

Patrícia Manuela Gonçalves da Rocha Santos

**A INTERFERÊNCIA DO RENDIMENTO ESCOLAR NO
AUTO-CONCEITO DE ALUNOS DOS 1º E 2º CICLOS DO
ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO**

Mestrado em Psicologia

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

Porto, 2009

Patrícia Manuela Gonçalves da Rocha Santos

**A INTERFERÊNCIA DO RENDIMENTO ESCOLAR NO
AUTO-CONCEITO DE ALUNOS DOS 1º E 2º CICLOS DO
ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO**

Mestrado em Psicologia

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

Porto, 2009

Patrícia Manuela Gonçalves da Rocha Santos

**A INTERFERÊNCIA DO RENDIMENTO ESCOLAR NO
AUTO-CONCEITO DE ALUNOS DOS 1º E 2º CICLOS DO
ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa pela candidata Patrícia Manuela Gonçalves da Rocha Santos como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia, sob orientação do Professor Doutor Milton Madeira.

Porto, 2009

RESUMO

O principal objectivo deste estudo é o de analisar se o rendimento escolar interfere no auto-conceito dos alunos dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico bem como os do Ensino Secundário do *Externato Ribadouro* no Porto. Como variáveis para as Hipóteses Geral e Específica tem-se a variável independente (o Rendimento Escolar), a variável dependente (o Auto-Conceito dos alunos dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico bem como dos alunos do Ensino Secundário) e as variáveis intervenientes (Género, Idade e Repetência de ano lectivo) e, por fim, as variáveis para a Hipótese Secundária tem-se a variável independente (o Desenvolvimento – pelas Idades) e a variável dependente (o Auto-Conceito). Trata-se de uma pesquisa com 4 grupos alvo, com carácter exploratório e correlacional entre as duas variáveis, nas Hipóteses Geral e Específica, assim como de carácter comparativo na Hipótese Secundária, respectivamente. A amostra utilizada é de 93 sujeitos com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos de idade, de ambos os géneros; sendo que 19 são alunos do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º grupo), 29 são alunos do 7º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico (2º grupo), 23 são alunos do 9º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico (3º grupo) e 22 são alunos do 12º ano do Ensino Secundário (4º grupo), todos eles alunos do *Externato Ribadouro*. O instrumento principal utilizado no estudo é o *Self Description Questionnaire* (SDQ I) (adaptado por Faria & Fontaine, 1990) que é uma escala de tipo *Likert*, com 76 itens, divididos nas várias áreas, nos quais se utilizaram duas áreas: a do auto-conceito escolar global (*Global School Self Concept*) e a do auto-conceito global (*Global Self Concept*), construído com o objectivo de avaliar o auto-conceito em adolescentes e jovens. O instrumento secundário é o Questionário Sócio-Demográfico elaborado pela autora da presente dissertação, constituído por questões de escolha múltipla, com instruções prévias de preenchimento, onde o sujeito tem que assinalar a resposta que mais se adequa à sua situação para cada uma das variáveis, tanto as variáveis independente e a dependente como as variáveis intervenientes. Com o presente estudo conclui-se que existe uma forte interferência do rendimento escolar no auto-conceito dos alunos do 9º ($p < 0,009$) e do 12º ano de escolaridade ($p < 0,025$) no que se refere ao auto-conceito escolar, sendo que no auto-conceito global não existe correlação entre as variáveis em estudo. Discute-se se a escala *Global School Self Concept* fosse suficiente para a análise das variáveis neste estudo.

ABSTRACT

The main purpose of this analysis is to examine whether the success of the students attending the 1st and 2nd “Ciclos do Ensino Básico” and those in the secondary school *Externato Ribadouro* in Oporto, has any interference in their self concept. In what concerns the variables, the general and specific hypotheses include the following ones: the independent variable, the school success, and the dependent variable, the self concept of both the 1st and 2nd “Ciclos do Ensino Básico” and “Ensino Secundário” students; the intervening variables (genre, age and repeat of the school year) finally, the secondary hypothesis includes the independent variable (development for age group) and the dependent variable (the self concept). This research, which had an exploratory and correlative feature between the variables in the general and specific hypotheses, was focused on four target groups; besides, a comparative feature is included in the secondary hypothesis. The used sample belongs of 93 persons with ages understood between the 8 and 18 years, of both genre; being that 19 are pupils of the 3rd year of the 1st “Ciclo do Ensino Básico” (1st group), 29 are pupils of the 7th year of the 2nd “Ciclo do Ensino Básico” (2nd group), 23 are pupils of the 9th year of the 2nd “Ciclo do Ensino Básico” (3rd group) and 22 are pupils of the 12th year of the “Ensino Secundário” (4th group), all of them pupils of *Externato Ribadouro*. The *Self Description Questionnaire* (SDQ I) was mainly used in this analysis (it was adapted by Faria & Fontaine, 1990). It is a *Likert* type test which included 76 items divided into several areas from which only the *Global School Self Concept* and the *Global Self Concept* were used. This test was prepared to evaluate the self concept among teenagers and youngsters. The secondary tool, the Social Demographic Questionnaire, was prepared and used by the author of the present analysis, multiple choice answers were chosen and instructions were provided for the subject to signal the most suitable option for each variable, independent, dependent and intervening variables. Finally, the current analysis leads the following conclusion: the higher the school success, the better the *School Self Concept* is among the 9th grade ($p < 0,009$) and the 12th grade ($p < 0,025$) students. As far as the *Global Self Concept* is concerned, there is no correlation between the variables. One questions, however whether the *Global School Self Concept* was enough to analyse these variables in a more complete way.

RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette étude est d'examiner si le rendement scolaire interfère sur le concept de soi des élèves du 1^{er} et du 2^{ème} cycles de l'éducation de base ainsi que ceux de l'enseignement secondaire de l'*Externato Ribadouro* de Porto. Les variables pour les hypothèses générale et spécifique sont la variable indépendante (le rendement scolaire), la variable dépendante (le concept de soi des élèves du 1^{er} et du 2^{ème} cycles de l'enseignement de base ainsi que les élèves de l'enseignement secondaire) et les variables intervenante (sexe, âge et le redoublement de l'année scolaire) et, enfin, les variables pour l'hypothèse secondaire est la variable indépendante (le développement par les âges) et la variable dépendante (le concept de soi). Il s'agit d'une recherche avec 4 groupes, de nature exploratoire et corrélationnelle entre les deux variables, dans l'hypothèse générale, et l'hypothèse spécifique, ainsi que d'un caractère comparatif dans l'hypothèse secondaire, respectivement. L'échantillon utilisé est de 93 sujets âgés entre 8 et 18 ans d'âge, des deux sexes, où 19 sont des élèves de la 3^{ème} année du 1^{er} cycle de l'enseignement de base (groupe 1), 29 sont de la 7^{ème} année du 2^{ème} cycle de l'enseignement de base (groupe 2), 23 sont de la 9^{ème} année du 2^{ème} cycle de l'enseignement de base (3^{ème} groupe) et 22 de la 12^{ème} année de l'enseignement secondaire (groupe 4), tous des élèves de *Externato Ribadouro*. Le principal instrument utilisé dans l'étude est le *Self Description Questionnaire* (SDQ I) (adapté par Faria & Fontaine, 1990) qui est construit sur échelle du genre *Likert*, avec 76 articles, répartis en plusieurs domaines, dans lesquels ont été utilisé deux domaines: le concept de soi scolaire global (*Global School Self Concept*) et le concept de soi global (*Global Self Concept*), construit dans le but d'évaluer le concept de soi chez les adolescents et les jeunes. L'instrument secondaire est le questionnaire socio-démographique développé par l'auteur de cette thèse de maîtrise, composé par questions à choix multiples, avec des instructions préalables pour le remplir, où le sujet doit signaler la réponse qui convient le mieux à sa situation pour chacune des variables, aussi bien pour les variables indépendante et dépendante comme pour la variable intervenante. Dans cette étude on peut conclure qu'il existe une forte ingérence du rendement scolaire dans le concept de soi des élèves de la 9^{ème} ($p < 0,009$) et de la 12^{ème} année ($p < 0,025$) de scolarité en ce qui concerne la notion de concept de soi scolaire ; dans le concept global il n'existe pas de corrélation entre les variables de l'étude. Il est discuté si l'échelle *Global School Self Concept* serait suffisante pour l'analyse des variables dans cette étude.

Dedicatória:

Pai, Mãe, Mano, com vocês percorri este longo percurso, são a razão da minha vida e por vocês caminho até ao infinito.

Marido, o meu orgulho, contagiou-me com a sua energia e motivação.

AGRADECIMENTOS

Ao realizar o presente trabalho tive pessoas fundamentais ao meu lado neste percurso, sem elas não teria chegado a esta meta!

Pai, Mãe, Mano, descrever o que vai no meu coração com certeza seria um outro número igual de páginas a esta dissertação, mas não posso deixar de dizer ao mundo o amor e o orgulho que sinto por vocês. Mais um sonho realizado, e, mais uma vez com vocês ao meu lado a dar-me aquela força, aquele amor, aquele apoio e aquele carinho que nunca conseguirei explicar, apenas sentir! Obrigada por todo o sacrifício e força que me deram em mais esta etapa da minha vida e tenho a certeza que a forma mais bonita de vos agradecer é dar-vos mais esta alegria, que sem vocês seria impossível! Amo-vos!

Ao meu marido, para quem atingir este objectivo era uma prioridade, agradeço todo o apoio, amor e carinho mesmo nos momentos em que não me restavam forças e que com a sua energia e motivação nunca me deixou desistir, só me resta dizer que te amo!

Não posso deixar de referir os meus sogros, que foram uma peça chave de apoio e motivação para a realização deste trabalho. Muito obrigada!

Estela Lopes e Patrícia Pinto, amigas que jamais esquecerei, com vocês ri, chorei, brinquei, estudei e percorri mais um percurso académico difícil que ao vosso lado, obstáculos não haviam. A vossa amizade e companheirismo não se explicam, sentem-se junto da saudade que tenho de vocês! Adoro-vos amigas!

Aos meus amigos que todos os dias estão ao meu lado, pela amizade, carinho e força que me deram e pelos momentos de descontração que me proporcionaram, o meu muito obrigado, agradeço todos os dias a vossa existência!

Aos meus professores do Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária, pela disponibilidade e partilha da sua sabedoria, obrigada!

Em especial, ao Professor Doutor Milton Madeira, o meu orientador de dissertação, agradeço a paciência, a motivação e a partilha da sua sabedoria nesta fase da minha vida, que jamais esquecerei!

A todos muito obrigada por fazerem parte da minha vida!!!

ÍNDICE GERAL

Resumo	V
Agradecimentos	IX
Dedicatória	VIII
INTRODUÇÃO	1
JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	2
CAPÍTULO I – AUTO-CONCEITO	3
1.1. Definição e delimitação do constructo	3
1.2. Formação do auto-conceito	7
1.3. Importância do auto-conceito	10
1.4. Desenvolvimento do auto-conceito na infância e na adolescência	12
1.5. Diferenças no desenvolvimento da auto-estima e do auto-conceito	14
1.5.1. Diferenças do auto-conceito em função do género	16
CAPÍTULO II – O AUTO-CONCEITO EM CONTEXTO EDUCATIVO	20
2.1. Relação entre o rendimento escolar e o auto-conceito	22
2.2. Relação causal entre o rendimento escolar e o auto-conceito	25
2.3. Evidências empíricas no estudo da relação causal entre o rendimento escolar e o auto-conceito	27
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	38
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	38
3.1. Objectivo	38
3.1.1. Objectivo geral	38
3.1.2. Objectivo específico	38
3.1.3. Objectivo secundário	38
3.2. Problema	39
3.3. Hipóteses	39

3.4. Variáveis	39
3.5. Participantes: População e Amostra	40
3.6. Instrumento	40
3.7. Procedimentos da Recolha de Dados	44
3.7.1. Operacionalização da Recolha de Dados	44
CAPÍTULO IV – RESULTADOS	45
4.1. Levantamento de dados	45
4.2. Tratamento e análise dos resultados	46
CAPÍTULO V – DISCUSSÃO	55
5.1. Limitações do estudo	56
5.2. Sugestões	57
CONCLUSÃO	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61

APÊNDICES

Apêndice A - Instruções para o correcto preenchimento do instrumento e respectivo Consentimento Informado dos participantes

Apêndice B - Questionário Sócio-Demográfico

Apêndice C - Sistema de cotação do Questionário Sócio-Demográfico

Apêndice D - Sistema de cotação do *Self Description Questionnaire* (SDQ I)

Apêndice E - Pedido de autorização para utilização do instrumento (*Self Description Questionnaire* (SDQ – I) e respectiva autorização da Prof. Doutora Anne Marie Fontaine

Apêndice F - Pedido de autorização ao *Externato Ribadouro*, para a realização do estudo; e respectiva autorização da direcção da escola

ANEXOS

Anexo A – *Self Description Questionnaire (SDQ I)*

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1: Frequência de sujeitos por série e género	40
Quadro nº 2: Correspondência das questões vs. o nº actual do item	43
Quadro nº 3: Resultados da análise de correlação entre dados das duas escalas de Auto-Conceito e os dados do Rendimento Escolar para o 3º ano	48
Quadro nº 4: Resultados da análise de correlação entre dados das duas escalas de Auto-Conceito e os dados do Rendimento Escolar para o 7º ano	49
Quadro nº 5: Resultados da análise de correlação entre dados das duas escalas de Auto-Conceito e os dados do Rendimento Escolar para o 9º ano	50
Quadro nº 6: Resultados da análise de correlação entre dados das duas escalas de Auto-Conceito e os dados do Rendimento Escolar para o 12º ano	51
Quadro nº 7: Desenvolvimento da interferência do Rendimento Escolar no Auto-Conceito	52
Quadro nº 8: Escore da <i>Global School Self Concept</i> para os 4 grupos de idade	53
Quadro nº 9: Escore da <i>Global Self Concept</i> para os 4 grupos de idade	53
Quadro nº 10: Escore de ambas as escalas de Auto-Conceito ao longo das idades (variável contínua)	54

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o auto-conceito têm uma longa história. Há vários anos que alguns investigadores (e.g., Vaz Serra, 1988) de áreas disciplinares diversas, se debruçam sobre esta questão. Deste modo, de entre a pluralidade de definições, apresentar-se-ão algumas defendidas por diferentes autores, que ao longo do presente trabalho desenvolverão.

O auto-conceito é definido como uma percepção que o indivíduo tem de si mesmo e das suas competências nos mais diversos domínios, percepção essa que é construída a partir das suas experiências e das representações sociais dos outros significativos (Shavelson & Bolus, 1982).

O auto-conceito é, portanto, um constructo que se apresenta sob variados significados. Assim, existe uma preocupação crescente em estabelecer uma relação entre o auto-conceito e os comportamentos que o indivíduo exhibe.

Fontaine (1990) referiu-se, no início da década de 90, à necessidade de recorrer a factores motivacionais para explicar as diferenças de rendimento, pois os factores cognitivos apenas conseguiam explicar 25% da variação dos resultados.

Mais concretamente, o interesse pelo estudo da relação, entre o auto-conceito de si, como variável motivacional, e os resultados escolares aumentou significativamente a partir da década de 70, altura em que se começaram a atribuir os resultados escolares, o sucesso académico e a adaptação ao contexto escolar a factores para além da capacidade intelectual (Fontaine, 1991).

Assim, o presente trabalho tem como principal objectivo analisar se o nível de rendimento escolar interfere no auto-conceito. Para isto, correlacionou-se o Rendimento Escolar com o Auto-Conceito. Para além disto, analisa-se, secundariamente, o desenvolvimento do auto-conceito ao longo das idades/ano escolar.

Deste modo, o primeiro capítulo integra a revisão bibliográfica relativa ao auto-conceito, iniciando com a definição e delimitação do constructo, a sua formação e importância, o desenvolvimento do auto-conceito na infância e na adolescência, assim como as diferenças no desenvolvimento da auto-estima e do auto-conceito. Por fim, as diferenças do auto-conceito em função do género.

O capítulo II integra a revisão bibliográfica relativa ao auto-conceito em contexto educativo, iniciando-se com uma relação entre o rendimento escolar e o auto-conceito, suas relações apresentando os modelos de causalidade, e, por fim, as evidências empíricas no estudo das relações entre o rendimento escolar e o auto-conceito.

O capítulo III apresenta o estudo empírico do presente estudo, iniciando-se com a metodologia, ou seja, a definição dos objectivos propostos, apresentando as Variáveis independentes e dependentes e as Hipóteses de estudo, assim como é feita a caracterização dos participantes e onde é apresentado o instrumento de recolha de dados assim como dos procedimentos.

No capítulo IV apresentam-se os Resultados obtidos do presente estudo, isto é, a interferência do rendimento escolar no auto-conceito.

Por fim, o capítulo V apresenta a Discussão dos Resultados, sua reflexão, com as limitações e sugestões para futuros estudos.

Termina-se com a Conclusão, onde se apresentam os resultados principais obtidos e suas implicações.

JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

O auto-conceito é uma variável preditiva da integração social e do bem-estar psicológico global dos indivíduos, dado que integra dimensões tais como a auto-estima, a condição física e a condição sócio-emocional. Para Vaz Serra (1986b, 1988), o

auto-conceito ajuda na compreensão da uniformidade, da consistência e na coerência do comportamento, bem como na formação da identidade pessoal e na manutenção de certos padrões de conduta.

Os estudos que têm sido realizados para perceber o tipo de relação existente entre o rendimento escolar e o auto-conceito não são totalmente conclusivos. Assim, dado ao interesse pelo estudo na área da Psicologia da Educação, e da facilidade de acesso à amostra no *Externato Ribadouro*, achou-se interessante verificar se o nível de rendimento escolar dos sujeitos interferem no auto-conceito.

Este estudo surge no âmbito do interesse pela Psicologia da Educação, sendo o estágio curricular já realizado nesta área, esta ciência tem privilegiado o interesse pela aprendizagem e ensino, ou seja, a Psicologia tem oferecido importante contribuição à Educação por meio de parte do conhecimento produzido de teorias psicológicas a respeito do desenvolvimento humano, da aprendizagem humana, teorias de grupos, etc.

CAPÍTULO I – AUTO-CONCEITO

Neste primeiro capítulo apresenta-se um dos temas principais desta dissertação, ou seja, o estudo do auto-conceito. Partindo da definição e da delimitação do constructo, estuda-se a formação e a importância do auto-conceito. A partir daí tenta-se diferenciar o auto-conceito da auto-estima; abordando-se enfim os dois modelos de interpretação estrutural do auto-conceito.

1.1. Definição e delimitação do constructo

O auto-conceito é definido como sendo, em termos gerais, a percepção que o sujeito tem de si mesmo, e em termos específicos, o conjunto de atitudes e conhecimento acerca das suas capacidades, competências, aparência e aceitabilidade social do indivíduo. Constitui, assim, um elemento essencial da personalidade (Fontaine, 1991).

O auto-conceito é frequentemente considerado um constructo de grande utilidade, seja para conhecer como a pessoa se percebe e considera a si mesma em função de variáveis específicas, seja para explicar e predizer a adequação sócio-ambiental dos seus comportamentos (Veiga, 1995). Marsh (1984) afirma que o fascínio pelo estudo do auto-conceito se deve ao facto deste constituir o núcleo mais central da personalidade e por determinar sentimentos e comportamentos.

