem como dos outros membros da família, outras crianças da vizinhança e pessoas que façam parte do contexto da criança. Para isso é necessário implementar projectos diversificados de envolvimento das crianças.

O meio familiar tem uma importância determinante no desenvolvimento da criança, “o meio familiar é o lugar que oferece as primeiras experiências”. Todas as estruturações que resultam destas trarão necessariamente marcas (Osterrieth, 1975).

Continuando o raciocínio do autor a primeira escola da criança é de facto a família. Na família ela aprende observando o modelo do adulto. O adulto faz, a criança observa e imita. A educação familiar é importante na medida em que é considerada como o lugar privilegiado para a criança realizar aprendizagens de valores essenciais e onde são estabelecidas as relações afectivas fundamentais ao seu crescimento. Sendo assim, será desejável envolver os Pais/Encarregados de Educação em actividades na Sala de Apoio, onde a relação escola família poderá ser enriquecida, trazendo benefícios para todos os envolvidos.

A Importância da Família de alunos com Necessidades Educativas Especiais

Para Medeiros (2009) o desenvolvimento da criança com Necessidades Educativas Especiais é fortemente condicionado pelos principais contextos em que esta cresce e se desenvolve: a família e a escola. A família é um dos pilares mais importantes no processo e, fazendo parte da equipa de intervenção desde o diagnóstico, deve criar condições emocionais e de sustentabilidade aos seus educandos. O facto de existir um elemento na família com Necessidades Educativas Especiais (podendo ser deficiência motora ou física, síndromes, problemas cognitivos e de aprendizagem) faz com que a família enfrente inúmeros desafios e situações difíceis que podem ter um impacto profundo na vivência familiar e resultar em intensa ansiedade e frustração.

Desta forma, argumentando com Medeiros (2009) nas famílias onde há uma criança com Necessidades Educativas Especiais (ligeira ou severa) a tensão durante os vários períodos do seu percurso escolar pode chegar a ser especialmente aguda. Desde o aparecimento do problema, passando pelas várias fases do tratamento até à intervenção, as preocupações familiares são muitas, entre elas, a necessidade de tomar as medidas necessárias para proporcionar uma boa educação à criança com NEE, de minimizar os problemas da criança que surgem de acordo com cada idade e de criar condições financeiras e emocionais para cuidar da criança. Para fazer face a toda esta problemática a família vive momentos de grande stress.

Papel da escola

Na atualidade, a escola é encarada como um direito, pressupondo-se que seja de carácter obrigatório e gratuito, aumentando, deste modo, o seu poder na dinâmica social. Contudo, o “contexto escola” é um agrupamento que não se subordina à livre escolha dos indivíduos. A escola resulta assim num sistema onde se processa uma ação social específica que a caracteriza, “ou seja, a educação não é o resultado de uma acção individual entre pais e filho - educação familiar - ou o professor e o aluno - educação escolar mas entre duas categorias sociais distintas (...)” (Pires, Fernandes & Lima, 1991)

Segundo Durken, citado por Pires, Fernandes & Formosinho (1991) a escola socializa os indivíduos no sentido de lhes proporcionar a sua devida integração na sociedade. Neste contexto, a escola é atravessada pelas mesmas tensões e conflitos que se entrecruzam nessa mesma sociedade.

Contudo, na educação escolar, um dos fatores mais importantes é a relação que a escola mantém com os seus alunos, tornando-a ainda mais relevante na interação com crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais. Refletir sobre este assunto é refletir sobre a própria escola, pressupondo-se esta enquanto sistema que permite a existência no seu seio da "diferença". Neste sentido, a interação com crianças com Necessidades Educativas Especiais torna-se um facto natural.

Segundo o autor supracitado, é essencial que o professor tenha a preocupação no tipo de discurso adotado quando faz referência ou comunica com alunos com Necessidades Educativas Especiais, porque pode transmitir atitudes negativas em relação a estes e, por

sua vez pode limitar o desenvolvimento da sua autoestima. Por essa razão, o professor deve evitar o uso de quaisquer expressões que possam ter uma conotação negativa.

Referindo Nielsen (1999), cada núcleo familiar e cada indivíduo são entidades únicas, apresentando características e capacidades que os individualizam. Portanto, é essencial que entre estas entidades seja criado um ambiente positivo. Os pais e os professores devem desenvolver a consciência individual da criança, enaltecendo as suas qualidades, os pontos fortes e os talentos que a tornam única. Desde que lhe seja dada esta oportunidade, toda a criança com Necessidades Educativas Especiais pode dar o seu contributo para a experiência familiar.

Envolvimento dos pais na escola

“A nossa experiência diz-nos que a relação pais-professores ainda não é a melhor dado que, por um lado, estão os pais com as suas frustrações e a responsabilidade acrescida de educar um filho com Necessidades Educativas Especiais e, por outro lado, está o professor, quantas vezes sem formação nesta área, com a responsabilidade de alargar os seus horizontes no sentido de poder vir a atender com eficácia a criança com NEE.” (Luís Correia, 1999)

O professor, para Correia (1999) deverá compreender, avaliar, reconhecer e antecipar um conjunto de comportamentos característicos das famílias com filhos com NEE, pois, só assim será capaz de entender não só as frustrações e os contratemplos, mas também as alegrias e a esperança com que os pais se confrontam quando lhes nasce uma criança com Necessidades Educativas Especiais.

De acordo com Luís Correia (1999), ao dar-se importância ao envolvimento parental como fator de sucesso da criança, pretende-se que o professor fique sensibilizado para a dinâmica existente no seio da família, e que deve operar-se entre ela e a Escola, no sentido de que as suas atitudes e comportamentos possam contribuir, de uma forma significativa, para o estabelecimento de uma boa relação de trabalho com os pais dos alunos. A experiência educativa só poderá ser enriquecedora para as crianças, quando os pais se mostram envolvidos no processo de inclusão.

O envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada ao aluno com Necessidades Educativas Especiais contribuirão para o seu sucesso escolar. (Nielsen, 1999)

De acordo com a ideia de Wolfendale (1993) de que a participação dos pais, de crianças com Necessidades Educativas Especiais na escola, comunga dos mesmos princípios da relação família/escola na generalidade, pensamos ser importante reforçar a ideia de que a relação entre pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais e os professores pode promover, e mesmo garantir, a satisfação das necessidades das crianças, bem como criar atitudes de aceitação à diferença, assim como promover o seu sucesso educativo.

Educação é um bem a que todos têm direito, e os seus objectivos são os mesmos para todos, independentemente das vantagens ou desvantagens que cada criança possa apresentar" (Felgueiras, 1994).

As autoras Glat e Kadlec (1989) destacam, ainda, o facto de certos factores contribuírem para o grau de sucesso que poderá ser esperado da prática de colocação em escolas regulares, crianças com Necessidades Educativas Especiais. Entre estes factores é acentuada a efectivação de uma relação qualitativa entre pais e professores. Pois se existe consenso em relação à importância que, de um modo geral, se confere à participação dos pais na escola, esta torna-se preponderante quando está em causa uma criança com Necessidades Educativas Especiais.

Como refere Wolfendale (1987) investir qualitativamente na participação dos pais, nas escolas pode favorecer modelos de integração das necessidades especiais.

Nesta perspectiva, uma relação entre a casa e a escola, estando em "jogo" uma criança com Necessidades Educativas Especiais, pressupõe como objectivos, segundo Hegarty, Pcklington e Lucas (1981), as necessidades dos pais, dos professores, mas sobretudo as necessidades das crianças/jovens. Neste sentido e tendo como referência os autores citados, a interacção assume várias funções fundamentais tais como:

- Demonstração de amizade: Permitindo ultrapassar problemas de modo a encarar a situação realisticamente; "reforçando-se a confiança, a coragem e o sentido de pertencer a um grupo".

- Preocupação com problemas de comportamento: Uma vez que a aprendizagem de "um comportamento apropriado" é fonte de particular dificuldade, tanto em casa como na escola, ajudaria a incidência de padrões de comportamento próprio reforçados em casa tendo em vista a escola e vice-versa.

· Contactos com entidades profissionais: "Muitos alunos com necessidades especiais estão envolvidos com serviços médico-sociais bem como educacionais, e pode existir um grande número de entidades que invadem uma determinada família. Isto representa problemas tanto para os pais como para a escola". Assim, a relação teria como função a ligação efectiva e a mediação entre os vários serviços. Impõe-se-nos neste ponto a referência ao conceito de "Named Persons" proposto pelo Warnock Report (1978), segundo o qual uma pessoa seria ponto de contacto dos pais, com todas as tarefas daí relevantes. "Se esta ideia fosse implementada e os professores funcionassem como "Named Persons", para além do reconhecimento do novo papel e, levando em conta as alterações que isto implica, seria necessário atribuir mais status aos professores e garantir que eles recebam mais informação do que habitualmente recebem neste momento".

· Envolvimento dos pais na educação dos filhos: Reconhecer aos pais o direito a envolverem-se activamente nos projectos educacionais que dizem respeito ao seu filho tendo em conta e, como realça o envolvimento Report (1978), de que a educação com sucesso de alunos com Necessidades Educativas Especiais está dependente do total envolvimento dos seus pais.

- Aquisição de informação sobre o ambiente em casa: Uma função que permite ao professor ganhar "muito mais informação importante e uma compreensão da situação do lar, que pode ter uma relação com a forma como a criança responde à educação, enquanto os pais ganham uma melhor ideia do que a escola faz, podendo adquirir uma melhor perspectiva das possibilidades do seu filho".

De acordo com Hegarty (1981) "parece não haver dúvidas quanto ao desejo de envolver os pais como colaboradores na educação dos seus filhos" defendendo mesmo que "o maior recurso nos países em vias de desenvolvimento para ajudar as pessoas com deficiência, as quais podem ser tão produtivas como as outras, consiste no apoio de uma família bem informada".

Recordando de novo o Warnock (1978), verificamos como é explícito ao defender o envolvimento dos pais, enquanto parceiros iguais no processo educacional, como condição essencial para a educação com sucesso de crianças com Necessidades Educativas Especiais. Neste mesmo relatório são identificadas três formas principais de suporte: informação, conselho e ajuda prática.

Merier (1987) referindo Kroth (1975) acentua o interesse de como "uma planificação em colaboração entre professores e pais pode prevenir e resolver muitos dos problemas que surgem ao longo do processo educativo das crianças.

Os professores e os pais, que reconhecem os seus papéis comocomplementares, que enfocam as suas interacções com entusiasmo e não com apreensão e que contemplan as suas relações como as de uma equipa sentir-se-ão recompensados, no geral, por crianças felizes capazes e meigas, e, para além disso, com sentimentos pessoais de mútuo respeito. (Merier 1987)

Recordando Medeiros (2009) deve ser lembrado também, que a integração é em certo sentido uma nova situação para pais e professores de igual modo, na medida em que apresenta novas oportunidades para o contacto e colaboração casa/escola, contem, igualmente, novos desempenhos.

Até que essas funções estejam aprendidas e colocadas na prática pela totalidade dos profissionais envolvidos na Educação Especial e que os pais estejam persuadidos e equipados para tomar parte activa, as necessidades de muitas crianças não serão atingidas da forma como deveriam ser" (Hegarty, Pocklington, Lucas, 1981).

Neste sentido, tendo ainda em conta Wolfendale (1987), o envolvimento parental tem em relação à integração e por inerência às crianças com Necessidades Educativas Especiais, um efeito de circularidade uma vez que "... Investir qualitativamente na participação dos pais, nas escolas de ensino regular e nas unidades de ensino especial pode fornecer modelos de integração das necessidades especiais ".

Torna-se, assim, imprescindível e como refere Hegarty (1981): dar poderes aos pais: permitindo a sua inclusão efectiva no processo educativo através da "partilha de informação sobre as condições e programas para os seus filhos e sobre as facilidades disponíveis; mudança nos papéis dos profissionais: adoptando uma atitude de abertura e partilha de saberes pressupondo que "os profissionais têm de se convencer da necessidade de desmistificar os seus domínios profissionais; trabalhar em direcção a uma maior participação da comunidade: Adoptando abordagens baseadas na globalidade do indivíduo de modo a fornecer um envolvimento natural e alegre dos pais às actividades da educação especial. Os pais e a família formam parte da comunidade, e um envolvimento dos primeiros acaba por arrastar toda uma maior comunidade em termos de apoio e responsabilidade.

Neste sentido, também a Declaração de Salamanca (1994) é explícita ao referir o "envolvimento crescente dos pais e comunidades no processo educativo de crianças com Necessidades Educativas Especiais. Reafirmando que os pais têm "... o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos". De acordo com a citada Declaração e com o

que se tem vindo a referir, "atingir o objectivo de uma educação de sucesso para as crianças com necessidades educativas especiais não é competência exclusiva do Ministério de Educação e das escolas. Tal exige, também, a participação das famílias, a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias, bem como o apoio do grande público", numa progressiva consciencialização da necessidade de protagonismo da sociedade civil.

Cruz (2012) no seu estudo deu ênfase aos intervenientes nos processos que envolvem a identificação e sinalização dos alunos, ou ainda o reconhecimento do meio social e familiar em que estes se encontram inseridos. Esta situação obriga a que seja indispensável uma coordenação, cooperação e troca de informações entre as instituições que permitam enquadrar o aluno no melhor plano possível, indo ao encontro quer da sua realidade sócio-económica, quer do tipo de ambiente e estrutura familiar, capaz ou não de colaborar na sua educação, ou na eventual identificação de distúrbios estruturais familiares, tomar iniciativas que protejam o aluno. O futuro dos alunos com Necessidades Educativas Especiais é, e provavelmente será sempre uma das questões de mais difícil resolução, numa sociedade onde nem sempre a diferença tem lugar para um aproveitamento das suas qualidades, capacidades, anseios e da questão motivacional e vocacional.

Medeiros (2009), no seu estudo salientou a família é um dos pilares mais importantes no processo e, fazendo parte da equipa de intervenção desde o diagnóstico, deve criar condições emocionais e de sustentabilidade aos seus educandos.

A educação familiar é importante na medida em que é considerada como o lugar privilegiado para as pessoas realizarem aprendizagens de valores essenciais e onde são estabelecidas as relações afectivas fundamentais ao seu crescimento. Para Marques (1988), quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados. Além disso, a vida familiar influencia grandemente o aluno a todos os níveis, sejam eles comportamentais, cognitivos ou socioafectivos.

A colaboração entre os profissionais da escola e as famílias, para Medeiros (2009) é fundamental para que a implementação do modelo inclusivo para crianças com Necessidades Educativas Especiais possa ser proveitoso. As famílias devem ser envolvidas e consideradas membros valiosos nas tomadas de decisão.

Segundo Correia (2000) "as famílias devem ser consideradas membros valiosos da equipa na tomada de decisões". E, acrescenta ainda, que "as práticas/políticas de atendimento às famílias devem ser amistosas, respeitadoras dos seus valores, estabelecendo prioridades e permitindo tempo para a sua adaptação". Valorizar e estimular os pais à

participação, assim como desenvolver estratégias de colaboração, envolvendo a família, as crianças, a escola e a comunidade, poderá ser o ‘caminho’ para ajudar todas as crianças a desenvolverem-se e a integrá-las na sociedade da qual fazem parte.

