

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**SUPORTE PARENTAL E ENVOLVIMENTO ESCOLAR
E VOCACIONAL**

Andreia Filipa Graça D'Oliveira

**MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E
ACONSELHAMENTO**

2022

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**SUPORTE PARENTAL E ENVOLVIMENTO ESCOLAR
E VOCACIONAL**

Andreia Filipa Graça D'Oliveira

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Odília Teixeira

**MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E
ACONSELHAMENTO**

2022

Agradecimentos

A realização desta dissertação foi possível graças ao contributo e apoio de algumas pessoas, a quem estarei para sempre grata.

À Professora Doutora Maria Odília Teixeira, pela oportunidade de ter sido possível entrar nesta aventura consigo, por toda a sabedoria partilhada e orientação nestes últimos dois anos.

À Márcia Laranjeira pelo apoio e horas disponibilizadas a guiar-me nesta jornada desafiante e ao mesmo tempo tão enriquecedora.

À Ana Catarina Lopes por ter aceite fazermos esta caminhada juntas, por todo o suporte dado e pela tranquilidade que a acompanha.

À Maria Costa por nos termos acolhido uma à outra numa instituição nova e por todo o companheirismo e amizade depositada ao longo destes últimos dois anos.

À Daniela Rente pela amizade de anos, pela paciência e amor, por me encorajar a tornar-me sempre mais e melhor.

Aos meus pais e irmão por serem amparo, pelas lágrimas e sorrisos ao longo deste percurso, pela confiança e orgulho que depositam em mim, o meu muito obrigada!

Resumo

Fundamentada na perspectiva bioecológica e nos contributos das teorias de L. Gottfredson e dos modelos sociocognitivos da carreira de Lent, Brown e Hackett, esta investigação analisa a perceção de suporte familiar, o envolvimento escolar e vocacional (aspirações e objetivos de futuro) e o desempenho escolar, em alunos do quarto ano de escolaridade (N= 147), de escolas públicas da área metropolitana de Lisboa. É objetivo principal analisar o efeito das variáveis associadas à família (perceção de suporte parental e nível de escolaridade) nas dimensões do envolvimento e no desempenho escolar em português e matemática. Foram usadas as Escalas Os meus Pais e a Escola, Envolvimento Emocional e Comportamental e de Envolvimento Vocacional. Usou-se ainda um questionário de dados pessoais, académicos e vocacionais. Nos resultados dos modelos de regressão múltipla linear, salientam-se os indicadores que apontam para a influência da perceção de suporte emocional no envolvimento escolar, e para o efeito do nível de escolaridade do encarregado de educação nos resultados escolares. Destaca-se ainda o efeito da perceção de suporte familiar (emocional e apoio às tarefas escolares) na perspetiva de futuro da criança (envolvimento vocacional). As implicações dos dados são discutidas quer do ponto vista teórico quer para intervenções multinível com alunos e educadores, de modo, a potenciar o papel familiar na vida escolar e o desenvolvimento dos alunos na exploração e construção da sua identidade e do autoconceito vocacional como parte essencial da educação para a carreira.

Palavras-chave: Família, Envolvimento Escolar, Infância, Aspirações, Educação para a Carreira.

Abstract

Based on the bioecological perspective and on the contributions of L. Gottfredson's theories and the socio-cognitive career models of Lent, Brown and Hackett, this research analyzes the perception of family support, school, and vocational engagement (aspirations and goals for the future) and school performance. Participants are 147 children in the 4th grade of public school located in the metropolitan area of Lisbon. The main objective is to analyze the effect of variables associated with the family (perception of parental support and level of education) on the dimensions of engagement and school performance in portuguese and mathematics. The My Parents and School, Emotional and Behavioral Engagement and Vocational Engagement Scales were used. A questionnaire of personal, academic, and vocational data was also used. In the results of the multiple linear regression models, the indicators that point to the influence of the perception of emotional support on school engagement stand out and for the effect of the parent's education level on school results. The effect of the perception of family support (emotional support and support for school tasks) on the child's future perspective (vocational involvement) is also highlighted. The implications of the data are discussed both from a theoretical point of view and for multilevel interventions with students and educators, in order to enhance the family role in school life, and the development of students in exploring and building their identity and vocational self-concept as an essential part of career education.

Keywords: Family, School Engagement, Childhood, Aspirations, Career Education.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	5
1. Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano	5
1.1 Suporte Familiar	6
2. Envolvimento Escolar.....	8
2.1 Envolvimento Emocional	12
2.2 Envolvimento Comportamental.....	13
2.3 Envolvimento Vocacional	14
2.3.1 Teoria da Circunscrição e do Compromisso de Gottfredson.....	15
2.3.2 Perspetiva de Futuro. Teoria Sociocognitiva da Carreira.....	17
2.4 Variáveis determinantes no Envolvimento Escolar e Vocacional na Infância	19
3. Síntese e Objetivos do Estudo	21
Capítulo II – Método	23
1. Participantes.....	23
2. Instrumentos	23
2.1 Questionário de Dados Pessoais	23
2.2 Escala de Envolvimento Escolar	24
2.3 Escala de Suporte Familiar	25
3. Procedimentos	26
Capítulo III – Resultados.....	30

1. Distribuição dos Resultados	30
2. Correlação entre os resultados	31
3. Diferenças entre Grupos	32
3.1 Variável Género.....	32
3.2 Nível de escolaridade do encarregado de educação	32
4. Modelos de Regressão Múltipla Linear para o Envolvimento	32
5. Modelos de Regressão Múltipla Linear para os Resultados Escolares	34
5. Frequências	34
6. Tabela de Contingência: aspirações e género	35
Análise da Tabela de Contingência: prestígio e género	36
Análise da Tabela de Contingência: profissões dos pais e aspirações dos alunos	36
Capítulo IV – Discussão e Conclusão.....	37
Suporte Familiar e Envolvimento Escolar	37
Nível de Escolaridade dos Pais e Resultados Escolares	39
Envolvimento Vocacional: aspirações e perspetiva de futuro	39
Conclusões.....	42
Referências Bibliográficas	46
Anexos.....	67

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Áreas de emprego dos encarregados de educação de acordo com Classificação Portuguesa das Profissões (2010).....	29
Tabela 2 – Análise descritiva dos resultados das subescalas dos instrumentos e dos resultados escolares.....	30
Tabela 3 – Correlações entre os resultados.....	32

Introdução

A primeira responsabilidade pela educação reside na família, ao longo de todas as etapas de vida das crianças. Ao se abordar a educação de uma forma holística, o suporte familiar é uma parte essencial para esta parceria que afetará o sucesso escolar dos alunos, além de contribuir positivamente para o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à escola.

A família e a escola são as instituições sociais onde as crianças passam a maior parte do tempo das suas vidas e, assim, desempenham um papel essencial no desenvolvimento psicossocial. A família e escola tecem relações comuns, e influenciam-se mutuamente. Nestes contextos, as pessoas e as experiências moldam a forma de interpretar o mundo, nomeadamente o modo de explorar possibilidades, as crenças de capacidade, os valores e ambições, como também, as aspirações. O envolvimento escolar como uma “*vivência centrípeta do aluno à escola*” além de promover o sucesso na aprendizagem produz uma influência significativa nos resultados escolares (Abreu & Veiga, 2014). Deste modo, compreender a forma como as famílias demonstram ter influência no envolvimento escolar e no desenvolvimento psicossocial dos seus educandos tem sido uma preocupação para os profissionais e investigadores (e.g., Sheridan et al., 2019; Smith et al., 2019; 2021). É fundamental que os profissionais que trabalham diretamente com as famílias e indiretamente a partir dos seus educandos, possam ter recursos e estarem providos de conhecimento para auxiliar nesta tarefa tão desafiante, que é a educação.

A infância é também um período crucial do desenvolvimento da carreira, com repercussões ao longo da vida (Watson & McMahon, 2007), em que as aspirações das crianças mudam de suposições de fantasia para escolhas mais estáveis e realistas sobretudo durante os primeiros anos de escolaridade (Gottfredson, 2002). As crianças

começam a representar para si próprias, com base no seu autoconceito, determinadas profissões e a rejeitar outras, tendo em conta, o peso do género, classe social e/ou dos interesses (Gottfredson, 1981; Teixeira & Laranjeira, 2018). Em comparação com outros fatores identificados que moldam as aspirações de carreira das crianças, a família, especialmente o papel dos pais, apresenta grande relevância na formação das aspirações de carreira das crianças (Archer et al., 2014).

A partir do ponto de vista desenvolvimental do processo vocacional e das suas inferências, as intervenções têm sido perspectivadas no âmbito da educação para a carreira. É fundamental proporcionar à criança um contexto facilitador para o seu total desenvolvimento, em termos de conhecimentos e experiências que promovam a formação de um autoconceito vocacional congruente e planos de carreira realistas (Seligman, 1994). Faria (2013) ressalta o papel-chave que a família possui em fazer parte da educação para a carreira, de forma direta ou indiretamente, tendo um efeito positivo na ampliação das aspirações e expectativas de carreira das crianças (Liu et al., 2015; Peila-Shuster, 2018).

No propósito de perceber os fatores familiares que influenciam a vida académica e a perceção de futuro das crianças, o presente estudo procura identificar o efeito do suporte parental percebido pelas crianças e ainda o nível de escolaridade dos pais nas dimensões de envolvimento, e se estes potenciais efeitos são moderados pelo género.

Este trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo inclui a revisão de literatura, e conceptualiza o Envolvimento Escolar na teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1977; 1979; 2005) como também, na Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2002). Para além das dimensões emocional, comportamental e cognitiva, que a literatura propõe para o

Envolvimento Escolar (Fredricks et al., 2004; Wang & Hofkens, 2020; Pino-James et al., 2019), este estudo considera, de modo inovador, a dimensão de envolvimento vocacional, a partir de investigações que mostram associações entre percepções de futuro e envolvimento escolar (Gutman & Schoon, 2018; Burns et al., 2020).

De igual forma, as aspirações são uma componente motivacional nos modelos sociocognitivos (Lent, Brown & Hackett (1994). Para além desta última teoria, foi considerada a teoria de L. Gottfredson (2002), que explica a formação e desenvolvimento das aspirações, desde a infância à adolescência. A investigação tem sido pouca, no que diz respeito ao papel dos pais no desenvolvimento vocacional, embora as evidências científicas apontem que o suporte parental aparenta ter maior influência no desenvolvimento vocacional das crianças do que propriamente a escola ou os pares (Hartung et al., 2005; Schulenberg et al., 2010).

De acordo com Niles e Harris-Bowlsbey (2017, p. 3) *“ignorar o processo de desenvolvimento de carreira que ocorre na infância é semelhante a um jardineiro desconsiderar a qualidade do solo em que uma horta será plantada”*. No presente estudo foram incluídas como variáveis vocacionais a perspetiva de futuro, e ainda as aspirações expressas pelas crianças em atividades profissionais.

No segundo capítulo, apresenta-se a metodologia usada, designadamente a amostra, instrumentos e procedimentos para a execução deste estudo, particularmente a adaptação dos instrumentos, etapas da elaboração da presente investigação, designadamente a submissão à Comissão de Deontologia da Faculdade de Psicologia, o contacto com as escolas e a análise dos resultados.

O terceiro capítulo apresenta os resultados obtidos. Por fim, num último capítulo são discutidos os resultados, tendo em conta modelos teóricos que fundamentam a investigação. As conclusões incluem a reflexão acerca das possíveis

implicações para a prática numa perspectiva de educação para a carreira no primeiro ciclo do ensino básico. Esta visão da intervenção, proporciona um contexto de aprendizagem facilitador do desenvolvimento integral da criança.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. *Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano*

A teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1977; 1979; 2005) propõe uma forma de integrar aspetos da literatura acerca do desenvolvimento das crianças e adolescentes com o envolvimento escolar. Isto é, o autor afirma que o desenvolvimento ocorre na interação entre a pessoa e os ambientes que a envolvem. Além disso, Bronfenbrenner e Morris (1998), descreveram essas mesmas interações como processos proximais, que incrementam o desenvolvimento. Intrínseco a esses processos proximais encontram-se duas outras considerações, o contexto e as características do indivíduo.

O contexto individual (microsistema) espelha a ideia de que o desenvolvimento está edificado no interior de um conjunto de sistemas ambientais sobrepostos e multifacetados, como a escola ou a comunidade (mesossistema). Não menos importante, encontramos o exossistema e o macrosistema que também interagem para moldar o desenvolvimento, (Bronfenbrenner, 1977; 2001; 2005).

Ao considerarmos tanto o microsistema como o mesossistema, a família e a escola são para as crianças os contextos centrais de desenvolvimento, tendo-se verificado significativamente relacionados ao envolvimento escolar dos alunos, tanto a partir de estudos longitudinais como estudos transversais, (Lohman, et al., 2007; Holmes, et al., 2021; Roeser & Eccles, 1998; Steinberg et al., 1996; Smith et al., 2020; 2021; Wang et al., 2012).

A partir das evidências teóricas e empíricas, é possível verificar que a influência exercida do mesossistema, (interações provenientes entre os contextos familiar e escolar) são indispensáveis para o bem-estar dos alunos. O contexto das relações

família-escola, (exemplo relação com professores) contribui significativamente para resultados positivos das crianças (Sheridan et al., 2019; Smith et al., 2020; 2021).

Na literatura (e.g., Bronfenbrenner, 1977; 2005; Hayes et al., 2017), o macrossistema caracteriza a cultura, os valores, as atitudes, a natureza do sistema político, jurídico, social e económico da sociedade. Para o presente estudo, este sistema reveste-se de grande relevância, uma vez que delimita variáveis socioeconómicas e culturais da família, nomeadamente da interconexão família-escola-comunidade.

1.1 Suporte Familiar

O conceito de família encontra-se em mudança. São diversas as transformações dos padrões familiares, nas últimas décadas. A título de exemplo, referem-se as mudanças nos divórcios, a crescente taxa de monoparentalidade e de reconstituição familiar (Cohen & Strong, 2020).

A família padrão foi definida durante muito tempo como a união de um casal, homem e mulher, que se unem num projeto e que daria origem a uma rede extensa e complexa de relações e laços biológicos (Cohen & Strong, 2020; Ribeiro, 2014). Atualmente, este conceito teve profundas mudanças, associadas às transformações demográficas, socioculturais, políticas e até mesmo económicas (Sousa, 2007). É importante referir, as mudanças associadas à homossexualidade, multiculturalidade e à multietnicidade, que orientam dinâmicas familiares específicas, e muito reiteradas em países europeus. Outras transformações nas famílias podem ser observadas na sequência da opção pela união de facto, o aumento do nascimento fora do casamento como também, a ocorrência da parentalidade singular, (Cohen & Strong, 2020; Ribeiro, 2014; Sousa, 2007).