As investigações feitas no domínio do auto-conceito são marcadas pela diversidade de definições do constructo e da sua avaliação; assim, na tentativa da sua compreensão serão apresentadas, de seguida, as definições mais relevantes do construto, propostas por vários autores.

William James (1890, citado por Harter, 1996) procurou não só dimensionar o *self* como também estabelecer uma estrutura hierárquica dos seus constituintes, que seriam comuns a todos os indivíduos. Assim, na base desta hierarquia estaria o “*self* material”, seguindo-se o “*self* social” (os outros têm um papel primordial) e finalmente, no topo desta hierarquia estaria o “*self* espiritual”. Neste sentido, segundo Vaz Serra (1986), William James é o precursor do modelo hierárquico no que concerne à estrutura do auto-conceito; este considerava que, para termos um verdadeiro conhecimento do *self*, era necessário não só ter em conta os seus constituintes, mas também as emoções e os sentimentos por ele evocados, bem como os actos que preparam.

Na literatura, têm sido utilizadas, por alguns autores, designações como sinónimos do auto-conceito, nomeadamente *self* e auto-estima. Alguns autores consideram o *self* e auto-conceito como sendo constructos diferentes (Hilgard, 1949, citado por Veiga, 1995), outros defendem serem sinónimos (Allport, 1943, Sarbin, 1954, citados por Veiga, 1995; Harter, 1983). Relativamente à auto-estima, esta tem sido considerada como sendo uma componente avaliativa do auto-conceito (Vaz Serra, 1986a).

O interesse pelo estudo do auto-conceito vem de longa data e, segundo Marsh e Hattie (1996), foi considerado como um dos mais antigos domínios de investigação na

área das ciências sociais e humanas. Este interesse pelo estudo do *self* terá surgido no século XVIII, mas apenas no século XIX começa a sua análise do ponto de vista psicológico.

Segundo Burns (1979), o auto-conceito pode ser definido em quatro aspectos: como a imagem que o indivíduo tem de si mesmo, do que ambiciona alcançar, da imagem que julga transmitir aos outros, e de como o próprio indivíduo gostaria de ser. Para este autor, o auto-conceito é uma estrutura dinâmica e avaliativa englobando uma descrição individual de si próprio (enquanto auto-imagem) e dimensão avaliativa (auto-estima). O autor refere ainda a importância das pessoas significativas na formação do auto-conceito, ou seja, refere que os pais possuem um papel fundamental e primordial na educação dos seus filhos, principalmente nos primeiros anos de vida. No entanto, para que haja o desenvolvimento de um auto-conceito positivo, o autor ainda refere que existem outros factores determinantes, como uma boa aceitação, a existência de limites de comportamento definidos com clareza e o respeito de iniciativas individuais de acordo com esses mesmos limites.

Peixoto e Almeida (1999) definem o auto-conceito como “um conjunto de cognições que o sujeito possui sobre si próprio, nos diferentes contextos e tarefas em que se envolve”.

William James (1890, citado por Harter, 1996) faz uma importante distinção entre o Eu (*I*) e o Mim (*Me*), ou seja, o Eu como sujeito conhecedor, que organiza e interpreta de forma subjectiva a experiência e o Eu como objecto, sendo constituídos por: o Eu material (o Eu físico, corporal, que contém as possessões de cada indivíduo e da família), o Eu social (relações, papéis, personalidade, que engloba as características que são reconhecidas pelos outros) o Eu espiritual (pensamentos, disposições, julgamentos morais, englobando os aspectos mais profundos e estáveis do Eu).

Gecas (1982) definiu o auto-conceito como o conceito que o indivíduo tem de si próprio, como ser físico, social, moral e espiritual. Para o autor, é importante diferenciar no auto-conceito os seus conteúdos em que estão abrangidas as identidades dos indivíduos, das dimensões avaliativas e emocionais, correspondentes ao que é

designado por auto-estima. Já Harter (1983) conceptualiza o auto-conceito como sendo uma imagem pessoal global, multifacetada e compósita, que inclui percepções em áreas específicas, tais como grupos de pares, outros significativos, ou capacidade física, e que, provavelmente, tem grande influência no comportamento em geral.

Shavelson & Bolus (1982) consideram que a formação do auto-conceito é determinada pelas experiências e pelas interpretações do meio ambiente, pelas atribuições que o indivíduo faz ao seu comportamento e pelas avaliações e reforços das pessoas significativas.

Assim, o auto-conceito tem uma forte influência na vida quotidiana, uma vez que se torna útil nas manifestações inadequadas do comportamento, o que permite prever o comportamento humano e conhecer a ideia que um indivíduo tem de si mesmo (Vaz Serra, 1988).

É de salientar que a par de definições conceptuais variadas (unidimensionais vs. Multidimensionais; taxonómicas vs. Hierarquizadas; dimensões independentes vs. correlacionadas; e estáveis ou não), coexistem instrumentos de avaliação não equivalentes entre si e em elevado número, com qualidades psicométricas deficientes (Faria & Fontaine, 1990, 1995; Fontaine, 1991).

Neste contexto, como ponto de partida, parece ser fundamental começar por definir o auto-conceito: em termos gerais, podemos caracterizar o auto-conceito como sendo a percepção que o indivíduo tem de si próprio, e em termos específicos, as atitudes, os sentimentos e o auto-conhecimento acerca das suas capacidades, competências, aparência física e aceitabilidade social (Faria & Fontaine, 1990).

Contudo nota-se que há grande controvérsia no domínio do auto-conceito, quanto a definições deste constructo que são mais ou menos alargadas. Segundo vários autores, a delimitação conceptual do auto-conceito, é um assunto contestado quanto à sua definição, pouco claro e alvo de grande conjectura (Faria & Fontaine, 1990). Actualmente, apesar de existirem diversos estudos sobre o auto-conceito, não é nem clara, nem universal nem consensual a sua definição.

1.2. Formação do auto-conceito

A formação do auto-conceito indica a capacidade que o ser humano possui para se constituir como objecto da própria observação e para se abstrair dos comportamentos específicos de todos os dias e, igualmente, dos comportamentos dos outros em relação a si (Wylie, 1980).

Segundo Vaz Serra (1986, citado por Freire, 1996), grande parte da investigação sobre o auto-conceito diz respeito à investigação sobre a auto-estima, contudo, de acordo com Veiga (1995), a relação todo/parte entre estes dois constructos nem sempre é clara.

Alguns autores consideram que o auto-conceito e a auto-estima são termos semelhantes (Yamamoto, 1972, citado por Veiga, 1995), havendo quem use indistintamente os termos auto-conceito e auto-estima (Fitts, 1965, Korman, 1968, citados por Veiga, 1995).

Para Fleming e Courtney (1984, citado por Freire, 1996), o auto-conceito é considerado como sendo um termo mais geral que engloba a auto-estima. Paralelamente, Gecas e Mortimer (1987, citado por Freire, 1996) distinguem duas dimensões do auto-conceito: a identidade e a auto-avaliação, sendo incluídos nesta última três auto-sentimentos: a auto-estima, a auto-eficácia e a autenticidade.

Harter (1989) considera que a construção do auto-conceito é caracterizável a partir das vivências do dia-a-dia, resolvendo-se a partir de acontecimentos pessoais de continuidade do comportamento e de identidade pessoal, de consistência e de coerência da forma como o indivíduo se percebe e se avalia, o que condiciona a forma como se relaciona com os outros, as tarefas que executa, o *feedback* que recebe e reconhece, as tensões emocionais que experiencia e a forma como as identifica e interioriza.

Por outro lado, Vaz Serra (1988) considera que o auto-conceito constrói-se sob a influência de quatro factores:

- i) a forma como os outros observam o indivíduo;
- ii) a consciência que o indivíduo tem do seu desempenho em situações específicas;
- iii) a comparação da conduta do indivíduo com a dos seus pares, com os quais se identifica; e
- iv) a avaliação de um comportamento específico em função de valores transmitidos por grupos normativos;

isto é, as variáveis sócio-culturais e familiares têm uma grande influência na génese do auto-conceito. O autor, refere ainda cinco facetas como estruturadoras do auto-conceito:

1. *Auto-imagem*;
1. *Auto-estima*;
2. *Auto-conceito real*;
3. *Auto-conceito ideal*;
4. *Identidades*.

Assim,

1. *Auto-imagem*:

Resulta das percepções que o indivíduo faz de si próprio, sendo de extrema importância a sua organização hierárquica e o valor que o sujeito lhe atribui;

2. *Auto-estima*:

Traduz a parte afectiva do auto-conceito, pois leva o indivíduo a fazer julgamentos sobre diferentes aspectos da sua identidade. Relaciona-se com a avaliação que o indivíduo faz dos seus próprios desempenhos;

3. *Auto-conceito real*:

Diz respeito à imagem que o indivíduo tem de si mesmo, tendo por base a auto-avaliação;

4. *Auto-conceito ideal*:

Relaciona-se com a forma como o indivíduo gostaria de ser ou acha que deveria ser. Este conceito relaciona-se com o nível de auto-aceitação;

5. *Identidades*:

Refere-se à dimensão do auto-conceito relacionada com os seus conteúdos.

A estrutura do auto-conceito de cada sujeito depende do modo como se organizam as diversas auto-imagens, com origem no conjunto das percepções do sujeito

quando este se constitui uma estrutura complexa. As suas auto-avaliações são constituídas a partir de hetero-avaliações reflectidas, isto é, das avaliações que os outros formulam ao comportamento específico do sujeito, o que se torna numa espécie de fenómeno de espelho em que o sujeito tende a observar-se como os outros o olham (Vaz Serra, 1986).

Assim, o auto-conceito define-se, segundo Vaz Serra, (1988) através de sete pressupostos:

i) organizado e estruturado: o sujeito é capaz de organizar e estruturar as experiências de onde retira dados acerca de si próprio, atribuindo um sentido;

ii) multifacetado: as experiências dos indivíduos podem organizar-se em áreas mais abrangentes e diferentes que representarão facetas específicas do auto-conceito, sintetizadoras de experiências comuns;

iii) hierarquizado: ascendência progressiva das auto-avaliações específicas até aos níveis superiores de educação;

iv) desenvolvimental: o indivíduo vai-se tornando mais competente com o desenvolvimento, e abandona as categorias indiferenciadas e gerais que usa para se descrever e avaliar;

v) estável: a estabilidade é maior no topo da hierarquia e, se descer, o auto-conceito passa a depender mais da especificidade das situações confrontadas;

vi) avaliativo: onde o indivíduo pode auto avaliar-se (componente avaliativa e auto descrever-se (componente descritiva). Segundo Shavelson & Bolus (1982), a componente avaliativa é denominada por auto-estima e a componente descritiva é denominada por auto-conceito;

viii) diferenciável: pode ser diferenciado de outros constructos com os quais estabelece relações teóricas.

Um dos domínios que mais contribui para a definição do auto-conceito da criança e do adolescente é o domínio físico e, muito particularmente, o da aparência física, fundamental também para a sua auto-estima global, ou seja, o domínio físico tem um papel importante, desde a infância, no ajustamento psicossocial do indivíduo, pois

as crianças recebem desde muito cedo *feedback* directo ou indirecto acerca da sua atractividade física, da sua condição física, do seu peso, da sua altura, e da forma como se vestem e se apresentam (Faria, 2005).

No contexto português, foram realizados estudos que evidenciam o contributo da dimensão física para a melhoria do relacionamento social com os pares, bem como para o incremento da auto-estima global em adolescentes e jovens adultos, reflectindo, também, a importância que a sociedade actual confere aos aspectos físicos, à boa forma física e ao sentir-se bem com o corpo, como motores de aceitação interpessoal e de construção da intimidade. Esta relação entre dimensão física do auto-conceito e a aceitação e valorização de si próprio não parece confinar-se à adolescência, atravessando todo o ciclo de vida, desde a infância até à idade adulta (Faria & Fontaine, 1992).

Ainda no contexto português, existem estudos diferenciais que demonstram que na adolescência as raparigas têm menor auto-conceito físico do que os rapazes nos domínios da aparência física e da competência atlética (Faria & Fontaine, 1995; Fontaine, 1991), resultados estes que são consistentes noutros contextos culturais.

No entanto, não se pretende defender que o auto-conceito nunca muda mas sim, que a mudança ocorrida é uma mudança ordenada, que apesar da existência de alguma estabilidade, leva a que não se possa defender de modo algum que o auto-conceito possui um carácter estático e inalterável, remetendo assim para o desenvolvimento do auto-conceito (Veiga, 1995).

1.3. Importância do auto-conceito

O auto-conceito é frequentemente considerado como um constructo de grande utilidade, quer seja para conhecer como a pessoa se percebe e considera a si própria em função de variáveis específicas, quer seja para explicar e predizer a adequação sócio-ambiental dos seus próprios comportamentos (Veiga, 1995).

A importância do auto-conceito, como variável preditora dos comportamentos dos indivíduos nos diferentes contextos de vida, prende-se com a capacidade desta para

influenciar os níveis de rendimento e de aprendizagem, assim como o seu contributo para a melhoria do bem-estar físico e psicológico dos indivíduos (Faria & Silva, 2000).

No contexto académico, a importância do auto-conceito relaciona-se com a sua capacidade preditiva do rendimento escolar, da adaptação social e do bem-estar psicológico global dos alunos, definindo-se como um conjunto de percepções do indivíduo acerca de si mesmo e das suas capacidades e competências pessoais em diferentes domínios, com particular relevo para os domínios escolar, social, físico e emocional (Faria & Fontaine, 1990; 1992).

Apesar da diversidade de definições, aceita-se a ênfase no carácter multifacetado do auto-conceito, pois o indivíduo constrói diferentes imagens acerca de si próprio que variam de acordo com os contextos e com a fase do ciclo de vida em que se encontra (Faria, 2003).

Segundo um estudo de Azevedo & Faria (2003), o ensino secundário, enquanto ciclo de estudos terminal, que prepara para o ingresso no mundo do trabalho ou no ensino superior, pode-se constituir um importante acontecimento de vida, pelos desafios que coloca ao jovem estudante, pois junto às exigências de sucesso académico, necessário para prosseguir nos estudos, o jovem precisa resolver questões relacionadas à consolidação da sua identidade, exploração e preparo para o investimento num projecto profissional. Deste modo, o estudo do auto-conceito em estudantes do ensino secundário, nas suas facetas académicas, não académicas e global, representa um importante contributo para a compreensão dos processos de preparação para a transição, particularmente, a académica.

Vaz Serra (1988) afirma que ao assumir-se que o auto-conceito se constitui como um “elemento integrador”, e ao considerar-se que o sujeito se avalia sob várias facetas, pode-se então pensar que os indivíduos com elevado auto-conceito têm mais facilidades em lidar com situações stressantes e que possuem mecanismos de *coping* que os ajudam a lidar bem com estas mesmas situações. É pressuposto que os indivíduos com baixo auto-conceito se passará o inverso, isto é, estes indivíduos terão mais dificuldades em lidar com o mesmo tipo de situações

stressantes (Vaz Serra, 1988). O autor refere mesmo que este constructo é importante em todas as áreas de funcionamento do indivíduo (Vaz Serra, 1986b, 1988).

1.4. Desenvolvimento do auto-conceito na infância e na adolescência

Ao abordar o auto-conceito numa perspectiva desenvolvimental, ter-se-á que salvaguardar algumas considerações teóricas no que concerne ao significado da palavra desenvolvimento em psicologia. Antes de mais, o desenvolvimento diz respeito ao Ser Humano como um todo integrado. Desta forma, é a pessoa quem se desenvolve e não o seu auto-conceito, ou a identidade, a inteligência ou qualquer outra dimensão da Personalidade, que a Psicologia se aventura a estudar.

De acordo com Lourenço (2002), o desenvolvimento do Ser Humano parte do desenvolvimento cognitivo. A teoria do desenvolvimento de Piaget (1983) procurou explicar os processos que descrevem e explicam a sua sequência, tornando saliente que o desenvolvimento cognitivo se baseia em mudanças estruturais e não apenas no acumular de experiências. No entanto, segundo Lourenço (2002), a mudança, embora ocorra com o tempo, nem sempre é sinónimo de desenvolvimento. O desenvolvimento pressupõe progressão e existem mudanças psicológicas que não se enquadram nesta qualidade de progresso, mas antes, por vezes, em retrocesso ou involução. O desenvolvimento implica necessariamente avanços qualitativos no modo como o sujeito percebe, estrutura e interage com o meio ambiente físico e social, resultando em comportamentos cada vez mais eficientes e eficazes (Lourenço, 2002).

Nesta ordem de ideias, o auto-conceito, tal como qualquer outra característica psicológica, tem um desenvolvimento natural, estreitamente dependente do desenvolvimento do raciocínio, da linguagem e da tomada de perspectiva social, e está associado ao desenvolvimento da personalidade em geral. O desenvolvimento do auto-conceito implica o desenvolvimento da consciência de si. De acordo com Allport (1961), o bebé, embora estando consciente, presumivelmente não tem consciência de si. Esta auto-consciência adquire-se gradualmente durante os primeiros anos de vida. Até determinada idade, poder-se-ia mesmo afirmar que o outro é anterior ao *self*. Spitz (1957), por exemplo, marca o aparecimento da consciência de si por volta dos quinze meses de idade. As auto-representações durante a infância seguem um percurso que

reflectem o desenvolvimento cognitivo em geral e de certas competências em particular, tais como as competências discursivas ou linguísticas e cognitivas (Harter, 1999).

Na 2ª infância e a partir dos três anos, as crianças podem produzir declarações acerca de si próprias e em situações de desenvolvimento normal/sadio, as percepções que possuem e as descrições que fazem de si próprias são muitas vezes irrealisticamente positivas (Harter, 1999).

De acordo com Harter (1999), a meio da infância, isto é, na latência, as descrições acerca de si são mais elaboradas do que até aí, mas ainda pouco diferenciadas, ou seja, a criança descreve-se em termos do “tudo ou nada”. Nesta fase, o seu auto-conceito é elaborado sobretudo a partir de comparações com as suas capacidades e competências anteriores (por ex.: “já consigo saltar mais longe”, ou “já sei ler bem”), ao mesmo tempo que se compara, embora rudimentarmente, com as outras crianças.

No entanto, Ducharne (2000) observou, em contexto Português, que as crianças de cinco anos possuem não só um auto-conceito de competência geral, mas também em domínios diferenciados, no que se refere à realização de actividades previamente aprendidas. Além disso, observou também que as meninas eram mais precoces do que os rapazes no que diz respeito à auto-percepção e diferenciação. Do meio para o final da infância, isto é, entre os 10 e os 12 anos de idade, as crianças utilizam atributos nas suas auto-descrições e além das competências escolares e físicas aparecem auto-descrições que se referem a competências relacionais. A comparação social também já é utilizada como forma de auto-avaliação e, em resultado, a positividade irrealista das auto-descrições têm tendência a diminuir. Nesta fase, as crianças têm também tendência a internalizar as opiniões dos outros como padrão para as suas auto-descrições, sobretudo na área escolar.

Durante a pré-adolescência e o início da adolescência, emergem e desenvolvem-se as auto-descrições baseadas em traços de personalidade, controlo emocional e valores (Rosenberg, 1986), mantendo-se no entanto as referências às áreas relacional e escolar, assim como ao aspecto e competências físicas (Harter, 1999).

