

## **VARIÁVEIS EXPLICATIVAS DO SUCESSO ESCOLAR: UM ESTUDO NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Maria Olímpia Almeida de Paiva**

Professora Titular

CIPE - Centro de Investigação em Psicologia e Educação

Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto, Portugal

[investigar2010@gmail.com](mailto:investigar2010@gmail.com)

**Victor M. P. Da Rosa**

Professor Titular

Faculty of Social Sciences

University of Ottawa, Ottawa, Canadá

[victor.darosa@uottawa.ca](mailto:victor.darosa@uottawa.ca)

**Abílio Afonso Lourenço**

Professor Titular

CIPE - Centro de Investigação em Psicologia e Educação

Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto, Portugal

[investigar2010@gmail.com](mailto:investigar2010@gmail.com)

**RESUMO**

Estudou-se o papel explicativo do autoconceito nos comportamentos disruptivos dos alunos, bem como a influência destes no sucesso académico. A amostra é constituída por 217 alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico do centro do Porto. Foi utilizada a Escala da Disrupção Escolar Professada pelos alunos (EDEP) e a Escala de Autoconceito – “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale-2” (PHCSCS-2). Os resultados sugerem que os alunos com autoconceito mais elevado manifestam menos comportamentos disruptivos ( $\beta=-.23$ ), bem como melhor rendimento escolar ( $\beta=-.30$ ). Por sua vez, o autoconceito exerce uma influência directa e positiva sobre as notas. Das variáveis em estudo, as Notas (14%) e o Autoconceito (13%) são as mais explicadas no modelo. Poder-se-á ainda inferir que os alunos que apresentam um maior número de reprovações são os que investem menos tempo no seu estudo ( $\alpha=-.19$ ), como também apresentam metas escolares menos ambiciosas ( $\alpha=-.21$ ).

**PALAVRAS-CHAVE**

Comportamento disruptivo; Sucesso académico; Autoconceito.

**ABSTRACT**

This article studies the impact of self-concept in disruptive behavior, as well as the influence of these behaviors on academic achievement. A sample of 217 middle school students was selected in Oporto. We used the Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS) and the Scale of Self-concept – “Piers-Harris Children’s Self-Concept-2” (PHCSCS-2). The results suggest that students with higher self-concept show less disruptive behavior ( $\beta=-.23$ ), and a better performance in school ( $\beta=-.30$ ). In turn, the self-concept exerts a direct and positive influence on the Academic achievement. Of the variables studied, the grades (14%) and Self-concept (13%) are the more explained in the model. It might even be inferred that students who have an increased number of failures are those that invest less time in their study ( $\alpha=-.19$ ), but also have less ambitious school goals ( $\alpha=-.21$ ).

**KEYWORDS**

Disruptive behavior; Academic achievement; Self-concept.

## INTRODUÇÃO

Frequentemente, os professores não entendem a razão pela qual, após terem dedicado algum tempo a ensinar determinado assunto, utilizando distintos métodos de ensino, os alunos não o aprendem, alcançando classificações insuficientes nos vários momentos de avaliação. Questionam-se, igualmente, acerca dos motivos pelos quais certas estratégias de ensino e de aprendizagem conseguem resultados positivos com uns alunos e não funcionam com outros, bem como têm muita dificuldade em aceitar que alguns alunos não manifestem certas competências essenciais (Biggs).

**O que influenciará, na realidade, os resultados de aprendizagem? Os comportamentos disruptivos dos alunos? O autoconceito do próprio aluno? O tempo utilizado no seu estudo diário? O seu in(sucesso) ao longo da sua vida académica? As metas de estudo? Por certo todos, mas em que medida?**

Assim, o presente estudo foi orientado na procura de respostas a determinadas questões relacionadas com o modo como os alunos do Ensino Básico abordam os seus comportamentos disruptivos e as suas percepções sobre o autoconceito, bem como a influência destes construtos na mestria escolar. Pretende também analisar alguns factores referentes às características sociodemográficas que poderão estar relacionados com estes construtos.

### 1. COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS E AUTOCONCEITO

Fazendo uma breve perspectiva histórica da (in)disciplina na educação, poder-se-á dizer que, apesar da indisciplina constituir um tema da actualidade, que inquieta todos aqueles que de alguma maneira estão ligados ao ensino, os comportamentos de indisciplina sempre existiram desde que a escola é entendida como um espaço formal de ensino/aprendizagem.

Conforme refere Veiga ("Avaliação"), o conceito de disrupção escolar tem sido discutido no meio científico (Lourenço e Paiva, "Disrupção"; Lourenço et al.; Paiva, *Comportamentos*) e, apesar de muito referido na literatura da especialidade, ainda se reveste de alguma novidade em Portugal. Como salienta o mesmo autor, a habitual referência, na literatura científica, da expressão *disruptive behaviour* justifica, de alguma forma, a escolha pelo seu equivalente na língua portuguesa e levou à adopção nos meios académicos do conceito de *disrupção escolar* como a transgressão ou infracção das regras escolares.

