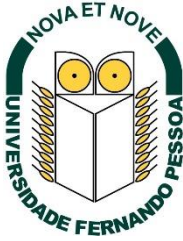


Diana Alexandra da Silva Oliveira

**Autoconceito, Autoestima e Rendimento Académico em Alunos do
11º ano de Escolaridade nos Cursos de Ciências e Tecnologias e Cursos
Profissionais**

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

Porto, 2015



Diana Alexandra da Silva Oliveira

**Autoconceito, Autoestima e Rendimento Académico em Alunos do
11º ano de Escolaridade nos Cursos de Ciências e Tecnologias e Cursos
Profissionais**

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

Porto, 2015

Diana Alexandra da Silva Oliveira

**Autoconceito, Autoestima e Rendimento Académico em Alunos do 11º ano de
Escolaridade nos Cursos de Ciências e Tecnologias e Cursos
Profissionais**

(Diana Alexandra da Silva Oliveira)

Dissertação apresentada à Universidade Fernando
Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre
em Psicologia, ramo de Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária

Orientadora: Professora Doutora Susana Marinho

Porto, 2015

RESUMO

O insucesso escolar ainda afeta muitos jovens em Portugal. A autoestima e o autoconceito têm suscitado um forte interesse para a Psicologia da Educação e sempre aliados aos resultados escolares dos alunos, pois são variáveis que podem influenciar esses mesmos resultados. A escolaridade obrigatória trata-se de outro ponto fulcral na motivação para o sucesso académico dos alunos estando esta associada às três variáveis mencionadas no presente estudo.

A presente investigação teve como principais objetivos verificar a relação entre o autoconceito, a autoestima e o rendimento escolar em alunos do 11º ano de escolaridade, nos cursos de ciências e tecnologias e nos cursos profissionais de uma instituição privada. Pretendeu-se ainda, analisar a existência de diferenças nas variáveis autoestima, autoconceito e rendimento académico, entre alunos dos dois cursos e entre rapazes e raparigas.

A amostra foi constituída por 147 alunos do 11º ano de escolaridade de uma instituição de ensino privado, no concelho de Santa Maria da Feira, em que 98 são alunos do curso de ciências e tecnologias e 49 são alunos dos cursos profissionais, com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos de idade ($M= 16.3$ anos; $DP= .619$), 77 (52.4%) do sexo masculino e 70 (47.6%) do sexo feminino.

Foi administrado um questionário sociodemográfico e aplicada a *Escala de Autoconceito e Autoestima* (Peixoto & Almeida, 1999).

Os resultados obtidos neste estudo vão parcialmente de encontro ao que é referido na literatura sobre este tema. Verificou-se uma maior associação de variáveis na perceção da competência escolar e da competência a matemática com o rendimento académico, não tendo sido encontrada uma relação estatisticamente significativa entre este e a autoestima; alunos do curso de ciências e tecnologias apresentam rendimento académico ligeiramente

superior aos dos cursos profissionais; as raparigas apresentam autoconceito global e rendimento académico superior aos rapazes, e estes, valores de autoestima superiores em relação ao sexo feminino.

Palavras-chave: Autoestima; Autoconceito; Rendimento académico.

ABSTRACT

The school failure still affects many young people in Portugal. Self-esteem and self-concept have sparked a strong interest in the Educational Psychology in association with educational achievement of students. Compulsory schooling, being associated to variables mentioned above, is another core issue in the motivation for the students school success.

This study aimed at verify if there was na association between self-concept, self-esteem and academic achievement in students of the 11th grade in sciences and technology courses and professional courses in a private institution. It is intended to further investigate if students of both courses differed in self-esteem, self-concept and academic achievement, and whether there were differences between boys and girls.

The sample of 147 students of the 11th grade of a private educational institution from sciences and technology (n=98) and professional courses (n=49) ranged from 16 to 20 years old ($M= 16.3$ years, $SD = .619$) 77 (52.4%) male and 70 (47.6%) female.

It was designed a socio-demographic questionnaire and the *Self Concept and Self-Esteem Scale* (Peixoto & Almeida, 1999) was applied to students.

Results of this study partially confirm the outcomes reported by the literature on this subject. A major variables association in perception of school competence and mathematical competence with academic yield and has not been found a statistically significant relationship between this and self-esteem; students of sciences and technology have slightly higher academic achievement to the professional courses; girls have higher overall self-concept and academic achievement to boys, and these values greater self-esteem in relation to girls.

Keywords: Self esteem; Self concept; Academic achievement.

Agradecimentos

Começo por agradecer a quem me deu vida, os meus pais. Por toda a educação, carinho, amor, apoio. Sem vocês não teria força para chegar ao fim desta etapa tão importante na minha vida. À minha irmã Ana Filipa, a minha e sempre pequenina, por me ouvir tantas vezes. Amo-vos e não há explicação para este amor.

Ao meu namorado Fábio, a quem devo muito de mim. Obrigada por todo o apoio, paciência, amor e acima de tudo companheirismo ao longo destes anos. És a melhor pessoa que poderia estar ao meu lado. És quem me levanta quando estou em baixo. És uma pessoa fantástica. Por tudo, obrigada!

À Universidade Fernando Pessoa, por todos estes anos de formação e por me fazer crescer muito enquanto pessoa. Obrigada ao corpo docente e auxiliares pelo carinho. Uma instituição na qual me orgulho de dizer que frequentei.

Agradeço muito à minha orientadora, Professora Doutora Susana Marinho, por todo este tempo de excelente orientação. Obrigada pela sua atenção, paciência, incentivo e disponibilidade. Por todos os conselhos e ensinamentos. Era impossível realizar este trabalho sem a sua ajuda. O meu sincero, muito obrigada!

Um agradecimento especial a quem me ensinou os primeiros passos a nível profissional, Doutora Susana Vieira. Nunca vou esquecer todos os ensinamentos, conselhos, novos caminhos e sabedoria que me transmitiu. Por toda a paciência. Obrigada do fundo do coração.

A todos os meus amigos, obrigada por todas as vossas palavras e ânimo tanto em situações positivas como em situações menos positivas.

Por fim, a todos que direta ou indiretamente estiveram presentes no meu percurso académico e contribuíram para que esta etapa se realizasse.

A todos, muito obrigada. Estão todos no meu coração!

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	i
ABSTRACT.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
INTRODUÇÃO.....	1
Parte I: Enquadramento Teórico.....	4
Capítulo I – Autoconceito e Autoestima: delimitação conceptual.....	5
1.1. Definição e Características do Autoconceito.....	5
1.2. Definição e Características da Autoestima.....	8
1.3. Autoconceito e Autoestima na Adolescência.....	11
1.4. Autoconceito e Autoestima em Contexto Escolar.....	14
Capítulo II – Associação entre o Autoconceito, a Autoestima e os Resultados Escolares.....	19
2.1. Autoconceito e Rendimento Académico.....	19
2.2. Autoestima e Rendimento Académico.....	21
2.3. As Implicações da Escolaridade Obrigatória.....	23
Parte II: Estudo Empírico.....	31
Introdução.....	32
1. Objetivos.....	33
2. Formulação de Hipóteses.....	33
3. Método.....	34
3.1. Participantes.....	35