Na fase intermédia da adolescência, a preocupação com o que os outros pensam acerca de si ainda se mantém. No entanto, os papéis diversificam-se e dão lugar ao aparecimento de outras dimensões do auto-conceito. Nesta fase, reconhecem que possuem atributos contraditórios, o que cria alguma instabilidade nas suas auto-percepções. Procuram activamente no meio (no espelho social), orientação acerca dos padrões e atributos que deveriam internalizar. Os adolescentes referem-se a si mesmos de forma diferente nas diversas relações que estabelecem com os vários actores do seu palco social, o que lhes causa conflito, confusão e mal-estar. Contudo, na medida em que as cognições sociais de cada pessoa são moldadas pela comunicação com os outros, numa rede de relações sociais, podemos dizer que, à medida que o adolescente desenvolve a sua comunicação com os outros, aprende mais sobre si próprio (Harter, 1999).

No final da adolescência, os atributos que se referem a crenças pessoais, valores e padrões tornam-se mais internalizados. O adolescente resolve as contradições valorizando a flexibilidade ou capacidade de adaptação, integrando as aparentes inconsistências em abstracções de nível mais elevado de generalização acerca de si próprio (Harter, 1999).

Em suma, do início para o final da adolescência, o auto-conceito deixa gradualmente de ser regulado por influência dos outros e do meio, para ser cada vez mais dependente de processos de auto-regulação interna (Harter, 1999; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993). As modificações nas competências de comunicação, a par da crescente diferenciação e de uma maior capacidade de abstracção e raciocínio sobre si mesmo, têm implicações no desenvolvimento do auto-conceito.

1.5. Diferenças no desenvolvimento da auto-estima e do auto-conceito

O auto-conceito, por definição, é uma percepção consciente acerca do *self*, que se desenvolve num indivíduo com determinadas características e que se molda com as diferentes experiências de vida nos contextos em que se move. Neste sentido, o auto-conceito tal como outras características psicológicas, interage com o contexto (Brofenbrenner & Crouter; 1983; Fontaine, 1988; 1990), desenvolvendo-se de forma

diferenciada na interação entre as características pessoais e as exigências e características contextuais.

Por outro lado, a auto-estima pode ser traduzida pela equação entre o sucesso e as aspirações. O que leva a considerar que, quanto mais o indivíduo valorizar as suas capacidades, maior probabilidade têm de aumentar a sua auto-estima. A auto-estima é determinada por factores complexos, sendo uma poderosa necessidade humana, através da qual as pessoas se valorizam e constroem recursos psicológicos para o seu futuro (Vaz Serra, 1988).

O auto-conceito e a auto-estima são conceitos que têm causado alguma confusão conceptual e metodológica, daí a importância de os diferenciar neste estudo.

Peixoto e Almeida (1999) alertam para a indevida utilização destes dois conceitos, que muitas vezes não são diferenciados na avaliação do *self*.

O auto-conceito não se resume apenas às auto-imagens do indivíduo, dado que ultrapassa os seus constituintes e capta emoções e sentimentos, aproximando-se da auto-estima, sem coincidir com ela (Vaz Serra, 1988).

Por um lado, a existência de um elevado auto-conceito nas áreas que o indivíduo considera importantes para si próprio, provoca valores elevados ao nível da auto-estima. Por outro lado, o auto-conceito de baixa competência em áreas importantes conduzem a valores reduzidos de auto-estima.

Vaz Serra (1988) define a auto-estima como “o produto dos julgamentos que a pessoa faz sobre si própria, de onde decorrem atribuições de bom ou de mau, feitas a aspectos considerados relevantes da sua identidade”.

Harter (citado por Vaz Serra, 1988) afirma que a competência percebida pelo indivíduo num determinado domínio, seja ele qual for, está associado ao valor percebido pelo mesmo que é próprio da auto-estima. Já as avaliações feitas sobre si próprio, próprias do auto-conceito assumem para o próprio indivíduo extrema

importância nas relações interpessoais, na realização de tarefas e também na sua parte afectiva.

1.5.1. Diferenças do auto-conceito em função do género

No ponto anterior foi abordada a questão das áreas ou dimensões do auto-conceito mais importantes para a auto-estima, a par das diferenças observadas na auto-estima entre rapazes e raparigas. Na verdade, o género tem-se revelado uma variável diferenciadora dos valores médios da auto-estima global (Harter, 1990b; Kling *et al.*, 1999; Marsh, 1989; Trzesniewski *et al.*, 2003), e uma variável moderadora na influência de diferentes aspectos do *self* sobre ela (Block & Robins, 1993; Cairns *et al.*, 1990). Em regra, os rapazes parecem apresentar níveis de auto-estima mais elevados do que as raparigas, embora existam alguns resultados que contrariam esta tendência (Peixoto & Mata, 1993; Raposo & Freitas; 1999). Kling, e col. (1999) realizaram uma metanálise acerca das diferenças devidas ao género, tomando como critério a utilização de escalas de auto-estima. Após a compilação e análise de 6600 estudos oriundos dos cinco continentes, concluíram que apenas se registam pequenas, embora consistentes, diferenças na auto-estima favorecendo o sexo masculino, que vão aumentando desde a escola primária até ao ensino secundário, para se reduzirem outra vez no início e ao longo da idade adulta. Os efeitos significativos na auto-estima devidos ao género eram mais acentuados nos estudantes do 8ºano, diminuindo a partir daí.

Também nas dimensões específicas do auto-conceito se verificam diferenças entre rapazes e raparigas, as quais normalmente parecem seguir os estereótipos ou papéis de género. Os rapazes apresentam geralmente auto-conceito social e académico verbal mais elevados. Marsh (1989) avaliou os efeitos de género no auto-conceito, desde o 5º ano até ao primeiro ano do ensino universitário (utilizando dados de diferentes estudos, no qual estes utilizaram os instrumentos de avaliação SDQ-I, SDQ-II e SDQ-III (Marsh, 1988; 1990b; 1992b) para avaliar o auto-conceito em diferentes idades) e concluiu que as diferenças reflectiam de facto estereótipos sociais. Os adolescentes do sexo masculino apresentavam auto-conceito de aparência e competência física mais elevado, assim como auto-conceito académico na matemática, estabilidade emocional, na resolução de problemas e auto-conceito global. Por sua vez, os adolescentes do sexo feminino apresentavam valores médios significativamente

superiores no auto-conceito académico verbal, académico em geral, honestidade ou auto-conceito moral, e valores espirituais. As diferenças de género quanto ao auto-conceito na relação com os pais tendiam a decrescer com a idade, isto é, passam a internalizar os seus valores e os seus padrões. Além disso, Marsh (1989) não encontrou efeitos na interacção entre idade e sexo quanto ao auto-conceito, concluindo que as diferenças se mantinham estáveis nas diferentes idades.

As diferenças de género nas dimensões do auto-conceito parecem ser consistentes em estudos realizados em diferentes países. Comparando estudantes do 10º ano australianos e americanos, Marsh (1994) observou que, nas duas culturas, as raparigas revelavam valores médios mais elevados tanto no auto-conceito verbal como na relação com os pares do mesmo sexo, enquanto que os rapazes revelavam valores médios mais elevados no auto-conceito em matemática. O desenvolvimento destas dimensões do auto-conceito académico parece mesmo ocorrer de forma diferenciada em rapazes e raparigas (Marsh & Yeung, 1998).

Num estudo com adolescentes noruegueses do 6º ano, Skaalvik (1990) observou que as raparigas tinham melhores resultados académicos em línguas e tinham igualmente expectativas de sucesso nestas disciplinas mais elevadas do que as dos rapazes. No entanto, não observaram diferenças nas expectativas de sucesso na matemática, embora os rapazes apresentassem auto-conceito mais elevado nesta dimensão. Este autor concluiu que o auto-conceito académico pode ser influenciado tanto pelos estereótipos sexuais como pelos resultados académicos anteriores, ou seja, o *feedback* que é proporcionado aos alunos pode influenciar diferenciadamente tanto o seu auto-conceito, como as suas expectativas de realização. O autor, não observou no entanto quaisquer diferenças entre sexos no auto-conceito escolar em geral.

Fontaine (1991a, 1991b) também encontrou diferenças no auto-conceito entre raparigas e rapazes portugueses que frequentam entre o 5º e o 11º ano de escolaridade. Estas diferenças favoreciam os rapazes nas dimensões físicas (competência desportiva/atlética e aparência física) e social (relação com os pares) e favoreciam as raparigas nos domínios académico verbal e académico em geral. Curiosamente, e ao contrário dos resultados encontrados nas populações americana, australiana e norueguesa (Marsh, 1989; 1994; Skaalvik, 1990) Fontaine (1991a, 1991b) não observou

diferenças no auto-conceito académico na matemática, que naquelas culturas favorece os rapazes. Noutro estudo com crianças portuguesas, do 3º ao 6º ano de escolaridade (com idades compreendidas entre os 8 e 12 anos), Peixoto e Mata (1993) observaram que as crianças mais novas apresentavam valores médios mais elevados na competência atlética, aparência física e competência escolar e que os rapazes percebiam-se como mais competentes atleticamente e mais atraentes fisicamente do que as raparigas. Estes autores não observaram, no entanto, nestas idades, diferenças de género na auto-estima.

A diferenciação em função do género acontece também ao nível das dimensões específicas do auto-conceito de competência – as raparigas consideram-se mais competentes em termos de “cooperação social” e “sofisticação ou motivação para aprender” e os rapazes consideram-se mais competentes no que respeita à “assertividade social” e “pensamento divergente” (Magalhães, Neves & Santos, 2003).

As diferenças de género nas dimensões específicas do auto-conceito formam-se relativamente cedo no desenvolvimento da criança. Algumas percepções de competência parecem estar diferenciadas já por volta dos 5 anos (Ducharme, 2000), embora a maioria dos estudos tenha observado essas diferenças a partir dos 6 anos, altura em que as crianças entram para a escola ou ingressam num ensino mais formal (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Marsh, Craven & Debus, 1991, 1998; Peixoto & Mata, 1993).

Eccles e col. (1993) encontraram essas diferenças em crianças frequentando entre o 1º e o 4º ano de escolaridade (idades compreendidas entre 7 e 10 anos), já reveladoras dos estereótipos sociais acerca dos papéis de género, uma vez que as raparigas apresentavam autopercepções de competência mais elevadas na leitura e música e os rapazes na matemática e no desporto. No entanto, Jacobs e col. (2002), num estudo longitudinal sequencial, e utilizando a metodologia das curvas de crescimento latentes, observaram que as diferenças entre géneros na curva evolutiva da competência em matemática se desacentuava com o tempo, do 1º ao 12º ano de escolaridade, enquanto a curva das diferenças entre os géneros na percepção de competência em língua materna se acentuava com o tempo. Ao longo do desenvolvimento, na curva de valorização e no domínio da matemática, não encontraram diferenças entre géneros na valorização desta matéria, a não ser no 12º ano, em que as raparigas a valorizavam mais

este domínio do que as rapazes. Concluíram que, apesar de rapazes e raparigas terem entrado no estudo com crenças de competência e valores atribuídos às matérias de língua materna e matemática diferentes, com o tempo essas diferenças desatenuaram-se. Observaram ainda que, com o desenvolvimento as raparigas atribuíam mais valor a esta disciplina, concluindo que as crenças de competência têm impacto no valor atribuído.

Mais recentemente, Bosacki (2000), endereçando a questão da relação entre a teoria da mente e o auto-conceito, ou como é que a emergência da teoria da mente poderia fornecer uma base para o desenvolvimento do auto-conceito, encontrou diferenças de género no auto-conceito de pré-adolescentes de 11 anos, frequentando o 6º ano de escolaridade. O auto-conceito, apresentou valores significativamente mais elevados no comportamento (*behavioral conduct*), favorecendo as raparigas e favorecendo os rapazes na aparência física, competência atlética e auto-estima. A teoria da mente é definida por Bosacki como a capacidade em compreender as múltiplas perspectivas (*role taking e perspective taking*), reconhecer e compreender o *stress* emocional e entender o conceito de pessoa como um Ser psicológico com características de personalidade estáveis. As raparigas revelaram maior conhecimento social e acerca do *self*, independentemente do nível de linguagem (não foram encontradas diferenças no teste de vocabulário). A compreensão acerca do *self* foi avaliada através de uma questão sobre um item de cada domínio avaliado: “O que significa exactamente esta frase para ti?”. A auto-compreensão ou compreensão do *self* revelou estar relacionada com a teoria da mente (avaliada através da capacidade em interpretar uma história ambígua de conteúdo social); quanto melhor as crianças se percebiam a si próprias, melhor percebiam os outros. Este autor interpretou a maior capacidade de compreensão social das raparigas como uma consequência da internalização dos papéis de género. As crianças, na sua perspectiva, são educadas a pensar que a capacidade de entender os outros é mais feminina do que masculina.

Em suma, parece que as diferenças devidas ao género encontradas para algumas dimensões do auto-conceito, nomeadamente as referentes às competências académicas e físicas, aparecem relativamente cedo e permanecem no decurso da adolescência (Marsh & Yeung, 1998). As diferenças de género nas auto-percepções são normalmente explicadas através da socialização realizada pelos pais, pares, media e agentes educativos (Eccles, 1987a; 1987b, Eccles, Jacobs, & Harold, 1990) e pela intensificação

da identificação aos papéis de género durante a adolescência, que levará os rapazes e as raparigas a interessar-se mais pelos papéis característicos do seu género. Eccles e col. (1990) concluíram que o sexo das crianças afecta as percepções e atribuições realizadas pelos pais acerca das suas competências e que essas percepções se relacionam com as próprias percepções das crianças. No entanto, a intensificação dos papéis de género pode não ser uma hipótese totalmente válida, uma vez que em certos casos, como por exemplo na percepção de competência em matemática, a diferença nas trajectórias evolutivas de rapazes e raparigas tem tendência a atenuar-se com o tempo, embora com diferenças já no ponto de partida (Jacobs *et al.*, 2002).

A auto-estima das raparigas é, regra geral, mais baixa que a dos rapazes, devido em parte à pressão para o conformismo com padrões de beleza socialmente aceites. Além disso, as raparigas podem experienciar uma pressão maior para regular o seu comportamento de acordo com os padrões adultos (espera-se que sejam bem comportadas, tipo “mulherzinhas”) e os comportamentos não condizentes com esses padrões podem ser tornados mais salientes, o que terá efeitos na auto-confiança e na auto-estima delas. Assim, o comportamento das raparigas é alvo de maior vigilância por parte dos pais, família e professores e, portanto, a sua autonomia estará mais limitada do que a dos rapazes da mesma idade. (Harter 1990b). Da mesma forma, em contexto educativo, espera-se que as raparigas sejam mais competentes em áreas tradicionalmente adstritas ao género feminino, como as línguas, enquanto se espera que os rapazes sejam mais competentes nas áreas da técnica e da lógica (Bosacki, 2000; Eccles *et al.*, 1990). As diferenças encontradas nos auto-conceitos verbal e de matemática entre rapazes e raparigas, podem, deste modo, espelhar, em boa parte, as expectativas sociais.

Capítulo II - O auto-conceito em Contexto Educativo

O auto-conceito tem sido bastante estudado em contexto educativo, porque se supõe que está relacionado com a motivação para a realização escolar (Simões, 2001; Simões & Serra, 1987). A motivação, na perspectiva de Fontaine (1999), é um factor dinâmico que influencia a qualidade das actividades orientadas para objectivos. A motivação para a realização envolve um conjunto de objectivos e não é considerada

como um traço (interno, geral e estável) nem uma característica exclusivamente determinada pela situação, mas uma predisposição para promover ou manter um nível elevado de realização (avaliada através de padrões específicos de excelência) que é susceptível de desenvolvimento. Em relação às tarefas de realização, alguns alunos reagem de forma mais motivada (com investimento, esforço, persistência) enquanto que outros evitam as situações mais desafiadoras. Os que reagem de forma mais motivada, normalmente exibem uma realização mais elevada. Para compreender essas diferenças, os estudos colocam ênfase nas dimensões cognitivas e afectivas, dentro de um paradigma designado pessoa-processo-contexto (Fontaine, 1999), uma vez que a interpretação da realidade depende não só do contexto de vivência, mas também das experiências anteriores dos indivíduos e da interpretação que estas fazem delas.

Neste sentido, várias teorias no âmbito da motivação para a realização escolar têm procurado relacionar o auto-conceito com o sucesso ou realização escolar (Eccles & Wigfield, 1995). Entre estas, estão a teoria da atribuição da causalidade (Weiner, 1980), a teoria da auto-eficácia (Bandura, 1977, 1992, 2001), a teoria da auto-estima (Covington, 1984) e a teoria da expectativa e valor (Eccles & Wigfield, 1995; Fontaine, 1990, 1999). Em todas estas teorias se acredita que as interpretações que os indivíduos fazem dos seus sucessos e insucessos escolares, em termos do auto-conceito de competência académica, influenciam o seu comportamento, persistência e escolhas académicas, tanto ou mais do que as suas capacidades, objectivos ou resultados anteriormente obtidos. Como afirmou Wylie (1979) “muitas pessoas, especialmente educadores, assumiram sem hesitação que a realização académica e/ou muitas avaliações de competências estão fortemente relacionadas com auto-conceitos de realização e de competência assim como com a auto-avaliação global de si próprio”. Assim, “o auto-conceito é, não apenas um objecto desejável em si mesmo, mas um mediador de outros efeitos desejáveis e esta conclusão tem importantes implicações em termos de educação” (Hattie, 2000). Ora, muito do interesse no estudo da relação entre o auto-conceito e o rendimento escolar assenta na noção de que o auto-conceito tem propriedades motivacionais, assumindo-se que modificações no auto-conceito conduzirão a modificações na motivação para a realização e no rendimento académico (Byrne, 1984). De tal modo que, nos estudos sobre o auto-conceito em contexto escolar, utilizaram-se frequentemente indicadores de rendimento escolar como critério para validar o auto-conceito.

Neste capítulo, apresentar-se-ão alguns estudos que confirmam a estreita relação existente entre o auto-conceito, sobretudo nas suas dimensões académicas, e o rendimento escolar, assim como os possíveis efeitos motivadores do auto-conceito em contexto escolar e as estratégias de protecção do auto-conceito utilizadas em contexto educativo. Contudo, os estudos relativos à prevalência causal podem colocar questões quanto ao alvo privilegiado das intervenções educativas, pelo que será privilegiada, também neste capítulo, a abordagem teórica e empírica desta questão.

2.1 Relação entre o rendimento escolar e o auto-conceito

No conjunto de autores interessados em estudar a relação entre o auto-conceito e o desempenho escolar, Ruth Wylie (1979) foi talvez a primeira investigadora a fazer uma revisão extensa dos estudos sobre esta relação, em diferentes contextos, entre eles o contexto escolar, tendo concluído que a correlação média entre a auto-estima e a média das notas dos alunos rondava o valor de $r = .30$ (o que é relativamente baixo). A ideia de que a auto-estima pode ter efeitos motivadores nos alunos foi defendida por Covington (1984), que afirmou que os alunos com elevada auto-estima não utilizariam estratégias para a sua protecção, tais como o evitamento do insucesso, as quais acabariam por minar a sua motivação para aprender.

No entanto, a relação directa entre a auto-estima e o rendimento escolar não é muito elevada. Hansford e Hattie (1982), numa revisão metanalítica, encontraram uma correlação mediana entre aquelas variáveis (de $r = .21$ a $r = .26$, consoante a ponderação atribuída a cada estudo), com cerca de 128 estudos analisados, envolvendo um total de duzentos mil participantes. Estes mesmo autores constataram que a variância partilhada entre a auto-estima e o rendimento académico se situava entre 4 e 7% (variância de cerca de 16%), concluindo que o rendimento escolar se relacionava mais com o auto-conceito académico ou de competência do que com a auto-estima.