A escola tem um papel renovador das estruturas sociais e concorre para a mobilidade de intercâmbio social. Os professores são ou podem ser modelos de importância significativa e facultar um clima de acção crítica (Lourenço e Paiva, "Comportamentos"; Paiva e Lourenço, "Influência"). Deste modo, partindo do princípio que o autoconceito se apresenta como um aspecto essencial da personalidade de cada indivíduo, regulando as suas acções de forma diferente conforme seja positivo ou negativo, é importante entender como se manifesta em adolescentes, na medida em que permitirá uma melhor compreensão de como estes se ajustam aos diversos contextos de vida em que interagem (Neves e Faria; Paiva, "Influência"; Paiva e Lourenço, "Conflitos").

O autoconceito é um construto que tem causado um grande interesse por parte dos investigadores, onde a literatura revela uma panóplia de definições. Um dos autores mais citados

nesta temática é Bandura que definiu o autoconceito como uma perspectiva integral de um sujeito, para a qual contribui a experiência directa e as avaliações reconhecidas de outras pessoas significativas. Como nos é referido por Da Rosa e Lapointe, o sujeito aprende a reflectir, a sentir e a falar num contexto que condiciona um desenvolvimento que está exposto a qualquer tipo de influência. Trata-se de uma adaptação ao grupo humano com o qual o indivíduo deve viver.

## 2. MÉTODO

### 2.1. HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

A parte empírica desta investigação tem como objectivo comprovar a viabilidade do modelo proposto. Este modelo descritivo dos comportamentos disruptivos dos alunos, hipotetiza e especifica determinadas relações causais entre as variáveis nunca deixando de ter em consideração a revisão de literatura. Deste objectivo resulta a seguinte hipótese: o modelo proposto representa as relações entre as variáveis existentes na matriz empírica.

No que diz respeito às relações constantes no modelo hipotetizado para os alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), foi assumido, por parcimónia, que cada um dos construtos influencia apenas os seus itens específicos (Byrne, *Structural Equation Modeling with AMOS*) e as relações entre variáveis exógenas e endógenas são representadas por um alfa ( $\alpha$ ) e entre as endógenas por um beta ( $\beta$ ). Assim, foram estabelecidas as sub-hipóteses que orientam as especificações apresentadas: H1. O sexo dos alunos tem influência no seu autoconceito; H2. O ano de escolaridade que os alunos frequentam tem impacto no autoconceito; H3. O autoconceito dos alunos é afectado pelo número de reprovações; H4. O tempo de estudo utilizado pelos alunos influencia o seu autoconceito; H5. As metas escolares definidas pelos alunos têm uma influência no seu autoconceito; H6. Os comportamentos disruptivos dos alunos são influenciados pelo autoconceito dos mesmos; H7. Os comportamentos disruptivos têm um impacto nas notas obtidas pelos alunos; e H8. O autoconceito dos alunos influi nas suas notas.

### 2.2. PARTICIPANTES

Para o estudo do modelo de equações estruturais, utilizou-se uma amostra de 217 alunos do 3.º CEB, distribuídos por 15 turmas, de uma escola Secundária com 3.º CEB do centro do Porto. A amostra é constituída por 112 (51,6%) alunos do sexo masculino e 105 (48,4%) do feminino. Frequentam o 7.º ano de escolaridade 46 (21,2%) alunos, o 8.º 84 (38,7%) e o 9.º 87 (40,1%). Os alunos distribuem-se entre os 12 e os 20 anos de idade ( $M= 15,2$ ;  $DP= 1.73$ ), existindo dois com 19 anos e quatro com 20. O 7.º ano de escolaridade apresenta uma média etária de 13,3 anos ( $DP=.89$ ), o 8.º 15,5 ( $DP=1.65$ ) e o 9.º uma média de 16,0 ( $DP=1.33$ ). No que diz respeito às notas escolares, a média obtida nas classificações de Língua Portuguesa foi de 2.82 ( $DP=.76$ ) e na disciplina de Matemática de 2.64 ( $DP=.96$ ). Por serem as disciplinas do currículo escolar obrigatório português onde o insucesso é maior e que são sujeitas a exame nacional no 9.º ano, foram escolhidas para este estudo.

