

Maria Elisabete Vieira da Silva

**Disrupção Escolar e Rendimento Académico em alunos do 3º ciclo e
a sua interacção com o Autoconceito: um olhar sobre a eficácia
negocial de conflitos na adolescência**

**Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**

Porto, 2016

Maria Elisabete Vieira da Silva

**Disrupção Escolar e Rendimento Académico em alunos do 3º ciclo e
a sua interacção com o Autoconceito: um olhar sobre a eficácia
negocial de conflitos na adolescência**

**Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**

Porto, 2016

Maria Elisabete Vieira da Silva

**Disrupção Escolar e Rendimento Académico em alunos do 3º ciclo e
a sua interacção com o Autoconceito: um olhar sobre a eficácia
negocial de conflitos na adolescência**

Eu, abaixo assinada, declaro por minha honra a originalidade desta dissertação

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa,
como parte dos requisitos para a obtenção de grau
de mestre em Psicologia Clínica e da Saúde,
sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Ramalho.

Resumo

Sendo a adolescência caracterizada como uma etapa crítica, dominada, de um modo geral, por problemas de identidade, impacto social, impulsos e ideais emergentes, tem sido fonte de estudo nas mais diversas áreas das ciências sociais.

Desde que Stanley Hall identificou o período da adolescência como um marco assente em conturbações vinculadas à emergência da sexualidade, algumas abordagens psicanalistas, reforçaram a conceção de uma etapa de confusão e stress causados por impulsos que surgem nesta fase do desenvolvimento.

Ocorrendo num momento de conflito, entre fantasias e identificações de infância, no confronto com a realidade, o adolescente depara-se com escolhas, muitas vezes difíceis, de transição, de mudanças e de adaptação, quando deixa para trás o mundo infantil para entrar na vida adulta.

Neste trabalho analisaremos o autoconceito na adolescência tendo por base o suposto de que a compreensão do mesmo pode facilitar a promoção de outras dimensões da personalidade, bem como o rendimento académico e a disrupção escolar percebida.

Com base neste quadro conceptual, confrontamos os dados recolhidos com a eficácia negocial de conflitos na escola. Face aos desafios do dia-a-dia, a escola apresenta-se como uma estrutura essencial na aprendizagem de vivências, incluindo a forma como são geridos os conflitos interpessoais, permitindo enfrentar de forma construtiva dificuldades nos mais diversos domínios da sua existência.

Para tal, recorreremos a uma amostra constituída por 181 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, a frequentar o 3º ciclo na Escola Secundária 2/3 de Águas Santas, na cidade da Maia, no ano letivo de 2014/2015.

Como instrumentos, foi utilizado o QCDP para avaliar os Comportamentos Disruptivos Percebidos (Veiga, 2010-2013); o QENCE para avaliar a Eficácia Negocial de Conflitos na Escola (Paiva, Cunha & Lourenço, 2011) e a Escala de autoconceito e de autoestima (Peixoto & Almeida, 2003). Para a recolha de dados sociodemográficos adaptou-se a Ficha de Dados Pessoais e Escolares (FDPE).

De acordo com os resultados obtidos verificou-se que o comportamento disruptivo dos alunos é diferente entre o género masculino e o género feminino. No entanto, no que se refere à eficácia negocial de conflitos, observam-se diferenças neste grupo, sendo que,

em todas as dimensões, esta é superior no sexo feminino do que no sexo masculino. Relativamente aos comportamentos disruptivos percebidos, observou-se que quanto mais elevada é a idade maior é a percepção de transgressão de regras. Por comparação, a idade não parece ter qualquer relação com a eficácia negocial dos conflitos na escola.

Os resultados apresentados indicam uma relação positiva entre o autoconceito e a eficácia negocial de conflitos na escola, assim como, um maior autoconceito nos alunos que desejam terminar um curso superior. Por último verificou-se que o número de reprovações dos alunos tem relação com o autoconceito. Sendo que, o autoconceito é significativamente superior nos alunos sem reprovações comparativamente aos alunos com reprovações.

Palavras-chave: Adolescência; Rendimento escolar; Disrupção; Eficácia Negocial; Autoconceito.

Abstract

Adolescence is characterized as a critical stage in life, dominated by identity and social impact issues, emerging impulses and ideals. It has been a source of study in several areas of the social sciences.

Since Stanley Hall acknowledged this period as a milestone based on alterations relating to the emergence of sexuality, some psychoanalytic approaches reinforced their idea of a period of confusion and stress caused by the impulses that arise at this stage of development.

During this period of conflict, in between fantasy and childhood identification, when faced with reality, teenagers often encounter difficult choices of transition, change and adaptation, as they leave behind their children's world to join adulthood.

In this study, we will analyze the self-concept in adolescence based on the assumption that its understanding can facilitate the promotion of other dimensions of personality, as well as of the academic achievement and of the perceived school disruption.

Taking this conceptual framework into account, our study relates the data collected with the conflict's negotiation effectiveness at school. Facing everyday life's challenges, school presents itself as an essential structure in learning experiences, including in the way interpersonal conflicts are managed, by enabling teenagers to cope, constructively, with difficulties in a wide range of spheres.

For this purpose, we collected a sample of 181 students aged between 12 and 16, attending the 3rd cycle Secondary School 2/3 Águas Santas, in Maia city, during the academic year of 2014/2015.

The instruments used included the QCDP, to assess Disruptive Perceived Behaviour (Veiga, 2010-2013); QENCE, to assess Conflict's Negotiation Effectiveness at School (Paiva, Cunha & Lawrence, 2011); and the Self-concept and Self-esteem Scale (Peixoto & Almeida, 2003). For demographic data we adapted the Personal Data Sheet and School (FDPE).

According to the results obtained, disruptive behaviour is different in male and in female gender. Concerning conflict's negotiation effectiveness, the differences observed, in all dimensions, revealed it to be higher in females than in males. As for perceived

disruptive behaviour, we found that the older they are, the greater is the perception of rule transgression. By comparison, age does not seem to have any relation with conflict's negotiation effectiveness at school.

The results indicate a positive relation between self-concept and conflict's negotiating effectiveness at school, as well as a higher self-concept in those students who wish to finish college. Finally, we found that the number of failures is related to the students' self-concept. Therefore, we found self-concept to be significantly higher in students without failures.

Keywords: Adolescence; Academic achievement; Disruption; Negotiation effectiveness; Self-concept.

Agradecimentos

A concretização da presente dissertação de mestrado contou com importantes apoios e incentivos sem os quais não se teria tornado uma realidade e aos quais estarei eternamente grata.

À Universidade Fernando Pessoa pela formação ao longo do percurso académico e aos recursos disponibilizados;

Ao Professor Doutor Joaquim Ramalho pela sua orientação, pelo apoio e disponibilidade, pelo saber que transmitiu, pelas opiniões e críticas, inteira colaboração no solucionar de dúvidas e problemas que foram surgindo ao longo da realização deste trabalho, por todas as palavras de incentivo e acima de tudo pela motivação transmitida;

À Escola Secundária 2/3 de Águas Santas, por aceitar o meu estágio, pela disponibilização de recursos sempre que necessário. Pela oportunidade de integrar vários projetos e pela experiência partilhada;

À Dr.^a Rute Lopes pela supervisão no Serviço de Psicologia e Orientação, pelo apoio e dedicação, sobretudo pelo voto de confiança na realização autónoma dos acompanhamentos e pela experiência transmitida, sem dúvida muito importante nesta etapa. A toda a Equipa do Serviço de Psicologia, aos Docentes e ao pessoal auxiliar que tive a grata oportunidade de conhecer ao longo deste período, contribuindo claramente para o bom desempenho do meu estágio;

Aos alunos da Escola Secundária 2/3 de Águas Santas, pelas emoções partilhadas, particularmente aos que acompanhei e que guardarei para sempre no coração, sem eles este processo não seria possível;

À Dr.^a Carla Sousa, à Dr.^a Carla Azevedo e ao Dr. Humberto Alves, bibliotecários da Universidade Fernando Pessoa, pela disponibilidade, dedicação e auxílio na pesquisa de bibliográfica;

Ao Abel, marido e amigo, um agradecimento especial pelo apoio e carinho diários, pelas palavras doces e pela transmissão de força e confiança em todos os momentos. O meu infinito amor;

Aos meus filhos, Viviana e Filipe, pelas horas de espera, pelas ausências, pela compreensão que sempre demonstraram, por acreditarem incondicionalmente em mim, quero que saibam que o meu amor cresce com eles;

À Nancy, amiga e colega sempre presente, pela experiência partilhada, pelo apoio incondicional, pelas lágrimas e pelos sorrisos, pelos dias de companheirismo e pelas noites de estudo, o meu eterno agradecimento. *Os únicos amigos que realmente interessam são aqueles a quem podemos telefonar as quatro horas da manhã.*

Índice Geral

Introdução	1
-------------------------	---

Capítulo I

Contextualização Teórica

1. A Adolescência	7
1.1. A Adolescência: concepções gerais	7
1.2. O desenvolvimento, as transições e as mudanças na adolescência	13
1.3. A moral e os valores no desenvolvimento do adolescente	18
1.4. A adolescência e o grupo de pares	22
2. A Psicologia e a Educação	23
3. Rendimento escolar	27
3.1. Escola, insucesso escolar e sistema educativo	28
4. Comportamentos disruptivos/conflitos	29
4.1. Comportamentos disruptivos competitivos – otimização de conflitos.....	33
4.1.2. Nível de tensão	34
4.1.3. Interdependência das metas.....	35
4.1.4. Conflitos: Principais tipos e causas.....	35
4.2. A sociedade e os conflitos	36
4.3. A disrupção e o rendimento escolar	37
5. Negociação de conflitos	38
5.1. Perspectiva cognitiva.....	38
5.2. A percepção	39
5.3. A emoção.....	41
5.4. A sociedade e a comunicação.....	42
5.5. Eficácia negocial de conflitos na escola.....	44
6. O Autoconceito	45
6.1. O autoconceito e a influência de factores sociais	46
6.2. O autoconceito e a auto-estima	47
6.3. Autoconceito e auto-eficácia	47
6.4. O autoconceito e o rendimento escolar	50

Capítulo II

Estudo Empírico

7. Estudo Empírico	53
7.1. Importância do estudo	53
7.2. Objetivos do estudo	54
8. Variáveis	57
9. Metodologia	58
9.1. Caracterização dos participantes	58
9.2. Materiais	63
9.2.2. Questionário de Comportamentos Disruptivos Percebidos	63
9.2.2.1. Fiabilidade do QCDP	64
9.2.3. Questionário de Eficácia Negocial de Conflitos na Escola	64
9.2.3.1. Fiabilidade do QENCE	65
9.2.4. Escala de autoconceito e de auto-estima	66
9.2.4.1. Fiabilidade da Escala de autoconceito e de auto-estima	68
10. Procedimento	69
10.1. Procedimentos Gerais	69
10.2. Procedimentos específicos	70
10.3. Procedimentos estatísticos	70
11. Resultados	71
11.1. Análise descritiva	71
11.2. Análise inferencial	75
12. Discussão	80
13. Considerações Finais	87
14. Referências Bibliográficas	91

Anexos

Anexo A – Ficha de Dados Pessoais e Escolares (FDPE).

Anexo B – Questionário de Comportamentos Disruptivos Percebidos (QCDP).

Anexo C – Questionário de Eficácia Negocial de Conflitos na Escola (QENCE).

Anexo D – Escala de Autoconceito e Auto-Estima.

Anexo E – Pedido de autorização para a utilização dos instrumentos.

Anexo F – Pedido de colaboração para o estudo ao Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária 2/3 de Águas Santas.

Anexo G – Declaração de consentimento informado enviado aos encarregados de educação.

Índice de Abreviaturas

FDPE - Ficha de Dados Pessoais e Escolares

QCDP - Questionário de Comportamentos Disruptivos Percebidos

QENCE - Questionário de Eficácia Negocial de Conflitos na Escola

OEI - Organización de Estados Iberoamericanos

OMS – Organização Mundial da Saúde

INE – Instituto Nacional de Estatística

Índice de Figuras

Figura 1 - Dados relativos à taxa de analfabetismo em Portugal (Pordata, 2015)	4
Figura 2 - Os quatro aspetos distintos na formação de identidade baseado no modelo de Marcia (1976)	16
Figura 3 - Análise de um comportamento disruptivo baseado no modelo de McGuiness (1993)	33
Figura 4 - Principais informações consideradas na formação do autoconceito e da auto-eficácia (baseado no modelo de Neves & Faria, 2009)	48

Índice de Quadros

Quadro 1 - Evolução da escolaridade obrigatória (adaptado de OEI, 2003)	5
Quadro 2 - Períodos evolutivos (Santrock, 2004).....	8
Quadro 3 - Os estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg (Sprinthall & Collins, 2003).....	20
Quadro 4 - Percentagens relativas à utilização de diversos tipos de juízo moral na faixa etária dos 13 aos 14 anos	21
Quadro 5 - O Desvio às Regras de Trabalho na Aula (Amado, 1998)	32
Quadro 6 - Comparação das diferenças entre o autoconceito e a auto-eficácia (baseado no modelo de Neves & Faria, 2009)	49
Quadro 7 - Autores que fundamentam as variáveis em estudo.....	55
Quadro 8 - Autores que fundamentam as variáveis em estudo.....	58
Quadro 9: Distribuição dos itens pelas diferentes dimensões da escala (Peixoto & Almeida, 2003)	68

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Percentagem de participantes por género.....	60
Gráfico 2 - Histograma da idade.....	61
Gráfico 3 - Box-plot da idade por género.....	61
Gráfico 4 - Percentagem de participantes por ano de escolaridade.....	62
Gráfico 5 - Percentagem expectante para quando terminarem os estudos.....	62

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caraterização da amostra quanto ao género.....	60
Tabela 2 - Caraterização da amostra quanto à idade.....	60
Tabela 3 - Caraterização da amostra quanto às Habilitações Académicas.....	61
Tabela 4 - <i>Alfa de Cronbach</i> do QCDP.....	64
Tabela 5 - <i>Alfa de Cronbach</i> do QENCE.....	66
Tabela 6 - <i>Alfa de Cronbach</i> da Escala de autoconceito e de auto-estima.....	69
Tabela 7 - Estatísticas descritivas da escala QCDP.....	71
Tabela 8 - Estatísticas descritivas da escala QCDP.....	72
Tabela 9 - Estatísticas descritivas da escala de autoconceito e de auto-estima.....	74
Tabela 10 - Estatísticas descritivas da escala de importância.....	74
Tabela 11 - Estatísticas descritivas da escala QCDP segundo o género.....	75

Tabela 12 - <i>Correlação de Spearman</i> entre a idade e os comportamentos disruptivos.....	75
Tabela 13 - <i>Correlação de Spearman</i> entre o rendimento escolar e os comportamentos disruptivos.....	76
Tabela 14 - Estatísticas descritivas da escala QENCE segundo o género.....	76
Tabela 15 - <i>Correlação de Spearman</i> entre a idade e a eficácia negocial dos conflitos na escola.....	77
Tabela 16 - <i>Correlação de Pearson</i> entre o autoconceito e a eficácia negocial de conflitos na escola.....	78
Tabela 17 - Estatísticas descritivas do autoconceito segundo a existência de reprovações.....	79
Tabela 18 - Estatísticas descritivas do autoconceito segundo as metas escolares.....	80

Introdução

Sendo a educação a base da presente investigação, recorreremos a uma linha de pensamento, aproximando a atualidade com a história da educação, particularmente em Portugal. Não pretendemos fazer uma leitura exaustiva dos factos históricos, apenas realçar o que se cruza com o nosso projecto: procuraremos olhar o passado para compreender hábitos, saberes e suscetibilidades da nossa sociedade atual.

Em *História do ensino em Portugal* de Rómulo de Carvalho (2008) somos remetidos para os primórdios da nacionalidade numa reflexão sobre o modo como se praticou a atividade pedagógica na Península Ibérica. Nessa altura a relação entre a instrução e a igreja operava-se através de escolas monásticas e episcopais, também designadas por escolas catedrais. Das escolas monásticas, é realçada a importância das ordens religiosas pertencentes ao mosteiro de Santa Cruz de Coimbra e ao mosteiro de Alcobaça, onde são descritos programas e métodos de ensino, a particularidade das suas personalidades e a riqueza das bibliotecas com códices manuscritos. Quanto às escolas episcopais o autor dá-nos informação relativamente à Sé do Porto, Sé de Coimbra e Sé de Lisboa, elucidando sobre o funcionamento das Colegiadas, igrejas que continham um oportuno número de cónegos, presidido por um prior, assim como a existência de escolas paroquiais e a promoção e o auxílio prestado a estudantes pobres por iniciativas particulares durante o período medieval. Neste livro são discutidos índices relativos ao (an)alfabetismo da altura e sobre as dificuldades quanto à expansão do ensino. Nesta obra a figura de D. Dinis merece um destaque especial, distinguindo o autor, um *Antes*, um *Durante* e um *Após* este monarca, devido ao seu interesse na criação do *Estudo Geral* em Lisboa, não correspondendo este com o conceito de Universidade.

Na época o interesse dominante era consolidar no aluno o sentimento religioso. Nomeadamente, o estudo da natureza servia para descobrir a presença de *Deus* e o *Dever* de implantar a justiça divina. As primeiras letras eram aprendidas nos livros dos Salmos e o exemplo das regras gramaticais provinha de autores considerados como modelos cristãos. A Teologia era assim a matéria que mais pesava nas preocupações dos formadores. Neste sentido, a importância de Pedro Hispano, que exerceu o papado com o nome de João XXI, foi fundamental no ensino, cujo tratado *Summulae Logicales*, serviu de texto básico durante três séculos – de Duzentos a Quinhentos –, com mais de 260 edições em toda a Europa (Cabanas, 2008).

Já no século XVIII em Inglaterra, surge o Método Ensino Mútuo. É então através da educação que se procurava dar respostas a problemas de desigualdade social que ocasionavam situações de marginalidade e de delinquência. São os utilitaristas Jeremy Bentham (1748-1832) e James Mill (1773-1836) que preconizam a escolarização das massas, confiando que a educação possibilita novos caminhos aos desfavorecidos da sociedade (Cabanas, 2008).

Também em Inglaterra, em Gloucester, o reverendo anglicano Robert Raikes (1735 – 1811) fundou em 1780 uma “Escola Dominical” para crianças pobres, onde os alunos mais adiantados – os monitores ou ajudantes do mestre – ensinavam aos menos avançados (Giles, 1987: pp. 224).

Mais tarde, no início da década de 1790, o pastor anglicano Andrew Bell (1753 – 1832) desenvolveu em Madrasta, na Índia, um método idêntico num colégio para meninos, tendo publicado os resultados da sua experiência em *An Experiment in Education, made at the Male Asylum of Madras. Suggesting a system by which a school or family may teach itself under the superintendence of the master or parente* (Veríssimo, 2007).

Contudo, o método de instrução mútua, somente viria a ser largamente reconhecido e divulgado através da obra de Joseph Lancaster (1778-1838). Este autor descreveu o sistema de monitores na sua obra: *The British System of Education* (Londres: 1803), com tradução portuguesa de Guilherme Skinner, sob o título *Systema Britânico de Educação sendo hum completo Tratado de melhoramentos e invenções praticadas por José Lancaster* (Porto: 1823) (Veríssimo, 2007).

Porém, antes da edição portuguesa da principal obra de Lancaster, já o ensino mútuo era conhecido e praticado em Portugal (Veríssimo, 2007).

No início do século XX, o ensino em Portugal evidencia um esforço em diluir a contradição entre ciência especializada e interesse divulgador (O Sistema Educativo em Portugal, 2005-2006, pp. 16-26).

A educação e o ensino são marcados pela República, instituída a 5 de outubro de 1910. Antes de mais são extintas as ordens religiosas, sendo obrigadas a deixar o país. Ainda no mesmo ano, é abolida a doutrina cristã nas escolas primárias, seguindo-se a supressão, no ensino superior, de certos privilégios e práticas seculares.

Preocupados com o declínio do sistema escolar português, com a diferença em relação à maior parte dos países europeus, o seu atraso latente e as altas taxas de analfabetismo - cerca de 70% da população-, os primeiros governos da República encetam grandes reformas faseadas nos vários graus de ensino (O Sistema Educativo em Portugal, 2005-2006, pp. 16-26).

A primeira reforma relaciona-se com o ensino primário, no ano de 1911, abrangendo o ensino infantil e o ensino normal primário. Dois escritores e pedagogos estão na linha da frente desta reforma, João de Barros e João de Deus, sendo este último o autor da célebre “cartilha maternal”, um método de ensinar a ler que foi utilizado até aos anos 30 (O Sistema Educativo em Portugal, 2005-2006, pp. 16-26).

O golpe militar de 28 de maio de 1926, deu origem à mudança de regime e ao início de uma ditadura, o ensino sofre então grandes transformações, sobretudo de carácter ideológico. É criada a chamada “escola nacionalista”, assente em fortes doutrinações de carácter moral, que se estenderá até aos anos do pós-guerra (O Sistema Educativo em Portugal, 2005-2006, pp. 16-26).

Os programas são circunscritos à aprendizagem escolar básica, proibindo-se a coeducação, reduzindo o ensino primário, dissolvendo o complementar e as escolas normais superiores, e confiando-se nas regiões rurais os “*postos de ensino*”, cujos “*mestres*” - os regentes escolares - em numerosas situações apenas sabiam ler e escrever, sendo-lhes, contudo exigida, uma comprovada idoneidade moral e política (O Sistema Educativo em Portugal, 2005-2006, pp. 16-26).

O combate ao analfabetismo deixa de ser considerado uma prioridade, já que a ignorância da leitura e da escrita, na perspectiva vigente, são consideradas nefastas e desestabilizadoras (O Sistema Educativo em Portugal, 2005-2006, pp. 16-26).

De forma a comparar o exposto à realidade atual, apresentamos de seguida dados disponibilizados pelo INE, onde estão patentes valores relativamente à taxa de analfabetismo em Portugal e a sua evolução nas últimas décadas do século XX.

Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo - Portugal

Qual a percentagem de homens ou mulheres que não sabe ler nem escrever?

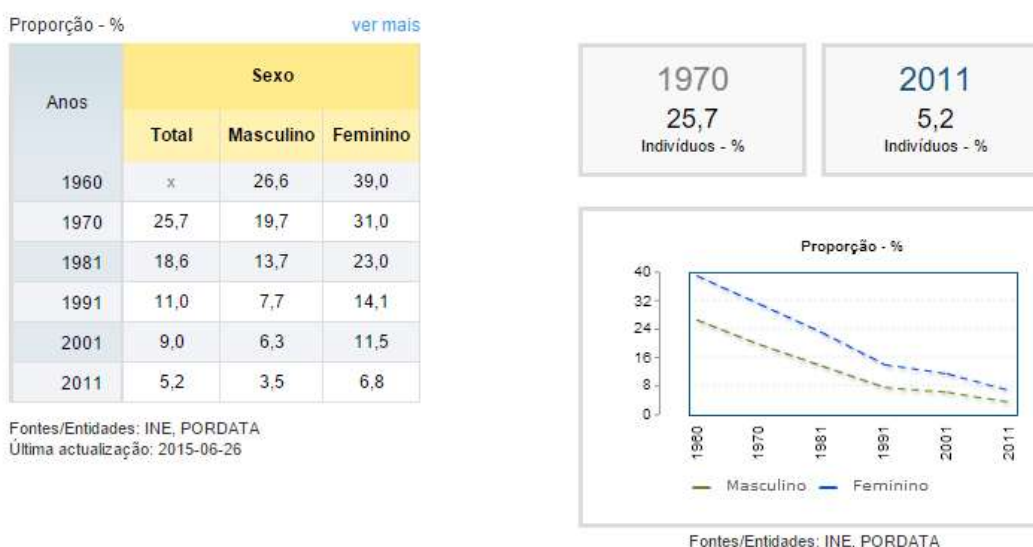


Figura 1. Dados relativos à taxa de analfabetismo em Portugal (Pordata, 2015).

Na segunda metade do século XX, evidenciam-se, porém, três períodos. Num primeiro momento (1950-1960), há um processo de acomodamento ao sistema de ensino em vigor desde os anos 30 (consequente à realidade socioeconómica do pós-guerra). Em segundo lugar (1960-1974), visualiza-se uma maior abertura do sistema, com a tomada de consciência do atraso educacional do país. Finalmente, com as mudanças políticas originadas pela Revolução de Abril (1974-1997), coordenam-se novos desafios e o sistema de ensino concebe importantes transformações tanto ao nível qualitativo como quantitativo (O Sistema Educativo em Portugal, 2005-2006, pp. 16-26).

A alteração do sistema educativo (1986-1997), teve início em 1986, com a publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo*. São registados no novo diploma, o direito à educação e à cultura para todas as crianças. É alargada para 9 anos a escolaridade obrigatória e é garantida a formação de todos os jovens, para uma vida ativa, o direito à igualdade de oportunidades, a liberdade de aprender e ensinar. É igualmente facultada a formação de adultos que abdicaram do sistema de ensino e implementadas consideráveis melhorias educativas para toda a população (O Sistema Educativo em Portugal, 2005-2006, pp. 16-26).

Seguidamente apresentamos um quadro com as alterações à lei e a evolução no último século quanto à escolaridade obrigatória:

Quadro 1

Evolução da escolaridade obrigatória (adaptado de OEI, 2003)

Ano	Tempo de escolaridade obrigatória	Legislação
1911	3 anos	DL de 29.3.1911
1919	5 anos	DL de 10.5.1919
1927	4 anos	DL 13 619 de 17.5.1927
1930	3 anos	DL 18 140 de 3.1930
1956	4 anos para rapazes e 3 anos para raparigas	DL 40 964 de 12.1956
1960	4 anos para rapazes e para raparigas	DL 42 994 de 5.1960
1964	6 anos	DL 45 810 de 7.1964
1979	Condições que assegurem uma efetiva escolaridade de 6 anos	DL 538/79 de 31.12
1986	9 anos (dos 6 aos 15 anos de idade)	Lei 46/86 de 14.10
2012	12 anos (dos 6 e os 18 anos - com percursos escolares que previnam o insucesso e o abandono escolares)	Decreto-Lei n.º 176/2012, de 02/08

Neste contexto, tentaremos neste estudo perceber as escolhas dos próprios alunos quanto às metas escolares – 12 anos, Ensino Superior ou indecisões. Procuraremos conjuntamente interpretar a relação entre comportamentos disruptivos e o rendimento escolar, assim como o autoconceito do aluno. No âmbito da educação observaremos comportamentos indisciplinados e a consequente eficácia em negociar conflitos. Por último, através dos resultados, observaremos o autoconceito dos jovens em comparação com os seus pares, nas respostas ao questionário: *como é que eu sou* – compreendendo respostas entre *exatamente como eu* e *completamente diferente de mim*.