Relvas (2014) apresenta o contexto familiar como um sistema aberto e auto-organizado, sendo este, um contexto que se insere em outros sistemas, compostos por outros subsistemas. Segundo a autora, a família tem um papel fundamental de ser responsável pela evolução, crescimento e individualização dos membros que nela fazem parte, bem como ser facilitadora da respetiva inclusão no contexto sociocultural. Segundo Minuchin e colaboradores (1999), a família é considerada então, como o sistema que mais influencia diretamente o desenvolvimento da criança, e por sua vez, o mais poderoso sistema de socialização para o desenvolvimento saudável dos alunos (Coatsworth et al., 2002; Fernández-Zabala, 2016).

O conceito de suporte familiar é equivalente ao do suporte social que significa acolhimento emocional, material em diversas redes sociais (Gracia et al., 1995). A literatura mostra a associação entre a relação confiável com adultos e a adaptação escolar, e esta relação também é descrita com o envolvimento escolar das crianças (Fernández-Zabala, 2018; Suárez-Orozco et al., 2009).

Na perspetiva da teoria de Bronfenbrenner (2005) os três contextos sociais principais associados ao envolvimento escolar são a família, os pares e a escola (Fernández-Zabala, 2018; Ou, 2005; Sheridan et al., 2019; Sinclair et al., 2003; Smith et al., 2020; 2021). Nestes três contextos, nos últimos anos, ocorreram mudanças estruturais, legais e organizacionais, tornando-os objetos de interesse científico. De acordo com, Bronfenbrenner (2005), o suporte familiar a nível emocional é essencial para o bem-estar da criança, com impacto na autoestima, autoconfiança e respeito. Estas dimensões são significativas para o sucesso escolar.

Embora o suporte seja frequentemente compreendido pelos pais como uma forma mais prática, por exemplo, de ir à escola e trocar informações, receber conselhos dos professores e participar nas reuniões de pais (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010;

Smith et al., 2020), o suporte parental é uma dimensão que inclui todos os elementos que abrangem emocionalmente as crianças. O suporte abarca o fortalecimento da comunicação entre a casa e a escola, bem como, toda a contribuição dos pais para o processo educacional (Epstein e Sheldon, 2002; Erol & Turhan, 2018); Smith et al., 2020; 2021).

Alguns autores (e.g., Rodríguez et al., 2012; Harris et al., 2019; Veiga et al., 2012; Wang & Eccles, 2012) demonstraram também que o suporte familiar exerce um papel crítico quer no envolvimento escolar, quer na adaptação escolar. Isto é, os pais que fornecem suporte têm também altas expectativas académicas em relação aos filhos, e estimulam-nos a obter melhores resultados académicos (Harris et al., 2019; Woolley & Grogan-Kaylor, 2006;2007).

Bao e Lam (2008) referem que as crianças que compreendem as expectativas que os pais possuem em relação à escola, demonstram maiores níveis de motivação intrínseca para permanecerem envolvidas em tarefas escolares. Por sua vez, o envolvimento com as tarefas escolares demonstrou estar positivamente relacionado com a resiliência do aluno e com a competência de lidar com situações desafiantes (Gonzales et al., 2014; Skinner & Pitzer, 2012).

2. *Envolvimento Escolar*

No decorrer dos anos, a investigação tem demonstrado um forte interesse sobre o envolvimento escolar. Contudo, tem sido desafiante para os autores trabalharem os construtos da motivação e do envolvimento em separado. Desta forma, torna-se necessário para o presente estudo caracterizá-los para uma melhor compreensão do leitor. Segundo a literatura a motivação compreende fatores não observáveis, neuropsicológicos e biológicos, enquanto o envolvimento diz respeito aos comportamentos observáveis, isto é, a partir do comportamento e fatores internos, a

partir da cognição e da componente emocional (Ainley, 2012; Fredricks, 2004, 2016; Schunk, & Mullen, 2012; Cleary & Zimmerman, 2012; Martins et al., 2022).

Assim, a motivação escolar é concetualizada como um processo que ativa o comportamento, direcionando-o e o mantendo ao longo do tempo, e o envolvimento cognitivo irá englobar as estratégias e processos regulatórios posicionando a autoeficácia como uma forma de motivação que irá levar à atividade de autorregulação. Surgem assim, as três grandes dimensões do envolvimento escolar, a dimensão emocional, comportamental e cognitiva (Beltrán, 1993; Bueno, 1995; Sandoval-Muñoz, 2018).

Voelkl (2012) apresenta uma distinção clara entre os fatores emocionais e comportamentais, sugerindo o sentido de identidade com a escola como forma de motivação que irá levar ao envolvimento a partir de comportamentos ajustados de aprendizagem (Reschly & Christenson, 2006).

Em contexto de sala de aula, os professores como o próprio ambiente de aprendizagem possuem um papel chave para apoiar a motivação e o envolvimento escolar do aluno. O envolvimento de cada aluno em sala de aula é sistematicamente um produto da sua motivação e do suporte fornecido. Portanto, para florescer a motivação do aluno e o envolvimento são necessárias condições de apoio, especialmente de relações de suporte (Reeve, 2012).

A teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2002, 2020) fornece uma base motivacional para o envolvimento escolar (Reeve, 2012; Ryan & Deci, 2020; Soenens & Vansteenkiste, 2010), reconhecendo os recursos motivacionais internos que todos os alunos possuem e oferecendo assim, as recomendações necessárias para que, as figuras de suporte consigam envolver, nutrir e robustecer esses mesmos recursos durante o ensino, de modo, a facilitar o envolvimento escolar dos alunos (Niemic & Ryan, 2009).

Esta teoria incorpora ainda, aspetos da vida do individuo sustentados nas suas necessidades, onde o autor salienta a existência de três necessidades psicológicas inatas que cada ser humano possui (Deci et al., 1991). Os autores descrevem estas necessidades como competência, relacionamento e autonomia. As necessidades são essenciais para o comportamento humano logo, as oportunidades para satisfazer essas necessidades irão contribuir para a motivação do individuo. Desta forma, no contexto escolar, os alunos irão ser capazes de se tornarem autodeterminados quando as suas necessidades tanto de competência, envolvência e autonomia estiverem satisfeitas (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2020).

O envolvimento escolar é então, concetualizado como um construto multidimensional e complexo que compreende dimensões interrelacionadas e de apoio mútuo a nível cognitivo, comportamental e emocional (Fredricks et al., 2004, 2016; Pino-James et al., 2019; Wang & Hofkens, 2020). Zimmer e colaboradores (2006) consideram, ainda, o envolvimento escolar como fator de proteção contra a baixa produtividade escolar do aluno, mas também no que diz respeito ao desinteresse e abandono escolar.

De acordo com a analogia de um jardim, o envolvimento pode ser descrito como o *ancinho* que elimina as ervas daninhas à volta de uma planta que pretende florescer e não encontra a sua melhor forma de desbrochar (Gutman & Schoon, 2018; Wang & Holcombe, 2010; Martins et al., 2022). Esta analogia permite um olhar sobre o envolvimento escolar como a solução a diversas problemáticas escolares com impacto no florescimento do aluno (Fredricks et al., 2004; Gutman & Schoon, 2018; Pekrun et al., 2010; Martins et al., 2022). O envolvimento escolar também é perspetivado como um fator vital no desenvolvimento pessoal e social que determina o sucesso académico e da vida (Motti-Stefanidi & Masten, 2013; Ros et al., 2012).

Com maior clareza acerca do conceito do envolvimento escolar, tem sido ampla a concordância no que se refere à relevância dos indicadores e dos facilitadores (Lam et al., 2012; Sinclair et al., 2003; Skinner et al., 2009). Os indicadores remetem às características escolares dos alunos, tais como a cognição, as emoções e o comportamento, e a própria interação com as atividades escolares, como sejam os trabalhos de casa (Skinner & Pitzer, 2012; Skinner et al., 2009).

Por sua vez, os facilitadores são compreendidos como o fator explicativo com potencial para influenciar o envolvimento escolar dos alunos. Exemplo disso, são as atitudes desenvolvidas em sala de aula, a relação com os professores e pares, e o suporte fornecido pelos pais (Skinner & Pitzer, 2012; Skinner et al., 2008). No contexto familiar, é importante referir aspetos como a perceção de suporte familiar, o nível socioeconómico da família do aluno, a profissão e o nível de escolaridade dos pais, as expectativas entre outros fatores decisivos para o envolvimento escolar (Rola, 2012).

Neste sentido, tanto os indicadores como os facilitadores apresentam uma função indispensável no envolvimento escolar, quer na identificação e monitorização das práticas escolares mais adequadas ao desenvolvimento do aluno, quer no direcionamento de esforços para capacitar contextos, quer nas práticas que possam melhorar o envolvimento escolar dos alunos (Appleton et al., 2008; Sinclair et al., 2003).

Definido o envolvimento, são apresentadas as dimensões do envolvimento emocional, comportamental e vocacional, consideradas nesta investigação. A literatura (e.g., Fredricks et al., 2004; Johnson et al., 2011; Wang et al., 2011) considera ainda a componente cognitiva, que significa processos auto-regulatórios na aprendizagem.

2.1 Envolvimento Emocional

No envolvimento emocional são consideradas as reações afetivas do aluno, o sentimento de pertença e a conexão ao contexto educativo designadamente, nas relações com colegas, com docentes e não docentes (Fredricks et al., 2004; Johnson et al., 2011; Wang et al., 2011; Martins et al., 2022).

Esta dimensão inclui a criação de vinculação e o sentido de identificação e da ligação do estudante com o ambiente educativo (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Gutman & Schoon, 2018; Johnson et al., 2011). Alguns autores (e.g. Appleton et al., 2006; Estévez et al., 2021; Skinner & Belmont, 1993) incluem ainda no envolvimento emocional, as perceções dos alunos acerca do suporte que outras figuras significativas fornecem, como por exemplo os pais.

O envolvimento emocional aparece associado ao sucesso escolar e à motivação, desempenhando um papel fundamental na obtenção de melhores resultados escolares (Eccles, 2009; Gutman & Schoon, 2018; Neel & Fuligni, 2013; Ribeiro et al., 2019). Uma das possíveis justificações é o facto, do envolvimento emocional influenciar na internalização das regras e valores escolares e o aumento da motivação (Furrer & Skinner, 2003; Ribeiro et al., 2019). Desta forma, os alunos que apresentam maior conexão ao sistema educativo experimentam uma melhor adaptação social e comportamental na escola (Haggerty et al., 2004; Ribeiro et al., 2019).

Em contexto escolar, considera-se que o envolvimento emocional desempenha um papel fundamental na adaptação e no desempenho escolar dos alunos. Tanto o envolvimento emocional positivo como o negativo apresentaram associações significativas com vários indicadores do funcionamento escolar (Wang & Degol, 2014; Wang & Fredricks, 2014; Hill & Wang, 2015). Assim, o envolvimento emocional é

caracterizado por reações positivas ou negativas perante o contexto escolar (aprendizagens e tarefas escolares).

No estudo de Skinner e colaboradores (2008) fica evidente a importância de se considerar tanto esta vertente mais positiva como negativa da dimensão emocional do envolvimento. Isto é, o envolvimento emocional (esforço, interesse, persistência) e a instabilidade emocional (afastamento, frustração, aborrecimento, aversão). A instabilidade emocional não é considerada exclusivamente como a ausência do envolvimento, mas como um processo psicológico distinto que fornece contribuições negativas para os resultados escolares do aluno em contexto escolar (Guttman & Schoon, 2018; Wang et al., 2015).

Outras investigações mostraram que a instabilidade emocional escolar corresponde a um processo contínuo e instável (Gutman, 2018; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014; Wang & Eccles, 2012; 2013). A instabilidade emocional emerge como uma resposta à inadequada relação entre as necessidades e expectativas dos alunos em ambiente escolar (Eccles et al., 1993, 2013; Finn, 1989; Gutman & Schoon, 2018; Ng-Knight & Schoon, 2017; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014).

2.2 Envolvimento Comportamental

O envolvimento comportamental é entendido como a participação e compromisso dos alunos às atividades escolares, sociais e extracurriculares (Estévez et al., 2021; Fredricks et al., 2004; Johnson et al., 2001). É importante salientar que, dentro do envolvimento comportamental, pode haver uma conduta mais positiva (o aluno ser assíduo e pontual, respeitar as regras ou realizar o que é solicitado), o aluno ser e sentir-se envolvido na aprendizagem (demonstrar empenho e esforço, persistência, realizar o que é solicitado com dedicação). Por outro lado, o aluno pode não estar envolvido nas

atividades, “pode estar ausente”, em contexto de sala de aula (Appleton et al., 2008; Blumenfeld et al., 2005; Fredricks et al., 2004).

O desinvestimento espelha padrões de atitudes e comportamentos motivacionais desadaptativos ligados à escola, um conceito muito mais complexo do que simplesmente a falta de envolvimento escolar (Skinner et al., 2008).

A dimensão comportamental do envolvimento tem sido uma das dimensões de grande ênfase na literatura, sobretudo durante a infância, isto devido ao facto, de estar relacionada com problemas em sala de aula, baixo desempenho escolar e pouca autonomia (Fantuzzo & McWayne, 2002; Casey & McWilliam, 2008).

O conceito de envolvimento escolar, sobretudo, considerando a dimensão comportamental é essencial para compreender o processo de desinvestimento e abandono escolar (Burns et al., 2021; Reichenberg, 2018). Para muitos alunos, o abandono escolar é o último passo de um longo processo pelo qual os alunos se desvincularam da escola (Wang & Eccles, 2013; Finn, 1989).

2.3 Envolvimento Vocacional

A literatura tem apontado que a infância não é apenas um lugar de fantasia e brincadeira (Hartung, 2008), mas igualmente marcado pelo início do processo de exploração vocacional (Seligman, 1994; Super, 1990; Taveira, 1999).

Sabe-se que nesta fase de desenvolvimento se inicia as bases da exploração vocacional (Ferrari et al., 2015; Taveira, 1999, 2000), as primeiras aspirações, as perceções de competência do próprio compromisso de carreira, como também, a formação de atitudes que podem apresentar influência mais tarde no ajustamento profissional e social (Seligman, 1994). Também para os autores (Porfeli & Lee, 2012) as tarefas na infância compreendem aprender sobre o mundo do trabalho a partir da

experiência com os outros, estabelecer um sentido de identidade, e corresponder o seu “eu pessoal” com o mundo do trabalho.

Como em todas as temáticas abordadas em contexto escolar, o objetivo principal da exploração é apresentar o mundo às crianças e fornecer-lhes as competências e conhecimentos de que precisam para ter sucesso, para lá do que é observado no seu núcleo familiar e redes de proximidade social.

Estudos atuais (e.g., Laranjeira & Teixeira, 2018), mostram a gênese do autoconceito vocacional na infância, e o papel dos contextos familiares e escolares neste processo. Gottfredson (2005) propõe um quadro teórico explicativo do desenvolvimento vocacional na infância, nomeadamente na formação dos interesses e aspirações.

Tal como dito na introdução, neste estudo são consideradas a perspetiva de futuro e as aspirações expressas pelas crianças em atividades profissionais, como variáveis de envolvimento vocacional.