## 2.3. INSTRUMENTOS

Alguns investigadores têm desenvolvido escalas de avaliação dos comportamentos e das competências sociais dos alunos na escola (Comer et al.; Loranger e Arsenault). Apesar de existirem alguns instrumentos associados ao clima escolar em geral ou ao ambiente de sala de aula, instrumentos esses com alguns itens acerca da disrupção escolar, são escassas as escalas construídas para avaliar os comportamentos escolares disruptivos. Outro aspecto importante tem a ver com o facto de alguns instrumentos apresentarem qualidades psicométricas, mas não assumirem a multidimensionalidade da disrupção escolar, sugerida pela bibliografia existente (Veiga, *Autoconceito e disrupção*, "Autoconceito e realização", "Disruptive"). A ausência de instrumentos que possam ser aplicados a alunos para que se manifestem quanto à disrupção escolar originou trabalhos de progressiva construção de um instrumento de avaliação (Veiga, "Autoconceito e realização"), tendo sido concluída a sua validação por Veiga ("Disruptive"). Assim, o EDEP apresenta 16 itens distribuídos por três factores: Factor I: Distracção-Transgressão (DT) – com 6 itens referentes a distrações e esquecimentos, a um certo desdém pela escola e pelas aulas, abarcando, também, algum absentismo escolar; Factor II: Agressão aos Colegas (AP) – inclui 5 itens e diz respeito essencialmente a atitudes agressivas dirigidas aos colegas; e Factor III: Agressão à Autoridade Escolar (AA) – apresenta 5 itens e inclui comportamentos escolares provocatórios (e.g., apresentar-se bêbado ou sob o efeito de drogas na escola, salientando a agressão física e/ou verbal dirigida aos professores e o furto/roubo na escola).

As pontuações superiores correspondem a uma maior disrupção escolar, pelo que é importante realizar uma prévia inversão do valor numérico dos itens inversos. No que concerne à classificação das respostas, utilizou-se uma escala de formato *Likert* de seis pontos, desde (1) Discordo totalmente até (6) Concordo totalmente. O EDEP é um instrumento de avaliação dos comportamentos disruptivos professados pelos alunos, com fidelidade e validade, bem como com qualidades psicométricas que possibilitam a sua utilização na investigação científica, nacional e internacional (Veiga, "Autoconceito e realização", "Avaliação", "Disruptive").

Quanto ao Autoconceito, o valor deste construto tem vindo a ser progressivamente realçado no campo da Psicologia da Educação, da Psicologia Social ou da Psicologia Clínica. A maioria dos autores (Marsh e Craven; Marsh, Walker e Debus; Skaalvik e Rankin) encara o autoconceito como um construto multidimensional, o que se encontra subentendido em instrumentos mais habitualmente utilizados na sua avaliação, como o "Tennessee Self-Concept Scale" (Fitts), o "Self-Esteem Inventory" (Coopersmith), o "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" (PHCSCS) (Piers) e o "Self Description Questionnaire" (SDQ) (Marsh e Craven; Marsh, Relich e Smith; Marsh, Walker e Debus). Destes instrumentos, foram adaptados para o contexto português o PHCSCS (Veiga, "Escala") e o SDQ (Faria e Fontaine).

O PHCSCS foi originariamente desenvolvido na década de sessenta do século XX (Piers e Harris), com edição revista na década de oitenta (Piers). O PHCSCS tem tido, desde sempre, uma grande anuência entre os investigadores, educadores e clínicos, o que aparece reflectido em mais de seiscentas citações em revistas profissionais e em livros de psicologia, educação e saúde, atestando o impacto do PHCSCS na expansão do conhecimento acerca do autoconceito e da sua relação com o comportamento. Finalizando um cuidadoso processo de revisão, surge a versão do PHCSCS-2 reduzida a 60 itens (Piers e Herzberg), validado para o contexto português por Veiga ("Uma nova"). O PHCSCS apresenta seis factores: Factor I - Aspecto Comportamental (AC) – com 13 itens que se referem à percepção que o sujeito tem do seu tipo de comportamento em distintas situações e à percepção que o mesmo tem da

responsabilidade pelas suas atitudes, quer na escola ou no seio familiar; Factor II - Estatuto Intelectual e Escolar (EI) – apresenta 13 itens que permitem verificar a forma como o indivíduo se vê a si próprio relativamente ao rendimento atingido nos trabalhos escolares. Está relacionado com o pensamento generalizado que os pares têm dele como elemento integrante da turma, devido à sua capacidade de aprendizagem e das suas ideias; Factor III - Aparência e Atributos Físicos (AF) – inclui 8 itens que têm como finalidade avaliar o que pensa o indivíduo acerca da sua aparência física. Uma pontuação baixa neste factor mostra que o indivíduo não gosta do corpo que possui; Factor IV - Ansiedade (AN) – com 8 itens que fazem referência à incerteza, aos receios, às preocupações e às inquietudes com que o sujeito se observa e enfrenta as situações. Tem a ver com juízos negativos e emoções; Factor V - Popularidade (PO) – apresenta 10 itens que dizem respeito à forma como o sujeito se vê nas relações com os pares, à capacidade em fazer amigos, ao nível de popularidade e à maneira com se sente envolvido e pretendido nas actividades de grupo, particularmente nos desportos; e Factor VI - Satisfação e Felicidade (SF) – inclui 8 itens que revelam a satisfação que o sujeito evidencia por ser como é, estando mesmo associado ao grau de felicidade geral.