Face ao exposto, no próximo capítulo faremos uma abordagem aos temas em estudo, seguido dos resultados da investigação.

Capítulo I

Contextualização Teórica

1. A Adolescência

1.1. A Adolescência: concepções gerais

*É preciso abrigar um caos interior
para dar à luz uma estrela dançante.*

Friedrich Nietzsche

Estando ainda no início do século XXI, é incontornável que o bem-estar dos adolescentes é uma preocupação constante. Todos temos o desejo de facultar o melhor para o seu futuro uma vez que são o futuro de qualquer sociedade. Os adolescentes que não desenvolvam todo o seu potencial, que contribuem menos para as necessidades da sociedade, e que não ocupem um cargo como adultos produtivos, comprometem o futuro da sociedade à qual pertencem (Santrock, 2004).

A adolescência equivale a uma etapa da vida do indivíduo, que se localiza entre a infância e a vida adulta. Nas mais diversas culturas, esse espaço de tempo tem sido alterado, tanto no seu entendimento como na sua durabilidade. Contudo, com a evolução comunicacional das várias sociedades, a diferença de conceitos sobre a adolescência atenuou-se a nível racial e de etnias, sendo atualmente admitido que a adolescência corresponde ao período etário do ciclo vital compreendido entre os 12 e os 18 anos (Fonseca, 2002, p. 147).

Neste estudo importa inicialmente abordar o desenvolvimento humano de um modo geral e o desenvolvimento do adolescente em particular. Sendo o desenvolvimento um padrão de alterações que se inicia com a concepção e continua ao longo de todo o ciclo de vida, é considerado um paradigma complexo e um produto de vários processos. Alguns especialistas em desenvolvimento qualificam a adolescência em duas fases: o *início da adolescência* e a *adolescência tardia*. O *início da adolescência* corresponde, de um modo geral, aos anos de ensino secundário obrigatório e inclui a maior parte das alterações associadas à puberdade. A *adolescência tardia* refere-se, de um modo aproximado, à segunda metade da segunda década da vida. Os interesses profissionais, as nomeações românticas e a exploração da identidade, geralmente predominam nesta fase (Santrock, 2004).

A adolescência é igualmente uma época marcada por profundas transformações fisiológicas, psicológicas, pulsionais, afetivas, intelectuais e sociais, experienciadas num determinado contexto cultural. Sendo um processo dinâmico de passagem entre a infância e a vida adulta, os adolescentes vivenciam uma fase existencial, caracterizada por novas pulsões, novas sensibilidades, novas capacidades cognitivas e primordialmente distintas dificuldades nos seus pontos de referência (Lourenço & Paiva, 2004).

Numa visão antiga sobre a adolescência, postulava-se ser um período de transição singular e uniforme que terminava com a entrada na idade adulta. Atualmente, estudos sobre o desenvolvimento não consideram que as alterações acabem na adolescência. De salientar que o desenvolvimento se define como um processo que perdura toda a vida. A adolescência é uma parte integrante do ciclo de vida, como tal, não deve ser considerado como um período de desenvolvimento isolado. No entanto, considera-se que a adolescência possui algumas características únicas, sendo que esse período está interligado com o desenvolvimento e as experiências da infância e da etapa adulta (Santrock, 2004).

No quadro seguinte estão representados os períodos evolutivos do ciclo vital humano e os intervalos de idade aproximados:

Quadro 2

Períodos evolutivos (Santrock, 2004)

Período Pré-Natal	Conceção e Nascimento
Primeira Infância	Nascimento a 18/24 meses
Etapa Pré-Escolar	3 até 6 anos
Etapa Escolar	6 até 10/12 anos
Adolescência	10/13 até 18/22 anos
Início da Idade Adulta	Aprox. terceira e quarta décadas
Idade Adulta Média	35/45 até 55/65 anos
Idade Adulta Tardia	60/70 anos até à morte

Ao analisarmos o que realmente importa na adolescência, abordaremos a posição atual sobre o tema. Assim para entender a adolescência faremos uma breve revisão multidisciplinar.

A importância dos processos biológicos

A constituição biológica dos adolescentes (a natureza), influencia o seu comportamento e desenvolvimento. Há, no entanto, bastante controvérsia sobre esta questão. Segundo Hall e Freude, citado por Santrock (2004), seria a biologia o padrão dominante. Atualmente ainda se considera que a biologia desempenha um papel fundamental no desenvolvimento adolescente. No entanto algumas pesquisas recentes demonstram a interação da herança genética e o meio-ambiente, para a explicação do desenvolvimento. Na área da saúde, há um interesse crescente em determinar por que uma quantidade demasiado elevada de adolescentes se envolvem em comportamentos que colocam em perigo a sua saúde, como fumar, abusar do álcool e participar em atividades de alto risco (Santrock, 2004).

A importância dos processos cognitivos e a motivação

É durante a adolescência que se manifestam alterações importantes a nível cognitivo. Mesmo existindo variações consideráveis entre adolescentes, estes possuem habilidades cognitivas mais sofisticadas que as crianças. As mudanças que têm lugar no pensamento dos adolescentes não só lhes permitem resolver problemas difíceis em áreas académicas, como também modificar a forma de analisar a sua vida social (Santrock, 2004).

De acordo com a teoria dos objetivos de realização, a orientação para a tarefa pode ser explicada como uma orientação motivacional cujo objetivo essencial é a aprendizagem. Os alunos orientados para a tarefa envolvem-se em empreendimentos de forma aumentar a sua competência, centrando-se sobretudo, no prazer retirado na sua realização (Anderman & Wolters, 2006; Kaplan & Maehr, 2007). A orientação para o ego centra-se sobretudo na capacidade ou no desempenho relativamente aos outros, pressupondo processos de comparação. Os alunos direcionados para o Ego, centram-se nas comparações sociais, ou seja, os julgamentos das suas competências (percepção das suas habilidades) são feitos tendo como referência a norma (pares) (Nascimento & Peixoto, 2012).

A importância dos contextos

Como referido anteriormente, há uma tendência crescente em estudar os contextos (o meio ambiente) para entender melhor o desenvolvimento adolescente. Os contextos mais importantes prendem-se com a família, os amigos, a escola e a cultura onde estão inseridos. A família influencia consideravelmente o desenvolvimento dos adolescentes, e existem pesquisas onde são analisados muitos aspectos da vida familiar, como os conflitos, o apego e o divórcio, para determinar como se repercutem sobre o seu desenvolvimento. Do mesmo modo, os amigos também desempenham um papel importante na vida do adolescente. Podem ser observadas várias características dentro de um grupo (e.g. o isolamento, a rejeição ou o ser popular), as relações de amizade e os relacionamentos românticos. A escola é outro contexto importante na vida do adolescente. Atualmente existe uma grande preocupação relativamente à qualidade da educação. Há uma tendência em elevar o estatuto do professor ao nível de um guia, proporcionando aos adolescentes oportunidades de aprendizagem que lhes permitam construir a sua compreensão sobre um determinado tema ou questão (Santrock, 2004).

Em relação ao meio natural em que o adolescente está inserido, a escola, verificamos que o seu desenvolvimento é influenciado por inúmeros fatores nomeadamente: individuais, meio envolvente, interrelacionais e intra-relacionais. Quando existem alterações ao nível de rendimento escolar dos alunos estas têm consequências na sua vida, na dos professores, na sua família e na sociedade. Sendo um aspecto atual, é motivo de preocupação por parte de todos os intervenientes no processo educativo (Henriques, 2009).

Por último, a cultura em que vive imerso o adolescente será outro contexto deveras importante no desenvolvimento do adolescente. Muitos estudos revelam que há diferenças nos adolescentes em distintos países, assim como algumas semelhanças. Sucintamente há um interesse considerável por compreender o papel que desempenha o direito de pertencer a uma minoria ou etnia, no desenvolvimento do adolescente. A tecnologia é outro aspeto importante em muitas culturas atuais, não havendo necessidade de desenvolver esse tema no presente estudo (Santrock, 2004).

Importância do desenvolvimento social e da personalidade

Outro aspeto relevante na vida do adolescente é a relação do desenvolvimento social e a personalidade, incluindo questões como a construção do *Eu* e da identidade, do

gênero, da sexualidade, o desenvolvimento moral e a motivação de realização. É sobretudo na adolescência tardia que se constrói vivamente a identidade. Existem factores contextuais e evolutivos que promovem um desenvolvimento da identidade saudável. O género é um aspeto omnipresente no desenvolvimento do adolescente. Através desta variável há a probabilidade de determinar a função e o papel que desempenha durante o processo da adolescência - porque a adolescência pode conter em si uma conjuntura crítica, nas semelhanças e nas diferenças entre géneros. A sexualidade sempre foi descrita como uma dimensão fundamental no desenvolvimento adolescente. É durante a adolescência que os meninos e as meninas iniciam o caminho para se transformarem em homens e mulheres (Santrock, 2004).

Nomeadamente as crenças culturais determinam as normas sociais em relação ao corpo humano, repletas de significados simbólicos com um destaque excessivo em relação à imagem corporal dos indivíduos nas diferentes faixas etárias. Neste sentido, a adolescência é muitas vezes alvo desta profunda e acelerada mutação. De salientar a noção ampla de adolescência e do seu sentido ativo, derivado do verbo latino *adolescere*, “crescer”, “amadurecer”, verifica-se que esta fase é primordial para o desenvolvimento do adolescente (Henriques, 2009).

O desenvolvimento moral tenta demonstrar o papel que desempenham os pensamentos, os sentimentos e os contextos onde se encontra inserido o adolescente. Interessa determinar a importância dos pares e dos pais no desenvolvimento moral adolescente. Há um interesse considerável em descobrir a melhor forma de educar moralmente os adolescentes, identificar os valores e o que pensam sobre a religião (Santrock, 2004).

A importância dos problemas e transtornos

Há demasiados adolescentes que têm problemas e transtornos que restringem a possibilidade de alcançar a idade adulta de forma saudável, como o abuso de drogas, a delinquência, a depressão, o suicídio e os transtornos alimentares. Há a necessidade constante de determinar a causa destes problemas e qual a melhor forma de prevenção e de intervenção. A tendência atual consiste em reconhecer que muitos adolescentes de risco apresentam mais do que um problema e que os programas de intervenção devem ter isso em conta (Santrock, 2004).

Por outro lado, os alunos que ao longo do seu percurso escolar experienciam sucessivos insucessos, juntamente com expectativas constantes de insucesso, poderão desenvolver comportamentos de desinteresse e de desinvestimento escolar, e conseqüentemente, exibir uma atitude de desvalorização do trabalho escolar, que se caracteriza pelo grupo dos alunos em torno de uma cultura anti-institucional, em que se valoriza o 'ser mau' na escola. Deste modo, a conservação de valores aceitáveis da auto-estima para estes alunos torna-se insustentável, a menos que rejeitem o seu estatuto escolar (alunos de insucesso escolar) e se tornem socialmente criativos, isto é, que procedam a uma inversão de valores da cultura escolar apoiados pelo grupo de pares (Nascimento & Peixoto, 2012).

Importância da ciência

Grande parte dos conhecimentos que adquirimos a partir de experiências pessoais tem como base observações e interpretações individuais. Cometem-se imensos erros de visão, audição e interpretação. Os estudos científicos ajudam-nos a corrigir interpretações pessoais. Durante as últimas décadas, investigadores interessados no estudo dos adolescentes, demonstraram uma compreensão alargada do desenvolvimento adolescente (Santrock, 2004).

Tendo em conta que o desenvolvimento humano ocorre ao longo de todo o ciclo de vida do indivíduo e este é mediado tanto pelas suas características biopsicológicas como pelo contexto onde este insere (Bronfenbrenner, 2000), o estudo das relações entre autoconceito, clima de sala de aula e emoções vivenciadas pelos alunos em sala de aula, parece ser da maior importância (Abril & Peixoto, 2012).

O modelo bio-ecológico de Bronfenbrenner (2000) obedece a dois princípios: o primeiro relaciona-se com o desenvolvimento «do indivíduo através de processos progressivamente mais complexos de interação recíproca entre uma entidade humana biopsicológica em evolução e outras pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente externo próximo». O segundo salienta as «formas, poder, conteúdos e direção dos processos proximais, que o afetam sistematicamente como uma função conjunta das características da pessoa em desenvolvimento» (Abril & Peixoto, 2012).

Importância do pensamento crítico

Os pensadores críticos pensam reflexiva e produtivamente, evoluindo com provas empíricas. Pensar criticamente significa ser capaz de colocar questões sobre como se adquiriu determinado conhecimento. Frequentemente, há a tendência de predizer, definir, descrever, afirmar e enunciar mais do que analisar, inferir, interligar, sintetizar, criticar, criar, avaliar, pensar e repensar. Pensar criticamente implica ter presente que as experiências e interpretações pessoais estão condenadas ao erro e é importante examinar os argumentos sobre temas distintos ou questões relacionadas com o desenvolvimento adolescente (Santrock, 2004).

1.2. O desenvolvimento, as transições e as mudanças na adolescência

O período da adolescência é desde logo pautado por algumas incongruências quanto às suas características específicas e limitações cronológicas. Foi sobretudo na década de 60 do séc. XX, que alguns investigadores se dedicaram ao estudo aprofundado desta fase do desenvolvimento humano. Devido essencialmente a alguns acontecimentos sociais e culturais, a adolescência emergiu como fonte necessária de estudo.

De um modo geral durante a adolescência, os investigadores do desenvolvimento encontram dificuldade em definir este período. Se por um lado os adolescentes são capazes de expressar-se de forma reflexiva e coerente sobre os seus sentimentos, os seus comportamentos e sobre os processos dos seus pensamentos do que quando crianças, de um modo geral têm dificuldade em expressar-se sobre uma grande parte de assuntos que os preocupam. Além de que, o comportamento dos adolescentes é menos acessível à observação direta do que durante a infância. Apesar disso, alguns pesquisadores procuram entender a natureza da adolescência, como uma transição da infância para a idade adulta, e como uma fase do desenvolvimento em si (Cole & Cole, 2004).

A adolescência é moldada pelas concepções que a sociedade onde está inserida tem de si. As convicções sociais sobre a adolescência vão determinar as imposições que são feitas aos jovens, os direitos e deveres e a forma como o seu comportamento é interpretado. Se um adolescente vive numa sociedade em que se considera a puberdade como o início da idade adulta, é esperado uma maior autonomia, que se suporte economicamente, que se responsabilize por outras pessoas e que seja devidamente responsável pelas suas ações. Por outro lado, se vive numa sociedade onde é considerado que jovens entre 15 e 16 anos são ainda crianças, a sua autonomia será limitada, são

cuidados por terceiros e estão isentos de muitas responsabilidades. Contudo é também esperado que sejam obedientes, cedendo às ordens dos adultos como um custo da dependência contínua (Cole & Cole, 2004).

No universo dos estudos sociais e humanos, existem várias teorias sobre a adolescência. Numa perspectiva psicanalítica e psicodinâmica, podemos encontrar um dos primeiros autores a equacionar a importância da separação-individação adolescente foi S. Freud no início do século XX. Este autor vê na separação adolescente-progenitores, uma tarefa dolorosa, mas essencial ao desenvolvimento do Homem e da Sociedade. Para Freud (1909, p. 237), “o desligar do indivíduo da autoridade dos pais é uma das mais necessárias, mas também uma das mais penosas realizações do desenvolvimento. É inteiramente necessário que se realize, e devemos supor que todo o ser humano normal consegue, em certa medida, consumir essa separação. Com efeito, o progresso da sociedade depende, em geral, da oposição das duas gerações” (Fleming, 1993).

A autonomia, a individualização e formação de identidade são fenômenos ligados entre si, influenciando-se mutuamente e estabelecem os principais componentes psicológicos da separação pais-adolescentes. A formação da identidade é facultada para uma autonomia superior, sendo maior quanto maior for o processo de individualização (Fleming, 1993).

Uma referência clássica fundamental quanto ao conceito da identidade na adolescência importa admitir aspectos da obra de Erikson. A individualização é um percurso que tem início na infância precoce. Não sendo um resultado exclusivo da experiência adolescente, antes de mais será uma consequência desenvolvimental de variadíssimas experiências do passado e do presente, reorganizadas num todo coerente (Fleming, 1993).

Segundo a teoria psicossocial do desenvolvimento de Erikson (1950, 1968), a personalidade poderá desenvolver-se numa sequência de estádios, sendo que cada um se caracteriza por uma crise ou um conflito dominante. Da resolução de um conflito resulta a possibilidade de avançar, com mais ou menos maturidade, para funções desenvolvimentais num estágio seguinte. Na ótica de Erikson, o conflito dominante na adolescência seria entre a *formação de identidade vs. Difusão de identidade*. O decurso de formação de identidade abrange a integração das identificações infantis precoces com aspectos psicológicos e psicossociais, e a aquisição da identidade do ego, anulando a

necessidade desenvolvimental de novas identificações. Para Erikson, esta procura de identidade força o adolescente a rejeitar e a revoltar-se contra os progenitores. O objetivo da rejeição será a libertação do adolescente de identificações infantis ao adulto, do controlo e da autoridade parental, sendo assim importante os contextos psicossociais onde estão integrados: a escola, os pares e a sociedade em geral (Fleming, 1997).

Erikson (1968) salienta que, depois de o indivíduo ter alcançado a *identidade*, evita a *difusão* e atinge a resolução da *fidelidade*. Considera a *fidelidade* como uma capacidade superior, que permite confiar em si próprio, confiar nos outros, dedicando-se a uma causa. Esta característica é valorizada pelo autor, pois expõe um compromisso com os valores humanos universais: “o sentido moral de cuidar dos outros, de os respeitar e de os apreciar”. Erickson descreve que uma resolução adequada da *fidelidade* é uma fase necessária no processo de desenvolvimento do sujeito, simbolizando o final da adolescência, preparando-o para as tarefas psicossociais da vida adulta (Sprinthal & Collins, 2003).

Um autor de relevo sobre o processo de formação de identidade do adolescente foi James Marcia (1976), que elaborou um quadro de referência das etapas de desenvolvimento psicossocial. Este investigador desenvolveu um estudo através do qual indagou três grandes áreas comuns na vida dos jovens: a profissão, a religião e a opinião geral sobre um tópico de interesse.

Marcia (1976) verificou que existem quatro aspetos distintos na formação de identidade: a difusão da identidade, a insolvência identitária, a moratória da identidade e a realização da identidade.

Na fase de *Difusão de identidade* predomina um estado de descomprometimento com a vida, durante a qual o indivíduo tenta desempenhar certos papéis sociais mas abandona-os rapidamente; a *insolvência identitária* refere-se ao evitar fazer escolhas autónomas, sendo o indivíduo mais orientado pelos outros que por si próprio e existindo pouco questionamento; a *moratória da identidade* resulta da necessidade de o jovem se testar a si próprio, de se conhecer, constituindo um processo de procura ativa, que tem como principal objetivo a preparação para o compromisso; e a *realização da identidade*, última fase da formação da identidade, que consiste na confiança gradual das capacidade do indivíduo em manter uma identidade, numa continuidade interna de harmonização

com a identidade e a confiança do que ele significa para as outras pessoas (Sprinthal & Collins, 2003, p. 214).

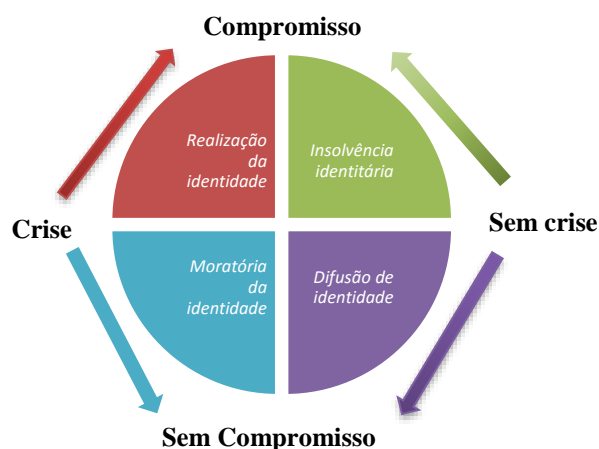


Figura 2. Os quatro aspetos distintos na formação de identidade baseado no modelo de Marcia (1976).

Em suma, Marcia verificou que a *identidade realizada* engloba quase sempre elementos de crise pessoal, de confrontação e de uma profunda capacidade para tomar decisões. Isto é, o sujeito começa a ter consciência da multiplicidade de escolhas difíceis, sendo que essas escolhas estão relacionadas com um compromisso, empenhando-se em utilizar os seus próprios recursos psicológicos, para atingir um objetivo

Numa perspectiva social-cognitiva, optamos por descrever sucintamente a teoria dos estados de desenvolvimento cognitivo de Piaget. Assim, durante a adolescência os indivíduos desenvolvem uma nova forma de pensamento e de raciocínio, atingindo o estado das operações formais, descrito por pensamento abstrato, complexo e flexível. A transformação qualitativa do pensamento operacional-concreto para o pensamento operacional-formal é gradual e o grau de maturidade alcançado, não é necessariamente idêntico (e.g. a competência social do adolescente pode ser inferior à competência académica) (Fleming, 1997).

Para Sprinthall & Collins (1984, p. 170), existem, contudo, três aspectos na transição do pensamento concreto para o pensamento formal de relevância para o desenvolvimento psicossocial do adolescente:

- a) “Os adolescentes tornam-se mais capazes de considerar uma variedade de circunstâncias e de acontecimentos que podem ocorrer, e então são capazes de reconhecer as discrepâncias entre o real e o possível”;
- b) “Os adolescentes inferem cada vez mais as características pessoais, motivações e outras causas que estão por detrás dos comportamentos e acontecimentos sociais”;
- c) “Os adolescentes desenvolvem uma consciência de que diferentes indivíduos, incluindo eles próprios, formam diferentes perspectivas no mesmo conjunto de circunstâncias”.

As transições e mudanças cognitivas habilitam o adolescente a imaginar papéis sociais, a equacionar possibilidades, atingindo um raciocínio social-cognitivo. As particularidades do pensamento e raciocínio formal-abstrato ligam-se ao pensamento do adolescente sobre o meio social, às diferentes relações, perspectivas e pontos de vista (Fleming, 1997).

Elkind (1967) refere que no início do processo adolescente a “audiência” é imaginária e construída pela própria fantasia. No entanto, à medida que o adolescente se desenvolve, a “audiência” vai se tornando mais real, mais social e suscetível de ser processada e integrada.

Um aspeto que importa realçar é o carácter de interação do conceito da moralidade autónoma. Para Piaget, só através da relação e da interação com os pares de idade, os amigos, é que o indivíduo consegue atingir maior nível de internalização das regras e normas sociais (Fleming, 1997).

É nesta perspectiva que a capacidade cognitiva de admitir várias hipóteses, de lidar com valores antagónicos e considerar várias perspectivas e alternativas que lhe permitirá na adolescência um nível superior de autonomia: gerir a sua própria vida de acordo com as suas próprias ideias e princípios (Fleming, 1997, p. 80).

Nesta fase, o jovem adolescente adquire competência de reconhecimento objetivo ao nível da mutualidade, de carácter inter-relacional: perspectiva o outro e reconhece o efeito de comportamento mútuo. Assim, concebe necessidades mútuas ao nível da interdependência autónoma: reconhece a necessidade da ligação, dos laços emocionais de

suporte e também o reconhecimento da necessidade de liberdade do outro para se envolver em múltiplas relações.

1.3. A moral e os valores no desenvolvimento do adolescente

Segundo Sprinthal & Collins, (2003) a mais significativa e influente teoria sobre a formação dos valores, teve origem na investigação de Lawrence Kohlberg (1979). Ao elaborar uma sucessão de estudos com crianças e adolescentes, Kohlberg concluiu que o desenvolvimento moral advém de uma sequência específica de estádios, independentemente da cultura, do meio social, do continente ou do país a que o sujeito pertence. Para o mesmo autor, o carácter moral surge de acordo com uma série de estádios de desenvolvimento. O que Piaget identificou como estádios de desenvolvimento cognitivo e Erikson como estádios de desenvolvimento pessoal, para Kohlberg são descritos como estádios de desenvolvimento moral.

Os estádios relativamente ao desenvolvimento moral e à formação dos valores são idênticos aos estádios referentes a outros domínios. Cada estágio é qualitativamente distinto. O processo de desenvolvimento atua de um nível considerado simples para um mais complexo, sendo a sequência dos estádios constante. Alguns contextos e experiências facilitam uma formação de valores positiva, enquanto que outros nem sequer exercem qualquer influência (Sprinthall & Collins, 2003).

Kohlberg efetuou uma série de extensas entrevistas com crianças e adolescentes, num estudo longitudinal – de três em três anos foram entrevistados os mesmos sujeitos. Esta técnica possibilitou a organização de um gráfico sobre o processo de desenvolvimento, proporcionando informações pormenorizadas da natureza e da direção do mesmo.

De salientar que as características apresentadas se referem a sistemas de pensamento, ou seja descrevem como os sujeitos processam e raciocinam sobre questões do domínio moral e dos valores. Enquanto Piaget solicitava que “pensassem alto”, indicando razões subjacentes à compreensão do mundo físico, Kohlberg pediu aos sujeitos para tomarem uma posição, ou decisão, relativamente a uma questão moral (dilema). Este método tinha como principal objetivo, não uma opção de escola, mas a apresentação de razões com base na própria decisão. Ou seja, que tipo de justificação e apoio era apresentado por cada indivíduo, em defesa da sua opção. Neste sistema não existiam respostas certas ou erradas, mas níveis de raciocínio em representação do

processo de pensamento de cada indivíduo. Esta estrutura foi agrupada em seis estádios de desenvolvimento moral.