2.3.1 Teoria da Circunscrição e do Compromisso de Gottfredson

As aspirações são explicadas pela teoria de L. Gottfredson (1981), segundo variáveis de natureza social. A literatura acerca do desenvolvimento vocacional na infância tem evoluído e a preocupação por este tema tem crescido nos últimos anos (Munhoz & Melo-Silva, 2011; Taveira & Faria, 2011). Tem sido notório o impacto que produz no conhecimento acerca das profissões, nas aspirações, no envolvimento escolar como na preocupação com o futuro durante a infância (Araújo, 2009; Ferreira, et al., 2007; Negru-Subtirica & Pop, 2016; Schmitt-Wilson & Welsh, 2012).

Alguns construtos aparecem interligados às aspirações, exemplo disso são as expectativas (Croll, 2008; Schneider & Stevenson, 1999; Ashby & Schoon, 2010). As expectativas representam o que se pensa que vai acontecer, no entanto, as aspirações englobam o que se gostaria que acontecesse. Portanto, as aspirações representam

intencionalidades, com o propósito de concederem sentido pessoal às aprendizagens (Teixeira, 2008; 2018).

As aspirações das crianças alteram-se de suposições de fantasias para escolhas mais estáveis e realistas durante os anos de primeiro ciclo de ensino básico (Howard & Walsh, 2010; Liu et al., 2015; Trice et al., 1995) tornando-se um critério fundamental para o desenvolvimento da carreira na adolescência e na idade adulta (Gottfredson, 2002; Hartung et al., 2005; Liu et al., 2015).

A Teoria da Circunscrição e Compromisso de Gottfredson proporciona um ponto de partida para analisar as aspirações das crianças a partir de variáveis de natureza social como género e o prestígio (Gottfredson 1981; 2002; 2004). A autora indica que as crianças constroem as suas aspirações profissionais identificando numa primeira fase uma área de alternativas aceitáveis a partir do género, numa segunda fase, do prestígio, e só na adolescência entram os fatores psicológicos (Gottfredson 1981; 2002; 2004). De acordo com Gottfredson (2004), apesar das variáveis sociais que determinam o autoconceito vocacional, cada criança cria o seu próprio autoconceito individualizado.

A autora salienta que as profissões estão organizadas a partir dum mapa cognitivo socialmente compartilhado, e que nele, se encontra o que autora determina como espaço social (Gottfredson 1981). É neste espaço onde se limita o conjunto de profissões que constituem o mapa cognitivo e a lente de opções aceitáveis para cada indivíduo. Deste modo, no mundo ocidental as crianças tendem a construir mapas cognitivos com profissões semelhantes (Gottfredson, 2002; 2004).

A criança ao ter essa área ampla de alternativas aceitáveis irá identificar as suas próprias preferências profissionais. Posteriormente, essas mesmas preferências serão ajustadas de acordo com a acessibilidade percebida. A autora descreve a acessibilidade

como as oportunidades e os obstáculos que se espera que influenciem a probabilidade de alcançar essa mesma profissão (Gottfredson 1981, p. 548).

Deste modo, Gottfredson (2004) apresenta ainda na sua teoria, conceitos como a circunscrição e o compromisso, conceitos esses fundamentais para sustentar o presente estudo.

A circunscrição é descrita como um processo durante o qual certas escolhas de carreira são eliminadas ou rejeitadas devido a fatores como o prestígio social e o género (Gottfredson, 2002; 2004). A autora refere que a criança tem a capacidade de evitar opções de carreira que são consideradas socialmente inaceitáveis ou incompatíveis, e, por vezes em alguns casos, mesmo sem estar conhecedora de que essas decisões estão a ser realizadas. Por sua vez, o compromisso entende-se como a acomodação da escolha em consonância à verificação da realidade (Gottfredson, 2002; 2004). O que irá implicar o reconhecimento do papel que as restrições externas podem ter na escolha de uma carreira e, conseqüentemente, as alternativas optadas são rejeitadas para alcançar escolhas mais acessíveis, contudo menos compatíveis (Gottfredson, 1996; 2002; 2004).

Uma das grandes preocupações na literatura é o impacto que o contexto social produz nas aspirações e escolhas de carreira da criança, isto é, os estereótipos de género associados a profissões e uma possível disposição das crianças e jovens de classe baixa aspirarem empregos de nível inferior em comparação com crianças e jovens de classes sociais media-alta (Gottfredson, 2002; 2004). Muitas crianças e jovens têm um mundo limitado relativamente às opções de carreira disponíveis (Gottfredson, 2002; 2004).

2.3.2 Perspetiva de Futuro. Teoria Sociocognitiva da Carreira

Para se abordar a perspetiva de futuro poderia se colocar a seguinte questão: “como a criança se vê no futuro?”. A perspetiva de futuro é descrita como a antecipação de objetivos futuros, referindo-se ao nível pelo qual o futuro cronológico do aluno é

integrado ao espaço de vida presente, através de processos motivacionais e do envolvimento com a escola (Oliveira & Saldanha, 2010). Os autores referem ainda que, estas mesmas metas podem ser relativamente próximas (acabar o secundário ou ir para a faculdade) ou mais distantes (ambicionar uma determinada posição profissional).

Janeiro (2012) reconhece a perspetiva temporal como componente regulador e dinamizador do comportamento humano, acrescentando que, *“o futuro subjetivo corresponde à antecipação no presente de todos os objetivos e acontecimento do futuro psicológico, e é onde cabem todos os sonhos e fantasias, projetos e objetivos, mas também, as ansiedades e medos”* (Janeiro, 2014, p.389). A investigação que tem sido realizada considerando a dimensão do futuro subjetivo em contexto escolar, tem mostrado uma relação positiva e relevante entre a perspetiva temporal e a maturidade (Janeiro, 2010). Esta relação também tem sido evidenciada entre perspetiva de futuro e motivação e o desempenho escolar (De Volder & Lens, 1984; Lens & Tsuzuki, 2007; Ortuño, Paixão & Janeiro, 2013).

Por sua vez, a teoria sociocognitiva de carreira é um quadro concetual que permite uma melhor compreensão da influência das variáveis contextuais, onde se pode incluir tanto o suporte parental, como as variáveis cognitivas e pessoais, no desenvolvimento de carreira, nomeadamente nos objetivos de futuro (Estreia et al., 2018; Lent et al., 1994). Esta teoria também explica a importância do suporte parental exerce no contexto educativo dos alunos, e a sua influência nas expectativas de autoeficácia de carreira, interesses e objetivos (Lent et al., 1994; 2000; 2002).

A teoria de Lent e colaboradores (2000) considera que tanto os fatores pessoais (etnia e género) como os fatores contextuais (ambiente familiar) irão afetar as experiências de aprendizagem dos indivíduos. Os autores acrescentam ainda que, essas mesmas experiências de aprendizagem podem influenciar a autoeficácia e as

expectativas de resultados dos alunos. As aspirações das crianças são desenvolvidas em ambiente social e familiar, num contexto de relações dinâmicas entre variáveis pessoais e contextuais (Lent et al., 1994).

A teoria sociocognitiva de carreira pressupõe que as aspirações são influenciadas pelas crenças de autoeficácia e pelas expectativas de resultados, que resultam da qualidade dos contextos de aprendizagem (Howard et al., 2011). Deste modo, os autores salientam ser necessário que durante a infância, os alunos desenvolvam competências de exploração e desenvolvimento de carreira, antes que os interesses e aspirações se tornem relativamente estáveis e que determinadas opções fiquem eliminadas prematuramente (Lent, 2013; Lent et al., 2002).

Torna-se fundamental incluir a dimensão vocacional no envolvimento escolar, possibilitando uma nova visão integrativa do desenvolvimento da criança. No âmbito do desenvolvimento, devem ser dadas condições à criança para uma exploração mais livre, em que se minimizem os estereótipos sociais de género e prestígio, designados por Gottfredson (1981) como fatores principais na formação do autoconceito vocacional.

2.4 Variáveis determinantes no Envolvimento Escolar e Vocacional na Infância

Os contextos onde os alunos crescem e se desenvolvem parecem apresentar uma influência determinante no envolvimento escolar. Alguns estudos analisaram o papel dos efeitos contextuais, nomeadamente sexo, idade e contexto familiar no envolvimento escolar ao longo dos anos escolares. A título de exemplo, num estudo longitudinal de Lam et al. (2016), os autores depararam-se com diferenças contextuais em alunos de 12 países distintos, revelando estas variáveis um declínio no 7º ao 9º ano, no que diz respeito, ao envolvimento escolar.

Wang e Fredericks (2014) analisaram o envolvimento após o controlo de fatores intrapessoais do aluno, como a etnia, estrutura familiar e diferenças socioeconómicas.

Numa amostra marcada etnicamente diversa de 1.272 alunos, os autores, encontraram diferenças nas dimensões de envolvimento escolar, como também na variável de comportamentos problemáticos. Os autores também encontraram diferenças no envolvimento de acordo com o nível socioeconómico da família, ou seja, alunos com maior nível socioeconómico apresentavam maior envolvimento emocional e cognitivo.

Destacando o estudo de Berzin (2010), a autora realça a influência no nível socioeconómico do contexto familiar nas aspirações educacionais dos alunos, nomeadamente ao nível das barreiras relacionadas com oportunidades de educação, suporte parental e o contexto escolar. É ainda referido neste estudo que, as aspirações dos filhos são moldadas consoante o comportamento e fornecimento de recursos por parte da família.

Neste sentido, frequentemente os recursos materiais estão associados à educação parental, ao emprego, às expectativas e valorização da educação (Berzin, 2010). A autora, num outro estudo realizado com alunos do 6º ao 12º ano de escolaridade, verificou que as aspirações estão relacionadas com o apoio social; os níveis mais elevados de suporte parental percebido encontram-se relacionados com as aspirações educacionais.

Jacquelyn, (2005) refere que existe uma relação entre o nível de escolaridade dos pais e o desempenho escolar dos filhos (Awan, 2020). No entanto, Karshen (2003) salienta que os alunos, com pais com um nível de escolaridade mediano a elevado, tendem por revelar aspirações superiores aos dos pais. Um outro estudo aponta para que os níveis de escolaridade dos pais estão positivamente relacionados com os resultados educacionais imediatos dos filhos e as conquistas educacionais e vocacionais (Dubow et al., 2009).

3. Síntese e Objetivos do Estudo

Na literatura revista, a perspetiva bioecológica de Bronfenbrenner (1977; 1979; 2005) abrange um conjunto de variáveis que influencia o desenvolvimento, designadamente na relação entre os sistemas familiares e escolares.

O papel do suporte da família é crucial no desenvolvimento e envolvimento escolar e vocacional. No domínio do envolvimento, foram ainda identificados modelos teóricos que explicam o envolvimento escolar nas suas múltiplas dimensões, designadamente emocional e comportamental. Inclui-se o domínio vocacional como uma nova dimensão do envolvimento, a partir das teorias de L. Gottfredson (2005) e dos modelos sociocognitivos da carreira de Lent, Brown e Hackett (1994).

Assim, o propósito deste trabalho é analisar o efeito do suporte familiar no envolvimento escolar, especificamente nas dimensões emocional, comportamental e vocacional, e verificar o efeito das variáveis familiares nos resultados escolares. São objetivos específicos do presente estudo: analisar a relação entre o suporte parental percebido e as dimensões do envolvimento, analisar as aspirações dos alunos de acordo com o género e o prestígio e analisar o rendimento escolar dos alunos (português e matemática) com variáveis familiares (suporte e nível de escolaridade).

Com base na literatura, consideram-se as seguintes hipóteses de trabalho:

H1 – Alunos com maior perceção de suporte familiar apresentam maiores níveis de envolvimento emocional, comportamental e vocacional;

H2 – O nível de escolaridade dos pais tem efeito no envolvimento emocional, comportamental e vocacional;

H3 – Quanto maior o suporte percebido, maior a perspetiva positiva do futuro;

H4 – O nível de escolaridade dos pais tem efeito no suporte parental;

H5 – Existem associações entre as diferentes dimensões de envolvimento escolar;

H6 – Há uma associação entre aspirações e género;

H7 – Existem diferenças de género na perceção de suporte parental;

H8 – Há relação entre as profissões dos encarregados de educação e as aspirações dos alunos.

Capítulo II – Método

1. *Participantes*

Participaram neste estudo 147 crianças do quarto ano de escolaridade (50.7% do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos de idade (média =10.36; desvio padrão = 0.62).

Contudo, a amostra é mais alargada nas variáveis do envolvimento e de resultados escolares. Esta amostra incluía um total de 210 crianças (45% do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos de idade (média =10.37; desvio padrão = 0.65). Estes alunos frequentavam escolas do concelho de Loures, Amadora e Alcochete, para além das que frequentavam Escolas do Agrupamento Catujal-Unhos.

Considerando a amostra dos encarregados de educação, 99 participantes responderam à questão colocada acerca da profissão e 89 participantes à questão de qual o nível de escolaridade. Verificou-se que 9.1% apresenta um nível de escolaridade até ao 9º ano (ensino básico), e, cerca de 16% dos encarregados de educação o ensino superior. Nesta amostra, cerca de 12% dos encarregados de educação exercem profissões ligadas a trabalhos administrativos, de serviços pessoais (proteção e segurança) e vendedores, seguem-se os trabalhadores não qualificados com cerca de 9% e por fim, em menor número os trabalhadores qualificados (agricultura, indústria, construção e artífices) com cerca de 2.5%.

2. *Instrumentos*

2.1 *Questionário de Dados Pessoais*

O Questionário de Dados Pessoais foi construído no âmbito da presente investigação em conjunto com outro trabalho de pesquisa da colega Ana Catarina Lopes. O questionário inclui uma primeira parte de dados demográficos (data de

nascimento, género, nacionalidade), e uma segunda parte dados de natureza vocacional, indicativos das profissões e da associação entre género e aspiração.

Para cruzar os dados demográficos dos pais com os dados das crianças, foi solicitado 4 questões aos encarregados de educação (género, idade, nível de escolaridade e emprego/profissão atual) no consentimento informado enviado pelos professores responsáveis da turma. Com o intuito de posteriormente, cruzar as respetivas informações recolhidas.

2.2 Escala de Envolvimento Escolar

A escala de envolvimento emocional e comportamental foi adaptada do *student report assessment* de Welborn (1991). A versão portuguesa desta escala foi adaptada no âmbito desta investigação.

A escala é constituída por 17 itens, dos quais 10 itens pertencem à subescala emocional (“sinto entusiasmo sobre os trabalhos escolares”), e os restantes 7 itens do envolvimento comportamental (“estou atento nas aulas”). A subescala de envolvimento comportamental conta com itens formulados pela negativa (“às vezes finjo que estou a fazer os trabalhos nas aulas”), sendo estes designados como *Desinvestimento*. Foram ainda adicionados à subescala envolvimento emocional 3 itens a partir da escala de Loureiro (2020), designados como *Instabilidade Emocional* (“fico aborrecido quando trabalhamos”).

Os 20 itens foram submetidos a uma análise em componentes principais com cotação *Oblimin*. O valor de KMO (.82) indica uma boa adequabilidade dos dados à realização da análise fatorial. Com base nos indicadores estatísticos retiraram-se os itens 1, 8, 14.