Estas conclusões foram evidenciadas também na revisão efectuada por Muller e col. (1988), que encontraram correlações relativamente consistentes entre o auto-conceito académico e o rendimento escolar nas áreas relacionadas. Entre o auto-conceito verbal e o rendimento escolar na área verbal, as correlações situaram-se entre $r = .29$ e $r = .40$ e entre o auto-conceito na matemática e as notas nesta disciplina,

oscilaram entre $r = .18$ e $r = .55$. Também Marsh (1988) relatou uma correlação mediana de $r = .39$ entre o auto-conceito na leitura e indicadores de competência (testes) verbal e uma correlação de $r = .33$ entre o auto-conceito em matemática e indicadores de competência em matemática. Este autor sugeriu que o auto-conceito em domínios académicos específicos está tão relacionado com indicadores de competência como com as notas ou avaliações relatadas pelos professores. Num estudo com rapazes, frequentando do 7º ao 10º ano, Marsh (1992a) observou ainda o auto-conceito académico em catorze domínios específicos, correspondentes a catorze disciplinas nucleares do currículo escolar dos alunos e ainda o auto-conceito global. A correlação entre as notas em cada disciplina e a correspondente dimensão do auto-conceito era sempre mais elevada (correlações que se situaram entre $r = .45$ e $r = .70$; média de $r = .57$) do que as correlações entre essas notas e outras dimensões. Marsh, ainda neste estudo de 1992a, constatou que as diferentes dimensões do auto-conceito se correlacionavam menos que as notas escolares nas disciplinas correspondentes, o que constitui um argumento a favor da diferenciação do auto-conceito académico. Marsh (1987b, 1993b) demonstrou igualmente que, além de existir uma relação significativa entre domínios específicos do auto-conceito académico e o rendimento escolar nas respectivas áreas, a relação entre rendimento escolar e dimensões ou domínios não académicos do auto-conceito eram insignificantes ou negativas, argumento favorável à diferenciação do auto-conceito académico e não académico.

No contexto português, os estudos já realizados evidenciaram igualmente uma forte associação entre o auto-conceito académico e o rendimento escolar. Veiga (1988, 1989a) estudou uma amostra de alunos, com idades entre os 11 e os 17 anos e verificou que os que tinham rendimento escolar elevado apresentavam níveis de auto-conceito mais elevados. Fontaine (1991a), utilizando o SDQ-I, avaliou o auto-conceito em 567 alunos do 5º, 7º e 9º anos e verificou a existência de correlações positivas entre os resultados escolares e as dimensões gerais e específicas do auto-conceito académico, mais elevadas para a dimensão específica da matemática, seguida do auto-conceito escolar geral e em último do auto-conceito verbal (entre $r = 0.32$ e $r = 0.46$). Além disso, a relação entre resultados escolares e o auto-conceito académico na matemática e nos assuntos escolares em geral aumentou do 5º para o 7º anos de escolaridade, o que é interpretado (em conjunto com a progressiva diminuição da correlação entre o auto-conceito em domínios não académicos e os resultados escolares) como indicador

do crescente realismo na construção do auto-conceito. Noutro estudo, com uma amostra de 518 alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade, Fontaine (1991b), demonstrou ainda que as correlações entre os resultados escolares e as dimensões específicas do auto-conceito em matemática e em português eram mais elevadas no 7º e 9º anos do que no 11º ano, ou seja, parece que no final do secundário, o critério externo (notas escolares) pode deixar de ser tão relevante para definir o auto-conceito académico dos alunos nas dimensões avaliadas.

Peixoto (1998) estudou a relação entre o auto-conceito, a auto-estima e os resultados escolares, com alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade, e observou também uma relação mais estreita entre as dimensões académicas do auto-conceito e os resultados escolares do que entre estes e as dimensões não académicas. Neste mesmo estudo, Peixoto encontrou ainda diferenças significativas no auto-conceito académico entre alunos com pelo menos uma reprovação no seu percurso escolar (considerados sob o estatuto de “menos sucesso escolar”) e alunos que nunca tinham reprovado, sendo estes últimos os que possuíam auto-conceito académico mais elevado. Estes resultados foram antes observados também por Senos (1996), que evidenciou uma estreita relação entre o rendimento escolar e o auto-conceito académico de alunos do 5º ano de escolaridade, observando ainda que os bons alunos apresentavam valores médios de auto-conceito académico mais elevados do que os menos bons alunos.

Byrne (1996a), numa revisão crítica de alguns dos estudos que relacionam o auto-conceito com o rendimento escolar, salientou alguns aspectos importantes a ter em conta no desenho de investigações sobre esta questão, para garantir a consistência dos resultados. Antes de mais, sublinhou a importância da avaliação multidimensional do auto-conceito em geral, e do auto-conceito académico em particular (Marsh, 1990e), reportando-se ao modelo inicialmente proposto por Shavelson e col. (1976) e Marsh e Shavelson (1985), empiricamente validado por si própria e por outros autores (Byrne & Gavin, 1996; Byrne & Shavelson, 1986, 1988; Marsh, 1987b; Marsh, 1990d; Marsh, 1993a; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Hocevar, 1985; Marsh & Shavelson, 1985). Byrne (1996a) afirmou ainda a necessidade de se utilizarem instrumentos de avaliação do auto-conceito académico empiricamente válidos. Finalmente, para se poder obter resultados consistentes, será necessário tomar em consideração a operacionalização da variável rendimento escolar. As medidas do rendimento escolar

estarão tanto mais relacionadas com o auto-conceito académico quanto mais este se relacionar com as áreas disciplinares onde aquelas são obtidas (Byrne, 1996a; Byrne & Shavelson, 1986; Fontaine, 1991a, 1991b; Marsh, 1984b, 1992a; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh, Parker & Barnes, 1985; Marsh, Parker & Smith, 1983).

2.2. Relação causal entre o rendimento escolar e o auto-conceito

Modelos de Causalidade

A relação entre o rendimento escolar e o auto-conceito suscitou, desde o início da sua investigação, interesse educativo na área da motivação para a realização escolar. Muitos investigadores extraíram inferências causais, mesmo sem base empírica suficiente, para conduzir intervenções pedagógicas com vista a elevar a auto-estima dos estudantes. Estas intervenções basearam-se no chamado modelo do “*self-enhancement*” ou promoção do *self* e partiram do pressuposto de que programas direccionados para o fortalecimento da auto-estima poderiam conduzir, mediante uma crescente autoconfiança dos alunos, ao aumento no investimento em actividades escolares e, conseqüentemente, a melhorias no rendimento escolar (Schreier & Kraut, 1979). Diversos autores defendem que o auto-conceito e a auto-estima podem ter propriedades motivacionais (Covington, 1984; 2001; Purkey, 1970; Zimmerman *et al.*, 1997). As competências cognitivas e académicas podem fazer parte do núcleo central do auto-conceito durante a idade escolar. Nesta perspectiva, se um aluno acreditar que é incapaz, ainda que as suas capacidades não estejam aquém da média, o seu rendimento escolar pode ser afectado (Purkey, 1970). Zimmerman e col. (1997) afirmaram mesmo que os “esforços para construir uma auto-estima positiva podem ter efeitos vitais na juventude”.

Em oposição ao modelo de promoção do *self* desenvolveu-se um outro modelo teórico, para explicar a relação entre o auto-conceito, a auto-estima e o rendimento escolar, designado por “*skill-development*” ou modelo de desenvolvimento de competências. Este modelo pressupõe que o auto-conceito, sobretudo o auto-conceito académico e, eventualmente, a auto-estima são essencialmente determinados pelos resultados obtidos pelos alunos. Este modelo de relação causal sugere que qualquer mudança no auto-conceito é uma consequência de modificações nas experiências de sucesso ou insucesso escolar e não uma condição para que o sucesso ocorra. As teorias

de desenvolvimento do auto-conceito e da auto-estima que defendem que as auto-percepções se tornam progressivamente mais realistas, a partir do confronto do sujeito com os seus próprios níveis de realização apoiam este ponto de vista. Além disso, segundo a teoria da comparação social de Festinger (1954, cit. por Smith e Mackie, 1997), que sustenta que as pessoas desejam avaliar-se a si próprias com precisão e, nesse sentido, procuram comparar os seus resultados com os de pessoas que consideram, de algum modo, semelhantes a si, a utilização da comparação social para a avaliação de si próprio ocorre desde o final da infância. As crianças e adolescentes apreciam as suas competências, nomeadamente académicas, mediante as avaliações dos outros significativos (“*reflected appraisals*”) (Rosenberg, 1986).

Pode ainda ser equacionado um terceiro modelo relativamente à relação entre as variáveis auto-conceito académico, auto-estima e rendimento escolar – modelo da reciprocidade da relação. Os estudos iniciais de Marsh (1984b) sobre a relação entre estas variáveis sugeriram que o rendimento escolar, o auto-conceito e as atribuições cognitivas estariam ligados por uma rede complexa de relações recíprocas em equilíbrio constante e que mudanças em qualquer das variáveis deveria produzir mudanças nas outras, de forma a restabelecer-se o equilíbrio entre elas.

Outros autores sugeriram ainda um outro modelo explicativo desta mesma relação, segundo o qual, estas variáveis seriam, em conjunto, influenciadas por terceiras variáveis (Maruyama, Rubin & Kingsbury, 1981; Pottebaum, Keith & Ehly, 1986), tais como as capacidades dos alunos ou o seu estatuto sócio-económico.

As investigações que pretendem definir a direcção ou sentido de causalidade entre o auto-conceito académico, a auto-estima e os resultados escolares situam-se sobretudo nos primeiros três modelos de predominância causal anteriormente referidos, revelando resultados diferentes e por vezes contraditórios. Os principais problemas apontados para a inconsistência dos resultados devem-se, na opinião de Marsh (1990a, Marsh & Yeung, 1999) sobretudo à metodologia utilizada. De acordo com Marsh (1990a, Marsh & Yeung, 1999; Marsh & Yeung, 1997) os estudos sobre a relação causal entre o auto-conceito académico e rendimento escolar deveriam obedecer a determinados critérios: (a) os constructos devem ser avaliados pelo menos duas vezes nos mesmos sujeitos, mas preferencialmente mais do que duas; (b) ambos os

constructos devem ser inferidos como variáveis latentes, a partir de múltiplos indicadores; (c) devem ser utilizadas amostras suficientemente amplas para permitir o uso de modelos de equações estruturais e (d) os modelos a testar devem partir de modelo totalmente recíproco (“full-forward model”) e permitir a correlação entre os valores próprios de cada indicador nos diferentes tempos de avaliação/observação (“correlated uniquenesses”).

Vários têm sido os estudos que, obedecendo a um ou vários dos pressupostos enunciados por Marsh (1990a) se têm debruçado sobre a relação causal entre o auto-conceito e o rendimento escolar. A determinação da prevalência causal entre o auto-conceito académico e o rendimento escolar é uma questão que merece interesse, sobretudo no campo educativo, pois poderão ser delineadas intervenções no sentido da promoção de competências escolares ou da promoção do *self*, consoante a direcção da orientação causal entre as variáveis.

Os resultados não são, contudo, muito consistentes, por um lado porque os estudos não obedecem aos mesmos pressupostos metodológicos e por outro porque a prevalência causal pode depender da idade e de variáveis sócio-contextuais. Por vezes os estudos são realizados em amostras demasiado reduzidas, analisam em conjunto alunos de várias idades (Newman, 1984; Shavelson & Bolus, 1982) ou baseiam-se no estudo de populações específicas, o que lhes retira a possibilidade de generalizar os resultados a outros grupos de estudantes (Bachman & O`Malley, 1986).

A seguir serão apresentados alguns dos estudos que testaram os modelos anteriormente descritos, começando pelo modelo do fortalecimento ou promoção do self apresentando-se de seguida os resultados dos estudos que suportam o modelo de promoção das competências e, finalmente os que suportam o modelo recíproco.

2.3. Evidências empíricas no estudo da relação causal entre rendimento escolar e o auto-conceito

Um dos estudos mais recentes e mais optimistas acerca do efeito positivo da auto-estima nos resultados escolares é o realizado por Zimmerman e col. (1997) que encontraram um efeito causal da auto-estima sobre o rendimento escolar, embora este

fosse operacionalizado com uma medida de auto-percepção algo imprecisa (perguntavam aos alunos: “Os teus resultados são sobretudo A, sobretudo B, sobretudo C, ou sobretudo D?”).

Contudo, Maruyama, Rubin e Kingsbury (1981) não encontraram nenhum efeito causal entre a auto-estima e o rendimento escolar, observando longitudinalmente uma amostra de alunos aos sete, nove, doze e quinze anos de idade. As capacidades cognitivas e o rendimento escolar foram avaliados em todos os momentos, porém a auto-estima apenas aos 12 anos. Apenas verificaram que o nível social dos alunos e as capacidades cognitivas podiam prever o rendimento escolar e a auto-estima. No entanto, neste estudo, as variáveis não foram todas avaliadas em todos os tempos. Na mesma linha, Pottebaum, Keith e Ehly (1986) chegaram à conclusão de que não existia relação causal entre a auto-estima e o rendimento escolar, mas ambos seriam influenciados pelo nível sócio-económico dos alunos. Admitiram porém que as diferenças são significativas encontradas nos efeitos cruzados (*cross-legged effects*) entre as variáveis, não constituíam suporte suficiente para a hipótese de inexistência de relação entre elas, já que ambas se poderiam influenciar mutuamente, de forma cíclica. Também ponderaram a possibilidade de que a auto-estima global poderia causar o rendimento, mas de forma tão ténue que dificilmente seria detectado com a metodologia utilizada.

A influência da auto-estima sobre o rendimento escolar foi também apreciada a partir da eficácia dos programas implementados para o efeito. Os programas de promoção da auto-estima (e de educação compensatória) foram bastantes populares nos Estados Unidos da América, durante os anos 60 e 70 do séc. XX, destinados sobretudo a crianças de níveis sociais considerados desfavorecidos. No entanto, os reduzidos resultados obtidos elevaram o coro de protestos por parte da comunidade científica e de diversos círculos sociais, acusando estes modelos de fraudulentos e conduzindo as crianças a tornarem-se adultos com elevada auto-estima mas ignorantes e com fracos hábitos de trabalho (Hall, 1997). Owens (1995) cita um estudo de LaPointe, Mead e Askew (1992), segundo o qual as crianças americanas aparecem classificadas num nível muito abaixo da média num *ranking* internacional sobre competências na matemática, estando contudo em primeiro lugar relativamente às suas auto-percepções no que respeita às competências em matemática. Esta discrepância, segundo Owens (1995), é o

resultado de anos de investimento na promoção do que ela chama de “*feel-good self-esteem*”, baseada no conceito de auto-estima reflectida de Cooley (1909, *cit.* por Owens, 1995) e Mead (1934, *cit.* por Owens, 1995). A auto-estima reflectida seria baseada no sentimento de se sentir amado e valorizado. Esta distingue-se de um outro tipo de auto-estima, ainda na perspectiva de Cooley e Mead (*cit.* por Owens, 1995); a “*inner self-esteem*” ou auto-estima própria. Enquanto a auto-estima reflectida seria desenvolvida na criança através das atitudes carinhosas e protectoras dos pais e outros significativos, a auto-estima própria seria baseada nas auto-percepções da criança acerca das suas competências. Se os programas de promoção da auto-estima se centrarem apenas na auto-estima reflectida, protegendo a criança e fazendo-a sentir-se uma pessoa maravilhosa, não obstante a maior ou menor adequação dos seus comportamentos a aprendizagens, os resultados conduzirão à discrepância entre o auto-conceito de competência e a real competência nos diversos domínios académicos. Por seu turno, se for promovida a auto-estima própria, com reforços adequados e contingentes, isto é, de acordo com as aprendizagens reais e comportamentos da criança, ao mesmo tempo que se procura ajudá-la a desenvolver as competências necessárias ao seu desenvolvimento e aprendizagem, a auto-estima será uma consequência mais directa das auto-percepções de competência (Baumeister, 1996, Calsyn & Kenny, 1977, Owens, 1995). Schreirer e Kraut (1979) analisaram vários estudos sobre os efeitos de intervenções psicológicas baseadas na promoção da auto-estima e concluíram que qualquer efeito positivo da auto-estima no rendimento escolar não ia para lá do final do programa de intervenção, o que lhes pareceu indicador que a auto-estima é um produto e não uma causa do rendimento escolar. Baumeister e col. (2003) afirmam que se algum efeito causal deve existir entre a auto-estima e o rendimento escolar; este efeito será necessariamente no sentido do rendimento para a auto-estima e não o inverso, ou seja, a auto-estima seria resultado dos sucessos e insucessos nos vários domínios do comportamento do indivíduo.

Na verdade, não parece existir muita evidência de que a auto-estima possa ter um efeito causal sobre o rendimento escolar. Mesmo em estudos publicados durante a fase do chamado movimento de promoção da auto-estima, alguns estudos publicados sugeriram que outras variáveis que não a auto-estima estariam na origem do baixo rendimento escolar. Bachman e O'Malley (1977) usaram dados de um estudo longitudinal à escala nacional (Estados Unidos da América), com estudantes do sexo

masculino frequentando o 10º ano no primeiro ano de colheita e seguidos durante 8 anos (1966 até 1974). Os resultados da análise de pistas causais entre a auto-estima e o rendimento escolar não foram conclusivos. Estes autores afirmaram, no entanto, que o tipo de família, o rendimento escolar prévio e as capacidades cognitivas eram preditoras da continuação no ensino e na auto-estima. Concluíram ainda que era o sucesso profissional que predizia a auto-estima, enquanto ter um curso superior não tinha sobre esta qualquer impacto.

Numa análise posterior, Bachman e O'Malley (1986) excluíram os alunos de etnia não caucasiana da amostra, uma vez que verificaram a existência de alunos negros com baixo rendimento escolar e elevada auto-estima, e chegaram às mesmas conclusões que no estudo anterior. Rosenberg, Schooler e Schoenbach (1989), utilizando os mesmos dados de Bachman e O'Malley (1977; 1986), concluíram que as correlações entre a auto-estima e o rendimento escolar eram de $r = .24$ no 10º ano e de $r = .25$ no 12º ano escolaridade o que são correlações baixas. Quanto à relação causal entre as duas variáveis, os efeitos revelaram-se bastante modestos; o efeito do rendimento escolar sobre a auto-estima foi de .15, e o efeito inverso foi de apenas .08.

Além disso, foi de realçar que as intervenções conduzidas com base no pressuposto da utilidade da promoção da auto-estima como forma de motivar a criança para aprender, incorreram provavelmente na confusão conceptual e operacional entre auto-conceito e auto-estima. Estando o auto-conceito académico e a auto-estima bastante relacionados entre si, assimilaram os dois conceitos, esquecendo que o rendimento escolar está bastante mais relacionado com o auto-conceito académico do que com a auto-estima. Os resultados de algumas investigações sugerem, aliás, que a relação entre o rendimento académico e a auto-estima poderá ser mediada pelo auto-conceito académico (Chapman, Tunmer e Prochnow, 2000; Shavelson & Bolus, 1982; Skaalvik & Hagtvet, 1990).

