

Universidades Lusíada

Coelho, Ana Manuela Martins Ferreira Peixoto

A Relação entre o rendimento Escolar, as Competências Socioemocionais e os Hábitos e Método de Estudo

<http://hdl.handle.net/11067/5906>

Metadados

Data de Publicação	2020
Resumo	<p>Resumo: O rendimento escolar dos alunos é uma preocupação na comunidade educativa. São vários os fatores que contribuem para o rendimento escolar (Azevedo, 2012). Pode-se verificar que várias competências socioemocionais e várias dimensões dos hábitos e métodos de estudo são determinantes para o rendimento escolar dos alunos. No entanto, apesar do crescente interesse dos investigadores sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais e da promoção dos hábitos e métodos de estudo nos alu...</p> <p>Abstract: Students' academic performance is a concern in the educational community. There are several factors that contribute to school performance (Azevedo, 2012). Can be verified that various socioemotional competences and several dimensions of habits and study methods are decisive for the performance students school performance. However, despite the growing interest of researchers on the development of socio-emotional skills and the promotion of habits and methods of study in the las years, ...</p>
Palavras Chave	Psicologia, Psicologia da educação, Rendimento Escolar - Aspectos Sociais, Personalidade - Rendimento escolar, Teste psicológico - Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais (QACSE), Teste psicológico - Questionário de Avaliação de Hábitos e Métodos de Estudo, Teste psicológico - Questionário Rendimento Escolar
Tipo	masterThesis
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-09-21T10:23:49Z com informação proveniente do Repositório



Universidade Lusíada - Norte
Porto

Dissertação de Mestrado em **Psicologia da Educação**

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada - Norte (Porto)

PORTO,



**instituto de psicologia
e Ciências da Educação**
Universidade Lusíada - Norte (Porto)



Universidade Lusíada - Norte
Porto

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada - Norte (Porto)

PORTO,

Trabalho efectuado sob a orientação do/a



**instituto de psicologia
e Ciências da Educação**
Universidade Lusíada - Norte (Porto)



**instituto de psicologia
e Ciências da Educação**
Universidade Lusíada - Norte (Porto)



Dissertação de Mestrado
Psicologia da Educação

Porto

Agradecimentos

Ao finalizar este percurso tão importante da minha vida, gostaria de expressar a minha profunda gratidão a um conjunto de pessoas sem as quais a elaboração desta dissertação de mestrado não teria sido possível.

Agradeço ao Professor Doutor Vítor Alexandre Coelho pela disponibilidade que desde o início demonstrou para orientar este estudo, pelo apoio científico, pela paciência que revelou para com as minhas dúvidas e pelas suas palavras simpáticas e estimulantes ao longo de todo o trabalho.

À Prof. Dra. Alice Morgado, que iniciou este processo connosco, que nos guiou e nos motivou no começo desta jornada.

À Prof. Dra. Joana Cruz, pelo apoio, carinho e motivação e sobretudo pelo seu profissionalismo.

Não posso deixar de expressar o meu agradecimento a todos os Professores que se envolveram e se dedicaram para me ajudar, mesmo cheios de trabalho mostraram-se sempre empenhados. Sem eles isto não seria possível.

Agradeço às instituições que colaboraram neste estudo, mas sobretudo a todos os participantes desta investigação pelo tempo que dispensaram, pois sem o vosso contributo jamais seria possível desenvolver este trabalho.

Agradeço aos meus pais que são o meu suporte em todas as circunstâncias, por me ajudarem a construir e a evoluir como ser humano todos os dias. Pelo colo incondicional e inigualável e por todas as oportunidades inestimáveis que me têm proporcionado ao longo da minha existência.

Ao meu noivo Tiago, por ter navegado ao meu lado neste mar de emoções e desafios e por ser o meu eterno porto seguro.

Às minhas colegas de curso pelos desabafos e partilhas.

Termino esta etapa com a certeza de que mesmo que já tendo percorrido uma longa caminhada haverá sempre mais a percorrer em direção aos caminhos da Psicologia.

A todos um bem-haja!

Resumo

O rendimento escolar dos alunos é uma preocupação na comunidade educativa. São vários os fatores que contribuem para o rendimento escolar (Azevedo, 2012). Pode-se verificar que várias competências socioemocionais e várias dimensões dos hábitos e métodos de estudo são determinantes para o rendimento escolar dos alunos. No entanto, apesar do crescente interesse dos investigadores sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais e da promoção dos hábitos e métodos de estudo nos alunos nos últimos anos, existe uma lacuna no que respeita à prática dos mesmos nas escolas em Portugal (Pereira et al., 2018).

O presente estudo pretende analisar a relação entre o rendimento escolar, as competências socioemocionais e os hábitos e métodos de estudo. Participaram neste estudo 83 alunos, 29 do sexo masculino (34.9%) e 54 do sexo feminino (65.1%); com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos ($M_{idade} = 13.76$; $DP = 1.03$), que frequentavam o 3º ciclo do ensino básico.

As análises correlacionais indicam que a maior parte das dimensões das competências socioemocionais estão relacionadas com o rendimento escolar, assim como, as dimensões dos hábitos e métodos de estudo estão relacionadas com o mesmo. Pode-se também verificar que certas dimensões das competências socioemocionais estão relacionados com certas dimensões dos hábitos e métodos de estudo. A regressão linear sugere que existe mais variância entre o Ambiente de Estudo e a Motivação para o Estudo com o Rendimento Escolar.

Este estudo contribui para o corpo de investigação sobre o rendimento escolar, as competências socioemocionais e os hábitos e métodos de estudo, acrescentando evidência empírica ao estudo da relação entre estas variáveis, dentro do sistema de ensino português, segundo a perspectiva dos alunos.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais; Métodos e Hábitos de Estudo;
Rendimento Escolar

Abstract

Students' academic performance is a concern in the educational community. There are several factors that contribute to school performance (Azevedo, 2012). Can be verified that various socioemotional competences and several dimensions of habits and study methods are decisive for the performance students school performance. However, despite the growing interest of researchers on the development of socio-emotional skills and the promotion of habits and methods of study in the las years, there is a gap in the practice of these in schools in Portugal (Pereira et al., 2018).

This study intends to analyze the relationship between school performance, socioemotional competences and study habits and methods. It was applied to 83 students, 29 boys (34.9%) and 54 girls (65.1%); aged between 12 and 15 years (age = 13.76; SD = 1.03), who attended the 3rd cycle of basic education.

The correlational analyses indicate that most dimensions of socioemotional competences are related to school performance, as well as how the dimensions of habits and study methods are related to it. It can also be seen that certain dimensions of socio-emotional competences are related to certain dimensions of study habits and methods. Linear regression suggests that there is more variance between the Study Environment with School Performance and the Motivation for Study with School Performance.

This study contributes to the research body on school performance, socioemotional skills and study habits and methods, adding empirical evidence to the study of the relationship between these variables, within the Portuguese education system, according to the students perspective

Keywords: socioemotional competences; Study Methods and Habits; School performance

Índice

Introdução	1
Competências Socioemocionais	4
Hábitos e Métodos de Estudo	9
Rendimento Escolar	13
A Relação Entre o rendimento Escolar, as Competências Socioemocionais e os Hábitos de Estudo.....	16
Objetivos do Estudo	16
Participantes	17
Instrumentos	17
Procedimento	19
Análise Estatística	20
Resultados	22
Discussão	27
Limitações	30
Estudos Futuros	30
Conclusão	31
Referências Bibliográficas	33

Índice de Tabelas

Tabela 1-Distribuição dos alunos em função da idade, sexo e ano de escolaridade	17
Tabela 2-Estatísticas Descritivas das Dimensões das Competências SocioEmocionais, das dimensões dos Hábitos e Métodos de Estudo e do Rendimento Escolar.	22
Tabela 3-Análise das correlações entre a Consciência Social, Autocontrole e Competências Relacionais com o Rendimento Escolar.	22
Tabela 4-Análise das correlações entre as dimensões das Competências Socioemocionais e as dimensões dos Hábitos e Métodos de Estudo.....	24
Tabela 5-Análise das correlações entre a Consciência Social e o Ambiente de Estudo.....	25
Tabela 6-Análise das correlações entre o Autocontrole e a Planificação do Estudo.....	25
Tabela 7- Análise das correlações entre as Competências Relacionais com a Motivação para o Estudo.....	25
Tabela 8- Resultados da regressão linear.....	26

Introdução

Desde sempre que o principal objetivo da escola é promover aprendizagens (Fagan, 2012). É ainda extensamente reconhecido que as escolas têm um papel muito importante para criar crianças saudáveis, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o seu desenvolvimento social e emocional (Durlak et al., 2011). Assim, desde que o acesso à escola se tornou universal, surgiu a necessidade de lidar com os alunos que apresentavam percursos atípicos de aprendizagem e baixo rendimento académico (Fagan, 2012). No entanto, o rendimento escolar parece ser um construto de difícil definição sendo os resultados escolares o indicador mais habitual do desempenho escolar (Siqueira & Gurgel-Giannetti, 2011). Uma possível definição é a capacidade de recorrer a recursos pessoais, sociais e intelectuais, para realizar tarefas, construir conceitos abstratos, e sugestões lógicas a partir de conhecimentos já adquiridos (Almeida et al., 2009). No entanto, muitas vezes, o rendimento escolar tem sido definido pela ausência do seu contrário, o insucesso escolar. O insucesso escolar é definido como o rendimento escolar dos alunos que não foram capazes de alcançar os objetivos desejáveis (Silva & Duarte, 2012).