Pereira (2003) com o seu estudo, também pretendeu contribuir para a clarificação entre o envolvimento parental na escola e o ajustamento académico e emocional na infância. Considerou diferentes dimensões e diferentes avaliadores de envolvimento parental na escola: professores e pais. Os resultados revelaram uma associação positiva entre o envolvimento parental na escola e o ajustamento das crianças, mesmo quando controlado o efeito do nível socioeconómico das famílias das crianças. O envolvimento parental percebido pelos pais, apresentou associações mais elevadas com o auto estima global da criança.

Referindo Epstein (1987) e partindo do conceito de envolvimento parental enquanto constructo multidimensional, que compreende diferentes componentes. Epstein (1987) propôs uma tipologia com base na investigação. Esta tipologia de colaboração entre escola e família envolve seis modalidades, nomeadamente: obrigações básicas da escola – comunicação escola família; envolvimento em actividades da escola; envolvimento em actividades de aprendizagem em casa, obrigações básicas da família; participação na tomada de decisões e colaboração com a comunidade. Cada tipo de envolvimento inclui várias práticas que conduzem a diferentes resultados académicos dos alunos.

Desempenho Académico e expectativas parentais e motivação

O tópico da motivação foca um aspecto importante da natureza humana. Os humanos são por inclinação inata activos, curiosos e desejosos de desafios. Tais tendências são fontes naturais de crescimento, actividade e concretização (Deci & Ryan, 1992). Demasiado frequentemente, numa cultura que enfatiza muito a realização, pais e professores tornam-se impacientes enquanto aguardam pela aprendizagem e concretizações motivadas intrinsecamente ocorrem. Em detrimento de tudo, eles espicaçam e pressionam para motivarem as crianças. Muito embora a motivação intrínseca seja fundamental para o funcionamento efectivo e bem-estar psicológico, esta torna-se frágil e suscetível de controlo sociais.

Em geral, uma estrutura como a dimensão das práticas parentais e suporte, é assumida como estando fortemente relacionada com a motivação para a realização e os resultados escolares (Werkhoven, van Londen & Stevens, 2001). A pesquisa acerca da influencia da família na realização encontrou um número de características parentais relacionadas positivamente com a realização escolar das crianças, particularmente com o envolvimento parental (Hess & Holloway, 1984, citados por Paulson, 1994).

Um crescente número de estudos, indicam relações fortes entre a funcionalidade da família e a performance das crianças em tarefas académicas e intelectuais (Hess & Holloway, 1984; Maccoby & Martin, 1983, citados por Wentzell, 1992). Estes caminhos, reflectidos indirectamente pelos quais as práticas parentais promovem o desenvolvimento de capacidades intelectuais, que sublinham o sucesso académico e os caminhos directos pelos quais estas providenciam instrução directa nas capacidades académicas e recursos e oportunidades intelectuais, promovem ganhos cognitivos e académicos. Acredita-se que as praticas parentais influenciam as realizações académicas em crianças pela facilitação do desenvolvimento das capacidades cognitivas que servem de base ao sucesso escolar (Wentzel 1992). As crianças cujos pais as encorajam para se esforçarem na realização e providenciam oportunidades para demonstrarem a sua competência devem desenvolver uma motivação relativamente elevada para alcançar o sucesso (Stipek, 2002).

O estudo de Eccles e das suas colegas indicaram que as crenças parentais podem influenciar as motivações das crianças para o sucesso e as auto percepções da sua capacidade para aprender (Eccles (Parsons) et al, 1983, citados por Wentzel, 1992).

Deste modo, pais que participam directamente na educação das suas crianças ajudando-as com o seu trabalho de casa, lendo com elas e brincando com jogos educacionais, tendem a ter crianças que excedam as tarefas académicas relevantes (Hess & Holloway, 1984 citados por Wentzel, 1992). Assim, o outro caminho pelo qual os pais podem promover o crescimento intelectual das suas crianças e o seu sucesso académico é pelo fornecimento de oportunidades e de recursos educacionais (Wentzel, 1992). Assim, as influências recíprocas entre as práticas parentais e os resultados das crianças, sem dúvida que existe. Pode-se inferir que o sucesso académico é, em parte, o resultado dos aspectos específicos da funcionalidade da família que influencia o ajustamento social e emocional da criança (Wentzel, 1992).

Parece então que, tanto os professores como os pais, têm um impacto significativo no desenvolvimento das capacidades de auto regulação e ajustamento na escola, através do processo de suporte da autonomia (Ryan, Connell & Grolnick, 1992).

Para compreender a importância dada culturalmente às aprendizagens escolares é imperioso analisar mais profundamente o papel desempenhado pela criança no ambiente que a rodeia, uma vez que esta o activa numa estrutura de conhecimento pessoal (von Rhoneck, Grob, Schnaitmann & Volker, 2001).

É importante salientar que os vários acontecimentos que surgem na vida das crianças são conhecidos de formas diferentes, dependendo do grau de familiaridade e de participação no acontecimento, bem como do seu significado emocional (Hudson, 1990). No ambiente da criança, os seus pais (enquanto promotores) de cuidados assumem um papel fundamental no seu desenvolvimento e motivação e as pesquisas mostram que as experiências de sociabilização em casa ajudam a moldar a concepção de capacidade dos alunos e objectivos de realização (Mecce, 1994).

Segundo as teorias de representação de acontecimentos tanto nos objectos de relação como na abordagem de realização, existe uma prioridade que é dada às figuras de vinculação primária, normalmente os pais, na medida em que eles, por um lado, apresentam uma influência muito forte auto relacionada com as percepções durante o desenvolvimento precoce, representando assim um modelo primário do qual representações de todas as relações subsequentes irão derivar; e por outro lado, o fruto das relações parentais, espera-se que seja generalizado a outras figuras do mundo extra familiar (Ryan & Stiller, 1991). Esta generalização irá promover a formação de um modelo, o qual fomentará a auto eficácia das crianças (Schunk, 1994). Mas além de um modelo, os pais também impulsionam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Também Reis (2009) com o seu estudo intitulado na relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso como objectivo ajudar à promoção de uma maior relação de proximidade entre os pais e a escola, procurar identificar os factores que contribuem o envolvimento parental das famílias de nível sócio-económico baixo na escola e propor estratégias de envolvimento parental junto das escolas e dos professores. Concluiu após análise dos dados obtidos dos questionários de Envolvimento Parental versão Pais (Pereira, 2002), na relação da família com a escola, a totalidade dos pais considera ser muito importante participarem na vida escolar dos filhos, e precisam de sentir que a escola e os professores os envolvem; sentem que é uma obrigação natural estarem informados e participarem nas actividades que a escola promove; valorizam e acreditam na escola e reconhecem que o professor tem um papel fundamental;

Na comunicação entre a escola e a família, a maioria destes pais sente-se inibida por não ter formação académica; a escola informa-os mais dos aspectos negativos dos seus filhos e sentem medo de ouvir que eles não são bons alunos e que a culpa é deles por não os ajudarem; os pais estão atentos à comunicação transmitida nas cadernetas e acompanham diariamente os trabalhos de casa (apesar de não saberem ajudar); estes filhos transmitem as informações positivas e algumas situações que não consideram correctas; À medida que aumenta o ano de escolaridade, a comunicação tende a diminuir quer da parte dos pais que se sentem afastados pela escola e pelos filhos que sentem algum embaraço com a sua presença quer da parte dos professores que não facilitam nem promovem essa aproximação.

Como nos refere Knallinsky (2001, 2003) existem obstáculos e inconvenientes que podem impedir que exista uma participação efectiva e serem fonte de conflitos: a linguagem e a formação dos pais e dos professores que se traduzem em falta de preparação e incompetência. O mais importante é encontrar a forma de se realizar um trabalho conjunto em que todos sejam implicados no projecto comum e que também envolva a comunidade educativa. O nosso primeiro olhar deve focar as famílias mais desfavorecidas, sem preconceitos e sem as marginalizar, desenvolvendo esforços conjuntos de diálogo e de cooperação, e valorizando os pequenos gestos de participação. Numa segunda fase, deve também valorizar e quantificar esta participação, na carreira profissional de todos os pais. Cabe à escola e à sociedade apoiarem devidamente, permitindo que mais alunos cheguem ao fim da escolaridade obrigatória.

Com base nos nossos dados, a vantagem parece pender para o lado dos professores e o envolvimento dos pais parece ser um mito. Os factores que promovem a participação dos pais na escola são: a comunicação; a motivação; os afectos; a relação de proximidade com o professor; a disciplina; a justiça; atenção e conhecimento de cada aluno; reconhecimento dos esforços e progressos; avaliações mais justas; menos faltas dos professores; horários escolares mais adequados; a correcção dos trabalhos de casa; entrevistas individuais ao longo do ano; reuniões mais interessantes; livros e materiais mais baratos.

Os factores que promovem a participação dos pais em casa são: um ambiente acolhedor e próximo; valores sempre presentes; regras muito bem definidas; espírito de entre-ajuda; divisão das tarefas em casa e hábitos de trabalho; reforços e expectativas positivos; diálogo permanente com os filhos; trabalhos escolares mais personalizados e

motivadores; conhecerem os amigos dos filhos e os seus pais; estabilidade financeira e saúde do agregado familiar; e, emprego estável.

Para que os pais/mães se interessem pela educação dos filhos/filhas não basta olharem apenas para a parte académica, isto é, o sucesso escolar, pois a educação do ponto de vista da família comporta aspectos e dimensões que não estão incluídos no respectivo currículo.

Vilas Boas (2001), Davies (2002), Vasconcelos (2003), entre outros autores, referem de um modo geral que as relações escola-família não podem ser vistas em termos de poder/competência, mas apenas numa perspectiva de colaboração mais profunda, a parceria. O envolvimento dos pais converte-se, assim, numa variável importante na melhoria da qualidade de ensino. Deve haver continuidade entre o mundo da escola e o da família, sem ruptura cultural e dos seus valores. O diálogo entre todos os agentes e parceiros educativos envolve persistência e espírito de missão.

Reis (2009) concluiu que o envolvimento parental na escola é percebido como moderado a elevado nas práticas relacionadas com a comunicação escola família e nas práticas relacionadas com o envolvimento nas actividades de aprendizagem em casa. As práticas parentais deverão ser pensadas em função do nível de escolaridade das crianças e das diferentes variáveis contextuais: familiares (estrutura e nível sócio-económico), da escola e da comunidade onde a escola está inserida, para que possam resultar implicações práticas relevantes para o sucesso escolar e pessoal das crianças.

Acredita, Reis (2009) que a aposta está na família, ambiente onde as pessoas aprendem a viver e a ser, e em cada um de nós enquanto cidadão. Se cada ser humano, no seu “cantinho”, aprender a tomar a atitude correcta aos diferentes níveis, estará a contribuir para melhorar a escola e, por consequência, a sociedade onde está inserido.

Guerra (2006) elaborou algumas reflexões sobre a rede de relações que se estabelecem na escola, em que afirmou: “O currículo é uma teia afectiva de fios, sobre a qual se vai tecendo o tecido das relações.

Parte II

Estudo Empírico

Metodologia

A metodologia de um estudo é a ferramenta pela qual a investigação do problema em causa é viabilizada, a fim de que os objectivos delineamentos sejam atingidos. Mediante os objectivos e finalidades deste estudo, do ponto de vista da abordagem, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa fixando-se com a necessidade que temos em compreender a realidade dos sujeitos em causa.

Definição do Problema

A relação entre a motivação e o rendimento escolar é um tema bastante actual, abrangente, útil e de uma elevada importância interessando em todos os sentidos à comunidade escolar. Assim, perante um ensino influenciado por vários factores torna-se necessário identificar quais são as causas motivacionais que têm maior impacto no rendimento escolar dos alunos.

Deste modo, constituem-se como objectivos do presente estudo:

- medir a motivação/relação com o sucesso escolar dos alunos,
- estudar impacto das variáveis cognitivas no rendimento escolar,
- estudar o impacto das variáveis cognitivas motivacionais no rendimento escolar,
- estudar o impacto das variáveis cognitivas contextuais no rendimento escolar,
- verificar as diferenças no rendimento escolar se traduz em diferenças motivacionais;
- se o envolvimento dos pais se traduz em maior motivação e rendimento escolar.

Caracterização da Amostra

A amostra é formada por 177 alunos de quatro turmas do 7º e de quatro turmas de 9º ano de escolaridade, provenientes de uma escola Eb 23 pública, na zona norte do país.

Destes alunos, estão abrangidos de 8 alunos com Necessidades Educativas Especiais, abrangidos pelo decreto lei 3/2008, 5 alunos beneficiam de adequações no processo de avaliação e de adequações curriculares e 3 alunos beneficiam de um Currículo Específico Individual. É importante referir, que estes 3 alunos, não responderam aos questionários, visto terem muitas dificuldades na leitura e na escrita, salientando que os encarregados de educação dos mesmos, terem comparecido e respondido aos respectivos questionários. A autorização por parte dos encarregados de educação, foram em reuniões promovidas pelo Professor de Educação Especial e pelo Diretor de turma.

Após análise de todos os resultados escolares de final de período, todo corpo docente, averiguou que, nesta escola a maior taxa de insucesso escolar, perante alguns factores, coincidia com a transição de ciclo 6º ano para o 7º ano; e do 9º para o 10º ano.

Desta forma, as turmas seleccionadas obtiveram no final do primeiro período, a maior taxa de insucesso escolar às disciplinas de Português e Matemática, comprovado pelas pautas de avaliação final de período.

A amostra do presente estudo foi constituída por 177 sujeitos, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos ($M = 13.50$; $DP = 1.11$). A distribuição das idades dos sujeitos pode ser observada na tabela 1.

Tabela 1. Distribuição dos sujeitos quanto à idade.

| Idade do sujeito | n | % |
|------------------|-----|-------|
| 11 | 1 | ,6 |
| 12 | 41 | 23,2 |
| 13 | 41 | 23,2 |
| 14 | 62 | 35,0 |
| 15 | 28 | 15,8 |
| 16 | 3 | 1,7 |
| 17 | 1 | ,6 |
| Total | 177 | 100,0 |

A presente amostra foi equilibrada no que diz respeito ao género, sendo 80 alunos do género masculino e 97 do feminino (tabela 2).

Tabela 2. Distribuição dos sujeitos quanto ao género.

| Género | n | % |
|-----------|-----|-------|
| Masculino | 80 | 45,2 |
| Feminino | 97 | 54,8 |
| Total | 177 | 100,0 |

Quanto ao ano de escolaridade, 98 alunos frequentam o 7º ano e 79 frequentam o 9º ano de escolaridade (tabela 3).

Tabela 3. Distribuição dos sujeitos quanto ao ano de escolaridade.

| Ano de escolaridade | n | % |
|------------------------|-----|-------|
| 7º ano de escolaridade | 98 | 55,4 |
| 9º ano de escolaridade | 79 | 44,6 |
| Total | 177 | 100,0 |

Nas tabelas 4 e 5 encontra-se a caracterização do rendimento escolar dos sujeitos às disciplinas de português e de matemática. Na disciplina de Português, 43,5% dos sujeitos obtiveram uma classificação negativa, 41,2% obtiveram uma classificação suficiente e apenas 15,3% registaram uma classificação de bom.