A partir do critério de Kaiser foi obtido uma solução de 3 componentes explicando cerca de 49% da variância. O primeiro componente é definido pelos itens

2,11,12,13,15,16 e 17 correspondendo ao envolvimento comportamental. No entanto, os 3 itens formulados pela negativa apresentaram uma saturação negativa no fator. O segundo componente é definido pelos itens 4,6,10 que corresponde à dimensão negativa emocional, designada por instabilidade emocional. Os conteúdos dos itens que formam o terceiro fator são de natureza emocional com saturações dos itens 3,5,7 e 9.

Com base na literatura da versão original da escala consideraram-se duas dimensões do componente 1. Assim, resultaram quatro escalas: envolvimento comportamental, desinvestimento, envolvimento emocional e instabilidade emocional (Welborn, 1991).

Os alfas de Cronbach têm uma amplitude $\alpha=0,50$ para a subescala de instabilidade emocional a $\alpha=0,74$ para a subescala de envolvimento comportamental. Por sua vez, a subescala de desinvestimento apresentou um $\alpha=0,56$ e a de envolvimento emocional $\alpha=0,69$.

2.2.1 Envolvimento Vocacional.

A dimensão vocacional do envolvimento escolar foi avaliada através da componente de objetivos para o futuro, tendo a escala sido elaborada a partir dos trabalhos de Carter e colaboradores (2012). Um segundo indicador foi obtido a partir das aspirações que são expressas pelas crianças, segundo a questão “que profissão gostarias de ter quando fores adulto?”.

2.3 Escala de Suporte Familiar

A escala Os meus Pais e a Escola teve por base as versões elaboradas por Vilar & Monteiro (2012) e Pedro (2010).

A escala construída por Pedro (2010) tinha como principal objetivo encontrar uma medida que possibilitasse avaliar a perceção das crianças sobre as práticas de suporte na escolaridade. Tanto na versão elaborada por Vilar & Monteiro (2012) como

na versão original de Pedro (2010) as escalas apresentavam dimensões bastante alargadas e itens que não se adequavam à população deste estudo. Desta forma, reduziu-se a escala de Vilar & Monteiro (2012) para 10 itens simplificada a duas dimensões.

Os resultados dos 10 itens foram submetidos a análise exploratória em componentes principais com rotação oblimin. O valor de *KMO* (.68) revela uma validade aceitável da análise. Com base nos indicadores estatísticos retiraram-se os itens 2,6,9,10. De acordo com o critério de kaiser, foi obtida uma estrutura fatorial composta por dois componentes: um primeiro fator é definido pelos itens 1,4,7 que designamos de suporte emocional, e num segundo fator saturam os itens 3,5,8 que designamos participação nas tarefas escolares dos educandos.

Na versão original, a escala de resposta é do tipo likert de 6 pontos, o que pode causar dificuldade nas respostas das crianças do 4º ano de escolaridade. Nesse sentido, a resposta foi dada numa escala de 3 pontos (raramente, às vezes e sempre).

Na presente amostra alfas de Cronbach são respetivamente de .49 para a subescala de suporte emocional e de .53 para a subescala participação nas tarefas escolares. Estes indicadores de consistência interna estão abaixo do limite do considerado aceitável (Nunnally & Bernstein, 1994), uma vez que, também pode estar associado ao número de itens ser reduzido em cada dimensão da escala de suporte emocional e de participação nas tarefas escolares. Por sua vez, também não se pode deixar de considerar a fase de desenvolvimento dos participantes deste estudo (Jensen, 1979; Sternberg, 1977).

3. Procedimentos

O projeto foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética e Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Foi solicitada a autorização à Direção Geral da Educação, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio

Escolar (MIME) para aplicar em meio escolar os instrumentos necessários para recolha de dados. Após estas formalidades, procedeu-se à devida autorização ao Diretor de cada escola.

Na sequência da autorização, contactou-se os professores responsáveis que lecionavam as turmas do quarto ano para agendamento da aplicação dos questionários. É importante salientar que, a aplicação teve uma duração de aproximadamente entre 20 e 40 minutos.

Anonimato e Confidencialidade – Questões Éticas

As crianças são participantes vulneráveis, e assim foram adotados procedimentos específicos para reduzir riscos e assegurar o anonimato e confidencialidade.

Para assegurar a redução de riscos teve-se em conta: a) os sinais verbais e não verbais indicadores de desconforto; b) o respeito pelo tempo de cada aluno no momento de resposta a cada item; c) transmitiu-se no início do preenchimento do questionário que este era respondido de forma voluntária e que poderiam desistir a qualquer momento, sem prejuízos; e por fim, d) assegurar o anonimato e confidencialidade através de um código criado aleatoriamente, no sentido de permitir que o aluno se sinta mais livre na sua resposta e possibilitar o cruzamento de dados com o consentimento informado autorizado pelos encarregados de educação.

Tradução e adaptação dos instrumentos

A escala de envolvimento foi traduzida por três investigadores. A versão final é produto da discussão das três versões que foram traduzidas.

Análise de Dados

A análise estatística dos dados foi realizada com recurso ao software estatístico IBM SPSS 27.0, versão Mac.

Utilizou-se procedimentos de estatística descritivas, a partir do cálculo de medidas de tendência central (media), de dispersão (desvio padrão, amplitude), e das correlações entre os resultados.

A força das correlações foi avaliada conforme a classificação proposta por Cohen (1988), que salienta o facto de que, um coeficiente igual ou superior a 0,5 representa uma relação forte entre duas variáveis, um coeficiente entre 0,3 e 0,5 traduz-se numa relação moderada, e, um coeficiente inferior a 0,3 uma relação fraca.

A partir da análise de modelos de regressão múltipla linear, analisou-se o impacto das variáveis familiares (suporte emocional, suporte nas tarefas) nos resultados do envolvimento emocional, comportamental e vocacional. Apresentam-se as frequências das aspirações, e as tabelas de contingência, analisaram-se as relações entre aspirações e género, e género e prestígio.

No presente trabalho, as variáveis “aspirações” e profissões dos pais foram categorizadas a partir da Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (INE, 2011).

Tabela 1

Áreas de emprego dos encarregados de educação de acordo com Classificação Portuguesa das Profissões (2010)

Áreas de Emprego
Representantes das Forças Armadas e Poder Legislativo, Diretores e Gestores Executivos
Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas
Técnicos e Profissões de Nível Intermediário
Trabalhadores Administrativos, Serviços Pessoais (proteção, segurança) e Vendedores
Trabalhadores Qualificados da Agricultura, Indústria, Construção e Artífices
Trabalhadores não qualificados

Capítulo III – Resultados

1. Distribuição dos Resultados

A Tabela 2 apresenta as médias, o desvio de padrão, amplitudes e achatamento das distribuições (assimetria e curtose) dos resultados. Nos resultados, observam-se indicadores de variabilidade.

Tabela 2

Análise descritiva dos resultados das subescalas dos instrumentos e dos resultados escolares

Subescalas	Min	Max	M	DP	Sk	Ku	α
1	4	12	10,23	1,75	-6,13	2,20	0,69
2	4	12	7,43	1,75	-,09	-,96	0,50
3	5	12	10,20	1,73	-5,15	0,54	0,74
4	3	9	4,80	1,45	3,36	-,41	0,56
5	10	30	21,14	5,44	-,42	-1,66	0,91
6	6	18	11,26	3,93	0,74	-2,56	0,91
7	4	11	7,19	1,82	0,71	-1,01	0,59
8	14	24	22,27	2,13	-6,70	5,99	0,76
9	6	18	14,51	3,03	-3,75	-0,42	0,89
10	6	18	13,86	3,73	-3,42	-2,36	0,93
11	6	18	15,19	3,22	-6,44	1,12	0,92
12	2	5	3,69	0,83	0,27	-,12	--
13	2	5	3,60	0,89	-2,13	-2,27	--

Notas. Min = Mínimo; Max = Máximo; Média = Média; DP = Desvio-padrão; Sk = Assimetria; Ku = Achatamento; α = coeficiente Alpha de consistência interna; 1 = Envolvimento emocional; 2 = Instabilidade emocional; 3 = Envolvimento comportamental; 4 = Desinvestimento; 5 = Feedback na leitura e elogio; 6 = Feedback na

matemática; 7 = Feedback negativo; 8 = Suporte do professor; 9 = Interesses e percepção de competência a português; 10 = Interesses e percepção de competência a matemática; 11 = Interesses e percepção de competência a estudo do meio; 12 = Resultados escolares a português; 13 = Resultados escolares a matemática.

2. Correlação entre os resultados

Na tabela 3, apresentam-se os coeficientes de correlação linear de *Pearson*.

Considerou-se o critério de Cohen (1988) para classificar a força das correlações.

Verificaram-se correlações entre os resultados com amplitude entre ($r = -.58$ a 0.49).

São de salientar as correlações entre instabilidade emocional e percepção de futuro ($r = -.21$); entre envolvimento emocional e envolvimento comportamental ($r = .49$). Entre envolvimento emocional e desinvestimento ($r = -.47$); entre instabilidade emocional e desinvestimento ($r = .46$).

Observam-se ainda, associações entre os resultados do suporte emocional dos pais e o suporte dos pais nas tarefas ($r = .38$), são ainda observadas correlações superiores a ($r = .20$) entre os resultados do suporte emocional dos pais e envolvimento emocional, envolvimento comportamental e instabilidade emocional, sendo esta última negativa. A magnitude das associações variou entre fraca a moderada.

Tabela 3*Correlações entre os resultados*

	Futuro	E.E	I.E	E.C	D	S.P.E	S.P.T	R.P	R.M
Futuro	1								
Envolvimento Emocional	,177*	1							
Instabilidade Emocional	-,252**	-,281**	1						
Envolvimento Comportamental	,192**	,491**	-,270**	1					
Desinvestimento	-,155*	-,469**	,458**	-,579**	1				
Suporte Pais Emocional	,114	,235**	-,246**	,235**	-,143	1			
Suporte Pais Tarefas	,065	,125	-,039	,150	-,032	,376**	1		
Resultados Port	,054	,206**	-,115	,232**	-,245**	,255**	,132	1	
Resultados Mat	,080	,243**	-,147*	,204**	-,186**	,192*	,0.83	,711**	1

3. *Diferenças entre Grupos*

3.1 *Variável Género*

Foi avaliado o efeito do género nos resultados (T-Student), verificando-se que não se observam diferenças significativas, em qualquer das subescalas.

3.2 *Nível de escolaridade do encarregado de educação*

Nos resultados da análise de variância (Anova) pelo nível de escolaridade dos pais (em três níveis) são significativas as diferenças entre grupos nos resultados escolares de Português ($F(2,86) = 6.14, p=.003$) e Matemática ($F(2,86) = 11,71, p<0.001$). As notas são superiores das crianças com pais de escolaridade mais elevada. A força da diferença é de moderada a forte.

4. *Modelos de Regressão Múltipla Linear para o Envolvimento*

Foi realizado um conjunto de análises de regressão múltipla para analisar o impacto das variáveis independentes suporte parental percebido (emocional e apoio nas tarefas escolares), nível de escolaridade dos encarregados de educação, considerando as

variáveis dependentes as subescalas do envolvimento escolar: emocional, comportamental e vocacional (perspetiva de futuro).

O modelo de regressão múltipla linear do envolvimento emocional, pelo método enter, em função das variáveis independentes acima indicadas, revelou-se estatisticamente significativo ($F(3,85)=4.12$ $p=.009$) explicando cerca de 10% da variância ($R^2a=.96$). A análise dos coeficientes de regressão e da sua significância estatística revelou que o suporte parental emocional ($\beta = .27$, $t(85) = 2.572$; $p=.012$) explica o envolvimento emocional.

O modelo de regressão múltipla linear da instabilidade emocional, pelo método enter, em função das variáveis independentes acima indicadas, revelou-se estatisticamente significativo ($F(3,85)=3.37$, $p=.022$), explicando cerca de 8% da variância ($R^2a=.075$). A análise dos coeficientes de regressão e da sua significância estatística revelou que o suporte parental emocional ($\beta = -.32$, $t(87) = -3.06$; $p=.003$) (relação negativa) explica a instabilidade emocional.

O modelo de regressão múltipla linear do envolvimento comportamental, pelo método enter, em função das variáveis independentes acima indicadas, revelou-se estatisticamente significativo ($F(3,85)=2.70$, $p=.051$, explicando cerca de 6% da variância ($R^2a=.055$). A análise dos coeficientes de regressão e da sua significância estatística revelou o suporte parental emocional ($\beta = .21$, $t(85) = 1.975$; $p<0.05$) explica o Envolvimento Comportamental.

O modelo para a dimensão comportamental desinvestimento não se revelou estatisticamente significativo.

O modelo de regressão múltipla linear do envolvimento vocacional, pelo método enter, em função das variáveis independentes acima indicadas, revelou-se estatisticamente significativo ($F(3,85)= 5.17$, $p=.002$) explicando cerca de 13% da

variância ($R^2 = .125$). A análise dos coeficientes de regressão e da sua significância estatística revelou que o suporte parental emocional ($\beta = .24$, $t(85) = 2.360$; $p < .05$) e suporte no apoio nas tarefas escolares ($\beta = .23$, $t(86) = 2.24$; $p < .05$) explicam o envolvimento vocacional.

5. Modelos de Regressão Múltipla Linear para os Resultados Escolares

Modelo dos Resultados Escolares a Português

O modelo de regressão múltipla linear dos resultados escolares a português, pelo método enter, em função das variáveis independentes acima indicadas revelou-se estatisticamente significativo ($F(3,85) = 7,75$; $p < ,001$; $R^2 = 17$) e explicativo de 17% da variância total. A análise dos coeficientes de regressão revelou que o suporte emocional dos pais ($\beta = .26$; $t(86) = 2,52$; $p < ,05$) e o nível de escolaridade dos pais ($\beta = .32$; $t(86) = 3,32$; $p < ,01$) são fatores com impacto nos resultados escolares a português.

Modelo dos Resultados Escolares a Matemática

O modelo de regressão múltipla linear dos resultados escolares a matemática, pelo método enter, em função das variáveis independentes acima indicadas revelou-se estatisticamente significativo ($F(3,85) = 11,78$; $p < ,001$; $R^2 = 27$) e explicativo de 27% da variância total. A análise dos coeficientes de regressão revelou que o suporte emocional dos pais ($\beta = .27$; $t(86) = 2,52$; $p < ,01$) e o nível de escolaridade dos pais ($\beta = .44$; $t(86) = 3,32$; $p < ,001$) são fatores com impacto nos resultados escolares a matemática.

5. Frequências

De acordo com a tabela 5, 42.8% das crianças aspiram profissões ligadas a atividades intelectuais e científicas, cerca de 37% a atividades do grupo técnicos de

nível intermédio e cerca de 12% em atividades do grupo de serviços pessoais (proteção e segurança) e vendedores.