No entanto, as escolas têm recursos limitados e estão a sofrer pressões intensas para melhorar o desempenho académico dos alunos. As competências socioemocionais estão associadas ao conhecimento académico e ao sucesso na escola e assim importa salientar o papel do rendimento escolar/sucesso académico. Segundo Durlak et al. (2011), as capacidades socioemocionais são a "peça essencial que faltava à escola". Infelizmente, muitos estudantes apresentam competências socioemocionais reduzidas e tornam-se menos ligados à escola à medida que progridem do ensino básico para o ensino médio e assim sucessivamente (Durlak et al. 2011). Entre outros problemas, essa falta de ligação afeta negativamente o seu rendimento escolar. As competências socioemocionais constituem uma parte da educação que une o conhecimento académico a um conjunto específico de competências essenciais para o sucesso na escola, assim como no plano social, laboral e na vida em geral (Coelho et al., 2016). Com isto, é notória a importância do desenvolvimento socioemocional dos alunos através do estabelecimento de ambientes de aprendizagem seguros e cuidadosos, envolvendo iniciativas de pares e familiares, gestão e ensino aperfeiçoados em sala de aula, práticas e construção de comunidades em toda a escola (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning; CASEL, 2005*). Estes elementos promovem recursos pessoais e ambientais que levam os alunos a sentirem-se valorizados, com maior motivação intrínseca para alcançar e desenvolver um

conjunto amplamente aplicável de competências socioemocionais, e melhoram o desempenho acadêmico, comportamento de promoção da saúde e cidadania. De um modo geral, uma extensa pesquisa sobre o domínio de competências socioemocionais está associado a um maior bem-estar e melhor rendimento acadêmico (Durlak et al., 2011, Greenberg et al., 2003, Weissberg et al., 2015).

Pode afirmar-se ainda que os fatores sociais como: os projetos e os estilos de vida no seio da família; a linguagem; as atitudes face ao conhecimento e à escola; as condições de vida (como: alimentação, vestuário, horários), o acesso a bens culturais (como livros, jogos e novas tecnologias) e a zona de residência no que diz respeito às condições comunitárias de lazer, serviços e vida associativa, influenciam o rendimento escolar dos alunos (Carvalho, 2012).

A fase da escola implica mudanças particularmente robustas nas crianças, nas famílias e na sociedade, expondo-as a uma ampla variedade de mudanças (cognitivas, emocionais e sociais) às quais as crianças são chamadas a responder de acordo com padrões especificados (Besi & Sakellariou, 2019). É uma dinâmica em evolução onde o processo não engloba apenas o sucesso académico de estudantes, mas também o seu desenvolvimento socioemocional, que faz parte do complexo curso de aprendizagem e contribui decisivamente para o processo do desenvolvimento educacional e pessoal assim como o seu sucesso académico (Besi & Sakellariou, 2019).

Importa ainda salientar então os hábitos e métodos de estudo. De modo a obter um melhor rendimento escolar, torna-se fundamental que o aluno interiorize a necessidade de gerir o seu tempo, planificando-o de acordo com as atividades que desenvolve ao longo do dia, quer elas sejam de lazer ou relacionadas com a escola. O aluno terá tempo para organizar e rever as matérias estudadas e assim, sentir-se-á confiante e seguro dos seus conhecimentos na altura das avaliações. Referindo a importância da gestão do tempo, da sua planificação e da revisão das matérias estamos a falar hábitos e métodos de estudo e a sua importância para o rendimento escolar (Aveiro, 2014). A formação de hábitos e métodos de estudo segundo Fonseca et al. (2013), permite ao aluno manter-se atualizado na sociedade do conhecimento, procurando informações, construindo saberes e adaptando as exigências de sua formação profissional, aspetos exigidos pelas empresas para manutenção e promoção funcional. Nesse contexto, a aprendizagem torna-se um processo diário de construção e reconstrução do conhecimento. O hábito é uma qualidade estável e permanente, boa ou má, que torna a ação mais fácil, quase automática. Não pode ser traduzido como um comportamento de inércia ou passividade, mas como uma aptidão adquirida que permite a execução de determinadas ações com maior facilidade e, comumente, rapidez. Havendo necessidade de adaptação, os hábitos podem ser

modificados. Considera-se um tipo específico de hábito, correspondendo ao de estudo, isto é, descreve uma habilidade que o aluno desenvolve de forma consciente para alcançar a realização de atividades de forma concentrada e persistente. Portanto, ter um hábito de estudo significa dedicar horas diárias às atividades acadêmicas, permitindo ao aluno estudar um assunto com vista à fixação dos conteúdos de interesse (Fonseca et al., 2013).

Tendo em consideração a evidência empírica existente, a revisão da literatura sobre as competências socioemocionais, os hábitos e métodos de estudo e o rendimento escolar constituem os três capítulos iniciais da dissertação. Será definido o construto das competências socioemocionais e analisadas as suas dimensões e relações com as variáveis. Será igualmente explorado o conceito de hábitos e métodos de estudo assim como o conceito de rendimento escolar. Será ainda apresentada a metodologia adotada no estudo, no qual se pretende analisar a relação das competências socioemocionais nos hábitos e métodos de estudo e o seu rendimento escolar. Irão ser descritos os objetivos e hipóteses construídos, a caracterização dos participantes do estudo e as medidas e procedimentos utilizados, bem como os resultados encontrados que são alvo de reflexão na discussão. Na conclusão da dissertação expõe-se os contributos teóricos e são sugeridas questões para investigações posteriores. São analisadas as limitações da presente investigação e as implicações da intervenção para a prática educativa e psicológica e para o corpo de conhecimentos sobre as competências socioemocionais, hábitos e métodos de estudo e o rendimento escolar.

Competências Socioemocionais

A aprendizagem de competências socioemocionais é definida “como o conjunto de processos através dos quais as crianças e os adultos adquirem e aplicam de forma eficaz os conhecimentos, atitudes e competências necessárias para compreender, gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas e tomar decisões responsáveis” (CASEL, 2005, p. 4). Desta forma, as competências socioemocionais constituem uma parte da educação que une o conhecimento acadêmico a um conjunto específico de competências essenciais para o sucesso na escola, assim como para a área social, laboral e na vida em geral (Coelho et al., 2016).

A investigação tem sublinhado a importância das competências sociais e da regulação emocional na prontidão e adequação escolar. Nomeadamente, tem concluído que as competências emocionais se relacionam com o sucesso social e são centrais para o desenvolvimento da capacidade de o aluno interagir e de formar relações positivas com os outros (Machado et al., 2008). Nas crianças mais novas, e de acordo com (Denham, 2007), destacam-se 3 componentes da competência emocional, que se deparam bastante interligadas com o ajustamento escolar, sendo elas: (1) o conhecimento das emoções - identificar, reconhecer e nomear emoções, diferenciar as próprias emoções, compreender as emoções dos outros com base nas expressões faciais e, nas características das situações de contexto emocional, (2) a regulação das emoções - capacidade de modular a intensidade ou a duração dos estados emocionais, (3) o expressar emoção em situações sociais. Ainda de acordo com este autor, o conhecimento das emoções implica quatro pressupostos: 1) a avaliação de que a pessoa está a enviar uma mensagem afetiva, 2) interpretação da mensagem afetiva, 3) compreensão de acordo com as regras sociais de expressividade, 4) aplicação dessa compreensão ao contexto específico. As crianças mais novas são capazes de: (1) nomear e reconhecer as expressões faciais da maior parte das emoções, identificar situações típicas que desencadeiam emoções, (2) conversar sobre causas e consequências das emoções, (3) ter consciência de emoções desencadeadas por situações ambivalentes, (4) conciliar conflitos entre as características das situações e as das expressões faciais, (5) utilizar a informação pessoal acerca das reações emocionais, (6) compreender a regulação emocional, as regras sociais de expressividade e, simultaneamente a sua ambivalência. Contudo, manifestam, ainda, algumas dificuldades uma vez que ao interpretarem as emoções, centram a sua atenção nas características das situações ou, nas expressões faciais. As crianças desenvolvem gradualmente a competência de identificar emoções, de reconhecer o significado das expressões faciais, e de

compreender o modo como as características das situações podem afetar as emoções dos outros (Denham, 2007; Machado et al., 2008).

Segundo Soares et al. (2015) a competência social é um conceito teórico de carácter avaliativo que reflete sempre um juízo do próprio ou dos outros (pessoas significativas) acerca das capacidades específicas que permitem a uma pessoa executar determinadas tarefas sociais. O desenvolvimento destas competências permite ao indivíduo mostrar-se capaz de identificar as suas emoções, refletir sobre as suas causas e respetivas influências e compreender como elas condicionam a sua conduta, com vista à gestão/regulação dessas mesmas emoções. As competências sociais e emocionais podem ser vistas como fatores de proteção que reduzem a probabilidade de os alunos ficarem expostos a fatores de risco e de se envolverem em problemas de comportamento.

De acordo com o CASEL (2015), podemos identificar cinco principais conjuntos de competências-chave a nível social, emocional e cognitivo. Nomeadamente: a autoconsciência, consciência social, autocontrolo, competências relacionais e tomada de decisão responsável. A autoconsciência engloba estar ciente dos estados internos, saber identificar e reconhecer emoções, poder realizar uma avaliação realista das capacidades, necessidades e valores e estabelecer um senso de autoconceito, autoeficácia e autoestima (CASEL, 2015), a consciência social: respeitar e entender o que os outros estão sentindo, poder adotar a perspetiva do outro, mostrar respeito e consideração pelos outros, ser capaz de interagir de maneira positiva com diversos grupos (CASEL, 2015); o autocontrolo inclui controlar impulsos, gerenciar stresse e emoções, automotivação e disciplina, estabelecer metas e poder adiar recompensas para alcançá-las, persistência e resistência à frustração e adversidade (CASEL, 2015); as competências relacionais referem-se a lidar com as emoções nos relacionamentos, usar adequadamente a comunicação verbal e não verbal, trabalhar cooperativamente para gerar e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes, resistir à pressão negativa dos colegas, gerenciar adequadamente conflitos, negociar soluções e procurar ajuda, quando for necessária (CASEL, 2015); tomada de decisão responsável refere-se a uma tomada de decisão com base em uma análise de todos os fatores relevantes e consequências prováveis de diferentes cursos de ação, além de assumir responsabilidade pelas próprias decisões (CASEL, 2015).