Tabela 4. Rendimento académico à disciplina de Português.

| Nota da disciplina de Português | n | % |
|---------------------------------|-----|-------|
| 2 | 77 | 43,5 |
| 3 | 73 | 41,2 |
| 4 | 27 | 15,3 |
| Total | 177 | 100,0 |

Na disciplina de Matemática, aproximadamente metade dos alunos obteve uma classificação negativa (46,4%), segue-se a classificação de 3 (34,5%), depois a de 4 (17,5%) e por último a de 5 (1,7%).

Tabela 5. Rendimento académico à disciplina de Matemática.

| Nota da disciplina de Matemática | n | % |
|----------------------------------|-----|-------|
| 1 | 1 | ,6 |
| 2 | 81 | 45,8 |
| 3 | 61 | 34,5 |
| 4 | 31 | 17,5 |
| 5 | 3 | 1,7 |
| Total | 177 | 100,0 |

No que diz respeito à actividade profissional dos pais, maioritariamente encontram-se ligadas à transformação de matéria (67,8% dos pais e 69,5% das mães), seguindo-se a prestação de serviços (13,6 dos pais e 19,2% das mães), apresentando contudo valores elevados as situações de desemprego (15,8% dos pais e 10,2% das mães). Estes dados podem observar-se nas tabelas 6 e 7.

Tabela 6. Caracterização da profissão do pai.

| Profissão do pai | n | % |
|--------------------------|-----|-------|
| Prestação de serviços | 24 | 13,6 |
| Transformação de matéria | 120 | 67,8 |
| Administrativos | 3 | 1,7 |
| Desempregados | 28 | 15,8 |
| Falecidos | 2 | 1,1 |
| Total | 177 | 100,0 |

Tabela 7. Caracterização da profissão da mãe.

| Profissão da mãe | n | % |
|--------------------------|-----|-------|
| Prestação de serviços | 34 | 19,2 |
| Transformação de matéria | 123 | 69,5 |
| Administrativos | 2 | 1,1 |
| Desempregados | 18 | 10,2 |
| Total | 177 | 100,0 |

Os pais destes alunos possuíam baixas habilitações académicas, por exemplo 52,0% dos pais e 41,2% das mães possuíam apenas os quatro primeiros anos de escolaridade e apenas 0,6% dos pais e 1,7% das mães tinham formação superior. A observação da distribuição dos pais em função do nível de escolaridade encontra-se sistematizada nas tabelas 8 e 9.

Tabela 8. Caracterização das habilitações escolares do pai.

| Habilitação escolar do pai | n | % |
|----------------------------|-----|-------|
| 4º ano de escolaridade | 92 | 52,0 |
| 6º ano de escolaridade | 61 | 34,5 |
| 9º ano de escolaridade | 16 | 9,0 |
| 12º ano de escolaridade | 6 | 3,4 |
| Ensino superior | 1 | ,6 |
| Total | 176 | 99,4 |
| Omisso | 1 | ,6 |
| Total | 177 | 100,0 |

Tabela 9. Caracterização das habilitações escolares da mãe.

| Habilitação escolar da mãe | n | % |
|----------------------------|-----|-------|
| 4º ano de escolaridade | 73 | 41,2 |
| 6º ano de escolaridade | 74 | 41,8 |
| 9º ano de escolaridade | 17 | 9,6 |
| 12º ano de escolaridade | 10 | 5,6 |
| Ensino superior | 3 | 1,7 |
| Total | 177 | 100,0 |

Tabela 10. Distribuição dos alunos face a reprovações.

| Tem reprovações anteriores? | n | % |
|-----------------------------|-----|-------|
| Sim | 47 | 26,6 |
| Não | 130 | 73,4 |
| Total | 177 | 100,0 |

Dos alunos pertencentes à amostra, 26,6% mencionam a existência de reprovações anteriores. A maioria desses alunos apenas reprovou um ano (22,0%), mas verificaram-se 4,5% dos casos com registo de duas retenções.

A forma como os sujeitos da amostra define o desempenho académico actual (tabela 11) é maioritariamente regular (59,9%), seguindo-se o bom (24,9%), o muito bom (7,3%), o fraco (5,1%), o péssimo (1,7%) e o excelente e o muito fraco (ambos com 0,6%).

Tabela 11. Caracterização do desempenho académico actual.

| Como defines o teu desempenho académico actual? | n | % |
|---|-----|-------|
| Excelente | 1 | ,6 |
| Muito bom | 13 | 7,3 |
| Bom | 44 | 24,9 |
| Regular | 106 | 59,9 |
| Fraco | 9 | 5,1 |
| Muito fraco | 1 | ,6 |
| Péssimo | 3 | 1,7 |
| Total | 177 | 100,0 |

Quando os sujeitos reportam o desempenho académico ao ensino básico, as avaliações são relativamente melhores, sendo no entanto a maior frequência a classificação do regular (ver tabela 12).

Tabela 12. Caracterização do desempenho académico aquando da frequência no ensino básico.

| Como defines o teu desempenho académico quando frequentaste o ensino básico? | n | % |
|--|-----|-------|
| Excelente | 2 | 1,1 |
| Muito bom | 23 | 13,0 |
| Bom | 55 | 31,1 |
| Regular | 78 | 44,1 |
| Fraco | 15 | 8,5 |
| Muito fraco | 1 | ,6 |
| Péssimo | 3 | 1,7 |
| Total | 177 | 100,0 |

A forma de distribuição da classificação do desempenho académico actual em função do desempenho académico aquando o ensino básico (tabela 13) difere significativamente ($\chi^2_{(36)} = 495,854$, $p < 0,001$), verificando-se que na avaliação actual existe um baixar das classificações.

Tabela 13. Distribuição da classificação do desempenho académico actual em função do desempenho académico aquando o ensino básico.

| | | Como defines o teu desempenho académico quando frequentaste o ensino básico? | | | | | | | Total |
|---|-------------|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|----------|------------|
| | | Excelente | Muito bom | Bom | Regular | Fraco | Muito fraco | Péssimo | |
| Como defines o teu desempenho académico actual? | Excelente | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | Muito bom | 1 | 11 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 |
| | Bom | 0 | 9 | 30 | 3 | 2 | 0 | 0 | 44 |
| | Regular | 0 | 3 | 23 | 71 | 8 | 0 | 1 | 106 |
| | Fraco | 0 | 0 | 1 | 3 | 5 | 0 | 0 | 9 |
| | Muito fraco | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | Péssimo | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| Total | | 2 | 23 | 55 | 78 | 15 | 1 | 3 | 177 |

Instrumentos

Os dados para a realização deste estudo foram obtidos através dos resultados obtidos no final do primeiro período a Português e Matemática; e também através de inquéritos a alunos e a encarregados de educação.

Os inquéritos apresentados aos alunos foram:

O instrumento QARE (Questionário de Atribuições para Resultados Escolares, de Miranda & Almeida, 2008 – traduzido e adaptado por Mascarenhas, 2010) em formato de escala likert de 5 pontos. Este instrumento avaliou as atribuições causais para as situações de bom e fraco desempenho escolar. O QARE pode ser compreendido como um instrumento psicológico capaz de diagnosticar as atribuições causais dos alunos estudados. Na avaliação das atribuições recorreu-se ao Questionário de Atribuições dos Resultados Escolares (QARE), uma ranking scale em que os alunos ordenam, segundo a importância atribuída, seis causas: Esforço, Método de Estudo, Bases de Conhecimentos, Professor, Sorte, e Capacidade (para o bom e fraco rendimento escolar).

O Inventário de Metas Académicas (IMA - Miranda e Almeida, 2005) é um instrumento de auto-relato, formado por 22 itens aleatoriamente distribuídos por quatro dimensões: (i) metas orientadas para a aprendizagem; (ii) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar; (iii) metas orientadas para objectivos concretos; e, (iv) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar. A resposta é dada numa escala likert de 5 pontos, consoante o grau de intensidade ou frequência (1=nunca; 5=sempre).

O questionário apresentado aos pais foi:

O instrumento QEPE- VPais (Questionário de envolvimento parental na escola versão pais, Pereira, 2003), é um instrumento composto por 24 itens respondidos numa escala de likert de 4 pontos (desde discordo muito a concordo muito). A análise factorial do instrumento apoia apenas parcialmente a distinção das três dimensões da tipologia de Epstein (1987)- comunicação entre a escola e a família; envolvimento da família em actividades na escola e envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa. Da análise factorial resultaram dois factores: o primeiro reflecte uma associação entre a dimensão envolvimento em actividades de aprendizagem em casa e a dimensão comunicação escola e família e é composto por 13 itens; o segundo factor representa o envolvimento parental em actividades na escola e é composto por 11 itens. Nesta escala é possível obter três pontuações: pontuação global, que resulta do somatório dos 24 itens do questionário (que varia entre 24 e 96 pontos) e duas pontuações relativas às subescalas do questionário, actividades de aprendizagem em casa/comunicação (entre 13 e 52 pontos) e actividades na escola (entre 11 e 44 pontos). Os itens da versão para os pais são equivalentes aos da versão para professores, existindo apenas uma ligeira modificação na linguagem de alguns itens desta versão, para os tornar mais acessíveis a respondentes com níveis de escolaridade mais baixos.

Os valores da consistência interna das dimensões no presente estudo encontram-se na tabela 14.

Tabela 14. Consistência interna das dimensões no presente estudo.

| Dimensão | Nº de itens | α de Cronbach |
|---|-------------|----------------------|
| QARE – Atribuição do desempenho | | |
| Bom desempenho a Esforço e organização do estudo | 6 | ,879 |
| Bom desempenho a Contingências externas e aleatórias | 6 | ,735 |
| Bom desempenho a Capacidades | 4 | ,796 |
| Fraco desempenho a Contingências externas e aleatórias | 8 | ,756 |
| Fraco desempenho a Esforço e organização do estudo | 6 | ,769 |
| Fraco desempenho a capacidades | 4 | ,787 |
| IMA – Metas académicas | | |
| Metas orientadas para a aprendizagem | 6 | ,616 |
| Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar | 6 | ,675 |
| Metas orientadas para objetivos concretos | 5 | ,630 |
| Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar | 5 | ,511 |
| QEPE-VPa | | |
| Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado | 6 | ,715 |
| Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa | 8 | ,691 |
| Comunicação escola – família | 6 | ,653 |
| Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais | 4 | ,531 |

Enquanto que as dimensões do QARE apresentam valores de alfa ajustados, as dimensões do IMA e do QEPE-VPa apresentam valores ligeiramente mais baixos.

Procedimentos

Após termos, orientado como poderia ser realizado o nosso, e antes de dar a conhecer o nosso estudo, foi enviado, via email, um pedido de autorização aos autores dos questionários a serem utilizados, e em todas as respostas obtivemos a autorização para sua aplicação.

Posteriormente a presente investigação foi previamente apresentada à Direcção da Escola Eb 23 Pública na zona norte do país. Depois, de ter sido autorizada no Conselho Pedagógica, a mesma entidade informou todo o corpo docente para o estudo.

Todo o corpo docente, ficou informado dos objectivos do estudo, tal como autorizou a realização do estudo.

Este estudo, também foi apresentado aos encarregados de educação, com a presença dos directores de turma, numa reunião convocada pela docente de Educação Especial, nas instalações da Escola, sendo por sua vez, autorizado na sua maioria a aplicação dos questionários.

Os alunos também foram informados dos objectivos da investigação e, livremente, decidiram participar, sendo-lhes garantida a confidencialidade dos resultados.

Este questionário foi aplicado às turmas, durante a disciplina de Formação Cívica, com a presença da Professora de Educação Especial e Professora/Diretora das turmas seleccionadas.

As baterias foram aplicadas colectivamente, em contexto de sala de aula, tomando os tempos lectivos necessários cedidos pelos professores.

Previamente à aplicação da bateria, os alunos foram informados dos objectivos do estudo, da confidencialidade dos dados e da importância da sua participação numa investigação deste género, reforçando o seu papel na representação de outros colegas do mesmo ano, da mesma escola e, numa perspectiva mais alargada, dos alunos da sua zona do País. Não surgiram dificuldades na aplicação das provas e na sua compreensão pelos alunos. As instruções, todas elas transcritas nos cadernos de cada prova, integram exemplos esclarecedores do tipo de actividade a realizar. O resultado de cada prova corresponde ao número de itens correctamente respondidos.

A aplicação QEPE Vpais, foi aplicada numa posterior reunião de pais, juntamente com a diretora de turma.

As classificações escolares foram obtidas junto da direcção do Agrupamento Vertical de Escolas e reportam-se às classificações de 1 a 5 (2º e 3º Ciclos do Ensino Básico) às disciplinas curriculares de Português e Matemática no final do 1º período lectivo.

Estas classificações podem ser mais ambíguas em termos de apreciação factual dos conhecimentos e das habilidades cognitivas dos alunos, mesmo assim têm a grande vantagem de realmente traduzirem aquilo que marcará o sucesso ou o insucesso escolar (validade ecológica).

As análises estatísticas foram realizadas através do programa IBM - SPSS (versão 20.0 para windows).

Apresentação dos resultados

Após a análise dos inquéritos procedemos à apresentação gráfica dos dados e sua discussão. Começamos por apresentar a constituição da amostra através dos seguintes gráficos.

De forma a averiguarmos a existência de diferenças significativas nas dimensões em estudo em função do género do sujeito, foram calculados testes t de Student para amostras independentes (tabela 15).

Tabela 15. Média, desvio padrão e teste t de Student em função do género.

| | Sexo do sujeito | | | | t ₍₁₇₅₎ | p |
|---|-------------------|---------|-----------------|---------|--------------------|------|
| | Masculino (n= 80) | | Feminino (n=97) | | | |
| | M | DP | M | DP | | |
| QARE – Atribuição do desempenho | | | | | | |
| Bom desempenho a Esforço e organização do estudo | 16,4375 | 4,26004 | 20,7423 | 4,08319 | -6,845 | ,000 |
| Bom desempenho a Contingências externas e aleatórias | 23,8101 | 4,70699 | 26,0722 | 4,95237 | -3,081 | ,002 |
| Bom desempenho a Capacidades | 12,4750 | 2,86831 | 13,5773 | 2,82782 | -2,564 | ,011 |
| Fraco desempenho a Contingências externas e aleatórias | | | | | | |
| Fraco desempenho a Contingências externas e aleatórias | 17,5625 | 5,16278 | 17,4021 | 5,02631 | ,209 | ,835 |
| Fraco desempenho a Esforço e organização do estudo | 15,2250 | 5,20704 | 15,1237 | 5,23462 | ,128 | ,898 |
| Fraco desempenho a capacidades | 9,2000 | 3,11143 | 10,3814 | 3,15715 | -2,494 | ,014 |
| IMA – Metas académicas | | | | | | |
| Metas orientadas para a aprendizagem | 18,2250 | 3,98724 | 19,9691 | 3,63849 | -3,039 | ,003 |
| Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar | 15,6000 | 3,91233 | 15,7010 | 4,33773 | -,161 | ,872 |
| Metas orientadas para objetivos concretos | 15,3875 | 3,72978 | 16,6495 | 3,22762 | -2,413 | ,017 |
| Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar | 16,4500 | 3,64883 | 17,0515 | 3,31465 | -1,148 | ,253 |
| QEPE-VPa | | | | | | |
| Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado | 11,8481 | 3,68674 | 12,2680 | 3,70955 | -,749 | ,455 |
| Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa | 22,1000 | 5,98648 | 23,2784 | 4,88566 | -1,442 | ,151 |
| Comunicação escola – família | 16,8875 | 3,29170 | 18,1134 | 3,31624 | -2,456 | ,015 |
| Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais | 10,3500 | 2,05063 | 10,7732 | 2,51042 | -1,211 | ,228 |

No que se refere às atribuições causais para o rendimento escolar, a atribuição para o bom desempenho apresenta diferenças estatisticamente significativas em função do género, obtendo as raparigas valores mais elevados comparativamente aos rapazes, nas dimensões Esforço e organização do estudo, Contingências externas e aleatórias e Capacidades. De igual modo, na atribuição para o fraco desempenho a capacidades, o género feminino apresenta um valor superior ao género masculino.