Tabela 5

Aspirações dos alunos representadas por áreas profissionais

Aspirações		Total %	Exemplos
Representantes das forças armadas e poder legislativo, diretores e gestores executivos.	6	2.9%	Militar, Empresário
Especialistas das atividades intelectuais e científicas.	89	42.8%	Médico, Professor, Cientista
Técnicos e profissões de nível intermédio.	76	36.5%	Técnico de Informática, Programador de Jogos
Trabalhadores administrativos, serviços pessoais de proteção, segurança e vendedores.	24	11.5%	Modelo, Segurança, Cabeleireiro
Trabalhadores qualificados da agricultura, indústria, construção e artífices.	10	4.8%	Construtor, Pintor, Agricultor
Trabalhadores não qualificados.	3	1.4%	Entregador de Pizza

6. Tabela de Contingência: aspirações e género

Para analisar a relação entre as aspirações dos alunos e o sexo, utilizou-se uma tabela de contingência, cujos resultados são apresentados no anexo x. A associação entre as variáveis é significativa ($\chi^2 = 59.27$; $p < 0,01$). Das 89 crianças que aspiram profissões de atividades intelectuais e científicas, cerca de 64% são raparigas, enquanto 60% dos rapazes demonstra aspirações de nível intermédio. Se a distribuição fosse aleatória, a frequência esperada de rapazes com aspirações de atividades intelectuais e científicas seria de 43.2, enquanto a observada é de 21. O inverso acontece para as raparigas, sendo a frequência esperada de 45.8 e a observada de 68. Nas aspirações de

técnicos e profissões de nível intermedio, a frequência esperada de rapazes e raparigas é respetivamente 36.9 e 39.1, enquanto a observada é de 61 e 15.

Análise da Tabela de Contingência: prestígio e género

Para analisar a relação entre o prestígio associado à profissão e o sexo, utilizou-se uma tabela de contingência, cujos resultados são apresentados no anexo x. A associação é significativa ($\chi^2 = 21.252$; $p < .001$). Das 107 raparigas que responderam à questão, cerca de 49% aspira profissões de prestígio elevado. Por sua vez, dos 101 rapazes que responderam, 62.4% aspira profissões de baixo prestígio. Se a distribuição fosse aleatória, a frequência esperada de raparigas que aspiram profissões de baixo prestígio seria de 50.4, enquanto a observada é de 35. O inverso acontece para os rapazes, sendo a frequência esperada de 47.6 e a observada de 63. Em profissões de elevado prestígio a frequência esperada de rapazes e raparigas é respetivamente de 35.4 e 37.6, enquanto a observada é de 21 e 52.

Análise da Tabela de Contingência: profissões dos pais e aspirações dos alunos

Foi analisado a relação entre as profissões dos pais e as aspirações profissionais dos alunos não relevando significado estatístico.

Capítulo IV – Discussão e Conclusão

A partir da perspectiva geral bioecológica de Bronfenbrenner (1977; 1979; 2005) e tendo em conta os contributos das teorias de L. Gottfredson (2005) e dos modelos sociocognitivos da carreira de Lent, Brown e Hackett (1994), a presente investigação procurou aprofundar o papel das variáveis familiares, designadamente, o suporte percebido pelos alunos, o nível de escolaridade das famílias no envolvimento escolar e vocacional como nos resultados escolares dos alunos. Mais especificamente, procurou-se analisar o efeito do suporte familiar no envolvimento e nas variáveis demográficas da família nas aspirações e nos resultados escolares.

Assim, a discussão dos resultados obtidos segue os objetivos e hipóteses com base na fundamentação teórica.

Suporte Familiar e Envolvimento Escolar

Nesta amostra de alunos do quarto ano de escolaridade, com base nos resultados de correlações e dos modelos de regressão múltipla linear, há indicadores que apontam para a influência do suporte familiar no envolvimento escolar, e estes dados são corroborados pela literatura (e.g., Antunes & Fontaine, 1996, 2005; Cheng et al., 2012; Gutiérrez et al., 2017; Holmes, et al., 2021; Silva et al., 2012; Smith et al., 2019; Wang & Eccles, 2012). Tais evidências reunidas a respeito da influência do suporte familiar percebido, confirmam o papel crítico do suporte familiar ao nível do envolvimento emocional e comportamental (Lam et al., 2015; Wang & Eccles, 2012).

É de salientar que, neste estudo, o efeito do suporte parental emocional no envolvimento comportamental é superior, comparativamente ao suporte parental concretizado no apoio às tarefas escolares. Este dado comprova uma vez mais, que o fator emocional tem um impacto positivo no comportamento, no entusiasmo, na realização das tarefas escolares e atitudes face a escola, como preconizado por

diferentes autores (e.g., Feng et al., 2019; Raftery et al., 2012; Rueger et al., 2010; You & Nguyen, 2011).

O padrão de resultados obtido é consistente com o estudo de Skinner et al. (2008) que demonstrou que os componentes emocionais do envolvimento contribuíram significativamente para mudanças em diferentes áreas comportamentais. Este conjunto de dados salienta o papel crítico da dimensão emocional como força sinérgica de outras dimensões do envolvimento escolar (Hartikainen, 2021; Lam et al., 2012). Ehrlich e colaboradores (2012) também verificaram que o suporte dos pais proporciona o apoio de que os alunos precisam para lidar com os objetivos, desenvolver vínculos com a escola (envolvimento emocional) e manter o foco e orientação nas atividades e tarefas escolares (envolvimento comportamental).

Por sua vez, a instabilidade emocional correlacionou-se inversamente com o suporte parental emocional. Este indicador é revelador de que quanto menor suporte emocional dos pais maior será a instabilidade emocional da criança face à escola. Este dado é consistente com estudos anteriores que analisaram a influência familiar no envolvimento escolar (Fernandez-Zabala et al., 2016; Harris et al., 2020; Smith et al., 2019; Wang & Eccles 2012).

Ao contrário de alguns estudos (Bumpus et al., 2001; Harris et al., 2020; Wang & Eccles, 2012), no presente trabalho não se verificaram diferenças de gênero na percepção do suporte parental. Segundo a literatura, os pais tendem a monitorizar o trabalho escolar das raparigas de forma mais assídua e rigorosa, corrigindo erros e dando menos poder de decisão do que aos rapazes (Bumpus et al., 2001; Fernández-Lasarte et al., 2019; Harris et al., 2020). Além disso, é esperado que as raparigas demonstrem maior conexão emocional com o contexto escolar do que os rapazes (Bembenuddy, 2007). Estes dados podem sugerir que os estereótipos de gênero face à

educação tendem a diminuir, com as mudanças geracionais e educacionais. No entanto, é de salientar que os estudos sobre o envolvimento escolar e o suporte familiar têm sido realizados sobretudo com adolescentes.

Nível de Escolaridade dos Pais e Resultados Escolares

Apesar de não se observarem diferenças significativas nas escalas de envolvimento de acordo com o nível de escolaridade dos encarregados de educação, os dados sugerem evidências do efeito desta variável no rendimento escolar das crianças, quer a português quer a matemática. Os dados obtidos vão de encontro a estudos anteriormente realizados, uma vez que, verificaram que os resultados escolares das crianças estão fortemente correlacionados com o nível de escolaridade dos encarregados de educação e com o suporte parental (Boonk et al., 2018; Lara & Saracostti, 2019; Li et al., 2018; Ludeke et al., 2021; Seabra & Cândido, 2020; Wang, 2015; Wong et al., 2018). A literatura corrobora este último dado no sentido de que existe uma diferença significativa no envolvimento escolar em benefício dos alunos em que os pais frequentaram o ensino superior (Erol & Turhan, 2018; Leithwood & Jantzi, 1999, 2000). Isto é, os alunos de famílias com altos níveis de escolaridade apresentaram maiores níveis de envolvimento escolar do que os filhos com famílias de baixos níveis de escolaridade (Bellici, 2015; Fullarton, 2002; Seabra & Cândido, 2020). Erol e Turhan (2018) ainda acrescentam que diferentes variáveis das famílias (idade, nível socioeconómico e apoio escolar) apresentaram correlações significativas com os níveis de envolvimento escolar dos alunos.

Envolvimento Vocacional: aspirações e perspetiva de futuro

Considerando a teoria de L. Gottfredson (2005) e os modelos sociocognitivos da carreira de Lent, Brown e Hackett (1994) pretendeu-se verificar a pertinência do envolvimento vocacional como dimensão do envolvimento escolar. A variável

envolvimento vocacional é inovadora no domínio do envolvimento escolar, considerando-se as dimensões das aspirações e da perspetiva de futuro.

Os resultados da perspetiva de futuro apresentaram correlações significativas com o envolvimento escolar apesar da fraca magnitude das correlações. A literatura anterior corrobora esta relação quando são consideradas perspetivas de futuro, aspirações e envolvimento escolar. Gutman e Schoon (2018) verificaram associações significativas entre aspirações dos alunos e o envolvimento emocional, indicando que as respostas emocionais ao contexto educativo podem apoiar as aspirações sobretudo no que diz respeito, a continuação dos estudos. Ou seja, altos níveis de envolvimento emocional parecem ser especialmente importantes para as aspirações educacionais (Gutman & Schoon, 2018). Estes dados vêm fortalecer a importância de se incluir o envolvimento vocacional no construto de envolvimento escolar.

Por sua vez, Burns e colaboradores (2021) confirmaram também que alunos com maiores perspetivas de futuro estão mais envolvidos com a escola, apresentando menos níveis de desinvestimento. Este dado da literatura tende a confirmar os resultados do presente estudo, da correlação entre os níveis de desinvestimento e a perspetiva do futuro do aluno.

A partir dos dados das tabelas de contingência, nesta amostra observou-se uma associação entre o género e as aspirações das crianças, no sentido dos estereótipos profissionais. Estudos realizados com crianças portuguesas corroboram estes dados (Deus, 2010; Figueiredo, 2013; Laranjeira, 2015). No presente estudo, verificou-se que das 89 crianças que aspiram profissões de atividades intelectuais e científicas, cerca de 64% são raparigas, enquanto 60% dos rapazes demonstra aspirações de nível intermédio. Tendo em conta os resultados obtidos, é consonante com estudos anteriores, o género aparecer associado às aspirações (Croson & Gneezy 2009; Chan, 2022; Koul et

al., 2011). Estes dados sobre as aspirações têm que ser necessariamente enquadrados nas características socioprofissionais e educacionais das famílias. Os níveis de escolaridade dos pais são relativamente baixos. A tabela de contingência que cruza o género com o prestígio (nível de escolaridade das aspirações das crianças), os rapazes tendem a expressar aspirações mais baixas do que as raparigas.

Além disso, verificou-se que das 107 raparigas que responderam à questão, cerca de 49% aspira profissões de prestígio elevado. Por sua vez, dos 101 rapazes que responderam, 62.4% aspira profissões de baixo prestígio. Os resultados apoiam a maioria dos estudos anteriormente realizados, de que as raparigas tendem a aspirar profissões que conferem um estatuto social mais elevado do que os rapazes (Ashby & Schoon, 2010; Gemici et al. 2014; Rojewski, 1995; Wicht et al., 2021). Os dados analisados vão de encontro ao que a literatura (eg. Gottfredson, 2005; Lent et al., 1994, 2000) tem vindo a referir, de que as aspirações estão intrinsecamente relacionadas às preferências ou interesses vocacionais e como o género e o prestígio apresentam um papel importante nas aspirações.

Os dados da regressão múltipla linear do envolvimento vocacional (perspetiva de futuro) sugerem o papel crítico do suporte parental emocional e do suporte de apoio nas tarefas para o envolvimento vocacional para a visão de futuro das crianças. Como nota referimos esta última variável (do apoio das tarefas) apenas tem significado estatístico neste último modelo. Em conformidade com outros estudos, o suporte parental fornece uma base emocional para os alunos aumentando o seu sentido de autoeficácia e de crenças, (Juang & Silbereisen, 2002), o que pode resultar numa adaptação e exploração de carreira positiva (Akosah-Twumasi et al., 2018; Furrer & Skinner, 2003; Perry et al., 2010). Da mesma forma, as aspirações podem ter efeito no aumento do envolvimento escolar (Kenny et al., 2006). E, do mesmo modo, o suporte

parental relaciona-se com o envolvimento e os resultados escolares (Akosah-Twumasi et al., 2018; Perry et al., 2010).

Nesta amostra a relação entre profissões dos pais e aspirações profissionais dos alunos não relevou significado estatístico. No entanto, Schoon e Parsons (2002) evidenciam que, as aspirações dos alunos são fortemente influenciadas pelas profissões dos encarregados de educação. Além disso, é evidenciado que os pais apresentam um papel fundamental na visão das crianças sobre o trabalho, sendo as atitudes dos pais face às diferentes profissões um fator chave para as crianças formarem estereótipos acerca das mesmas (Isaacson & Brown, 2000).

Tendo em conta os resultados acima apresentados, as crianças com base no contexto familiar e social em que estão inseridas, a longo prazo, podem limitar as suas opções de carreira a um pequeno leque, levando à circunscrição precoce das suas possíveis aspirações (Gottfredson, 2002). Da mesma forma, a teoria sociocognitiva da carreira (Lent, 2013; Lent et al., 1994, 2000, 2002) salienta a influência dos ambientes proximais podendo resultar em barreiras ou oportunidades.

Conclusões

Numa perspetiva multinível de intervenção educacional este estudo sugere indicadores para referência às intervenções com pais, professores e alunos, quer em aconselhamento individual quer em programas que envolvam toda a escola. É de carácter essencial que os psicólogos educacionais com o apoio da comunidade escolar desempenhem também, trabalhos na aplicação de formações que promovam um relacionamento mais próximo, não limitando a um espaço de convívio apenas nas reuniões escolares.

A escola como um lugar de equidade, deve conceder as condições de escolarização que melhor garantam a todos os diversos grupos sociais a possibilidade de

terem sucesso escolar semelhante, devendo a disposição de recursos ser determinada em função das necessidades de cada grupo. Quanto menos a escola coloca no centro das suas preocupações a equidade de oportunidades, menor potencial de transformação revelará o interior das suas paredes.

Ao se ter em conta variáveis de diferenciação social como no presente estudo, (e.g. nível de escolaridade, o emprego das famílias e os resultados escolares dos alunos), levantam-se objetivos de estudos futuros, por exemplo, em que medida a escola torna possível a alunos inseridos em meios sociais desfavorecidos atingirem resultados semelhantes aos colegas oriundos dos meios sociais mais favorecidos? Será que as raparigas têm aspirações mais altas do que os rapazes quando as suas famílias possuem em comum o grau de escolaridade atingido pelos seus encarregados de educação?

Os estudos dizem-nos que as diferenças de género tendem a atenuar à medida que aumenta a escolaridade dos encarregados de educação, pelo que os rapazes inseridos em famílias com baixa escolaridade serão responsáveis pelas diferenças de resultados habitualmente observadas entre rapazes e raparigas. Acrescentando o facto da dissonância existente entre famílias, uma vez que, as famílias provenientes de contextos mais desfavorecidos são menos propensas a ter um papel ativo no desenvolvimento de interesses, considerando a exploração e desenvolvimento da carreira das crianças um processo que acontece naturalmente.