Estas competências, por sua vez, vão potenciar um melhor ajustamento e rendimento académico, refletido em comportamentos sociais mais positivos, menores problemas comportamentais e melhores resultados em avaliações e testes (Taylor et al., 2017). No desenvolvimento destas competências são envolvidas então as vertentes: individual, através do desenvolvimento do autoconceito e autoestima; relacional, através da promoção de

comportamentos assertivos e relações interpessoais; e emocional através da gestão de emoções (Braga et al., 2016). Estas desenvolvem no sujeito o interesse e expectativas em relação à sua vida, melhorando a forma como encara o futuro, com mais confiança, tornando-se isto essencial para a sua saúde mental e sucesso social e académico (Braga et al., 2016). De facto, alunos que definam objetivos positivos em termos académicos revelam ter maior autodisciplina, autocontrolo e capacidade de se automotivarem, de regularem o stresse, de organizarem melhor o seu trabalho, de aprenderem mais e de obterem melhores resultados. Já os alunos que usam competências de resolução de problemas, que tem mais autoconsciência para poder ultrapassar obstáculos, parecem tomar decisões mais responsáveis sobre o estudo e são academicamente melhor sucedidos (Costa & Faria, 2013).

Nas últimas duas décadas o interesse redobrado sobre as competências socioemocionais começou a crescer a partir da consciência e da compreensão de que estas competências são fundamentais para atingir o sucesso não só académico, como também, na vida adulta, face aos crescentes desafios que a sociedade atual coloca aos jovens, tanto a nível cognitivo como também a nível social e emocional (Durlak et al., 2011; Soares et al., 2015; Weissberg et al., 2015).

O défice nestas competências anteriormente referidas está relacionado com problemas de comportamento, ao passo que as habilidades sociais se associam às competências académicas, é frequente as dificuldades de aprendizagem estarem associadas a problemas emocionais e de comportamento, que podem interferir nas relações da criança, em vários contextos (Durlak et al., 2011). Neste sentido, também importa salientar que é fundamental que o aluno reconheça que a frustração, o desinteresse, o desânimo, a preocupação com os problemas pessoais, que são fatores importantes para o rendimento do aluno (Aveiro, 2014). Deste modo, um bom nível de autoestima, um espírito entusiasta e curioso, uma atitude sociável, espírito de grupo e entreajuda, podem ajudar à promoção do sucesso escolar e por consequência do rendimento escolar (Braga et al., 2016).

Esta perspetiva social, emocional e académica oferece propostas de cariz preventivo nas escolas, desenvolvendo esforços para promover a saúde, o carácter e a cidadania, ao mesmo tempo que elabora linhas de intervenção para potenciar o rendimento académico, a par de outras funções escolares dos alunos (Costa & Faria, 2013). Relativamente ao grupo de pares parece representar um excelente cenário de aprendizagem de competências, de resolução de dificuldades, de autocontrolo e de manutenção da proximidade relacional. A aceitação do grupo no contexto escolar, e o sentimento de pertença ao mesmo mostram-se relevantes na predição das competências sociais e académicas. Dito de outra forma, os pares assumem uma parte

importante na vida dos alunos pelo acompanhar das mudanças (cognitivas, socioemocionais, familiares e vocacionais). A investigação demonstra que as crianças com maior capacidade de reconhecer e nomear emoções são mais aceitas pelos pares e têm melhores resultados acadêmicos, quando se controla a competência verbal e, apresentam melhor adaptação e sucesso escolar. Por outro lado, o autocontrole está implicitamente relacionado com a noção de regras e de hábitos que para os alunos poderá conferir importantes noções de segurança e apoio pessoal. Alunos cujo autocontrole é reduzido tornam-se mais vulneráveis para desajustamentos futuros, condicionando possivelmente o desenvolvimento/ competências relacionais (Machado et al., 2008). As interações sociais bem-sucedidas são construídas com habilidades específicas, como ouvir, cooperar, procurar ajuda adequada, juntar-se a outra criança ou pequeno grupo e negociar (Mota & Matos, 2010).

A investigação tem consistentemente estabelecido associações positivas entre o conhecimento das emoções, sucesso escolar e competências sociais. Ao contrário, e segundo Machado et al. (2008), a ausência de conhecimento das emoções diminui assim a qualidade das relações com os pares, prejudicando a sua disposição emocional, assim como a concentração e a motivação para a execução das tarefas escolares. Por sua vez, os alunos que são adeptos da resolução de problemas sociais tendem a ser mais aceitos pelos seus pares. A capacidade verbal e a resolução de problemas sociais estão correlacionadas e, estão ambas ligadas aos processos emocionais e ao comportamento socialmente adaptado, tendo sido também estabelecidas anteriormente, pela investigação, correlações entre os fatores cognitivos e a aceitação entre pares. Em suma, a investigação tem concluído que a aceitação entre pares se relaciona com a motivação para o sucesso académico (Machado et al., 2008).

Relativamente ao autocontrole refere-se à capacidade de alterar ou dominar as tendências de resposta dominantes e a regular o comportamento, o pensamento e a emoção. De uma forma mais sucinta, o autocontrole pode ser definido como a capacidade para dominar impulsos socialmente indesejados ou inaceitáveis e para executar comportamentos planeados. A investigação tem demonstrado que existem diferenças individuais ao nível da capacidade das pessoas para exercer autocontrole. Quando certas pessoas têm dificuldade em exercer o autocontrole diz-se que têm baixa capacidade do mesmo. A capacidade de autocontrole tem sido positivamente associada a resultados académicos e bem-estar interpessoal (e.g., autoestima, regulação emocional) (Pechorro et al., (2020). O que vai de encontro ao que o autor Cruz et al. (2013) refere, ao definir o autocontrole como sendo a capacidade de controlar as nossas respostas, de superar tendências naturais e automáticas, desejos ou comportamentos, de forma a atingir objetivos a longo-prazo, mesmo que seja o custo de “atrações” a curto-prazo e

seguir as normas e regras impostas pela sociedade. Esta capacidade é considerada umas das mais valiosas estruturas da personalidade, pois permite a flexibilidade necessária na persecução dos objetivos desejados.

Já as competências relacionais assentam nas características e nas capacidades pessoais para estabelecer e manter relações afetivas que exprimem afetos, permitindo ao aluno relacionar-se bem consigo próprio, com o meio ambiente e com os outros, de partilha e de cooperação. Simões (2011) considera que as competências relacionais se encontram intimamente ligadas às competências sociais, que têm por base e a capacidade em estabelecer relações interpessoais (ser bom ouvinte, bom questionador, aprender e cooperar, identificar e resolver conflitos e a negociar compromissos).

Segundo Coelho et al., (2016), reporta que os alunos com maior nível de autoconsciência são melhores avaliadores e, desta forma, os autorrelatos podem levar a que alunos que não estão interessados em dar a conhecer os seus pontos fracos não relatem as suas dificuldades.

Hábitos e Métodos de Estudo

Os hábitos e métodos de estudo podem ser definidos como um processo contínuo, associado ao desenvolvimento do estudante, no qual o mesmo pode tornar-se consciente de como aprende e das dificuldades que tem (Ramalho, 2001). Os hábitos de estudo são assim considerados uma ferramenta útil para os estudantes que os aplicam eficazmente, podendo ajudar a melhorar os resultados escolares, ao mesmo tempo que se apoia o estabelecimento de objetivos, a planificação das atividades e a distribuição mais eficaz do tempo dos estudantes (Ramalho, 2001). Outra definição possível são os hábitos e métodos de estudo. São uma estratégia de diversificação de apoio aos alunos, a qual visa a aquisição e/ou o desenvolvimento de um conjunto de competências básicas de estudo e que são suscetíveis de otimizar o rendimento escolar. Desta forma, hábitos e métodos de estudo são então, sinónimo de estratégias de estudo e aprendizagem, devem ser entendidas como competências organizadas internamente que selecionam e guiam os processos internos, envolvidos na definição e resolução de problemas. Por outras palavras, as estratégias serão competências que o aluno utiliza para gerir o seu próprio comportamento e pensamento. Por exemplo, ao ler um texto, o sublinhar as partes que se consideram importantes já se está a recorrer a uma estratégia de aprendizagem. Esta permite manter a atenção no texto e recuperar as suas ideias principais, quando se lê o mesmo texto uma outra vez (Carvalho, 2012; Ribeiro & Alves 2011).

Os hábitos e métodos de estudo mais eficazes são frequentemente aqueles que promovem um contacto mais ativo e personalizado com a matéria a estudar, favorecendo a compreensão da nova matéria e a sua integração com o que se aprende anteriormente. O uso de imagens durante a leitura de textos exige que os alunos conheçam os objetos e ideias às quais as palavras se referem, para que se possa produzir imagens internas deles (Dunlosky et al., 2013). Assim, é importante referir, que quando os alunos começam a ter uma maior perceção dos seus comportamentos de estudo, assim como dos seus níveis de motivação e cognição, passam a melhorar por consequência, os seus níveis de autorregulação na aprendizagem, o que na maior parte das vezes significa um melhor rendimento académico (Santos & Almeida, 2011).

Com efeito, o conceito de hábitos de estudo também designados por estratégias, abordagens ou competências de estudo, são objeto de interesse crescente por parte dos investigadores devido em grande parte à sua relação com o rendimento escolar (Aveiro, 2014).

Segundo Monteiro et al. (2005) existem três tipos de abordagem ao estudo: a abordagem superficial, a abordagem profunda e a abordagem de alto rendimento. A primeira, baseada numa

resolução mecânica de problemas, esta também associada a resultados escolares mais baixos. A abordagem profunda e de alto rendimento, correlacionam-se com resultados escolares mais elevados, embora as motivações envolvidas possam ser diferentes. A abordagem profunda, está muito orientada para a compreensão dos conteúdos, é adotada por alunos que procuram satisfazer a sua curiosidade e o significado inerente às tarefas enquanto que uma abordagem de alto rendimento tem por objetivo a expressão da própria competência a partir da obtenção de boas classificações académicas.

Também a gestão do tempo e dos horários de estudo são dois conceitos associados que são fundamentais para que o aluno entenda a necessidade de gerir o seu tempo, planificando-o, de acordo, com as atividades que desenvolve ao longo do dia, sendo determinante para que haja um melhor e efetivo rendimento escolar (Freitas, 2015).