Nesta linha, Byrne (1986) realizou um rigoroso trabalho de investigação (na opinião de Marsh, Byrne e Yeung (1999) um trabalho pioneiro, pelo rigor metodológico e tamanho da amostra envolvida) tentando observar a natureza da relação causal entre a auto-estima, o auto-conceito e o rendimento académico, bem como a estabilidade das variáveis com o tempo. Esta investigadora, contudo, não observou nenhum efeito causal

entre as variáveis. Neste estudo, os alunos (929 alunos do 9º ao 12º ano, observados duas vezes, com intervalo de sete meses) tinham conhecimento das suas avaliações ou notas escolares imediatamente anteriores aos momentos de recolha dos dados, os quais foram usados, juntamente com testes padronizados, para aferir o rendimento académico. Os índices de estabilidade, estudados a partir das correlações entre as mesmas variáveis nos dois momentos de observação, revelaram-se maiores no rendimento escolar ($r = .87$), seguindo-se o auto-conceito académico ($r = .64$) e finalmente a auto-estima ($r = .63$). No que se refere à prevalência causal entre as variáveis, o modelo inicialmente testado foi um modelo de total reciprocidade nas relações causais.

Em suma, Byrne (1986) concluiu que não se podia estabelecer qualquer tipo de inferência causal entre as variáveis auto-estima, auto-conceito académico e rendimento escolar. Numa re-análise dos dados de Byrne (1986), Marsh, Byrne & Yeung (1999) introduziram algumas modificações no modelo testado, permitindo nomeadamente que um dos indicadores do auto-conceito académico obtido a partir do *Coopersmith Inventory Scale* (Coopersmith, 1981), fosse explicado também pela auto-estima e permitiram ainda que os dois indicadores do rendimento escolar – notas e testes – fossem usados para inferir duas variáveis latentes distintas do rendimento escolar, uma vez que a correlação entre os dois indicadores era baixa, partilhando apenas 25% da variância. Além disso, ao contrário de Byrne, permitiram que as variâncias-erro das mesmas medidas se correlacionassem (*correlated-uniquenesses*). Mesmo assim, Marsh, Byrne e Yeung (1999) obtiveram um modelo em que os efeitos entre as variáveis auto-conceito académico e rendimento escolar não eram significativos.

Um dos primeiros trabalhos a evidenciar a influência causal do auto-conceito sobre o rendimento escolar foi realizado por Shavelson & Bolus (1982). Estes autores observaram a relação entre diferentes aspectos do auto-conceito (avaliado com diferentes questionários) e o rendimento escolar em dois tempos, com quatro meses de intervalo, em 99 alunos dos 7º e 8º anos de escolaridade. Determinaram a prevalência causal entre o auto-conceito de competência verbal, matemática e ciências, e os resultados escolares obtidos nas três disciplinas referidas. Em todas as análises destes autores prevaleceu o modelo de predominância causal do auto-conceito sobre o rendimento escolar. Os efeitos verificavam-se entre o auto-conceito de competência específica e a nota na disciplina escolar correspondente e não do auto-conceito

académico geral para as notas. No entanto, o pequeno intervalo de tempo entre as duas recolhas de dados e o facto de os participantes pertencerem a apenas uma escola levou os autores a levantar reticências quanto à possibilidade da generalização dos resultados.

Marsh (1987a) é um dos autores que mais se tem debatido pela assumpção de que o auto-conceito académico tem efeitos causais sobre o rendimento escolar. Este autor defendeu que o auto-conceito académico pode ter um efeito no rendimento escolar em virtude de o rendimento escolar ser sensível a factores motivacionais e não depender apenas da capacidade do aluno. Adiantou ainda que é provável que o mesmo efeito não seja observado entre o auto-conceito académico e a capacidade cognitiva, embora medidas da capacidade cognitiva tenham efeitos directos e indirectos (via rendimento escolar) no auto-conceito académico. Num dos seus trabalhos acerca desta questão, Marsh (1990a) testou a relação causal entre o auto-conceito académico e o rendimento escolar numa amostra de largas dimensões (1456 estudantes) durante quatro anos. Os dados foram obtidos com intervalos de um ano entre cada recolha, nos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade e um ano após o *terminus* do ensino secundário (*high school*). A capacidade académica, inferida a partir de testes padronizados, foi avaliada no primeiro tempo de recolha; o auto-conceito académico foi avaliado na primeira, na segunda e na quarta recolhas de dados e as notas escolares foram avaliadas na primeira, segunda e terceira recolha de dados. Os resultados revelaram que do 10º para o 11º ano, e do 11º para o 12º ano, a prevalência causal era do auto-conceito académico sobre os resultados escolares. Note-se que o auto-conceito académico foi inferido a partir de três itens, sobre a percepção de competência escolar, a percepção de inteligência e a percepção de competência na leitura. Este estudo revelou que no mesmo tempo de observação as notas tinham um efeito causal sobre o auto-conceito académico, mas de um tempo para o seguinte (com um ano de intervalo), o efeito do auto-conceito académico prevalecia sobre o rendimento escolar. Marsh (1990a) interpretou estes resultados como apoiando o modelo da prevalência causal do auto-conceito sobre o rendimento escolar. No entanto, nos modelos de equações estruturais, as variáveis não foram avaliadas todas em todos os tempos do estudo, o que pode levar a um enviesamento dos efeitos causais observados.

Mais recentemente, Chapman, Tunmer e Prochnow (2000), num estudo com crianças do 1º ao 3º anos de escolaridade, observadas longitudinalmente, descobriram

que as crianças que na primeira observação tinham um auto-conceito académico menos positivo tiveram posteriormente pior realização em provas de leitura, e a fraca prestação na leitura alastrou-se posteriormente a outras áreas de aprendizagem, naquilo que designaram “efeito de Mateus” (numa alusão ao Evangelho segundo Mateus, 25, 14-30). No entanto, estas crianças apresentavam já à partida problemas de aprendizagem; as crianças com auto-conceito académico negativo tinham também um défice fonológico no início da escolaridade e no final do terceiro ano ainda se mantinham atrasadas em relação às restantes crianças. Este estudo sugere apenas que as dificuldades de aprendizagem se relacionam fortemente com o auto-conceito académico.

Peixoto & Miguel (2002), comprovaram o modelo de promoção ou fortalecimento do *self* em contexto Português, em alunos do 8º e 9º ano de escolaridade, observados por três vezes, durante um ano lectivo. A análise de pistas entre o auto-conceito e o rendimento na matemática evidenciou efeitos do auto-conceito, observado no primeiro tempo, sobre o rendimento escolar, observado nos segundos e terceiros momentos. É possível que no decurso do mesmo ano lectivo, se possam evidenciar mais os efeitos motivadores do auto-conceito sobre o rendimento nas matérias correspondentes, pelo menos no que se refere à matemática.

Embora o modelo de promoção do *self* ou *self-enhancement* tenha recebido alguma evidência empírica, demonstrando que o auto-conceito em alguns domínios académicos pode influenciar o rendimento subsequente, a maioria dos estudos tem evidenciado sobretudo a prevalência causal do rendimento sobre o auto-conceito ou, em alguns casos, a co-existência entre este e o modelo recíproco (Peixoto & Miguel, 2002).

Um dos primeiros estudos a evidenciar a predominância do modelo *skill-development*, quando comparado com os outros dois, *self-enhancement* e recíproco, foi o estudo de Calsyn e Kenny (1977), que foi no entanto posteriormente criticado por Marsh (1990a), por ter sido utilizada a comparação entre correlações num estudo longitudinal.

Por sua vez, Newman (1984) também encontrou suporte para a prevalência dos resultados dos testes de competência sobre o auto-conceito em matemática, em alunos

do 2º, 5º e 10º ano, observados três vezes com intervalos de três a cinco meses. Apesar de ter utilizado uma metodologia adequada a dados de natureza longitudinal para apreciar a prevalência causal entre as variáveis, o auto-conceito foi inferido a partir de um único item e a amostra foi demasiado reduzida (cerca de 75 sujeitos) para se poderem extrair conclusões fiáveis. Numa reanálise posterior aos dados fornecidos por este autor, Marsh (1987c) concluiu que não era possível afirmar com certeza qual a prevalência causal entre as duas variáveis.

Bachman e O'Malley (1986) avaliaram uma larga amostra de alunos, mas apenas rapazes, do 11º ano e testaram um modelo de efeitos causais que, hipoteticamente, ia no sentido do rendimento escolar para o auto-conceito académico e deste para a auto-estima. O rendimento escolar foi obtido a partir das notas escolares do ano anterior relatadas pelos alunos. Observaram, através do método de análise de pistas, um efeito significativo e elevado no rendimento escolar sobre o auto-conceito académico posterior, independentemente do nível sócio-económico dos alunos e das suas capacidades cognitivas. Estes autores verificaram ainda um efeito do auto-conceito académico na auto-estima e concluíram que o efeito do rendimento escolar na auto-estima seria indirecto, isto é, via auto-conceito académico. Os resultados deste estudo foram re-analisados por Marsh (1994), uma vez que os dados, relativamente aos alunos americanos (dados relativos a um projecto de investigação apoiado pelo estado, de carácter longitudinal, designado *Youth in Transition Project*, se encontravam disponíveis para consulta e investigação. Marsh (1987a) criticou o estudo de Bachman e O'Malley (1986) por terem analisado uma coorte transversal e terem inferido relações causais baseados no pressuposto de que o rendimento escolar se referia ao ano anterior. Com efeito, reanalisando os mesmos dados, mas desta vez relativos ao 10º e 11º anos de escolaridade, com medidas repetidas, verificaram que o auto-conceito académico relatado no 10º ano não tinha nenhum efeito no rendimento escolar no 11º ano, mas o rendimento escolar do 10º ano tinha um efeito positivo, embora modesto, no auto-conceito académico subsequente.

Embora defensor do modelo de prevalência causal do auto-conceito sobre o rendimento, Marsh (1987a) tem conduzido algumas investigações que também suportam o modelo recíproco. Numa dessas investigações, Marsh & Yeung (1997) avaliaram a relação causal entre o rendimento escolar e o auto-conceito académico em

três áreas: matemática, verbal (inglês) e ciências, utilizando o *Academic Self Descriptive Questionnaire* (Marsh, 1990e, 1992b, Byrne, 1996a) numa amostra de 600 rapazes, frequentando do 7º ao 10º ano no primeiro momento da recolha. O rendimento escolar foi inferido a partir das notas, obtidas nos primeiro e segundo semestres de cada ano da recolha de dados e avaliações feitas pelos professores acerca de cada aluno nas disciplinas de matemática, inglês e ciências. Os dados relativos ao rendimento escolar foram colhidos duas vezes por ano (no final do primeiro semestre e no final do ano lectivo) e o auto-conceito foi obtido apenas no início do segundo semestre de cada um dos três anos lectivos consecutivos. Este estudo permitiu concluir, antes de mais, que o ajustamento aos dados era melhor nos modelos em que o rendimento escolar era inferido a partir de mais do que um indicador, e em que era permitido aos erros das variáveis observadas correlacionar-se com os erros das mesmas variáveis nos outros tempos de observação (*correlated uniquenesses*). Marsh & Yeung (1997) concluíram ainda que, independentemente da dimensão do auto-conceito académico considerada (matemática, ciências ou verbal), o modelo de relação com o rendimento na respectiva disciplina era recíproco. No entanto, controlando o rendimento escolar anterior, obtiveram também evidência para um modelo de influência do auto-conceito sobre o rendimento posterior. Estes efeitos foram registados apenas entre o auto-conceito observado no início do segundo semestre em cada ano, e o rendimento observado no final do ano lectivo, em cada ano de observação (num total de três efeitos do auto-conceito académico sobre o rendimento escolar imediatamente posterior), controlando-se assim o efeito do rendimento do final do ano anterior sobre o rendimento do primeiro semestre do ano seguinte. No entanto, os efeitos do auto-conceito sobre o rendimento observados no modelo relativo ao auto-conceito na matemática, eram ligeiramente superiores aos observados em ciências e língua inglesa. Observaram ainda que os modelos em que era usada unicamente a nota escolar para inferir o rendimento levavam a efeitos semelhantes entre os constructos, apesar de os índices de ajustamento do modelo se revelarem ligeiramente inferiores. No entanto, em termos de maior rigor metodológico, para permitir a variância do erro de medida, recomendaram a utilização de mais do que um indicador para inferir variáveis latentes.

Embora a idade possa determinar a orientação causal na relação entre as duas variáveis, a diversidade metodológica utilizada nos diferentes estudos (diferentes anos de escolaridade utilizados por vezes em conjunto ou diferentes dimensões do

auto-conceito avaliadas em diferentes estudos relativos aos mesmos anos de escolaridade) não tem permitido determinar entre que idades ou em que domínios do auto-conceito é mais forte a relação causal num ou noutro sentido.

Por outro lado, sabe-se que o género introduz diferenças no desenvolvimento do auto-conceito académico, nomeadamente no que concerne às dimensões verbal e matemática (Marsh, 1989, 1993b). Deste modo, a relação causal também pode variar em função das experiências diferenciadas que o género introduz no desenvolvimento dos indivíduos. Assim, estudando o auto-conceito académico em contexto Português, a par da motivação para a realização, Fontaine (1995) tentou determinar o potencial motivador de cada uma das variáveis na sua relação com o rendimento escolar, diferencialmente, em rapazes e raparigas e em sujeitos oriundos de níveis sócio-económicos baixo e médio-alto. Utilizando o SDQ – I (*Self Description Questionnaire I*) e SDQ – II (*Self Description Questionnaire II*) de Marsh (1988, 1989, 1990) para avliar o auto-conceito académico, Fontaine observou os 236 estudantes duas vezes comum intervalo de dois anos. Os participantes frequentavam o 5º, 7º e 9º anos de escolaridade no primeiro ano de recolha de dados. Os modelos de prevalência causal, testados através do método de equações estruturais (LISREL) revelaram que para a amostra total, para ambos os níveis sócio-económicos considerados e para as raparigas, o rendimento influenciava o auto-conceito posterior, enquanto para os rapazes o modelo recíproco foi o que melhor se ajustou aos dados, embora com um efeito modesto do auto-conceito académico sobre o rendimento escolar posterior. Fontaine (1995) explicou as diferenças observadas entre géneros pela influência da educação diferenciada dos sexos e pelas diferentes expectativas relativamente ao sucesso/insucesso de rapazes e raparigas em contexto Português. Embora as raparigas manifestem, em regra, melhores resultados escolares do que os rapazes, continuam a ser vistas como menos inteligentes. Assim, as raparigas precisariam de continuamente depender dos resultados objectivos (notas escolares) para inferir o seu auto-conceito académico, enquanto os rapazes teriam, nestas idades, um auto-conceito relativamente mais independente dos resultados escolares e, eventualmente, mais estável, o qual teria na sua origem tanto os resultados escolares anteriores como os estereótipos sociais relativamente à competência masculina. Os resultados de Fontaine (1995), no entanto, ao incluírem alunos de várias idades no seu conjunto, não permitiram evidenciar em que

idade o efeito do auto-conceito académico sobre o rendimento escolar seria mais saliente.

De acordo com Marsh (1990a, Marsh & Yeung, 1999, Marsh & Yeung 1997), uma vez que é aceite pela generalidade dos investigadores que o rendimento escolar tem um efeito subsequente no auto-conceito também tem um efeito no rendimento, em que idade ocorre e qual a magnitude desse efeito. Marsh (2002) argumenta a favor de um modelo de compromisso entre os modelos de promoção do *self* e de desenvolvimento de competências, sugerindo que existe actualmente evidência empírica suficiente para concluir que a relação entre os constructos auto-conceito académico e rendimento escolar é recíproca. Wigfield & Karpathian (1991) referiram também que à medida que as auto-percepções acerca das próprias capacidades se vão estabelecendo mais firmemente, a relação entre o auto-conceito académico e o rendimento escolar poderia tornar-se mais recíproca. Os alunos com auto-conceito académico mais elevado podem abordar as tarefas escolares com mais confiança e o sucesso obtido pode servir de *feedback* no fortalecimento dessa confiança e do auto-conceito de competência académica.

No entanto, o que as investigações têm revelado é que, mesmo em alunos frequentando anos mais avançados da escolaridade, têm sido evidenciados efeitos que suportam tanto o modelo de desenvolvimento de competências como o da prevalência causal do rendimento sobre o auto-conceito.

A relação causal entre as variáveis auto-conceito académico e rendimento escolar ainda não está completamente esclarecida, sobretudo do ponto de vista desenvolvimental e evolução diferencial. É necessário observar essa relação desde o início da escolaridade, utilizando sobretudo *designs* longitudinais/sequenciais e comparar os resultados obtidos em diversos contextos socioculturais.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

O estudo empírico compreende três capítulos, iniciando-se com o Capítulo III da Metodologia, ou seja, a definição dos objectivos propostos, apresentando as variáveis dependentes e independentes e as hipóteses do estudo, assim como a caracterização dos participantes e a apresentação do instrumento da recolha de dados; apresentando-se no Capítulo IV os resultados, isto é, a interferência do rendimento escolar no nível de auto-conceito de alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico bem como os alunos do ensino secundário; e por fim, apresentando-se no Capítulo V a Discussão dos Resultados, sua reflexão, com sugestões para futuros estudos.

Capítulo III - Metodologia

3.1. Objectivo

3.1.1. Objectivo Geral

Como objectivo geral, analisou-se se o rendimento escolar interfere no nível do auto-conceito de alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico bem como dos alunos do ensino secundário.

3.1.2. Objectivo específico

Há desenvolvimento da interferência do Rendimento Escolar no Auto-Conceito, isto é, analisa-se se os quatro grupos de idade/ano escolar (3º ano; 7º ano, turma B; 9º ano, turma A e 12º ano, turma A3), diferem nesta interferência.

3.1.3. Objectivo Secundário

Como objectivo secundário, de ordem desenvolvimental, postulou-se se existem diferenças significativas entre os quatro grupos, no que se refere ao nível do Auto-Conceito, independentemente do Rendimento Escolar, isto é, analisar se há desenvolvimento do Auto-Conceito ao longo das diversas idades/ano escolar.

3.2. Problema

Pode-se formular o problema principal da presente pesquisa perguntando se o Rendimento Escolar interfere no Auto-Conceito dos alunos do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico bem como dos alunos do Ensino Secundário.

3.3. Hipóteses

3.3.1. Hipótese Geral: O Rendimento Escolar interfere no nível do Auto-Conceito, independentemente da idade/ano escolar (em acordo com Covington, 1984; 2001).

3.3.2. Hipótese Específica: Há desenvolvimento da interferência do Rendimento Escolar no Auto-Conceito (em acordo com Covington, 1984; 2001).

3.3.3. Hipótese Secundária: Há desenvolvimento do Auto-Conceito ao longo das idades/ano escolar.

3.4. Variáveis

3.4.1. Variáveis para as Hipóteses Geral e Específica

Variável Independente: o Rendimento Escolar

Variável Dependente: Auto-Conceito (dos alunos do 1º e 2º Ensino Básico, bem como dos alunos do Ensino Secundário)

Variáveis Intervenientes: Género, Idade e Repetência de ano lectivo

3.4.2. Variáveis para Hipótese Secundária

Variável Independente: as Idades (o desenvolvimento)

Variável Dependente: Auto-Conceito (dos alunos do 1º e 2º ensino básico bem como dos alunos do ensino secundário)

3.5. Participantes: População e Amostra

A amostra é composta por 93 sujeitos compondo 4 grupos sendo que 19 são alunos do 1º ciclo do ensino básico (1º grupo), (29+23=) 52 são alunos do 2º ciclo do ensino básico (7º e 9º anos respectivamente do 2º e 3º grupos) e 22 são alunos do ensino secundário (12º ano do 4º grupo) do *Externato Ribadouro*, no qual obedecem às seguintes restrições: os sujeitos têm idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos de idade, são de ambos os géneros, conforme pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1: Frequência de sujeitos por série e género

Género	1ºCiclo do Ensino Básico	2º Ciclo do Ensino Básico		Ensino Secundário	Total
	3ºano	7ºano	9ºano	12ºano	
Feminino	13	12	11	09	45
Masculino	06	17	12	13	48
Total	19	29	23	22	93

Como se pode ver no Quadro 1, existe um equilíbrio entre os totais de alunos nos 4 anos lectivos, e no que concerne à variável Género para todos os anos, excepto no 3º ano do 1º ciclo em que o sexo masculino aparece em minoria.