3.2. Instrumentos.....	38
3.2.1. Questionário Sociodemográfico.....	38
3.2.2. Escala de Autoconceito e Autoestima (Peixoto & Almeida, 1999)...	39
3.3. Procedimento.....	43
4. Resultados.....	45
4.1. Análise Exploratória de Dados.....	45
4.1.1. Qualidades Psicométricas da Escala de Autoconceito e Autoestima..	45
4.1.2. Valores de Dispersão da Escala de Autoconceito e Autoestima.....	46
4.2. Estatística Inferencial.....	47
5. Discussão dos Resultados.....	56
CONCLUSÃO.....	61
Referências Bibliográficas.....	65
Anexos	

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Questionário Sociodemográfico do Curso de Ciências e Tecnologias

Anexo II – Questionário Sociodemográfico do Curso Profissional de *Design*

Anexo III – Questionário Sociodemográfico do Curso Profissional de Eletrónica

Anexo IV – Questionário Sociodemográfico do Curso Profissional de Informática

Anexo V – Parecer da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

Anexo VI – Pedido de Autorização à Direção da Instituição

Anexo VII – Consentimento Informado para os Encarregados de Educação

Anexo VIII – Consentimento Informado dirigido aos Alunos

Anexo IX – Carta dirigida aos Encarregados de Educação

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição dos alunos por género.....	36
Tabela 2 – Distribuição dos alunos por idades.....	36
Tabela 3 Distribuição das Notas dos alunos do 11º ano de escolaridade.....	37
Tabela 4 – Valores comparativos do <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> (<i>a</i>) das subescalas da Escala de Autoconceito e Autoestima.....	45
Tabela 5 – Teste de Normalidade de <i>Kolmogorov-Smirnov</i> ^a para as subescalas da Escala de Autoconceito e Autoestima.....	46
Tabela 6 – Relação entre a Autoestima e o Rendimento Académico.....	47
Tabela 7 – Relação entre o Autoconceito e o Rendimento Académico.....	48
Tabela 8 – Resultados no Autoconceito em alunos dos dois tipos de cursos.....	50
Tabela 9 – Diferenças nas dimensões do Autoconceito nos alunos dos dois tipos de cursos.....	51
Tabela 10 – Resultados na Subescala de Autoestima em alunos dos dois tipos de cursos.....	52
Tabela 11 – Diferenças Subescala Autoestima nos alunos dos dois tipos cursos.....	52
Tabela 12 – Resultados Rendimento Académico em alunos dos dois tipos cursos.....	53
Tabela 13 – Diferenças Rendimento Académico nos alunos dos dois tipos cursos....	54
Tabela 14 – Estatística descritiva do Autoconceito Global, da Autoestima e do Rendimento Académico em relação ao Género.....	55
Tabela 15 – Diferenças de Género nas variáveis do Autoconceito Global, da Autoestima e do Rendimento Académico.....	56

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Resultados médios dos alunos do 11º ano de escolaridade nos dois tipos de cursos.....	38
---	----

INTRODUÇÃO

No contexto educativo existem diversas problemáticas em que uma das mais relevantes é o insucesso escolar. Assim, este facto poderá levar os alunos a abandonarem a escola não prosseguindo o seu caminho pelos estudos. Poderão existir diversas causas que levam os alunos a tomarem estas decisões e todas (ou a maior parte) delas estão relacionadas com o *self*.

A maioria dos estudos relacionados com o “*self*” aborda aspetos sobre a personalidade de cada um de nós (Saleiro, 2004). Estudos sobre o autoconceito já são realizados a longo prazo. Há alguns anos que investigadores de áreas disciplinares diversas, principalmente a psicologia da educação, discutem esta questão (Santos, 2009).

O autoconceito pode ser entendido como a perceção que o indivíduo tem de si próprio, mais especificamente, as atitudes, sentimentos e autoconhecimentos relativos às suas capacidades, competências, aparência física e aceitabilidade social (Faria, 2005).

O juízo que as pessoas fazem de si próprias provém de processos cognitivos e é caracterizado como um sistema complexo e dinâmico de perceções, atitudes e crenças de um sujeito sobre si próprio, que atua na interpretação e organização das experiências dos indivíduos, estando assim, suscetível a fatores internos e externos (D’ Affonseca, 2005). Desta forma, pode-se afirmar que na fase da adolescência surge um progresso do desenvolvimento a nível psíquico e físico, que conduzem a transformações físicas, sociais e psicológicas (Fleming, 1993; Kaplan, 2000).

O autoconceito é um constructo psicológico, normalmente assumido como variável intermediária fundamental a um bom rendimento académico, desempenho desportivo ou adaptação profissional (Jackson, Thomas & Marsh, 2001; Judge, Erez & Bono, 1998; Peixoto, 2003).

A autoestima é muitas vezes confundida com o autoconceito sendo um constructo igualmente alvo de imensas investigações e debates, pois é essencial para o ajustamento social e psicológico, tal como para o desenvolvimento saudável ao longo da adolescência. A autoestima é, portanto, uma dimensão elementar para se alcançar com sucesso a identidade na adolescência (Quiles & Espada, 2009).

Evidências empíricas mostram que o autoconceito e a autoestima estão fortemente relacionados com o rendimento académico dos alunos, pois são numerosas as pesquisas que confirmam a existência de uma relação significativa entre estas variáveis. Aliada a estas pesquisas, poderá estar a escolaridade obrigatória. Quando esta lei foi implementada, o insucesso, o abandono, o absentismo têm vindo a adquirir proporções preocupantes (Vasconcelos, 2013) e provavelmente o rendimento académico tem vindo a diminuir tal como o autoconceito e autoestima dos alunos.

Desta forma, com esta investigação, pretende-se contribuir para uma melhor compreensão e relação entre estas variáveis.

O presente estudo, pretende analisar as relações existentes entre o autoconceito, a autoestima e o rendimento académico em adolescentes do 11º ano de escolaridade de dois tipos de cursos (ciências e tecnologias e profissionais).

Para dar resposta aos objetivos propostos nesta dissertação foi delineado um projeto de pesquisa no âmbito do estágio curricular de mestrado. Desta forma, este trabalho integra duas partes: Parte I: Enquadramento Teórico e Parte II: Estudo Empírico. O enquadramento teórico é constituído por dois capítulos. No primeiro capítulo aborda-se os principais conceitos em estudo, o autoconceito e a autoestima, apresentando as suas definições e características, o autoconceito e a autoestima na fase da adolescência e diversos estudos sobre estas variáveis em adolescentes. O segundo capítulo é sobre os resultados escolares, o autoconceito e a autoestima. Aqui são referidos estudos sobre o

autoconceito e a autoestima em contexto académico e também são abordadas as implicações da escolaridade obrigatória, um tema bastante pertinente para esta investigação.

Na segunda parte desta dissertação é apresentado o estudo empírico, no qual são referidos os seus objetivos, a formulação das hipóteses, os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos utilizados, posteriormente apresentando os resultados e a sua discussão.

Na conclusão são abordados os resultados mais pertinentes desta pesquisa assim como a análise das limitações da mesma e sugestões para investigações futuras.

Parte I

Enquadramento Teórico

Capítulo I - Autoconceito e Autoestima: delimitação conceptual

1.1. Definição e Características do Autoconceito

O estudo do autoconceito tem gerado um elevado interesse e criado uma vasta literatura em torno deste conceito, no entanto a concetualização não é consensual, o que dificulta, de alguma forma, o estudo e compreensão do mesmo (Bernardo & Matos, 2003).

O autoconceito é um constructo multidimensional que diz respeito à perceção que o indivíduo tem de si mesmo nos mais diversos aspetos da vida (Pipa & Peixoto, 2011).

A definição de autoconceito tem vindo a ser construída por diversos autores, sendo William James o primeiro a estudar este constructo do ponto de vista psicológico (Henriques, 2009).