No quadro seguinte apresentamos os seis estádios propostos por Kohlberg, sendo agrupados por três categorias globais: *pré-convencional*, *convencional* e *pós convencional*.

Quadro 3

Os estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg (Sprinthall & Collins, 2003)

Base do julgamento	Estádio de desenvolvimento	Características do estágio
Pré-convencional: os valores morais assentam em acontecimentos externos, quase físicos, nas más ações, ou em necessidades praticamente físicas, do que nas pessoas ou em padrões.	Estádio 1	Orientação para a obediência e para o castigo; deferência egocêntrica para com o poder ou prestígio superior, ou uma tendência para evitar problemas; responsabilidade objetiva.
	Estádio 2	Orientação ingenuamente egoísta; as ações corretas são aquelas que satisfazem as necessidades individuais e ocasionalmente as dos outros; consciência de que o significado das coisas depende das necessidades e perspectivas de cada pessoa; igualitarismo ingênuo e orientação para as trocas e para a reciprocidade.
Convencional: os valores morais residem no desempenho de bons ou maus papéis, e no ir de encontro às expectativas dos outros.	Estádio 3	Orientação para a obtenção de aprovação e para o agradar e auxiliar os outros; conformidade para com as imagens estereotipadas da “maioria” ou de comportamento natural ao papel desempenhado, e julgamentos consoante intenções.
	Estádio 4	Orientação para realizar o dever próprio, para mostrar respeito pelas figuras de autoridade e para manter a ordem social dada para o bem individual; consideração das expectativas que os outros têm a seu respeito.
Pós-convencional: os valores morais derivam de princípios que podem ser aplicados universalmente	Estádio 5	Orientação contratual-legalista; reconhecimento de um elemento arbitrário nas normas das expectativas por uma questão de acordo; dever definido em termos de contrato, recusa geral em violar a vontade ou os direitos dos outros, ou os desejos e o bem-estar da maioria.
	Estádio 6	Orientação para uma tomada de consciência ou para princípios, não apenas para as regras sociais impostas, mas para princípios ligados às escolhas que apelam para uma universalidade e consistência lógicas; a consciência é um agente diretor, juntamente com o respeito e confiança mútuos.

É importante referir que o conteúdo do juízo moral, abrange, fundamentalmente, aspetos relacionados com a ética e a justiça, sendo estes os temas centrais na vida humana. Nomeadamente há questões como: quando e sob que condições, se é que é possível

indicar algumas, se justifica a morte de uma pessoa, o roubo da propriedade alheia ou a recusa em ajudar alguém em dificuldades? Estas discussões constituem a base deste domínio. A forma como cada indivíduo responde a problemas relacionados com a ética e com a justiça social numa sociedade democrática é geralmente determinado pelo nosso sistema de valores (Sprinthall & Collins, 2003).

Para este estudo, importa analisar o *Quadro 4* onde se verifica o conteúdo do juízo relativo aos valores durante o terceiro ciclo do ensino básico (13-14 anos):

Quadro 4

Percentagens relativas à utilização de diversos tipos de juízo moral na faixa etária dos 13 aos 14 anos

Estádio	Percentagem
1	7
2	45
3	42
4	3
5	--

Nota. O total não perfaz 100% porque alguns *scores* estão demasiado combinados, não representando somente um estágio (Sujeitos de um estudo longitudinal; Reavaliação de 1979).

Nos estádios 2 e 3 deparamo-nos com valores quase idênticos. Neste nível de escolaridade, mais de 80% dos conteúdos referentes ao raciocínio moral e aos valores poderiam ser agrupados, quase igualmente, entre os estádios referidos. De um modo geral, os alunos desta idade terão tendência para encarar as questões morais em termos materialistas, pretendendo obter ganhos próprios, ou de modo a obter a aprovação por parte das outras pessoas. Pode assim considerar-se que este tipo de pensamento é excessivamente orientado. Os jovens desta faixa etária, ao invés de terem em conta o seu *eu* e os seus padrões e valores, dependem normalmente das opiniões dos outros (Sprinthall & Collins, 2003).

1.4. A adolescência e o grupo de pares

As relações de amizade na adolescência são predominantemente igualitárias, surgindo algum distanciamento dos pais e dos irmãos. As amizades formam-se a partir de escolhas e de compromissos. Devido a estes factos, são mais instáveis do que as relações familiares. Os adolescentes discutem de um modo menos irritado e resolvem conflitos de forma idêntica com os amigos do que com membros da família. Os jovens têm tendência a escolher os amigos em que se reveem e estes influenciam-se mutuamente, tornando-se muitas vezes semelhantes (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Durante a adolescência há uma maior aproximação aos amigos e colegas e menor disponibilidade para a família. Na infância, as crianças passam mais tempo com os adultos do que com as outras crianças. Na mudança da infância para a adolescência observa-se o “alargamento do mundo social”, devido ao maior número e à diversidade de contactos sociais. Geralmente os contactos dos adolescentes envolvem pessoas do seu meio social e da sua raça. No principio da adolescência os grupos de colegas são formados por adolescentes do mesmo sexo. Muito embora a adolescência seja um período de transformações sociais, estas são fortemente influenciadas pelas disposições e normas comportamentais existentes (Sprinthall & Collins, 2003).

As relações de amizade são também percecionadas pelo adolescente como relações de suporte. Há um espaço relacional caracterizado pela partilha de actividades, cooperação e ajuda mútua, compreensão recíproca, aceitação e respeito pelas posições e diferentes opiniões (Fleming, 1997).

Para Laursen (1996) a intensidade e a importância das amizades são possivelmente mais elevadas na adolescência do que em qualquer outro período do ciclo de vida. Inicialmente, o adolescente apoia-se mais nos amigos do que nos pais para a *intimidade* e apoio. Os amigos encaram a *lealdade* de forma crítica e *partilham* mais do que amigos mais jovens. A intimidade, a lealdade e a partilha são características das amizades adultas, e o seu surgimento marca a transição para relações mais maduras. A intimidade com amigos do mesmo sexo aumenta durante o início da adolescência até à fase intermédia, seguida de um declínio, aumentando a intimidade com o sexo oposto (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

A crescente amizade íntima na adolescência reflete o desenvolvimento cognitivo. Têm assim maior capacidade de exprimir sentimentos e pensamentos íntimos.

Reconhecem mais facilmente o ponto de vista de outra pessoa, compreendendo melhor os pensamentos e sentimentos de um amigo. A intimidade ajuda a refletir sobre o autoconhecimento no início da adolescência. Confiando na ajuda de um amigo, o adolescente explora os seus próprios sentimentos, definindo a sua identidade e validando o seu valor pessoal (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

De um modo sucinto importa realçar a relação adolescente-amigos. Esta possibilita um contexto em que o adolescente vivencia a sua individualização, contribuindo desta forma para o desenvolvimento psicológico e na formação da identidade (Fleming, 1997).

Crescer nunca foi uma tarefa fácil. De qualquer modo a melhor forma de retratar a adolescência não é como uma etapa de rebelião, crise, patologia e desvios. Uma forma muito mais adequada de descobrir a adolescência é como uma etapa de evolução, tomada de decisões, compromisso e busca dum lugar no mundo. A maior parte dos problemas que têm os jovens atuais não são inerentes à juventude em si mesma. O que os adolescentes necessitam é de aceder a oportunidades legítimas e contar com o apoio a longo prazo de adultos que estejam profundamente comprometidos com o seu cuidado (Santrock, 2004).

2. A Psicologia e a Educação

*A vida só pode ser compreendida, olhando-se para trás;
mas só pode ser vivida, olhando-se para frente.*

Soren Kierkegaard

No âmbito da investigação na área da Psicologia Educacional tem-se analisado a temática da identidade. Encontrando-se descrita entre a psicologia e a educação

Em Psicologia Educacional, nomeadamente a intervenção direta na deteção e resolução de problemas concretos, há uma vinculação estreita, na sua origem, à educação especial e à educação clínica infantil (Salvador, Mestres, Goñi, & Gallart, 1999).

Há atualmente uma tendência para conotar a escola como um espaço convergente para insucessos e impossibilidades, distante de desejos e sonhos dos educandos, professores e pais. A escola é hoje adjetivada negativamente, sendo atribuídas dificuldades intransponíveis, originando cada vez mais a necessidade de uma presença ativa do psicólogo. Deste espera-se uma intervenção prodigiosa que procure solucionar o que – ou quem – possa ser considerado perturbado ou perturbador. “A escola psicologizou-se ao problematizar-se” (Silva & Marujo, 2005).

Assim sendo, a intervenção psicológica no contexto educativo português tem incidido ao nível da queixa, ou seja, não raras vezes vai “remediando” e “remendando” situações pontuais, validando a existência de disfuncionalidades “num jogo confirmatório que aumenta, ao intervir, a possibilidade e justificação da existência dos problemas” (Silva & Marujo, 2005).

Seria antes de mais necessário o desenvolvimento de competências, atuando na área da prevenção e da promoção da saúde psicológica e do bem-estar, colocando-se assim interventivamente um passo à frente das querelas, agindo de forma menos focalizada na patologia e mais focalizada nas possibilidades (Silva & Marujo, 2005).

Para Silva & Marujo (2005) os principais objetivos da intervenção psicológica em contexto escolar são:

- i. Ajudar pais, professores e educadores a encontrarem as melhores alternativas para a resolução de problemas de aprendizagem e de comportamento.
- ii. Estimular pais, professores e educadores a promoverem a adaptação e a saúde mental dos seus educandos.
- iii. Ajudar crianças e jovens a resolverem conflitos, problemas de aprendizagem e dificuldades de ajustamento psicológico.
- iv. Apoiar crianças e adolescentes a desenvolverem competências e estratégias para o melhoramento da realização escolar e das relações interpessoais.
- v. Contribuir para a construção de relações de maior confiança, valorização e interajuda entre professores, pais e alunos.
- vi. Reforçar as relações de trabalho colaborativas e positivas entre pais, professores e outros serviços da comunidade no apoio ao bem-estar das crianças e adolescentes.

- vii. Criar um clima escolar e relacional entre os intervenientes/atores do processo educativo que seja preventivo do desajustamento e promocional de competências equilibradas.

Em suma, apesar de ser frequente considerar as funções de um psicólogo escolar centrado na avaliação de adolescentes, considerados problemáticos, e na intervenção remediativa, tem-se assistido a uma mudança de atitude. Atualmente, os psicólogos começam a ser chamados a intervir na área da adaptação e do bem-estar, e as suas funções são direcionadas para a promoção da saúde mental e de competências de vida, de modo a proporcionar, no presente e no futuro, uma adaptação bem-sucedida (Silva & Marujo, 2005).

Para Seligman & Csikszentmihalyi (2000), esta nova visão é o resultado de recentes investigações científicas. Cada vez mais há um interesse acrescido em estudar populações não clínicas, que sendo confrontadas com situações de risco, sabem adaptar-se e vivenciar esses momentos sem manifestarem distúrbios ou disfunções psicológicas. Neste ponto é importante saber de que forma os indivíduos resistem a situações menos favoráveis e como se adaptam positivamente, adotando estilos de vida saudáveis, reforçando competências e aprendendo a planear melhor as suas vidas (Silva & Marujo, 2005).

Nos finais do século XX, a área de Psicologia da Educação da *American Psychological Association* delegou a uma comissão de especialistas, a redação de um documento sobre as características da Psicologia da Educação como uma disciplina científica. É particularmente interessante a parte informativa que revela necessidades no sistema educativo, onde apela diretamente à pesquisa psicoeducativa. Tomando como ponto de partida que a psicologia da educação “incide fundamentalmente no aumento da compreensão e na produção de meios que melhorem o processo de ensino e de aprendizagem (em todas as vertentes, tanto na escola como em qualquer tipo de instituição formativa)” (Scandura *et al.*, 1978, p. 44, citado por Salvador, Mestres, Goñi & Gallart, 1999). Em síntese, estas necessidades, de acordo com os autores, deverão envolver pesquisas psicoeducativas direcionadas para:

- a) *Uma superior compreensão para o que é necessário ensinar.* O que significa conhecer algo? Como se poderá representar o conhecimento de um determinado tema? Quais as competências e requisitos para se

apreender um conteúdo? O que é necessário aprender concretamente em determinadas áreas como a leitura, o raciocínio, as normas ou os valores?

- b) *A validação de instrumentos que permitam determinar o que um indivíduo conhece e a forma como aplica esse conhecimento.* Desenvolver referências normativas e critérios na elaboração de instrumentos de avaliação. Saber quais os elementos a considerar segundo a teoria do conhecimento. Como se avaliam as habilidades cognitivas de nível superior?
- c) *Compreender de que forma é assimilada a aprendizagem de conteúdos específicos.* Qual o papel da motivação na aprendizagem e no desenvolvimento precoce? De que forma as variáveis extracurriculares influenciam a aprendizagem escolar? Quais as condicionantes evolutivas na aprendizagem escolar? Que estratégias cognitivas são úteis para determinados conteúdos? Como se pode ensinar essas estratégias? etc.
- d) *Uma melhor compreensão das propriedades e das características de situações no ensino e da aprendizagem.* Qual a natureza da interação professor-aluno? Como se pode medir e avaliar essa interação? Que influência exercem os diversos tipos de interação na aprendizagem? Que influência exerce a dinâmica de grupo na aprendizagem?, etc.

Assim, no panorama atual, destacamos o aumento progressivo de metodologias qualitativas e etnográficas como instrumentos de exploração na pesquisa psicoeducativa. De salientar também a crescente utilização de pesquisas psicoeducativas relacionadas com temas e problemas comparados com práticas educativas não escolares, como a educação familiar, a influência educativa da televisão e de outros meios de comunicação, a formação de adultos, a formação permanente e a formação em empresas e centros de trabalho (Salvador, Mestres, Goñi, & Gallart, 1999).

3. Rendimento escolar

Depois de se procurar sem se encontrar, poderá dar-se o caso de se encontrar sem se procurar.

Jerome K. Jerome

A temática do rendimento académico, por definição, e o insucesso escolar, como problemática, é complexa e multidimensional, não se reduzindo à ideia simplista e comum de que abordar o (in)sucesso escolar seja compatível unicamente com as reprovações. Podendo em alguns casos verificar-se um elevado insucesso escolar, não envolve exclusivamente um grande número de reprovações, tal como a existência de sucesso escolar não pressupõe o contrário (Sil, 2004).

Não pretendendo entrar em questões filosóficas sobre o rendimento académico, importa salientar que apesar das divergências na área da investigação sobre este conceito, utilizaremos neste trabalho a conceção de “insucesso escolar” analisado com base nas reprovações e nas avaliações às disciplinas de matemática e língua Portuguesa, não querendo com isto menosprezar outros indicadores.

Apesar de se utilizar em investigação elementos que traduzem o insucesso de forma concreta, este nem sempre se apresenta de forma objetiva como o caso dos jovens que até transitam de ano com boas notas, mas por se terem colocado, à partida, num patamar de exigência mais elevado ao não atingirem os resultados pretendidos vivenciam situações idênticas às dos alunos que ficam retidos num mesmo ano de escolaridade. Todavia para fins estatísticos são alunos com aproveitamento e conseqüentemente sucesso escolar (Avanzini, 1967).

Assim, alguns investigadores propõem o conceito de insucesso escolar considerado como parcial (e.g. maus resultados numa disciplina ou área específica) ou global (rendimento abaixo do esperado em várias áreas que pode mesmo levar à retenção do aluno no mesmo ano escolar). O insucesso escolar pode apresentar-se com graus de gravidade muito variados (Avanzini, 1967).

Não pretendemos neste estudo, expressar o insucesso escolar numa dicotomia de avanços ou reprovações, existindo nesta área indicadores que, apesar de não serem objeto deste estudo, são determinantes no estudo da temática. As avaliações, as reprovações e o

abandono escolar, são alguns indícios passíveis de serem estudados. Até porque, o insucesso escolar só pode ser explicado por um modelo multidimensional, que considere os fatores sociais, o sistema educativo e da escola, fatores familiares, tipo de ensino na aula e motivação do aluno para aprender (Marchesi & Gil, 2004).

3.1. Escola, insucesso escolar e sistema educativo

Cabe à escola o potenciar e promover o ensino e a aprendizagem, auxiliando o desenvolvimento pessoal e social dos educandos, abandonando assim a estrutura monolítica e unidimensional onde o insucesso escolar conduz ao insucesso na dimensão educativa, que por sua vez gera exclusão social do indivíduo (Sebastião, 2001).

Nas escolas tradicionais, é por vezes difícil perceber qual o elemento mais importante: o educador ou o educando? Geralmente a escola organiza-se à volta do professor, embora sejam os alunos a constituir o maior número, sendo, no entanto, contestável que o protagonista do processo seja o aluno (Sil, 2004).

Se pelo contrário, a escola possuir um carácter pluridimensional, torna-se possível conseguir uma boa inserção social, mesmo sem sucesso escolar (Sebastião, 2001).

Se os alunos são o centro do processo educacional, os professores serão a chave do sucesso escolar e educativo desses mesmos alunos, sendo imprescindível que os professores desenvolvam uma cultura de investigação centrada no aluno e fundamentada na realidade (Sil, 2004).

Assim, durante a presente investigação deparamo-nos com questões de elevada importância. Apesar dos jovens terem acesso a uma escolarização cada vez mais prolongada, ficou a ideia de que os problemas de analfabetismo seriam quase inexistentes.

Para Sil (2004) a erradicação do analfabetismo é entendida como uma consequência direta de uma escolarização massificada, onde a influência de um conjunto de políticas educativas tende a afiançar uma escolaridade básica obrigatória e universal, conduzindo a uma realização escolar isenta de problemas. No entanto, países considerados muito desenvolvidos como o Canadá, os Estados Unidos e a França, verificaram, com alguma surpresa, que percentagens significativas da sua população, expunham dificuldades na utilização da prática da escrita, apesar de terem escolaridades obrigatórias longas (Benavente *et. al.*, 1996). A mesma autora evidencia o surgimento de um *novo analfabetismo*, direcionando-nos para um conceito emergente: a literacia.

De um modo geral, a literacia engloba a capacidade de processamento, na vida diária (social, profissional e pessoal), informações escritas de uso corrente contidas em materiais impressos de origem variada (textos, documentos, gráficos). Este conceito, define-se por duas características essenciais: a) permite a análise da capacidade efetiva de utilização na vida quotidiana das competências de leitura, escrita e cálculo; b) e remete para um contínuo de competências que se traduzem em níveis de literacia com graus de dificuldade distintos (Gomes, Ávila, Sebastião, & Costa, 2000).

Em Portugal, o primeiro estudo de avaliação direta das competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta, foi o Estudo Nacional de Literacia (ENL), realizado por uma equipa coordenada por Ana Benavente. O estudo deu origem ao livro *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica* (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996).

Sem entrar em detalhes sobre esta nova temática, cabe salientar neste capítulo, que o rendimento escolar, nesta investigação, auxilia como estudo de base a forma de relacionar a disrupção, a eficácia negocial e o autoconceito na adolescência.

4. Comportamentos disruptivos/conflitos

Qualquer um pode zangar-se – isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na justa medida, no momento certo, pela razão certa – isso não é fácil.

Aristóteles, *Ética a Nicómaco*
(Goleman, 1995, p. 17)

O aumento da escolaridade obrigatória e a criação de *escolas de massas*, com o objetivo de combater o analfabetismo e a democratização do ensino, ocasionou que muitos alunos encarassem a escola como uma imposição, potencializando também situações de desinteresse e de indisciplina (Delgado & Caeiro, 2005).

Geralmente a indisciplina em contexto escolar abrange comportamentos, por parte do aluno, como a perturbação de atividades em sala de aula – ruídos despropositados, movimentar-se sem autorização, participação descontextualizada, agressões verbais ou

físicas para com os colegas e professores, linguagem imprópria, não cumprir regras hierárquicas (Jesus, 1996).

De forma idêntica outros fatores podem estar na base de um comportamento disruptivo por parte do aluno, e podem abarcar o descontentamento em relação às temáticas abordadas na aula ou ao método utilizado pelo professor, a insatisfação face às relações interpessoais permitidas ou promovidas pelo docente, e também a pretensão em se assumir como líder perante a turma numa manifestação de coragem perante o professor (Jesus, 1996).

Num estudo comparativo sobre o comportamento escolar disruptivo na Europa, no qual fizeram parte a Inglaterra, a Alemanha, a França, a Suíça, a Áustria, a Dinamarca e a Bélgica (Lawrence *et al.*, 1984), observou-se a existência de um consenso quanto às características de um aluno considerado disruptivo ou não disruptivo. Concretamente essa classificação depende da percepção do que se afasta das normas e do nível de tolerância das mesmas. Assim, segundo o mesmo estudo, o comportamento disruptivo pode ter consequências prejudiciais para o aluno (impossibilitando o acompanhamento das atividades escolares), para o professor (complicando a tarefa de ensino) e também para os outros alunos, vendo-se prejudicados na aprendizagem. Em síntese o comportamento disruptivo perturba o ensino, o funcionamento da aula ou da escola, não cumprindo as regras escolares (Veiga, 2012).

Segundo Veiga (2012) subsistem diversas definições sobre o comportamento escolar disruptivo, tais como:

- “Aquele que prejudica a aprendizagem dos alunos ou a eficácia do ambiente de ensino” (Merret & Wheldall, 1984, p.87);

- “Os alunos disruptivos são sujeitos indisciplinados, que não cumprem as regras escolares” (Charles, 1985; Coulby & Harper, 1985; Mafpaktitis, Mayer & Bulterworth, (1985);

- Diferenciam-se dos alunos “especiais” – com acentuados problemas de comportamento (*behavior problem*) ou com dificuldades estruturais que lhes dificultam a adaptação à escola (*maladjusted pupils*) - sendo estes antecipadamente diagnosticados, vendo-se limitados nas suas capacidades físicas, mentais, afetivas ou comportamentais (Brigham *et al.*, 1985; Coulby & Harper, 1985; Galloway, 1987);

- Os alunos disruptivos não se apresentam emocionalmente perturbados ou com desordens comportamentais profundas, embora este tipo de alunos também possa apresentar comportamentos disruptivos (Frude & Gault, 1984; Knoff, 1987).

Com base nestes estudos, aceita-se o conceito de “comportamento escolar disruptivo” como aquele que vai contra as regras escolares, prejudicando os requisitos de aprendizagem, o ambiente de ensino ou os relacionamentos interpessoais.

A “disrupção escolar” é então entendida como um conjunto de situações indisciplinadas e conflituosas, também mencionadas no presente trabalho.

A expressão “comportamento disruptivo” foi introduzida na linguagem científica internacional, refletindo uma noção operacional e encontra-se indexada no *Psychological Abstract (disruptive behavior)*, relacionando-a a conteúdos descritos anteriormente (Veiga, 2012).

Paralelamente, os fatores externos à escola não podem ser excluídos, especialmente pela influência da educação familiar e da comunidade onde vivem os alunos. Não raras vezes, quando um aluno revela comportamentos atípicos, é natural relacionar os mesmos com o lar de onde provêm. Na verdade, em muitos casos, os pais pouco valorizam a escola e suplementam a educação dos filhos com violência verbal ou física, negligenciando as suas necessidades de comunicação. Assim, rotula-se erradamente este tipo de alunos como indisciplinados e mal-educados, alicerçando ainda mais essa característica na mente do aluno (Delgado & Caeiro, 2005).

A rotulagem é quase sempre desnecessária e comporta sérios riscos para o desenvolvimento da personalidade do aluno, originando a resignação ou a revolta. Segundo a perspectiva de Bandura, se os comportamentos de indisciplina são aprendidos os de disciplina também o podem ser, sendo necessário alterar os acontecimentos que os antecedem, ou precedem, se o educador revelar consonância entre o que diz e o que faz (Delgado & Caeiro, 2005).

Na literatura científica podemos observar uma pluralidade de abordagens, quanto aos modelos explicativos da indisciplina, assim como diferentes modelos de investigação. Segundo Amado (2001) todas podem ser classificadas pelo *modelo holístico de ensino*, ou seja, “a visão completa do ensino deve conferir relevo tanto a fatores externos como a fatores internos à aula, realçando a sua estreita ligação.

Para se compreender a interação em contexto de sala de aula, devem ser considerados fatores pessoais de alunos e professores, os fenómenos interativos subjetivos e intersubjetivos, os constrangimentos institucionais e os determinantes sociais (Delgado & Caeiro, 2005).

Perante estes fatores considerados preponderantes, existem, no entanto, *funções* que originam infrações às regras da aula e uma simples perturbação da aula. Assim, segundo Amado (2001, p.430) “a leitura destas *funções* só se pode fazer tendo em conta múltiplos aspetos, como a ação ou situação vivida no momento do incidente, a história relacional da turma ou do aluno com determinado professor, o lugar ocupado pelo aluno na estrutura informal da turma, a fase da aula, o período do ano, e muitos outros fatores. Um mesmo comportamento, tendo em conta esses aspetos do contexto, pode desempenhar as mais diversas *funções*”. Evidenciamos a seguir alguns dos principais desvios destacados por Amado (1998), representados no seguinte quadro:

Quadro 5

O Desvio às Regras de Trabalho na Aula (Amado, 1998)

<i>Sub-categoria</i>	<i>Comportamentos desviantes do aluno</i>
“Desvios” às regras da comunicação verbal.	Conversas, comentários, respostas coletivas, gritos, barulhos, confusão.
“Desvios” às regras da comunicação não-verbal.	Risos, olhares, gestos, posturas/posições, aspeto exterior.
“Desvios” às regras da “mobilidade”.	Deslocações não autorizadas, brincadeiras.
“Desvios” ao cumprimento da tarefa.	Atividades fora da tarefa, falta de material, falta de pontualidade, falta de assiduidade.

Em síntese, classificar a indisciplina como um acontecimento de uma aula, implica pensar numa multiplicidade de aspectos, começando pelo modo como os factos são interpretados pelos sujeitos intervenientes, assim como variadas situações de âmbito externo ao processo (Amado, 2001).

Em seguida apresentamos o modelo de análise elaborado por McGuiness (1993, citado por Amado, 2000), sendo elucidativo quanto ao apresentado anteriormente. Tendo como centro de ação um ato disruptivo, o modelo articula exemplos dos múltiplos factores explicativos da indisciplina.