As pontuações superiores correspondem a um autoconceito mais elevado, pelo que é indispensável executar uma prévia inversão do valor numérico dos itens inversos. Para a determinação da pontuação no item, é atribuído 1 ponto ou zero, conforme a resposta dada denuncie, respectivamente, uma atitude positiva ou negativa face a si mesmo. Por exemplo, no item 1 (“Os meus colegas de turma troçam de mim”) a pontuação é 1 se a resposta for “não” e 0 se a resposta for “sim”. O *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* é um instrumento de avaliação do autoconceito indicado por vários autores e, também, habitualmente usado na investigação científica, nacional e internacional, demonstrando características psicométricas que o representam como uma escala fiável para avaliar o respectivo construto.

## 2.4. PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

### 2.4.1. PROCEDIMENTOS

Após a autorização da Direcção da escola, foram aplicados os questionários aos alunos em Abril de 2009, tendo sido assegurada a confidencialidade das respostas. O tratamento estatístico dos dados foi realizado com base no programa informático SPSS.17/AMOS.17 (Byrne, *Structural Equation Modeling with AMOS*; Lowe, Winzar e Ward).

### 2.4.2. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Recorrendo a modelos de equações estruturais (Ullman e Bentler), foi pesquisada a validade preditiva, analisando as relações dos construtos avaliados com variáveis que os investigadores têm frequentemente referido como teoricamente associadas. Esta técnica de modelação de equações estruturais possibilita avaliar as relações causais entre variáveis inferidas (não directamente observadas) através de um conjunto de variáveis observadas que servem de marcadores de cada variável inferida ou latente (Byrne, “Structural Equation Modeling with EQS”). Este modelo está representado pictograficamente por um diagrama causal (cf. Figura 1), especificando as variáveis e a direcção das influências causais.

O cálculo dos parâmetros estimados foi efectuado com o AMOS 17 que nos apresenta os modelos usados a partir de matrizes de efeitos e de covariância. A avaliação do modelo é

executada através dos indicadores estatísticos que possibilitam concluir a adequabilidade do enunciado estabelecido anteriormente.

Na avaliação dos modelos causais tentou-se determinar se o modelo hipotetizado explica as relações existentes na matriz dos dados empíricos. A análise do ajustamento global do modelo seguirá duas fases: a análise do ajustamento do modelo e a leitura dos dados relativos à comparação do modelo (MacCallum et al.). O ajustamento global do modelo representa o grau em que o modelo estabelecido se ajusta à matriz de covariância dos dados. Serão descritos, seguidamente, os índices que permitem esta tomada de decisão, nomeadamente:  $\chi^2/gl$ ; GFI; AGFI; CFI e RMSEA (Byrne, *Structural Equation Modeling with AMOS*; Schreiber et al.).

Utiliza-se, frequentemente, o valor obtido a partir da divisão do  $\chi^2$  do modelo pelo número de graus de liberdade ( $\chi^2/gl$ ), considerando um ajustamento aceitável do modelo quando este valor é inferior a 5 (Giles), contudo Byrne (*Structural Equation Modeling with AMOS*) afirma que valores superiores a 2 não deveriam ser aceites.

O índice GFI (*Goodness-of-Fit Index*), introduzido por Jöreskog e Sörbom, compara a matriz de covariância da amostra utilizada com uma matriz de covariância estimada para a população, isto é, que parâmetros poderíamos esperar de replicações do estudo em diferentes amostras. O seu valor está compreendido entre 0 e 1, sendo a proximidade de 1 uma medida de um bom ajuste. O AGFI (*Adjusted Goodness-of-Fit Index*) expressa, tal como o anterior, a quantidade de variância e covariância explicada, ajustada aos graus de liberdade do modelo. Valores iguais ou superiores a .90 nestes índices são normalmente considerados indicadores de ajustamento do modelo. Estes dois índices podem ser classificados como de ajustamento absoluto por não compararem o modelo hipotetizado com qualquer outro (Hu e Bentler).

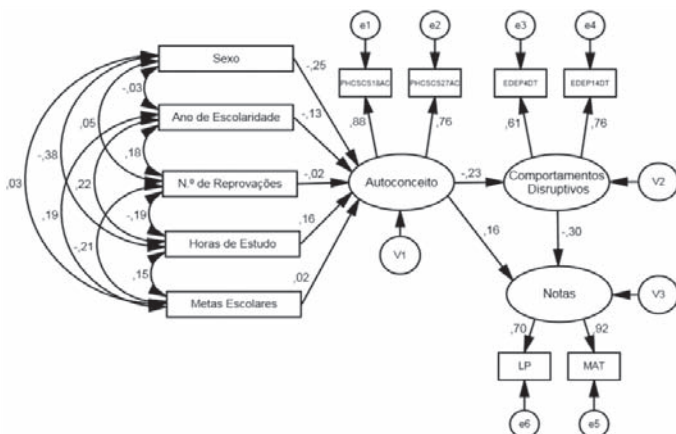
O RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) é um índice que dá a ideia da diferença existente entre a matriz de variância e covariância da amostra e a matriz do modelo obtido, partindo do pressuposto que o modelo é adequado. Os valores compreendidos entre .08 e .06 indicam um ajuste razoável e quando são inferiores a .06 revelam um bom ajuste (Hu e Bentler).