Sendo este um conceito bastante diversificado e estudado por vários autores, apresentaremos de seguida algumas definições para a melhor delimitação deste constructo.

De uma forma simplificada, o autoconceito pode definir-se como a perceção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, constrói de si mesmo. Este não é mais do que um constructo hipotético, tal como outros existentes na área da psicologia, no entanto, é útil e necessário (Vaz Serra, 1988).

Sendo este inferido ou construído através de acontecimentos pessoais, tem como vantagem a descrição, explicação e predição do comportamento humano e refletir como este se concebe e se considera (Vaz Serra, 1988).

Peixoto e Almeida (1999, p. 632) definem este constructo como “um conjunto de cognições que o sujeito possui sobre si próprio, nos diferentes contextos e tarefas em que se envolve”.

Para Hattie (1992) o autoconceito são as nossas concepções acerca do nosso “*self*”, e essas mesmas concepções não deixam de ser avaliações cognitivas, expressas em termos de expectativas, descrições e prescrições, incorporadas nas diversas áreas que nos atribuímos.

Pode também ser definido como um sistema complexo, organizado e dinâmico de crenças, das posturas e dos juízos que cada indivíduo considera como as suas (Purkey, 1988; Purkey & Stanley, 2001).

Harter (1993; 2006) refere que o autoconceito é a imagem que cada um tem de si próprio, e aquilo que cada um acredita ser, no quadro global das capacidades e traços de cada um. É uma estrutura cognitiva com matrizes emocionais e consequências comportamentais e é um “sistema de representações descritivas e avaliações acerca do *self*”. Assim, como se trata de uma parte integrada da nossa personalidade, irá influenciar o comportamento do indivíduo.

Normalmente, o autoconceito é concetualizado como um constructo multidimensional, por ser organizado e ter estabilidade (Peixoto, 2003).

Para uma definição mais precisa deste conceito, as características que este possui são fundamentais. Shavelson e Bolus (1982) referem que o autoconceito possui múltiplas facetas, estabilidade, um aspeto avaliativo, um aspeto organizativo, uma organização hierárquica, um aspeto desenvolvimentista e é também diferenciável.

O autoconceito engloba também vários fatores como: (1) a dimensão cognitiva, que se baseia num conjunto de características que o sujeito utiliza para se descrever e que norteiam o seu comportamento; (2) o fator comportamental, que é bastante influenciado pela definição que o sujeito tem sobre si mesmo e, por último, (3) a dimensão afetiva, que diz respeito aos afetos e às emoções que estão ligados à definição que o sujeito tem sobre si mesmo (Sisto, Bartholomeu, Rueda & Fernandes, 2004).

A estrutura do autoconceito refere-se à forma como os distintos elementos do autoconceito se relacionam. Shavelson, Hubner e Stanton (1976) foram os primeiros autores que estruturaram um modelo de organização do autoconceito, e este modelo tem sido testado empiricamente, sendo o mais utilizado, fundamentando-se no facto de que o autoconceito geral é um fator de ordem superior que abrange múltiplos domínios específicos, que mesmo estando correlacionados podem ser compreendidos como constructos individuais.

Santos (2009) menciona que o autoconceito apresenta sete fatores fundamentais já referenciados anteriormente. Isto, porque o ser humano, ao longo do seu ciclo vital e desenvolvimental, organiza e estrutura as suas experiências de vida, recolhendo dados importantes sobre si mesmo.

Uma das mais importantes experiências da vida do indivíduo é a entrada na escola, uma vez que o número de interações sociais aumenta e este facto contribui para a manutenção, para o aumento ou para a mudança do autoconceito de cada um (Bastos, 2007; Senos & Diniz, 1998).

Mesmo que o consenso relacionado com o carácter multidimensional do autoconceito seja relativo, a origem do autoconceito académico e a sua estrutura era ainda de menor consonância. Autores pioneiros no estudo deste tema Shavelson, Hubner e Stanton (1976, *cit. in* D’Affonseca, 2005) referiam a divisão do autoconceito académico em autoconceitos específicos em conformidade com as diversas matérias curriculares como o autoconceito matemático e o autoconceito na língua materna. O autoconceito não académico seria então constituído pelos autoconceitos social, emocional e físico. Contrariamente para Song e Hattie (1984, 1985) e Hattie (1992) o autoconceito seria constituído por autoconceito de rendimento, autoconceito de competência e autoconceito de sala de aula. Já o autoconceito não académico seria subdividido em autoconceito social

(incluindo as relações com pares e familiares) e autoconceito de apresentação (que incluem o autoconceito físico e a autoconfiança) (Peixoto & Almeida, 2011).

O autoconceito académico traduz-se naquilo que o aluno pensa acerca de si próprio, em relação ao seu desempenho e ao seu rendimento escolar e pode ser verificado através das notas que o aluno tem (Senos & Diniz, 1998), ou seja, as representações que o aluno tem das suas capacidades e realizações escolares e das suas avaliações sobre as mesmas (Sisto, Bartholomeu, Rueda & Fernandes, 2004).

Segundo Peixoto (2004, p. 268) o autoconceito académico refere-se às representações que os sujeitos apresentam acerca de si próprios, “sobre o seu desempenho e rendimento escolar e que lhe é fornecido pelas notas que tem e pela atitude que os professores, pais e colegas adotam em relação a ele”.

De uma maneira geral, o autoconceito académico pode ser definido como “o universo de representações que o estudante tem das suas capacidades, das suas realizações escolares, bem como as avaliações que ele faz dessas mesmas capacidades e realizações” (Silva & Vendramini, 2006, p. 179).

Tanto o autoconceito, como a autoestima podem ser considerados como sentimentos e atitudes que o sujeito tem em relação a si próprio, que variam de acordo com as situações em que este se envolve (Peixoto & Almeida, 1999).

Seguidamente, abordar-se-á diversas definições da autoestima e também as características correspondentes a este conceito.

1.2. Definição e Características da Autoestima

Sendo muitas vezes confundida com autoconceito, a autoestima tem sido igualmente alvo de imensas investigações e debates, pois é fundamental para o ajustamento social e psicológico, tal como para o desenvolvimento saudável ao longo da adolescência. A

autoestima é, portanto, uma dimensão elementar para se alcançar com sucesso a identidade na adolescência (Quiles & Espada, 2009).

Os estudos sobre autoestima, não podem ser tomados de forma separada em relação aos seus fundamentos. Não se pode ignorar que, na maior parte das vezes, se utiliza a autoestima para se referir a características específicas do ser humano. As condições de vida e desenvolvimento dos indivíduos são características da concepção do ser humano (Franco, 2009). Assim, a autoestima lida com as avaliações que cada indivíduo produz em termos das suas habilidades, capacidades e pontos fortes (Lila, 2009).

Para Mosquera e Stobaus (2006, p. 105) a autoestima é “o conjunto de atitudes que cada indivíduo tem sobre si próprio, uma perceção avaliativa sobre si mesmo, uma maneira de ser, segundo a qual a própria pessoa possui ideias sobre si mesmo, que tanto podem ser positivas ou negativas”.

A autoestima pode também ser considerada como uma autoavaliação mais descontextualizada com uma componente mais afetiva, sendo portanto considerada como o resultado global das qualidades do sujeito (Henriques, 2000).