3.6. Instrumento

Para avaliar a variável o Rendimento Escolar foi fundamental recorrer aos sistemas de avaliação final (3º período), do 3º ano do 1º ciclo e dos 7º, 9º e 12º anos de escolaridade do *Externato Ribadouro*.

Para avaliar a Variável Auto-Conceito, foi necessário a utilização do instrumento *Self-Description Questionnaire* (SDQ-I), seguindo a versão portuguesa (Fontaine, 1991a), no qual se administrou aos sujeitos da amostra, duas das escalas

existentes no instrumento, a *Global School Self-Concept* e a *Global Self-Concept* (ver Anexo A).

• Quanto ao Rendimento Escolar

Foram utilizados os três sistemas de avaliação da escola, correspondentes ao 3º período do ano lectivo 2007/2008. Visto o sistema de avaliação do 1º ciclo do ensino básico ser uma avaliação qualitativa, o 3º ano é avaliado através da escala ordinal Insuficiente/Suficiente/Bom/Muito Bom, transformada na presente dissertação, na escala de 1 a 4, respectivamente. O sistema de avaliação dos 7º e 9º anos é realizado através da escala de 1 a 5 em todas as disciplinas, no qual se fez o cálculo da média do período, somando as notas e dividindo pelo nº de disciplinas (11 disciplinas nos 7º e 9º anos de escolaridade) e, por fim, do 12º ano em que a escala de avaliação é de 1 a 20, no qual se fez o mesmo cálculo de média do 3º período, ou seja, somando as notas das disciplinas (5 disciplinas no 12º ano de escolaridade) e dividindo pelo nº total das mesmas.

• Quanto à Variável Auto-Conceito

Marsh (1988; 1990b; 1992b) desenvolveu três formas do *Self-Description Questionnaire*; uma validada na população estudantil do 2º ao 6º ano estudantil (SDQ-I) (Marsh, 1988), outra aferida para a população estudantil entre o 7º e o 11º ano de escolaridade (SDQ-II) (Marsh, 1990b) e uma terceira versão, destinada a estudantes universitários, jovens e adultos (SDQ-III) (Marsh, 1992b). Marsh (1993a, b) desenvolveu ainda um instrumento multidimensional de avaliação do auto-conceito académico *Academic Self-description Questionnaire* – ASDQ, tendo como factores de segunda ordem (mais elevada) o auto-conceito verbal e matemático e em primeira ordem o auto-conceito em diferentes disciplinas académicas, e ainda o auto-conceito escolar em geral.

O SDQ I é uma escala de tipo *Likert*, com 76 itens, divididos nas várias áreas, tais como: auto-conceito matemático, auto-conceito verbal, auto-conceito escolar global, auto-conceito académico total, auto-conceito global, auto-conceito social de pares, auto-conceito social familiar, auto-conceito social total, auto-conceito de

aparência física, auto-conceito de competência física, auto-conceito físico total, auto-conceito não académico total, auto-conceito.

O SDQ I e SDQ II foram adaptados a estudantes portugueses do ensino básico e secundário por Faria & Fontaine (1990), Fontaine (1991a, 1991b), e Fontaine & Antunes (2001/2002). A versão portuguesa do SDQ I tem sido utilizada quer em alunos do 5º e 6º (Fontaine, 1991a) quer em alunos do 7º ao 9º ano (Fontaine & Antunes, 2001/2002). Estes questionários, nas versões portuguesas, mantêm-se fiéis às versões originais (Marsh, 1988, 1990b, 1992b), comportando as mesmas escalas e representando um modelo do auto-conceito hierarquizado e multidimensional. Os estudos, realizados em diferentes amostras da população portuguesa, permitiram confirmar a boa consistência interna do SDQ nas suas três formas (SDQ I; SDQ II e SDQ III), bem como a estrutura multidimensional que lhes está subjacente.

O SDQ I é composto por 13 escalas que avaliam globalmente o auto-conceito. Para efeitos desta dissertação de Mestrado, tendo em vista os seus objectivos e as limitações das crianças do 3º ano do ensino básico, optou-se por duas escalas que considerou-se ser suficiente, porque acreditou-se serem as duas escalas mais significativas para avaliar o Auto-Conceito Escolar, para além da Global: *Global School Self-Concept* (10 itens para a Escolar: 1; 2; 3; 4; 6; 8; 10; 12; 14 e 17) e a *Global Self-Concept* (10 itens para a Global: 5; 7; 9; 11; 13; 15; 16; 18; 19 e 20). Para o efeito do presente estudo e tendo em vista as crianças destas idades, seria impraticável a administração de muitos mais itens, daí a escolha de somente duas escalas. Para uniformizar teve que se administrar de igual forma o instrumento (as duas escalas, de 10 itens cada uma) para os quatro grupos. Assim, aplicou-se (10+10=) 20 itens, construída com o objectivo de avaliar o auto-conceito em crianças e adolescentes (ver Anexo A).

Para simplificar a administração do instrumento, foi efectuada a seguinte alteração atribuída às questões, seguindo a ordem numérica do original (ver Quadro 2).

Quadro 2: correspondência das questões vs. o nº actual do item

Nºs das questões/ítems aplicados na Dissertação	Nºs das questões originais no SDQ I
1	2
2	9
3	16
4	23
5	29
6	31
7	37
8	39
9	45
10	47
11	53
12	55
13	61
14	63
15	67
16	70
17	71
18	72
19	75
20	76

Foi adoptado uma categoria mínima, em cada questão, o 1 e não o 0, para possibilitar o cálculo estatístico no SPSS. Assim, a escala na sua versão definitiva, a actual, tem quatro possibilidades de resposta, diferenciada em termos de «Concordo totalmente», «Concordo moderadamente», «Discordo moderadamente», e «Discordo totalmente». A pontuação vai de 4 a 1, em cada item, no sentido positivo, sendo que em alguns itens se encontram formulados de forma negativa (de 1 a 4), com o objectivo de diminuir a tendência dos sujeitos responderem sempre positivamente; assim as questões positivas são (seguindo o nº de questões aplicadas na dissertação): 1; 2; 3; 5; 6; 8; 9; 11; 12; 14; 15; 16; 17; 18; 19 e 20, e as negativas são: 4; 7; 10 e 13. Assim, a nota mínima é 10 ($10 \times 1 = 10$) o que significa um baixo Auto-Conceito e a nota máxima é 40 ($10 \times 4 = 40$) o que significa um elevado Auto-Conceito conforme preconiza as autoras (Faria & Fontaine, 1990) (ver Apêndice D).

• Quanto às Variáveis Secundárias

O instrumento secundário é o Questionário Sócio-Demográfico elaborado pela autora da presente dissertação, constituído por questões de escolha múltipla, com instruções prévias de preenchimento, onde o sujeito tem que assinalar a resposta que mais se adequa à sua situação para cada uma das variáveis, tanto a variável dependente como as variáveis independentes (no que concerne ao Género, Idade e Repetência de ano lectivo) (ver Apêndice B).

Assim, o *Kit* entregue aos alunos do *Externato Ribadouro* era composto por: o Consentimento Informado dos Participantes; o Instrumento Principal do Auto-Conceito e, por fim, o Questionário Sócio-Demográfico.

3.7. Procedimento da Recolha de Dados

Para os sujeitos, componentes dos 4 grupos alvo, a recolha de dados foi colectiva e em contexto de sala de aula, no início da aula, e na presença da professora respectiva de cada grupo, no *Externato Ribadouro*. Foi efectuado em ambiente silencioso sem haver lugar a dúvidas de maior.

3.7.1. Operacionalização da Recolha de Dados

A fim de operacionalizar a recolha de dados, foram dados os seguintes passos:

- autorização prévia do *Externato Ribadouro* (ver Apêndice F);
 - Consentimento Informado dos Participantes (obtido aquando da aplicação do instrumento) (Apêndice A);
 - a administração do Instrumento Principal sobre Auto-Conceito assim como o Questionário Sócio-Demográfico foram administrados colectivamente pela autora da presente Dissertação, seguindo as instruções do autor do instrumento; com a colaboração dos serviços do *Externato Ribadouro*, sendo a administração realizada na presença da professora de cada turma;
- e, por fim,
- a administração colectiva do Instrumento Principal sobre o Auto-Conceito (as duas escalas) e do Questionário Sócio-Demográfico no grupo alvo, a qual foi feita com

respostas individuais e anónimas por cada sujeito, e de forma sequencial, aquando do início de aula num dos dias normais de funcionamento do colégio.

CAPÍTULO IV – RESULTADOS

4.1. Levantamento de dados

Com base nas instruções de cotação do Instrumento Principal utilizado – *Self Description Questionnaire* (SDQ I) (Marsh, 1988), procedeu-se à cotação do mesmo para as 2 escalas utilizadas.

Tal como já foi referido anteriormente (ver item 3.6 dos Instrumentos do Capítulo III da Metodologia), a cotação de cada questão é feita de 4 a 1 à exceção das questões 4; 7; 10 e 13 que se verifica o inverso, ou seja, a cotação nestas é feita de 1 a 4. Após a cotação de todas as (10+10=) 20 questões/itens aplicadas das duas escalas do instrumento, é somado o valor das questões por escala:

- as questões 1; 2; 3; 4; 6; 8; 10; 12; 14 e 17 para a escala *Global School Self-Concept* (G.S.S.C.);

- as questões 5; 7; 9; 11; 13; 15; 16; 18; 19; e 20 para a escala *Global Self-Concept* (G.S.C.);

e depois de realizados os dois somatórios (em separado) referentes às duas escalas supramencionadas, obtém-se o total do Auto-Conceito Escolar e o total do Auto-Conceito Global por sujeito, o qual pode variar na amplitude para cada escala de (4x10=) 40 até (1x10=) 0.

Assim, cada um dos (19 + 29 + 23 + 22 =) 93 sujeitos dos quatro grupos da amostra obteve um valor total da variável dependente (Auto-Conceito), considerando-se a amplitude de [1 |-| 40] de cada uma das duas escalas do Auto-Conceito do Instrumento. Por exemplo, o sujeito 20, estudante do 7º ano de escolaridade com 12 anos de idade (classificado com o nº 2 no Questionário Sócio-Demográfico), do sexo feminino (género cotado com o nº 1), que considera ter um bom rendimento escolar (cotado com o nº 1), que não é filho único (cotado com o nº 2), e cujos resultados das escalas obtidos por este sujeito foram: 35 (*Global School Self-Concept*) e 40 (*Global*

Self-Concept). Por sua vez, o sujeito 60, estudante do 9º ano de escolaridade com 14 anos de idade (cotado com o nº 3 no Questionário Sócio-Demográfico), do sexo masculino (género cotado com o nº 2), que considera ter um bom rendimento escolar (cotado com o nº 1), que é filho único (cotado com o nº 1), e cujos resultados das escalas obtidos por este sujeito foram: 24 (*Global School Self-Concept*) e 36 (*Global Self-Concept*).

Consequentemente, inseriu-se os dados dos 93 sujeitos dos 4 grupos no *Statistical Package for Social Sciences*, versão 13.0 (SPSS) para a posterior análise estatística, recorrendo-se aos resultados das duas escalas do instrumento *Self Description Questionnaire* (SDQ I) (Marsh, 1988) e recorrendo, igualmente, à cotação das variáveis do Questionário Sócio-Demográfico e, por fim, levando-se em conta os sistemas de avaliação da escola, para a variável Rendimento Escolar, conforme as turmas/ano escolar (ver Apêndices C e D).

Esses dados inseridos, referentes aos 93 sujeitos, deram assim uma matriz de dados com 93 linhas respectivas, e 10 colunas referentes às 10 variáveis sócio-demográficas (Ano Escolar, Idade do Sujeito, Género do Sujeito, Consideração do Rendimento Escolar, Se é filho Único, Rendimento Escolar do 3º ano, Rendimento Escolar do 7º ano, Rendimento Escolar do 9º ano e Rendimento Escolar do 12º ano) e aos 2 dados da variável Auto-Conceito: Escore da escala *Global School Self-Concept* e Escore da escala *Global Self-Concept*, (o valor total do Auto-Conceito Escolar, bem como o valor total do Auto-Conceito Global), para além de uma primeira coluna referente ao nº do sujeito.

4.2. Tratamento e Análise dos Resultados

Após inserir-se os dados dos 93 sujeitos, analisa-se se o Rendimento Escolar interfere no nível do Auto-Conceito de alunos do 1º e 2º ciclos do ensino básico bem como dos alunos do ensino secundário, tal como foi proposto como objectivo geral.

Para analisar os objectivos foram testadas as três hipóteses formuladas:

Hipótese Geral: O Rendimento Escolar interfere no nível de Auto-Conceito, independentemente da idade/ano escolar;

Hipótese Específica: Há desenvolvimento da interferência do Rendimento Escolar no Auto-Conceito.

Hipótese Secundária: Há desenvolvimento do Auto-Conceito ao longo das idades/ano escolar.

Para a análise dos dados procedeu-se inicialmente à selecção dos casos conforme o ano escolar (3º, 7º, 9º e 12º anos de escolaridade).

Para as Hipóteses Geral e Específica, correlacionou-se, através do teste de correlação paramétrico r de *Pearson*, os 2 níveis de Auto-Conceito (a *Global School Self Concept* e a *Global Self Concept*), um por vez, com os resultados escolares (o rendimento escolar) de cada um dos anos de escolaridade (3º, 7º, 9º e 12º anos) perfazendo portanto (4x20=) 8 análises correlacionais.

Os resultados referentes à análise correlacional das duas escalas (*Global School Self Concept* e a *Global Self Concept*) com o Rendimento Escolar, para o grupo do **3º ano**, são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3: Resultados da análise de correlação entre dados das duas escalas de Auto-Conceito e os dados do Rendimento Escolar para o 3º ano

		Escore da <i>Global School Self Concept</i>	Escore da <i>Global Self Concept</i>	Rendimento Escolar (4 valores distintos)
Escore da <i>G.S.S.C.</i>	<i>Pearson Correlation</i>	1	,265	,223
	<i>Sig. (Bi-Caudal)</i>	—	0,273	0,358
	N	19	19	19
Escore da <i>G.S.C.</i>	<i>Pearson Correlation</i>	,265	1	,007
	<i>Sig. (Bi-Caudal)</i>	0,273	—	0,977
	N	19	19	19
Rendimento Escolar	<i>Pearson Correlation</i>	,223	,007	1
	<i>Sig. (Bi-Caudal)</i>	0,358	0,977	—
	N	19	19	19

Como se pode verificar no Quadro 3, não existe correlação entre a variável Rendimento Escolar e os dados das escalas, a *Global School Self Concept* ($p < 0,358$) e a *Global Self Concept* ($p < 0,977$), talvez pelo facto das notas escolares dos alunos do 3º ano do 1º ciclo do ensino básico do *Externato Ribadouro* não divergirem (todos muito altos: Bom e Muito Bom). No entanto, existe uma pequena tendência mais para *Global School Self Concept* (com significância de $p = 0,358$) do que para o *Global Self Concept* (com significância de $p = 0,977$), onde realmente a correlação é praticamente nula. Assim, pode-se concluir que não se sustenta a Hipótese Geral para o 3º ano de escolaridade.

De seguida, realizou-se o mesmo processo, isto é, os resultados referentes à análise de correlação das duas escalas (a *Global School Self Concept* e a *Global Self*

Concept) com o Rendimento Escolar, para o grupo do 7º ano, e que são apresentados no Quadro 4.

Quadro 4: Resultados da análise de correlação entre dados das duas escalas de Auto-Conceito e os dados do Rendimento Escolar para o 7º ano

		Escore da <i>Global School Self Concept</i>	Escore da <i>Global Self Concept</i>	Rendimento Escolar (de 1 a 5 valores)
Escore da <i>G.S.S.C.</i>	<i>Pearson Correlation</i>	1	,757**	,104
	<i>Sig. (Bi-Caudal)</i>	—	0,000	0,593
	N	29	29	29
Escore da <i>G.S.C.</i>	<i>Pearson Correlation</i>	,757**	1	-,099
	<i>Sig. (Bi-Caudal)</i>	0,000	—	0,608
	N	29	29	29
Rendimento Escolar (de 1 a 5 valores)	<i>Pearson Correlation</i>	,104	-,099	1
	<i>Sig. (Bi-Caudal)</i>	0,593	0,608	—
	N	29	29	29

Como se verifica no Quadro 4, não existe variação da variável Rendimento Escolar no 7º ano, apresentando os valores $p < 0,593$ e $p < 0,608$ para as duas escalas *Global School Self Concept* e *Global Self Concept* respectivamente, ou seja, não há correlação significativa entre as variáveis. Assim, a Hipótese Geral fica por se sustentar também no 7º ano de escolaridade. Esta situação pode dever-se ao facto das notas escolares não divergirem entre os alunos deste ano, onde quase todas são muito altas (valores entre 4 e 5).

Para o 9º ano e recorrendo ao mesmo processo de correlação entre as duas variáveis, verificou-se os resultados que se pode constatar no Quadro 5.

Quadro 5: Resultados da análise de correlação entre dados das duas escalas de Auto-Conceito e os dados do Rendimento Escolar para o 9º ano

		Escore da <i>Global School Self Concept</i>	Escore da <i>Global Self Concept</i>	Rendimento Escolar (de 1 a 5 valores)
Escore da <i>G.S.S.C.</i>	<i>Pearson Correlation</i>	1	,302	,535**
	<i>Sig. (Bi-Caudal)</i>	—	0,162	0,009
	N	23	23	23
Escore da <i>G.S.C.</i>	<i>Pearson Correlation</i>	,302	1	-,263
	<i>Sig. (Bi-Caudal)</i>	0,162	—	0,226
	N	23	23	23
Rendimento Escolar (de 1 a 5 valores)	<i>Pearson Correlation</i>	,535**	-,263	1
	<i>Sig. (Bi-Caudal)</i>	0,009	0,226	—
	N	23	23	23

Na escala *Global School Self Concept* verificou-se uma correlação muito significativa ($p < 0,009$) o que não acontece na escala *Global Self Concept* ($p < 0,226$). Todavia, estes resultados podem dever-se por esta última escala (a *Global Self Concept*) não ser a mais apropriada para correlacionar com a variável Rendimento Escolar nestes adolescentes e jovens. De qualquer forma, a escala *Global School Self Concept* detecta correlações significativas com a variável Rendimento Escolar. Assim, com isto talvez bastasse a escala *Global School Self Concept* para os propósitos desta dissertação, no que concerne à Hipótese Geral.

Finalmente, o **12º ano** e com o mesmo processo de correlação entre as variáveis, pode-se ver os resultados no Quadro 6.