A pertinência do controlo de variáveis sociais não acresce do facto de discriminar ou de reforçar as diferenças sociais, mas sim, da necessidade de potenciar cada escola, tanto ao seu nível organizacional como relacional, favorecendo a adaptação dos grupos sociais culturalmente mais dissonantes da classe escolar. Isto é, maximizar as janelas de oportunidades de sucesso escolar, reduzindo o seu papel enquanto

instituição de acentuação das desigualdades sociais e proporcionado, assim, mobilidade social.

Desta forma, torna-se necessário enquanto profissionais da área da educação ter especial atenção para estes dados, uma vez que, como acima descrito a literatura tem realçado a influência do nível socioeconómico das famílias e da equidade de oportunidades. Não pelo facto de associado à carência económica, mas ao nível de barreiras relacionadas com oportunidades de educação, isto é, fatores relacionados com exploração de carreira, expectativas e perspetivas de futuro, que irão ter influência sobre as aspirações educacionais e profissionais das crianças.

Reforça-se a necessidade da educação para a carreira desde o primeiro ciclo, permitindo à criança explorar de uma forma livre e ausente de circunscrições de género, classes sociais ou interesses profissionais específicos definidos pelos empregos dos pais e rede social próxima (Gottfredson, 1996; Lee et al., 2015). É fundamental criar estratégias e políticas escolares para melhorar a equidade no acesso a programas e/ou intervenções escolares com o objetivo de colmatar estereótipos sociais e apoiar os pais que de forma direta ou indiretamente possam contribuir para o desenvolvimento de carreira dos seus filhos (Ferreira et al., 2019; Fulcher & Coyle, 2011; Luke & Redekop, 2014; Peila-Shuster, 2018).

Fomentar e potencializar as necessidades de desenvolvimento dos alunos para sua evolução no sentido de identidade e construção de significado, trabalhar o imaginar e “experienciar” objetivos e aspirações plausíveis é uma parte essencial do desenvolvimento da criança.

Num trabalho futuro pretende-se analisar a relação das diferentes fontes de suporte (parental e de professores), tendo em conta variáveis sociais no envolvimento

escolar e vocacional, e trabalhar estratégias de intervenção escolar sobre este grande tema.

Limitações

Apesar das contribuições deste estudo para a teoria e prática existem um conjunto de pontos que devem ser tidos em conta, na interpretação dos resultados. Nestas limitações, são de salientar a dimensão e a não representatividade da amostra :dos alunos do 1º ciclo, e a recolha dos dados ser feita em poucas escolas. As escalas de suporte familiar também demonstraram uma frágil consistência interna. Poderiam também ser incluídas outras variáveis familiares, tanto do domínio sociodemográfico como da dinâmica familiar.

Referências Bibliográficas

- Ainley, M. (2012). Students' interest and engagement in classroom activities. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 283–302). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_13
- Abreu, S., & Veiga, F. (2014). Envolvimento dos alunos na escola: Relações com a percepção de direitos e apoio da família / Students engagement in school: relation to perceived rights in the family and perceived family support. In F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 229-247). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*(2), 95–113. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.01.002>
- Akosah-Twumasi P, Emeto TI, Lindsay D, Tsey K and Malau-Aduli BS (2018). A Systematic Review of Factors That Influence Youths Career Choices—the Role of Culture. *Front. Educ. 3*:58. doi: 10.3389/feduc.2018.00058

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Ashby, J. S., & Schoon, I. (2010). Career success: The role of teenage career aspirations, ambition value and gender in predicting adult social status and earnings. *Journal of Vocational Behavior, 77*(3), 350–360. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.06.006>
- Awan, A., & Hassan, Z. (2020). The Impacts of Mother's Education on the Academic Achievements of her Child. 6. 735-756.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 48-65.
- Berger, N., Holmes, K., Gore, J.M., & Archer, J. (2019). Charting career aspirations: a latent class mixture model of aspiration trajectories in childhood and adolescence. *Australian Educational Researcher, 47*, 651-678.
- Berzin, S. C. (2010). Educational aspirations among low-income youths: Examining multiple conceptual models. *Children & Schools, 32*(2), 112– 124. <https://doi.org/10.1093/cs/32.2.112>
- Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2021). A future time perspective of secondary school students' academic engagement and disengagement: A

- longitudinal investigation. *Journal of School Psychology*, 84,109123. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.003>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications Ltd
- Bronfenbrenner, U. (2005). *The Bioecological Theory of Human Development* (2001). In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3–15). Sage Publications Ltd.
- Chan, R.C.H. (2022). A social cognitive perspective on gender disparities in self-efficacy, interest, and aspirations in science, technology, engineering, and mathematics (STEM): the influence of cultural and gender norms. *IJ STEM Ed* 9, 37 <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00352-0>
- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2008). Graphical feedback to increase teachers' use of incidental teaching. *Journal of Early Intervention*, 30(3), 251–268. <https://doi.org/10.1177/1053815108319038>
- Coatsworth, J. D., Pantin, H., McBride, C., Briones, E., Kurtines, W., & Szapocznik, J. (2002). Ecodevelopmental correlates of behavior problems in young Hispanic

females. *Applied Developmental Science*, 6(3), 126–143.

https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0603_3

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.).

Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Choi, J., Johnson, D. W., & Johnson, R. (2011). Relationship among cooperative learning experiences, social interdependence, children's aggression, victimization, and prosocial behaviors. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(4) 976-1003 <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00744.x>

Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2012). A cyclical self-regulatory account of student engagement: Theoretical foundations and applications. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 237–257). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_11

Croll, P.(2008). Occupational choice, socio-economic status and educational attainment: a study of the occupational choices and destinations of young people in the British Household Panel Survey, *Research Papers in Education*, 23(3),243-268, DOI: 10.1080/02671520701755424

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>

Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L. R. (2009). Long-term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation by

Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 55(3), 224–249.

<https://doi.org/10.1353/mpq.0.0030>

Duck, R., Farrell, P., Nelson, B., & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: the results of an international study from 12 countries. *School psychology quarterly : the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 29(2), 213–232. <https://doi.org/10.1037/spq0000057>

Erol, Y. C. & Turhan, M. (2018). The Relationship between parental involvement to education of students and student's engagement to school, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 260-281. [10.15345/iojes.2018.05.017](https://doi.org/10.15345/iojes.2018.05.017)

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308–318.

<https://doi.org/10.1080/00220670209596604>

Estévez, I., Rodríguez-Llorente, C., Piñeiro, I., González-Suárez, R., & Valle, A. (2021). School Engagement, Academic Achievement, and Self-Regulated Learning. *Sustainability*, 13(6), 3011. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/su13063011>

Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431

- Fantuzzo, J., & McWayne, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 79–87.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.79>
- Feng X., Xie K., Gong S., Gao L., & Cao Y.(2019) Effects of Parental Autonomy Support and Teacher Support on Middle School Students' Homework Effort: Homework Autonomous Motivation as Mediator. *Front. Psychol*, 10(612). doi: 10.3389/fpsyg.2019.00612
- Ferreira, J. A., Haase, R., Santos, E., Rabaça, J., Figueiredo, L., Hemami, H., & Almeida, L. (2019). Decent work in Portugal: Context, conceptualization, and assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 77–91.
doi:10.1016/j.jvb.2019.01.009
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 , 117–142.
- Fullarton, S. (2002). Student engagement with school: individual and school-level influences. *Australian Council for Educational Research*
https://research.acer.edu.au/lsay_research/31
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Ramos-Díaz, E. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundaria | Perceived social support and school engagement in secondary students. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (272), 123-141. doi:
<https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-06>

- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., & Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47–55. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.001>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School Engagement. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305–321). *Springer Science + Business Media*. https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_19
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Gillen-O'Neel, C., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678–692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>
- Gonzales, N. A., Wong, J. J., Toomey, R. B., Millsap, R., Dumka, L. E., & Mauricio, A. M. (2014). School engagement mediates long-term prevention effects for Mexican American adolescents. *Prevention Science*, 15(6), 929–939. <https://doi.org/10.1007/s11121-013-0454-y>

- Gottfredson, L. (1996). A theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Eds.). *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (3rd ed., pp. 179–232). San Francisco: Jossey-Bass
- Gottfredson, L. S. (2002). g: Highly general and highly practical. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The general factor of intelligence: How general is it?* (pp. 331–380). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71–100). John Wiley & Sons, Inc..
- Goikoetxea, Ros., Lekue., & Gairín,. (2012). Student Engagement in the School: Interpersonal and Inter-Center Differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2),291-307.[fecha de Consulta 16 de Junio de 2022]. ISSN: 1136-1034.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17523128004>
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2018). Emotional engagement, educational aspirations, and their association during secondary school. *Journal of Adolescence*, 67, 109–119. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.014>
- Gil-Hernández, C. J., & Gracia, P. (2018). Adolescents' educational aspirations and ethnic background: The case of students of African and Latin American migrant origins in Spain. *Demographic Research*, 38, 577–618.
<http://www.jstor.org/stable/26457057>

Gutman, L. M., & Schoon, I. (2018). Emotional engagement, educational aspirations, and their association during secondary school. *Journal of Adolescence*, *67*, 109–119. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.014>

Faria, L., & Taveira, M.C., (2011). Avaliação do processo de aconselhamento vocacional: revisão da literatura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online]. 2011, v. 27, n. 1 [Acessado 16 Junho 2022] , pp. 93-101. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000100012>>. Epub 27 Abr 2011. ISSN 1806-3446. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000100012>.

Fulcher, M., & Coyle, E. F. (2011). Breadwinner and caregiver: A cross-sectional analysis of children's and emerging adults' visions of their future family roles. *British Journal of Developmental Psychology*, *29*, 330–346. doi:10.1111/j.2044-835X.2011.02026.x

Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, *66*(3), 385–419. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.006>

Harris, C., Vazsonyi, A. T., Özdemir, Y., & Sağkal, A. S. (2020). Family environment and school engagement: An investigation of cross-lagged effects. *Journal of Adolescence*, *84*, 171–179. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.08.006>

Hartikainen, J., Poikkeus, A.-M., Haapala, E. A., Sääkslahti, A., & Finni, T. (2021). Associations of Classroom Design and Classroom-Based Physical Activity with Behavioral and Emotional Engagement among Primary School Students.

Sustainability, 13(14), 8116. MDPI AG. Retrieved from
<http://dx.doi.org/10.3390/su13148116>

Hill, N. E., & Wang, M.-T. (2015). From middle school to college: Developing aspirations, promoting engagement, and indirect pathways from parenting to post high school enrollment. *Developmental Psychology*, 51(2), 224–235.
<https://doi.org/10.1037/a0038367>

Holmes, S. R., Smith, T. E., & Garbacz, S. A. (2021). Theories and frameworks that underlie family–school partnerships. In K. K. Kelly, S. A. Garbacz, & C. A. Albers (Eds.), *Theories of school psychology: Critical perspectives* (pp. 273–294). *Routledge/Taylor & Francis Group*.
<https://doi.org/10.4324/9781351064941-12>

Howard, K. A. S., & Walsh, M. E. (2011). Children’s conceptions of career choice and attainment: Model development. *Journal of Career Development*, 38(3), 256–271. <https://doi.org/10.1177/0894845310365851>

Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2001). Students’ Attachment and Academic Engagement: The Role of Race and Ethnicity. *Sociology of Education*, 74(4), 318–340. <https://doi.org/10.2307/2673138>

Lam, S.-f., Wong, B. P. H., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403–419). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_19)

- Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Cefai, C., Negovan, V., Stanculescu, E., Yang, H., Liu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B., & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: the results of an international study from 12 countries. *School psychology quarterly : the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 29(2), 213–232. <https://doi.org/10.1037/spq0000057>
- Lee, B., Lawson, K. M., & McHale, S. (2015). Longitudinal associations between gendertyped skills and interests and their links to occupational outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 121–130. doi:10.1016/j.jvb.2015.02.011
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36–49. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>
- Lent, R. W., & Lopez, F. G. (2002). Cognitive ties that bind: A tripartite view of efficacy beliefs in growth-promoting relationships. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(3), 256–286. <https://doi.org/10.1521/jscp.21.3.256.22535>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557–568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35, 679-706.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 20(4), 415-434.
- Luke, C., & Redekop, F. (2014). Gottfredson's theory of career circumscription and compromise. In G. Eliason, T. Eliason, J. Samide, & J. Patrick (Eds.), *Career development across the lifespan: Counseling for community, schools, higher education, and beyond* (pp. 65–84). Charlotte, NC: Information Age.
- Martins, Juliana & Cunha, Jennifer & Lopes, Sílvia & Moreira, Tânia & Rosário, Pedro. (2022). School Engagement in Elementary School: A Systematic Review of 35 Years of Research. *Educational Psychology Review*. 34. 10.1007/s10648-021-09642-5. Minuchin, P.; Colapinto, J. & Minuchin, S. (1999). *Trabalhando com famílias pobres*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescents: A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist*, 18(2), 126–135.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000139>
- Munhoz & Melo-Silva. (2011). Educação para a Carreira: concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 37-48. Recuperado em 16 de junho de 2022, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000100006&lng=pt&tlng=pt.

- Negru-Subtirica, O., & Pop, E. I. (2016). Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 163–170. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.006>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom Applying Self-Determination Theory to Educational Practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144.
<https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Ng, T. W. H., Lam, S. S. K., & Feldman, D. C. (2016). Organizational citizenship behavior and counterproductive work behavior: Do males and females differ? *Journal of Vocational Behavior*, 93, 11–32.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.12.005>
- Ng-Knight, T., & Schoon, I. (2017). Can locus of control compensate for socioeconomic adversity in the transition from school to work? *Journal of Youth and Adolescence*, 46(10), 2114–2128. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0720-6>
- Ou, S. (2005). Pathways of long-term effects of an early inter-vention program on educational attainment: Findings from the Chicago longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 578---611.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2005.06.008>
- Peila-Shuster, J. (2018). Fostering hope and career adaptability in children’s career development. *Early Child Development and Care*, 188, 452–462.
doi:10.1080/030044 30.2017.1385610

- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 531–549. <https://doi.org/10.1037/a0019243>
- Pino-James, N., Shernoff, D. J., Bressler, D. M., Larson, S. C., & Sinha, S. (2019). Instructional interventions that support student engagement: An international perspective. In J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (pp. 103–119). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00008-5>
- Porfeli, E. F., & Lee, B. (2012). Career development during childhood and adolescence. *New Directions For Youth Development, 134*, 11-22. doi:10.1002/yd.20011
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). School Completion. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 103–113). National Association of School Psychologists
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Ribeiro, L.M.C., Mamede, S., de Brito, E.M., Moura, A.S., de Faria, R.M.D. & Schmidt, H.G. (2019). Effects of deliberate reflection on students' engagement in learning and learning outcomes. *Med Educ, 53*: 390-397. <https://doi.org/10.1111/medu.13798>

- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123–158.
https://doi.org/10.1207/s15327795jra0801_6
- Rodríguez, A., Droguett, L., & Revuelta, L. (2012). Schooland personal adjustment in adolescence: The role of aca-demic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397---414.
<http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.3002>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Sandoval-Muñoz, M., Mayorga-Muñoz, C., Elgueta-Sepúlveda, H., Soto-Higuera, A., Viveros-Lopomo, J., & Riquelme-Sandoval, S. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2), 66-79.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23471>

Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2a ed., pp. 147-183). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons

Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Reschly-Anderson, A. (2003). Facilitating school engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8, 29---41.
<http://dx.doi.org/10.1007/BF03340894>

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30(1), 74–99.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>

Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111(3), 712–749.