Obtiveram-se diferenças significativas também ao nível das metas académicas, pontuando as raparigas valores mais elevados nas metas orientadas para a aprendizagem e nas metas orientadas para objetivos concretos, comparativamente aos rapazes.

Ao nível do envolvimento parental na escola, apenas na dimensão comunicação escola – família o género feminino apresenta uma média estatisticamente superior à do

gênero masculino. Para analisar a existência de diferenças nas dimensões em função do ano de escolaridade, foram calculados testes t de Student para amostras independentes, cujos resultados se apresentam na tabela 16.

Tabela16. Média, desvio padrão e teste t de Student em função do ano de escolaridade.

| | Ano de escolaridade | | | | t ₍₁₇₅₎ | p |
|---|-----------------------------------|---------|--------------------------------|---------|--------------------|------|
| | 7º ano de escolaridade (n= 98) | | 9º ano de escolaridade (n= 79) | | | |
| | M | DP | M | DP | | |
| QARE – Atribuição do desempenho | | | | | | |
| Bom desempenho a Esforço e organização do estudo | 18,6122 | 4,75076 | 19,0253 | 4,59926 | -,583 | ,560 |
| Bom desempenho a Contingências externas e aleatórias | 25,4082 | 5,02332 | 24,6154 | 4,87568 | 1,054 | ,293 |
| Bom desempenho a Capacidades | 12,5816 | 3,16854 | 13,6962 | 2,38238 | -2,670 | ,008 |
| Fraco desempenho a Contingências externas e aleatórias | 16,9592 | 5,26987 | 18,1139 | 4,77705 | -1,510 | ,133 |
| Fraco desempenho a Esforço e organização do estudo | 14,4184 | 5,48836 | 16,1013 | 4,70568 | -2,159 | ,032 |
| Fraco desempenho a capacidades | 9,4286 | 3,39800 | 10,3671 | 2,82923 | -2,005 | ,047 |
| IMA – Metas acadêmicas | | | | | | |
| Metas orientadas para a aprendizagem | 19,4898 | 4,02119 | 18,7975 | 3,70509 | 1,179 | ,240 |
| Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar | 16,5918 | 3,93199 | 14,4937 | 4,11960 | 3,455 | ,001 |
| Metas orientadas para objetivos concretos | 16,3061 | 3,69287 | 15,7975 | 3,27140 | ,958 | ,339 |
| Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar | 16,9796 | 3,69167 | 16,5316 | 3,18585 | ,852 | ,395 |
| QEPE-VPa | | | | | | |
| Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado | 12,2165 | 3,73393 | 11,9114 | 3,66267 | ,544 | ,587 |
| Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa | 22,8469 | 4,94579 | 22,6203 | 6,00065 | ,276 | ,783 |
| Comunicação escola – família | 17,7551 | 3,31526 | 17,3165 | 3,40265 | ,865 | ,388 |
| Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais | 10,6020 | 2,41447 | 10,5570 | 2,20574 | ,128 | ,898 |

Da análise da tabela anterior, podemos constatar a existência de diferenças estatisticamente significativas às dimensões atribuições do bom desempenho a capacidades e atribuições do fraco desempenho a esforço e organização do estudo e a capacidades, obtendo os alunos do 9º ano de escolaridade médias superiores aos do 7º ano.

No entanto, no que se refere à dimensão Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar, os alunos do 9º ano de escolaridade obtêm valores mais baixos do que os do 7º ano.

Foram ainda comparados os alunos com registo de reprovações com aqueles que nunca tinham reprovado, novamente com recurso ao teste do t de Student (tabela 17).

Tabela 17. Média, desvio padrão e teste t de Student em função da existência de reprovações anteriores.

| | Tem reprovações anteriores? | | | | t ₍₁₇₅₎ | P |
|---|-----------------------------|---------|---------------|---------|--------------------|------|
| | Sim (n= 47) | | Não (n = 130) | | | |
| | M | DP | M | DP | | |
| QARE – Atribuição do desempenho | | | | | | |
| Bom desempenho a Esforço e organização do estudo | 16,8723 | 4,32192 | 19,4923 | 4,61754 | -3,389 | ,001 |
| Bom desempenho a Contingências externas e aleatórias | 23,9574 | 4,94297 | 25,4574 | 4,92444 | -1,786 | ,076 |
| Bom desempenho a Capacidades | 10,9149 | 2,10413 | 13,8615 | 2,73862 | -7,561 | ,000 |
| Fraco desempenho a Contingências externas e aleatórias | 17,6809 | 3,86796 | 17,4000 | 5,45681 | ,380 | ,705 |
| Fraco desempenho a Esforço e organização do estudo | 15,1915 | 5,05895 | 15,1615 | 5,27948 | ,034 | ,973 |
| Fraco desempenho a capacidades | 9,8936 | 2,53011 | 9,8308 | 3,39662 | ,133 | ,895 |
| IMA – Metas académicas | | | | | | |
| Metas orientadas para a aprendizagem | 17,7660 | 3,59476 | 19,6923 | 3,87568 | -2,975 | ,003 |
| Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar | 15,7021 | 4,02662 | 15,6385 | 4,19487 | ,090 | ,928 |
| Metas orientadas para objetivos concretos | 14,5957 | 3,66926 | 16,6154 | 3,30465 | -3,486 | ,001 |
| Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar | 16,4468 | 3,94422 | 16,9000 | 3,29399 | -,766 | ,445 |
| QEPE-VPa | | | | | | |
| Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado | 11,3617 | 3,50419 | 12,3411 | 3,74061 | -1,562 | ,120 |
| Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa | 22,0851 | 7,10734 | 22,9846 | 4,68543 | -,974 | ,332 |
| Comunicação escola – família | 17,5957 | 3,06211 | 17,5462 | 3,46211 | ,087 | ,931 |
| Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais | 10,0851 | 2,61957 | 10,7615 | 2,18097 | -1,725 | ,086 |

Os alunos sem registo de reprovações apresentam médias mais elevadas nas dimensões atribuição do bom desempenho a Esforço e organização do estudo e a Capacidades, Metas orientadas para a aprendizagem e Metas orientadas para objetivos concretos, comparativamente aos que já reprovaram.

Por último, averiguaram-se as diferenças em função da nota às disciplinas de Português e de Matemática apresentar valores positivos ou negativos (tabela 18).

Tabela 18. Média, desvio padrão e teste t de Student em função da nota a Português.

| | Nota de Português | | | | t ₍₁₇₅₎ | P |
|---|-------------------|---------|------------------|---------|--------------------|------|
| | positiva (n= 100) | | negativa (n= 77) | | | |
| | M | DP | M | DP | | |
| QARE – Atribuição do desempenho | | | | | | |
| Bom desempenho a Esforço e organização do estudo | 19,9300 | 4,53551 | 17,3247 | 4,46460 | 3,815 | ,000 |
| Bom desempenho a Contingências externas e aleatórias | 25,8788 | 4,46819 | 24,0000 | 5,37538 | 2,531 | ,012 |
| Bom desempenho a Capacidades | 14,0500 | 2,77571 | 11,8182 | 2,54293 | 5,499 | ,000 |
| Fraco desempenho a Contingências externas e aleatórias | 16,6400 | 5,03226 | 18,5584 | 4,95372 | -2,532 | ,012 |
| Fraco desempenho a Esforço e organização do estudo | 14,5600 | 5,68237 | 15,9610 | 4,42910 | -1,843 | ,067 |
| Fraco desempenho a capacidades | 9,3300 | 3,40545 | 10,5195 | 2,74634 | -2,572 | ,011 |
| IMA – Metas acadêmicas | | | | | | |
| Metas orientadas para a aprendizagem | 20,0900 | 3,91086 | 18,0000 | 3,54668 | 3,669 | ,000 |
| Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar | 16,0100 | 4,28173 | 15,1948 | 3,92710 | 1,301 | ,195 |
| Metas orientadas para objetivos concretos | 17,2800 | 3,30925 | 14,5195 | 3,14814 | 5,619 | ,000 |
| Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar | 17,0400 | 3,37824 | 16,4416 | 3,58540 | 1,138 | ,257 |
| QEPE-VPa | | | | | | |
| Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado | 12,1212 | 3,70679 | 12,0260 | 3,70268 | ,169 | ,866 |
| Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa | 22,9300 | 4,64117 | 22,5065 | 6,32793 | ,514 | ,608 |
| Comunicação escola – família | 17,5900 | 3,23521 | 17,5195 | 3,51916 | ,138 | ,890 |
| Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais | 10,8100 | 2,31244 | 10,2857 | 2,30478 | 1,498 | ,136 |

Os alunos com nota positiva a Português apresentam médias significativamente mais elevadas nas atribuições para o bom desempenho (Esforço e organização do estudo, Contingências externas e aleatórias e Capacidades) comparativamente com os que têm nota negativa. No entanto, os alunos com negativa a Português apresentam valores mais elevados nas atribuições do fraco desempenho a capacidades.

Os alunos com nota positiva a Português pontuam de forma mais elevada nas Metas orientadas para a aprendizagem e nas Metas orientadas para objetivos concretos.

No que se refere à nota a Matemática, os alunos com positiva têm médias mais elevadas nas atribuições para o bom desempenho Esforço e organização do estudo e

capacidades, mas um valor mais baixo na atribuição de fraco desempenho a Contingências externas e aleatórias.

Os alunos com positiva a Matemática têm ainda valores superiores nas Metas orientadas para a aprendizagem e Metas orientadas para objetivos concretos (tabela 19).

Tabela 19. Média, desvio padrão e teste t de Student em função da nota a Matemática

| | Nota de matemática | | | | t ₍₁₇₅₎ | P |
|---|--------------------|---------|------------------|---------|--------------------|------|
| | positiva (n= 95) | | negativa (n= 82) | | | |
| | M | DP | M | DP | | |
| QARE – Atribuição do desempenho | | | | | | |
| Bom desempenho a Esforço e organização do estudo | 20,0000 | 4,79805 | 17,4024 | 4,13614 | 3,826 | ,000 |
| Bom desempenho a Contingências externas e aleatórias | 25,4316 | 4,98861 | 24,6173 | 4,92079 | 1,086 | ,279 |
| Bom desempenho a Capacidades | 14,2421 | 2,59179 | 11,7317 | 2,63429 | 6,377 | ,000 |
| Fraco desempenho a Contingências externas e aleatórias | 16,6842 | 4,95568 | 18,3902 | 5,08631 | -2,256 | ,025 |
| Fraco desempenho a Esforço e organização do estudo | 14,6737 | 5,69330 | 15,7439 | 4,54826 | -1,389 | ,167 |
| Fraco desempenho a capacidades | 9,4211 | 3,42885 | 10,3415 | 2,81188 | -1,962 | ,051 |
| IMA – Metas académicas | | | | | | |
| Metas orientadas para a aprendizagem | 20,0526 | 3,96626 | 18,1707 | 3,55835 | 3,300 | ,001 |
| Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar | 15,5789 | 4,33339 | 15,7439 | 3,92778 | -,264 | ,792 |
| Metas orientadas para objetivos concretos | 16,6947 | 3,64392 | 15,3659 | 3,22610 | 2,550 | ,012 |
| Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar | 17,0947 | 3,39296 | 16,4146 | 3,54843 | 1,302 | ,195 |
| QEPE-VPa | | | | | | |
| Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado | 11,6489 | 3,71486 | 12,5732 | 3,63124 | -1,664 | ,098 |
| Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa | 22,5263 | 4,78660 | 23,0000 | 6,10606 | -,578 | ,564 |
| Comunicação escola – família | 17,3263 | 3,37211 | 17,8293 | 3,32890 | -,995 | ,321 |
| Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais | 10,6421 | 2,35614 | 10,5122 | 2,28383 | ,371 | ,711 |

De modo a estudar a relação entre as atribuições, as metas académicas e o envolvimento parental e o desempenho académico, foram determinados os coeficientes de correlação entre as dimensões em estudo e os resultados académicos obtidos nas disciplinas de Português e de Matemática. Estes dados podem ser visualizados na tabela 19.

Tabela19. Correlações de Pearson entre as dimensões em estudo e as notas às disciplinas de português e de matemática.

| | Nota da disciplina de Português | Nota da disciplina de Matemática |
|---|---------------------------------|----------------------------------|
| Nota da disciplina de Português | 1 | ,695** |
| Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado | -,007 | -,167* |
| Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa | ,030 | -,083 |
| Comunicação escola – família | -,014 | -,067 |
| Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais | ,096 | ,036 |
| Metas orientadas para a aprendizagem | ,299** | ,263** |
| Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar | ,109 | -,027 |
| Metas orientadas para objetivos concretos | ,385** | ,179* |
| Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar | ,105 | ,068 |
| Bom desempenho a Esforço e organização do estudo | ,343** | ,335** |
| Bom desempenho a Contingências externas e aleatórias | ,209** | ,092 |
| Bom desempenho a Capacidades | ,484** | ,539** |
| Fraco desempenho a Contingências externas e aleatórias | -,121 | -,155* |
| Fraco desempenho a Esforço e organização do estudo | -,059 | -,101 |
| Fraco desempenho a capacidades | -,136 | -,158* |

Da análise das correlações obtidas, podemos destacar um valor de correlação positiva, significativa e elevada (**,695**) entre a nota obtida a português e a nota obtida a matemática, o que indica a associação entre o tipo de desempenho obtido nestas duas disciplinas.

As classificações a Matemática e a Português correlacionam moderadamente com a atribuição causal à capacidade. São mesmo as correlações mais fortes as que se verificam entre a atribuição à capacidade para o bom desempenho e o desempenho escolar no português (**,484**) e na matemática (**,539**). No entanto, obtiveram-se ainda valores de correlação significativos, positivos e moderados entre a atribuição ao esforço e organização do estudo e a nota a português (**,343**) e a nota a matemática (**,335**).

Salientam-se ainda as associações positivas, moderadas e significativas entre os resultados académicos obtidos a português e a matemática e as metas orientadas para a aprendizagem e as metas orientadas para objectivos concretos.

Foi ainda analisado o modo como as atribuições se associavam às metas académicas (tabela 20). Obtiveram-se correlações significativas positivas moderadas entre as atribuições para o bom desempenho académico e as metas académicas, sendo os valores das correlações mais fortes entre as atribuições causais e as metas orientadas para objetivos concretos e as metas orientadas para a aprendizagem. No que diz respeito às atribuições para o fraco desempenho não se registaram valores de correlação significativos.