Quadro 6: Resultados da análise de correlação entre dados das duas escalas e os dados do Rendimento Escolar para o 12º ano

		Escore da <i>Global School Self Concept</i>	Escore da <i>Global Self Concept</i>	Rendimento Escolar (de 1 a 20 valores)
Escore da <i>G.S.S.C.</i>	<i>Pearson Correlation</i>	1	,371	,475*
	<i>Sig. (Bi-Caudal)</i>	—	0,089	0,025
	N	22	22	22
Escore da <i>G.S.C.</i>	<i>Pearson Correlation</i>	,371	1	,270
	<i>Sig. (Bi-Caudal)</i>	0,089	—	0,224
	N	22	22	22
Rendimento Escolar (de 1 a 20 valores)	<i>Pearson Correlation</i>	,475*	,270	1
	<i>Sig. (Bi-Caudal)</i>	0,025	0,224	—
	N	22	22	22

Como se pode ver neste Quadro 6, na escala *Global School Self Concept*, verificou-se uma correlação significativa ($p < 0,025$) para o 12º ano (tal como para o 9º ano, como foi visto no Quadro 5). Como também se verifica no 12º ano de escolaridade, não há correlação para a escala *Global Self Concept*, talvez pela mesma razão já referida aquando da análise do 9º ano. Assim, confirma-se também a Hipótese Geral para o 12º ano, pois há correlação entre as variáveis Auto-Conceito e Rendimento Escolar.

Entretanto para testar a Hipótese Específica, verificou-se se existe desenvolvimento da interferência do Rendimento Escolar no Auto-Conceito, no qual se verifica no Quadro 7.

Quadro 7: Desenvolvimento da interferência do Rendimento Escolar no Auto-Conceito

Auto-Conceito vs Rendimento Escolar	<i>Global School Self Concept</i> (Pearson Correlation)	<i>Global Self Concept</i> (Pearson Correlation)
3º ano	0,223 ($p < 0,358$) Não Significativo	0,007 ($p < 0,977$) Não Significativo
7º ano	0,104 ($p < 0,593$) Não Significativo	- 0,099 ($p < 0,608$) Não Significativo
9º ano	0,535 ($p < 0,009$) Muito Significativo	- 0,263 ($p < 0,226$) Não Significativo
12º ano	0,475 ($p < 0,025$) Significativo	0,270 ($p < 0,224$) Não Significativo

Pode-se verificar que existe uma correlação significativa nos 9º e 12º anos, sendo mais acentuada no 9º ano ($p < 0,009$) do que no 12º ano ($p < 0,025$), relativamente à escala *Global School Self Concept*, já que na escala *Global Self Concept* não existe correlação em todos os anos de escolaridade (3º, 7º, 9º e 12º anos). Assim, pode-se concluir que nos 9º e 12º anos de escolaridade há desenvolvimento da interferência do Rendimento Escolar no Auto-Conceito, confirmando-se a Hipótese Específica apenas para estes anos de escolaridade e para a escala *Global School Self Concept*.

Para a Hipótese Secundária que propõe testar se há desenvolvimento do Auto-Conceito ao longo das idades/ano escolar, comparou-se separadamente cada uma das escalas (*Global School Self Concept* e a *Global Self Concept*) para os quatro grupos de idade/ano escolar (3º vs 7º vs 9º vs 12º ano) tomados em comparação (os grupos),

como se pode ver pela análise da variância efectuada e mostrada nos Quadros 8 e 9, respectivamente.

Quadro 8: Escore da *Global School Self Concept* para os 4 grupos de idade

	Soma dos Quadrados	g.l	Média Quadrática	F	Sig. (p)
Entre os Grupos	1099,103	3	366,368	22,363	0,000
Dentro dos Grupos	1458,080	89	16,383	—	—
Total	2557,183	92	—	—	—

e também:

Quadro 9: Escore da *Global Self Concept* para os 4 grupos de idade

	Soma dos Quadrados	g.l	Média Quadrática	F	Sig. (p)
Entre os Grupos	280,924	3	93,641	7,862	0,000
Dentro dos Grupos	1059,979	89	11,910	—	—
Total	1340,903	92	—	—	—

Como se verifica nos Quadros 8 e 9, há desenvolvimento do auto-conceito ao longo das idades, apresentando um valor de $p < 0,000$ em ambas as escalas, ou seja, há diferença entre os grupos de idade/ano escolar quanto à variável Auto-Conceito.

É de especial atenção o facto de que o valor de F da análise da variância para *Global School Self Concept* ($F = 22,363$) é muito superior ao F da análise da variância da *Global Self Concept* ($F = 7,862$), o que vem de alguma forma reforçar a ideia de que

a escala *Global School Self Concept*, talvez realmente fosse suficiente para também testar esta Hipótese Secundária.

Achou-se fundamental verificar para a Hipótese Secundária, se há desenvolvimento do auto-conceito ao longo das idades, independentemente do ano escolar (tomados os sujeitos como se fossem todos num só grupo), para ambas as escalas (*Global School Self Concept* e *Global Self Concept*), como se pode ver os valores de correlação de *Pearson* no Quadro 10.

Quadro 10: Escore de ambas as escalas de Auto-Conceito ao longo das idades (variável contínua)

		Escore da <i>Global School Self Concept</i>	Escore da <i>Global Self Concept</i>	Idade do Sujeito
Escore da <i>G.S.S.C.</i>	<i>Pearson Correlation</i>	1	,512**	-,502**
	<i>Sig. (Bi-Caudal)</i>	—	0,000	0,000
	N	93	93	93
Escore da <i>G.S.C.</i>	<i>Pearson Correlation</i>	,512**	1	-,301**
	<i>Sig. (Bi-Caudal)</i>	0,000	—	0,003
	N	93	93	93
Idade do Sujeito	<i>Pearson Correlation</i>	-,502**	-,301**	1
	<i>Sig. (Bi-Caudal)</i>	0,000	0,003	—
	N	93	93	93

Pode-se constatar através do Quadro 10 que há desenvolvimento do auto-conceito ao longo das idades, independentemente do ano escolar, apresentando

valores de $p < 0,000$ para a escala *Global School Self Concept* e $p < 0,003$ para a escala *Global Self Concept*. Note-se aqui também que a escala *Global School Self Concept* apresenta índice de correlação ($r = - 0,502$) maior do que o índice de correlação para a variável *Global Self Concept* ($r = - 0,301$). Observe-se, enfim, que os valores negativos dos índices de correlação foi devida à disposição da variável contínua Idade, onde se dispôs do sujeito mais novo ainda criança ao sujeito de mais idade, já jovem.

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO

O objectivo central deste estudo foi o de verificar se o rendimento escolar interferiria de alguma forma na percepção que os sujeitos, alunos dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico bem como os alunos do Ensino Secundário, possuíam de si próprios, isto é, o auto-conceito. Deste modo, os participantes do presente estudo foram 93 sujeitos com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos de idade, todos eles alunos do *Externato Ribadouro*.

Para testar esta relação entre as variáveis, propôs-se as Hipóteses Geral e Específica, cujas análises de correlação realizadas sobre o Rendimento Escolar dos sujeitos *versus* o Auto-Conceito, permitiram concluir que os alunos com melhores notas escolares (notas do 3º período) apresentam um auto-conceito mais elevado, o que se revelou no total do Escore de auto-conceito escolar, nomeadamente no 9º e 12º ano de escolaridade, confirmando-se a Hipótese Geral (em acordo com Wylie, 1979), e parcialmente a Hipótese Específica. Nos 3º e 7º anos esta situação não se verificou, isto é, não houve correlação entre o rendimento escolar e o auto-conceito, provavelmente pelas notas escolares não diferirem umas das outras, isto é, são todas muito equilibradas e muito altas. Para Byrne (1986) não se podia estabelecer qualquer tipo de inferência causal entre as variáveis auto-estima, auto-conceito académico e rendimento escolar.

De acordo com Marsh (1987b, 1993b) existe uma relação significativa entre domínios específicos do auto-conceito académico e o rendimento nas respectivas áreas escolares, a relação entre rendimento escolar e dimensões ou domínios não académicos do auto-conceito eram insignificantes ou negativas, argumento favorável à diferenciação do auto-conceito académico e não académico. Assim, pode-se verificar

que a escala *Global Self Concept* não apresentou valores significativos no presente estudo devido à falta de relação desta escala com a área académica, o que não se verifica para a escala *Global School Self Concept* onde há efectiva correlação, pelo menos nas classes mais avançadas.

Deste modo, assim talvez bastasse utilizar nesta dissertação a escala *Global School Self Concept*, que já seria suficiente para testar as hipóteses. O facto de não haver correlação na escala *Global Self Concept* pode dever-se ao facto de não ser a escala mais apropriada para correlacionar com a variável Rendimento Escolar nestes adolescentes e jovens.

Segundo Shavelson & Bolus (1982) os efeitos verificam-se entre o auto-conceito de competência específica e a nota na disciplina escolar correspondente e não do auto-conceito académico geral para as notas.

Relativamente à Hipótese Secundária verificou-se que há desenvolvimento da variável Auto-Conceito ao longo das idades, independentemente do ano escolar, e sobretudo nos 9º e 12º anos. Segundo Dweck (1999) e Trzesniewski *et al* (2003), a adolescência é um período de desenvolvimento do ciclo vital que se caracteriza por profundas modificações físicas e psicossociais, mas também cognitivas, que permitirão ao adolescente um olhar diferente sobre si mesmo. A evolução do auto-conceito ao longo da adolescência parece caracterizar-se por um progressivo realismo e uma relativa estabilidade, embora possam existir períodos com alguma descontinuidade neste percurso, que podem ser vivenciados de forma mais instável por alguns adolescentes do que por outros.

5.1. Limitações do estudo

Durante a realização do presente estudo sentiram-se algumas dificuldades, o que por vezes acontece nas diversas investigações. O facto da avaliação no 3º ano ser essencialmente qualitativa e sobretudo por ter praticamente todos os alunos notas muito elevadas, e também pelo facto das notas escolares do 7º ano dos alunos do *Externato Ribadouro* serem muito equilibradas e muito elevadas, fez com que em termos

estatísticos não houvesse qualquer tipo de correlação entre as variáveis em estudo para estas duas idades/grupos de ano escolar.

Sentiu-se uma certa limitação pelo facto da recolha de dados ter sido realizada apenas numa escola e somente no 3º período. Segundo Peixoto & Miguel (2002) é possível que no decurso do mesmo ano lectivo, se possam evidenciar mais os efeitos motivadores do auto-conceito sobre o rendimento escolar.

Era fundamental que os 3º e 7º anos desta escola apresentassem notas dos alunos mais variadas para este estudo (são quase todas elevadas e portanto muito parecidas entre si).

Para o objectivo deste estudo, a escala *Global School Self Concept* foi uma boa e interessante opção, ao contrário da escala *Global Self Concept* que talvez não fosse necessária para avaliar a variável Rendimento Escolar, pois a *Global School Self Concept* já parece ser suficiente para as análises de correlação propostas.

5.2. Sugestões

A recolha de dados foi realizada apenas no *Externato Ribadouro* e sendo esta uma escola privada, futuramente seria importante alargar a recolha de dados a uma escola pública, para avaliar o rendimento escolar nos dois tipos de ensino, isto é, o privado e o público.

Seria interessante realizar a recolha de dados também no 2º período, ou seja, avaliar as variáveis em estudo nos dois períodos, 2º e 3º períodos, para ter-se uma média mais abrangente na vida escolar dos alunos.

Outro estudo interessante seria fazer uma nova avaliação com os mesmos sujeitos e no ano lectivo seguinte, para verificar se houveram mudanças no auto-conceito destes mesmos alunos, fazendo assim um trabalho longitudinal.

Ainda outras sugestões mais gerais seriam as de investigar a relação entre as mesmas variáveis para os filhos únicos e se este facto interferiria nesta relação do

Rendimento Escolar com o Auto-Conceito, bem como investigar nos alunos que vivem ou não com os pais.

CONCLUSÃO

O auto-conceito tem sido objecto de estudo primordial e privilegiado na Psicologia, podendo ser abordado tanto numa perspectiva “*within – network*” como “*between - network*” (Byrne, 1984). A perspectiva “*within – network*” procura avaliar a estrutura interna do auto-conceito, demonstrando como pode diferenciar-se e organizar-se de forma multidimensional, enquanto que a perspectiva “*between - network*” procura relacionar o auto-conceito com outros constructos e perceber como o indivíduo constrói o auto-conceito no decurso do seu desenvolvimento. O auto-conceito pode ser definido como a percepção subjectiva e consciente que o indivíduo forma a cada momento acerca de si mesmo, percepção essa que entronca numa descrição e avaliação dos atributos e competências do *self* em diferentes domínios. Esta consciência de si mesmo não se localiza apenas na consciência privada imediata, como afirma Bruner (1990), mas também num contexto histórico individual, social e cultural.

Além da preocupação em definir o auto-conceito como um constructo multidimensional e hierarquizado, há uma outra questão que refere-se à diferença entre o auto-conceito e auto-estima à qual tem sido abordada com alguma recorrência no estudo do auto-conceito, embora a apreciação do auto-conceito nas suas diferentes facetas inclua sempre um aspecto avaliativo onde a auto-estima é vista como uma dimensão distinta, analisada ou avaliada mediante uma escala própria e que espelha a síntese pessoal do sujeito, traduzindo na apreciação do seu valor próprio global.

Na perspectiva de Bruner (1990), o auto-conceito é uma narrativa pessoal e interpessoal, que se insere e se apoia numa rede de relações sociais. Portanto, ao longo do processo de construção do auto-conceito, o contexto social e as redes de suporte que o constituem têm um papel preponderante que se inicia muito cedo na vida do Ser Humano, desde a sua primeira relação de vinculação. Uma grande parte do processo de construção do auto-conceito está portanto simultaneamente dependente da interacção

(real ou imaginada) com os outros, e participa activamente no fortalecimento das relações com eles, em particular com os outros significativos.

O auto-conceito académico (incluindo aqui o Escolar) pode desenvolver-se graças ao apoio de outros significativos nos contextos educativos, como pais e professores, mas também apoiar-se em experiências de sucesso e insucesso pessoais neste contexto (Murray *et al.*, 2001).

Foi também abordada a importância do auto-conceito em contexto educativo. O rendimento escolar faz parte da vida de qualquer adolescente e jovem, dado que uma parte da sua vida decorre em contextos educativos, que necessariamente influenciarão o curso do seu desenvolvimento. O auto-conceito académico (Escolar) tem sido estudado na sua relação com o rendimento escolar. Neste quadro, as dinâmicas evolutivas das dimensões académicas (Escolares) do auto-conceito, são um importante objecto de análise, como bem se constatou nesta dissertação. Se a covariação entre essas variáveis é relativamente consensual, a sua evolução diferencial e possível natureza motivacional ainda levantam questões (Covington, 1984; 2001). A relação causal entre as duas variáveis é ainda objecto de alguma controvérsia. O progresso da investigação neste domínio passa por cuidados relativos às condições experimentais das pesquisas e pela análise dos contextos de vida que podem inflectir a direcção da causalidade entre o auto-conceito e o rendimento escolar. É possível que a prevalência causal dependa da dimensão do auto-conceito académico considerada (a Escolar), do género dos sujeitos, da sua idade ou do nível sócio-económico e meio de residência. A questão da prevalência causal é importante em termos de intervenção educativa. Mediante o modelo que se privilegia - o modelo de fortalecimento do *self* (“*self-enhancement*”), o modelo de desenvolvimento das competências (“*skill-development*”) ou o modelo recíproco – as implicações para as intervenções educativas/escolares serão diferentes.

O presente estudo revelou mais uma vez que o rendimento escolar interfere no auto-conceito dos sujeitos, confirmando parcialmente assim a relação existente entre o rendimento escolar e o auto-conceito, sobretudo nas suas dimensões académicas.

Segundo Wylie (1979) as interpretações que os indivíduos fazem dos seus sucessos e insucessos escolares, em termos do auto-conceito de competência académica,

influenciam o seu comportamento, persistência e escolhas académicas, tanto ou mais do que as suas capacidades, objectivos ou resultados anteriormente obtidos.

Assim, pode-se concluir que quanto melhores notas escolares adquiridas pelos sujeitos em contexto educativo, mais alto será o seu nível de auto-conceito, pelo facto do rendimento escolar ter um efeito no auto-conceito académico/escolar, pelo menos nos 9º e 12º anos de escolaridade, em virtude deste rendimento ser sensível a factores motivacionais e não depender apenas da capacidade do aluno (Marsh, 1987a).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Azevedo, A. & Faria, L. (2003). O auto-conceito no ensino secundário português: Estudo das qualidades psicométricas do SDQ III. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 10 (8), ano 7º, 305-315.
- Bachman, G. J., & O'Malley, P. M. (1977). Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment: *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 365-380.
- Bachman, G. J., & O'Malley, P. M. (1986). Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 35-46.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1992). Exercice of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control and action* (pp. 3-38). Washington, DC: Hemisphere Publishing Corporation.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective: *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Baumeister, R. F. (1996). Should schools try to boost self-esteem? *American Educator*, 20 (2), 14-19.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance , interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.

- Block, J., & Robins, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, 909-923.
- Bosacki, S. L. (2000). Theory of mind and self-concept in preadolescents: Links with gender and language. *Journal of Educational Psychology*, 92, 709-7171.
- Brofenbrenner, U. & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In P. M. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (vol. I, pp. 357-415). New York: Wiley.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado: Para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Byrne, B. M. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability, and causality. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18, 173-186.
- Byrne, B. M. (1996a). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-concept* (pp 287-316). New York: John Wiley and Sons.
- Byrne, B. M., & Gavin, D. A. W. (1996). The Shavelson model revisited: Testing for the structure of academic self-concept across pre-early, and late adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 88, 215-228.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.

- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). Adolescent self-concept: Testing the assumption of equivalent structure across gender. *American Educational Research Journal*, 24, 365-385.
- Burns, R. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development and behaviour*. New York: Longman.
- Cairns, E., Mcwhiter, L., Duffy, U., & Barry, R. (1990). The stability of self-concept in late adolescence: Gender and situational effects. *Personality and Individual Differences*, 11, 937-944.
- Calsyn, R. J., & Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluations of others: Cause or effect of academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 703-708.
- Coopersmith, S. (1981). *Coopersmith self-esteem inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, Inc.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal*, 85, 5-20.
- Covington, M. V. (2001). Self-worth theory goes to college, or do our motivation theories motivate? In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 91-114). Greenwich: Information Age Publishing.
- Ducharne, M. A. A. F. B. (2000). *Elementos para um modelo teórico do desenvolvimento do self; os factores predictores da auto percepção de competência em crianças de cinco anos*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Eccles, J. S. (1987a). Gender roles and achievement patterns: Na expectancy value perspective. In J. M. Reinisch, L. A. Rosenblum, & S. A. Sanders (Eds.), *Masculinity/Femininity: Basic perspectives* (pp. 240-280). New York: Oxford University Press.
- Eccles, J. S. (1987b). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of woman Quarterly*, 11, 135-172.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., & Harold, E. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46, 183-201.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents achievement task values and expectancy related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-106.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1992). Estudo de adaptação do Self-Description Questionnaire III (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1995). Adaptação do Self-Perception Profile for Children (SPPC) de Harter a crianças e pré-adolescentes. *Psicologia*, 3, 129-142.