Um estudo demonstrou que os alunos com rendimento escolar mais baixos tendiam a conhecer menos técnicas dos hábitos de estudo. Por vezes, quando os conheciam não procediam à sua utilização (Almeida et al., 2005). Os hábitos e métodos de estudo são ações que os alunos realizam de modo a alcançar objetivos específicos na realização das tarefas relacionadas com a aprendizagem, de forma seletiva e flexível de acordo a tarefa a que se destina, necessitando de treino quando as tarefas apresentam diferentes graus de dificuldade, de modo a melhorar a sua implementação (Aveiro, 2014).

Segundo Almeida et al., (2005), as diferenças entre alunos mais e menos proficientes academicamente encontram-se associados a diferentes comportamentos de estudo e de aprendizagem, sendo de destacar a capacidade de planificação e organização do tempo, a qualidade e duração da concentração nas tarefas, a capacidade de seleção e organização da informação, a elaboração e utilização dos apontamentos pessoais, a capacidade de monitorização do estudo, o controlo emocional nas situações de avaliação, a atribuição do sucesso e insucesso escolar, ao esforço, os sentimentos de autoeficácia e a perseverança nas tarefas, entre outros.

De modo a obter um melhor rendimento escolar, torna-se fundamental que o aluno interiorize a necessidade de gerir o seu tempo, planificando-o de acordo com as atividades que desenvolve ao longo do dia, quer elas sejam de lazer ou relacionadas com a escola. Pois assim, o aluno terá tempo para organizar e rever as matérias estudadas e assim, sentir-se-á confiante e seguro dos seus conhecimentos na altura das avaliações (Aveiro, 2014). É importante salientar que os métodos de estudo são fundamentais na medida em que proporciona ao estudante o acesso a condições e instrumentos mentais, que lhe permitem tornar a sua aprendizagem académica mais efetiva e cada vez mais autónoma na procura do sucesso académico (Ramos,

2013). Uma atitude ativa do aluno face ao estudo é continuamente realçada na literatura recolhida sobre este domínio. A dedicação do aluno no processo de aprendizagem influencia, quer ao nível das estratégias cognitivas e metacognitivas que mobiliza para a realização de tarefas, quer sobre a regulação do esforço e persistência. Isto, por sua vez, incide direta e positivamente sobre o rendimento académico dos alunos (Monteiro et al., 2005).

De um modo geral, os melhores alunos manifestam conhecer e utilizar mais estratégias e estão assim mais aptos do que os outros na mobilização dos esforços necessários para implementar estratégias que os levam a adquirir, organizar e a utilizar o seu conhecimento de uma forma mais adequada. Por outro lado, ao utilizar mais estratégias e mais eficazes, conhecendo a sua instrumentalidade e a sua adequação, potencializa-se mais a aprendizagem, contribuindo assim para o desenvolvimento do sistema de processamento da informação, a eficácia, a performance e o rendimento escolar (Monteiro et al., 2005).

Os alunos que apresentam um baixo rendimento escolar utilizavam o mesmo método de estudo para todas as disciplinas (Carvalho, 2012) como, por exemplo, a leitura da matéria nas vésperas das avaliações. Outras características dos métodos de estudo destes alunos eram a não resolução de dúvidas sobre as matérias que não foram bem acompanhadas; o não planeamento do tempo de estudo; a incapacidade para autoavaliar a compreensão das matérias estudadas e as dificuldades em realizar inferências, relacionar a informação e memorizar as matérias estudadas, o que justifica o baixo rendimento desses mesmos alunos.

É importante realçar a gestão do tempo e que segundo Ramos (2013), é a utilização racional do tempo, em função de determinado projeto ou objetivo, neste caso, o estudo. Nesta perspetiva, os dias anteriores ao teste merecem um planeamento especial, de modo a garantir que se tem tempo suficiente para fazer tudo o que é necessário para estar preparado. Pode-se e deve-se referir também as estratégias de aprendizagem que podem ser ensinadas para alunos de baixo rendimento escolar. É possível ensinar a todos os alunos a tirarem apontamentos das aulas, a sublinhar pontos importantes de um texto, a monitorizar a compreensão enquanto lê um texto, a usar técnicas de memorização, a fazer resumos, entre outras estratégias. Os resultados de várias pesquisas revelam que exercitar as estratégias de aprendizagem tem sido uma técnica de modo geral bem-sucedida, pois possibilita melhorias na sua utilização, e no rendimento escolar do aluno (Carvalho, 2012).

Podem ser também desenvolvidas várias competências de estudo, com vista a capacitar os alunos para os estudos, tais como: comportamentos habituais de procura de informação com o objetivo de complementar a matéria abordada numa determinada disciplina (outras pesquisas para além do manual escolar); organização da informação (realização de esquemas sobre a

matéria aprendida, ideias- chave); retenção de registros (visualização repetida dos apontamentos da aula); estruturação do ambiente de trabalho (organização do local e do horário de estudo); hábitos de revisão da informação e de sistematização das matérias, para uma melhor preparação da informação dada na aula para o teste (realização de resumos, esquemas de matéria). O desenvolvimento destas competências tem como principal objetivo dotar o aluno de um leque de procedimentos que poderá implementar de acordo com as características e exigências das tarefas, ou seja, são comportamentos autorregulados de estudo (Carvalho, 2012).

A concluir este ponto, importa destacar que ao “treinar” estas competências de estudo, estas não devem ser entendidas como um mero exercício técnico de instrução ou ensino, muito menos um formulário aplicado a todo e qualquer tipo de alunos. Estes diferem substancialmente nos métodos de estudo usados por cada aluno. Por exemplo, alguns alunos precisam de ter alguns distratores (como por exemplo, objetos pessoais) no seu quarto enquanto estudam para se sentirem bem e concentrados, enquanto outros alunos apenas conseguem se concentrar no estudo estando sozinhos e isolados. Por tudo isto, a questão principal nesse treino é capacitar o aluno a escolher, entre várias estratégias disponíveis, aquelas que melhor se adequam às suas características pessoais e às exigências das tarefas escolares (Almeida, 2002).

Rendimento Escolar

O rendimento escolar dos alunos é uma das variáveis socioeducacionais sobre as quais mais se tem escrito no campo da educação (Azevedo, 2012), e reflete uma grande complexidade social e política. Segundo Azevedo (2012), existe uma multiplicidade de “sucessos escolares” e poucas vezes eles são devidamente explicitados, descobrindo os sentidos que subjazem aos variados enunciados. Ganham particular importância os seguintes focos: o sucesso escolar é aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa; o sucesso escolar é a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos; o sucesso escolar é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados; “o sucesso escolar é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais – professores, alunos, pais e escola, como um todo - e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos” (Azevedo, 2012, p.2).

Quanto ao rendimento escolar, o mais comum indicador deste construto, são as classificações obtidas pelos alunos no final dos períodos letivos a cada disciplina (Borba & Marin, 2017; Henriques, 2009). As classificações conseguidas são um dos indicadores recorrente nos estudos em que se analisa o rendimento escolar, uma vez que para estas classificações contribuem não só conhecimentos e competências específicas, mas também o modo como os alunos se envolvem, se comportam e se relacionam em contexto de sala e investem também em contexto extraescolar (Cruz, 2006). No entanto, outros autores defendem uma outra métrica para estudar o sucesso escolar, que se trata da qualidade do sucesso, ou seja, a percentagem média de positivas obtidas pelos alunos, ou o seu contrário, isto é, o número de negativas obtidas pelos alunos (Barroso et al., 2017).

O rendimento escolar pode ser condicionado por uma multiplicidade de fatores, relacionados com o aluno, com o ensino e com os contextos onde o sujeito se insere. Desde logo, o tipo de relação que o professor estabelece com os seus alunos, verificando-se que algumas características de personalidade dos professores, como dedicação, paciência, vontade de ajudar e a atitude democrática facilitam a aprendizagem e melhoram o ambiente existente na sala de aula (Paiva & Lourenço, 2011).

Segundo Duarte, (2011), as causas para um rendimento escolar mais baixo podem ser várias: de ordem política (da colocação dos professores às prioridades da política educativa, das condições materiais e de equipamento das escolas à falta de edifícios e aos horários pouco

adaptados aos alunos); de ordem social, devido às difíceis condições de vida de uma parte importante da população escolar, com inegáveis efeitos no desenvolvimento e na saúde dos alunos; de ordem institucional (do isolamento à burocratização da escola); de ordem social e psicopedagógica, por práticas pedagógicas, baseadas em concepções tradicionais de aprendizagem centradas no professor e nos conteúdos, isto é, uma escola mais de “ensino” do que “aprendizagem”.

Atualmente, a psicologia social da educação tem realçado perspectivas mais complexas, salientando a interação social entre os processos ensino-aprendizagem e o rendimento escolar. A educação é, antes de tudo, social, e, por ser assim, ela se dá nas relações: professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor e até família-escola. Porém, quando, se fala “social” em educação, está-se fazendo alusão a todos os processos coercitivos vividos pelo aluno, seja fora (por exemplo, stresse familiar, nível socioeconômico, etc.) ou dentro (dificuldade de relacionamentos interpessoais, dificuldade no ambiente escolar, entre outros), bem como pelo professor e toda a instituição educacional. A cooperação e a interação social entre as pessoas são características presentes no contexto escolar e vivenciadas exaustivamente pelos estudantes, sendo capazes de influenciar positivamente na aprendizagem. Dessa forma, pode existir uma relação entre o tipo de orientação cultural (seja individualista ou coletivista), assumido pelo indivíduo na sociedade e o rendimento escolar (Formiga, 2004). Não obstante, não se deve considerar tanto as perspectivas que centram atenção nos aspectos intrínsecos dos alunos, quanto às relações que estes venham estabelecer com os demais, devendo-se focar também os valores pessoais dos alunos que podem indicar suas metas mais gerais e específicas, quanto as que fomentam normas sociais e menor preocupação material. Com isso, o ensino deve ser orientado tendo em vista esses aspectos, e assim haverá a possibilidade de se operacionalizarem intervenções visando a uma melhoria tanto no rendimento escolar quanto na saúde física e psíquica dos indivíduos (Formiga, 2004).