O CFI (*Comparative Fit Index*) coloca o modelo estimado algures num *continuum* de valores que oscilam entre 0 e 1, indicando o zero um mau ajuste e o 1 o ajuste perfeito. Este índice, desenvolvido por Bentler, compara o modelo estimado com um modelo completamente independente, no qual não existe nenhuma relação entre variáveis, com base no procedimento de máxima verosimilhança. Este índice é importante pelo seu poder de ajuste em modelos estimados em amostras com um número reduzido de indivíduos. Valores iguais ou superiores a .95 são considerados indicadores de um bom ajuste (Hardy e Bryman; Hu e Bentler).

### 3. ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a recolha dos dados, fez-se a sua aplicação no modelo (cf. Figura 1), tendo como referência as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para definir o construto Notas. No modelo assumimos que o Autoconceito influencia os Comportamentos disruptivos e que estes têm impacto nas Notas dos alunos. Foi ainda assumido que o Autoconceito dos alunos tem influência nas Notas, assim como algumas variáveis exógenas (Sexo, Ano de escolaridade, Número de reprovações, Horas de estudo e Metas escolares) também exercem

influência no Autoconceito dos alunos. Como já foi referido, as relações causais que foram hipotetizadas neste modelo derivam directa ou indirectamente da literatura existente.



**Figura 1.** Especificação pictórica do modelo de relações causais com os valores estandardizados

No quadro 1 observam-se os dados descritivos (mínimos, máximos, média, desvio-padrão, assimetria e curtose) correspondentes às variáveis incluídas no modelo de equações estruturais. Relativamente à normalidade das variáveis incluídas no modelo, constatou-se que as assimetrias e as curtoses apresentam valores ajustados. Os valores obtidos apontam médias na pontuação item a item próximos do valor intermédio da respectiva distribuição.

**Quadro 1.** Estatística descritiva (mínimo, máximo, média, desvio-padrão, assimetria e curtose) correspondente às variáveis incluídas no modelo de equações estruturais

Variável	Mínimo	Máximo	Média	DP	Assimetria	Curtose
N.º de Reprovações	0	5	1.59	1.29	.514	-.429
Horas de Estudo	0	9	2.40	2.49	1.064	.184
Língua Portuguesa	1	5	2.82	.76	-.010	-.348
Matemática	1	5	2.64	.96	.433	-.190
PHCSCS18AC	0	1	.60	.49	-.424	-1.820
PHCSCS27AC	0	1	.61	.49	-.444	-1.803
EDEP4DT	1	6	2.45	1.56	.793	-.459
EDEP14DT	1	6	2.65	1.55	.712	-.479

**Legenda.** Os itens PHCSCS seguidos das letras AC correspondem ao Aspecto Comportamental; os itens EDEP seguidos das letras DT correspondem à Distração-Transgressão.

A figura 1 especifica o modelo hipotetizado para os alunos da amostra. As relações causais possíveis são as constantes no modelo conforme as hipóteses atrás referidas. A avaliação dos resultados da contrastação do modelo de equações estruturais é baseada em dois critérios: nível global de ajustamento do modelo e significância dos coeficientes de regressão calculados. Os índices de bondade de ajustamento global do modelo proposto são robu-

tos ( $\chi^2=40.3$ ;  $gl=31$ ;  $\chi^2/gl=1.298$ ;  $p=.123$ ;  $GFI=.969$ ;  $AGFI=.934$ ;  $CFI=.978$ ;  $RMSEA=.037$ ), confirmando a hipótese de que o modelo proposto representa as relações entre as variáveis existentes na nossa matriz empírica.

Por outro lado, da análise do quadro 2 e da figura 1 poder-se-á concluir que as sub-hipóteses que orientaram as especificações foram todas confirmadas: H1. O sexo feminino revela um autoconceito inferior relativamente ao sexo masculino ( $\alpha=-.25$ ;  $p<.01$ ); H2. Os alunos do 9.º ano de escolaridade apresentam um autoconceito inferior aos restantes anos de escolaridade ( $\alpha=-.13$ ;  $p=n.s.$ ); H3. O autoconceito dos alunos é influenciado negativamente pelo número de reprovações ( $\alpha=-.02$ ;  $p=n.s.$ ); H4. Um maior investimento no tempo de estudo, por parte dos alunos, influencia positivamente o seu autoconceito ( $\alpha=.16$ ;  $p<.05$ ); H5. As metas escolares definidas pelos alunos têm uma influência positiva no seu autoconceito ( $\alpha=.02$ ;  $p=n.s.$ ); H6. Os alunos com autoconceito mais elevado manifestam menos comportamentos disruptivos ( $\beta=-.23$ ;  $p<.05$ ); H7. Os comportamentos disruptivos têm um impacto negativo nas notas obtidas pelos alunos ( $\beta=-.30$ ;  $p<.01$ ); H8. O autoconceito dos alunos influi positivamente nas suas notas ( $\beta=.16$ ;  $p<.05$ ).