Segundo Tavares (2002) além do conceito de autoestima subentender o sentido de sucesso e de ser capaz, mostra também a visão de um indivíduo que se ajusta às diversas mudanças da realidade. A autora assegura que o senso comum considera que a autoestima é “definida como uma visão positiva irrefutável de si mesmo, sendo que acreditar nas capacidades pessoais é fração das condições do sucesso escolar, sem considerar o contexto e outras barreiras que possibilitam e dificultam o rendimento escolar” (p. 4).

A autoestima tem um valor diferente para cada sujeito. Se for positiva contribui para um bom desempenho escolar, pois este é condicionado pelas atitudes do aluno. O desenvolvimento da autoestima é influenciado pela maneira como os indivíduos que lhe são significativos se relacionam. De igual forma, é a própria pessoa que produz a sua

conduta, originando a autoestima. Para ocorrer a evolução, é necessária uma motivação por parte do indivíduo no decorrer do percurso académico (Gomes, 2007).

Peixoto (2003) menciona que a autoestima é caracterizada por uma natureza, geralmente, fenomenológica, referindo até que ponto o ser humano está satisfeito consigo mesmo. A referência à autoestima como sendo baixa ou elevada (negativa ou positiva) emerge de uma autoavaliação, na qual o indivíduo considera o seu todo como objeto de avaliação.

Contrariamente ao autoconceito que é um constructo multidimensional, surge a conceção da autoestima como estrutura unidimensional (Andrews, 1998; Hattie, 1992, *cit. in* Peixoto, 2003), não podendo ser, no entanto, uma característica universal, pois cada indivíduo terá a sua própria perceção.

Portanto, de acordo com estes autores, a autoestima tem uma estrutura unidimensional, sendo menos flexível a variações do que os diferentes autoconceitos (Peixoto, 1998). Também é referida como componente avaliativa do *self*, traduzindo os sentimentos globais do sujeito relativamente a si próprio (Alves Martins, 1998).

De uma forma sintetizada, pode-se afirmar, segundo Oliveira (2004) que o autoconceito pode ser considerado como a atitude que o sujeito demonstra dependendo da maneira como o próprio se vê; a autoestima corresponde à atitude que o indivíduo valoriza de si mesmo. Esta última pode ainda ser interpretada como a perceção avaliativa que a pessoa tem de si mesmo, na globalidade das suas atitudes, sendo que estas perceções podem ser consideradas como positivas ou negativas (Mosquera & Stobaus, 2006).

Assim, verifica-se que os conceitos de autoestima e autoconceito estão intrinsecamente ligados, pois fazem parte do *self* e vão sendo desenvolvidos ao longo do ciclo vital do ser humano, para definir e caracterizar o indivíduo. Neste caso particular,

estes conceitos estarão mais focalizados na fase da adolescência pois o estudo empírico é realizado em adolescentes.

1.3. Autoconceito e Autoestima na Adolescência

No desenvolvimento do ser humano, a adolescência é a fase posterior à infância e anterior à fase adulta, em que as idades são compreendidas entre os 11 e os 19 anos de idade, que só termina quando o adolescente finaliza uma série de tarefas desenvolvimentais.

A fase da adolescência é caracterizada por ser uma etapa em que ocorrem imensas transformações, como por exemplo a nível biológico, fisiológico, cognitivo, refletindo-se assim no comportamento dos indivíduos. O adolescente necessita procurar espaço para construir a sua personalidade, identidade e autonomia (Saleiro, 2004).

O desenvolvimento do ser humano é um processo que ocorre ao longo do ciclo vital e diz respeito ao próprio como um todo integrado, englobando aspetos biológicos, cognitivos, sociais e emocionais. Assim, o desenvolvimento do autoconceito ocorre em paralelo com o desenvolvimento do raciocínio, da linguagem e com a tomada de consciência do indivíduo estando integrado à sociedade (Sanchez & Roda, 2003).

À medida que os indivíduos vão crescendo, vão adquirindo maior consciência do meio social que os envolve e incorporando as opiniões dos outros, sendo estas predominantes na perceção de si e na sua auto descrição, particularmente no que refere ao contexto escolar, visto ser o meio onde despendem mais tempo e onde existe maior convívio com os pares (Janeiro & Nobre, 2010).

Na fase da adolescência ocorrem acontecimentos biológicos que fazem com que o indivíduo modifique, pelo desenvolvimento cognitivo, físico e também transformações

ao nível das expectativas sociais multiplicando a quantidade de *selves* que vão variar mediante o contexto social em que estão inseridos (Harter, 2006).

A nível cognitivo o desenvolvimento do pensamento é caracterizado pelas operações formais modificando as perceções que o indivíduo tem de si próprio, tornando-se mais introspetivo, mais consciente de si mesmo, preocupando-se com as opiniões dos outros e testando diversas hipóteses sobre si próprio, procurando chegar ao “verdadeiro eu” (Blackemore, Burnett & Sebastian, 2008).

Alguns adolescentes acabam por desvalorizar ou sobrevalorizar as suas capacidades devido à mudança do pensamento concreto para o pensamento abstrato. Assim, em certos casos, o autoconceito do adolescente torna-se irrealista (Harter, 2006). Apesar da autoestima se ir modificando ao longo da vida, é nesta fase da adolescência que a perceção e a avaliação que o jovem tem de si mesmo é um ponto de extrema importância para a realização das tarefas essenciais, como o sucesso da sua identidade (Quiles & Espada, 2009). Assim, se o jovem finalizar esta etapa com uma autoestima ampliada, facilitará muito com que a sua vida futura seja produtiva e satisfatória (Feliciano, 2010).

Desta forma, os jovens que sobrevalorizam as suas capacidades, realizam tarefas rigorosas, mesmo não estando preparados para as executar, e se não atingirem os objetivos sentem-se menos habilitados ao contrário de outros, que desde o início desvalorizam as suas competências e vão interiorizando que não são capazes, alterando e conservando o seu autoconceito e autoestima em níveis inferiores (Faria, 2005). Deste modo, nas duas situações, poderá haver insucesso, carência de autoestima e diminuição do autoconceito.

Marsh (1992) afirmava que a evolução do autoconceito e da autoestima com o desenvolver da idade, podia ser representada pela forma da letra U, pois existe um declínio destas variáveis na fase inicial da adolescência, que se reverte a meio deste período, e torna a aumentar no início da fase adulta. Esta diminuição da autoestima e do

autoconceito no início da adolescência pode dever-se ao facto da noção da realidade que os indivíduos adquirem ao longo do tempo ser crescente, ao contrário da autoavaliação positiva e irrealista característica da infância.

Nesta fase do desenvolvimento humano, o aspeto social é também um fator determinante. A busca da conformidade e integração da sua identidade leva o adolescente a observar-se e avaliar-se nas suas interações sociais, uma vez que, à medida que o adolescente vai interagindo com os outros e explorando os diferentes papéis que realiza na sociedade, descobre mais de si próprio (Wentzel, 2002).

É na escola que o adolescente passa a maior parte do seu dia e o grupo de pares acaba por exercer uma enorme influência neste aspeto. Este atua como uma referência para a adaptação do jovem e “aconselha-o” sobre se a sua conduta é ou não adaptativa em determinadas situações (Nunes, 2010).