Segundo Carvalho (2012), a par do aluno, também os professores e as suas interações com os alunos têm sido sistematicamente analisados pela psicologia como fatores relevantes no rendimento escolar dos alunos, dificuldades na comunicação e no relacionamento interpessoal por parte do professor, dificuldades na organização das tarefas na sala de aula, ou problemas na gestão da disciplina da turma emergem como alguns dos fatores na sala de aula, ou problemas na gestão da disciplina da turma emergem como alguns dos fatores associados ao professor com impacto claro nas aprendizagens dos alunos. Além do papel importante do professor na vida do aluno, importa referir o papel dos psicólogos da educação. Estes possuem funções e competências que lhes permitem operar como agentes de mudança (Kovaleski, 2007). O

envolvimento cada vez mais precoce dos psicólogos da educação nos processos de ajuda à colmatação das dificuldades dos alunos, apoiados na transição para um modelo educativo de resposta à intervenção, contribuirá para o desenvolvimento de intervenções mais ajustadas, potenciando assim um melhor rendimento escolar (Kovaleski, 2007).

É importante referir que a qualidade das relações estabelecidas com os pares surge, também, frequentemente associada ao rendimento académico (Peixoto, 2004). Os alunos que se sentem seguros das suas capacidades de aprendizagem e possuem um sentimento geral de competência, exibem comportamentos de interesse e motivação para as tarefas escolares. Este comportamento permite-lhes obter um bom desempenho académico, facto que contribui para validar o seu sentimento pessoal de competência académica. No contexto das atividades académicas, o rendimento escolar tem vindo a ganhar crescente importância, particularmente no que respeita ao impacto produzido pela natureza da dinâmica na ligação de pares, bem como pela natureza das relações intergrupos, sobre o trabalho escolar e o desempenho académico global (Senos, 1997).

Assim como, as qualidades das relações estabelecidas com os pares são importantes no rendimento escolar, a componente afetiva engloba as reações emocionais dos estudantes perante uma tarefa. As emoções formam parte importante da vida psicológica do aluno e tem uma grande influência na sua motivação académica e nas suas estratégias cognitivas (para a aquisição, armazenamento e recuperação da informação, etc.) e por fim na sua aprendizagem e rendimento académico. A emoção que o estudante experimenta na realização da tarefa é também determinada fundamentalmente pelas próprias características da tarefa, em particular pelo conteúdo da mesma e pela metodologia desenhada pelo professor para a sua realização. Neste sentido, para que o estudante se sinta motivado por aprender os conteúdos de forma significativa é necessário que a situação de aprendizagem seja atrativa e interessante e que tenha utilidade, de modo a que o estudante se envolva ativamente no processo de construção do conhecimento (Duarte, 2011).

A relação entre o rendimento escolar, as competências socioemocionais e os hábitos de estudo

Objetivos do Estudo

Neste estudo, o principal objetivo será identificar as potenciais relações entre as dimensões das competências socioemocionais e o rendimento escolar e os hábitos e métodos de estudo; e se os hábitos e métodos de estudo estão relacionados com o rendimento escolar. Pretende-se igualmente analisar e comparar se a associação entre estas variáveis é semelhante em diferentes anos de escolaridade, designadamente 7º, 8º e 9º ano de escolaridade.

Considerando a reflexão que existe sobre as competências socioemocionais e os hábitos e métodos de estudo enquanto possibilidade de serem considerados como estratégias essenciais no rendimento escolar, pretende-se analisar a relação destes. Em função destes objetivos, foram definidas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Existe uma relação entre a consciência social e o rendimento escolar.

Hipótese 2: Existe uma relação entre o autocontrolo e o rendimento escolar.

Hipótese 3: Existe uma relação entre as competências relacionais e o rendimento escolar.

Hipótese 4: Dada a escassez de informação das competências socioemocionais específicas e dos hábitos e métodos de estudo específicos, pretende-se analisar quais as dimensões das competências socioemocionais e dos hábitos e métodos de estudo que apresentam maior correlação.

Hipótese 5: Existe uma relação entre a consciência social e o ambiente de estudo.

Hipótese 6: Existe uma relação entre o autocontrolo e a planificação do estudo.

Hipótese 7: Existe uma relação entre as competências relacionais e a motivação para o estudo.

Questão de investigação 1: Qual/Quais a(s) dimensão/dimensões dos hábitos e métodos de estudo explicam mais variância no rendimento escolar.

Participantes

Os participantes deste estudo foram 83 alunos do 3º ciclo de escolas do Distrito do Porto, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos ($M_{idade} = 13.76$; $DP = 1.03$). Este foi um estudo transversal, que decorreu no ano letivo de 2019/2020, em que os dados foram recolhidos num único momento, com uma amostra de conveniência. Mais informação sobre os participantes encontra-se descrita na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição dos alunos em função da idade, sexo e ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Género				Total	Idade	
	Masculino		Feminino			M	DP
	N	%	N	%			
7º Ano	7	8.4	17	20.5	24	12.42	0.50
8º Ano	8	9.6	4	4.8	12	13.67	0.49
9º Ano	14	16.9	33	39.8	47	14.47	0.50
Total	29	34.9	54	65.1	83	13.76	1.03

Instrumentos

Para avaliar as variáveis em estudo, foram utilizados três instrumentos. Assim, foram aplicados dois instrumentos de avaliação psicológica; um para avaliar competências socioemocionais e outro para avaliar métodos e hábitos de estudo. Foram ainda recolhidas informação sobre o rendimento escolar dos alunos. De seguida, iremos descrever os instrumentos de medida utilizados.

Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais

Para avaliar as competências Socioemocionais foi utilizado o Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais (Autoavaliação) (Coelho et al., 2015; Coelho & Sousa, 2016). Este instrumento de autorrelato composto por 39 itens é respondido numa escala de resposta de quatro pontos, sendo eles: (A = Nunca; B = Algumas vezes; C = Frequentemente; D = Sempre), organiza-se em seis dimensões: Autocontrolo (ex.: “Quando quero falar, peço a palavra e espero pela minha vez”, 7 itens); Consciência Social (ex. “Quando alguém é rejeitado pelo grupo, aproximo-me dele/a e tento ajudá-lo/a”, 7 itens); Competências Relacionais (ex.

“Escolhem-me como chefe nas atividades de grupo”, 7 itens); Isolamento Social (ex.: “Só participo em atividades de grupo quando me obrigam”, 7 itens); Ansiedade Social (ex.: “Sou envergonhado”, 7 itens) e por fim Tomada de Decisão Responsável (ex. “Quando precisa de tomar uma decisão pondera as consequências”, 4 itens), levando cerca de 10 minutos a ser preenchido. O resultado por escala é obtido através do somatório dos itens da escala.

Este instrumento foi elaborado por técnicos afetos ao projeto “Atitude Positiva”, e validado junto a uma amostra de conveniência de 655 alunos ($M_{idade}=12.77$; $DP = 1.02$) do 3º ciclo do Ensino Básico (7º ao 9º ano), em seis agrupamentos do Distrito de Lisboa, dos quais 51.3% eram rapazes ($n=336$). A amostra incluiu 418 alunos do 7º ano, 201 alunos do 8º ano e 36 alunos do 9ºano, de ambos os sexos. Todos os alunos frequentavam o ensino público, durante o ano letivo 2009/2010, sendo que 320 alunos frequentavam escolas situadas em meio urbano e 335 escolas situadas em meio rural. A análise fatorial exploratória isolou cinco fatores que explicavam 42.2% da variância. As subescalas, de acordo com os critérios estabelecidos, apresentavam valores de consistência interna adequados: Autocontrolo ($\alpha=.73$); Consciência Social ($\alpha=.87$); Competências Relacionais ($\alpha=.71$); Isolamento Social ($\alpha=.74$); Ansiedade Social ($\alpha=.78$); Tomada de Decisão Responsável ($\alpha=.85$) e de estabilidade temporal: Autocontrolo (.66), Consciência Social (.63), Competências Relacionais (.65), Isolamento Social (.60), Ansiedade Social (.68).

Uma análise fatorial confirmatória confirmou um modelo composto por seis fatores (Coelho & Sousa, 2016), no qual a Tomada de Decisão Responsável é identificada como fator, em vez da distribuição dos itens desta escala pelos outros cinco fatores, apresentando maior correspondência à moldura teórica adotada, e com valores adequados de acordo com os critérios em todos os parâmetros.

Questionário de Avaliação de Hábitos e Métodos de Estudo

Para avaliar os hábitos e métodos de estudo foi aplicado o Questionário Rendimento Escolar (Duarte, 2011), instrumento também de autorrelato composto por 40 itens divididos em cinco subescalas. Todos os itens são elaborados em escala tipo Likert de um (1) a cinco (5), que atende ao seguinte critério: (1) sempre; (2) quase sempre; (3) às vezes; (4) quase nunca; (5) nunca. Este organiza-se nas seguintes dimensões: Ambiente de estudo: (Ex.: “O lugar onde estudo está longe de ruídos”, 8 itens); Planificação do estudo: (Ex.: “ Divido o tempo que dedico a cada disciplina”, 8 itens); Métodos de estudo: (Ex.: “Elaboro esquemas do meu estudo para

melhor o compreender”, 8 itens); Habilidades de leitura: (Ex.:” Procuo compreender o sentido da leitura”, 8 itens) Motivação para o estudo: (Ex.: “Investigo para aprofundar a matéria dada nas aulas” 8 itens). O score relativo a estes fatores obtém-se através do somatório dos itens da escala.

A amostra de validação deste questionário foi constituída por 2094 adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 23 anos, que frequentavam o ensino secundário na cidade de Viseu. A amostra incluiu 772 alunos do 10º ano, 690 alunos do 11º ano e 632 alunos do 12ºano, de ambos os sexos.

O Questionário apresenta valores muito bons de consistência. O Coeficiente alpha Cronbach global é de ($\alpha=.94$). As suas subescalas, de acordo com os critérios estabelecidos, apresentavam valores de consistência interna adequados: Ambiente de Estudo ($\alpha=.86$); Planificação do Estudo ($\alpha=.80$); Métodos de Estudo ($\alpha=.85$); Habilidades de Leitura ($\alpha=.82$) e Motivação para o Estudo ($\alpha=.90$);

Questionário Rendimento Escolar

Para avaliar o rendimento escolar foram recolhidas as classificações a Português, Matemática, Inglês, Francês, História, Geografia, Físico-Química, Ciências, Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Física, relativas à avaliação do 2º período do ano letivo 2019/2020. Para isso as classificações obtidas no final do período encontram-se numa escala tipo *likert* de 5 pontos, em que 1 corresponde à classificação de insuficiente, 2 a suficiente, 3 a bom, 4 a muito bom e a 5 excelente. O score relativo a estes fatores obtém-se através da média dos itens.