**Quadro 2.** Resultados da contrastação da estrutura de covariância (valor e erro estimado e nível de significância) hipotetizado para a amostra

Hipóteses		Valores não estandarizados	Valores estandarizados	Erro de estimativa	p
H1	Sexo → Autoconceito	-.217	-.25	.067	.001
H2	Ano de Escolaridade → Autoconceito	-.073	-.13	.043	.092
H3	N.º de Reprovações → Autoconceito	-.006	-.02	.025	.804
H4	Horas de Estudo → Autoconceito	.028	.16	.014	.046
H5	Metas Escolares → Autoconceito	.013	.02	.043	.763
H6	Autoconceito → Comportamentos Disruptivos	-.509	-.23	.235	.030
H7	Comportamentos Disruptivos → Notas	-.277	-.30	.090	.002
H8	Autoconceito → Notas	.337	.16	.171	.048
	Sexo ↔ Ano de Escolaridade	-.013	-.03	.026	.613
	Sexo ↔ N.º de Reprovações	.030	.05	.044	.489
	Sexo ↔ Horas de Estudo	-.470	-.38	.090	.000
	Sexo ↔ Metas Escolares	.013	.03	.026	.620
	Ano de Escolaridade ↔ N.º de Reprovações	.178	.18	.068	.009
	Ano de Escolaridade ↔ Horas de Estudo	.408	.22	.132	.002
	Ano de Escolaridade ↔ Metas Escolares	.107	.19	.039	.007
	N.º de Reprovações ↔ Horas de Estudo	-.593	-.19	.222	.007
	N.º de Reprovações ↔ Metas Escolares	-.202	-.21	.067	.003
	Horas de Estudo ↔ Metas Escolares	.286	.15	.128	.026
	Comportamentos Disruptivos → EDEP4DT	1.000	.61	-	-
	Comportamentos Disruptivos → EDEP14DT	1.229	.76	.370	.000
	Autoconceito → PHCSCS18AC	1.000	.88	-	-
	Autoconceito → PHCSCS27AC	.861	.76	.141	.000
	Notas → LP	.605	.70	.141	.000
	Notas → Mat	1.000	.92	-	-

**Legenda.** LP=Língua Portuguesa; Mat=Matemática; Os itens PHCSCS seguidos das letras AC correspondem ao Aspecto Comportamental; os itens EDEP seguidos das letras DT correspondem à Distração-Transgressão.

Da análise dos resultados, verifica-se que todos os valores de regressão de uma variável sobre a outra são significativos, à excepção dos valores da relação do Autoconceito com o Ano de escolaridade, com o Número de reprovações e com as Metas escolares.

Quanto às variáveis exógenas, da análise do quadro 2, é ainda de referir que à medida que se progride na escolaridade os alunos reprovam mais ( $\alpha=.18$ ), contudo apresentam um maior investimento no tempo de estudo ( $\alpha=.22$ ) e metas escolares mais elevadas ( $\alpha=.19$ ). Consta-se, também, que os alunos que apresentam um maior número de reprovações são os que investem menos tempo no seu estudo ( $\alpha=-.19$ ), bem como apresentam metas escolares menos ambiciosas ( $\alpha=-.21$ ). Nesta sequência, os alunos que investem mais no estudo apresentam metas escolares mais elevadas ( $\alpha=.15$ ). Os alunos do sexo feminino estudam menos ( $\alpha=-.38$ ), reprovam mais ( $\alpha=.05$ ) e têm metas escolares mais ambiciosas ( $\alpha=.03$ ). De salientar que apenas duas destas relações não são estatisticamente significativas: relação do sexo com o número de reprovações e com as metas.

Relativamente às correlações múltiplas quadradas, estas indicam que as variáveis Notas (14.1%) e Autoconceito (13.0%) são as mais explicadas no modelo. A variável Comportamentos disruptivos (5.2%) é a menos explicada pelas variáveis em presença.

Desta forma, os alunos que apresentam problemas comportamentais para além de dificuldades de aprendizagem podem revelar um autoconceito mais negativo do que aqueles que apresentam apenas dificuldades de aprendizagem (Rock, Fessler e Church). Este autoconceito mais negativo poder-se-á justificar devido a esses jovens receberem um *feedback* negativo do ambiente, não só relativamente ao domínio académico, bem como em relação ao domínio social. Segundo estes autores, os alunos que no início da escolarização manifestam simultaneamente dificuldades de aprendizagem e comportamentos disruptivos têm tendência a apresentarem um decréscimo no progresso académico, intensificando os comportamentos inadequados ao longo do tempo.