A autoestima não é apenas influenciada por estes aspetos, mas também pela idade, género e estado de saúde. Poderão ser descobertas diferenças na autoestima, dependendo da perceção de competência dos domínios sendo eles valorizados ou não. Por exemplo, as raparigas têm menor autoconceito e satisfação com o aspeto físico do que os rapazes (Faria & Fontaine, 1995; Harter, 1985). Pode-se afirmar que a autoestima representa então, um sentimento de importância pessoal que não é apenas a soma das partes, carecendo da elaboração de uma síntese da importância pessoal global (Faria & Fontaine, 1989). Assim, a distinção do autoconceito, própria desta fase do ciclo de vida, a adolescência, requer integração, organização e estruturação, para que o jovem possa produzir um *self* singular e firme no decorrer de todas as situações de vida e no cumprimento dos diversos papéis sociais (Harter, 1999).

O facto de os adolescentes aceitarem o seu grupo de pares faz com que existam amizades recíprocas e de maior qualidade. Esta circunstância é fundamental para diversas

variáveis de ajustamento, como a autoestima, o isolamento, a depressão e ansiedade e a transição entre os diversos níveis e ambientes escolares (Erdley, Nangle, Newman & Carpenter, 2001).

No que se refere às variações em função do género, as raparigas e os rapazes experienciam as transformações na fase da puberdade de maneira distinta (Harter, 2006). O sexo masculino manifesta uma satisfação mais elevada com as mudanças ocorridas, contrariamente ao sexo oposto que adquirem um novo *status* sexual (Usmiani & Daniluk, 1997).

No mesmo sentido, pesquisas de Fontaine (1991) revelam diferenças no autoconceito relativamente ao género, verificando que as raparigas quando comparadas com os rapazes, apresentam uma perceção mais positiva na dimensão social, mas quando deparadas com a dimensão física subestimam a sua aparência e competência física.

Com o avançar da idade ocorre a promoção do autoconhecimento, no entanto, a formação e crescimento da autoestima é afetada de forma distinta em cada indivíduo (Harter, 1999).

1.4. Autoconceito e Autoestima em Contexto Escolar

O contexto escolar é considerado um dos principais contextos para o desenvolvimento, principalmente a nível pessoal e social (Faria, 1998; Pina Neves, 2007), cooperando na formação e desenvolvimento de perceções que cada um possui acerca das suas capacidades, aprendizagens e aptidões.

Vários estudos sobre o autoconceito e autoestima foram realizados em contexto escolar relacionando diversas variáveis, como o género, as faixas etárias, a idade, os resultados académicos, entre outras. Neste sentido, ao longo dos anos, têm vindo a ser realizados diversos estudos sobre este tema em adolescentes.

O interesse do estudo do autoconceito e da autoestima na fase da adolescência está interligado com a aptidão preditiva das mais diversas atitudes nos variados contextos do ciclo da vida humana, como o escolar, já que é pressuposto que os alunos “que possuem elevada autoestima são mais capazes de implementar com sucesso outros aspetos dos seus autoconceitos” (Lassance, 2005, p. 43-44). Desta forma, jovens que duvidam das suas competências têm expectativas mais baixas no que respeita à concretização futura, evitando a ação e julgando que os outros esperam pouco deles. Os alunos entendem que os seus esforços e investimentos são menos eficazes, avaliando excessivamente o grau de exigência das tarefas realizadas, sentindo de forma negativa a pressão e as imposições dos diferentes contextos, nomeadamente a escola, bem como a pressão de outros significativos (professores, pais, treinadores) (Saldanha, Oliveira & Azevedo, 2011). O facto de o indivíduo se desvalorizar pode conduzir a uma deficiência do aproveitamento das suas potencialidades individuais e, poderá levar a baixas expectativas por parte dos outros em relação a ele mesmo, o que implica uma atribuição de objetivos menos desafiantes (Faria, 2005). Neste sentido, à medida que aumenta o nível de autoestima e o autoconceito, a realização escolar é superior (Covington, 1992; Mwamwenda, 2009).

Desta forma, verifica-se que a escola é fundamental na vida dos indivíduos e simultaneamente fornece componentes para o autoconhecimento dos mesmos (Saldanha, Oliveira & Azevedo, 2011). Cunha, Sisto e Machado (2006) afirmam que o autoconceito escolar aborda questões referentes às relações interpessoais que surgem no contexto de escola. Alunos cujos professores afirmam ter mais dificuldades escolares, por norma, elaboram um juízo negativo acerca de si próprios, dificultando o sucesso académico, constituindo um baixo autoconceito (Gomes, 2007).

Em relação ao comportamento, Cole et. al (2001) comprovaram que as raparigas se percebem com melhor comportamento do que os rapazes, e estes consideram-se mais atrativos e mais competentes no desporto. Estas desigualdades aparecem quando as crianças estão no jardim-de-infância e são consistentes até à fase da adolescência. Neste mesmo estudo também foi verificado que o acesso ao ensino secundário está relacionado com o progresso do autoconceito, pelo menos no domínio académico, no entanto existe uma melhoria da aceitação social auto-percebida no sexo masculino e uma melhoria na aparência física auto-percebida no sexo feminino (Cole et.al, 2001).

Segundo Bernardo e Matos (2003), a relação entre o género e o autoconceito, na generalidade dos casos, é sólida no que se refere tanto às diferenças como à homogeneidade entre o sexo feminino e o sexo masculino. As diferenciações de género consistentes com os estereótipos sexuais aparentam ocorrer em aspetos singulares sendo que as raparigas frequentemente apresentam perceções mais desfavoráveis da sua aparência e competência.

Pesquisas acerca do insucesso académico comprovam que os resultados alcançados pelos alunos estão relacionados com variados domínios como, por exemplo, a autoestima, o autoconceito e a motivação (Peixoto & Nascimento, 2012).

Como se tem vindo a afirmar, a autoestima tem sido fonte relevante de pesquisa e está considerada como um indicador fundamental da saúde mental na adolescência (Andrade & Angerami, 2001). A autoestima provavelmente será a variável mais crítica que acaba por afetar o envolvimento dos adolescentes com outros num determinado projeto. Assim, adolescentes com baixa autoestima desenvolvem estruturas que fazem com que alterem a comunicação dos seus sentimentos e pensamentos dificultando a integração grupal (Costa, 2000).

Diversos estudos nas áreas da autoestima no contexto escolar têm vindo a referir de forma direta e positiva a relação entre a autoestima e o rendimento académico. No que é referente a estes estudos, verifica-se que alunos com rendimento escolar mais baixo possuirão uma autoestima inferior em relação aos alunos com rendimento mais alto, não só ao nível da autoestima académica como também na autoestima global (Senos, 1996).

Numa investigação realizada por Peixoto (2010), alunos que nunca repetiram um ano mas têm um número elevado de negativas, apresentam níveis de autoestima inferiores a alunos com rendimento académico mais alto. O mesmo investigador e Nascimento (2012) verificaram que, tal como em estudos já realizados anteriormente, alunos com sucesso académico mais alto apresentam também autoconceito académico superior aos grupos de alunos com rendimento mais baixo.

Num estudo sobre autoestima em adolescentes dos doze aos dezassete anos de idade de Feliciano e Afonso (2012) verificou-se, em relação ao género, que o sexo masculino evidencia valores de autoestima consideravelmente superiores ao sexo feminino. Este estudo comprova a perspetiva de um outro de Quiles e Espada (2009) que referem que as transformações que acontecem na fase da adolescência acabam por influenciar mais o sexo feminino do que o sexo masculino, e isso pode reproduzir-se numa autoestima mais baixa nas raparigas. Outros estudos vão de encontro a estes mesmos resultados (Balhau, 2011; Bernardo & Matos, 2003; Santos & Maia, 2003).