Tabela20. Correlações de Pearson entre as dimensões das atribuições e as metas académicas.

| | Metas orientadas para a aprendizagem | Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar | Metas orientadas para objectivos concretos | Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar |
|--|--------------------------------------|--|--|---|
| Bom desempenho a Esforço e organização do estudo | ,523** | ,291** | ,601** | ,470** |
| Bom desempenho a Contingências externas e aleatórias | ,428** | ,288** | ,511** | ,466** |
| Bom desempenho a Capacidades | ,468** | ,185* | ,504** | ,337** |
| Fraco desempenho a Contingências externas e aleatórias | -,036 | ,104 | ,020 | ,090 |
| Fraco desempenho a Esforço e organização do estudo | -,126 | ,044 | ,015 | ,013 |
| Fraco desempenho a capacidades | -,077 | ,024 | ,020 | ,107 |

Na tabela 21 encontram-se os valores de correlação obtidos entre as dimensões do envolvimento parental e as metas e as atribuições académicas. Entre estas dimensões verifica-se ausência de associação, com valores de correlação próximos de zero. São excepções o valor de correlação significativo negativo e baixo entre a atribuição do fraco desempenho a esforço e organização do estudo e o envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa, indicando que os pais que se envolvem em actividades de aprendizagem em casa contribuem para uma menor atribuição do fraco desempenho ao esforço e organização do estudo. A outra excepção refere-se ao valor de correlação positiva mas baixa entre a atribuição do bom desempenho a capacidades e o envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais.

Tabela 21. Correlações de Pearson entre as dimensões das metas e as atribuições acadêmicas e o envolvimento parental.

| | Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado | Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa | Comunicação escola – família | Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais |
|---|--|---|------------------------------|---|
| Metas orientadas para a aprendizagem | ,041 | -,017 | ,064 | ,048 |
| Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar | -,053 | -,076 | ,023 | -,025 |
| Metas orientadas para objetivos concretos | -,059 | -,019 | -,008 | ,015 |
| Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar | ,033 | -,098 | ,056 | -,018 |
| Bom desempenho a Esforço e organização do estudo | ,123 | ,049 | ,099 | ,136 |
| Bom desempenho a Contingências externas e aleatórias | ,112 | ,100 | ,112 | ,104 |
| Bom desempenho a Capacidades | ,106 | ,019 | ,081 | ,186* |
| Fraco desempenho a Contingências externas e aleatórias | ,081 | -,049 | -,005 | -,003 |
| Fraco desempenho a Esforço e organização do estudo | -,040 | -,177* | -,042 | -,022 |
| Fraco desempenho a capacidades | ,029 | -,100 | -,010 | -,076 |

Discussão dos resultados

A capacidade cognitiva e a motivação são entendidas como variáveis psicológicas determinantes da aprendizagem e do rendimento acadêmico. Dentro do paradigma cognitivista ou sócio-cognitivista, os modelos teóricos procuram enfatizar os processos psicológicos internos na explicação da conduta acadêmica motivada. As metas de realização surgem, neste enquadramento teórico, como um dos factores mais valorizados na explicação do rendimento acadêmico dos alunos. Neste trabalho procuramos medir a motivação/relação com o sucesso escolar dos alunos, estudar impacto das variáveis cognitivas no rendimento escolar, estudar o impacto das variáveis cognitivas motivacionais no rendimento escolar, estudar o impacto das variáveis cognitivas contextuais no rendimento escolar, verificar as diferenças no rendimento escolar se traduz em diferenças motivacionais; se o envolvimento dos pais se traduz em maior motivação e rendimento escolar. Tendo em conta a conceptualização e a avaliação das metas académicas deve tomar-se mais em consideração os contextos de ensino e aprendizagem, assim como os vários agentes educativos que intervêm nesses contextos.

Segundo Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida e Abreu (s/ data) existem três categorias de factores na explicação do sucesso académico: factores escolares relacionados com variáveis estruturais e funcionais (os recursos, a cultura e o clima escolar), factores pessoais (capacidades e a motivação para a aprendizagem), e factores contextuais (a qualidade dos apoios familiares).

Ao nível dos factores pessoais a motivação tem-se apresentado como um preditor importante no sucesso académico. A motivação, segundo as teorias cognitivo-motivacionais apresenta-se como um processo cognitivo mediador entre o sujeito e o desempenho, podendo caracterizar-se por um conjunto de crenças e valores relativamente a si próprio incluindo as atribuições causais, auto-eficácia, expectativas de sucesso.

As atribuições causais têm consequências, tanto para as expectativas de sucesso e de fracasso futuro, como para o auto-conceito e a auto-estima dos alunos (Barros, 1996; González-Pienda et al., 2000; Weiner, 1979, 1986).

Weiner (1986, 1988) distingue as atribuições entre causas internas e externas (localização dentro e fora da pessoa); entre causas estáveis e instáveis (que permanecem relativamente constantes ou variáveis ao longo do tempo); e, finalmente, entre causas controláveis e incontroláveis (que estão sob o controle ou fora do controle da vontade do sujeito). As atribuições causais têm consequências, tanto para as expectativas de sucesso e de fracasso futuro, como para o auto-conceito e a auto-estima dos alunos (Barros, 1996; González-Pienda et al., 2000; Weiner, 1979, 1986). As dimensões de causalidade e as crenças individuais responsáveis pelos sucessos e fracassos escolares desempenham um importante papel no rendimento subsequente do aluno, nas emoções e na própria motivação para a aprendizagem.

Os resultados deste estudo evidenciam a importância das atribuições internas, nomeadamente as capacidades e o esforço e organização do estudo para o bom desempenho académico.

No que se refere ao género, as raparigas atribuíram o bom desempenho a valores mais elevados comparativamente aos rapazes, ao Esforço e organização do estudo, e Capacidades (atribuições internas), mas também a Contingências externas e aleatórias. De igual modo, as raparigas atribuem mais o fraco desempenho às capacidades.

Martini e Boruchovich (2004) efectuaram uma revisão de estudos que aponta para as atribuições internas como sendo as mais escolhidas pelas crianças brasileiras e sul-americanas. No contexto português, os estudos (Almeida, Miranda, & Guisande, 2008;

Miranda, Almeida, & Almeida, 2007; Santos, Brandão, & Almeida, 2007), referem que os alunos, independentemente do género e do ano escolar explicavam tanto o bom como o fraco desempenho escolar pelo esforço e método de estudo.

De modo congruente, também ao nível das metas académicas, as raparigas pontuam valores mais elevados nas metas orientadas para a aprendizagem e nas metas orientadas para objetivos concretos, comparativamente aos rapazes. Estes dados são congruentes com os obtidos por Miranda e Almeida (2009), que verificaram no contexto português, a existência de diferenças nas médias obtidas a favor das raparigas quer nas metas de aprendizagem quer nas metas orientadas por objetivos a longo prazo.

Ao nível do envolvimento parental na escola, apenas na dimensão comunicação escola – família o género feminino apresenta uma média estatisticamente superior à do género masculino.

Os nossos resultados apontam a existência de algumas diferenças entre os alunos de 7º e 9º ano de escolaridade. Os alunos do 9º ano de escolaridade atribuem o bom desempenho mais a capacidades e o fraco desempenho a esforço e organização do estudo e a capacidades, do que os do 7º ano. Os do 7º ano de escolaridade apresentaram valores mais elevados nas metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar do que os alunos do 9º ano de escolaridade.

As investigações portuguesas têm encontrado resultados que vão em certa medida no mesmo sentido, uma vez que os alunos mais velhos parecem apresentar uma maior internalidade para o insucesso, possivelmente relacionado a uma maior consciência e responsabilidade pelos seus insucessos (Barros, Neto, & Barros, 1992; Gonzaga, Moraes, Santos, & Jesus, 2006). Também Boruchovitch (2004), em estudantes brasileiros obteve resultados de que as atribuições de fracasso à falta de esforço aumentaram com o avançar da escolaridade e a falta de sorte tenderam a diminuir na amostra. De modo similar, o sucesso atribuído à sorte e ao facto da professora gostar do aluno apresentaram-se menos frequentes nos estudantes de anos mais avançados.

Ao nível do sucesso académico, os indicadores nota de português e nota de matemática apresentam semelhanças. De facto, da análise das correlações obtidas, podemos destacar um valor de correlação positiva, significativa e elevada (.695) entre a nota obtida a português e a nota obtida a matemática, o que indica a associação entre o tipo de desempenho obtido nestas duas disciplinas.

Os resultados evidenciam a importância das atribuições internalizadoras para os alunos que obtêm sucesso académico. De facto, no presente estudo, os alunos sem registo

de reprovações apresentam médias mais elevadas nas dimensões atribuição do bom desempenho a Esforço e organização do estudo e a Capacidades, Metas orientadas para a aprendizagem e Metas orientadas para objetivos concretos, comparativamente aos que já reprovaram.

Estes dados são reforçados quando é analisado em função dos indicadores de sucesso académico nas notas a português e a matemática. Os alunos com nota positiva a português apresentam médias significativamente mais elevadas nas atribuições para o bom desempenho (Esforço e organização do estudo, Contingências externas e aleatórias e Capacidades) comparativamente com os que têm nota negativa. No entanto, os alunos com negativa a português apresentam valores mais elevados nas atribuições do fraco desempenho a capacidades. Os alunos com nota positiva a português pontuam de forma mais elevada nas Metas orientadas para a aprendizagem e nas Metas orientadas para objetivos concretos.

No que se refere à nota a matemática, os alunos com positiva têm médias mais elevadas nas atribuições para o bom desempenho Esforço e organização do estudo e capacidades, mas um valor mais baixo na atribuição de fraco desempenho a Contingências externas e aleatórias. Os alunos com positiva a matemática têm ainda valores superiores nas Metas orientadas para a aprendizagem e Metas orientadas para objetivos concretos.

De igual modo, as classificações a Matemática e a Português correlacionam-se moderadamente com a atribuição causal à capacidade. São mesmo as correlações mais fortes as que se verificam entre a atribuição à capacidade para o bom desempenho e o desempenho escolar no português (.484) e na matemática (.539). No entanto, obtiveram-se ainda valores de correlação significativos, positivos e moderados entre a atribuição ao esforço e organização do estudo e a nota a português (.343) e a nota a matemática (.335).

Salientam-se ainda as associações positivas, moderadas e significativas entre os resultados académicos obtidos a português e a matemática e as metas orientadas para a aprendizagem e as metas orientadas para objectivos concretos.

Encontramos semelhanças nestes resultados com aqueles obtidos por Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida e Abreu (s/ data), os quais obtiveram correlações moderadas entre as classificações a Matemática e a Português e a atribuição causal, nomeadamente: as atribuições à falta de capacidade para o fraco desempenho escolar associam-se ao rendimento a Português no ensino básico, nos dois géneros, sendo tais associações ligeiramente mais fortes no ensino básico; as correlações mais fortes

verificam-se entre a atribuição à capacidade para o bom desempenho e o fraco desempenho escolar.

No que diz respeito às metas académicas, Miranda e Almeida (2009) salientam que os alunos com melhor e pior rendimento escolar acabam por se diferenciar nas suas metas académicas. Por exemplo, os melhores alunos apresentam com maior frequência metas de aprendizagem (aprender, conhecer) ou objectivos a longo prazo (carreira, curso, profissão prestigiada), parecendo haver alguma predisposição nos alunos de mais fraco rendimento para a fixação de objectivos a curto/médio prazo (aprovar no fim do ano, concluir um grau, sair da escola e arranjar emprego).

Aliás, no mosso estudo as metas académicas e as atribuições para o sucesso académico associaram-se significativamente, tendo-se obtido correlações significativas positivas moderadas entre as atribuições para o bom desempenho académico e as metas académicas, sendo os valores das correlações mais fortes entre as atribuições causais e as metas orientadas para objetivos concretos e as metas orientadas para a aprendizagem. No entanto, no que diz respeito às atribuições para o fraco desempenho não se registaram valores de correlação significativos.

As variáveis contextuais, como o envolvimento parental, não se associaram com as metas e as atribuições académicas, obtendo-se valores de correlação próximos de zero. São excepções o valor de correlação significativo negativo e baixo entre a atribuição do fraco desempenho a esforço e organização do estudo e o envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa, indicando que os pais que se envolvem em actividades de aprendizagem em casa contribuem para uma menor atribuição do fraco desempenho ao esforço e organização do estudo. A outra excepção refere-se ao valor de correlação positiva mas baixa entre a atribuição do bom desempenho a capacidades e o envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais.

De um modo geral, salienta-se neste estudo a importância para o sucesso académico das atribuições internas a capacidades e a esforço e organização do estudo, bem como a metas académicas orientadas para a aprendizagem e para objectivos concretos.

As limitações deste estudo prendem-se essencialmente com o facto de ter recorrido a uma amostra de conveniência, não probabilística, não possibilitando a generalização de resultados.

Conclusões:

Após exposição e revisão da literatura e ao longo da análise e discussão dos resultados, tivemos oportunidade de explicitar um conjunto de interpretações e de considerações teóricas que, se reúnem e apresentam como conclusões, no termo de um trabalho com este carácter. Consideramos importante referir de novo, e com brevidade, os motivos que foram perante os alunos aqueles que detiveram um grau de importância maior como factores influentes no rendimento escolar dos mesmos:

- Para estes alunos é de extrema importância que dentro do seio familiar exista um clima familiar harmonioso, pois é um factor determinante para que o aluno tenha sucesso nas suas actividades escolares, uma vez que quando este clima familiar não se verifica fará com que a partir da família o aluno tenha insucesso escolar, pois os problemas irão ser transferidos para os resultados escolares;

- Os alunos defendem que se todos os conhecimentos adquiridos na escola tivessem aplicabilidade em profissões futuras isso iria traduzir-se num melhor rendimento escolar, uma vez que os alunos são obrigados a aprenderem matérias que muitas vezes não são do seu maior interesse em detrimento de outras que talvez despertassem neles maior motivação e empenho. Deste modo pode-se criar uma apatia e desmotivação nos estudantes devido ao seu desinteresse por determinadas disciplinas;

- A motivação é um factor importante para se alcançar o sucesso a nível académico, pois determina se um aluno irá, ou não, adquirir o conhecimento, a compreensão ou habilidade em desempenhar uma determinada tarefa;

- Os alunos em questão defendem que se os objectivos para o futuro forem delineados entre os pais e os alunos isso irá motiva-los para a aprendizagem, apontando sempre para o objectivo a ser alcançado, demonstrando assim o apoio e o interesse dos pais perante o aluno no seu percurso escolar. Os objectivos definidos entre as duas entidades deverá estar sempre em consonância para que estes sejam atingidos com a maior eficácia;

- A ajuda por parte da escola na preparação para os exames é tida pelos alunos como um factor preponderante para alcançarem o sucesso, assim sendo é importante os salões de estudo e as aulas de apoio às diferentes disciplinas com o intuito de esclarecer as dúvidas e ultrapassar as principais dificuldades dos alunos. no seu percurso escolar. Os objectivos definidos entre as duas entidades deverá estar sempre em consonância para que estes sejam atingidos com a maior eficácia;

- A ajuda por parte da escola na preparação para os exames é tida pelos alunos como um factor preponderante para alcançarem o sucesso, assim sendo é importante os salões de estudo e as aulas de apoio às diferentes disciplinas com o intuito de esclarecer as duvidas e ultrapassar as principais dificuldades dos alunos.

Assim, a motivação será um processo determinado pelas crenças individuais, que por sua vez, são influenciadas por experiências prévias que orientam as atribuições de causalidade no futuro afectando as expectativas e as emoções do sujeito, e, por conseguinte, ditam a sua aproximação ou afastamento à tarefa (Deweck, 1986, Elliot, 2006; Stipek, 1998; Weiner, 1985).