Considerando, agora, a influência do autoconceito dos alunos nas suas notas escolares, González-Pienda menciona que foi somente nas décadas de oitenta e noventa do século XX que os factores motivacionais e afectivos se associaram definitivamente aos cognitivos, para clarificar, de forma mais conclusiva, as situações de êxito/fracasso na aprendizagem escolar. O mesmo autor refere que para um aluno atingir resultados escolares satisfatórios necessitaria de possuir capacidades para tal, mas, também, ter vontade para atingir as suas metas. Verifica-se, desta forma, a importância das variáveis motivacionais como fundamentais para dirigirem a acção para a persistência, na realização de objectivos ou metas previamente estabelecidas pelo sujeito. No presente trabalho, poder-se-á concluir que o autoconceito é uma variável motivacional que se relaciona com o sucesso académico, pois existe uma associação positiva e estatisticamente significativa entre o autoconceito não-académico e as Notas.

A relação entre o rendimento escolar e o autoconceito tem sido o tema principal de vários estudos (Kurtz-Costes e Schneider; Inglês de Souza e Brito). Os investigadores partem do princípio que as crenças negativas dos sujeitos sobre eles próprios são um factor-chave do insucesso escolar. Um número significativo de alunos terão dificuldades e fracasso na Matemática não por falta de capacidades, mas porque se consideram incapazes de aprender ou de fazer as coisas de uma forma correcta. Outros estudos aludem nesse mesmo sentido, acentuando que o fracasso em determinadas actividades pode não só baixar o autoconcei-

to de capacidades nessas tarefas particulares, como ainda originar um efeito de onda em relação a outras actividades (Neto).

Outro construto que se relaciona fortemente com as notas é a disrupção escolar professada pelos alunos. Atribuir a culpa pelo insucesso escolar somente às limitações pessoais e familiares dos alunos e descuidar todas as outras variáveis que constituem o processo educacional exprime, no mínimo, uma análise superficial e simplista do processo de ensino/aprendizagem, que precisa ser urgentemente repensada. Essas explicações atribuem a responsabilidade aos alunos acerca do insucesso escolar, porém, não ponderam sobre o que eles sentem e pensam acerca do seu próprio desempenho escolar (Martini).

Atentos a todas estas dinâmicas do contexto educativo, os objectivos deste trabalho foram pertinentes - oferecer um contributo para o esclarecimento dos conceitos de Disrupção escolar e Autoconceito, e sublinhar a importância dos factores pedagógicos e afectivos, enquanto responsáveis pela criação de situações, no interior da aula e da escola.

## BIBLIOGRAFIA

Bandura, A. *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

Bentler, P. M. "Comparative Fit Indexes in Structural Models". *Psychological Bulletin* .107 (1990): 238-46.

Biggs, J. B. "From Theory to Practice: a Cognitive Systems Approach". *Higher Education Research and Development* .12 (1993): 73-85.

Byrne, B. M. *Structural Equation Modeling with EQS and EQS/Windows: Basic Concepts, Applications and Programming*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

---. *Structural Equation Modeling with AMOS – Basic Concepts, Applications, and Programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001.

Comer, J. P., et al. "Dimensions of children's self-concept as predictors of social competence". *Journal of Social Psychology* .127 (1987): 321-29.

Coopersmith, S. *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman, 1967.

Da Rosa, V. P., e J. Lapointe. *Culture et psychologie: une approche anthropologique*. Porto: Presses de l'Université Fernando Pessoa, 2001.

Faria, L., e A. M. Fontaine. "Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa". *Cadernos de consulta psicológica* .6 (1990): 97-105.

Fitts, W. H. *Tennessee Self-concept Scale: Manual*. Tennessee: Counsellor Recordings and Tests, 1965.

Giles, D. C. *Advanced Research Methods in Psychology*. New York: Routledge, 2002.

González-Pienda, J. A. "El rendimiento escolar: una análise de las variables que lo condicionan". *Revista galego-portuguesa de psicología e educación* 7.9 (2003): 247-58.

Hardy, M., e A. Bryman. *Handbook of data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.