Contrariamente aos resultados dos estudos referidos anteriormente, algumas investigações apontam valores médios de autoestima superiores nas raparigas do que no sexo oposto (Anastácio, 2013; Anastácio & Carvalho, 2006; Heatherton & Wyland, 2003).

Sabe-se que o contexto escolar ao nível do ensino secundário é composto por opções distintas na formação escolar ou profissional, que têm implícitos objetivos diferentes (GEPE/ ME & INE/ IP, 2009). De uma forma geral, as modalidades distintas existentes

no ensino secundário são constituídos por dois grandes grupos. Para alunos que pretendam prosseguir os estudos existem os cursos de Ciências e Tecnologias, e para alunos que prefiram ser orientados para a vida ativa existem os cursos Tecnológicos, cursos Profissionais, cursos EFA Profissionalizantes e cursos de Aprendizagem de nível 3 (GEPE/ ME & INE/ IP, 2009), dos quais salientamos os cursos de Ciências e Tecnologias e cursos Profissionais.

Em Portugal, os cursos orientados para o ingresso no ensino superior são os que continuam a ser mais requisitados (Magalhães, 2011). Já os cursos profissionais, são considerados de segunda opção, sendo que normalmente são frequentados por alunos com um perfil mais desfavorável, principalmente marcado por insucessos e alunos provenientes de meios socioeconómicos mais desfavoráveis (Duarte, 2012). Esta última autora verificou nos seus estudos que a maior parte de reprovações até ao 9º ano de escolaridade ocorre essencialmente em alunos que frequentam os cursos profissionais.

Capítulo II - Associação entre Autoconceito, Autoestima e Resultados

Escolares

2.1. Autoconceito e Rendimento Académico

O resultado de muitos estudos de extrema importância sobre autoconceito e autoestima apontam para a existência da relação entre este constructo e diversos domínios da realização e do comportamento.

A maior parte dos estudos que analisam a relação entre o autoconceito e/ou a autoestima e o rendimento académico surgem no pressuposto de que a fase escolar é um aspeto fundamental no ciclo de vida do indivíduo, sendo que o sucesso ou insucesso nesta área poderá afetar estas duas dimensões da personalidade (autoestima e autoconceito).

Wylie (1979, p. 355) refere que “muitas pessoas, especialmente educadores, assumiram sem hesitações que medidas de sucesso ou capacidade escolar deveriam estar fortemente correlacionadas com auto conceções de realização e competência bem como com autoconceito geral”.

Por volta dos anos cinquenta começou já a ser estudada a relação entre o autoconceito e os resultados escolares. O autoconceito tornou-se, portanto, um aspeto relevante no que respeitava ao rendimento académico (Lopes, 1993), sendo que Oliveira (1999) mencionou que o autoconceito é a origem e o quadro de referência do indivíduo, na estrutura do seu comportamento.

Muitas investigações confirmaram a existência de uma relação significativa em todas as dimensões de auto percepção e sucesso académico, insistindo que a dimensão do autoconceito é a que prediz que o sucesso académico irá acontecer, mais ainda do que o quociente intelectual (Q.I.) e a atitude face à escola (Jones & Grieneeks, 1970; Machargo, 1991). Hattie (1992), após investigar diferentes contributos, como o de Scheirer & Kraut

(1979), refere a existência de evidência empírica de que a medida do autoconceito (principalmente nas dimensões da competência académica e comportamento) prediz e influencia o rendimento académico. Diversos estudos sobre a influência do autoconceito no rendimento académico apontam para a existência de uma constante e significativa relação entre as duas medidas, ainda que as correlações entre o autoconceito global e o rendimento académico sejam relativamente baixas. A maioria dos autores refere a bidirecionalidade entre o autoconceito académico e o rendimento (Garcia *et al.*, 2000; Gonzalez-Pienda, 1997; Helmke & Van Aken, 1995; Nunez & Gonzalez-Pienda, 1998; Skaalvik & Hagtvet, 1990) salientando-se os estudos de Marsh e colaboradores (1988) que apoiam o modelo de causalidade recíproca.

Burns (1979) verificou nos seus estudos uma bidirecionalidade na relação entre as dimensões do rendimento académico e do autoconceito, durante o percurso escolar do indivíduo. À medida que os anos vão avançando e o aluno vai acumulando sucessos ou insucessos, vai exercer-se uma forte influência na formação do autoconceito. Futuramente, a medida do autoconceito passa a ser decisiva na forma como o aluno encara a escola, influenciando o rendimento académico. Para o investigador, os alunos com bons resultados académicos têm uma imagem mais positiva de si próprios, apresentando mais autoconfiança, maior aceitação e um elevado autoconceito. Contrariamente, alunos com insucesso escolar revelam sentimentos de incerteza e de inadequação social, bem como atitudes negativas.

Para o autor anteriormente referido, o autoconceito escolar fundamenta-se nas avaliações das capacidades que o aluno percebe para a realização das tarefas, em comparação a outros alunos da sua idade. As informações que estes recebem de professores e família, são fundamentais para o desenvolvimento do autoconceito.

Num estudo realizado por Campira, Araújo e Almeida (2014) os resultados apontam para a existência de uma associação positiva entre o autoconceito e rendimento académico dos alunos, significando assim que um valor do autoconceito maior está articulado a maior rendimento académico por parte dos mesmos, e vice-versa.

Para Correia (1991), alunos que os professores referem ter mais dificuldades académicas, invulgarmente têm um bom juízo em relação a si mesmos como alunos, contribuindo bastante para um rendimento académico baixo que, posteriormente, vai contribuir para a criação de imagens que cada indivíduo tem de si próprio, conduzindo à construção de um baixo autoconceito.

Além das diferenças inter-individuais na desvalorização no contexto escolar, manifestadas pela idade, também parecem existir diferenças em função do género. Um estudo realizado por Veiga (1996) a alunos do 3º ciclo apresenta resultados que revelam que, para as raparigas, algumas dimensões do autoconceito (por exemplo: ansiedade) apresentam uma maior relação com o rendimento académico do que para os rapazes devido à pressão cultural em relação ao sucesso académico. Assim, estas tendem a proteger o seu autoconceito não se deixando afetar por essa pressão. Faria e Azevedo (2004) acrescentam ainda que, as raparigas vêm-se como mais competentes que pode contribuir para uma melhor autoaceitação e autovalorização, melhorando a perceção global sobre si mesmas.

2.2. Autoestima e Rendimento Académico

A maioria dos estudos sobre este tema situa-se na época dos anos 80 e 90 do século XX. À semelhança dos estudos sobre o rendimento académico e o autoconceito, a autoestima é também referenciada estando associada aos resultados escolares mas tem sido uma variável menos estudada.

Holly (1987, *cit. in* Frazão, 2004) considera a autoestima mais como resultado do que causa do rendimento académico, não deixa de assegurar também que a autoestima e o rendimento académico andam a par, influenciando-se reciprocamente, sendo que, um certo nível de autoestima é necessário para a realização académica.

Covington (1992) refere que quanto maior a autoestima, maior será o rendimento académico. Este autor estuda as variáveis emocionais e verifica que o valor que um estudante coloca numa atividade que pratica é afetada por alguns elementos como o autoconceito, o rendimento académico e a perceção do seu esforço e das suas habilidades. Desta forma, existe uma propensão para o adolescente manter elevado o seu nível de autoestima em contexto escolar para também manter um conceito elevado de habilidade conseguindo obter maior sucesso académico.

Peixoto (2003) refere que o resultado de vários estudos que pretendem analisar as diferenças nos níveis de autoestima nos alunos com sucesso e insucesso escolar revela a inexistência de diferenças na autoestima, mesmo havendo diferenças em termos do autoconceito académico.