Bandura (1986), entre outros autores, afirma que o feedback que o sujeito recebe dos outros significativos, ou seja, o apoio ou a informação que recebe sobre o seu desempenho ou sobre o desempenho dos colegas influencia a sua percepção de competência e, conseqüentemente, a sua realização nas tarefas escolares. Dentro desta perspectiva, embora o sujeito tenha um papel activo na construção das suas cognições acerca do seu bom ou fraco desempenho, as práticas de socialização contribuem para reforçar e incentivar o desenvolvimento de determinados padrões atribucionais, variando estes em função das experiências individuais e de socialização consoante os diferentes contextos e a valorização que o sujeito faz, do feedback que recebe dos seus significativos (Carabaña, 1988; Coleman, 1966; Faria, 1995; Downing, Ollia, & Olivier, 1977; García & Sánchez, 2005; Gonzalez-Pienda et al., 2002b; Jiménez, 1987; Lau, Liem, & Nie, 2008; Morrow, 1983; Seginer, 1983). Nesta linha, diferentes autores têm sugerido que os pais são poderosos socializadores da auto-precepção que as crianças têm do seu desempenho escolar (Eccles, 1993; Jacobs & Eccles, 1992; McGrath & Repetti, 2000), assim, as informações que recebem sobre as suas capacidades parecem influenciar as suas expectativas e, assim, o seu desempenho escolar.

Para Miranda e Almeida (2009) a investigação disponível salienta as metas de realização como um constructo integrador da motivação académica. Os alunos orientam os seus comportamentos de aprendizagem em função dos motivos ou dos objectivos que têm em mente. Nesta altura, diferentes metas ou objectivos podem antecipar-se dada a diversidade de alunos e de situações académicas a abarcar.

Segundo os autores (2009) dada a natureza interactiva ou construtivista das metas de realização, importa não esquecer o impacto dos contextos de desenvolvimento e de aprendizagem nas metas académicas formuladas pelos alunos. Em particular, vários

agentes como pais, professores e colegas detêm importante papel na construção pessoal do aluno, e por isso mesmo não podem ser ignorados quando o objectivo é a intervenção.

Entendida a intervenção psico-educativa, para Miranda e Almeida (2009) como oportunidade de mudança nos padrões atribucionais em termos cognitivos e afectivos, com as consequentes mudanças ao nível dos comportamentos de estudo e de realização, importaria construir e validar programas de intervenção psico-educativa que visem o desenvolvimento de metas académicas mais adaptativas e promotoras do sucesso escolar.

Resumindo com Miranda e Almeida (2009) a pesquisa na área sugere que o mesmo aluno recorre, ou pode recorrer, a diversos tipos de metas académicas em função das situações de ensino e de aprendizagem com que se confronta, o que mais uma vez justificará uma maior esforço dos pesquisadores no momento de caracterizar e avaliar as suas metas académicas, e as considerar na predição do seu rendimento escolar.

Por fim, e tendo em conta os vários autores que investigamos durante a realização deste trabalho, achamos que é importante percebermos quais as relações entre as variáveis cognitivas, cognitivas – motivacionais e as implicações no rendimento escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem, para promovermos o alcance do sucesso académico.

Conclusão

Ao longo da realização deste trabalho não sentimos grande dificuldade na pesquisa desta temática, visto existir uma vasta quantidade de informação publicada, bem como de diversos autores que a retratam.

Este trabalho revelou-se de extrema importância uma vez que, o (in)sucesso escolar bem como as suas causas explicativas são um assunto que predomina na realidade actual.

Atendendo à pesquisa bibliográfica feita e com base na análise e discussão dos resultados obtidos neste estudo, relativos à atribuição pelos alunos, das causas de (in)sucesso, irá ser concluído esta dissertação com as principais conclusões:

- A noção da importância dos estudos pelos alunos é essencial para que obtenham resultados positivos;
- A estabilidade de carácter emocional e afectivo, é também fundamental para bons resultados, uma vez que carências a este nível influenciarão de forma negativa, não só mas também, o desempenho escolar do aluno;
- O equilíbrio/harmonia da estrutura familiar e a ligação que os alunos fazem da matéria de ensino com o quotidiano, permitem aos alunos uma maior disponibilidade ao nível da interacção com os professores, colegas e auxiliares, fazendo com que se sintam bem na escola, pois poderão de lá retirar algo que será útil no dia-a-dia.
- O nível de exigência por parte dos professores, a organização e articulação do horário escolar, tempos livres e tempo de estudo e a preparação académica dos professores, foram por sua vez os factores a que os alunos atribuíram menos importância relativamente ao (in)sucesso escolar.

Sendo o insucesso escolar um problema que preocupa todos os intervenientes no processo educativo, um trabalho deste género contribuiu para o compreender melhor, bem como, qual a motivação dos alunos integrada nas causas do próprio (in)sucesso escolar.

Dado o acentuado fracasso escolar observado no nosso país, é importante investigar se as interações entre as variáveis motivacionais, variáveis cognitivas motivacionais e desempenho académico serão causas de (in)sucesso escolar.

Os resultados aqui encontrados mostraram-se semelhantes aos encontrados na literatura internacional, o que dá indícios de que alguns pontos das teorias subjacentes a teorias motivacionais estudados poderiam, ser aplicadas no nosso contexto para compreendermos o rendimento escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem, associado ao fracasso escolar.

Além disso, fica evidente a importância de, além de investigar, efectivamente promover a motivação dos alunos no contexto escolar. Assim espera-se que esta pesquisa tenha contribuído no sentido de alertar os profissionais da área escolar e famílias, a rever suas práticas e concepções e a buscarem recursos para efetivamente promover a motivação dos alunos.

Ao longo deste estudo, várias têm sido as premissas orientadoras do encadeamento lógico da nossa acção. Parece-nos que os instrumentos utilizados são bastante coesos, no que concerne as dimensões que abrangem: as variáveis cognitivas, cognitivas motivacionais no rendimento escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Como acontece em qualquer trabalho que chega ao fim, encontram-se sempre novos pontos que deveriam ter sido abordados ou mais bem trabalhados. Assim sendo, este trabalho de investigação é sempre um trabalho em aberto dado que a realidade social é sempre mais complexa e multifacetada do que se consegue captar, e não esquecer isso é o alimento da descoberta e da busca de conhecimento.

Bibliografia

Almeida, L. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In L. S. Almeida (Ed.), *Capacitar a escola para o sucesso: Orientações para a prática educativa*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.

Almeida, L. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, pp (17-32).

Almeida, L. & Roazzi, A. (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, pp (14-35).

Almeida, L. S., Miranda, L., & Gisande, A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares em função do gênero e do ano escolar. *Estudos de Psicologia*, 25, (169-184).

Almeida, L., Gomes, C., Ribeiro, I., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., Rocha, A., Paulo, E., Pereira, T., Nogueira, E., Gomes, F., Marques, L., Sá, C., & Santos, F. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: Relevância de variáveis sociofamiliares e escolares em alunos do 5º ano. In B. Silva & L. Almeida (Coords.), *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*, pp (3629-3542). Braga: Universidade do Minho.

Almeida, Leandro S.; Simões, M.R.; Machado, C; Gonçalves, M.M. (2008). *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa ed 1*. Coimbra. Quarteto Editora.

Almeida, Leandro; Santos, Alice; Brandão, Sara Luísa. (2007). Atribuições causais: sua diferenciação e impacto no rendimento académico IX Congresso internacional galego-português de psicopedagogía / coord. por Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano, Ana María Porto Rioboo, Bento Duarte da Silva, L. Almeida.

Ames, C. (1992) Classrooms: Goals, structures and students motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3). pp (261-271).

Ames, C & Archer, J. (1988) Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3). pp (206-267).

Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Anderman, E.M. & Maehr, M.L. (1994). Motivacion and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64 (2). pp (287-309)

APA. (1996). *DSM-IV - Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Lisboa: Climepsi Editores. (4ª Edição).

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought & action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Baker, E., Wang, M., & Walberg, H. (1994). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), pp (33-35).

Barros, L.; Pereira, A. & Goes, A. (2008). *Educar com sucesso – Manual para técnicos e pais*. Lisboa: Texto Editora. (2ª Edição).

Barca, Alfonso; PERALBO, Manuel & MUÑOZ, Maria Amália (2003). Atribuciones causales y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria: un estudio a partir de la subescala de Atribuciones Causales Multiatribucionales (EACM). *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 8 (1), pp. (12-30).

Bautista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Dina Livro. Lisboa. CNE.

Beck, M. L. (2001). *A Teoria da Atribuição e sua Relação com a Educação*. Maringá: Revista Urutágua: Ano 1, nº 3.

Benard, A. Maria (1985). Acção desenvolvida pelas equipas do E.E. In, S.N.R. (Sistema de Educação Especial em Portugal).

Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Biblioteca do educador. Livros Horizonte.

Boruchovitch, E (1994). As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para psicologia escolar. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 1. pp (129-139)

Boruchovitch, E. (1994). As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a Psicologia Escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10, pp(129-139).

Boruchovitch, E. (2004). A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs). *Aprendizagem : Processos Psicológicos e o Contexto Social na Escola* (pp 37-60). Petrópolis. Editora Vozes.

Boruchovitch, E. (2008). A motivação para aprender a ler de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação* 31, pp (30-38).

Brennan, W. (1988). *Curriculum for Special needs*. Milton Keynes: Open University Press.

Bronfenbrenner (1997). *Psicologia da Educação*. In *Enciclopédia Geral da Educação* vol. 2. (pp.312-313). Editora: Oceano.

Brophy, Jere. *Psicología educativa contemporánea*. Quinta edición. Mexico: Mc. Graw Hill/Interamericana Editores, S.A. 1997, pp (575). ISBN 970-10-0884-7.

Bzuneck, J. A. (1999). Uma abordagem sócio-cognitivista à motivação do aluno: a teoria de metas. *PSICO – USF, Bragança Paulista*, v. 4, n. 2, pp (51-66). jul./dez.

Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In Boruchovitch, & J.A. Buzuneck (orgs). *A Motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis. Editora Vozes. pp (145-155)

Cardoso, L.R. & Bzuneck, J.A. (2004). Motivação no Ensino Superior: Mestas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia escolar e Educacional*,8 (2). Pp (145-155).

Casanova, M.A. (1990). *Educación Especial hacia la Integración*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Castuera, R. (2004). *Motivación, Trato de Igualdade, Comportamento de Disciplina y Estilos de Vida Saludables en Estudiantes de Educación Física en Secundária*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Facultad de Ciencias del Deporte.

Correia, A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.

Correia, L. Serrano, M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Chow, P. & Winzer, M. (1992). Reliability and validity of a scale measuring attitudes toward mainstreaming. *Educational and Psychological Measurement*.

Correia, J.A. (2003). *A Construção Politico-cognitiva da Exclusão Social no Campo Educativo* in: David Rodrigues (Org.) “*Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade*”. Porto. Porto Editora.

Correia, Luís (1999). *Alunos com NEE nas Classes Regulares*. 1- Coleção Educação Especial. Porto. Porto Editora.

Correia (2004) *Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais*. *Análise Psicológica* (2004), 2 (XXII). pp (369-376).

Correia, L. (2001). Educação Inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.), Educação e diferença. Porto. Porto Editora.

Correia, Luís Miranda (2003). Educação Especial e Inclusão. Porto: Ed. Porto Editora.

Correia, L. (2005). A Escola Contemporânea, os Recursos e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Actas do Encontro Internacional Educação.

Correia, L. (2008). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais- Um guia para educadores e professores. 2ª Ed. Porto. Porto Editora.

Correia, Miranda (2008). O Portal da Educação. “Educação especial: 90% das dificuldades estão à margem”.

Correia, L., Cabral, M.C. & Martins, A.P. (1999). Pressupostos para o êxito da integração/inclusão. In: L. M. Correia (Eds.), Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto. Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso. Porto. Porto Editora.

Correia (2008). Educação Especial: aspetos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º3/2008 [em linha]. Disponível em <http://www.educare.pt/educare> [consultado em 24/03/11.]

Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as NEE ou quando inclusão quer dizer exclusão. In. L. M. Correia (Eds.), Educação especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto. Porto Editora.

Correia, L.M. & Martins, A.P.L. (2002). Inclusão: Um Guia para Educadores e Professores. Braga. Quadrado Azul Editora.

Costa, J. (2008). Um olhar para a criança - Psicomotricidade relacional. Lisboa. Trilhos Editora.

Costa, A. Rodrigues, D. (1999). Special Education in Portugal. European Journal of Special Needs Education, 14 (1), pp (70-89).

Cruz, V. (2009). Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.

Cruz, V. (2007). Uma Abordagem Cognitiva da Leitura. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.

Cruz, V. (2005). Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura: avaliação e intervenção. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em

Motricidade Humana na especialidade de Educação Especial e Reabilitação. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.

Cruz, V. (2003). Dificuldades na aprendizagem da matemática. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, vol.10. nº2. pp (57-65).

Davies, D. (2002). The Tenth School Revisited: Are School/Family/Community Partnerships on the Reform Agenda Now?. *Phi Delta Kappan*, 83.5, Janeiro. pp (388-392).

Davis, D. Marques, Silva, P. (1992). *Os Professores e as Famílias a Colaboração Possível*. Lisboa. Edições Livros Horizonte.

Dias, M. dos A. F. (1993). *As Representações de Sucesso da Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Mestrado apresentada na Universidade Nova de Lisboa.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, pp (1040-1048).

Dweck, C. S., & Elliot, E. S. (1983) Achievement motivation. In Mussen, P. H. & Hetherington, E. M. (Ed.). *Handbook of child psychology: Social and personality development*. v 4. pp(643-691). New York: Wiley.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, V, (95), pp (256-273).

Diogo (1998). *Parceria Escola-Família- A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.

Doré, R., Wagner, S. & Brunet, J.P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire: la déficience intellectuelle*. Montreal/ Québec: Les Éditions Logiques.

Drudy, S., & Kinsella, W. (2009). Developing an inclusive system in a rapidly changing European society. *Journal of Inclusive Education*, 13(6). pp(647-663).

Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, pp (109-132).

Eccles, J. S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation 1992: Developmental perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, pp (111-116).

Felgueiras, I. (1994). *As Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as Educar?* In *Inovação Instituto de Inovação Educacional*. Vol.7, nº1, pp (23-35).

Fernandes, H.S. (2002). Educação Especial – Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação. Braga: Edições APPACDM.

Fernandes, Helena (2010). A Importância da Imagem na motivação de Crianças com NEE para a Literatura Infantil Tese de II Ciclo em Ciências da Educação – Educação Especial Unversidade católica. Braga

Fernandes, A. S. (1991). O Insucesso Escolar. In A Construção Social da Educação Escolar. Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições ASA.

Fernández, A. G. (2005). Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación. Madrid: Pirámide.

Ferreira, M. C., Assmar, E. M. L., Omar, A. G., Delgado, H. H., González, A. T., Souza, M. A., & Cisne, M. C. F. (2002). Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, pp (515-527).

Flores, Varela José (1994). A Influência da Família na Personalidade da Criança. Colecção Crescer. Porto. Porto Editora Lda.