Sheridan, L., Arianayagam, J., & Chan, H. C. O. (2019). Perceptions and experiences of intrusive behavior and stalking within a culture. *Psychology, Crime and Law*, 25(4), 381-395. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2018.1529233>

Schmitt-Wilson, S., & Welsh, M. C. (2012). Vocational knowledge in rural children: A study of individual differences and predictors of occupational aspirations and expectations. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 862–867.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.06.003>

- Schneider, B. L., & Stevenson, D. (1999). *The ambitious generation: America's teenagers, motivated but directionless*. Yale University Press.
- Staff, J., Schulenberg, J. E., & Bachman, J. G. (2010). Adolescent Work Intensity, School Performance, and Academic Engagement. *Sociology of Education*, 83(3), 183–200. <http://www.jstor.org/stable/25746197>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of larger motivational dynamic. *Journal of Educational Psychology*, 100, 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21–44). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2

- Skinner, E. A., Pitzer, J. R., & Steele, J. S. (2016). Can student engagement serve as a motivational resource for academic coping, persistence, and learning during late elementary and early middle school? *Developmental Psychology*, 52(12), 2099–2117. <https://doi.org/10.1037/dev0000232>
- Taveira, M. C. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 1, 173 – 190.
- Taveira, M. C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In M. C. Taveira (coord.), *Psicologia escolar: uma proposta científico-pedagógica* (p. 143 - 177). Coimbra: Quarteto.
- Teixeira, M. O., & Laranjeira, M. (2018). Interesses e percepções de competência na infância: Um estudo exploratório no contexto Português [Interests and competence perceptions in childhood: An exploratory study in the Portuguese context]. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 47(2), 37–52. <https://doi.org/10.21865/RIDEP47.2.03>
- Teixeira, M. O., & Ferreira, I. A. (2018). Fatores familiares e escolares nas aspirações, na autoeficácia e no sucesso académico: Um estudo com estudantes de 9º ano. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 47, 43-59.
- Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649–662. <https://doi.org/10.1037/a0033898>

- Trice, A. D., Hughes, M. A., Odom, C., Woods, K., et al. (1995). The origins of children's career aspirations: IV. Testing hypotheses from four theories. *The Career Development Quarterly*, 43(4), 307–322. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1995.tb00436.x>
- Veiga, F. H., Oliveira, I. M., & Taveira, M. C. (2014). Student's engagement in school, academic aspirations, and career exploration of Portuguese adolescents. Proceedings of inted2014 conference (pp. 7545-7553), Valencia, Spain.
- Vondracek, F. W. (2001). The developmental perspective in vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59(2), 252–261. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1831>
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 83(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>

- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28,12–23.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wang, M.-T., & Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child Development Perspectives*, 8(3), 137–143.
<https://doi.org/10.1111/cdep.12073>
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child development*, 85(2), 722–737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wang, M.-T., Hofkens, T., & Ye, F. (2020). Classroom quality and adolescent student engagement and performance in mathematics: A multi-method and multi-informant approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(10), 1987–2002.
<https://doi.org/10.1007/s10964-020-01195-0>
- Wicht, A., Miyamoto, A., & Lechner, C. M. (2021). Are Girls More Ambitious Than Boys? Vocational Interests Partly Explain Gender Differences in Occupational Aspirations. *Journal of Career Development*, 49(3), 551–568.
doi:10.1177/0894845321991665
- Woolley, M. E., & Grogan-Kaylor, A. (2006). Protective Family Factors in the Context of Neighborhood: Promoting Positive School Outcomes. *Family Relations: An*

Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies, 55(1), 93–104.

<https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2006.00359.x>

Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56, 92-104.

Anexos

Anexo A – Efeito do Género nos Resultados

Group Statistics					
	Sexo do aluno	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
suporte_pais_emocional	Masculino	71	7.1831	1.37643	.16335
	Feminino	75	7.4267	1.36731	.15788
suporte_pais_tarefas	Masculino	71	7.6338	1.24487	.14774
	Feminino	75	7.5200	1.60540	.18538
envolvimento_emocional	Masculino	99	10.4141	1.83509	.18443
	Feminino	107	10.0654	1.65559	.16005
instabilidade_emocional	Masculino	100	7.3900	1.73435	.17344
	Feminino	106	7.4717	1.76315	.17125
envolvimento_comportament al	Masculino	100	10.2500	1.74874	.17487
	Feminino	107	10.1589	1.71645	.16594
desinvestimento	Masculino	100	4.8800	1.44446	.14445
	Feminino	106	4.7264	1.45100	.14093
futuro	Masculino	101	14.2673	1.31826	.13117
	Feminino	109	14.2110	1.37486	.13169
O ano passado qual foi a tua nota a português?	Masculino	101	3.69	.809	.081
	Feminino	109	3.68	.859	.082
O ano passado qual foi a tua nota a matemática?	Masculino	101	3.70	.878	.087
	Feminino	109	3.50	.899	.086

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
suporte_pais_emocional	Equal variances assumed	.096	.757	-1.072	144	.285	-.24357	.22714	-.69253	.20539
	Equal variances not assumed			-1.072	143.451	.285	-.24357	.22718	-.69262	.20549
suporte_pais_tarefas	Equal variances assumed	7.076	.009	.477	144	.634	.11380	.23868	-.35797	.58557
	Equal variances not assumed			.480	138.703	.632	.11380	.23705	-.35489	.58249
envolvimento_emocional	Equal variances assumed	1.438	.232	1.434	204	.153	.34872	.24322	-.13083	.82827
	Equal variances not assumed			1.428	197.584	.155	.34872	.24420	-.13285	.83029
instabilidade_emocional	Equal variances assumed	.001	.978	-.335	204	.738	-.08170	.24385	-.56249	.39910
	Equal variances not assumed			-.335	203.639	.738	-.08170	.24374	-.56227	.39887
envolvimento_comporta mental	Equal variances assumed	.021	.884	.378	205	.706	.09112	.24092	-.38388	.56612
	Equal variances not assumed			.378	203.474	.706	.09112	.24107	-.38420	.56644
desinvestimento	Equal variances assumed	.610	.436	.761	204	.448	.15358	.20184	-.24437	.55154
	Equal variances not assumed			.761	203.406	.448	.15358	.20181	-.24432	.55149
futuro	Equal variances assumed	1.141	.287	.303	208	.763	.05632	.18617	-.31070	.42334
	Equal variances not assumed			.303	207.752	.762	.05632	.18587	-.31012	.42275
O ano passado qual foi a tua nota a português?	Equal variances assumed	.712	.400	.123	208	.902	.014	.115	-.213	.242
	Equal variances not assumed			.123	207.944	.902	.014	.115	-.213	.241
O ano passado qual foi a tua nota a matemática?	Equal variances assumed	.404	.525	1.616	208	.108	.198	.123	-.044	.440
	Equal variances not assumed			1.617	207.413	.107	.198	.123	-.043	.440

Anexo B – Análise descritiva da Escala de Envolvimento Escolar, Suporte pelo nível de escolaridade, teste de variância simples entre as médias e teste de comparação múltipla à posteriori (*tukey*)

Descritivas

		N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
envolvimento_emocional	Até ao 9ºano	22	9,8182	1,53177	,32657	9,1390	10,4973	7,00	12,00
	Até ao 12º ano	29	10,5862	1,32334	,24574	10,0828	11,0896	7,00	12,00
	Ensino académico	38	10,5000	1,76681	,28661	9,9193	11,0807	5,00	12,00
	Total	89	10,3596	1,59008	,16855	10,0246	10,6945	5,00	12,00
instabilidade_emocional	Até ao 9ºano	22	7,4545	1,76547	,37640	6,6718	8,2373	4,00	10,00
	Até ao 12º ano	29	7,3448	1,56470	,29056	6,7496	7,9400	4,00	10,00
	Ensino académico	38	7,1579	1,74799	,28356	6,5833	7,7324	4,00	11,00
	Total	89	7,2921	1,68011	,17809	6,9382	7,6461	4,00	11,00
envolvimento_comporta mental	Até ao 9ºano	22	9,7273	1,77769	,37900	8,9391	10,5155	5,00	12,00
	Até ao 12º ano	29	10,2414	1,52726	,28360	9,6604	10,8223	8,00	12,00
	Ensino académico	38	10,2105	1,86226	,30210	9,5984	10,8226	5,00	12,00
	Total	89	10,1011	1,73235	,18363	9,7362	10,4660	5,00	12,00
desinvestimento	Até ao 9ºano	22	4,7273	1,57908	,33666	4,0271	5,4274	3,00	9,00
	Até ao 12º ano	29	4,7241	1,16179	,21574	4,2822	5,1661	3,00	7,00
	Ensino académico	38	4,5526	1,36950	,22216	4,1025	5,0028	3,00	7,00
	Total	89	4,6517	1,34925	,14302	4,3675	4,9359	3,00	9,00
suporte_pais_emocional	Até ao 9ºano	22	9,9545	1,29016	,27506	9,3825	10,5266	8,00	12,00
	Até ao 12º ano	29	9,8621	1,80721	,33559	9,1746	10,5495	5,00	12,00
	Ensino académico	38	10,1842	1,55712	,25260	9,6724	10,6960	7,00	12,00
	Total	89	10,0225	1,57377	,16682	9,6910	10,3540	5,00	12,00
suporte_pais_tarefas	Até ao 9ºano	22	7,8182	1,29601	,27631	7,2436	8,3928	5,00	9,00
	Até ao 12º ano	29	7,6207	1,32055	,24522	7,1184	8,1230	5,00	9,00
	Ensino académico	38	7,8421	1,28455	,20838	7,4199	8,2643	4,00	9,00
	Total	89	7,7640	1,28826	,13655	7,4927	8,0354	4,00	9,00
futuro	Até ao 9ºano	22	14,1818	1,25874	,26836	13,6237	14,7399	11,00	15,00
	Até ao 12º ano	29	14,4138	,82450	,15311	14,1002	14,7274	12,00	15,00
	Ensino académico	38	14,4474	,95003	,15412	14,1351	14,7596	11,00	15,00
	Total	89	14,3708	,99295	,10525	14,1616	14,5800	11,00	15,00
O ano passado qual foi a tua nota a português?	Até ao 9ºano	22	3,41	,796	,170	3,06	3,76	2	5
	Até ao 12º ano	29	3,93	,799	,148	3,63	4,23	3	5
	Ensino académico	38	4,13	,741	,120	3,89	4,38	3	5
	Total	89	3,89	,818	,087	3,72	4,06	2	5
O ano passado qual foi a tua nota a matemática?	Até ao 9ºano	22	3,32	,716	,153	3,00	3,64	2	5
	Até ao 12º ano	29	3,83	,805	,149	3,52	4,13	2	5
	Ensino académico	38	4,26	,685	,111	4,04	4,49	2	5
	Total	89	3,89	,818	,087	3,72	4,06	2	5

ANOVA						
		Soma dos		Quadrado		
		Quadrados	df	Médio	Z	Sig.
envolvimento_emocional	Entre Grupos	8,687	2	4,344	1,747	,180
	Nos grupos	213,807	86	2,486		
	Total	222,494	88			
instabilidade_emocional	Entre Grupos	1,346	2	,673	,234	,792
	Nos grupos	247,059	86	2,873		
	Total	248,404	88			
envolvimento_comportame ntal	Entre Grupos	4,100	2	2,050	,678	,510
	Nos grupos	259,990	86	3,023		
	Total	264,090	88			
desinvestimento	Entre Grupos	,651	2	,325	,175	,839
	Nos grupos	159,551	86	1,855		
	Total	160,202	88			
suporte_pais_emocional	Entre Grupos	1,842	2	,921	,366	,694
	Nos grupos	216,113	86	2,513		
	Total	217,955	88			
suporte_pais_tarefas	Entre Grupos	,892	2	,446	,264	,768
	Nos grupos	145,153	86	1,688		
	Total	146,045	88			
futuro	Entre Grupos	1,062	2	,531	,533	,589
	Nos grupos	85,702	86	,997		
	Total	86,764	88			
O ano passado qual foi a tua nota a português?	Entre Grupos	7,354	2	3,677	6,138	,003
	Nos grupos	51,522	86	,599		
	Total	58,876	88			
O ano passado qual foi a tua nota a matemática?	Entre Grupos	12,597	2	6,299	11,705	,000
	Nos grupos	46,279	86	,538		
	Total	58,876	88			

Testes Posteriores

Comparações múltiplas

Tukey HSD

Variável dependente	(I) N. Escolaridade limpa	(J) N. Escolaridade limpa	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
envolvimento_emocional	Até ao 9º ano	Até ao 12º ano	-,76803	,44580	,203	-1,8312	,2952
		Ensino acadêmico	-,68182	,42241	,245	-1,6892	,3256
	Até ao 12º ano	Até ao 9º ano	,76803	,44580	,203	-,2952	1,8312
		Ensino acadêmico	,08621	,38878	,973	-,8410	1,0134
	Ensino acadêmico	Até ao 9º ano	,68182	,42241	,245	-,3256	1,6892
		Até ao 12º ano	-,08621	,38878	,973	-1,0134	,8410
instabilidade_emocional	Até ao 9º ano	Até ao 12º ano	,10972	,47921	,972	-1,0332	1,2526
		Ensino acadêmico	,29665	,45407	,791	-,7863	1,3796
	Até ao 12º ano	Até ao 9º ano	-,10972	,47921	,972	-1,2526	1,0332
		Ensino acadêmico	,18693	,41792	,896	-,8098	1,1837
	Ensino acadêmico	Até ao 9º ano	-,29665	,45407	,791	-1,3796	,7863
		Até ao 12º ano	-,18693	,41792	,896	-1,1837	,8098
envolvimento_comportamental	Até ao 9º ano	Até ao 12º ano	-,51411	,49159	,550	-1,6865	,6583
		Ensino acadêmico	-,48325	,46580	,555	-1,5942	,6277
	Até ao 12º ano	Até ao 9º ano	,51411	,49159	,550	-,6583	1,6865
		Ensino acadêmico	,03085	,42872	,997	-,9916	1,0533
	Ensino acadêmico	Até ao 9º ano	,48325	,46580	,555	-,6277	1,5942
		Até ao 12º ano	-,03085	,42872	,997	-1,0533	,9916
desinvestimento	Até ao 9º ano	Até ao 12º ano	,00313	,38510	1,000	-,9153	,9216
		Ensino acadêmico	,17464	,36490	,882	-,6956	1,0449
	Até ao 12º ano	Até ao 9º ano	-,00313	,38510	1,000	-,9216	,9153
		Ensino acadêmico	,17151	,33585	,866	-,6295	,9725
	Ensino acadêmico	Até ao 9º ano	-,17464	,36490	,882	-1,0449	,6956
		Até ao 12º ano	-,17151	,33585	,866	-,9725	,6295