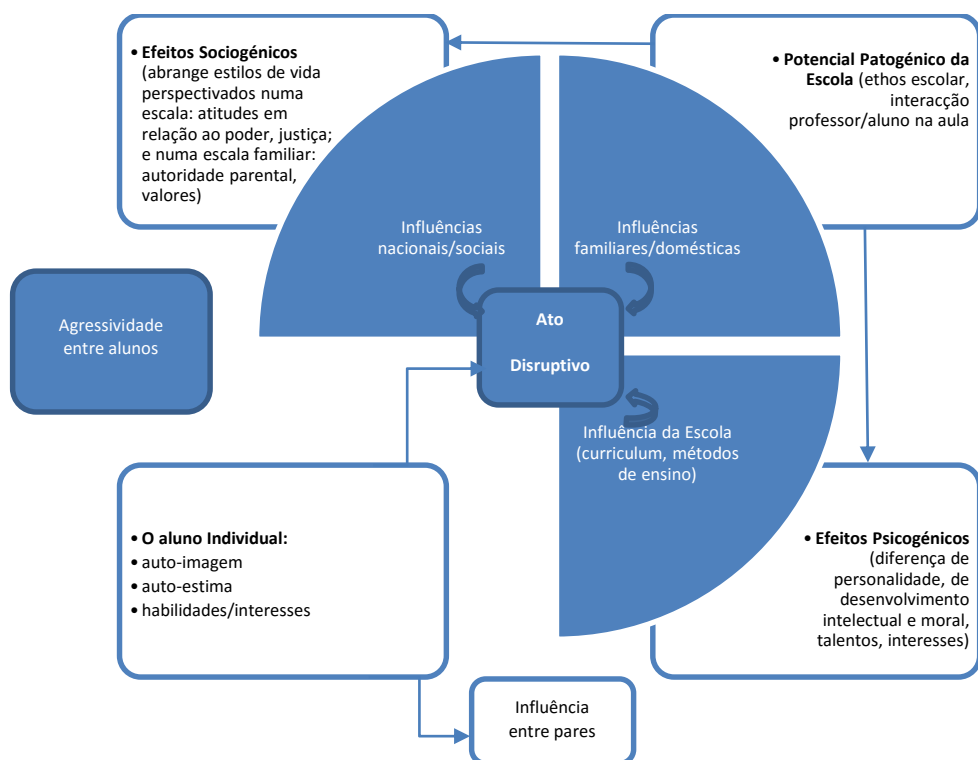


Figura 3. Análise de um comportamento disruptivo baseado no modelo de McGuinness (1993).

4.1. Comportamentos disruptivos competitivos – otimização de conflitos

Está sobejamente comprovado que a discordância dentro de um grupo não é necessariamente prejudicial para a execução ou o desempenho de uma tarefa. Com efeito, o conflito interpessoal ou intergrupar pode ter um resultado positivo, mais do que um obstáculo a nível individual, aumentando a qualidade das decisões do grupo, ou até mesmo a produtividade. Portanto, em situações muito consonantes ou quando se reprime uma discussão, pode ser aconselhável intensificar o conflito mais do que preveni-lo e aplaca-lo (Jaca & Díaz, 2005).

Não obstante, há situações onde se verifica um escalar de conflito sem uma melhoria do rendimento, do mesmo modo de que há melhorias do rendimento sem surja um escalamento do conflito. O objetivo desta perspetiva reside no facto de que por vezes um escalamento limitado do conflito pode produzir ótimos resultados, mais do que a prevenção ou a diminuição da discrepância (Jaca & Díaz, 2005).

O impacto da estimulação de um conflito no desempenho imediato ou a longo prazo pode ser positivo ou negativo, em função das circunstâncias específicas em que o mesmo ocorre. Ou seja, as circunstâncias onde se desenvolve um conflito podem

potenciar ou amortizar as consequências da estimulação do conflito. Podem ser divididas em três variáveis reguladoras: *o tipo de conflito, o nível de tensão e a interdependência das metas*.

4.1.1. Tipos de conflito

Neste ponto, é recomendado estimular e intensificar os conflitos orientados pela tarefa, mas também prevenir e amenizar os conflitos norteados pela identidade. Em primeiro lugar é discutível que não exista ligação entre a tarefa e a emoção. Em segundo lugar, raramente ocorrem em separado, conflitos puramente de tarefa e conflitos puramente relacionais ou de identidade. Efetivamente, um conflito pode definir-se como uma experiência tanto de desacordo cognitivo como de tensão afetiva. Em terceiro lugar, a intensificação do conflito pode converter facilmente os conflitos de tarefa em conflitos de identidade, originando uma personalização do conflito. Resumindo, a estimulação unilateral de aspetos relacionados com a tarefa, pode facilmente exceder-se abrangendo também os aspetos emocionais do conflito. Assim, terá de se considerar outras condições adicionais para que a estimulação do conflito tenha êxito (Jaca & Díaz, 2005).

4.1.2. Nível de tensão

Pode existir demasiada ou pouca tensão cognitivo-emocional em vez da necessária para obter um bom rendimento. Esta ideia teve a sua raiz na clássica lei de Yerkes y Dodson (1908), em que apresentam uma relação em forma de “U” invertida entre a intensidade das necessidades e o êxito nas tarefas, independentemente da complexidade das mesmas. Sessenta anos mais tarde, Walton (1969), equiparou o nível de necessidades como o nível de tensão, e a realização da tarefa como a produtividade numa interação de conflito. Na base da experiência, afirmou que a capacidade de um indivíduo para um pensamento complexo e efetivo altera-se de forma curvilínea à medida que o nível de tensão se instala. Consequentemente, a habilidade máxima de um grupo para adquirir um compromisso ou solucionar um conflito verifica-se num nível moderado de tensão (Jaca & Díaz, 2005).

De igual modo, os conflitos de alta ou baixa intensidade têm tendência a lesar mais do que a beneficiar as partes, enquanto o conflito moderado favorece o grupo, assegurando resultados de qualidade. Resumindo, se o nível de tensão é muito elevado, pode sempre optar-se por não atuar temporariamente ou efetuar alguma concessão, para aplacar a intensidade do conflito (Jaca & Díaz, 2005).

4.1.3. Interdependência das metas

No início do século XX, Cooley (1909), debateu a oposição entre amigos e oposição entre inimigos. Os amigos confrontam os seus conflitos construtivamente por aquilo que os une, enquanto que na hostilidade os conflitos verificam-se destrutivos porque existem visões e interesses opostos. Assim, um conflito poder ter consequências construtivas ou destrutivas dependendo se as partes percebem interdependência positiva ou negativa na realização dos respetivos objetivos. Uma ligação positiva entre os objetivos da parte A e a parte B produz a cooperação da qual provêm consequências benéficas para as duas partes. Por outro lado, uma ligação negativa entre os objetivos da parte A e da parte B gera competição, da qual emergem consequências prejudiciais (Jaca & Díaz, 2005).

Para Deutsch (1973), o conflito pode ser perspectivado não com uma conotação negativa mas como algo neutro, uma vez que os seus resultados é que podem ser positivos ou negativos, dependendo do modo como o conflito é gerido. Os *efeitos negativos* podem ser a desconfiança, a obstrução da cooperação, a perturbação das relações, o escalar diferenças de posição e conduzir até ao confronto violento. Dos *efeitos positivos* pode evidenciar-se o incentivar a discussão sobre diferentes assuntos, promover formas construtivas de clarificação de divergências, assim como da sua resolução, encorajar uma comunicação mais aberta e espontânea, levando ao crescimento nas diferentes partes envolvidas (Costa & Matos, 2007).

4.1.4. Conflitos: Principais tipos e causas

Segundo Johnson & Johnson (1995) os conflitos nas escolas podem ser classificados como:

- *Controvérsia* quando as ideias, informações, conclusões, teorias e opiniões de um indivíduo são incompatíveis com as de outro e que ambos procuram um acordo. Sendo abordada construtivamente, a controvérsia académica facilita a aprendizagem bem como a capacidade de tomar decisões e a qualidade destas;

- *Conflito conceptual* quando existem, conjuntamente, ideias incompatíveis, onde a informação recebida não parece ser compatível com o conhecimento pré-existente, em que o sujeito percebe a existência de controvérsia com as suas posições anteriores;

- *Conflito de interesses* quando as ações de um indivíduo, elevando os seus objetivos, interferem ou bloqueiam as ações de outro que pretende igualmente atingir os seus fins;

- *Conflito desenvolvimental* quando forças opostas de estabilidade e mudança ocorrem em atividades incompatíveis entre adultos e crianças.

O processo de qualquer conflito, seja individual, interpessoal, intra-grupo ou internacional, será moldado pelo contexto, de proximidade ou distancionamento, em que ocorre. Neste sentido, os conflitos, por si só, não são benignos ou malignos, são antes de mais inevitáveis. Podemos optar, enquanto seres humanos, pelo evitamento sistemático (devido a um conjunto de razões, por exemplo, os nossos próprios modelos internos e dos outros), tendendo assim a colocarmo-nos no papel de vitimização, ou por outro lado, atuar construtivamente com estes conflitos inevitáveis (Costa & Matos, 2007, p. 76).

4.2. A sociedade e os conflitos

De um modo geral, para analisar os antecedentes de um conflito, podemos definir com maior precisão o mesmo, indicando que duas pessoas, ou uma pessoa e um grupo, estão em conflito quando pelo menos uma das partes experiencia frustração perante a obstrução ou irritação causada pela outra parte. Esta definição implica que o conflito é uma experiência subjetiva, e não necessariamente objetiva. É não só uma experiência intrapessoal, como interpessoal, porque normalmente são implicadas outras pessoas ou grupos (Jaca & Riquelme, 1998).

Nomeadamente, o conflito surge quando as partes percebem que as actividades a desenvolver para a realização dos seus objetivos se obstroem entre si. Segundo Deutsch (1980) o conflito existe quando se dá qualquer tipo de atividade incompatível (Jaca & Riquelme, 1998).

Concretamente, os conflitos por mais que possam ter efeitos positivos e por mais que sejam necessários para a mudança e progresso social, requerem uma solução. Não é razoável nem possível a permanência indefinida do conflito enquanto tal. Se não se canaliza, se não se enfrenta, se não se resolve, o conflito perverte-se (Serrano, 1997).

4.3. A disrupção e o rendimento escolar

Em investigações recentes foram analisados comportamentos sociais dos alunos nas escolas, verificando-se que estes se diferenciam em função do rendimento académico. Os melhores alunos apresentavam maior adequação comportamental, quer quando esses comportamentos são inferidos pelos professores, quer quando são professados pelos alunos. Os jovens com rendimento superior aceitam melhor a autoridade, são mais atentos, criam menos conflitos, são mais responsáveis, colaboram mais com os colegas, são mais pontuais, têm mais cuidados com o material escolar, respeitam mais os professores e têm mais em conta as orientações destes (Veiga, 2012).

Há também estudos que evidenciam a relação entre o número de reprovações e a indisciplina. Numa amostra de 85 alunos dos 13 aos 17 anos (Estrela, 1986), 89,2% dos jovens considerados indisciplinados já tinham reprovado pelo menos uma vez. Para Montané *et al.*(1983), os alunos com uma reprovação são vistos como mais indisciplinados do que os que nunca reprovaram (Veiga, 2012).

Habitualmente a ligação entre as competências de relacionamento social dos alunos e o seu desempenho escolar tem levado alguns autores a admitir que a auto-imagem do jovem, habitualmente disruptivo, pode ser afetada pela crença de que *“se eu trabalhasse e estudasse, continuaria a ter maus resultados; Passaria a ser conhecido como burro, o que me faria sentir muito mal comigo próprio; então, a maneira de me proteger deste sentimento é desinteressar-me pelas coisas da escola; não ligar é melhor do que tentar e depois reprovar; e ser conhecido como indisciplinado é melhor do que ser visto como estúpido”* (Mendler & Curwin, 1983, pp. 10-11).

O fracasso escolar, embora não seja em si próprio um comportamento escolar disruptivo, surge habitualmente relacionado à disrupção escolar. No entanto, é um comportamento escolar desajustado, diversas vezes ligado a um certo desinteresse do aluno, a distrações e a alguma transgressão, pelo que frequentemente desencadeia nos professores atuações disciplinares (Veiga, 2012).

A relação entre o mau comportamento na aula e o insucesso tem sido objeto de estudo, encontrando-se associações significativas entre as variáveis. Por outro lado, estudos que relacionam a disrupção e as variáveis sociodemográficas, verifica-se uma escassez de investigação. Algumas investigações, no entanto, suportam a hipótese da

superioridade na disrupção por parte dos sujeitos do sexo masculino, dos que frequentam escolas situadas nos grandes centros populacionais, dos alunos mais velhos, dos que pertencem aos estratos sociais mais baixos e também dos que apresentam menor desempenho escolar (maior número de reprovações e menor rendimento académico) (Veiga, 2012).

5. Negociação de conflitos

*Aquilo que mais interessa não são os golpes que desferimos,
mas sim aqueles que suportamos e aos quais
resistimos para podermos seguir em frente.*

Randy Pausch

De um modo geral e por razões de saúde mental e física, um conflito não deve predominar indefinidamente. Neste sentido a negociação é fundamental uma vez que todos os seres humanos não encerram em si mesmos o controlo sobre os acontecimentos em que participam. Todavia, existem diferentes tipos de negociação capazes de dar resposta ao direito mútuo de divergir: a negociação distributiva, integrativa e de motivos mistos (Cunha, 2008).

Na relação existente entre negociação e conflito, encontramos conflitos interindividuais, interorganizacionais ou internacionais, entre outros. Do mesmo modo podemos, na existência de negociação em cada um desses níveis, considerar as particularidades de cada uma das situações (Cunha, 2008).

Convém salientar que a negociação pode não ser infalível, adequada e possível, uma vez que nem tudo é negociável (como é o caso de negociações sobre valores ou crenças).

5.1. Perspectiva cognitiva

Para Monteiro (1993) na gestão de conflitos é necessário que duas ou mais partes tentem encontrar um acordo que evite a confrontação direta. Para isso precisam de tomar decisões conjuntas a partir de um leque de alternativas. Os processos cognitivos são importantes nas táticas de negociação, tendo um grande impacto nos seus resultados.

Assim, há que salientar que os indivíduos envolvidos num processo negocial, retiram ilações e tomam decisões baseados nos sistemas onde estão inseridos: sociais, organizacionais, culturais, etc. Deste modo a perspectiva cognitiva pode envolver o sujeito negociador quer como um processador de informação quer como um tomador de decisões (Cunha, 2008).

Como tal é necessário averiguar os processos cognitivos humanos para se obter a compreensão dos fenómenos sociais complexos que as negociações integram. É também importante salientar o processamento de informação no âmbito da abordagem cognitiva. A informação é disponibilizada mediante princípios simples da ativação de difusão. Ou seja, o sistema de processamento de informação opera economicamente, de modo a alcançar resultados consumindo o mínimo de tempo e de recursos do processamento. Esta tendência pode originar heurísticas e atalhos cognitivos que facilitam o processamento de informação, mas são também responsáveis por julgamentos imprecisos e enviesamentos (Cunha, 2008).

5.2. A percepção

Num conflito é frequente ambas as partes se esquecerem que têm de lidar, não só com os seus problemas, mas também com o dos outros. Um acordo razoável pode ser inviabilizado pela própria irritação e sentimento de frustração. As percepções intrínsecas podem ser tendenciosas, as suas emoções e a forma de comunicar podem não se ajustar à situação (Fisher, Ury & Patton, 1999).

Compreender o modo de pensar da outra parte não é apenas uma forma útil de o ajudar a resolver o problema. O pensamento deles é o problema. Quando duas pessoas discutem, fazem-no habitualmente devido a um objeto – ex. ambos querem o mesmo relógio – ou de um acontecimento – ex. ambos afirmam ter sido o outro a provocar o acidente de automóvel (Fisher, Ury & Patton, 1999).

A existência de uma relação de interdependência entre os envolvidos é uma das principais características que define a natureza da negociação. Assim, é necessária uma percepção consensual de um dos intervenientes para que o outro consiga alcançar os objetivos a que se propõe (Cunha & Leitão, 2012).

Tentar encontrar uma realidade objetiva pode ser útil, mas basicamente, é a realidade, tal como cada um a percebe, que constitui o problema crucial, podendo, no entanto, abrir caminho para se encontrar uma solução (Fisher, Ury & Patton, 1999).

A perspectiva do homem depende da posição em que ele se encontra: “as pessoas só veem o que querem ver”. Ao receberem informação pormenorizada, as pessoas tendem a escolher e a centrar a atenção nos factos que confirmam as suas percepções anteriores, e negligenciam, ou não interpretam convenientemente, as opiniões dos outros. Num conflito, cada uma das partes pode ver apenas os seus méritos e os defeitos dos outros (Fisher, Ury & Patton, 1999).

A relação presente entre as partes é motivacionalmente contraditória, uma vez que os envolvidos num processo negocial se encontram, regra geral, perante a dicotomia entre obter/ficar satisfeito e conceder/satisfazer, entre competitividade e cooperação, sendo imprescindível muitas vezes, atuar em sentido oposto ao desejado (Cunha & Leitão, 2012)

A capacidade de olhar a situação sob o ponto de vista alheio, por mais difícil que seja, é uma das mais importantes competências na resolução de um conflito. Não basta saber que os outros têm uma perspectiva diferente. Para influenciar, é necessário compreender realmente a importância dos diferentes pontos de vista e sentir a força emocional com que os outros neles acreditam. Não chega analisá-los ao microscópio, como se fossem um inseto; é preciso sentir como é ser-se inseto (Fisher, Ury & Patton, 1999).

Assim, a negociação encontra-se mediada também por relações de poder: se uma das partes possui muito mais poder do que a outra, então o que se observa é uma imposição, sendo necessário um certo equilíbrio de poder, real ou percebido, para que se assista a um verdadeiro processo de negociação (Serrano, 1997).

Compreender as opiniões dos outros não significa concordar com elas. Ao entender melhor o seu modo de pensar, vai permitir rever as próprias opiniões relativamente aos méritos da situação. Assim não será considerado um “custo”, mas sim um “benefício”. Permite restringir a área de conflito, e, ajuda a auto-esclarecer o interesse pessoal (Fisher, Ury & Patton, 1999).

Sucintamente, a negociação depende, em grande medida, da percepção que os agentes sociais têm do próprio processo de negociação. As expectativas que depositam

na negociação baseiam-se na percepção que têm para as alcançar, existindo uma relação estreita entre conflito e negociação, pois o conflito que está na origem do processo negocial está visivelmente associado a um conjunto de estereótipos, enviesamentos, preconceitos, entre outros (Cunha & Leitão, 2012).

5.3. A emoção

Se uma discussão for particularmente acesa, os sentimentos podem ser mais importantes do que as palavras. As partes podem estar mais predispostas a lutar do que a colaborar na procura de uma solução para um problema em comum. Consequentemente, as pessoas vão para uma negociação cientes de que estão muitas coisas em jogo, sentindo-se à partida ameaçadas. As emoções de uns, geram as emoções dos outros. O medo gera irritação e a irritação, o medo. São muitas vezes as emoções que fazem com que uma negociação caia rapidamente num impasse ou numa rutura (Fisher, Ury & Patton, 1999).

Neste sentido, as funções da negociação podem passar por uma mediação ou uma mudança social. As mudanças decorrem com frequência do falhar das estruturas e padrões tradicionais, de alterações de circunstâncias e de modificação de necessidades. A negociação assegura assim, a regulação de sistemas complexos ao permitir o ajustamento entre necessidades de mudança e as de estabilidade (Cunha & Leitão, 2012).

Será particularmente importante, antes de mais, reconhecer e compreender as emoções de ambas as partes. Ouvir atentamente e tentar compreender que tipo de emoções sentem. Pode ser muito útil anotar o que se sente – receio, preocupação, irritação – e o que se gostaria de sentir – confiança, calma. O mesmo deve ser feito em relação aos outros (Fisher, Ury & Patton, 1999).

Quando se trabalha com negociadores que representam uma organização, o contacto é meramente de “porta-voz”, desprovidos de emoções. Nestes casos convém recordar que os “outros” também têm sentimentos, medos, esperanças e sonhos. Muitas vezes as suas carreiras podem estar em risco. Há questões a que estão particularmente sensíveis e outras que os fazem sentir particularmente orgulhosos (Fisher, Ury & Patton, 1999).

Tentar descobrir o que está na origem das emoções pode delinear uma solução: porque estão irritados? Estarão ressentidos e a tentar vingar-se? As emoções estendem-se

a outros assuntos? Os problemas particulares estão a interferir nos negócios? (Fisher, Ury & Patton, 1999).

Por último, numa negociação pode-se observar alguns possíveis resultados: a) vitória para um dos lados; b) um simples acordo de compromisso entre as partes; c) um acordo integrativo (as partes alcançam benefícios conjuntos, integrando os seus interesses); d) um fracasso em atingir o acordo (Cunha & Leitão, 2012).

5.4. A sociedade e a comunicação

Não é fácil comunicar, mesmo entre pessoas com valores e experiências comuns. Casais que vivem juntos há mais de trinta anos, continuam a ter desentendimentos diários. Não é de surpreender que a comunicação seja muito pobre entre pessoas que não se conhecem bem e que sentem uma certa hostilidade e desconfiança em relação ao outro. Existem vários problemas de comunicação. Aquele que nos parece de maior relevância são os equívocos. O que é dito por uma pessoa pode não ser entendido por outra. Mesmo quando se encontram na mesma sala, a comunicação entre ambos pode assemelhar-se a sinais de fumo num dia de vento forte. Se os idiomas forem diferentes as probabilidades de equívocos aumentam significativamente. Para uma melhor compreensão podemos utilizar o seguinte exemplo. Na Pérsia a palavra “compromisso” perde o significado positivo que tem: “solução intermédia que satisfaça ambas as partes”. Da mesma forma, a palavra “mediador”, em persa, sugere “intromissão” por parte de alguém que interrompe uma conversa indesejável. Utilizando estas duas palavras numa mesma frase pode tornar-se catastrófico. Nos anos 80, Kurt Waldheim, Secretário-Geral da ONU, fez uma viagem ao Irão para tentar conseguir a libertação de reféns norte-americanos. Os seus esforços viram-se gravemente ameaçados quando a rádio e a televisão persas difundiram a declaração que fez ao chegar a Teerão: “Vim na minha qualidade de mediador para tentar chegar a um compromisso.” Uma hora depois da emissão o seu carro era apedrejado por iranianos em fúria (Fisher, Ury & Patton, 1999).

Neste seguimento, primeiramente é fundamental ouvir atentamente e tentar compreender o que está a ser dito. Ouvir permite não só compreender a opinião dos outros, como sentir as suas emoções e prestar atenção ao que estão a dizer. Ao prestar atenção e de vez em quando perguntar: “Terei percebido bem quando afirmou que...?”, a outra parte terá consciência de que não está a perder tempo nem a cumprir uma mera formalidade. Sentir-se-ão igualmente mais satisfeitos por estarem a ser ouvidos e

compreendidos. Há quem afirme ser esta a concessão mais útil que se pode fazer à outra parte (Fisher, Ury & Patton, 1999).

Ainda que se reportando especificamente ao conflito organizacional, a literatura sugere que há um clima imperfeito em três grandes domínios:

- i. A inexistência de um conjunto de regras claras sobre quando manter, reduzir, ignorar ou ampliar um conflito (Cunha & Leitão, 2012);
- ii. Na ausência de linhas de orientação que sugiram como o conflito pode ser reduzido, ignorado ou ampliado para incrementar a aprendizagem e a eficácia organizacionais (Cunha & Leitão, 2012);
- iii. A inexistência de um conjunto de regras que indiquem como o conflito, que envolve diferentes situações, para ser gerido eficazmente (Cunha & Leitão, 2012).

Por vezes é difícil lembrar que uma negociação não é um debate, nem um julgamento. Se compararmos uma negociação com um procedimento judicial, a situação assemelha-se à de dois juizes a tentarem chegar a acordo quanto à decisão a dar a um caso. Nesta linha, não se consegue ser persuasivo se se responsabilizar os outros pelo problema, ao caluniar ou levantar a voz. Pelo contrário, é útil reconhecer explicitamente, que se tem uma opinião diferente sobre a situação e tentar avançar para a solução de um conflito em comum (Fisher, Ury & Patton, 1999).

Para uma melhor aceitação dos pontos de vista, ao comunicar deve-se falar sempre de si e não dos outros. Nas negociações, cada parte demora imenso tempo a explicar e a condenar as motivações e intenções da parte contrária. É mais convincente descrever o problema pelo impacto que teve na própria pessoa, do que pela razão que o originou: “Estou desolado”, em vez de “Faltou ao prometido”; “Sinto-me discriminado” em vez de “Racista”. Ao fazer uma afirmação sobre o outro, e ele a considerar falsa, ou a ignoram ou irritam-se, e não darão importância à preocupação alheia. Mas ao verbalizar o próprio estado de espírito, dificilmente se é atacado. Transmite a mesma informação, mas não provoca uma reação defensiva que impede de a aceitar (Fisher, Ury & Patton, 1999).

Na maior parte das vezes o conflito não está na falta de comunicação, mas no excesso desta. Como tal, é importante ter-se em mente um objetivo a atingir. Quando a irritação e a incompreensão são grandes, é melhor não exteriorizar determinados sentimentos. Não raras vezes, uma sinceridade total quanto à flexibilidade, em vez de

facilitar, dificulta a realização do acordo. Antes de se fazer uma afirmação importante, convém considerar o que dizer e o que se quer descobrir, para que a informação tenha um objetivo específico.

5.5. Eficácia negocial de conflitos na escola

Direcionando o nosso estudo para a adolescência e para o contexto educativo, devemos elevar o papel formativo, devendo a escola desenvolver e gerar bem-estar e segurança aos que nela participam, proporcionando condições que passam fundamentalmente pela capacidade negocial dos seus diferentes participantes (docentes, alunos, funcionários, pais, entre outros).