Procedimento

O processo de recolha de dados decorreu durante o ano letivo 2019/2020 com a colaboração dos respetivos estabelecimentos de ensino. Para poder iniciar este estudo foi submetido um projeto de investigação, sendo aprovado pela comissão de ética da Universidade Lusíada – Norte, Porto. Devido a questões éticas e porque a amostra era constituída por menores de idade, foi necessário: primeiro obter a autorização das escolas dos participantes e das respetivas direções; segundo, obter autorização dos encarregados de educação dos participantes através de consentimento informado. Para este procedimento foi elaborado um documento onde estavam especificados os objetivos do estudo e as condições de privacidade e anonimato dos

dados recolhidos. A participação no estudo decorreu de forma anónima, dado não ter sido efetuada a recolha de elementos que permitissem identificar os participantes individualmente. Os alunos preencheram os instrumentos, numa plataforma específica online.

Análises Estatísticas

Para proceder à análise empírica das hipóteses construídas, procedeu-se à análise dos pressupostos subjacentes às análises estatísticas que foram realizadas, face aos objetivos definidos. Quanto aos procedimentos de análise dos dados, os dados recolhidos durante o estudo foram inseridos numa base de dados e posteriormente analisados recorrendo ao software IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para o Windows, versão 23.

As primeiras sete hipóteses deste estudo procuram perceber se existe relação entre as dimensões das variáveis das competências socioemocionais e dos hábitos e métodos de estudo e, como tal foi utilizado para este um teste de associação. O objetivo deste tipo de testes é avaliar se duas (ou mais) variáveis têm alguma relação entre si, isto é, se estão associadas. Este tipo de testes permite assim, testar a existência, ou não, de uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis em estudo e, caso essa associação exista, qual a sua força (Martins, 2014). Com o propósito então de verificar relações entre as variáveis, procedeu-se então à realização do teste de associação do coeficiente de correlação de *Pearson*. Na existência de uma associação significativa entre as variáveis, este coeficiente de correlação permite avaliar a direção, que pode ser positiva ou negativa. Os valores da força de uma relação podem variar entre -1 e 1, sendo que se considera uma correlação fraca quando se situam entre .01 e .25, correlação moderada quando situados entre .25 e .50, correlação forte ou elevada quando se situam entre .50 e .75, e uma correlação muito forte ou muito elevada quando situados entre .75 e 1. Assim, quando duas variáveis não se correlacionam entre si, o valor da correlação é 0 e quando se correlacionam totalmente, o valor é igual a 1 (Espírito-Santo & Daniel, 2017). Através deste teste foram medidas as correlações entre as diferentes dimensões das Competências Socioemocionais e dos Hábitos e Métodos de Estudo.

Para a última hipótese que procura perceber quais as dimensões dos hábitos e métodos de estudo explicam mais variância no rendimento escolar, foi utilizado um teste de regressão. A análise de regressão tem como objetivo descrever, a relação entre duas variáveis. A análise de regressão estuda o relacionamento entre uma variável denominada de dependente, e uma ou várias variáveis independentes (Rodrigues, 2012). O objetivo dessa técnica é identificar

(estimar) uma função que descreve, o mais próximo possível, a relação entre essas variáveis e assim podermos prever o valor que a variável dependente (Y) irá assumir para um determinado valor da variável independente X (Rodrigues, 2012). Através deste teste foi medida a regressão entre as diferentes subescalas dos Hábitos e Métodos de Estudo e o Rendimento Escolar.

Resultados

A apresentação dos resultados é efetuada em função das hipóteses enumeradas. Primeiramente iremos descrever as estatísticas descritivas das dimensões das competências socioemocionais, das dimensões dos hábitos e métodos de estudo assim como do rendimento escolar. No sentido de analisar se existem relações entre a consciência social, o autocontrolo e as competências relacionais com o rendimento escolar, foram empregues as correlações de *Pearson*.

Tabela 2- *Estatísticas Descritivas das Dimensões das Competências SocioEmocionais, das dimensões dos Hábitos e Métodos de Estudo e do Rendimento Escolar.*

	Média	Desvio-Padrão	N
Consciência Social	15.34	3.78	83
Autocontrolo	14.48	3.03	83
Competências Relacionais	9.16	3.84	83
Isolamento Social	5.78	3.52	83
Ansiedade Social	10.08	4.50	83
Tomada de Decisão Responsável	7.43	1.93	83
Ambiente de Estudo	30.72	3.97	83
Planificação de estudo	28.75	6.21	83
Métodos de Estudo	29.48	7.16	83
Habilidades de Leitura	29.04	5.53	83
Motivação para o Estudo	29.61	4.50	83
Rendimento Escolar	3.95	0.54	83

Tabela 3- *Análise das correlações entre a Consciência Social, Autocontrolo e Competências Relacionais com o Rendimento Escolar*

	Rendimento escolar	Competências Relacionais	Consciência Social	Autocontrolo
Rendimento Escolar	1	0.150	0.368**	0.401**
Competências Relacionais		1	0.435**	0.001
Consciência Social			1	0.527**
Autocontrolo				1

Nota. *p < .01; **p < .001

Podemos analisar na tabela 3 que a correlação entre Rendimento Escolar e Consciência Social é estatisticamente significativa usando níveis de significância de $p < 0.001$. Apesar da correlação ser positiva é moderada, $r = 0.368$. Isto significa que a Consciência Social está relacionada com o Rendimento Escolar, o que apoia a Hipótese 1 desta investigação.

Ainda na tabela 3, pode saber-se que a correlação entre o Rendimento Escolar e o Autocontrolo é estatisticamente significativa usando níveis de significância de $p < 0.001$. Apesar da correlação ser positiva é moderada, $r = .401$. Isto significa que o Autocontrolo está relacionado com o Rendimento Escolar, o que apoia a Hipótese 2 desta investigação.

Já a correlação entre Rendimento Escolar e as Competências Relacionais não é estatisticamente significativa, $p = .175$. Apesar da correlação ser positiva ($r = .150$), não é significativa. Assim não existe relação linear entre as duas variáveis. Desta forma, os resultados não apoiam a Hipótese 3 deste estudo.

Tabela 4 - Análise das correlações entre as dimensões das Competências Socioemocionais e as dimensões dos Hábitos e Métodos de Estudo

	Competências Relacionais	Consciência Social	Autocontrole	Isolamento Social	Ansiedade Social	Tomada de Decisão Responsável	Ambiente de Estudo	Planificação de Estudo	Método de Estudo	Habilidades de Leitura	Motivação para o Estudo
Competências Relacionais	1	0.435**	0.001	-0.358**	-0.197	-0.158	0.095	0.061	0.163	0.310**	0.298**
Consciência Social		1	0.527**	-0.168	0.320**	0.459**	0.428**	0.436**	0.538**	0.535**	0.390**
Autocontrole			1	-0.185	0.125	0.423**	0.401**	0.495**	0.405**	0.448**	0.334**
Isolamento Social				1	0.291**	0.027	0.002	-0.019	-0.014	-0.073	-0.189
Ansiedade Social					1	0.094	0.208	0.280	0.372**	0.144	0.039
Tomada de Decisão Responsável						1	0.362**	0.340**	0.318**	0.357**	0.346**

Nota. *p < .01; **p < .001

Para responder à hipótese 4, como se pode observar as dimensões que apresentam maior correlação são a Consciência Social e os Métodos de Estudo que estão linearmente correlacionadas positivamente sendo esta correlação forte, $r = 0.538$. Esta correlação é estatisticamente significativa ao nível de significância de $p < .001$. De seguida podemos observar que a segunda dimensão com maior correlação são a Planificação do Estudo e o Autocontrole, estão linearmente correlacionadas, sendo a correlação moderada $r = 0.495$.

Para verificar a hipótese 5 procedeu-se novamente a um teste de correlação de Pearson, como se pode verificar na tabela 5.

Tabela 5 - *Análise das correlações entre a Consciência Social e o Ambiente de Estudo*

	Consciência Social	Ambiente de Estudo
Consciência Social	1	0.428**
Ambiente de Estudo		1

Nota. * $p < .01$; ** $p < .001$

Como se pode verificar na tabela 5, existe uma correlação moderada entre a Consciência Social e o Ambiente de Estudo, $r = 0.428$, sendo esta estatisticamente significativa $p < 0.001$ o que confirma a Hipótese 5 desta investigação.

Tabela 6- *Análise das correlações entre o Autocontrolo e a Planificação do Estudo*

	Autocontrolo	Planificação do Estudo
Autocontrolo	1	0.495**
Planificação do Estudo		1

Nota. * $p < .01$; ** $p < .001$

Pode-se observar na tabela 6 que existe correlação linear moderada entre a dimensão do Autocontrolo e a Planificação de Estudo, $r = 0.495$, sendo estatisticamente significativa $p < 0.001$, o que confirma a Hipótese 6 desta investigação.

Para verificar a hipótese 7 e tal como nas hipóteses anteriores procedeu-se a um teste de correlação de Pearson.

Tabela 7 - *Análise das correlações entre as Competências Relacionais com a Motivação para o Estudo.*

	Competências Relacionais	Motivação para o Estudo
Competências Relacionais	1	0.298**
Motivação para o Estudo		1

Nota. * $p < .01$; ** $p < .001$

Ao analisar a tabela 7 podemos verificar que existe uma correlação linear moderada entre as Competências Relacionais e a Motivação para Estudo $r = 0.298$ sendo estatisticamente significativa $p = 0.006$, o que confirma a Hipótese 7 desta investigação.

Para responder à Questão de Investigação 1, foi realizada uma regressão linear para perceber quais as dimensões dos hábitos e métodos de estudo explicavam mais variância no rendimento escolar.