suporte_pais_emocional	Até ao 9ºano	Até ao 12º ano	,09248	,44819	,977	-,9764	1,1614
		Ensino académico	-,22967	,42468	,851	-1,2425	,7832
	Até ao 12º ano	Até ao 9ºano	-,09248	,44819	,977	-1,1614	,9764
		Ensino académico	-,32214	,39088	,689	-1,2544	,6101
	Ensino académico	Até ao 9ºano	,22967	,42468	,851	-,7832	1,2425
		Até ao 12º ano	,32214	,39088	,689	-,6101	1,2544
suporte_pais_tarefas	Até ao 9ºano	Até ao 12º ano	,19749	,36731	,853	-,6785	1,0735
		Ensino académico	-,02392	,34805	,997	-,8540	,8062
	Até ao 12º ano	Até ao 9ºano	-,19749	,36731	,853	-1,0735	,6785
		Ensino académico	-,22142	,32034	,769	-,9854	,5426
	Ensino académico	Até ao 9ºano	,02392	,34805	,997	-,8062	,8540
		Até ao 12º ano	,22142	,32034	,769	-,5426	,9854
futuro	Até ao 9ºano	Até ao 12º ano	-,23197	,28224	,691	-,9051	,4412
		Ensino académico	-,26555	,26744	,583	-,9034	,3723
	Até ao 12º ano	Até ao 9ºano	,23197	,28224	,691	-,4412	,9051
		Ensino académico	-,03358	,24615	,990	-,6206	,5535
	Ensino académico	Até ao 9ºano	,26555	,26744	,583	-,3723	,9034
		Até ao 12º ano	,03358	,24615	,990	-,5535	,6206
O ano passado qual foi a tua nota a português?	Até ao 9ºano	Até ao 12º ano	-,522*	,219	,050	-1,04	,00
		Ensino académico	-,722*	,207	,002	-1,22	-,23
	Até ao 12º ano	Até ao 9ºano	,522*	,219	,050	,00	1,04
		Ensino académico	-,201	,191	,547	-,66	,25
	Ensino académico	Até ao 9ºano	,722*	,207	,002	,23	1,22
		Até ao 12º ano	,201	,191	,547	-,25	,66
O ano passado qual foi a tua nota a matemática?	Até ao 9ºano	Até ao 12º ano	-,509*	,207	,042	-1,00	-,01
		Ensino académico	-,945*	,197	<,001	-1,41	-,48
	Até ao 12º ano	Até ao 9ºano	,509*	,207	,042	,01	1,00
		Ensino académico	-,436*	,181	,047	-,87	,00
	Ensino académico	Até ao 9ºano	,945*	,197	<,001	,48	1,41
		Até ao 12º ano	,436*	,181	,047	,00	,87

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Anexo C – Modelo de Regressão Múltipla Linear do Envolvimento Emocional

Model Summary^b					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.356 ^a	.127	.096	1.51170	1.955

a. Predictors: (Constant), N. Escolaridade limpa, suporte_pais_tarefas, suporte_pais_emocional

b. Dependent Variable: envolvimento_emocional

ANOVA^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	28.249	3	9.416	4.120	.009 ^b
	Residual	194.246	85	2.285		
	Total	222.494	88			

a. Dependent Variable: envolvimento_emocional

b. Predictors: (Constant), N. Escolaridade limpa, suporte_pais_tarefas, suporte_pais_emocional

Coefficients^a								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		t	Sig.	Collinearity Statistics Tolerance
		B	Std. Error	Beta				
1	(Constant)	6.264	1.246			5.028	.000	
	suporte_pais_emocional	.324	.126	.271		2.572	.012	.924
	suporte_pais_tarefas	.143	.130	.116		1.100	.274	.927
	N. Escolaridade limpa	.267	.200	.135		1.333	.186	.997

Coefficients^a				Collinearity Statistics
Model				VIF
1	(Constant)			
	suporte_pais_emocional			1.082
	suporte_pais_tarefas			1.079
	N. Escolaridade limpa			1.003

a. Dependent Variable: envolvimento_emocional

Anexo D – Modelo de Regressão Múltipla Linear do Instabilidade Emocional

Model Summary^b						
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson	
1	.326 ^a	.106	.075	1.61604	1.779	

a. Predictors: (Constant), N. Escolaridade limpa, suporte_pais_tarefas, suporte_pais_emocional

b. Dependent Variable: instabilidade_emocional

ANOVA^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	26.419	3	8.806	3.372	.022 ^b
	Residual	221.985	85	2.612		
	Total	248.404	88			

a. Dependent Variable: instabilidade_emocional

b. Predictors: (Constant), N. Escolaridade limpa, suporte_pais_tarefas, suporte_pais_emocional

Coefficients^a							
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics Tolerance
		B	Std. Error	Beta			
1	(Constant)	10.221	1.332		7.675	.000	
	suporte_pais_emocional	-.412	.135	-.326	-3.061	.003	.924
	suporte_pais_tarefas	.049	.139	.037	.352	.726	.927
	N. Escolaridade limpa	-.115	.214	-.055	-.536	.593	.997

Coefficients^a			Collinearity Statistics VIF
Model			
1	(Constant)		
	suporte_pais_emocional		1.082
	suporte_pais_tarefas		1.079
	N. Escolaridade limpa		1.003

a. Dependent Variable: instabilidade_emocional

Anexo E – Modelo de Regressão Múltipla Linear do Envolvimento Comportamental

Model Summary^b					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.295 ^a	.087	.055	1.68418	1.903

a. Predictors: (Constant), N. Escolaridade limpa, suporte_pais_tarefas, suporte_pais_emocional

b. Dependent Variable: envolvimento_comportamental

ANOVA^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	22.992	3	7.664	2.702	.051 ^b
	Residual	241.098	85	2.836		
	Total	264.090	88			

a. Dependent Variable: envolvimento_comportamental

b. Predictors: (Constant), N. Escolaridade limpa, suporte_pais_tarefas, suporte_pais_emocional

Coefficients^a							
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics Tolerance
		B	Std. Error	Beta			
1	(Constant)	6.285	1.388		4.529	.000	
	suporte_pais_emocional	.277	.140	.213	1.975	.052	.924
	suporte_pais_tarefas	.175	.145	.130	1.206	.231	.927
	N. Escolaridade limpa	.185	.223	.086	.831	.409	.997

Coefficients^a			Collinearity Statistics VIF
Model			
1	(Constant)		
	suporte_pais_emocional		1.082
	suporte_pais_tarefas		1.079
	N. Escolaridade limpa		1.003

a. Dependent Variable: envolvimento_comportamental

Anexo F – Modelo de Regressão Múltipla Linear do Desinvestimento

Model Summary^b					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.186 ^a	.034	.000	1.34898	1.719

a. Predictors: (Constant), suporte_pais_tarefas, N. Escolaridade limpa, suporte_pais_emocional

b. Dependent Variable: desinvestimento

ANOVA^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	5.524	3	1.841	1.012	.392 ^b
	Residual	154.678	85	1.820		
	Total	160.202	88			

a. Dependent Variable: desinvestimento

b. Predictors: (Constant), suporte_pais_tarefas, N. Escolaridade limpa, suporte_pais_emocional

Coefficients^a								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	6.564	1.112		5.904	<.001		
	N. Escolaridade limpa	-.081	.179	-.048	-.451	.653	.997	1.003
	suporte_pais_emocional	-.116	.112	-.115	-1.034	.304	.924	1.082
	suporte_pais_tarefas	-.113	.116	-.107	-.971	.334	.927	1.079

a. Dependent Variable: desinvestimento

Anexo G – Modelo de Regressão Múltipla Linear Perspetiva de Futuro

Model Summary^b					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.393 ^a	.154	.125	.92905	1.824

a. Predictors: (Constant), N. Escolaridade limpa, suporte_pais_tarefas, suporte_pais_emocional

b. Dependent Variable: futuro

ANOVA^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	13.398	3	4.466	5.174	.002 ^b
	Residual	73.366	85	.863		
	Total	86.764	88			

a. Dependent Variable: futuro

b. Predictors: (Constant), N. Escolaridade limpa, suporte_pais_tarefas, suporte_pais_emocional

Coefficients^a							
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics
		B	Std. Error	Beta			Tolerance
1	(Constant)	11.404	.766		14.896	.000	
	suporte_pais_emocional	.183	.077	.245	2.360	.021	.924
	suporte_pais_tarefas	.179	.080	.232	2.244	.027	.927
	N. Escolaridade limpa	.101	.123	.082	.821	.414	.997

Coefficients^a			Collinearity Statistics
Model			VIF
1	(Constant)		
	suporte_pais_emocional		1.082
	suporte_pais_tarefas		1.079
	N. Escolaridade limpa		1.003

a. Dependent Variable: futuro

Anexo H – Modelo de Regressão Múltipla Linear Resultados Escolares Português

Resumo do modelo^b

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,446 ^a	,199	,171	,745	1,935

a. Preditores: (Constante), N. Escolaridade limpa, suporte_pais_tarefas, suporte_pais_emocional

b. Variável Dependente: O ano passado qual foi a tua nota a português?

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	11,729	3	3,910	7,049	,000 ^b
	Resíduo	47,147	85	,555		
	Total	58,876	88			

a. Variável Dependente: O ano passado qual foi a tua nota a português?

b. Preditores: (Constante), N. Escolaridade limpa, suporte_pais_tarefas, suporte_pais_emocional

Coeficientes^a

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		Sig.	Correlações Ordem zero
		B	Erro Erro	Beta	t		
1	(Constante)	1,479	,640		2,313	,023	
	suporte_pais_emocional	,134	,053	,258	2,519	,014	,302
	suporte_pais_tarefas	,045	,065	,071	,700	,486	,158
	N. Escolaridade limpa	,327	,099	,322	3,313	,001	,341

Coeficientes^a

Modelo		Parcial	Correlações		VIF
			Parte	Tolerância	
1	(Constante)				
	suporte_pais_emocional	,264	,245	,899	1,112
	suporte_pais_tarefas	,076	,068	,903	1,107
	N. Escolaridade limpa	,338	,322	,995	1,005

a. Variável Dependente: O ano passado qual foi a tua nota a português?

Anexo I – Modelo de Regressão Múltipla Linear Resultados Escolares Matemática

Resumo do modelo^b					
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,542 ^a	,294	,269	,699	1,514

a. Preditores: (Constante), N. Escolaridade limpa, suporte_pais_tarefas, suporte_pais_emocional

b. Variável Dependente: O ano passado qual foi a tua nota a matemática?

ANOVA^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	17,293	3	5,764	11,783	,000 ^b
	Resíduo	41,584	85	,489		
	Total	58,876	88			

a. Variável Dependente: O ano passado qual foi a tua nota a matemática?

b. Preditores: (Constante), N. Escolaridade limpa, suporte_pais_tarefas, suporte_pais_emocional

Coefficientes^a								
Modelo		Coefficientes não padronizados		Coefficientes padronizados		t	Sig.	Correlações Ordem zero
		B	Erro	Beta				
1	(Constante)	1,297	,601			2,160	,034	
	suporte_pais_emocional	,139	,050	,267		2,775	,007	,311
	suporte_pais_tarefas	,028	,061	,045		,467	,642	,136
	N. Escolaridade limpa	,450	,093	,443		4,848	,000	,462

Coefficientes^a					
Modelo		Parcial	Parte	Correlações Tolerância	VIF
1	(Constante)				
	suporte_pais_emocional	,288	,253	,899	1,112
	suporte_pais_tarefas	,051	,043	,903	1,107
	N. Escolaridade limpa	,465	,442	,995	1,005

a. Variável Dependente: O ano passado qual foi a tua nota a matemática?

Anexo J – Teste do qui-quadrado, coeficiente V de Cramer e tabela de contingência entre o prestígio associado à profissão e o gênero

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21.252 ^a	2	.000
Likelihood Ratio	21.775	2	.000
Linear-by-Linear Association	21.146	1	.000
N of Valid Cases	208		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17.97.

Symmetric Measures			
		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	.534	.000
	Cramer's V	.534	.000
	Contingency Coefficient	.471	.000
N of Valid Cases		208	

Prestígio associado à profissão * Sexo do aluno Crosstabulation					
		Sexo do aluno			
		Masculino	Feminino	Total	
Prestígio associado à profissão	Inferior	Count	63	35	98
		Expected Count	47.6	50.4	98.0
		% within Sexo do aluno	62.4%	32.7%	47.1%
	Intermédio	Count	17	20	37
		Expected Count	18.0	19.0	37.0
		% within Sexo do aluno	16.8%	18.7%	17.8%
	Elevado	Count	21	52	73
		Expected Count	35.4	37.6	73.0
		% within Sexo do aluno	20.8%	48.6%	35.1%
Total	Count	101	107	208	
	Expected Count	101.0	107.0	208.0	
	% within Sexo do aluno	100.0%	100.0%	100.0%	

Anexos K – Teste do qui-quadrado, coeficiente V de Cramer e tabela de contingência entre aspirações e o gênero

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	59.272 ^a	5	.000
Likelihood Ratio	63.767	5	.000
Linear-by-Linear Association	15.400	1	.000
N of Valid Cases	208		

a. 5 cells (41.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.46.

Symmetric Measures			
		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	.534	.000
	Cramer's V	.534	.000
	Contingency Coefficient	.471	.000
N of Valid Cases		208	

Profissão em adulto - limpa * Sexo do aluno Crosstabulation					
		Sexo do aluno			
		Masculino	Feminino	Total	
Profissão em adulto - limpa	Representantes das	Count	2	4	6
	Forças Armadas e Poder	Expected Count	2.9	3.1	6.0
	Legislativo, Diretores e	% within Sexo do aluno	2.0%	3.7%	2.9%
	Gestores Executivos	Count	21	68	89
	Especialistas das	Expected Count	43.2	45.8	89.0
	Atividades Intelectuais e	% within Sexo do aluno	20.8%	63.6%	42.8%
	Científicas	Count	61	15	76
	Técnicos e Profissões de	Expected Count	36.9	39.1	76.0
	Nível Intermédio	% within Sexo do aluno	60.4%	14.0%	36.5%
	Trabalhadores	Count	8	16	24
	Administrativos, Serviços	Expected Count	11.7	12.3	24.0
	Pessoais de Proteção,	% within Sexo do aluno	7.9%	15.0%	11.5%
	Segurança e Vendedores	Count	6	4	10
	Trabalhadores	Expected Count	4.9	5.1	10.0
	Qualificados da	% within Sexo do aluno	5.9%	3.7%	4.8%
Agricultura, Indústria,	Count	3	0	3	
Construção e Artífices	Expected Count	1.5	1.5	3.0	
Trabalhadores Não	% within Sexo do aluno	3.0%	0.0%	1.4%	
Qualificados	Count	101	107	208	
Total	Expected Count	101.0	107.0	208.0	
	% within Sexo do aluno	100.0%	100.0%	100.0%	