Perante elevados desafios que caracterizam a vida dos adolescentes, a escola, enquanto contexto diversificado do desenvolvimento humano, integra uma preparação essencial na aprendizagem de vivências, permitindo enfrentar de forma construtiva as dificuldades com as quais os jovens, inevitavelmente e em todas as áreas da sua existência, têm de lidar (Dessen & Polonia, 2007).

Por conseguinte, é na escola que os sujeitos, muitas vezes, adquirem uma visão mais precisa de que a existência de uma sociedade sem discórdia é uma irrealidade e que os indivíduos, pelo facto de terem necessidades, desejos, interesses, preferências e valores desiguais, podem encontrar-se implicados em conflitos que exigem respostas eficazes na forma como são enfrentados e geridos (Cunha & Leitão, 2012).

Neste sentido, desenvolver competências de gestão construtiva de conflitos e de negociação, no âmbito escolar, é um tema sempre atual, existindo “uma perspectiva dotada de pertinência, abrangência e algum consenso, para além da pluralidade de abordagens que o tema tem cientificamente suscitado” (Costa, 2003; Serrano, 2008).

De uma forma abrangente, pode-se afirmar que, construir a Paz nas escolas implica que se possua sobretudo “um referencial teórico não unilateral, devidamente fundamentado, sobre a conflitualidade nesse contexto social específico e que também se reflita sobre as estratégias possíveis de intervenção (construtiva) no conflito escolar nas suas inúmeras manifestações” (Paiva, Cunha & Lourenço, 2011).

6. O Autoconceito

*Serás amado no dia em que puderes mostrar
as tuas fraquezas sem que o outro se sirva delas
para aumentar a sua própria força.*

Cesare Pavese

Um outro fator importante para desvendar a problemática dos conflitos na adolescência é o autoconceito. Sendo este uma abordagem multidimensional, refere-se, contudo, à percepção que o adolescente tem de si, nas várias configurações da sua vida (Pipa & Peixoto, 2011). Esta percepção produz-se a partir dos vários contextos em que este se enquadra – a família, a escola, o grupo de pares e os hobbies - são também incluídas as interpretações que este faz das suas experiências e das apreciações que os outros fazem dos seus comportamentos (Faria, 2005). Na adolescência a escola é a ocasião em que os jovens passam a maior parte do tempo, sendo importante para seu o desenvolvimento no sentido de trabalhar competências sociais, emocionais e académicas, colaborando para a conservação ou alteração do seu autoconceito (Bastos, 2007; Senos & Diniz, 1998).

Sendo o autoconceito um conceito hipotético, é considerado por vezes como uma variável mediadora, facilitadora na obtenção de outros resultados, como no caso do rendimento académico, do desempenho desportivo, da adaptação profissional, etc. Segundo Peixoto (2003) “em contexto educativo, um autoconceito académico positivo está relacionado com um bom rendimento escolar, com impacto nas opções vocacionais, aspirações educacionais e comportamentos exibidos, pelos alunos, na escola”.

Para Vaz Serra (1995) a formação do autoconceito baseia-se nas experiências vividas por cada indivíduo nos vários contextos da vida em que se movimenta e daquilo que depreende dessa vivência. Por conseguinte a construção do elevado ou baixo autoconceito, para o mesmo autor, advêm vários factores, entre eles:

- i. Os julgamentos feitos pelos outros à ação do sujeito, em especial os outros significativos;
- ii. Os comentários depreciativos feitos à identidade do sujeito, sobretudo quando este se encontra numa etapa em que não desenvolveram por completo a capacidade de pensamento lógico;

- iii. As observações e avaliações que o sujeito faz do seu próprio desempenho em situações específicas, ou seja, o julgamento de êxito ou fracasso feito usualmente por si próprio à sua ação;
- iv. As comparações que o individuo faz entre o seu comportamento e o de outros sujeitos, do ou dos grupos de referência.

O predomínio de factores sociais sobre a estrutura do autoconceito manifestam-se através dos processos de comparação social, uma vez que as autoavaliações são organizadas tendo em consideração um determinado grupo de referência. Este faculta bases comparativas para a avaliação de desempenho, resultando a auto-perceção individual. Em ambiente escolar, os colegas de turma e a escola, podem constituir o principal grupo de referência do aluno, onde se estabelece comparações que se irão refletir no autoconceito académico (Peixoto, 2003).

6.1. O autoconceito e a influência de factores sociais

Paralelamente à influência exercida pelo desenvolvimento cognitivo, é igualmente possível distinguir o domínio de factores sociais na construção das representações sobre si próprio. Este domínio manifesta-se a diferentes níveis e sob diversos aspectos. Logo, é possível verificar que indivíduos provenientes de culturas diversas, apresentam diferenças em relação a numerosos aspectos, os quais são transmitidos através dos processos educativos a que cada um é sujeito. A influência do ambiente social sobre a construção do autoconceito é um dos aspectos essenciais da corrente do interacionismo simbólico. Esta teoria defende “que o desenvolvimento das representações sobre si próprio resulta de um processo de internalização, através do qual nos apropriamos dos valores e opiniões dos outros acerca de nós próprios” (Peixoto, 2003).

Apesar da influência que os outros exercem, nas apreciações emitidas através das interações sociais, é também possível constatar os efeitos de factores de natureza social, através de avaliações utilizadas para determinar o desempenho. Esta apropriação verifica-se nas interações com outros membros duma mesma cultura, ou através de processos de comparação social, estando na base das representações que construímos acerca de nós próprios.

Para Peixoto (2003) os processos de comparação social levam a que indivíduos com o mesmo nível de desempenho apresentem autoconceitos diferentes, essencialmente

devido ao facto de o grupo de referência que está na base da comparação dos desempenhos ser distinto. No entanto, o efeito gerado pela comparação social pode ser atenuado pelo efeito da “*glória refletida*” ou efeito de assimilação, isto é, pela satisfação retirada do facto de se estar associado a um grupo valorizado socialmente.

6.2. O autoconceito e a auto-estima

A relação entre o autoconceito e a auto-estima nem sempre aparece clara na literatura. A distinção entre os dois conceitos, direciona-nos para diferentes modos de avaliação do *self*, correspondendo o autoconceito às auto-avaliações de natureza cognitiva, centrado em domínios particulares de realização. Por outro lado, a auto-estima pode ser considerada enquanto avaliação global do *self*, com uma forte componente afetiva e apresentando uma estrutura unidimensional (Peixoto, 2003).

Embora alguns autores tenham chamado à atenção para as semelhanças dos termos, outros explicaram com clareza a distinção entre os dois conceitos. Fazendo uma retrospectiva verificamos que já os pioneiros do tema (James, 1890; Cooley, 1902; Mead, 1934) separavam conceptualmente os dois termos (Veiga, 2012).

Contrariando as semelhanças dos conceitos, Rosenberg (1979) propõe um modelo em que o autoconceito é constituído por quatro áreas: conteúdo (partes), estrutura (relações entre as partes), dimensões (forma de descrever as partes e o todo), e extensões do *eu* (fronteiras do objecto). Dentro destas dimensões, a auto-estima é entendida como a direcção da atitude (alta ou baixa) que o indivíduo tem para consigo próprio (Veiga, 2012).

De salientar também que o desenvolvimento cognitivo atinge o desenvolvimento da auto-estima e do autoconceito, na medida em que a representação de si próprio depende da capacidade do sujeito para representar o real. Este facto está dependente do desenvolvimento das estruturas cognitivas individuais (Peixoto, 2003).

6.3. Autoconceito e auto-eficácia

Não sendo um conceito chave para este estudo, a auto-eficácia auxilia, como termo de comparação, a compreensão sobre o autoconceito e implicitamente a eficácia negocial na adolescência.

Assim, enquanto que o autoconceito nos remete para uma avaliação clara das capacidades e competências pessoais, a auto-eficácia centra-se numa avaliação daquilo

que os sujeitos acreditam ser capazes de fazer com as capacidades e competências que possuem. Logo, o autoconceito representa a nossa percepção de competências em certos domínios de realização e a auto-eficácia representa a nossa confiança na competência percebida para realizar uma determinada tarefa. Resumindo, o autoconceito é um *juízo sobre a competência pessoal* (“eu sou...”; “eu tenho...”) e a autoeficácia é um *juízo sobre a confiança nessa competência* (“eu posso...”; “eu consigo...”). Sendo esta a grande diferença conceptual entre os dois construtos, é a partir daqui que se identificam outras diferenças ao nível operacional (Neves & Faria, 2009).

O autoconceito apoia-se sobretudo em informações que o sujeito dispõe sobre as suas características e sobre as suas capacidades e competências, enquanto que a auto-eficácia assenta no cruzamento dessas informações sobre as capacidades e competências do sujeito e um conjunto de outras informações sobre as características da tarefa a realizar num determinado contexto e num determinado momento (Ver Figura 4).

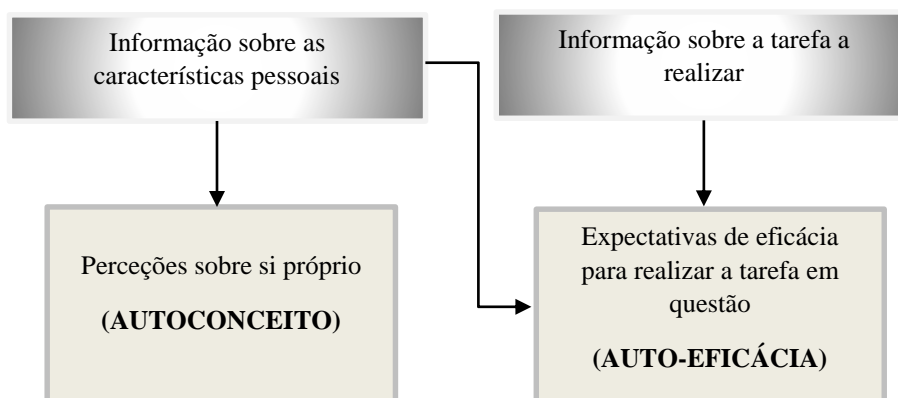


Figura 4. Principais informações consideradas na formação do autoconceito e da auto-eficácia (baseado no modelo de Neves & Faria, 2009).

Para as autoras supracitadas é também plausível que o autoconceito e a auto-eficácia se reportem a diferentes pontos no tempo. Enquanto que o autoconceito é retrospectivo, dando origem a percepções, a auto-eficácia é prospetiva, originando expectativas. O autoconceito compreende uma avaliação orientada para o passado que se molda numa experiência pessoal, formando-se a partir das experiências vividas em determinados domínios de ação. Por outro lado, a auto-eficácia parte também de um conjunto de experiências pessoais, mas abrange uma avaliação orientada para o futuro, representando expectativas do indivíduo relativamente a uma tarefa que ainda se irá realizar.

Quanto à influência dos processos normativos, o autoconceito e a auto-eficácia parecem ser uma questão de grau: o *autoconceito tem uma natureza iminentemente normativa*, enquanto que a auto-eficácia a normatividade não é essencial (Skaalvik & Bong, 2003).

Compreender as diferenças entre estes elementos, permite-nos elaborar uma operacionalização das duas variáveis e compreender que a aceção do autoconceito e da auto-eficácia é distinta. Comparativamente com o autoconceito, avaliar a auto-eficácia obriga a explorar mais o nível de competências percebidas, sendo que, questionar sobre se se é competente em determinados domínios de realização (*autoconceito*), é diferente de questionar sobre se se é capaz de realizar com sucesso determinadas tarefas (*auto-eficácia*) (Bong, 2006).

No quadro seguinte, é apresentada uma síntese das diferenças entre os dois construtos.

Quadro 6

Comparação das diferenças entre o autoconceito e a auto-eficácia (baseado no modelo de Neves & Faria, 2009)

	Autoconceito	Auto-eficácia
Conceptualização	- É um julgamento sobre a competência pessoal	- É um julgamento sobre a confiança na competência pessoal
Origem	- Funda-se em informações sobre as capacidades e competências em determinados domínios de realização	- Cruza as informações sobre as capacidades e competências com as informações sobre as características das tarefas específicas a realizar
Operacionalização	- Pode ser operacionalizado até ao nível dos domínios de realização	- Pode ser operacionalizada até ao nível das atividades e tarefas (construto microanalítico)
Direção da avaliação	- É retrospectivo - É orientado para o passado - Dá origem a perceções	- É prospetiva - É orientada para o futuro - Dá origem a expectativas
Especificidade da avaliação	- Refere-se a domínios de realização mais ou menos específicos (domain specificity)	- Pode referir-se a domínios de realização ou a tarefas e objetivos específicos (domain and task-specificity)
Natureza da avaliação	- Regra geral, é normativo	- Regra geral, não é normativa
Estabilidade temporal	- É relativamente estável	- É relativamente volátil

Uma outra vertente onde a investigação é bastante consistente, é a análise da influência do autoconceito e da auto-eficácia na realização humana e, em particular, na realização escolar. São vastos os estudos que comprovam sistemática e consistentemente a influência destes construtos na motivação e realização escolar (Pajares & Schunk, 2005).

No caso do autoconceito, investigações demonstram que esta variável está positivamente associada à motivação intrínseca, ao nível de esforço dos alunos e à qualidade dos seus resultados escolares. Consequentemente, o autoconceito académico parece influenciar a conduta dos alunos, que evidenciam comportamentos de evitamento quando acreditam que as situações de realização estão além das suas competências e que, por isso, não irão ser bem-sucedidos – *evitamento do fracasso* –, demonstrando comportamentos de envolvimento quando se avaliam como competentes e creem ser capazes de realizar com sucesso as tarefas que têm – *procura do sucesso* – (Neves & Faria, 2007).

A investigação tem também demonstrado que a relação do autoconceito académico e da auto-eficácia académica com a realização escolar, é mais forte quando se avaliam resultados escolares em disciplinas específicas e se consideram estas variáveis - autoconceito ou auto-eficácia- ligadas diretamente a essas disciplinas (e.g.: relação entre o autoconceito matemático e as notas à disciplina de matemática) (Neves & Faria, 2009).

6.4. O autoconceito e o rendimento escolar

A relação entre o autoconceito e o (in)sucesso escolar dos adolescentes tem sido a temática de vários estudos. Os investigadores partem do princípio de que as percepções negativas dos indivíduos sobre eles próprios são a base do insucesso escolar. Para Veiga (2012) “as necessidades de desenvolvimento da pessoa, incluindo o autoconceito positivo, seria a base do progresso educacional dos sujeitos”.

Ainda que a correspondência entre o autoconceito e o fracasso escolar seja complexa e nem sempre observável, há uma concordância na existência de uma relação significativa e negativa entre essas variáveis. Os sujeitos com autoconceito elevado distinguem-se dos sujeitos com autoconceito baixo, conquanto os primeiros utilizam formas de auto-avaliação em que o *self* surge ligado a identidades, a comportamentos e a

resultados positivos, os segundos desenvolvem auto-avaliações em que o *self* aparece sobretudo relacionado com a parte negativa das mesmas variáveis (Brown, Collins, & Schmidt, 1988).

A maior parte dos estudos que pretendem analisar a relação entre o autoconceito e os resultados escolares estabelecem o pressuposto (embora muitas vezes implícito) de que a vida académica é um aspeto muito importante da vida dos adolescentes, pelo que o sucesso ou insucesso na escola afeta necessariamente o autoconceito. Como refere Wylie (1979, p.355), “muitas pessoas, especialmente educadores, assumiram sem hesitações que medidas de sucesso ou capacidade escolar deveriam estar fortemente correlacionadas com auto-conceções de realização e competência bem como com autoconceito geral” (Peixoto, 2003)

Em síntese, para este estudo em particular importa contextualizar o jovem/adolescente numa etapa em que não só a família, mas também a escola e outros ambientes adicionais, são fontes de constante processo avaliativo. Em contrapartida a aquisição de competências são objeto de constantes comparações. A forma como cada um absorve estas avaliações pode afetar positiva ou negativamente, a estrutura do seu valor pessoal (Serra, 1995).

Capítulo II

Estudo Empírico

7. Estudo Empírico

7.1. Importância do estudo

Com o alargamento da escolaridade obrigatória, para doze anos, deparamo-nos muitas vezes com alguma desorientação da comunidade estudantil. A diversificação da oferta educativa constitui uma analogia entre o sucesso e o insucesso escolar (Pereira, Breia, Moura, Henriques, & Fonseca, 2013).

Assim, a escola e os serviços de psicologia têm um papel fundamental tanto na promoção do sucesso educativo, como na prevenção do abandono escolar.

Face à diversidade da população escolar e atendendo aos recursos existentes, pretendemos realizar uma investigação que nos possa proporcionar informação quanto à interrupção escolar, ao rendimento académico dos alunos do 3º ciclo, ao autoconceito na adolescência e eficácia negocial de conflitos entre pares.

A pertinência do estudo incide, antes de mais, na indisciplina que se verifica atualmente nas escolas, sendo uma preocupação constante dentro e fora da sala de aula, e um foco de atenção, tanto pelos professores como por investigadores.

Segundo Ramal, citado por Lourenço, Rosa & Paiva (2010), “A indisciplina que hoje é observável na sala de aula incomoda o trabalho docente e discente, desviando o foco de atenção dos indivíduos que necessitam de fazer um esforço continuado para alcançar a mestria das suas realizações”. Neste sentido a comunidade educativa precisa de enfrentar este flagelo da indisciplina na escola, de forma a desenvolver estratégias que estimulem a qualidade e o bem-estar psicossocial em contexto escolar (Lourenço, Rosa, & Paiva, 2010).

Convém referir que, de um modo geral a adolescência caracteriza-se pelas mudanças físicas aceleradas e particularidades da puberdade, muito diferentes do crescimento e desenvolvimento que ocorrem num ritmo constante na infância. Essas alterações são, no entanto, influenciadas por fatores hereditários, ambientais, nutricionais e psicológicos (OMS, 1965).

Atualmente há uma preocupação crescente em redefinir estratégias de evitamento de conflitos, de forma a compreender e a atuar nas relações interpessoais dos adolescentes enquanto estudantes.

As diferenças e as semelhanças entre indivíduos emergem de processos psicossociais cada vez mais importantes nas relações interpessoais, uma vez que, quaisquer que sejam os laços que os unem há sempre momentos em que os sentimentos, pensamentos, interesses, objetivos e ações de cada um, encontram discordâncias com os dos outros (Paiva, Cunha, & Lourenço, 2011)

É na escola que os indivíduos obtêm muitas vezes uma visão precisa de que existir em sociedade sem desacordo é uma irreabilidade, e os indivíduos, pelas suas necessidades, desejos, interesses, preferências e valores divergentes, podem estar implicados em conflitos que impõem respostas eficazes, pela forma como são enfrentados e geridos (Cunha & Leitão, 2012).

Quando se pretende gerir conflitos, é inevitável falar-se em negociação. Sendo esta uma forma privilegiada de relacionamento, permite aos contestantes encontrar soluções traçadas diretamente por eles, revelando-se capazes em terminar com a diferença inicial (Paiva, Cunha, & Lourenço, 2011).

A outra dimensão pretendida para este estudo prende-se com o autoconceito dos alunos. Sendo esta uma abordagem multidimensional, refere-se, contudo, à percepção que o adolescente tem de si, nos vários aspectos da sua vida (Pipa & Peixoto, 2011). Esta percepção produz-se a partir dos vários contextos em que este se enquadra – a família, a escola, o grupo de pares e os passatempos - são também incluídas as interpretações que este faz das suas experiências e das apreciações que os outros fazem dos seus comportamentos (Faria, 2005). Na adolescência a escola é a ocasião em que os jovens passam a maior parte do tempo, sendo esta importante para seu o desenvolvimento no sentido de trabalhar competências sociais, emocionais e académicas, colaborando para a conservação ou alteração do seu autoconceito (Pipa & Peixoto, 2011).

7.2. Objetivos do estudo

Para este estudo em particular importa contextualizar o jovem/adolescente numa etapa em que não só a família, mas também a escola e outros ambientes sociais, são fonte de constante processo avaliativo.

De um modo geral, nesta investigação, tentar-se-á criar alguma teoria que possa sustentar que no percurso académico dos alunos, os sucessos e insucessos escolares podem influenciar os seus comportamentos assim como determinar a eficácia negocial

dos mesmos. Numa fase final procuraremos correlacionar as implicações na vida social e escolar do aluno e o autoconceito deste.

Neste contexto, para elaborar os objetivos do presente estudo, recorreremos aos seguintes autores:

Quadro 7

Autores que fundamentam as variáveis em estudo

Variável	Autor
Comportamentos Disruptivos	(Paiva & Lourenço, 2009); (Paiva & Lourenço, 2010); (Paiva & Lourenço, 2012); (Lourenço & Paiva, 2015); (Rosário et al, 2005); (Veiga, 2012).
Eficácia Negocial	(Afonso, 2012); (Lourenço & Paiva, 2004); (Lourenço & Paiva, 2015); (Paiva, Cunha & Lourenço, 2011); (Paiva & Lourenço, 2007); (Paiva & Lourenço, 2011); (Pereira, 2013).
Autoconceito	(Abril & Peixoto, 2012); (Almeida, 2008); (Nascimento & Peixoto, 2012); (Peixoto, 2003); (Peixoto, 2010); (Peixoto, 2011); (Peixoto & Almeida, 2011); (Pipa & Peixoto, 2014); (Vaz-Serra, 1986).
Rendimento Escolar	(Henriques, 2009); (Lourenço & Paiva, 2015); (Lourenço, Rosa & Paiva, 2010); (Almeida et al., 2005).

Pretendemos realizar um estudo exploratório, optando pelo método quantitativo. Segundo as características do projecto de investigação em causa, parece-nos exequível a utilização do método correlacional, tendo por objetivo relacionar variáveis, analisar interações e diferenciar grupos.

Para a elaboração dos objetivos recorreu-se a critérios decorrentes dos dados apresentados anteriormente, tendo o presente estudo como objetivos gerais:

- analisar se existe uma relação estatisticamente significativa entre os comportamentos disruptivos percebidos e o rendimento académico (Paiva & Lourenço, 2009; Paiva & Lourenço, 2010; Paiva & Lourenço, 2012; Lourenço & Paiva, 2015;

Rosário et al, 2005; Veiga, 2012; Henriques, 2009; Lourenço, Rosa & Paiva, 2010; Almeida et al., 2005);

- analisar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que revelam uma eficácia negocial de conflitos na escola e o autoconceito (Afonso, 2012; Lourenço & Paiva, 2004; Lourenço & Paiva, 2015; Paiva, Cunha & Lourenço, 2011; Paiva & Lourenço, 2007; Paiva & Lourenço, 2011; Pereira, 2013; Abril & Peixoto, 2012; Almeida, 2008; Nascimento & Peixoto, 2012; Peixoto, 2003; Peixoto, 2010; Peixoto, 2011; Peixoto & Almeida, 2011; Pipa & Peixoto, 2014; Vaz-Serra, 1986);

- analisar se existem diferenças estatisticamente significativas entre as mestas escolares dos alunos e o autoconceito dos mesmos (Abril & Peixoto, 2012; Almeida, 2008; Nascimento & Peixoto, 2012; Peixoto, 2003; Peixoto, 2010; Peixoto, 2011; Peixoto & Almeida, 2011; Pipa & Peixoto, 2014; Vaz-Serra, 1986; Henriques, 2009; Lourenço & Paiva, 2015; Lourenço, Rosa & Paiva, 2010; Almeida et al., 2005).

Neste sentido, analisaremos através de objetivos específicos, se existe uma relação estatisticamente significativa entre:

- a percepção do aluno quanto disrupção em contexto escolar e o género;
- a idade do aluno e os comportamentos disruptivos percebidos (Distração, Agressão e Transgressão de Regras);
- as notas à Língua Portuguesa e a Matemática e os comportamentos disruptivos percebidos;
- a eficácia negocial dos conflitos (Influência Negocial; Clima Negocial; Racionalidade Negocial; Firmeza-Flexibilidade Comportamental e Soluções Construtivas) e o género do sujeito;
- a idade e o seu impacto na eficácia negocial de conflitos;
- o número de reprovações do aluno e a relação com o autoconceito.

Assim, os instrumentos administrados foram escolhidos mediante a elaboração das seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – O comportamento disruptivo dos alunos depende do género do sujeito;

Hipótese 2 – A idade dos alunos tem impacto nos comportamentos disruptivos;

Hipótese 3 – O rendimento escolar depende dos comportamentos disruptivos percebidos;

Hipótese 4 - A eficácia negocial dos conflitos na escola depende do género do sujeito;

Hipótese 5 – A idade dos sujeitos tem impacto na resolução de conflitos;

Hipótese 6 – Quanto maior é o autoconceito maior é a eficácia negocial de conflitos na escola;

Hipótese 7 – O número de reprovações dos alunos tem relação com o autoconceito;

Hipótese 8 – O autoconceito dos alunos relaciona-se positivamente com as metas escolares.

8. Variáveis

No presente estudo identifica-se como variáveis principais a interrupção, a eficácia negocial, o autoconceito e o rendimento escolar. E como variáveis secundárias identifica-se a idade, o nível de escolaridade, o género, horas de estudo, o número de reprovações e as metas escolares.

No Quadro 8 são identificadas as variáveis quanto à sua natureza estatística e categorias.

Quadro 8

Descrição de variáveis em função da sua natureza e categoria

	Variáveis	Natureza Estatística	Categorias
Variáveis Secundárias	Sexo	Nominal	1-Masculino 2-Feminino
	Idade	Escalar/ Rácio	Contínuo
	Ano	Ordinal	1-7º ano
	Escolaridade		2-8º ano 3-9º ano
	Horas de estudo	Escalar/ Rácio	Contínuo
	Metas escolares	Nominal	1-Fim 12ºano 2-Acabar um curso superior 3-Não decidi
Variáveis Principais	Comportamentos Disruptivos Percebidos: - Distração - Agressão - Transgressão de regras	Ordinal	1-Nunca 2-Raramente 3-Às vezes 4-Frequentemente 5-Sempre
	Eficácia Negocial: - Influência Negocial - Clima Negocial - Racionalidade Negocial - Firmeza-Flexibilidade Comportamental - Soluções Construtivas		Ordinal
	Autoconceito: - Competência Escolar - Aceitação Social - Competência Atlética - Aparência Física - Atração Romântica - Comportamento - Amizades Íntimas - Competência à Língua Materna - Competências a Matemática	Ordinal	
	Rendimento Escolar: - Língua Portuguesa - Matemática		Escalar/ Rácio

9. Metodologia

9.1. Caracterização dos participantes

O presente estudo teve por base uma amostra de conveniência devido à proximidade do investigador e ao conhecimento pré-existente de fenómenos passíveis de estudo. Sendo uma população extensa e atendendo ao princípio de exequibilidade do

estudo, foi selecionado um subgrupo da população, em que a amostra representasse o conjunto, de forma a obter informações representativas do geral.