Tabela 8 – *Resultados da Regressão Linear*

Dimensões	R^2	B	t	P
Ambiente de Estudo	0.067	0.036	2.421	0.018*
Planificação do Estudo	0.066	0.023	2.389	0.019*
Métodos de Estudo	0.133	0.028	3.530	0.001*
Habilidades de Leitura	0.216	0.046	4.721	0.001*
Motivação Para o Estudo	0.215	0.056	4.713	0.001*

Variável Dependente: Rendimento Escolar

Nota. * $p < 0.05$

Da análise de regressão linear efetuada, cujos resultados se apresentam na Tabela 8, conclui-se que as Habilidades de Leitura e a Motivação para o Estudo são as que explicam mais variância no Rendimento Escolar. As Habilidades de Leitura predizem significativamente o Rendimento Escolar, $t(82) = 4.72$, $p = 0.001$, explicando 21.6% de variância, também a Motivação para o Estudo se apresentou como preditor significativo do Rendimento Escolar, $t(82) = 4.71$, $p = 0.001$, explicando 21.5% da sua variância.

Discussão

A presente investigação teve como objetivo analisar a relação entre o rendimento escolar, as competências socioemocionais e os hábitos de estudo. Especificamente, neste estudo procurou-se: a) analisar se existe uma relação entre a consciência social, o autocontrole e as competências relacionais com o rendimento escolar; b) analisar quais as dimensões das competências socioemocionais e dos hábitos e métodos de estudo que apresentavam maior correlação; c) analisar a existência de uma relação entre a consciência social e o ambiente de estudo; d) verificar se existia uma relação entre o autocontrole e a planificação do estudo; e) verificar se existia uma relação entre as competências relacionais e a motivação para o estudo e por fim; f) identificar qual/quais a(s) dimensão/dimensões dos hábitos e métodos de estudo que explicam mais variância no rendimento escolar.

Ao analisar a existência de uma relação entre a Consciência Social e o Rendimento Escolar verificou-se que a Consciência Social está relacionada com o Rendimento Escolar, como já identificado no estudo de Machado et al. (2008), que salientava a ligação entre a competência emocional e a competência social. Os alunos que demonstram maior responsabilidade social em sala de aula, percebem também um maior apoio e aceitação social por parte dos pais e dos professores.

Em relação aos resultados obtidos entre o Rendimento Escolar e o Autocontrole verificou-se que a hipótese foi confirmada. Estes resultados são consistentes com vários estudos como o de Pechorro et al. (2020) que tinha referido que o autocontrole se referia à capacidade de alterar ou dominar as tendências de resposta dominantes e a regular o comportamento, o pensamento e a emoção. A capacidade de autocontrole tem sido associada a certos resultados na vida dos indivíduos. Mais concretamente, tem sido positivamente associada com resultados académicos e bem-estar interpessoal. Assim, a importância do papel do autocontrole enquanto processo autorregulatório central, para além das situações de desempenho, parece ser claro, sobretudo pela capacidade preditiva do desempenho de comportamentos desejados, nos domínios interpessoais e em diferentes situações de avaliação do rendimento académico (Cruz et al., 2013).

Para a hipótese seguinte os resultados indicaram que o Rendimento Escolar e as Competências Relacionais não estão relacionadas. Os resultados encontrados não vão ao encontro de um outro estudo realizado como no estudo de Simões (2011), que referiu que as

competências relacionais encontram-se estreitamente ligadas às competências sociais, que têm por base e a capacidade em estabelecer relações interpessoais como o ser bom ouvinte, bom questionador, aprender e cooperar, identificar e resolver conflitos e a negociar compromissos. Quando existe disponibilidade e capacidade de escuta por parte do professor, os jovens sentem-se mais seguros ficando recetivos a uma possível ligação futura. Trata-se de apelar aos sentimentos do jovem numa atitude empática e incondicionalmente aceitante, realizando “um trabalho de ensino por dentro e por fora” (Mota & Matos, 2010).

Ao analisar quais as dimensões das competências socioemocionais e dos hábitos e métodos de estudo que apresentam maior correlação, é importante salientar que o questionário de avaliação dos Hábitos e Métodos de Estudo não está apoiado por uma Análise Fatorial, o que limita as conclusões que se possam tirar dos resultados das subescalas desse questionário. Verificou-se então que a Consciência Social e os Métodos de Estudo são as que apresentam maior relação entre si, na linha do que tinha sido identificado anteriormente nos estudos de Monteiro et al. (2005) e Machado et al. (2008). O papel do professor e das pessoas mais próximas do aluno, como as figuras parentais, podem constituir uma mais-valia na modelagem de atitudes e comportamentos face ao estudo, ao incitar nomeadamente à reflexão dos conteúdos, à atribuição de um significado pessoal das aprendizagens, procurando aumentar a motivação dos seus alunos. Por outro lado, os próprios métodos de avaliação e de estudo podem incitar à utilização de abordagens mais superficiais ou mais profundas ao estudo. Segundo os autores supramencionados revelam, que os alunos que melhor conheciam os seus métodos de estudo preferenciais eram também aqueles que apresentavam melhor rendimento escolar. Por consequência, verificaram que os resultados escolares eram superiores nos estudantes que utilizavam estratégias mais próximas da compreensão das matérias. Verificou-se também que a dimensão Planificação do Estudo e o Autocontrolo estão relacionadas entre si. Almeida (2002) e Monteiro et al., (2005) mencionam que para aprender, o aluno precisa de entender, organizar, armazenar e evocar a informação. São processos cognitivos básicos a qualquer aprendizagem e realização cognitiva. Os alunos que melhor conhecem os seus métodos de estudo preferenciais são aqueles que apresentam melhor desempenho escolar. Além disto, verificam que os resultados escolares eram superiores nos estudantes que utilizavam estratégias e uma planificação mais próximas da compreensão das matérias. Então, para um rendimento escolar satisfatório o aluno deve ter a noção de que é importante uma planificação prévia do seu estudo, baseando-se nas atividades a desenvolver ao longo do dia. O plano de estudo deve conter os objetivos gerais e específicos a serem elaborados, tendo em consideração o ritmo pessoal, as dificuldades de cada disciplina, as horas mais adequadas para o estudo e conter ainda

os horários para as atividades extracurriculares (Duarte, 2011) e como já mencionado anteriormente o autocontrolo tem sido positivamente associado a resultados académico (Pechorro et al., 2020). Com isto podemos então salientar quanto maior autocontrolo, mais capazes os alunos são de se organizarem, de planear o seu estudo e por consequência obterem melhores rendimentos escolares.

Para o objetivo seguinte, que consistia em verificar se existia relação entre a Consciência Social e o Ambiente de Estudo, os resultados permitem concluir que esta foi comprovada. Assim, tal como tinha sido descrito no estudo de Duarte (2011), o ambiente de estudo influencia a sua capacidade de concentração, organização do trabalho e consequentemente o seu rendimento escolar. Quando este tem um espaço na sua casa exclusivo para estudar, tornar-se-á mais fácil adequar e gerir as condições do ambiente, o autor também refere que local de estudo deverá ser sempre o mesmo, dado que, a mudança de local sugere a presença de novos estímulos que levam à distração do estudante e implica uma adaptação deste ao novo espaço (Duarte, 2011). É então importante que o aluno aprenda a preparar um espaço de trabalho adequado às suas necessidades pessoais, onde se sinta bem, fazendo com que a própria atmosfera do trabalho constitua um incentivo para o estudo.

Pretendeu-se também analisar neste estudo se existia relação entre as Competências Relacionais e a Motivação para o Estudo, o que se veio a ser confirmado pelos resultados. Tal como no estudo de Duarte (2011) refere que a motivação do aluno também pode ser influenciada pela escola. O sistema educativo influencia a relação educativa, devido a algumas características. A escola é uma organização social com uma cultura muito própria, que se articula com diferentes grupos sociais. Exerce pressão sobre o processo educativo. É um sistema social estruturado e formalizado, a sua estrutura organizacional proporciona um clima que exerce vários níveis de pressão.

Para concluir este estudo, pretendeu-se responder à questão de qual ou quais dimensões dos Hábitos e Métodos de Estudo, tem mais variância no Rendimento Escolar. Habilidades de Leitura e a Motivação para o Estudo são as que explicam mais variância no Rendimento Escolar, o que vai de acordo com o estudo de Carvalho (2012).

Limitações

O atual estudo considera algumas limitações, nomeadamente o reduzido número de participantes, assim como ter um número reduzido de alunos do 8º ano (apenas 14.1%), enquanto 28.2% dos alunos são do 7º ano e 57.3% do 9º ano. Seria interessante replicar o estudo com a inclusão de mais alunos, assim como numa amostra mais homogénea.

Uma limitação importante diz respeito ao questionário de Avaliação de Hábitos e Métodos de Estudo, que deriva de o mesmo não apresentar uma análise fatorial, o que se coloca em questão os resultados encontrados nas várias dimensões do questionário.

Outra limitação é o facto de o questionário ter sido preenchido e partilhado online, dado que impede a ajuda ao participante quando este não entende uma determinada questão e não possibilita o conhecimento das circunstâncias em que o questionário foi respondido, o que pode deturpar os resultados obtidos.

Estudos Futuros

Sugere-se que, em estudos futuros, poderia ser pertinente estudar as mesmas dimensões, mas incluir outros indicadores como comparar com a idade e o género dos alunos. Poderia também ser pertinente estudar e comparar se o rendimento escolar dos alunos pode estar influenciado com as habilitações literárias das figuras parentais.

Num futuro estudo seria também relevante a adoção de um *design* longitudinal que estudasse o mesmo grupo de alunos ao longo do tempo, de modo a ser possível analisar o processo desenvolvimental de aquisição do conhecimento emocional e da sua relação com o rendimento escolar, ao longo do percurso escolar.

Este estudo foi aplicado a alunos do secundário, mas pode ser interessante num estudo futuro também alargar este estudo para outros ciclos de ensino.