A explicação para essa inexistência de diferenças na autoestima entre alunos com rendimento académico diferenciado é originada pela existência de estratégias protetoras da autoestima desencadeadas quando esta é ameaçada (Peixoto, 2003). Diversos autores (Branscombe & Wann, 1994; Covington, 1984; Leary *et al.*, 1995; Robinson & Tayler, 1986; Skaalvik, 1983, *cit. in* Peixoto, 2003) mencionam que tentar manter a autoestima do indivíduo de forma positiva é uma característica relevante do indivíduo. Sendo assim, é quando o aluno julga apresentar um autoconceito académico baixo, aciona mecanismos de proteção da autoestima, de forma que esta continue equilibrada no indivíduo.

Num estudo realizado por Senos (1997) alunos com menor rendimento académico apresentavam valores de autoestima semelhantes a alunos com rendimento académico mais elevado.

Outros trabalhos realizados relatam igualmente a existência de variáveis mediadoras entre o rendimento académico e a autoestima. Desta forma, Kaplan e colaboradores (Kaplan, 1982; Kaplan & Lin, 2000; Kaplan, Peck & Kaplan, 1994) revelam que uma das maneiras de trabalhar com o insucesso escolar poderá ser a desvalorização da origem desse insucesso, ou seja, a escola, para tentar manter uma autoestima positiva.

Além das diferenças manifestadas entre alunos de forma individual existem também diferenças em função do género à semelhança das já referenciadas anteriormente em relação ao autoconceito. Com o conjunto de resultados de vários estudos percebe-se a influência do género na utilização de estratégias protetoras da autoestima. Desta forma, para os rapazes seria mais fácil a aplicação das estratégias protetoras da autoestima que desvalorizem a escola, pois essa desvalorização está mais associada à imagem masculina da cultura juvenil contrariamente às raparigas (Peixoto, 2003), no entanto, as raparigas, por norma, apresentam rendimento académico superior ao sexo masculino (Mendonça, 2011).

Portanto, alguns autores referem que é fundamental manter o autoconceito e autoestima positivos, pois uma autoestima e uma perceção das competências elevadas, resultará numa motivação positiva, o que acabará por facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o desempenho académico, esforço e uma visão positiva das habilidades contribuem para o bem-estar e sucesso dos alunos a vários níveis.

2.3. As Implicações da Escolaridade Obrigatória

Os trajetos escolares estão longe de ser uniformes, simples e sequenciais, na medida em que são estruturados mediante a experiência de vida de cada indivíduo e do ambiente em que este se insere (Lopes, 2005).

Para Almeida, Soares e Ferreira (2000) as zonas físicas do contexto da escola como as salas de aula, os espaços de lazer, os serviços, as colorações dos edifícios, bem como os professores e auxiliares, afetam a forma como os alunos experienciam a mudança da escola, implicando o impacto nas atitudes, no rendimento académico e nas perceções de si próprios.

A entrada na escola tem consequências que vão ocorrendo ao longo de todo o percurso académico, maioritariamente no que se refere a práticas sociais e estudo, sendo então fundamental uma boa adaptação a este contexto (Bastos, 2007).

Como é um espaço que frequentam durante um longo período da sua vida, os alunos necessitam de um grande apoio, pois estão sempre a ocorrer grandes mudanças tanto nos alunos como no sistema educativo que os envolve. Entre as mais recentes em Portugal, está a obrigatoriedade dos alunos frequentarem a escola até aos 18 anos de idade, com a publicação da Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto. Este facto acabará por ter implicações com as variáveis já referidas anteriormente, sendo elas a autoestima, o autoconceito e o rendimento académico.

É fundamental a existência de um Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) em todos os estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário para que se consigam desenvolver diversas competências nos alunos como a inclusão e o sucesso educativo e também o melhoramento de aspetos para a sua vida futura. Assim, as principais competências deste serviço são: a colaboração no levantamento de necessidades de toda a comunidade escolar aplicando posteriormente ações de sensibilização/formação, prestar apoio psicopedagógico a professores, alunos e

funcionários, evolução nas relações interpessoais em contexto escolar e também entre a escola e a comunidade, e apoio na orientação escolar e profissional (DGEC, 2003; DGEC, 2006/2007).

Como já foi referido, existiram algumas mudanças e evoluções no sistema educativo na sociedade portuguesa, principalmente no que se refere a este tema da escolaridade obrigatória. Em 1956 a escolaridade obrigatória passou de quatro e três anos (para o sexo masculino e feminino, respetivamente) para os nove anos escolares, através das Leis de Bases do Sistema Educativo de 1986 em que foi fixada a obrigatoriedade escolar gratuita, universalizando o ensino básico bem como o grupo etário atingido, os seus objetivos e organização (DGEEC, 2013; DGEC, 2003). Atualmente, com a aprovação da Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto, foi estabelecida então a escolaridade obrigatória para os alunos até completarem os 18 anos de idade.

Este tema da escolaridade obrigatória tem sido muito abordado ultimamente em Portugal, sendo então a mais recente a Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto. Esta Lei instituiu o princípio geral da escolaridade obrigatória para indivíduos com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos de idade (nº 1 do artigo 2º) que se matricularam no ano letivo de 2009/2010 em qualquer um dos anos de escolaridade do 1º e 2º ciclos ou no 7º ano de escolaridade. Essa obrigatoriedade finda quando o aluno alcança o diploma do curso referente ao nível de ensino secundário ou completa os 18 anos de idade (nº 4 do artigo 2º) (DREF, 2010). Também aos alunos que frequentam o Programa Oportunidade e Programa Formativo de Inserção de Jovens (PROFIJ) é aplicada esta Lei (DREF, 2010). É de referir ainda, que esta destina-se igualmente a alunos que, no ano letivo de 2009/2010, ingressaram em todos os subprogramas do Programa Oportunidade, que estariam abrangidos pela escolaridade obrigatória de 15 anos. Não abrangentes desta Lei estão os alunos do subprograma Profissionalizante, pois este Programa aplica-se a

indivíduos com dupla retenção no 3º ciclo do ensino básico e também alunos que se matricularam no ano letivo 2009/2010 no 8º ano de escolaridade, o limite de obrigatoriedade continuou a ser aos 15 anos de idade (DREF, 2010; DGEEC, 2013).

Assim, estimava-se que no ano letivo 2014/2015, os alunos, na sua totalidade, são abrangidos pela escolaridade obrigatória quando atingirem os 18 anos de idade ou completarem os 12 anos de escolaridade (DGEEC, 2013).

Existem, claramente, alunos com imensas necessidades e dificuldades ao longo do seu percurso académico. Nesse sentido, para prevenir a desistência e o abandono na escolaridade obrigatória, de maneira a combater a exclusão social, assim como a necessidade conjecturada no modelo de aprendizagem e avaliação de 1992, foram desenvolvidos programas específicos e opcionais de forma a ultrapassar, ou pelo menos diminuir, essas dificuldades (Organização de Estados Iberoamericanos- Ministério da Educação de Portugal, 2000). Desta forma os jovens em risco de abandono, por insucesso repetido, poderão valorizar novamente a sua autoestima, através de uma forma prática de adquirir a aprendizagem, criando assim um clima mais vulnerável de todo o seu processo de formação, tanto a nível do conhecimento, como das suas atitudes, comportamentos e valores (Organização de Estados Iberoamericanos- Ministério da Educação de Portugal, 2000).