- Hu, L.-T., e P. M. Bentler. "Cut Off Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives". *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* .6 (1999): 1-55.
- Inglez de Souza, L., e M. Ferreira de Brito. "Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática". *Estudos de Psicologia* 25.2 (2008): 193-201.
- Jöreskog, K. G., e D. Sörbom. *LISREL – 8 User's Reference Guide*. Chicago: Scientific Software, 1993.
- Kurtz-Costes, B. E., e W. Schneider. "Self-concept, Attributional Beliefs, and School Achievement: a Longitudinal Analysis". *Contemporary Educational Psychology* 19.1 (1994): 199-216.
- Loranger M., e R. Arsenault. "Self-Evaluation Questionnaire of Social Skills for Adolescents in High School". *Journal of Adolescent Research* .4 (1989): 75-91.
- Lourenço, A. A., e M. O. Paiva. *Disrupção escolar – estudo de casos*. Porto: Porto Editora, 2004.
- . "Comportamentos anti-sociais dos adolescentes: influência da satisfação escolar". *Psicologia, educação e cultura* 10.1 (2006): 159-81.
- Lourenço, A. A., et al. "Effects of Personality on Interpersonal Negotiation Strategies and Self-Presentation in a School Setting". *Psique – anais série psicologia* .6 (no prelo).
- Lowe, B., H. Winzar, e S. Ward. *Essentials of SPSS for Windows Versions 14 & 15: a Business Approach*. South Melbourne, Victoria: Thomson Learning Australia, 2007.
- MacCallum, R. C., et al. "The Problem of Equivalent Models in Applications of Covariance Structure Analysis". *Psychological Bulletin* 114.1 (1993): 185-99.
- Marsh, H. W., e R. Craven. "Academic Self-Concept: Beyond the dustbowl". *Handbook of Classroom Assessment: Learning, Achievement, and Adjustment*. Ed. G. Phye. Orlando: Academic Press, 1997. 131-98.
- Marsh, H. W., J. D. Relich, e I. D. Smith. "Self-concept: The Construct Validity of Interpretations Based Upon the SDQ". *Journal of Personality and Social Psychology* .45 (1983): 173-87.
- Marsh, H. W., R. Walker, e R. Debus. "Subject-Specific of Academic Self-Concept and Self-Efficacy". *Contemporary Educational Psychology* .16 (1991): 331-45.
- Martini, M. L. *Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações*. Tese Dout. U São Paulo, 2003.
- Neto, F. *Psicologia social aplicada*. Vol. II. Lisboa: Universidade Aberta, 2004.
- Neves, S. P., e L. Faria. "Autoconceito e autoeficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar". *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais* .6 (2009): 206-18.
- Paiva, M. O. *Comportamentos disruptivos dos adolescentes na escola: influências do autoconceito, sexo, idade e repetência*. Diss. Mestrado. U Fernando Pessoa, 2003.
- . "Influência dos factores sócio-culturais e da estrutura familiar no desenvolvimento da personalidade dos adolescentes". *Revista de psiquiatria e de psicologia* .25 1-2 e 3-4 (2004): 9-28.
- Paiva, M. O., e A. A. Lourenço "Influência da personalidade na negociação de conflitos em contexto escolar". *Psicologia, educação e cultura* 8.2 (2004): 533-59.

- . "Conflitos negociados na escola - estudo comparativo entre escolas com características urbanas, suburbanas e rurais". *Psicologia, educação e cultura* 11.1 (2007): 41-71.
- Piers, E. V. *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Feel About Myself)*. 2ª Ed. rev. Tennessee: Counselor Recording and Tests, 1984.
- Piers, E. V., e D. B. Harris. "Age and Others Correlates of Self-Concept in Children". *Journal of Educational Psychology* .55 (1964): 91-5.
- Piers, E. V., e D. S. Herzberg. *Piers-Harris 2: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. 2ª ed. rev. Los Angeles, CA: Western Psychological Services, 2002.
- Rock, E. E., M. A. Fessler, e R. P. Church. "The Concomitance of Learning Disabilities and Emotional/Behavioral Disorders: a Conceptual Model". *Journal of Learning Disabilities* 30.3 (1997): 245-63.
- Schreiber, J. B., et al. "Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: a Review". *The Journal of Educational Research* 99.6 (2006): 323-37.
- Skaalvik, E., e R. Rankin. "Math and Verbal Achievement and Self-Concepts: Testing the Internal/External Frame of Reference Model". *Journal of Early Adolescence* 12.3 (1992): 267-79.
- Ullman, J. B., e P. M. Bentler. "Structural Equation Modeling". *Handbook of Data Analysis*. Eds. M. Hardy e A. Bryman. London: Sage, 2004. 431-58.
- Veiga, F. H. "Escala de autoconceito: adaptação portuguesa do «Piers-Harris Children's Self-Concept Scale»." *Psicologia* 7.3 (1989): 275-84.
- . *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: conceptualização, avaliação e diferenciação*. Tese Dout. U Lisboa, 1991.
- . "Autoconceito e realização dos jovens em Ciências e Matemática". *Revista de educação* 5.2 (1996): 41-53.
- . "Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2)". *Revista psicologia e educação* 5.2 (2006): 39-48.
- . "Avaliação da disrupção escolar dos alunos: novos elementos acerca das escalas EDEI e EDEP". *(Des)ordem na escola – mitos e realidades*. Coord. S. N. Caldeira. Coimbra: Quarteto, 2007. 133-67.
- . "Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation". *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 8.2 (2008): 203-16.