A amostra foi constituída por 181 participantes, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade, a frequentar o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, da Escola Secundária 2/3 de Águas Santas, na cidade da Maia, no ano letivo de 2014/2015.

Para a seleção da amostra foram tidos em consideração os seguintes critérios de inclusão:

- alunos a frequentar o terceiro ciclo;
- escolha aleatória de três turmas por ano de escolaridade.

Os critérios de exclusão considerados foram:

- alunos a frequentar o primeiro e segundo ciclos, e o ensino secundário;
- alunos a frequentar o ensino vocacional e profissional;
- alunos portadores de necessidades educativas especiais,
- os alunos que não aceitem participar neste estudo e que os encarregados de educação não autorizem.

A amostra que se pretendia representativa da população, uma vez que importava obter uma imagem global dos 3408 alunos, para que desse modo se pudesse extrair conclusões, foi recolhida de forma aleatória simples, para que todos os elementos da população tivessem a mesma probabilidade, diferente de zero, de serem incluídos na amostra. Assim, alcançou-se uma amostra composta por 5,3% da população alvo, constituída por 181 sujeitos.

De forma a caracterizar a amostra, procedeu-se à análise de dados de acordo com os procedimentos estatísticos sugeridos por Marôco (2010) obtendo assim a seguinte descrição da amostra.

Conforme apresentado na *Tabela 1*, a amostra total é constituída por 181 participantes, sendo que 81 alunos (N = 81, 44,80%) são do género masculino e 100 alunos (N = 100, 55,20%) são do género feminino.

Tabela 1

Caraterização da amostra quanto ao género

Frequência e percentagem dos participantes por Género		
	Amostra (n = 181)	
	N	%
Masculino	81	44,80%
Feminino	100	55,20%

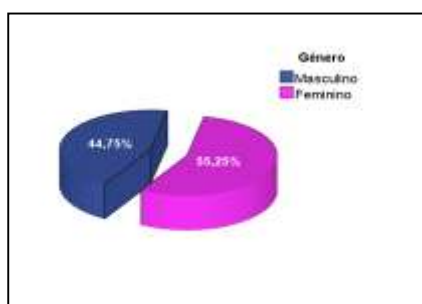


Gráfico 1. Percentagem de participantes por género.

Na *Tabela 2*, apresentam-se os dados de caracterização da amostra relativamente ao *Mínimo, Máximo, Média e Desvio Padrão da Idade* por Género.

Os participantes do género masculino apresentam uma idade *mínima* de 12 anos e *máxima* de 16 anos, a *média* é de 13,56 e o *desvio padrão* 1,204; e o género feminino apresenta uma idade *mínima* de 12 anos e *máxima* de 16 anos, a *média* é de 13,71 e o *desvio padrão* 0,957.

Tabela 2

Caraterização da amostra quanto à idade

	Amostra (n = 181)			
	Mínimo	Máximo	Média	DP
Masculino	12	16	13,56	1,204
Feminino	12	16	13,71	0,957

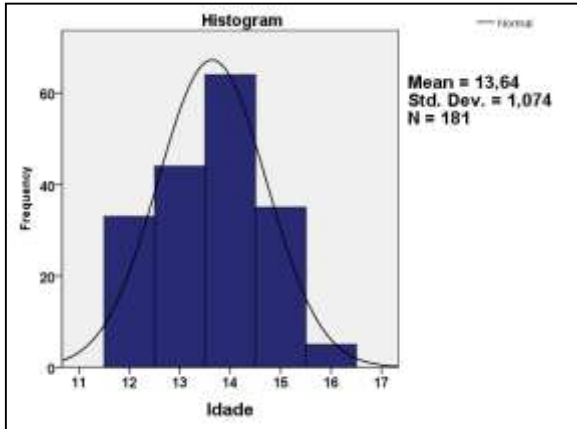


Gráfico 2. Histograma da idade.

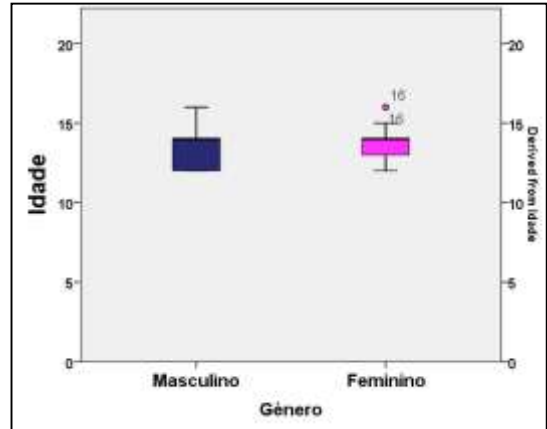


Gráfico 3. Box-plot da idade por gênero.

Relativamente às Habilitações Académicas, estas encontram-se discriminadas na *Tabela 3*. Verifica-se que 53 alunos frequentam o 7º ano (n=53; 29,30%); 56 alunos frequentam o 8º ano (n=56: 30,90%) e 72 alunos frequentam o 9º ano (n=72; 39,80%) de escolaridade.

Tabela 3

Caraterização da amostra quanto às Habilitações Académicas

Frequência e percentagem de participantes por Habilitações Académicas		
Amostra (n = 181)		
	N	%
7º ano	53	29,30%
8º ano	56	30,90%
9º ano	72	39,80%

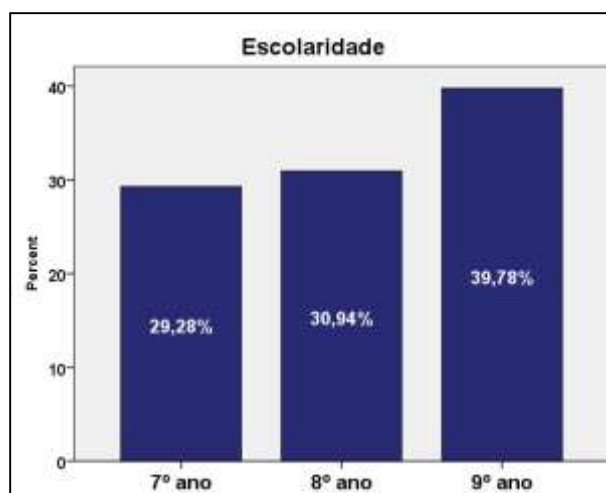


Gráfico 4. Percentagem de participantes por ano de escolaridade.

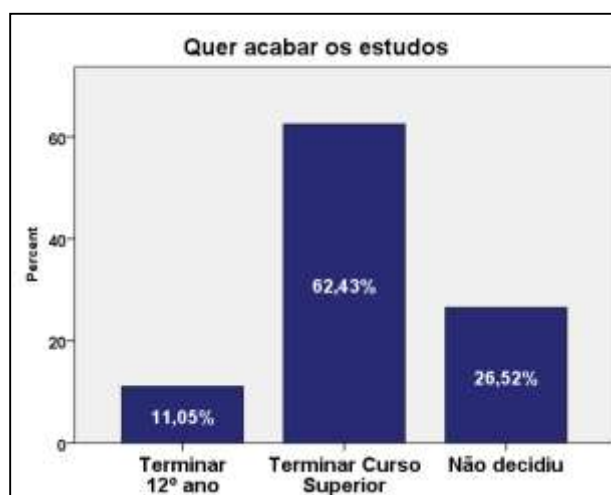


Gráfico 5. Percentagem expectante para quando terminarem os estudos.

De forma sucinta, foi apresentado o perfil da amostra, onde se pode verificar a participação de alunos do género feminino e do género masculino, com escolaridade compreendidas entre o 7º e o 9º ano, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, num estudo realizado na Maia.

9.2. Materiais

Os questionários selecionados para o estudo foram: Ficha de Dados Pessoais e Escolares (FDPE); Questionário de Comportamentos Disruptivos Percebidos (QCDP) (Veiga, 2010-2013); Questionário de Eficácia Negocial de Conflitos na Escola (QENCE) (Paiva, Cunha & Lourenço, 2011) e Escala de autoconceito e de autoestima (Peixoto & Almeida, 2003).

Os referidos testes foram construídos e adaptados à população Portuguesa, e a incidência dos critérios recai sobre a clareza dos mesmos. Em síntese, selecionamos estes instrumentos por serem parcimoniosos, tendo em atenção a idade dos indivíduos.

Após a verificação de todas as características anteriormente mencionadas, descrevemos a seguir as várias dimensões e a possibilidade de avaliação de resultados dos instrumentos selecionados.

9.2.1. Ficha de Dados Pessoais e Escolares (FDPE)

Na presente investigação foi administrado um questionário com o objetivo de caracterizar a amostra do estudo. Atualizamos uma Ficha de Dados pré-existente a fim de recolher informação relativamente ao género dos alunos, à idade, ao ano de escolaridade, ao número de reprovações, às horas de estudo numa semana (7 dias), objetivos ao nível do término dos estudos e às classificações das disciplinas de Língua Portuguesa e matemática relativamente ao segundo período (Anexo A).

9.2.2. Questionário de Comportamentos Disruptivos Percebidos (QCDP)

Relativamente ao Questionário de Comportamentos Disruptivos Percebidos (QCDP) (Veiga, 2010-2013) este mede as perceções que os alunos têm sobre o comportamento disruptivo dos colegas, ou seja, não o comportamento professado por ele (aluno), mas a percepção que este mesmo aluno tem sobre o comportamento dos outros alunos (Anexo B). É constituído por 13 itens representativos de três factores ou dimensões:

- a Distração (D) - e.g., distraem os colegas com brincadeiras: por exemplo, quando saem do lugar para afiar o lápis/deitar papel no lixo, metem-se com os colegas, etc.- referente aos itens 1, 4, 5, 6, e 7;

- a Agressão (A) – e.g., insultam com palavrões os colegas e as famílias – referente aos itens 3, 8, 9, e 12;

- a Transgressão de Regras (TR) – e.g., usam os telemóveis para enviar mensagens durante as aulas – referente aos itens 2, 10, 11 e 13.

No que se refere à classificação das respostas, é uma escala de formato Likert de 5 pontos, desde 1 (nunca) até 5 (sempre). As pontuações superiores correspondem a uma maior percepção de comportamentos disruptivos, pelo que se torna necessário realizar uma prévia inversão do valor numérico dos itens inversos (itens 2, 10, 11 e 13). Os valores de consistência interna variam entre .59 e .75.

9.2.2.1. Fiabilidade do Questionário de Comportamentos Disruptivos Percebidos (QCDP)

Para avaliar a consistência interna do QCDP foram analisados os questionários dos 181 estudantes incluídos no estudo, constatando-se que os valores de *Alpha de Cronbach* variavam entre .68 e .80 indicando a existência de consistência interna do QCDP.

Tabela 4

Alfa de Cronbach do QCDP

	Nº de itens	Alfa de Cronbach
Distração	5	0,798
Agressão	4	0,744
Transgressão de Regras	4	0,681

9.2.3. Questionário de Eficácia Negocial de Conflitos na Escola (QENCE)

O Questionário de Eficácia Negocial de Conflitos na Escola (QENCE) foi criado de raiz por Paiva, Cunha & Lourenço (2011) para avaliar a eficácia negocial em contexto escolar (Anexo C). O QENCE é um instrumento que serve para medir opiniões e atitudes dos alunos relativamente a aspectos relacionados com a eficácia negocial de conflitos em contexto educativo. Este questionário apresenta 21 itens distribuídos por cinco dimensões:

- Influência Negocial (IN) (e.g., Faço sentir ao meu opositor que apenas os meus interesses e necessidades são importantes; Habitualmente, quando o opositor não aceita uma proposta minha, ameaço quebrar a negociação) que corresponde à soma das pontuações dos itens 4, 7, 14, 17 e 19;

- Clima Negocial (CN) (e.g., Para se atingir o acordo é importante revelar gostos comuns e realçar as afinidades com o oponente; É importante criar segurança na outra parte quando se pretende obter um acordo satisfatório e duradouro) é medido pelos itens 3, 6, 13, 18 e 20;

- Racionalidade Negocial (RN) (e.g., Consigo aceitar as críticas do meu oponente; De forma a chegar ao acordo nunca desisto de encontrar um resultado positivo para o problema) é identificada pelos itens 2, 9, 12 e 21;

- Firmeza-Flexibilidade Comportamental (FFC) (e.g., A minha maneira de negociar baseia-se principalmente no bom senso e na minha capacidade de debater os assuntos; Para conseguir bons resultados apresento, tanto quanto possível, várias alternativas para a resolução do problema) é alcançado a partir dos itens 1, 5, 10 e 16;

- Soluções Construtivas (SC) (e.g., Numa negociação é fundamental trabalhar em conjunto para encontrar os interesses comuns às duas partes; No final do conflito é importante que haja um acordo mutuo) têm em conta o somatório das pontuações dos itens 8, 11 e 15.

É uma escala de formato Likert de 5 pontos, relativamente à classificação das respostas, sendo que “Discordo Fortemente” equivale a um (1) ponto; “Discordo” dois (2) pontos; “Indiferente” três (3) pontos; “Concordo” quatro (4) pontos e “Concordo Fortemente” cinco (5) pontos.

Os indivíduos respondem indicando em que medida a referida afirmação é válida para si próprio. A eficácia negocial de conflitos em contexto escolar pode, assim, ser avaliada através da soma das pontuações nas respetivas subescalas.

9.2.3.1. Fiabilidade do Questionário de Eficácia Negocial de Conflitos na Escola (QENCE)

Avaliando a consistência interna do QENCE, observou-se que a dimensão Firmeza Flexibilidade Comportamental (*Alpha de Cronbach* = 0,555) apresentava valor

inaceitável, contudo após a remoção do item QENCE 5 o *Alpha de Cronbach* aumentou para 0,655, exibindo em todas as dimensões valores superiores a .6.

Tabela 5

Alfa de Cronbach do QENCE

	Nº de itens	Alfa de Cronbach
Influência Negocial	5	0,737
Clima Negocial	5	0,691
Racionalidade Negocial	4	0,704
Firmeza Flexibilidade Comportamental ¹	3	0,655
Soluções Construtivas	3	0,707

Nota .¹Removido o item QENCE 5.

9.2.4. Escala de autoconceito e de autoestima

A Escala de autoconceito e de autoestima (Peixoto & Almeida, 2003) é constituída por 53 itens, com diferentes sub-escalas definidas do seguinte modo (Anexo D):

- Competência Escolar – pretende avaliar o modo com o sujeito percebe o seu desempenho escolar, na globalidade (Itens 1, 11, 21, 31 e 41).

- Aceitação Social – pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente ao modo como é aceite pelos colegas e à sua popularidade (Itens 2, 12, 22, 32 e 42).

- Competência Atlética – visa avaliar a percepção do sujeito relativamente às suas capacidades em actividades físicas e/ou desportivas (Itens 3, 13, 23, 33 e 43).

- Aparência Física – avalia o grau de satisfação do adolescente relativamente ao seu aspeto, peso, tamanho, etc. (Itens 4, 14, 24, 44 e 52).

-Atração Romântica – a percepção do adolescente relativamente à sua capacidade para atrair romanticamente aqueles(as) por quem se sente atraído (Itens 5, 25, 35, 45 e 51).

- Comportamento – a forma como o adolescente se sente relativamente ao modo como age, se faz as coisas corretamente, se age de acordo com o que esperam dele, se evita problemas, etc. (Itens 6, 16, 26, 36 e 46).

- Amizades Íntimas – a percepção do sujeito relativamente à sua capacidade para fazer e manter amigos íntimos (Itens 7, 17, 27, 37 e 47).

- Competência à Língua Materna – a percepção do sujeito relativamente ao seu domínio do Português (Itens 8, 18, 28, 38 e 48).

- Competências a Matemática – a avaliação da percepção das capacidades matemáticas do sujeito (Itens 9, 19, 29, 39 e 49).

- Autoestima – Esta sub-escala pretende avaliar se o sujeito gosta dele enquanto pessoa, não constituindo um domínio específico de competência (Itens 10, 30, 40, 50 e 53).

Para cotar as respostas atribui-se uma pontuação de 1 a 4, de modo a que a pontuação 4 reflete uma alta competência percebida ou uma elevada importância atribuída e a pontuação 1 corresponde a uma baixa competência percebida ou fraca importância atribuída. Esta escala possibilita a obtenção de medidas para cada uma das dimensões específicas do autoconceito e para a autoestima. Permite, ainda, a obtenção de medidas mais globais do autoconceito, nomeadamente para o autoconceito académico, autoconceito social e autoconceito de apresentação. Por seu turno a escala de importância permite a obtenção de nove medidas, correspondendo à importância atribuída a cada uma das dimensões do autoconceito (Peixoto & Almeida, 2003).

Tal como na escala de autoconceito e autoestima, também na escala de importância, cerca de metade dos itens são formulados na positiva enquanto os restantes são formulados na negativa, o que faz com que para cada dimensão exista um item formulado na positiva e um item formulado na negativa (Peixoto & Almeida, 2003).

Em síntese, este questionário é composto por 69 itens, onde 51 estão distribuídos pelas dez dimensões do perfil de auto-avaliação e 18 para a escala de importância, representados no quadro seguinte:

Quadro 9

Distribuição dos itens pelas diferentes dimensões da escala (Peixoto & Almeida, 2003)

Dimensões	Itens do perfil de autoavaliação	Itens da escala de importância
Competência Escolar	1, 11, 21, 31, 41	1,10
Aceitação Social	2, 12, 22, 32, 42	2, 11
Competência Atlética	3, 13, 23, 33, 43	3, 12
Aparência Física	4, 14, 24, 44, 52	4, 13
Atração Romântica	5, 25, 35, 45, 51	5, 14
Comportamento	6, 16, 26, 36, 46	6, 15
Amizades Íntimas	7, 17, 27, 37, 47	7, 16
Competência em Língua Materna	8, 18, 28, 38, 48	8, 17
Competência em Matemática	9, 19, 29, 39, 49	9, 18
Auto-Estima	10, 20, 30, 40, 50, 53	
Itens a inverter	1, 3, 5, 7, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 44, 46, 50	1, 3, 5, 8, 11, 13, 15, 16, 18

9.2.4.1. Fiabilidade da Escala de autoconceito e de autoestima

Na *Tabela 6* são apresentados os valores de consistência interna da Escala de autoconceito e de autoestima. Em termos de autoconceito, constata-se que os valores de *Alpha de Cronbach* da escala de Autoconceito variavam entre .66 e .88 indicando a existência de consistência interna da Escala de autoconceito e de autoestima. No que respeita à escala de importância, em geral, os valores de consistência interna foram inaceitáveis (*Alpha de Cronbach* < .60), tal facto poderá dever-se aos diversos fatores serem compostos somente por dois itens.

Tabela 6

Alfa de Cronbach da Escala de autoconceito e de autoestima

	Autoconceito		Importância	
	Nº de itens	Alfa de Cronbach	Nº de itens	Alfa de Cronbach
Competência Escolar	5	0,708	2	0,487
Aceitação Social	5	0,659	2	0,583
Competência Atlética	5	0,670	2	0,543
Aparência Física	6	0,884	2	0,514
Atração Romântica	6	0,705	2	0,136
Comportamento	5	0,758	2	0,525
Amizades Íntimas	5	0,853	2	0,662
Competência a Língua Materna	5	0,603	2	0,640
Competências a Matemática	5	0,869	2	0,453
Autoestima	6	0,779	Não aplicável	

10. Procedimentos

10.1. Procedimentos Gerais

Desde logo foi solicitada autorização para a utilização dos instrumentos aos respetivos autores. Seguidamente reportou-se a apresentação do Projecto de investigação ao Ministério da Educação, assim como à Comissão Ética da Universidade Fernando Pessoa (Anexo E).

Consequentemente, solicitou-se autorização para a realização da investigação, por escrito, à entidade de acolhimento, no caso a Escola Secundária de Águas Santas (Anexo F). Foi também solicitada, por escrito, a disponibilidade dos professores e respetivos Diretores de Turma.

Aos participantes, sendo menores de idade, foi entregue um documento relativamente ao consentimento informado, a entregar aos encarregados de educação (Anexo G).

Depois de devidamente autorizados os alunos foram esclarecidos verbalmente que este procedimento seria feito de forma livre e responsável, e que os dados recolhidos eram anónimos e confidenciais, sendo que poderiam decidir se pretendiam participar ou não,

sem que houvesse qualquer consequência para o aluno. Foi comunicado que poderiam desistir a qualquer momento, mesmo que os testes já tivessem começado. A aceitação por parte dos alunos foi bastante positiva.

10.2. Procedimentos específicos

Depois de identificadas as turmas procedeu-se à administração das provas. A recolha de dados decorreu nas aulas de Educação para a Cidadania e teve uma duração de 45/50 minutos por turma.

Inicialmente o investigador fez a leitura dos instrumentos assim como alguns esclarecimentos relativamente às instruções específicas de cada instrumento. Durante o preenchimento dos testes, o investigador permaneceu na sala de modo a esclarecer qualquer dúvida. No final os alunos entregavam os questionários preenchidos, que foram colocados em envelopes separados e catalogados por turmas e número de alunos participantes.

A administração dos testes decorreu de acordo com o previsto respeitando as normas da ética e deontologia.

10.3. Procedimentos estatísticos

Os dados obtidos são analisados estatisticamente através do SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) - versão 22.

Os itens alusivos às escalas foram obtidos através da *média e desvio padrão (DP)*, *mínimo e máximo* e são apresentadas no texto através da *média \pm DP*, tendo sido utilizados scores entre 1 e 5 (QCDP e QENCE) ou entre 1 e 4 (escala de autoconceito). Para a determinação dos *scores* das diversas dimensões em análise efetuou-se a soma dos respetivos itens.

Para a análise das hipóteses do estudo foi utilizada prioritariamente uma abordagem paramétrica devido à dimensão amostral ser superior a trinta, permitindo assim a aplicação do teorema do limite central (Marôco, 2010). Somente nos casos em que as variáveis eram bastante assimétricas (idade e notas de Português e Matemática) foram utilizadas abordagens não paramétricas. O teste *t* para duas amostras independentes foi empregue para avaliação das Hipótese 1, Hipótese 4 e Hipótese 7. O teste à significância da *correlação de Spearman* foi aplicado para avaliação das Hipótese 2, Hipótese 3 e Hipótese 5, e o teste à significância da *correlação de Pearson* foi utilizado

para avaliação da Hipótese 6. Para a validação da Hipótese 8 foi usada ANOVA de fator único.

Em todos os casos consideraram-se diferenças ou correlações estatisticamente significativas nos casos em que $p < 0.05$.

11. Resultados

Neste segmento são apresentados e analisados os dados recorrendo aos procedimentos estatísticos anteriormente citados.

11.1. Análise descritiva

Na *Tabela 7* visualizam-se as estatísticas descritivas da escala QCDP, constatando-se que os níveis médios mais elevados de comportamento disruptivo dos colegas foram expostos nos itens QCDP_1 ($3,6 \pm 1,0$) e QCDP_4 ($3,2 \pm 1,0$).

Tabela 7

Estatísticas descritivas da escala QCDP

	Média	DP	Mínimo	Máximo
QCDP_1	3,6	1,0	1,0	5,0
<i>QCDP_2</i>	<i>2,2</i>	<i>0,8</i>	<i>1,0</i>	<i>5,0</i>
QCDP_3	1,5	0,9	1,0	5,0
QCDP_4	3,2	1,0	1,0	5,0
QCDP_5	2,9	1,3	1,0	5,0
QCDP_6	2,3	1,0	1,0	5,0
QCDP_7	2,6	1,1	1,0	5,0
QCDP_8	1,6	1,1	1,0	5,0
QCDP_9	1,3	0,8	1,0	5,0
<i>QCDP_10</i>	<i>2,1</i>	<i>0,8</i>	<i>1,0</i>	<i>5,0</i>
<i>QCDP_11</i>	<i>2,8</i>	<i>0,9</i>	<i>1,0</i>	<i>5,0</i>
QCDP_12	1,8	1,0	1,0	5,0
<i>QCDP_13</i>	<i>2,6</i>	<i>1,1</i>	<i>1,0</i>	<i>5,0</i>

Nota. A itálico são apresentados os itens invertidos.

Em termos de estatísticas descritivas da escala QENCE (*Tabela 8*), observa-se que os níveis médios mais elevados de eficácia negocial de conflitos em contexto educativo foram expostos nos itens QENCE_8 ($4,3 \pm 0,8$), QENCE_15 ($4,2 \pm 0,9$), QENCE_16 ($4,1 \pm 0,9$), QENCE_21 ($4,1 \pm 0,9$), QENCE_11 ($4,0 \pm 1,1$) e QENCE_18 ($4,0 \pm 0,8$).

Tabela 8

Estatísticas descritivas da escala QCDP

	Média	DP	Mínimo	Máximo
QENCE_1	3,9	0,8	1,0	5,0
QENCE_2	3,6	0,9	1,0	5,0
QENCE_3	3,9	0,9	1,0	5,0
<i>QENCE_4</i>	<i>3,0</i>	<i>1,3</i>	<i>1,0</i>	<i>5,0</i>
QENCE_5	3,5	0,9	1,0	5,0
QENCE_6	3,9	0,9	1,0	5,0
<i>QENCE_7</i>	<i>3,4</i>	<i>1,3</i>	<i>1,0</i>	<i>5,0</i>
QENCE_8	4,3	0,8	2,0	5,0
QENCE_9	3,8	0,9	1,0	5,0
QENCE_10	3,9	0,8	2,0	5,0
QENCE_11	4,0	1,1	1,0	5,0
QENCE_12	3,8	0,9	1,0	5,0
QENCE_13	3,8	1,0	1,0	5,0
<i>QENCE_14</i>	<i>3,5</i>	<i>1,2</i>	<i>1,0</i>	<i>5,0</i>
QENCE_15	4,2	0,9	1,0	5,0
QENCE_16	4,1	0,9	1,0	5,0
<i>QENCE_17</i>	<i>3,8</i>	<i>1,2</i>	<i>1,0</i>	<i>5,0</i>
QENCE_18	4,0	0,8	2,0	5,0
<i>QENCE_19</i>	<i>3,7</i>	<i>1,1</i>	<i>1,0</i>	<i>5,0</i>
QENCE_20	3,8	0,9	1,0	5,0
QENCE_21	4,1	0,9	1,0	5,0

Nota. A itálico são apresentados os itens invertidos.