Fonseca, V. (2005). Dificuldades de Aprendizagem: Na busca de alguns axiomas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 39. nº3. pp(13-38).

Fonseca, V. (2001). Para uma Epistemologia da Psicomotricidade. In Fonseca, V. & Martins, R. (Ed.). *Progressos em Psicomotricidade*. pp(13-28). Lisboa. Edições FMH.

Fonseca, V. (1992). Manual de Observação Psicomotora - Significação Psiconeurológica dos Factores Psicomotores. Lisboa. Editorial Notícias.

Fonseca, V. (1984). Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. Lisboa. Editorial Notícias.

Fonseca, V. (1976). Contributo para o Estudo da Génese da Psicomotricidade. Lisboa. Editorial Notícias.

Fonseca, V. & Oliveira, J. (2009). Aptidões Psicomotoras e de Aprendizagem - Estudo Comparativo e Correlativo com base na Escala de McCarthy. Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, V. (1963). Crianças (Com) Fundidas entre a Escola e a Família. Uma perspectiva sistémica para alunos com NEE, pp (67). Colecção CIDINE. Porto: Porto Editora.

Fordin, C., Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2). pp (195–209).

Forest, M. (1985). Full inclusion is possible. In *Education/Intégration. A collection of readings on the integration of children with mental handicaps into the regular school system.* (pp 15-47). Downsview/ Ontário: Institut Alain Roehher.

Formosinho, J. (1990). A Direcção das Escolas Portuguesas; uma Questão Estruturante do Regime Democrático. In *Educação*. Dezembro, pp(31-36).

Formosinho, O. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores. Da sala à Escola*. Porto. Porto Editora.

Fox, N. & Ysseldyke, J. (1997). Implementing inclusion at the Midale school level: lessons from a negative example. *Exceptional Children*, 64(1), pp (81–98).

González, Maria del Carmen & Touron, Javier (1994). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar: Sus Implicaciones en la Motivación y en la Autorregulación del Aprendizaje*. Pamplona. EUNSA.

Garcia, E. & Garcia, E. (1988). Normalización e Integración. In J. Mayor (Dir.) *Manual de Educación Especial*. Madrid. Anaya.

Glat, R.; kadlec, V. P. S. (1989). *A Criança e suas Deficiências Métodos e Técnicas de Actuação Psicopedagógica*. Rio de Janeiro. Agir Editora.

Gómez P. (1999). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa A, organizador. *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Dom Quixote.

Guerra, I. (1985). *Estamos a Morrer ou a Nascer? -Transformação Social e Educação Infantil*. Comunicação no 1º Encontro de Educação de Infância. Gulbenkian.

Godinho, M.; Barreiro, J.; Melo, F. & Mendes, R. (2002). *Aprendizagem e performance*. In Godinho, M. (Ed.). *Controlo Motor e Aprendizagem - Fundamentos e Aplicações*.pp (11-22). Lisboa. Edições FMH.

Godoi, C. K. (2001). *Categorias da Motivação na Aprendizagem*. Tese de doutorado. Universidade de Santa Catarina.Florianópolis.

Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D.C. Berliner, & R. Calfee, (eds) *Contemporary Educational Psychology*, 21 (2), pp (181-192).

Hayes, K. & Gunn, P. (1988). Attitudes of parents and teachers toward mainstreaming. *Exceptional Child*, 35(1),pp(31-38).

Hamre,B.,Oyler,C. (2004). Preparing Teachers for Inclusive classrooms. Learning from collaborative inquiry group. *Journal of Teacher Education*, 55, 2, pp (154-163).

Hegarty, S. (2003). Inclusion and Education for All: Necessary Partners. In: Vivian Heung e Mel Ainscow (edt.) Inclusive Education: A Framework for Reform, The Hong Kong Institute of Education.

Hegarty, S.; al (1981). Educating Pupils With Special Needs in the Ordinary School. Oxford: NFER-NELSON Publishing Company.

Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.

Henderson, V. L., & Dweck, C. S. (1990). Motivation and achievement. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. (pp.308-329) Cambridge, MA. Harvard University Press.

Hernández, R., S. & Gómez D., G. (1982) *Fracasos Escolares*. Madrid: Escuela Española.

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2000). Sistema estatal de indicadores de la educación. Madrid: INCE.

Jacobs, J. & Eccles, J. (1992). The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, pp(932-944).

Jadue, G. (1996). Efectos de un trabajo con madres de bajo nivel socioeconómico y cultural en el rendimiento escolar de los hijos. *Boletín de Investigación Educacional*, 2, pp (51-63).

Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar afectan el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos* 28,pp (193).

Heward, W. (2003) "Ten Faulty Notions About Teaching and Learning That Hinder the Effectiveness of Special Education", *The Journal of Special Education*, 36 (4), pp (186-205)

Kaufman, A. & Kaufman, N. (1983). K ABC – Kaufman Assesment Battery for Children. USA. American Guidance Service, Inc.

Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback, W. (1996). Historical overview of inclusion. In S. Stainback & Stainback (eds.), *Inclusion: a guide for educators*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks.

Kinsella, W. (2005). Equality and inclusion in Irish schools: Access and participation of persons with disabilities and special educational needs. Dublin: Report submitted to the Equality Authority.

Kobal, M. C. (1996). *Motivação Intrínseca e Extrínseca nas aulas de Educação Física*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

Komar, P.D.; Inman, D.L., 1970.- Longshore sand transport on beaches. *J. Geoph.Res.*75(30). pp(5914-5927).

Komar, P.D., 2001.- Environmental controls on litoral sand transport. *Proc. 21th Conf. Coastal 389 Eng., ASCE.* pp (1238-1252).

Leandro, M. E. (2001). *Sociologia da Família Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.

Lewin. K. (1993). *Investigação Acção*. Enciclopédia geral da Educação. Vol. 3- Didáctica Geral, pp.709-710. Editora: Oceano.

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Universidade do Minho. Braga.

Lopes, M.C. (1997), *A Educação Especial em Portugal*. Edições APPACDM, Distrital de Braga.

Maehr, M-L. 6 Meyer,H.A. (1997). Understanding motivation and schooling: Webeen where we are, and whwre we need to go. *Educational Psychology Review*, 9(4) pp (371-409).

Mantoan, M.T. E. M. (1999). Teachers' education for inclusive teaching: refinement of institutional actions. In *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*. número spéciale.(pp. 52-54). Colloque Recherche Défi 1999. Montréal/Québec, Canada.

Mantoan, M.T.E. (2001). *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon, edições científicas.

Mantoan, M.T.E. (2002).Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In D.E. G. Rosa, V.D. de Souza (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. (pp.79-93).Rio de Janeiro: DP&A.

Marques, Ramiro (2001). *Educar com os pais*. 1ª edição. Lisboa. Editorial Presença.

Martins, R. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem - Estudo de perfis de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, em variáveis do âmbito psicomotor, cognitivos, sócio-emocional e do desempenho escolar*. Dissertação apresentada com vista à obtenção

do grau de Doutor em Motricidade Humana na especialidade de Educação Especial e Reabilitação. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.

Martini, M. e Dell Pretti, Z. (2005). Atribuições de Causalidade e Afetividade de Alunos de Alto e Baixo Desempenho Acadêmico em Situações de Sucesso e de Fracasso Escolar. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. Vol (39), nº 3, pp (355-368).

Marsh, H.W. (1984). Relations among dimensions of self attribution, dimensions of self-concept and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), pp (1291-1308).

Marsh, H.W. (1986). Self serving effect in academic attributions: its relation to academic achievement and self concept. *Journal of Educational Psychology*, 78 (3), pp (190-200).

Manual de Apoio à Prática à Educação Especial (2008). Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Ministério da Educação.

Miranda, L. & Almeida, L. (2006). Impacto das metas académicas no rendimento escolar: Estudos com alunos do 5º ao 9º de escolaridade. *Psicologia e Educação*, 4, pp(127-134).

Miranda, L. & Almeida, L. (2009) As metas académicas como operacionalização da motivação do aluno. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, 10, pp(36-61).

Miranda, L. Almeida, L., & Boruchovich (*in press*). Questionário das Atribuições Causais para os Resultados Escolares (QARE): Evidências de Validade Factorial e Consistência Interna. *Revista Interamericana de Psicologia*.

Miranda, L., Almeida, L. S., & Almeida, A. (2007). Estudo das relações entre as atribuições para os resultados escolares e o rendimento na matemática, língua portuguesa e o ano escolar. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. D. Silva, & L. Almeida (Eds.), *Actas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (pp. 2937-2946). Coruña: Universidade da Coruña.

Marques, R. D. Davies e P. Silva (1993). *Os Professores e as Famílias – Colaboração Possível*. Livros Horizonte.

Marques, R. (1994). *Colaboração Família-Escola em Escolas Portuguesas: Um Estudo de Caso*.

Marques, R. (1988). *A Escola e os Pais como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Martin, A.J. & Debus, R.L. (1998). Self reports of mathematics self concept and educational outcomes: the roles of ego dimensions and self consciousness. *British Journal of Educational Psychology*, 68, pp (517-535).

Martini, M.L. (1999). Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras. Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação. Universidade de Campinas.

Martini, M.L. & Boruchovitch, E. (2004). A teoria de atribuição de Causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores. Campinas. Editora Alinea.

Martini, M. e Dell Pretti, Z. (2005). Atribuições de Causalidade e Afetividade de Alunos de Alto e Baixo Desempenho Acadêmico em Situações de Sucesso e de Fracasso Escolar. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. Vol (39), nº 3, pp(355-368).

Meece,I; Blumenfeld, P.C. & Hoyle, R.H. (1988). Students goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, pp (514-523).

Merier, L. (1987). *Dificuldades de Aprendizagem*. Barcelona: CBAC.

Medeiros, Gracinda (2009). A participação dos pais/ encarregados de educação de alunos com necessidades educativas especiais no processamento de ensino aprendizagem- Estudo de caso. Universidade Portucalense. Porto

Melo, F.; Ribeiro, L. & Martins, R. (2007). Destreza grafomotora e comportamento postural em crianças dos 7 aos 10 anos. In Barreiros, J.; Cordovil, R. & Carvalheiro, S. (Ed.). *Desenvolvimento Motor da Criança*.pp (267-273). Lisboa. Edições FMH.

Miller, Arthur (1958). *As Bruxas de Salem*. In, *Colecção Educação Especial*, Luís Miranda Correia.

Miller, E. (1994). Changing the way we think about kids with disabilities: A conversation with Tom Hehir. *Havard Education Letter*, pp(5-8).

Mittler, P. (2000). *Working towards inclusion education – social contexts*. London: David Fulton Publishers Ltd.

Mitchell, J. V. (1992). Interrelationships and predictive efficacy for indices of intrinsic, extrinsic, and self-assessed motivation for learning. *Journal of Research and Development in Education*, v.25, n.3, pp (149-55).

Ministério da Educação (2008). Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República*, 1(4).

Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). Educação especial – Manual de apoio à prática. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direcção de Serviços da Educação especial e do Apoio Sócio-Educativo.

Morin, E. (2001). A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento; trad. Eloá Jacobina . 4ª edição. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil

Muniz, Braudilio Martinez (1993). A Família e o Insucesso Escolar. Colecção Crescer. Porto. Porto Editora.

Nielsen, B. Lee (1999). Necessidades educativas especiais na sala de aula. Um guia para professores. 3.ª colecção Ed. Esp. Porto. Porto Editora.

Nielsen, L. (1999). Necessidades Educativas Especiais - Um guia para professores. Porto.Porto Editora.

Nunez, J.C; Gonzales-pienda, J.A. Gonzales-Pumariega,S.; Roces,C; Alvarez, L. Gonzales, P.; Cabannach, R.G.; Valle & Rodriguez, S. (2005). Subgroups of attributional profiles in students with learning difficulties and their relation to selfconcept and academic goals. Learning Disabilities Reasearch & Practice.20 (2),pp (89-97).

Nutti, J.Z. & Realli, AMMR (2002). Superação do fracasso escolar, políticas públicas e classes de aceleração. In MGN Mizukami & AMMR Realli (org). Aprendizagem da docência: saberes, práticas e contextos. São Carlos. EdUfscar. pp (21-47).

Pereira, A.I. F. (2007). Crescer em relação: estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento – Estudo longitudinal com crianças em idade escolar. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Pereira, A.I.F; Canavarro, José Manuel; Cardoso, Margarida Fonseca & Mendonça, Denisa. (2008). Envolvimento Parental na escola e ajustamento em crinaças do 1º ciclo do ensino básico. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 42-1. pp (91-110).

Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. Cadernos CIDInE.

Oliveira, L. (2007). Apontamentos da Disciplina de Supervisão. UPP.

Osterieth, P. (1975). A Criança e a Família. Publicações Europa-América.

Pereira, L.M. (1988).Evolução Histórica da Educação Especial. in O Professor, n.º pp(18-26).

Perrenoud, P (1996) .La pedagogie à l'école des différences. ESF, Paris

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95,pp (667–686).

Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25,pp (92-104).

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), pp (33-40).

Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 371-402). Greenwich CT: JAI Press.

Pires, E. L.; Fernandes A. S.; Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*?. Porto: Edições Asa.

Rebello, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

Reis, Paula (2009). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Escola Superior de Educação João de Deus. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009 ISBN- 978-972-8746-71-1

Reimão, Cassiano. (1997). *A Cooperação entre a Escola e a Família. Uma Exigência de Modernidade*, in Cunha, Pedro D'Orey (orgs). *Educação em Debate*. Lisboa. Universidade Católica Editora.

Relvas, A.P. (1996). *O Ciclo Vital da Vida*. Porto: Ed. Afrontamentos.

Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.

Ribeiro, I., Almeida, L. & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso Escolar e trajetórias de aprendizagem do 1º para o 2º ciclo do Ensino Básico. *Avaliação Psicológica*, 5 (2), pp (127-133).

Ryan, R. e Deci, E. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Direction*. *Contemporary Educational Psychology*. Vol (25), pp (54–67).

Ryan, R. e Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. Vol (55), nº 1, pp (68-78). DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68

Rodríguez, M. G. (2007). Motivación, Autoconcepto Físico, Disciplina y Orientación Disposicional en estudiantes de Educación Física. Tesis Doctoral. Universidade de Múrcia: Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica

Rodrigues, D. (2000). O Paradigma da Educação Inclusiva - Reflexões sobre uma agenda possível. In *Revista Inclusão*, nº1, IEC, Universidade do Minho. Braga.

Rodrigues, A. (2001). A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. *Práticas de Formação Inicial de Professores*, em 10.2001 – Fac.Psicologia e Ciências da Educação da U.L[<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/>].

Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão da Educação à Sociedade*. Porto. Porto Editora.

Rodrigues, C. & Pina-Cabral, M. (1985). *Motivação: conceito, aspectos fundamentalmente inatos*. Elementos Básicos de Psicologia Científica. Lisboa, Edições Contraponto.

Rodrigues, D. (1985). A Aprendizagem individualizada num grupo de multideficientes. *Horizonte*, 1 (5), pp (75-82).

Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença, in David Rodrigues (Org.) “Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva”, Porto Editora. Porto

Rodrigues, D. (2003) “Educação Inclusiva: as boas e as más notícias”, in: David Rodrigues (Org.) “Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade”, Porto Editora, Porto.