Conclusão

Portugal parece encontrar-se num processo de mudança concetual sobre o papel da escola (Pereira et al., 2018). Como este autor sublinha, a atual legislação enfatiza a necessidade de se garantir uma educação inclusiva e adoção de um plano de desenvolvimento do aluno mais abrangente, mais amplo, refletindo assim no seu desenvolvimento cognitivo, mas não só, também no seu desenvolvimento social e emocional (Pereira et al., 2018). Deste modo, na linha do que tem acontecido em vários outros países (Coelho et al., 2016; Durlak et al., 2011), tem aumentado o interesse relativamente à investigação sobre as competências socioemocionais, tendo vindo a ser alvo de elevado interesse na investigação. No entanto, poucos estudos têm explorado a relação entre a competência socioemocional, os hábitos e métodos de estudo e o rendimento escolar. Assim sendo, este estudo, pretende contribuir para o debate na sociedade portuguesa, reforçando a relevância das políticas e das práticas educativas na área da aprendizagem. O contributo deste estudo passou então por perceber se existia relação entre o rendimento escolar de alunos do 3º ciclo do ensino básico, com as competências socioemocionais e com os métodos e hábitos de estudo.

Face ao analisado, os resultados sugerem também que existe uma relação entre os hábitos e métodos de estudo e o rendimento escolar. No entanto, é necessário tomar em consideração que no questionário de avaliação dos Hábitos e Métodos de Estudo, não está apoiado por uma Análise Fatorial.

Estes resultados sugerem a reflexão sobre a importância de se valorizarem as competências socioemocionais. Em termos práticos, a valorização das competências socioemocionais tem implicações no dia a dia escolar e familiar. É igualmente fundamental a capacitação dos docentes para a integração nas suas práticas educativas de estratégias que promovam o desenvolvimento emocional e uma relação educativa de proximidade. Emerge igualmente a necessidade de integrar nas práticas letivas programas de desenvolvimento emocional, tanto para os alunos como para os docentes e técnicos que trabalham nas escolas, de forma a desenvolver uma cultura de escola assente em valores partilhados e a promover competências relacionais e de comunicação que facilitem a construção de relações emocionalmente investidas entre todos e por consequência aumentar o rendimento escolar. A aposta na promoção e na prevenção, bem como a adoção de uma abordagem multinível, parecem ser muito relevantes também para o desenvolvimento das competências socioemocionais (Greenberg et al., 2003), pelo que se sugere a criação de respostas universais

desde a educação pré-escolar (Pereira et al., 2018), como forma de fomentar e promover competências preditoras do rendimento académico e do comportamento social para todos os alunos (Greenberg et al., 2003; Machado et al., 2008).

Esta nova conceção educativa, que vai ao encontro dos resultados obtidos no presente estudo, apresenta igualmente implicações quanto ao papel do psicólogo da educação. O psicólogo educacional como um apoio elementar nos contextos educativos, no que concerne às realidades individuais, económicas e sociais, sendo notória a sua eficácia e os resultados positivos da sua ação. Os psicólogos da educação dispõem de uma multiplicidade de funções e competências que lhes permitem operar como agentes de mudança, valorizando os contextos educativos e contribuindo para uma disponibilização de um ensino mais eficaz aos alunos, potenciando não só o seu desenvolvimento académico como psicológico (Kovaleski, 2007). Nesta recente conceção holística e sistémica da educação, a intervenção do psicólogo deve ter por base uma lógica promocional e preventiva tendo como objetivo geral desenvolver as capacidades e competências dos indivíduos, grupos e instituições, promovendo contextos facilitadores da aprendizagem e do desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e sociais (Kovaleski, 2007).

A presente dissertação contribui para evidenciar a importância das competências socioemocionais e dos hábitos e métodos de estudo no rendimento escolar dos alunos. Possibilitou ainda a reflexão sobre estratégias alternativas que permitem aumentar o rendimento escolar dos alunos e promover o sucesso escolar ao longo do percurso académico, numa lógica preventiva, sistémica e ecológica.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 155-165.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Ferreira, I. A. (2009). *Inteligência: Perspectivas teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, L., Canelas, C., Rosário, P., Nunez, C. & Gonzalez-Pienda, J. (2005) Métodos de estudo e rendimento escolar: Estudo com alunos do ensino secundário. *Revista da Educação*, 8(1) 63-74
- Aveiro, M. (2014). *Hábitos de estudo e competências cognitivas em alunos do terceiro ciclo e secundário*. (Tese de mestrado não publicada). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Azevedo, J. (2012). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In *Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar: Sucesso Escolar, Indisciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, 2.º, Porto, Portugal, 25 Janeiro – 16 Maio, 2012. (Seminário “Promoção do sucesso escolar”). 12 p.
- Barroso, L., & Merciana, R. (2017). Qualidade do sucesso escolar: Turmas do distrito de Évora. *Revista Educação Temas e Problemas*, 17, 21-41.
- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). Transition to Primary School the importance of social kills. *SSRG International Journal of Humanities and Social Science* 6(1), 33-36.
- Borba, R. & Marin, H. (2017). Contribuição dos indicadores de problemas emocionais e de comportamento para o rendimento escolar. *Revista Colombiana de Psicologia*, 26(2), 283-294. <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v26n2.59813>
- Braga, M., Pereira, D., & Simões, M. C. R. (2016). Aprendizagem socioemocional: a intervenção psicomotora em meio escolar para redução de problemas de comportamento e melhoria das competências académicas. *Journal of Child & Adolescent Psychology*, 24(2), 265-276. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.07>
- Carvalho, P. (2012). *Hábitos de estudo e sua influência no rendimento escolar*. (Tese de mestrado não publicada). Porto: Universidade Fernando Pessoa

- Coelho, V. A., & Sousa, V. (2016). Desenvolvimento de um sistema de avaliação multi-informantes de competências socioemocionais. *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal*.
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61-72. <https://dx.doi.org/10.14417/ap.966>
- Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2015). Development and validation of the social and emotional competencies evaluation questionnaire. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5(1), 139-147.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: Na educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs—Illinois edition*. Chicago: CASEL.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424.
- Cruz, J. (2006). *O impacto do trabalho de casa no rendimento escolar. Um estudo com alunos do 1º ciclo*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Cruz, J. F., Sofia, R., Osório, J., Valente, J., & Silva, J. (2013). Autocontrolo no desporto: Estudo de adaptação e validação da "Brief Self-Control Scale". *VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 1221-1231. Universidade do Minho: Associação Portuguesa de Psicologia.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emoticons and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11, 1-48.
- Duarte, J. C., (2011). *Privação do sono, rendimento escolar e equilíbrio psicoafectivo na adolescência*. Porto - Repositório Aberto da Universidade do Porto - Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar. Tese de Doutoramento, Acedido em 9, Setembro, 2020, em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19371>.
- Dunlosky, J., Rawson, A., Marsh, J., Nathan, J., & Willingham, T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Association for Psychological Science*, 14(1), 4-58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-

- analysis of school-based universal interventions: social and emotional learning. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.14678624.2010.01564.x>.
- Espírito-Santo, H., & Daniel F., (2017). Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos (2): Guia para reportar a força das relações. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 3 (1): 53-64
DOI: 10.7342/ismt.rpics.2017.3.1.48
- Fagan, T. (2012). *School Psychology*. In D. K. Freedheim, & I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of psychology. History of Psychology* (pp. 448-467). New York: Wiley.
- Fonseca, N., D., Gouveia, R. S., Filho, J., & Gouveia, V. (2013). Escala de Hábitos de Estudo: evidências de validade de construto. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 12(1), 71-79.
- Formiga, N. S. (2004). O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6(1), 13-29.
- Freitas, L. (2015). *É possível potenciar a utilização de estratégias de estudo e aprendizagem? Um estudo experimental com alunos do 4º ano*. (Tese de mestrado não publicada). Penafiel: Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Kovaleski, J. (2007). Response to intervention: Considerations for research and systems change. *School Psychology Review*, 36(4), 638-646.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 26(3), 463-478.
- Martins, G., (2014). Coeficiente de correlação amostral. *Revista de Ciência Elementar*, 2(2), 1-2.
- Monteiro, S. C., Vasconcelos, R., & Almeida, L. S. (2005). Rendimento académico: influência dos métodos de estudo. *Atas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia. Braga: Universidade do Minho*. 3505-3516.
- Mota, C., & Matos, P. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. *Análise Psicológica*, 28(2), 245-254.
- Paiva, M., & Lourenço, A. (2011). Rendimento académico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 393-402.

- Pechorro, P., Pontes, C., DeLisi, M., Alberto, I., & Simões, M. R. (2020). Escala Breve de Autocontrolo: Validação e invariância numa amostra de jovens portugueses. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(54), 5-18. <https://doi.org/10.21865/RIDEP54.1.01>
- Peixoto, F., (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22(1), 235-244.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Ramalho, J. (2001). *Os hábitos de estudo em estudantes do 3º ciclo do ensino básico e do 1º ano do ensino básico*. (Monografia não publicada). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Ramos, S. I. V. (2013). *Hábitos e métodos de estudo dos alunos do ensino superior*. 1-19. www.psicologia.pt
- Ribeiro, C. & Alves, P. (2011). (In)sucesso escolar: a influência das estratégias de estudo e aprendizagem. *Máthesis*, 20, 45-54.
- Rodrigues, A. (2012). *Modelo de regressão linear e suas aplicações*. (Tese de Mestrado não publicada). Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 19(2), 205-217.
- Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 15(1), 123-137.
- Silva, C. (2011). *Estudo de competências emocionais e sua correlação com o autoconceito*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Fernando Pessoa.
- Silva, D. M., & Duarte, J. C. (2012). Sucesso Escolar e Inteligência Emocional. *Millennium* 42, 67-84.
- Siqueira, C. M., & Gurgel-Giannetti, J., (2011). Mau desempenho escolar: uma visão atual. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 57(1), 78-87. <https://doi.org/10.1590/S010442302011000100021>
- Soares, S. M., Nunes Caldeira, S., Sousa, M., & Barreto Carvalho, C. (2015). Escolha vocacional em adolescentes: contributos para um programa de competências sócio-emocionais. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (3), A3-002.

- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth Development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). *Social and Emotional Learning. Past, Present and Future*. In Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T.P. (Ed), *Handbook of Social and Emotional Learning* (pp. 3-19). The Guilford Press.