- Faria, L. (2003). A importância do auto-conceito em contexto escolar. Em C. M. Lopes Pires, P. J. Costa, S. Brites & S. Ferreira (Orgs.), *Psicologia, sociedade & bem-estar* (pp. 87-98). Leiria: Editorial Diferença.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, vol.23, 361-371.
- Faria, L. & Silva, S. (2000). Efeitos do exercício físico na promoção do auto-conceito. *Psychologica*, 25, 25-43.
- Festinger, L. (1954). A Theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Fontaine, A. M. (1988). Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 13-30.
- Fontaine, A. M. (1990). *Motivation pour la reussite scolaire*. Porto: INIC e Centro de Psicologia da Universidade do Porto.
- Fontaine, A. M. (1991a). Desenvolvimento do auto-conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- Fontaine, A. M. (1991b). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Fontaine, A. M. (1995). Self-concept and motivation during adolescence: Their influence on school achievement. In A. Oosterwegel & R. A. Wicklund (Eds.). *The self in European and north-american culture: Development and processes* (pp. 205-217). Amsterdam: Kluwer Academic Publisher.
- Fontaine, A. M. (1999). The development of motivation. In A. Demetriou, W. Doise & C. F. M. Van Lieshout (Eds.), *Life-span developmental psychology* (pp. 351-398). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

- Freire, M. (1996). *Desempenho das ciências: análise em função do ambiente de aula, do autocontrolo e do locus de controlo*. Tese de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Hall, P. A. (1997). *I can't spell cat, but my self-esteem is high!* *America* (ISSN: 0002-7049), 177 (1), 14-116.
- Hansford, B. D., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: socialization, personality and social development* (vol.IV), (pp. 275, 386). New York: Wiley.
- Harter, S. (1989). The construction and conservation of the self: James and Cooley revisited. In D. P. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Self, ego and identity. Integrative approaches* (pp. 43-69). New York: Springer-Verlag.
- Harter, S. (1990b). Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. Montemayor, G. R., Adams & T. P. Gulliton (Eds.), *From childhood to adolescence: A transactional period?* (pp. 205-239). Newbury Park, C. A.: Sage.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept, developmental, social and clinical considerations* (pp. 1-37). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Hattie, J. (2000). Getting back on the correct pathway for self-concept research in the new millennium: Revisiting misinterpretations of and revisiting the contributions of James` agenda for research on the self. In R. Craven & H. W. Marsh (Eds.), *Self-*

- concept theory, research and practice: *Advances for the new millennium. Collected papers of the Inaugural Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) research centre international conference*, Sydney, Australia, October, 5-6. Disponível em <http://edweb.uws.edu.au/self/publications.htm>
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo: Teoria, dados e implicações* (2ª ed.). Lisboa: Almedina.
- Magalhães, S., Neves, S. P., & Santos, N. L. (2003). Auto-conceito de competência: Diferenças entre cursos de carácter geral e profissional no ensino secundário Português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8, 263-272.
- Marsh, H. W. (1984b). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.
- Marsh, H. W. (1987a). The big-fish-little pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Marsh, H. W. (1987b). The hierarchical structure of self-concept and the application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-39.
- Marsh, H. W. (1987c). Causal effects of academic self-concept on academic achievement. A reanalysis of Newman (1984). *Journal of Experimental Education*, 56, 100-103.

- Marsh, H. W. (1988). *Self Description Questionnaire I: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept: A test manual and a research monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.
- Marsh, H. W. (1990a). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H. W. (1990b). *Self-Description Questionnaire II*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Marsh, H. W. (1990d). Confirmatory factor analysis of multitrait-multimethod data: The construct validation of multidimensional self-concept responses. *Journal of Personality*, 58, 661-692.
- Marsh, H. W. (1990e). The structure of academic self-concept. The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H. W. (1992a). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 35-42.
- Marsh, H. W. (1992b). *Self-Description Questionnaire III: Manual*. Macarthur, Australia: Publication Unit, Faculty of Education, University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. (1993a). Academic self-concept: Theory, measurement and research. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (vol. 4), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H. W. (1993b). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 841-860.

- Marsh, H. W. (1994). Using the national longitudinal study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The self-description questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, 86, 439-456.
- Marsh, H. W. (2002). Causal ordering of academic self-concept and achievement. In R. G. Craven, H. W. Marsh & K. B. Simpson (Eds.), *Self-Concept: Driving international research agendas*. Sydney: Self Research Centre, University of Western Sydney. Disponível em: http://self.edu.au/conferences/2002_CD_Marsh1.pdf.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Yeung, A. S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychologist*, 34, 155-167.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (1991). Self-concepts of young children aged 5 to 8: Their measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, 377-392.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort – multioccasion study. *Child Development*, 69, 1030-1053.
- Marsh, H. & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 38-90). New York: John Wiley & Sons.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1985). The application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First and higher order factor structures and their invariance across age groups. *Psychological Bulletin*, 97, 562-582.

- Marsh, H. W., Parker, J., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex and academic measures. *American Educational Research Council*, 22, 422-444.
- Marsh, H. W., Parker, J., & Smith, I. D. (1983). Preadolescent self-concept: Its relation to self-concept inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 60-78.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
- Marsh, H. W., Yeung, A. S. (1998). Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: Gender differences in the development of math and English constructs. *American Educational Research Journal*, 35, 705-738.
- Marsh, H. W., Yeung, A. S. (1999). The lability of psychological ratings: The chameleon effect in global self-esteem. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 25, 49-64.
- Maruyama, G., Rubin, R. A., & Kingsbury, G. G. (1981). Self-esteem and educational achievement: Independent constructs with a common cause? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 962-975.
- Muller, J. C., Gullung, P. & Bocci, V. (1988). Concept de soi et performance scolaire: une méta-analyse. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17, 53-69.
- Murray, S. L., Holmes, J. G., Griffin, D. W., Bellavia, G., & Rose, P. (2001). The mismeasure of love: How self-doubt contaminates relationship benefits. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 27, 423-436.

- Newman, R. S. (1984). Children`s achievement and self-evaluations in mathematics: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 76, 857-873.
- Oosterwegel, A & Oppenheimer, L. (1993). *The self-system: Developmental changes between and within self-concepts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Owens, K. (1995). *Raising your child`s inner self-esteem*. New York: Plenum Publishing Corporation.
- Peixoto, F. (1998). Autoconceito (s), auto-estima e resultados escolares: A influência da repetência nos autoconceitos e na auto-estima dos adolescentes. In M. Alves Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 51-69). Lisboa: ISPA.
- Peixoto, F. & Almeida L. (1999). Escala do auto-conceito e auto-estima. In A. Soares, S. Araújo, & S. Caíres (Eds), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. 6, pp. 632-640). Braga: APPORT.
- Peixoto, F., & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no auto-conceito. *Análise Psicológica*, 11, 401-413.
- Peixoto, F., & Miguel, A. C. (2002). *Academic achievement and self-concept: A longitudinal study*. Poster apresentado na 8th Workshop on Achievement and Task Motivation, Moscovo.
- Piaget, J. (1983). Piaget`s Theory. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (vol. I, pp. 103-128). New York: Wiley.
- Pottebaum, S. M., Keith, T. Z., & Ehly, S. W. (1986). Is there a causal relation between self-concept and academic achievement? *Journal of Educational Research*, 79, 140-144.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. New York: Prentice-Hall.

- Raposo, J. V., & Freitas, C. A. (1999). Avaliação da auto-estima em jovens transmontanos. *Revista de estudos de psicologia*, PUC-Campinas, 16, 32-46.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. New York: Basic Books (data da primeira edição: 1979).
- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54, 1004-1018.
- Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1, 111-121.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2, 267-276.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, (1), 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Schreier, M. A., & Kraut, R. E. (1979). Increased educational achievement via self-concept change. *Review of Educational Research*, 49, 131-150.
- Simões, M. F. (2001). *O interesse do auto-conceito em educação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Simões, M., & Serra, A. V. (1987). A importância do autoconceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 233-248.
- Skaalvik, E. M. (1990). Gender differences in general academic self-esteem and In success expectations on defined academic problems. *Journal of Educational Psychology*, 82, 593-598.

- Skaalvik, E. M., & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Spitz, R. A. (1957). *No and Yes: On the Genesis of Human Communication*. New York: University Press.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 205-220.
- Vaz Serra, A. (1986a). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7, (2), 57-66.
- Vaz Serra, A. (1986b). O inventário clínico do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7, (2), 67-84.
- Vaz Serra, A. (1988). O Auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2, (VI), 101-110.
- Veiga, F. H. (1988). Disciplina maternal, auto-conceito e rendimento escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 47-56.
- Veiga, F. H. (1989a). Autoridade paterna, auto-conceito e rendimento escolar. In J. F. Cruz (Ed.), *Psicologia e Educação: Investigação e Intervenção*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e auto-conceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-261.

Wylie, R. C. (1979). *The self-concept* (Vol. 2). Lincoln: University of Nebraska Press.

Wylie, R. C. (1980). *The self-concept: the theory and research on selected topics*. Lincoln EUA: University of Nebraska Press.

Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T., & Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117-141.

APÊNDICES

Apêndice A - Instruções para o correcto preenchimento do instrumento e respectivo
Consentimento Informado dos participantes

Este é um trabalho de Dissertação para conclusão do *Mestrado em Psicologia* pela Universidade Fernando Pessoa, no Porto.

O principal objectivo é o de estudar o papel do Auto-Conceito no Rendimento Escolar em alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico bem como os do ensino secundário.

Não existem respostas certas ou erradas.

Solicito que respondas de forma sincera a todas as questões.

Os dados são confidenciais, pelo que em nenhum momento tu serás identificado.

Abaixo marca o teu acordo de participação no Consentimento Informado.

Disponibilizo-me a esclarecer qualquer dúvida.

Desde já agradeço a tua colaboração.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Aceito participar voluntariamente neste estudo?

Sim **Não**

Apêndice B – Questionário Sócio-Demográfico

Nº Identificação do Sujeito _____

Questionário Sócio-Demográfico

Idade: _____ anos

Sexo: Feminino

Masculino

Ano escolar que frequentas?

3ºano

7ºano

9ºano

12ºano

Consideras que tens um bom rendimento escolar?

Sim

Não

És ou já foste repetente?

Sim

Não

Se Sim, quantas vezes? _____ vezes. É neste ano curricular?

Sim

Não

És filho único?

Sim

Não

Se Não, tens quantos irmãos(ãs)?

1 irmão(a)

2 irmãos(ãs)

3 irmãos(ãs)

mais de 3

Vives com os teus pais, ou pelo menos um deles?

Sim

Não

Se Não, com quem vives?

Irmãos

Avós

Outros

Apêndice C - Sistema de cotação do Questionário Sócio-Demográfico

Nº Identificação do Sujeito _____

Sistema de Cotação Questionário Sócio-Demográfico

Idade: _____ anos

Sexo: **1** Feminino

2 Masculino

Ano escolar que frequentas?

1 3ºano

2 7ºano

3 9ºano

4 12ºano

Consideras que tens um bom rendimento escolar?

1 Sim

2 Não

És ou já foste repetente?

1 Sim

2 Não

Se Sim, quantas vezes? _____ vezes. É neste ano curricular?

1 Sim

2 Não

És filho único?

1 Sim

2 Não

Se Não, tens quantos irmãos(ãs)?

1 1 irmão(a)

2 2 irmãos(ãs)

3 3 irmãos(ãs)

4 mais de 3

Vives com os teus pais, ou pelo menos um deles?

1 Sim

2 Não

Se Não, com quem vives?

1 Irmãos

2 Avós

3 Outros

Apêndice D – Sistema de cotação do *Self Description Questionnaire* (SDQ I)

SDQ 1
Sistema de Cotação

	Concordo totalmente	Concordo moderadamente	Discordo moderadamente	Discordo totalmente
1. Eu sou bom (boa) em todas disciplinas escolares.	4	3	2	1
2. Eu gosto de fazer os trabalhos de todas as disciplinas escolares.	4	3	2	1
3. Tenho boas notas em todas as disciplinas escolares.	4	3	2	1
4. Não gosto de nenhuma disciplina escolar.	1	2	3	4
5. Eu faço muitas coisas que considero importantes.	4	3	2	1
6. Aprendo depressa em todas as disciplinas escolares.	4	3	2	1
7. De um modo geral não sou bom (boa) em nada do que faço.	1	2	3	4
8. Interesse-me por todas as disciplinas escolares.	4	3	2	1
9. Em geral gosto de ser como sou.	4	3	2	1
10. Sou mau em todas as disciplinas escolares.	1	2	3	4
11. De um modo geral tenho muitas coisas que me fazem sentir satisfeito (a) comigo próprio (a).	4	3	2	1
12. Tenho muita vontade de ter aulas em todas as disciplinas escolares.	4	3	2	1
13. Não consigo fazer nada bem feito.	1	2	3	4
14. Os trabalhos em todas as disciplinas escolares são fáceis para mim.	4	3	2	1

- | | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 15. Eu consigo fazer as coisas tão bem como as outras pessoas. | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 16. Os outros acham que eu sou boa pessoa. | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 17. Eu gosto de todas as disciplinas escolares. | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 18. De um modo geral sou bom (boa) naquilo que gosto de fazer. | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 19. Sou tão bom como a maioria das pessoas. | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 20. Quando faço qualquer coisa, faço-a bem feita. | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |

Apêndice E - Pedido de autorização para utilização do instrumento (*Self Description Questionnaire (SDQ – I)*) e respectiva autorização da Prof. Doutora Anne Marie Fontaine

Porto, 14 de Maio de 2008

Att. Exmas. Senhoras Professoras
Dr^a Anne Marie Fontaine & Luísa Faria

Gostaria desde já, de agradecer a vossa atenção e peço desculpa por estar a incomodar Vossas Excelências.

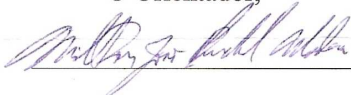
Sou aluna do Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária, da Universidade Fernando Pessoa, no Porto. Estou a elaborar a Dissertação de Mestrado como parte dos requisitos para a conclusão do Mestrado, orientada pelo Professor Doutor Milton Madeira da UFP, em que pretendo estudar o papel do auto-conceito no rendimento escolar em alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico bem como os do ensino secundário.

Para tal, gostaria de utilizar a *Escala de Avaliação do Auto-Conceito*, de Anne Marie Fontaine & Luísa Faria. Se possível, agradeço a vossa autorização para a utilização deste instrumento. Caso o vosso parecer seja favorável, disponibilizo-me para enviar os resultados do meu trabalho de Dissertação.

Sem outro assunto de momento, agradeço a atenção prestada e a vossa colaboração.

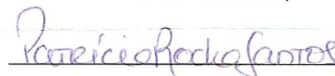
Atenciosamente,

O Orientador,



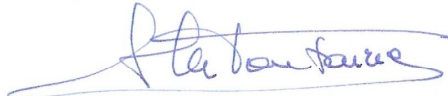
(Professor Doutor Milton Madeira)

A Mestranda,



(Patrícia Rocha Santos)

Autorização concedida



P.S.: Junto envio o meu contacto e a minha morada, caso atendam o meu pedido.

Agradeço mais uma vez a vossa colaboração

Apêndice F - Pedido de autorização ao *Externato Ribadouro*, para a realização do estudo; e respectiva autorização da direcção da escola

Porto, 14 de Maio de 2008

Externato Ribadouro
Att. Exma. Senhora Directora
Dra. Conceição Pinheiro

Encontro-me a realizar a Dissertação do Mestrado em Psicologia na Universidade Fernando Pessoa na área de concentração em *Educação e Intervenção Comunitária*, orientada pelo Professor Doutor Milton Madeira, em que pretendo estudar o papel do auto-conceito no rendimento escolar (notas do 3º período do ano lectivo 2007/2008), em alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico bem como os do ensino secundário, nomeadamente alunos do 3º, do 7º, do 9º e do 12º anos, numa perspectiva pseudo-longitudinal para verificação do papel do desenvolvimento do auto-conceito sobre o rendimento escolar.

Desta forma, venho solicitar a autorização para poder realizar a investigação junto dos alunos destes anos do vosso Externato, disponibilizando-me, desde já, para informar os vossos serviços dos resultados encontrados, se assim o desejar.

O protocolo completo a ser administrado aos alunos do Externato Ribadouro segue em anexo.

Fico grata pela atenção dispensada, subscrevo-me com a maior consideração,

A Mestranda: *Patrícia Rocha Santos*

Patrícia Rocha Santos

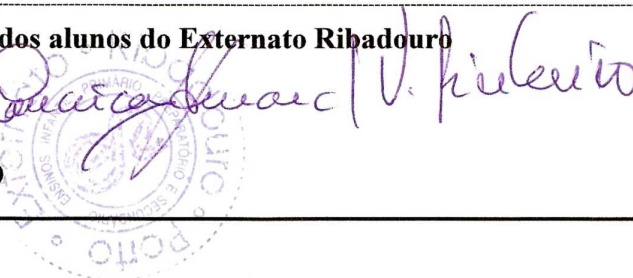
De acordo com a solicitação, o Orientador:

Milton Madeira
Professor Doutor Milton Madeira

Autorizo o estudo junto dos alunos do Externato Ribadouro

A Directora:

(Assinatura, Carimbo e Data)



ANEXOS

Anexo A – *Self Description Questionnaire (SDQ – I)*

SDQ 1

Instruções

Esta é uma oportunidade de pensares acerca de ti próprio (a).

Por favor, não comentes as tuas respostas com os outros. Só interessa a tua opinião.

Não há limite de tempo, no entanto não te demores muito em cada frase porque o que interessa é a tua primeira opinião.

Na página seguinte vais encontrar 20 frases.

Deves escolher a resposta para cada frase, depois de a teres lido cuidadosamente, e deves colocar uma cruz no quadrado correspondente à resposta escolhida.

Existem quatro respostas possíveis para cada frase, que são:

Concordo totalmente	Concordo moderada- mente	Discordo moderada- mente	Discordo totalmente
------------------------	--------------------------------	--------------------------------	------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Há quatro quadrados para cada frase, um para cada uma das respostas. Assinala apenas uma resposta para cada frase.

Quando estiveres pronto(a) para começar, lê cada frase e decide qual é a tua resposta. Para cada resposta certifica-te de que a cruz está na mesma linha da frase a que estás a responder. Se quiseres alterar alguma resposta já dada, porque te enganaste, deves fazer um círculo à volta da resposta errada e assinalar uma nova cruz noutra quadrado, na mesma linha.

Se tiveres alguma dúvida levanta o braço.

SDQ 1

Assinala apenas **uma** resposta para cada frase.

	Concordo totalmente	Concordo moderada- mente	Discordo moderada- mente	Discordo totalmente
9. Eu sou bom (boa) em todas disciplinas escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Eu gosto de fazer os trabalhos de todas as disciplinas escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Tenho boas notas em todas as disciplinas escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Não gosto de nenhuma disciplina escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Eu faço muitas coisas que considero importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Aprendo depressa em todas as disciplinas escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. De um modo geral não sou bom (boa) em nada do que faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Interesso-me por todas as disciplinas escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Em geral gosto de ser como sou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sou mau em todas as disciplinas escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. De um modo geral tenho muitas coisas que me fazem sentir satisfeito (a) comigo próprio (a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Tenho muita vontade de ter aulas em todas as disciplinas escolares.
14. Não consigo fazer nada bem feito.
16. Os trabalhos em todas as disciplinas escolares são fáceis para mim.
15. Eu consigo fazer as coisas tão bem como as outras pessoas.
16. Os outros acham que eu sou boa pessoa.
18. Eu gosto de todas as disciplinas escolares.
19. De um modo geral sou bom (boa) naquilo que gosto de fazer.
19. Sou tão bom como a maioria das pessoas.
20. Quando faço qualquer coisa, faço-a bem feita.