A *Tabela 9* apresenta as estatísticas descritivas da escala de autoconceito e de autoestima, constatando-se que os níveis médios mais elevados de autoconceito foram patenteados nos itens SOU_7 ($3,4 \pm 0,8$), SOU_17 ($3,3 \pm 0,9$), SOU_37 ($3,3 \pm 0,8$), SOU_2 ($3,2 \pm 0,9$), SOU_6 ($3,2 \pm 0,9$), SOU_27 ($3,2 \pm 0,9$) e SOU_47 ($3,2 \pm 0,9$).

Tabela 9

Estatísticas descritivas da escala de autoconceito e de autoestima

	Média	DP	Mínimo	Máximo
<i>SOU_1</i>	2,7	0,7	1,0	4,0
<i>SOU_2</i>	3,2	0,9	1,0	4,0
<i>SOU_3</i>	2,8	1,0	1,0	4,0
<i>SOU_4</i>	2,8	0,9	1,0	4,0
<i>SOU_5</i>	2,1	0,9	1,0	4,0
<i>SOU_6</i>	3,2	0,9	1,0	4,0
<i>SOU_7</i>	3,4	0,8	1,0	4,0
<i>SOU_8</i>	2,9	0,8	1,0	4,0
<i>SOU_9</i>	2,4	1,1	1,0	4,0
<i>SOU_10</i>	2,4	0,8	1,0	4,0
<i>SOU_11</i>	2,7	0,8	1,0	4,0
<i>SOU_12</i>	2,9	0,9	1,0	4,0
<i>SOU_13</i>	2,4	0,9	1,0	4,0
<i>SOU_14</i>	2,4	1,0	1,0	4,0
<i>SOU_15</i>	2,2	0,8	1,0	4,0
<i>SOU_16</i>	3,0	0,7	1,0	4,0
<i>SOU_17</i>	3,3	0,9	1,0	4,0
<i>SOU_18</i>	2,8	0,8	1,0	4,0
<i>SOU_19</i>	2,2	1,0	1,0	4,0
<i>SOU_20</i>	3,1	0,8	1,0	4,0
<i>SOU_21</i>	2,8	0,7	1,0	4,0
<i>SOU_22</i>	3,0	0,9	1,0	4,0
<i>SOU_23</i>	2,2	0,9	1,0	4,0
<i>SOU_24</i>	2,5	1,0	1,0	4,0
<i>SOU_25</i>	2,7	0,9	1,0	4,0
<i>SOU_26</i>	3,1	0,8	1,0	4,0
<i>SOU_27</i>	3,2	0,9	1,0	4,0
<i>SOU_28</i>	2,9	0,9	1,0	4,0
<i>SOU_29</i>	2,3	1,0	1,0	4,0
<i>SOU_30</i>	2,9	0,8	1,0	4,0
<i>SOU_31</i>	2,5	0,8	1,0	4,0
<i>SOU_32</i>	3,0	0,7	1,0	4,0
<i>SOU_33</i>	2,8	0,9	1,0	4,0
<i>SOU_34</i>	2,5	0,9	1,0	4,0
<i>SOU_35</i>	2,6	0,8	1,0	4,0
<i>SOU_36</i>	3,0	0,7	1,0	4,0
<i>SOU_37</i>	3,3	0,8	1,0	4,0
<i>SOU_38</i>	2,8	0,7	1,0	4,0
<i>SOU_39</i>	2,5	1,0	1,0	4,0
<i>SOU_40</i>	3,1	0,7	1,0	4,0
<i>SOU_41</i>	2,9	0,7	1,0	4,0
<i>SOU_42</i>	2,9	0,8	1,0	4,0

SOU_43	2,8	0,9	1,0	4,0
<i>SOU_44</i>	<i>2,6</i>	<i>0,9</i>	<i>1,0</i>	<i>4,0</i>
SOU_45	2,6	0,9	1,0	4,0
<i>SOU_46</i>	<i>3,0</i>	<i>0,7</i>	<i>1,0</i>	<i>4,0</i>
SOU_47	3,2	0,9	1,0	4,0
SOU_48	2,8	0,8	1,0	4,0
SOU_49	2,4	1,0	1,0	4,0
<i>SOU_50</i>	<i>3,1</i>	<i>0,7</i>	<i>1,0</i>	<i>4,0</i>
SOU_51	2,4	0,8	1,0	4,0
SOU_52	2,7	0,9	1,0	4,0
SOU_53	2,7	0,9	1,0	4,0

Nota. A itálico são apresentados os itens invertidos.

Finalmente, no que respeita à escala de importância (*Tabela 10*), observa-se que os níveis médios mais elevados de importância foram expostos nos itens IMP_1 ($3,4 \pm 0,6$), IMP_10 ($3,4 \pm 0,7$), IMP_16 ($3,4 \pm 0,7$), IMP_7 ($3,3 \pm 0,8$), IMP_15 ($3,3 \pm 0,7$) e IMP_17 ($3,3 \pm 0,7$).

Tabela 10

Estatísticas descritivas da escala de importância

	Média	DP	Mínimo	Máximo
<i>IMP_1</i>	<i>3,4</i>	<i>0,6</i>	<i>1,0</i>	<i>4,0</i>
IMP_2	3,2	0,8	1,0	4,0
<i>IMP_3</i>	<i>2,8</i>	<i>0,9</i>	<i>1,0</i>	<i>4,0</i>
IMP_4	3,0	0,8	1,0	4,0
<i>IMP_5</i>	<i>2,6</i>	<i>0,8</i>	<i>1,0</i>	<i>4,0</i>
IMP_6	3,1	0,9	1,0	4,0
IMP_7	3,3	0,8	1,0	4,0
<i>IMP_8</i>	<i>3,2</i>	<i>0,7</i>	<i>1,0</i>	<i>4,0</i>
IMP_9	3,0	1,0	1,0	4,0
IMP_10	3,4	0,7	1,0	4,0
<i>IMP_11</i>	<i>3,2</i>	<i>0,8</i>	<i>1,0</i>	<i>4,0</i>
IMP_12	2,9	0,8	1,0	4,0
<i>IMP_13</i>	<i>2,9</i>	<i>0,8</i>	<i>1,0</i>	<i>4,0</i>
IMP_14	3,0	0,8	1,0	4,0
<i>IMP_15</i>	<i>3,3</i>	<i>0,7</i>	<i>2,0</i>	<i>4,0</i>
<i>IMP_16</i>	<i>3,4</i>	<i>0,7</i>	<i>1,0</i>	<i>4,0</i>
IMP_17	3,3	0,7	1,0	4,0
<i>IMP_18</i>	<i>3,2</i>	<i>0,8</i>	<i>1,0</i>	<i>4,0</i>

Nota. A itálico são apresentados os itens invertidos.

11.2. Análise inferencial

De forma a avaliar se o comportamento disruptivo dos alunos é diferente entre o género masculino e o género feminino (Hipótese 1) foi aplicado o teste *t* para duas amostras independentes. Os resultados são apresentados na *Tabela 11*. Os dados revelam que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0.05$) entre o género masculino e o género feminino em termos de comportamento disruptivo dos alunos, pelo que a Hipótese 1 (O comportamento disruptivo dos alunos depende do género do sujeito) não é confirmada.

Tabela 11

Estatísticas descritivas da escala QCDP segundo o género

	Género				p
	Masculino		Feminino		
	Média	DP	Média	DP	
Distração	14,1	4,4	14,8	3,7	0,231
Agressão	6,7	3,4	5,9	2,3	0,071
Transgressão de Regras	9,9	3,0	9,6	2,3	0,519

Para avaliar a potencial existência de impacto da idade dos alunos nos comportamentos disruptivos (Hipótese 2), foi empregue a *Correlação de Spearman*, e respetiva significância estatística (*Tabela 12*). Observa-se a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre a idade e a transgressão de regras ($r = 0,190$; $p = 0.010$), em que quanto mais elevada é a idade maior é a perceção de transgressão de regras. Este resultado permite corroborar a Hipótese 2 (A idade dos alunos tem impacto nos comportamentos disruptivos), em particular no que respeita aos comportamentos disruptivos alusivos à transgressão de regras.

Tabela 12

Correlação de Spearman entre a idade e os comportamentos disruptivos ($p < 0,05$)*

		Idade
Distração	r	0,072
	p	0,334
Agressão	r	0,124
	p	0,096
Transgressão de Regras	r	0,190*
	p	0,010

A *Correlação de Spearman*, e respetiva significância estatística, foi utilizada para avaliar se o rendimento escolar depende dos comportamentos disruptivos percebidos (Hipótese 3). Os resultados apresentados na *Tabela 13* revelam que não existe qualquer associação estatisticamente significativa ($p > 0,05$) entre o rendimento escolar e os comportamentos disruptivos. Assim, a Hipótese 3 (O rendimento escolar depende dos comportamentos disruptivos percebidos) não foi confirmada.

Tabela 13

Correlação de Spearman entre o rendimento escolar e os comportamentos disruptivos

		Português	Matemática
Distração	r	0,132	0,007
	p	0,076	0,921
Agressão	r	0,015	0,016
	p	0,837	0,827
Transgressão de Regras	r	-0,012	-0,106
	p	0,876	0,156

Com o objetivo de avaliar se a eficácia negocial dos conflitos na escola é diferente entre o género masculino e o género feminino (Hipótese 4) foi aplicado o *teste t* para duas amostras independentes (*Tabela 14*). Com base nos resultados observa-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre o género masculino e o género feminino em todas as dimensões da eficácia negocial dos conflitos, constatando-se que em todas as dimensões da eficácia negocial dos conflitos na escola é significativamente superior no sexo feminino do que no sexo masculino. Estes resultados confirmam a Hipótese 4 (A eficácia negocial dos conflitos na escola depende do género do sujeito).

Tabela 14

Estatísticas descritivas da escala QENCE segundo o género ($p < 0,05$)*

	Género				p
	Masculino		Feminino		
	Média	DP	Média	DP	
Influência Negocial	16,2	4,1	18,3	4,1	0,001*
Clima Negocial	18,4	2,8	20,1	3,0	0,000*
Racionalidade Negocial	14,4	2,9	16,0	2,2	0,000*
Firmeza Flexibilidade Comportamental	11,3	2,0	12,5	1,7	0,000*
Soluções Construtivas	11,8	2,4	13,0	1,9	0,001*

Para avaliar o efeito da idade dos alunos na resolução de conflitos (Hipótese 5), foi empregue a *Correlação de Spearman*, e respetiva significância estatística (*Tabela 15*). Não se observa qualquer correlação estatisticamente significativa entre a idade e as dimensões da eficácia negocial dos conflitos na escola ($p > 0,05$). Estes resultados não permitem corroborar a Hipótese 5 (A idade dos sujeitos tem impacto na resolução de conflitos).

Tabela 15

Correlação de Spearman entre a idade e a eficácia negocial dos conflitos na escola ($p < 0,05$)*

		Idade
Influência Negocial	r	-0,050
	p	0,500
Clima Negocial	r	-0,064
	p	0,390
Racionalidade Negocial	r	-0,057
	p	0,444
Firmeza Flexibilidade Comportamental	r	0,008
	p	0,916
Soluções Construtivas	r	-0,007
	p	0,925

A *Correlação de Spearman*, e respetiva significância estatística, foi utilizada para avaliar se se quanto maior é o autoconceito maior é a eficácia negocial de conflitos na escola (Hipótese 6). Os resultados apresentados na *Tabela 16* revelam que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa da Competência Escolar com a Influência Negocial ($r = 0,187$; $p = 0,012$), Clima Negocial ($r = 0,153$; $p = 0,040$), Racionalidade Negocial ($r = 0,220$; $p = 0,003$), Firmeza-Flexibilidade Comportamental ($r = 0,233$; $p = 0,002$) e Soluções Construtivas ($r = 0,249$; $p = 0,001$); da Aceitação Social com o Clima Negocial ($r = 0,223$; $p = 0,003$); do Comportamento Escolar com a Influência Negocial ($r = 0,368$; $p < 0,001$), Clima Negocial ($r = 0,427$; $p < 0,001$), Racionalidade Negocial ($r = 0,438$; $p < 0,001$), Firmeza-Flexibilidade Comportamental ($r = 0,439$; $p < 0,001$) e Soluções Construtivas ($r = 0,339$; $p < 0,001$); das Amizades Íntimas com o Clima Negocial ($r = 0,233$; $p = 0,002$), Racionalidade Negocial ($r = 0,163$; $p = 0,028$), Firmeza-Flexibilidade Comportamental ($r = 0,281$; $p < 0,001$) e Soluções Construtivas ($r = 0,209$; $p = 0,005$); e da Autoestima com o Clima Negocial ($r = 0,189$; $p = 0,011$), Racionalidade Negocial ($r = 0,150$; $p = 0,043$), Firmeza-Flexibilidade

Comportamental ($r = 0,160$; $p < 0,031$) e Soluções Construtivas ($r = 0,155$; $p = 0,037$). Pelo contrário observou-se uma correlação negativa da Competência Atlética com a Influência Negocial ($r = -0,211$; $p = 0,004$) e da Atração Romântica com a Influência Negocial ($r = -0,157$; $p = 0,035$). Os resultados anteriores confirmam parcialmente a Hipótese 6 (Quanto maior é o autoconceito maior é a eficácia negocial de conflitos na escola).

Tabela 16

Correlação de Pearson entre o autoconceito e a eficácia negocial de conflitos na escola (* $p < 0,05$)

		Influência Negocial	Clima Negocial	Racionalidade Negocial	Firmeza-Flexibilidade Comportamental	Soluções Construtivas
Competência Escolar	r	0,187*	0,153*	0,220*	0,233*	0,249*
	p	0,012	0,040	0,003	0,002	0,001
Aceitação Social	r	-0,091	0,223*	0,090	0,079	0,094
	p	0,226	0,003	0,228	0,290	0,206
Competência Atlética	r	-0,211*	0,077	0,043	-0,086	-0,108
	p	0,004	0,303	0,566	0,252	0,149
Aparência Física	r	0,027	0,058	0,076	-0,030	-0,028
	p	0,717	0,439	0,306	0,693	0,706
Atração Romântica	r	-0,157*	0,098	0,050	0,052	-0,021
	p	0,035	0,187	0,503	0,490	0,783
Comportamento	r	0,368*	0,427*	0,438*	0,439*	0,339*
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Amizades Íntimas	r	0,020	0,233*	0,163*	0,281*	0,209*
	p	0,785	0,002	0,028	0,000	0,005
Competência a Língua Materna	r	0,023	0,118	0,041	0,158*	0,129
	p	0,763	0,113	0,580	0,034	0,083
Competências a Matemática	r	0,077	-0,028	0,031	-0,080	0,004
	p	0,301	0,710	0,682	0,287	0,955
Autoestima	r	0,108	0,189*	0,150*	0,160*	0,155*
	p	0,148	0,011	0,043	0,031	0,037

Para avaliar se o número de reprovações dos alunos tem relação com o autoconceito (Hipótese 7), foi aplicado o teste *t* para duas amostras independentes (Sem reprovações vs Com reprovações). Os resultados são apresentados na Tabela 17 constatando-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$) entre os alunos sem e com reprovações no que respeita às competências escolar, língua materna e matemática. Nos três casos o autoconceito é significativamente superior nos alunos sem reprovações comparativamente aos alunos com reprovações. Estes resultados corroboram

a Hipótese 7 (O número de reprovações dos alunos tem relação com o autoconceito), em particular no que respeita à autoestima alusiva à componente escolar.

Tabela 17

Estatísticas descritivas do autoconceito segundo a existência de reprovações (p < 0,05)*

	Reprovações				p
	Sem reprovações		Com reprovações		
	Média	DP	Média	DP	
Competência Escolar	13,7	2,4	12,2	2,4	0,015*
Aceitação Social	15,1	2,6	14,6	3,6	0,552
Competência Atlética	13,0	3,0	13,3	3,0	0,630
Aparência Física	15,7	4,5	13,8	4,1	0,099
Atração Romântica	14,6	3,2	14,4	3,6	0,816
Comportamento	15,4	2,6	14,9	3,4	0,514
Amizades Íntimas	16,5	3,3	15,5	4,4	0,369
Competência a Língua Materna	14,3	2,5	12,6	2,7	0,009*
Competências a Matemática	12,1	4,0	9,6	4,0	0,010*
Autoestima	17,3	3,2	16,4	3,9	0,269

Com o objetivo de avaliar se autoconceito dos alunos tem influência nas metas escolares (Hipótese 8) foi aplicado a ANOVA de um fator (Tabela 16). Com base nos resultados observa-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$) entre os alunos que têm como metas terminar 12º ano, terminar um curso superior ou que ainda não decidiram, em termos de competências escolar e de matemática. Em ambos os casos o autoconceito é significativamente superior nos alunos que desejam terminar curso superior. Estes resultados corroboram a Hipótese 8 (O autoconceito dos alunos tem influência nas metas escolares), em particular no que respeita à autoestima alusiva à componente escolar.

Tabela 18

Estatísticas descritivas do autoconceito segundo as metas escolares (p < 0,05)*

	Metas escolares						p
	Terminar 12º ano		Terminar Curso Superior		Não decidiu		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Competência Escolar	12,9	1,7	14,0	2,6	12,8	2,1	0,006
Aceitação Social	14,3	3,2	15,2	2,7	15,0	2,4	0,365
Competência Atlético	12,8	3,2	12,9	3,1	13,3	2,9	0,728
Aparência Física	14,4	4,3	16,0	4,6	14,8	4,3	0,164
Atração Romântica	14,6	3,0	14,7	3,4	14,5	2,9	0,976
Comportamento	15,0	2,2	15,6	2,6	14,9	3,2	0,281
Amizades Íntimas	16,6	3,0	16,5	3,4	16,0	3,6	0,650
Competência a Língua Materna	13,5	1,8	14,4	2,7	13,6	2,4	0,089
Competências a Matemática	10,1	3,9	12,6	3,8	11,0	4,4	0,006
Autoestima	16,4	3,3	17,4	3,4	17,3	3,1	0,449

12. Discussão

Neste capítulo procuraremos interpretar e discutir os resultados obtidos, relacionando-os a estudos revistos na literatura mencionados anteriormente.

Assim, através da presente investigação pretendemos compreender se existe interação entre a disrupção escolar, o rendimento académico, o autoconceito e a eficácia negocial de conflitos em adolescentes.

Transversalmente e junto da amostra representada, constituída por alunos do 3º ciclo, é possível colher inferências e conceber algumas considerações relativamente às hipóteses formuladas inicialmente.

Numa primeira abordagem procurou-se compreender se a perceção do comportamento disruptivo dos alunos é diferente entre o género masculino e o género feminino. Os resultados revelam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre estes, em termos de comportamento disruptivo percebido, sendo que a hipótese, *o comportamento disruptivo dos alunos depende do género do sujeito*, não é confirmada. Estes resultados divergem do estudo realizado por Paiva & Lourenço (2012), uma vez que estes constatam que o género feminino revela uma melhor perceção dos comportamentos disruptivos face ao sexo oposto.

Num estudo realizado por Veiga (2012) em que foi utilizada a *Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos – EDEP*, e se tivermos em conta as médias da disrupção, estas apresentam-se sempre mais elevadas nos sujeitos do sexo masculino do que nos do sexo feminino. Poder-se-á deduzir que, para além de outros fatores, poderá haver diferenças na obtenção de dados significativos, relativamente à disrupção, por comparação aos instrumentos utilizados.

Apesar da importância atribuída à negociação eficaz dos conflitos em contexto escolar seja relativamente recente, as corroborações dos estudos realizados no seu âmbito realçam a importância do seu impacto na educação (Lourenço & Paiva, 2015).

Quanto à probabilidade de se verificarem diferenças relativamente à idade dos alunos e a comportamentos disruptivos, observou-se a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre a idade e a transgressão de regras, em que quanto mais elevada é a idade maior é a perceção de transgressão de regras. Este resultado permite corroborar a hipótese: *a idade dos alunos tem impacto nos comportamentos disruptivos*, em particular no que respeita aos comportamentos disruptivos alusivos à transgressão de regras.

Da revisão da literatura, por comparação à idade, foi relacionado o impacto do ano de escolaridade na disrupção escolar percebida (Rosário *et al.*, 2005). Não sendo estatisticamente significativo nas dimensões *Distração* e *Agressão*. Pelo contrário, foi encontrada uma associação estatisticamente significativa com o ano de escolaridade e a perceção de *Transgressão de Regras*. Em termos comparativos, verificamos que, também neste caso, a perceção de *Transgressão de Regras* supera a *Distração* e a *Agressão*.

O rendimento escolar desadequado poderá estar associado à inexistência de interesse do aluno, à distração e ainda à transgressão do comportamento esperado. No entanto, verificou-se que não existe qualquer associação estatisticamente significativa entre o rendimento escolar e os comportamentos disruptivos. Assim, a hipótese, *o rendimento escolar depende dos comportamentos disruptivos percebidos*, não foi confirmada. Este facto poder-se-á dever aos alunos com melhor rendimento, uma vez que usualmente são menos problemáticos, numa atitude mais defensiva não registam essas ocorrências. Estes resultados contrastam com os dos estudos de Paiva & Lourenço (2012) e Rosário *et al* (2005) uma vez que estes autores constataram que o número de

reprovações está associado aos comportamentos disruptivos. No entanto, para Rosário et al (2005) não foi encontrada qualquer associação estatisticamente significativa entre o rendimento escolar nas disciplinas de Português e de Matemática e percepção de comportamentos disruptivos.

Relativamente à possibilidade de a eficácia negocial dos conflitos na escola ser diferente entre o género masculino e o género feminino, e com base nos resultados, observa-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e o género feminino em todas as dimensões da eficácia negocial dos conflitos, constatando-se que em todas as dimensões da eficácia negocial dos conflitos na escola é significativamente superior no sexo feminino do que no sexo masculino. Estes resultados confirmam a hipótese: *a eficácia negocial dos conflitos na escola depende do género do sujeito*. O facto de a eficácia negocial dos conflitos na escola ser superior no sexo feminino do que no sexo masculino permite revelar que os elementos do sexo feminino estão mais dirigidos para a conservação das relações e criação de relações positivas com a outra parte, para a procura criativa de soluções para os problemas e utilizam um estilo de negociação baseado no bom senso e no argumento, de forma a se conseguir um acordo através de cedências e permutas mútuas. Os sujeitos do sexo masculino tendem a perceber os opositores como sendo distintos de si próprio e pretendem a maximização de resultados. A literatura existente tem resultados discordantes uma vez que Lourenço & Paiva (2004) não encontraram diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e o género feminino em termos de eficácia negocial, enquanto Paiva & Lourenço (2007) e Paiva & Lourenço (2011) observaram a existência de diferenças entre os géneros.

Quanto ao efeito da idade dos alunos na resolução de conflitos, não se observa qualquer correlação estatisticamente significativa entre a idade e as dimensões da eficácia negocial dos conflitos na escola. Estes resultados não permitem corroborar a hipótese: *a idade dos sujeitos tem impacto na resolução de conflitos*.

As respostas ao conflito provêm de aprendizagens e reaprendizagens experienciadas pelos sujeitos, com base em comportamentos e experiências anteriores influenciadas pela percepção individual e pela percepção do ambiente organizacional, isto no que respeita aos alunos mais velhos, ou por outro lado, da parte dos alunos mais novos a existência de uma maior capacidade negocial em situações de conflito devido ao receio de atos punitivos por parte dos familiares e amigos mais velhos. Neste âmbito seria

expetável a existência de um efeito da idade dos alunos na resolução de conflitos. No entanto não se observa qualquer correlação estatisticamente significativa entre a idade e as dimensões da eficácia negocial dos conflitos na escola. Estes resultados não permitem corroborar a hipótese, não sendo coerentes com as pesquisas de Afonso (2012), Lourenço & Paiva (2004), Paiva & Lourenço (2007) e Paiva & Lourenço (2011). Contudo é importante salientar que os resultados não constituem uma garantia de procedimento segundo a resposta que deram no questionário, pois os elementos são questionados quanto às atitudes perfilhadas mediante um conflito, não sendo observadas os comportamentos em situações de conflitualidade real.

Para avaliar se quanto maior é o autoconceito maior é a eficácia negocial de conflitos na escola, observou-se através dos resultados apresentados que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa quanto à Competência Escolar com a Influência Negocial, o Clima Negocial, a Racionalidade Negocial, a Firmeza-Flexibilidade Comportamental e as Soluções Construtivas; quanto à Aceitação Social com o Clima Negocial; quanto ao Comportamento Escolar com a Influência Negocial, o Clima Negocial, a Racionalidade Negocial, a Firmeza-Flexibilidade Comportamental e as Soluções Construtivas; quanto às Amizades Íntimas com o Clima Negocial, a Racionalidade Negocial, a Firmeza-Flexibilidade Comportamental e as Soluções Construtivas; e quanto à Autoestima com o Clima Negocial, a Racionalidade Negocial, a Firmeza-Flexibilidade Comportamental e as Soluções Construtivas. Por outro lado, observou-se uma correlação negativa quanto à Competência Atlética com a Influência Negocial e quanto à Atração Romântica com a Influência Negocial. Os resultados anteriores confirmam parcialmente a hipótese: *quanto maior é o autoconceito maior é a eficácia negocial de conflitos na escola.*

Para Lourenço & Paiva (2015) há a evidência de a eficácia negocial de conflitos dos alunos ser influenciada positivamente pelo seu autoconceito. Assim, em contexto escolar alguns estudos revelam que uma melhoria no autoconceito poderá levar a que os alunos percecionem os seus comportamentos e atitudes de uma forma mais construtiva, porquanto estas variáveis apresentam uma relação positiva.