Rodríguez, M. G. (2007). Motivación, Autoconcepto Físico, Disciplina y Orientación Disposicional en estudiantes de Educación Física. Tesis Doctoral. Universidade de Múrcia: Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica.

Roldão, M.C. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão, in : David Rodrigues (Org.) “Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade”, Porto Editora, Porto.

Rotter, J.(1966). Generalized expectations for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, pp (1-28).

Santos, B., Brandão, S.L, & Almeida, L. (2007). Atribuições causais: sua diferenciação e impacto no rendimento académico In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. D.

Silva, & L. Almeida (Eds.), *Actas do IX Congresso Internacional Galego- Português de Psicopedagogia*, (pp. 1138-1663). Coruña: Universidade da Coruña

Sampaio, D. (1996). *Voltei à Escola*. Lisboa: Caminho.

Sánchez Corral, Luís (2005). El texto y la competencia literaria infantil y juvenil. In Cerrillo, Pedro; Garcia Padrino, Jaime (coord.). *Literatura Infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp (171-182).

Schumm, J. S. & Vaughn, S. (1995). Getting ready for inclusion: is the stage set? *Learning Disabilities Research & Practice*, 10(3), pp (169-179).

Skirtic, T. M. (1991) Students with special educational needs: artifacts of the traditional curriculum, *Effective Schools for All*. pp (20–42).

Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp (135-153).

Silva, T. T. (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Stipeck, D. J. *Motivation to learn: from theory to practice*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1993..

Stoer, S., Magalhães, A., Rodrigues, D. (2004). *Os lugares da Exclusão Social*. Cortez Editores, S. Paulo.

Tabassam, W & Grianger, J. (2003). Self Concept enhancement for students with learning difficulties with and without attention deficit hyperactivity disorder. In H.W. Marsh, R.G. Craven & Mcinerney (eds). *International Advances in Self Research*. Connecticut: D.M. Information Age Publishing.

Telmo, I. C. (1995). Contributo da Família para a Construção de uma Sociedade Plural. In *Educação*. nº 10. Porto Editora. p. 91-95.

Troccoli, Bartholomeu; Valdes, Hiram Mario; Benck, Rossana. (2006). “Análise fatorial confirmatória da Escala Brasileira de Atribuição Causal (EBAC).” *R. bras. Ci. e Mov.*

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, 1994 (tradução da 1ª ed.,).

Valle, António A.; Núñez, José C.; Rodriguez, Susana M. & González Pumriega, Soledad (2002). La motivación académica. In Júlio António A. González-Pienda & outros (Eds.), *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.

Valle, A. A., Cabanach, R. G., González, L. M. C., & Núñez, J. C. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15, (1), pp(125-148).

Valle, A. A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, pp (165-170).

Valle, A. A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, pp (3-25)..

Valle, A. A., Núñez, J. C, Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pienda, J., & Rosário, P. (2009). Perfiles Motivacionales en Estudiantes de Secundaria: Análisis Diferencial en Estrategias Cognitivas, Estrategias de Autorregulación y Rendimiento Académico, *Revista Mexicana de Psicología*, 26, (1) pp (113 – 124).

Vasconcelos, T., Dorey, I., Homem L.F. (2003). Educação de Infância em Portugal. Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão. *Estudos e relatórios. Conselho Nacional de Educação*.

Villas-Boas, M. A. (2001). Escola e família – uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Vieira, Fernando et al (1996). Se Houvera Quem Me Ensinar. A Educação de Pessoas com Deficiência Mental. pp (23). Programa de Educação Especial do ministério de educação Declaração de Salamanca.

Vieira, F. (1992). A relação investigador-professor no contexto da investigação educacional. *Cadernos COCIne*.

Warnock, M. (1978). *Special Education Needs*. London: H.M.S.O.

Wallerstein, I. (1983) *Historical Capitalism*. Londres: Verso.

Weinberg, R. e Gould, D. (2001). *Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed Editora.

Weiner, Bernard (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. (3-25).

Weiner, Bernard (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, pp.(548-573).

Weiner, Bernard (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. (616-622).

Weiner, B. (1988). Attribution theory in education. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, pp (21-25).

Weiner, B. (2006). Social motivation, justice, and the moral emotions: An attributional approach. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Weiner, B., & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, pp (1-20).

Weiner, B., Frieze, I, Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). Perceiving the causes of success and failure. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behaviour*, pp. (95-120). Morristown, NJ: General Learning Press.

Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W., & Cook, R. E. (1972). Causal ascriptions and achievement behavior: A conceptual analysis of locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, pp (239-248).

Winzer, M., A. (1993). The history of special education. From isolation to integration. Washington: Gallouet University Press.

Wilson, J. (2002) "Doing justice to Inclusion"; *European Journal of Special Needs Education*, 15(3), pp (297-304).

Wolfendale, S. (1993). Fazer com que o Meio Escolar e Familiar vá ao Encontro das Necessidades das Crianças. In *Integração Escolar*. Edição Universidade técnica de Lisboa. pp.(128 – 143).

Wolfendale, (1987). A Problemática da Relação Família/Escola e a criança com Necessidades Educativas Especiais. [www.inr.pt/download.php].

Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed.

Zambon, P.M. & De Rose, TMS (2003). Uma comparação racial da auto estima e do auto conceito de adolescentes negros e brancos. Monografia para a obtenção do título de Bacharel em Psicologia. Curso de Psicologia. Universidade Federal de São Carlos.

Zambon, P.M.(2006). A motivação escolar de alunos com baixo rendimento académico: metas de realização, atribuições de causalidade e auto conceito. Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

Legislação Consultada

Decreto-lei n.º 48/89, de 3 de Fevereiro

Decreto-lei n.º 286/90, de 25 de Janeiro

Decreto-lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro

Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio

Decreto-lei n.º 190/91, de 17 de Maio.

Decreto-lei n.º 319/91 de 23 de Agosto

Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

Decreto-lei n.º 240/01 de 30 de Agosto

Despacho conjunto 38/SEAM/SERE/88

Lei 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo

Anexo

Anexo 1 – Questionário de atribuições causais para o rendimento escolar (Lúcia Miranda & Leandro S. Almeida (2008)

Anexo2 – Inventário das metas académicas (Miranda & Almeida, 2005)

Anexo 3 – Questionário de Envolvimento Parental na escola - versão Pais
(A.I.F.Pereira,2002)

QUESTIONÁRIO DE ATRIBUIÇÕES CAUSAIS PARA O DESEMPENHO ESCOLAR

Lúcia Miranda & Leandro S. Almeida (2008)

Sexo: _____ Idade: _____ Ano: _____ Curso: _____

Profissão do pai: _____ Profissão mãe: _____

Habilitação escolar do pai _____ Habilitação escolar da mãe: _____

Tem reprovações anteriores? _____ Quantas? _____ Em que anos de escolaridade _____

Como defines o teu desempenho académico actual em termos globais?

Excelente ___ Muito bom ___ Bom ___ Regular ___ Fraco ___ Muito fraco ___ Péssimo ___

Como defines o teu desempenho académico anterior em termos globais?

Excelente ___ Muito bom ___ Bom ___ Regular ___ Fraco ___ Muito fraco ___ Péssimo ___

INSTRUÇÕES

Este questionário tem como objectivo principal saber **quais são as principais razões que atribuis ao teu bom e fraco desempenho académico**. Os dados deste questionário são estritamente confidenciais e só serão conhecidos pelos responsáveis da presente investigação.

Mais à frente apresentamos-te um conjunto de afirmações que indicam possíveis razões que podem justificar **o teu desempenho académico**. Para cada afirmação tens 5 alternativas de resposta:

1= nunca; 2= raramente ; 3= algumas vezes; 4=frequentemente; 5= sempre

Antes de responderes a cada afirmação, **reflecte sobre qual das alternativas corresponde ao teu modo de pensar, coloca em seguida uma cruz na quadrícula correspondente.**

| Quanto obtenho bom desempenho escolar, isto deve-se: | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Às boas capacidades de ensino do professor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | À minha inteligência e capacidades intelectuais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | À minha boa sorte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Ao empenhamento que coloco no meu estudo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | À facilidade que tenho em compreender a matéria | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | À vontade ou gosto que tenho de estudar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Ao reconhecimento do meu esforço por parte dos professores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Ao incentivo que recebo por parte dos professores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | À organização dos meus apontamentos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Ao apoio afectivo que recebo da minha família | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Aos conhecimentos anteriores ou às bases que fui adquirindo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | À organização que coloco no meu estudo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | À ajuda que recebo dos meus colegas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Ao número de horas que dedico ao estudo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Porque sou boa pessoa e os professores ajudam | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | À minha capacidade de tirar bons apontamentos nas aulas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Às explicações que recebo por parte dos professores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Às facilidades que tenho em decorar os assuntos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| O meu fraco desempenho escolar actual ou se ocorrer no futuro deve-se: | | | | | | |
| 1 | Ao mau método de ensino do professor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | À minha falta de capacidade ou de inteligência | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | À minha falta sorte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | À minha falta de empenho no estudo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | À dificuldade que tenho em compreender a matéria | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | À pouca vontade de estudar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | À falta de reconhecimento do meu esforço por parte dos professores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | À falta de incentivo por parte dos professores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | À falta de organização dos meus apontamentos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | À falta de apoio afectivo da minha família | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | À falta de conhecimentos ou de bases anteriores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | À dificuldade em organizar o meu estudo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | À falta ajuda dos meus colegas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Ao pouco tempo que dedico ao estudo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Ao facto dos professores me terem marcado como mau aluno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | À minha dificuldade em tirar bons apontamentos nas aulas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | À falta de explicações que recebo por parte dos professores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | À dificuldade dos testes ou das situações de avaliação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Inventário de Metas académicas (Miranda & Almeida, 2005)

INSTRUÇÕES:

Este inventário tem como **objectivo saber quais são as principais razões do estudo**, ou seja, **quais são as razões para que um aluno estuda**. Os dados deste questionário são confidenciais. Responde com sinceridade.

Lê com atenção cada frase e pensa um pouco antes de responder.

Para cada afirmação tem 5 alternativas de resposta:

1= Nunca; 2= Raramente; 3= Algumas Vezes; 4= Frequentemente; 5= Sempre

Antes de responder a cada afirmação, pensa em qual das alternativas corresponde melhor ao teu modo de pensar e coloca uma cruz na coluna correspondente. Por favor, responde a todas as afirmações **pensando nas razões porque estudas...**

| | Afirmações | Alternativa de resposta | | | | |
|----|--|-------------------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Estudo porque considero importante aprender coisas novas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Estudo porque quero melhorar os meus conhecimentos sobre as matérias escolares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Estudo porque gosto de aprender a resolver problemas sempre mais difíceis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Estudo porque quanto mais aprendo mais gosto de aprender | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Estudo para ser uma pessoa informada sobre vários assuntos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Estudo porque quero que os meus colegas e professores gostem de mim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Estudo porque não quero que os meus professores pensem que tenho dificuldades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Estudo para que os meus colegas não gozem comigo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Estudo para que não pensem que sou estúpido(a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Estudo porque me preocupa o que possam pensar de mim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Estudo para agradar aos meus pais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Estudo porque os meus pais gostam que eu tire boas notas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Estudo porque os meus pais não querem que reprove no final do ano | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Estudo porque quero fazer bem os trabalhos da escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Estudo porque não quero falhar nos testes e exames | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Estudo porque quero terminar rapidamente os estudos e ir trabalhar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Estudo porque não quero ter classificações inferiores aos meus colegas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Estudo para poder obter as classificações mais elevadas que possa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Estudo porque quero mais tarde fazer um curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Estudo para concluir rapidamente a escolaridade e ir trabalhar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Estudo para ser uma pessoa importante no futuro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Estudo porque se exige um licenciatura para certos empregos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Estudo para obter um bom emprego no futuro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Estudo porque quero vir a ser um profissional muito competente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Estudo para no futuro ter uma profissão de prestígio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Estudo porque os meus pais avisam-me que é importante ter estudos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Estudo porque assim vou conseguir notas para entrar noutros cursos/especializações | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Estudo apenas porque me sinto obrigado pelos meus encarregados de educação. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Estudo porque me orgulho das minhas capacidades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Estudo para vencer as minhas dificuldades pessoais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Muito obrigada pela tua colaboração!



Código criança:

**QUESTIONÁRIO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA
VERSÃO PARA PAIS
(A.I.F. Pereira, 2002)**

Instruções: Em baixo encontra-se um conjunto de afirmações relativas ao seu envolvimento com a escola/professor do(a) seu(sua) filho(a). Para cada uma das afirmações existe uma escala de 1 a 4. Assinale o círculo **4** se é **Muito Verdade**, o círculo **3** se é **Verdade**, o círculo **2** se é **Pouco Verdade** e o círculo **1** se é **Nada Verdade**. Não há respostas certas ou erradas, mas sim respostas que representam o modo como se envolve com a escola do(a) seu(sua) filho(a). É importante que responda a todas as questões.

| | Verdade | Nada Verdade | Pouco Verdade | Verdade | Muito Verdade |
|--|---------|--------------|---------------|---------|---------------|
| 1. Dou ideias para organizar actividades na escola (ex. festas, actividades desportivas, jogos)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 2. Procuo saber o que é que o meu filho necessita de aprender, para o poder ajudar em casa..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 3. Quando há qualquer problema com o meu filho na escola, procuro informar o professor..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 4. Procuo que o meu filho realize actividades que o ajudam na aprendizagem (ex. encorajo o meu filho a ler)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 5. Ajudo frequentemente o meu filho nos trabalhos para casa..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 6. Procuo participar na resolução de problemas da escola (ex. dando ideias para resolver problemas de indisciplina e violência)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 7. Vou às reuniões para pais convocadas pelo professor..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 8. Se o professor me convidar, estou disposto(a) a participar em actividades na sala de aula (ex. ler histórias às crianças, falar-lhes sobre a minha profissão, ajudar o professor a preparar materiais)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 9. Procuo fazer com o meu filho actividades que não são pedidas pelo professor, mas que sei que o ajudam nas aprendizagens (ex. leio-lhe histórias, vou com ele a uma biblioteca)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 10. Quando sei que se vão realizar certas actividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos), ofereço ajuda..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 11. Costumo falar e dar opiniões nas reuniões de pais..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |

| | Nada Verdade | Pouco Verdade | Verdade | Muito Verdade |
|--|-----------------|------------------|---------|------------------|
| 12. Gostaria de trabalhar voluntariamente (ou trabalho) em actividades na escola (ex. pintar a escola, arranjar o recreio e o jardim, vigiar os recreios)..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Dou ideias para organizar actividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Procuo informar-me sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Converso com o meu filho acerca do que se passa na escola..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Vou às actividades para pais organizadas pela escola..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Costumo pedir informações ao professor sobre os progressos/dificuldades do meu filho..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Tenho por hábito procurar informações do professor na caderneta do meu filho..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Tenho por hábito verificar se o meu filho fez os trabalhos para casa..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Procuo informar-me sobre o projecto educativo e o plano anual de actividades da escola..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Tento ensinar o meu filho a planear e a organizar melhor o seu tempo..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Quando há qualquer problema na escola com outros colegas, procuro informar o professor..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Quando sei que se vão realizar certas actividades na escola (ex. festas, actividades desportivas, jogos), ofereço ajuda..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Procuo informar-me acerca das datas dos testes de avaliação, para poder ajudar o meu filho a estudar..... | 1 | 2 | 3 | 4 |