Será útil acrescentar que, num estudo realizado por Veiga (2012) verificou-se que as médias obtidas pelo grupo com menor autoconceito, indicam, geralmente, maior disrupção do que as médias do grupo com maior autoconceito. Nas dimensões onde tal não se verifica é na *Distração-Transgressão* (DT) e na *Aparência Física* (AF). Assim, na

DT a média do grupo dos sujeitos do sexo masculino mais ansioso é ligeiramente inferior à média do mesmo grupo de sujeitos menos ansiosos, enquanto que, o grupo masculino com melhor AF apresenta-se mais agressivo para a autoridade escolar do que o grupo masculino com pior AF.

Para verificar se o número de reprovações dos alunos tem relação com o autoconceito, constatou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os alunos sem e com reprovações, no que respeita às competências escolares, nomeadamente à língua materna e a matemática. Nos três casos o autoconceito é significativamente superior nos alunos sem reprovações comparativamente aos alunos com reprovações. Estes resultados corroboram a hipótese: *o número de reprovações dos alunos tem relação com o autoconceito*, em particular no que respeita à autoestima alusiva à componente escolar.

Este resultado vem confirmar a conclusão de Lourenço & Paiva (2015), onde se verificou que o autoconceito dos alunos é influenciado negativamente pelo número de reprovações. Um aspeto a considerar são as vivências de insucesso escolar, em que estas podem influenciar o declínio do autoconceito, dado que o número de reprovações terá um efeito contraproducente no autoconceito dos alunos.

No entanto, embora não faça parte de uma hipótese de estudo, julgamos importante acrescentar que num estudo realizado por Rosário *et al.* (2005), é evidenciada a relação entre o número de retenções e as perceções de disrupção e as suas dimensões. Na análise dos dados verifica-se que os números de retenções apresentam um impacto significativo na perceção da disrupção total dos alunos e na perceção de *Agressão*. Contrariamente, não foi encontrada uma associação estatisticamente significativa com as perceções de *Transgressão de Regras* e de *Distração*. Desta análise verifica-se também que os alunos com duas ou mais retenções referenciam perceções de disrupção escolar mais elevados, em todos os anos de escolaridade. No que respeita ao fator *Agressão*, os alunos com duas ou mais retenções percecionam mais os comportamentos agressivos, com ênfase no 8º ano.

Por último, e tendo como objetivo avaliar se autoconceito dos alunos tem influência nas metas escolares, observou-se, com base nos resultados, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que têm como metas terminar 12º ano, terminar um curso superior ou que ainda não decidiram, em termos de

competência escolar e de matemática. Em ambos os casos o autoconceito é significativamente superior nos alunos que desejam terminar curso superior. Estes resultados corroboram a hipótese: *o autoconceito dos alunos tem influência nas metas escolares*, em particular no que respeita à autoestima alusiva à componente escolar.

Não existindo muitos estudos relacionados com esta temática, há, no entanto, no estudo realizado por Lourenço & Paiva (2015), a noção de que as metas escolares definidas pelos alunos têm uma influência positiva no seu autoconceito.

Sumariamente podemos acrescentar alguns dados úteis à presente investigação. Assim relativamente a variáveis exógenas, e segundo Lourenço & Paiva (2015), os resultados do estudo confirmaram que o sexo feminino apresenta um autoconceito inferior relativamente ao sexo masculino. Quanto ao ano de escolaridade, os alunos com menor escolaridade apresentaram valores mais elevados de autoconceito. Quanto à relação do autoconceito com o tempo de estudo, verifica-se que à medida que os alunos empregam mais tempo no seu trabalho pessoal, vai aumentando o seu interesse intrínseco na própria atividade de aprendizagem.

Para Vaz Serra (1986), uma perceção positiva de si próprio pode estar relacionada com melhores resultados académicos, sendo que a promoção do autoconceito poderá ser um fator importante na definição e operacionalização dos objetivos específicos da educação, na medida em que se encontra da mesma forma associado ao bem-estar do indivíduo, e, por isso, com a sua qualidade de vida em distintos contextos.

Segundo Henriques (2009) a satisfação com o rendimento escolar é maior quanto mais elevado é o autoconceito, ou seja, quanto maior é o autoconceito maior é a satisfação que o aluno sente. Assim torna-se importante que o aluno sinta boas expectativas de eficácia para apresentar êxito e também o sinta por parte dos docentes de forma a perceberem aprovação daquilo que ele é capaz, de forma a desenvolver um autoconceito positivo, competindo aos professores desenvolver estratégias de atuação que promovam esse mesmo desenvolvimento.

Para Nascimento & Peixoto (2012) o autoconceito, nas suas diferentes dimensões, pode ter relação com o estatuto escolar. Os alunos com sucesso escolar apresentam autoconceito académico claramente mais positivo que os alunos que evidenciam insucesso. Relativamente à importância atribuída à dimensão académica do autoconceito

verificou-se a existência de diferenças entre os alunos com sucesso e os alunos com repetências, em que estes últimos valorizam menos as competências associadas à escola.

Relativamente ao estudo de Lourenço & Paiva (2015) constatou-se que raparigas estudam mais do que os rapazes, reprovam menos e apresentam metas escolares menos ambiciosas. Para os autores as associações estatisticamente significativas são as que se verificam entre o sexo e o número de reprovações, o tempo de estudo e as metas escolares, bem como entre o número de reprovações e o tempo de estudo.

Os resultados da presente investigação revelam que as raparigas em média estudam mais horas que os rapazes, porém estas diferenças não são estatisticamente significativas. Em termos de reprovações, os resultados revelaram a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as raparigas, contudo as raparigas apresentaram significativamente metas escolares mais ambiciosas que os rapazes.

Lourenço & Paiva (2015) referirem que à medida que se progride na escolaridade os alunos reprovam mais, contudo dedicam mais tempo ao estudo e indicam metas escolares mais ambiciosas.

Neste trabalho, observou-se também que os alunos do 7º ano apresentam menos reprovações, porém sem diferirem significativamente dos alunos do 8º ano e do 9º ano. Os alunos do 8º ano apresentavam um número médio de horas de estudo significativamente superior à média de horas de estudo dos alunos do 7º ano e do 9º ano, bem como apresentavam metas mais ambiciosas, no entanto estas últimas não eram estatisticamente diferentes entre os alunos dos três anos de escolaridade. Saliente-se que estas divergências de resultados poderão dever-se ao facto de esta pesquisa incluir somente alunos do 3º Ciclo. Lourenço & Paiva (2015) observaram, também, que os alunos que apresentam um maior número de reprovações são os que investem menos tempo no seu estudo, bem como apresentam metas escolares menos elevadas. Nesta sequência, os alunos que investem mais no estudo apresentam metas escolares menos ambiciosas.

Neste estudo conclui-se que os alunos com reprovações despendem significativamente um menor número de horas de estudo do que aqueles que tiveram alguma reprovação, e em termos de metas escolares alunos sem reprovações apresentam

metas escolares mais ambiciosas, no entanto sem serem significativamente diferentes dos alunos com alguma reprovação.

13. Considerações Finais

O sistema educativo é das mais importantes estruturas da sociedade moderna, integrando um dos principais pilares da criação e desenvolvimentos nas Nações. Em Portugal de um estado laico e monárquico, a laico, republicano e multiétnico, constituiu primeiramente funções, onde se identificavam essencialmente a instrução e a socialização. Num processo evolutivo outras funções foram atribuídas à educação, nomeadamente a integração e seleção sociais.

Neste estudo procuramos compreender e acrescentar algo mais a trabalhos já realizados, no sentido de relacionar a disrupção escolar com o rendimento académico. Assim, importa saber se o sucesso ou o insucesso escolar têm relação com os conflitos inerentes a uma sala de aula. Por outro lado, permitindo aos alunos a reflexão sobre a eficácia negocial de conflitos, estaremos a abrir horizontes para uma nova forma de pensar e de agir. Nem sempre o evitamento de conflitos é o melhor caminho, como também não o é, o prolongar dos mesmos sem uma mediação e um compromisso onde pode predominar o triunfo e a concessão em oscilações análogas.

A escola representa um espaço social rico, no que se refere à intensidade de interações que nele se desenvolvem. Embora não possa ser analisado, compreendido e equacionado sem se ter em conta as condições situacionais e estruturais que o incorporam e atravessam, importa saber que as práticas de interação que nele se desenvolvem não são por vezes, uma reprodução das regras socialmente estabelecidas para este contexto em particular.

Em jeito de conclusão, e através das análises estatísticas realizadas, pode-se afirmar que de um modo geral a disrupção percebida na adolescência não difere entre os géneros feminino e masculino, assim como não está relacionada com o rendimento escolar. No entanto, quando confrontados os dados relativamente à idade dos alunos, observou-se a existência de uma relação entre a idade e a *Transgressão de Regras*, em que quanto mais elevada é a idade maior é a perceção de transgressão de regras.

Por outro lado, relativamente à eficácia negocial dos conflitos na escola entre o género masculino e o género feminino foi encontrada uma relação em todas as dimensões da escala. Verifica-se assim, que a eficácia negocial dos conflitos na escola é significativamente superior no sexo feminino do que no sexo masculino, não existindo, contudo, relação com a idade.

Relativamente ao autoconceito dos alunos, observou-se neste estudo que, de um modo geral, quanto maior é o autoconceito maior é a eficácia negocial de conflitos na escola. Verificou-se também que o número de reprovações dos alunos tem relação com o autoconceito, constatando-se uma relação entre os alunos com reprovações, no que respeita às competências escolares, nomeadamente à língua materna e a matemática.

Quanto às metas escolares (acabar os estudos no 12º ano; num curso superior ou ainda não decidiu), existe uma relação entre estas variáveis e o autoconceito, nomeadamente na competência escolar e a matemática. Em ambos os casos o autoconceito é significativamente superior nos alunos que desejam terminar curso superior.

Resumidamente, podemos referir que os objetivos propostos previamente foram aferidos com os dados empíricos recolhidos e discutidos, assim como confrontados com a pesquisa teórica inicial. Admitimos que, poderiam ter sido utilizados outros instrumentos, nomeadamente a *Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos – EDEP* (a qual foi equacionada), uma vez que foram encontradas diferenças entre a disrupção percebida e a disrupção professada, em resultados obtidos de estudos anteriores. Seria aconselhável ainda, relativamente aos fatores contextuais, uma recolha mais exaustiva das variáveis, ao nível do rendimento escolar, nomeadamente às disciplinas que envolvam a criatividade e atividades físicas, a fim de aferir e aprofundar o autoconceito dos alunos e a disrupção escolar. No entanto, tal não foi possível devido à limitação temporal do estudo e ao tamanho da amostra.

Por outro lado, o tamanho e a aleatoriedade da amostra constituíram um fator positivo neste estudo, sendo possível retirar conclusões representativas quanto à *Eficácia Negocial de Conflitos na Escola*, podendo no futuro orientar ações de intervenção dos diversos agentes educativos.

É ainda importante referir que uma outra limitação deste estudo, é atribuída à subjetividade, particularmente as preocupações relacionadas com o preenchimento dos

questionários. Quando se avaliam aspetos individuais ou intrínsecos, como acontece com o autoconceito e a auto-estima, receia-se que as respostas não sejam completamente fidedignas, pelo facto de os respondentes serem de algum modo coagidos a responder a todas as questões, colocando-se a possibilidade de os indivíduos não responderem com precisão. Alguns aspetos devem, então, ser considerados quanto à validade e correção, visando avaliar a veracidade do padrão de respostas nomeadamente *a desejabilidade social*, implicando que indivíduos de diferentes níveis escolares, culturais e níveis socioeconómicos, tendem a concordar com as respostas que se adequam mais socialmente. Assim, o adolescente pode responder de forma tendenciosa, oferecendo respostas consideradas aceitáveis ou adotadas coletivamente.

Outra característica menos positiva e observável no preenchimento dos questionários foi a *resposta aleatória*. Foram detetados alguns exemplos, sendo logo excluídos. No entanto, dado o número da amostra podem ter prevalecido, em menor escala, algumas respostas casuais. Estas respostas ocorrerem quando o aluno não está motivado ou quando não é capaz de responder. Nestes casos é assinalada uma resposta de modo quase aleatório, sem qualquer critério.

O fator *falsificação da resposta* também foi tido em consideração. Este consiste em dar uma resposta, intencional, distorcendo os objetivos, de forma a dar uma imagem oposta à realidade.

O *tamanho dos questionários*, embora em menor escala, revelou algum esmorecimento no preenchimento dos mesmos, sendo acompanhados e motivados na sua leitura.

O *significado das palavras* foi outro aspeto observado transversalmente ao ano de escolaridade, remetendo-nos à problemática da literacia dos alunos, sendo de imediato esclarecidos com os respetivos sinónimos.

Por último, também as *questões colocadas pela negativa* revelaram-se confusas e incompreensíveis para os jovens inquiridos, remetendo-nos para o *estilo de resposta*. Esta tendência consiste em concordar (aquiescência) ou para discordar (crítico) com o tema. Uma das formas de combater esta orientação será incluir em cada escala o mesmo número de itens formulados pela negativa e pela positiva.

Ao longo deste estudo, várias questões foram deixadas em aberto. No entanto, na pesquisa científica, particularmente na área das ciências sociais, raramente se reflete uma resposta definitiva aos problemas levantados, constituindo em si, um contributo e um incentivo a futuros trabalhos.

Julga-se assim ser interessante refletir também sobre a atual *crise*, mal-estar e a incerteza que paira sobre a educação e as escolas. O sentido de (in)justiça e o ceticismo das instituições educativas, são um fator decisivo na promoção do prestígio ou de exclusão, retirando o sentido que alguns alunos atribuem à frequência escolar. Explicando por sua vez, o conflito como estratégia individual para lidar com determinadas situações, além de que, pode ocorrer um desinvestimento e conseqüente insucesso escolar, que lhe estão tantas vezes associados. Impõe-se uma análise que projete alguma luz sobre o assunto, sem encetar num processo de banalização e saturação na reflexão, em busca de alternativas sociológicas para este fenómeno.

Concluindo, os resultados obtidos nesta investigação recomendam a realização de estudos com metodologia de tipo experimental e observacional (longitudinal) que, num trabalho conjunto com os professores, procure testar e promover o autoconceito dos alunos e analisar os efeitos ocorridos na disrupção escolar dos mesmos. Um estudo com este objetivo permitiria detetar a oscilação dos resultados, facilitando a intervenção. Será legítimo entender o desenvolvimento positivo do autoconceito e da eficácia negocial de conflitos na escola, como uma das maiores tarefas da psicologia e da educação.

14. Referências Bibliográficas

- Abril, M. J., & Peixoto, F. (2012). Emoções na sala de aula: Estudo das relações entre emoções, autoconceito e percepção do clima de sala de aula em alunos do 3º ciclo. *ACTAS do 12º COLÓQUIO de PSICOLOGIA e EDUCAÇÃO*, pp. 881-893.
- Almeida, A. (2008). *Identidade étnica, auto-estima e autoconceito em adolescentes*. (Tese de Mestrado não Publicada). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Almeida, J. M. (1987). *Adolescência e Maternidade*. Lisboa: FCG.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, L. S., Canelas, C., Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2005). Métodos de estudo e rendimento escolar: estudo com alunos do ensino secundário. *Revista de Educação, Vol. XIII, nº 1*, pp. 63-74.
- Avanzini, G. (1967). *O Insucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Pórtico.
- Barlow, D. H. (2008). *Transtornos Psicológicos - Tratamento Passo a Passo*. Porto Alegre: Editora Artemed.
- Benavente, A. (1996). *A literacia em Portugal .Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bong, M. (2006). Asking the right question: How confident are you that you could successfully perform these tasks? Em F. Pajares, & T. Urdan, *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 287-305). Greenwich: Information Age Publishing.
- Brown, J., Collins, R., & Schmidt, G. (1988). Self-esteem and direct versus indirect forms of self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, pp. 445-453.

- Cabanas, M. I. (2008). A História de Portugal revisitada por Rómulo de Carvalho/António Gedeão. *Ilustrações sobre o quotidiano medieval para crianças e adultos. Labirintos*, 4(1), pp. 1-17.
- Carvalho, R. (2008). *História do Ensino em Portugal: Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Cordeiro, M. (1997). *Dos 10 aos 15 Anos - Adolescentes e Adolescência*. Lisboa: Quatro Margens.
- Costa, M. E. (2003). *Gestão de conflitos na escola. Lisboa: Universidade Aberta*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, M. E., & Matos, P. M. (2007). *Abordagem Sistémica do Conflito*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Cunha, P. (2008). *Conflito e negociação*. Porto: Edições ASA II, S.A.
- Cunha, P., & Leitão, S. (2012). *Manual de Gestão Construtiva de Conflitos*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Delgado, P., & Caeiro, J. (2005). *Indisciplina em Contexto Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A Família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), pp. 21-32.
- Fenwick, E., & Smith, T. (1995). *Adolescência - Um valioso Guia para Pais e Adolescente*. Lisboa: Artes Gráficas.
- Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (1999). *Como conduzir uma Negociação?* Porto: ASA Editores II, SA.
- Fleming, M. (1993). *Adolescência e Autonomia - o Desenvolvimento e a Relação com os Pais*. Porto: Afrontamento.
- Fleming, M. (1997). *Adolescência e Autonomia - O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.

- Fonseca, A. F. (2002). *A Psicologia e a Psicopatologia da Infância e da Adolescência*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Foulin, J.-N., & Mouchon, S. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Giles, T. R. (1987). *História da Educação*. S. Paulo: Ed. Pedagógica Universitária, Ltd.
- Gomes, M. C., Ávila, P., Sebastião, J., & Costa, A. F. (2000). Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais. *IV Congresso Português de Sociologia*, pp. 1-12.
- Henriques, P. C. (2009). *Imagem corporal, autoconceito e rendimento escolar nos pré-adolescentes* (Tese de Mestrado não publicada). Coimbra: Universidade de Aveiro.
- Huot, R. (2002). *Métodos Quantitativos para as Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jaca, L. M., & Díaz, F. J. (2005). *Gestión del Conflicto, Negocioación y Mediación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Jaca, L. M., & Riquelme, J. M. (1998). *Conflicto y Negociación*. Madrid: Ediciones Pirámide, SA.
- Jesus, S. N. (1996). *Influência do Professor sobre o Aluno*. Porto: Edições Asa.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (2004). *Disrupção Escolar - Estudo de casos*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (janeiro de 2004). Negociação de Conflitos em Contexto Escolar. *Psicologia Educação e Cultura, Vol. VIII; nº 1*, pp. 121-140.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (janeiro de 2007). Conflitos negociados na escola - Estudo comparativo entre escolas com características urbanas, suburbanas e rurais . *Psicologia Educação e Cultura, Vol. XI, nº 1*, pp. 41-71.
- Lourenço, A. A., & Paiva, O. (2015). Influência do autoconceito na eficácia negocial de conflitos em contexto escolar. *Conference: DIAS DE INVESTIGAÇÃO NA UFP, Volume: Centro de Investigação em Psicologia e Educação (CIPE) do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano; Pós-Doutoramento em*

- Psicologia (vertente Psicologia da Educação) (UFP)*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Marchesi, A., & Gil, C. (2004). *Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural*. Porto Alegre: Artmed.
- Marôco, J. (2010). *Análise Estatística - com a utilização do SPSS (3a Edição)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Minto, E. C., Pedro, C. P., Netto, J. R., Bugliani, M. A., & Gorayebæ, R. (2006). ENSINO DE HABILIDADES DE VIDA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA COM ADOLESCENTE. *Psicologia em Estudo* (pp. 561-568). Maringá: Universidade de São Paulo.
- Miranda, G. L., & Bahia, S. (2005). *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Editora Relógio D'Água.
- Nascimento, S., & Peixoto, F. (2012). Relações entre o estatuto escolar e o autoconceito, auto-estima e orientações motivacionais em alunos do 9º ano de escolaridade. *Análise Psicológica*, 4 (XXX), pp. 421-434.
- National Occupational Information Coordinating Committee (NOICC) Fact Sheets, N. 1.-1. (1992). *Washington, DC. Patente Nº ED 373 142 - CE 065 059*. Obtido de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373142.pdf>
- Neves, S. P., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais na Língua Portuguesa e na Matemática. *Análise Psicológica*, XXV (4), pp. 635-652.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e auto-eficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. ISSN 1646-0502.6 (pp. 206-218). Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- O Sistema Educativo em Portugal*. (2005-2006). Obtido de Direcção-Geral de Educação e Cultura: http://www.oei.es/quipu/portugal/educ_portugal_eurydice.pdf
- OEI. (2003). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura* . Obtido de Sistema Educativo Nacional de Portugal: <http://www.oei.es/quipu/portugal/>

- Oliveira, J. H. (2005). *Psicologia da Educação*. Porto: Editora Livpsic.
- Olson, D. R., & Torrance, N. &. (2000). *Educação e Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- OMS. (1965). *Organização Mundial da Saúde - Problemas de la salud de la adolescencia. Informe de un comité de expertos (informe técnico nº 308)*. Genebra.
- Paiva, M. O., & Lourenço, A. A. (31 de dezembro de 2011). Estudo empírico sobre a eficácia negocial de conflitos em ambiente escolar. *Ciencias & Cognição 2011; Vol. 16 (3)*, pp. 151-166.
- Paiva, M. O., & Lourenço:, A. (2012). A influência da aprendizagem autorregulada na mestria escolar. *Estudos e Pesquisas em Psicologia - Rio de Janeiro - Vol. 12. Nº 2*, pp. 501-520.
- Paiva, M. O., Cunha, P., & Lourenço, A. A. (2011). Questionário de Eficácia Negocial de Conflitos na Escola (QENCE): validação de um instrumento para a construção de Paz nas escolas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, pp. Vol. 3, Nº3, 23-31.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2005). Self-concept beliefs: Jointly contributing to the quality of human life. Em H. W. Marsh, R. Craven, & D. M. McInerney, *International advances in self research: New frontiers for self research (Vol. I)* (pp. 95-121). Greenwich: Information Age Publishing.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, L.^a.
- Peixoto, F. (2011). “Is it beneficial to stress grades to my child?” – Relationships between parental attitudes towards academic achievement, motivation, academic self-concept and academic achievement in adolescents. . *International Journal about Parents in Education, Vol. 5, Nº 2,*, pp. 98-109.
- Peixoto, F. J. (2003). *Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar*. (Tese de doutoramento não publicada). Braga: Universidade do Minho.

- Peixoto, F. J., & Almeida, L. d. (2003). *Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia .
- Peixoto, F. (s.d.). Relationships between self-esteem, self-concept and academic achievement in adolescents. *12th Biennial Conference of the EARA*. Vilnius, Lithuania, 12-15 May 2010.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (janeiro de 2011). A Organização do Autoconceito: Análise da Estrutura Hierárquica em Adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (3), pp. 533-541.
- Pereira, M. J. (2013). A gestão da informação na negociação em contexto empresarial. *PRISMA.COM n.º 20*, pp. 1-15.
- Pinto, A. d. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pipa, J., & Peixoto, F. (2011). Adaptação da escala de auto-conceito artístico para estudantes do ensino secundário . *VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica*. Lisboa.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se Aprende - Interação Social, Conhecimento e Escola*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- PORDATA. (26 de junho de 2015). *Fundação Francisco Manuel dos Santos*. Obtido de Base de Dados Portugal Contemporâneo:
<http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-2517>
- Reymond, R. B. (1995). *O Desenvolvimento Social da Criança e do Adolescente*. Lisboa: Editorial Aster.
- Riesman, D. (1971). *A Multidão Solitária*. São Paulo: Editora Perspectiva, S.A.
- Rosário, P., Soares, S., Mourão, R., Núñez, J. C., Gonzaláz-Pienda, J., Simões, F., & Pina, F. H. (Junho de 2005). Disrupção percebida e auto-regulação da aprendizagem no Ensino Básico. *Psicologia e Educação, Vol. IV, nº 1*, pp. 77-90.
- Salvador, C. C., Mestres, M. M., Goñi, J. O., & Gallart, I. S. (1999). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artemed Editora.

- Santrock, J. W. (2004). *Psicología del Desarrollo en la Adolescencia*. Madrid: McGRAW-HILL.
- Scoz, B. J. (2004). *Psicopedagogia: Um portal para a inserção social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sebastião, L. (2001). Escola: Aprender o passado, Inventar o Futuro. Em M.F.Patrício, *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 225-234). Porto: Porto Editora.
- Serrano, G. (1997). *Elogio de la Negociación*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico Campus Sur.
- Serrano, G. (2008). *Conflito e negociação*. Porto: Edições Asa.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, A. L., & Marujo, H. Á. (2005). Consulta Psicológica em Contexto Escolar: competências, possibilidades, recursos e outros tesouros. Em M. C. Taveira, *Psicologia Escolar - Uma proposta científico-pedagógica* (pp. 89-111). Coimbra: Quarteto.
- Silva, A. M. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Skaalvik, E. M., & Bong, M. (2003). Self-concept and self-efficacy revisited: A few notable differences and important similarities. Em Marsh, Craven, & McInerney, *International advances in self research (Vol. 1)* (pp. 67-89). Greenwich: Information Age Publishing.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (1988). *Psicologia do Adolescente - Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (1999). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do Adolescente - Uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Amadora: McGraw-Hill.

- Taveira, M. d. (2005). *Psicologia Escolar - Uma Proposta Científico-Pedagógica* .
Coimbra: Quarteto.
- Taveira, M. d. (2005). *Psicologia Escolar: uma proposta científico-pedagógica*.
Coimbra: Edições Quarteto.
- Vaz-Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7(2), pp. 57-66.
- Vaz-Serra, A. (1995). Inventário Clínico do Auto-Conceito. Em L. S. Almeida, M. R. Simões, & L. S. Gonçalves, *Provas psicológicas em Portugal* (pp. 151-163).
Braga: APPORT.
- Veiga, F. H. (2010-2013). *Avaliação do Bullying e da Disrupção Escolar: Escalas em Estudos Portugueses com Adolescentes*. Universidade Lisboa: Instituto da Educação.
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veríssimo, N. (2007). História(s) do sucesso educativo. Em J. M. Sousa, *Educação para o Sucesso: Políticas e Actores* (pp. 61-70). Funchal: Legis Editora.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, Lda.