Existem portanto, objetivos que são comuns a todos os alunos na sua formação básica. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo -Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro são eles: certificar uma formação universal a todos os alunos; garantir a inter-relação entre os conhecimentos práticos e teóricos, tal como a cultura em contexto escolar e também do quotidiano; conformar o desenvolvimento motor e físico; promoção de atividades artísticas e atividades manuais; aprender uma primeira língua estrangeira e principiar uma segunda; estabelecer a obtenção de conhecimentos básicos que aprovelem os alunos em

cursos de formação profissional ou para a progressão dos seus estudos; conhecer os valores da cultura, identidade, história e língua portuguesa; fortalecer atitudes autónomas; facultar condições de desenvolvimento aos alunos com necessidades educativas especiais; promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos (DGEC, 2003).

Voltando novamente ao grande tema da escolaridade obrigatória, é sabido que a maioria dos países europeus determinou uma obrigatoriedade a tempo inteiro dos dez aos dezasseis anos de idade. O destaque na obrigatoriedade estabelece para a comunidade escolar, que esse será o melhor para todos os cidadãos, independentemente da sua etnia, situação socioeconómica e cultural, género ou religião, devendo assim ser forçada. Com estes diplomas legais, os Estados também devem colocar à disposição de toda a comunidade (para que esta possa cumprir essa obrigatoriedade) diversos serviços como os apoios especiais aos alunos com dificuldades de aprendizagem, adaptações curriculares, existência de “currículos alternativos”, entre outros (Machado & Alves, 2014).

Com a escolarização para todos é colocado em causa o princípio da uniformidade, na homogeneidade e na impessoalidade, e o acréscimo da escolarização abrangente a todos os níveis de ensino pós-primário (Alves, 2010, p.67; Formosinho & Machado, 2012, p.45).

Pode-se então afirmar que os professores são responsáveis pelas diferenças existentes no processo de ensino, sendo estas de responsabilidade individual ou responsabilidade coletiva. Estas remetem para:

as qualidades da sala de aula, para a interação com os professores e destes com as famílias, independentemente da pressão da administração educativa e da sociedade para o cumprimento dos programas e a preparação para exame, da conceção de justiça na sala de aula e da recetividade dos alunos e dos pais à

atribuição de tarefas diferentes ou da limitação de fundos para a aquisição de materiais e de recursos para trabalhar o currículo e planear o ensino diferenciado (Formosinho & Machado, 2012, p.40).

Assim, e sem exceção, cada indivíduo e todos os indivíduos, pela educação no seio familiar e também em contexto escolar, descerram como seres únicos e como cidadãos de uma comunidade, compartilhando os seus valores (Machado & Alves, 2014).

Azevedo (2011) afirma que os alunos, sendo estes desde crianças até às pessoas idosas, não são considerados peças de uma máquina educacional que estão sujeitas a cumprir regras administrativas ou apenas sujeitos do consumo escolar. São indivíduos únicos que merecem o melhor acolhimento e hospitalidade, pois têm direito a todo o respeito pela sua dignidade. Assim, o próprio Estado deve garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, em todo o seu ciclo de vida e nas mais diversas áreas do desenvolvimento do ser humano, sendo este feito em nome dos princípios éticos e políticos da educação universal dos sujeitos (Machado & Alves, 2014).

Diversos estudos revelam que o abandono precoce escolar é um processo que sempre esteve presente na vida dos jovens estudantes e que decorre da acumulação de vários fatores. Dale (2010) sumulou alguns aspetos que explicam a entrada dos alunos neste processo. São eles a realização de menos trabalhos de casa, não se esforçam tanto na escola, participam em menos atividades neste contexto, demonstram baixos comportamentos de compromisso com a escola, dificuldades de integração ao nível social e atitudes negativas face ao estudo, têm maior risco para comportamentos desviantes e tendem a ser alunos indisciplinados.

Os resultados do PISA – *Programme for International Student Assessment* têm vindo a esclarecer que as habilitações dos pais, a sua ocupação, os fatores socioeconómicos e

os recursos culturais são determinantes no rendimento e sucesso escolar dos alunos. De uma forma geral, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é um estudo internacional, realizado de três em três anos, com a finalidade de avaliar os sistemas de educação de todo o mundo, testando as habilidades e conhecimentos dos alunos com quinze anos de idade. Em todos os ciclos do PISA são avaliadas três áreas do conhecimento caracterizantes do Programa da OCDE – matemática, leitura e ciências. Comparativamente ao ano de 2003 pode-se verificar que em 2012 Portugal atingiu um *score* de 487 pontos na avaliação da literacia a matemática (formular situações matematicamente; aplicar conceitos matemáticos, factos, procedimentos e raciocínio; interpretar, aplicar e avaliar resultados matemáticos), o que expressa uma progressão de 21 pontos. Assim, em 2012, entre os 34 países da OCDE, a posição de Portugal varia entre a 19.^a posição e a 27.^a posição (encontrando-se na média dos países da OCDE) sendo que em 2009 com o mesmo número de países, o intervalo de posições de Portugal variava entre a 22.^a e a 29.^a posição (OCDE, 2012). Em relação à leitura, Portugal em 2012 alcançou um resultado médio de 488 pontos, um ponto a menos do ano de 2009. Assim, a posição de Portugal nos países da OCDE situa-se entre a 18.^a e a 28.^a posição (situando-se abaixo da média dos países da OCDE) (OCDE, 2012). No último domínio, ciência, Portugal pontua em 2012 com um resultado de 489 pontos, quatro pontos abaixo do verificado em 2009. Portugal situa-se assim entre a 22.^a posição e a 27.^a posição na escala dos países da OCDE (situando-se abaixo da média) (OCDE, 2012).

Com estes estudos pode-se verificar que Portugal não se encontra acima da média nestas áreas em relação a outros países, e é importante analisar as implicações destes resultados ao nível da autoestima e autoconceito dos alunos, pois o bem-estar destes é um aspeto fundamental para o sucesso escolar. Esta questão atraiu novas complicações no comportamento dos alunos como também ao nível da aprendizagem (Lopes & Almeida,

2015), porque desta forma os alunos permanecem mais tempo na escola, mesmo havendo dificuldades para atingirem o sucesso escolar (Lopes, 2010).

Em síntese, os capítulos anteriores centraram-se nas definições e características do autoconceito e autoestima, relacionando estes dois constructos com o rendimento académico, assim como as diversidades presentes no contexto escolar, e a etapa de desenvolvimento alvo de estudo, a adolescência.

Parte II

Estudo Empírico

Introdução

Este estudo, realizado no contexto de estágio curricular em Psicologia da Educação, centra-se em torno das relações entre a autoestima, autoconceito e rendimento académico. A escolha do tema justifica-se pelo facto destas variáveis serem essenciais para o sucesso dos estudantes. Com a revisão de literatura foi possível verificar que a autoestima e o autoconceito são variáveis que acabam por influenciar os alunos a nível académico e vice-versa.

O objetivo principal deste estudo foi analisar a associação entre a autoestima, autoconceito e rendimento académico em alunos de dois tipos de curso: ciências e tecnologias e profissionais.

Para a concretização deste objetivo foi administrada a “Escala de Autoconceito e Autoestima” (Peixoto & Almeida, 1999) e o questionário sociodemográfico, a uma amostra de alunos dos cursos de ciências e tecnologias e profissionais de ambos os sexos, a frequentar o 11º ano de escolaridade.

Os cursos de ciências e tecnologias destinam-se essencialmente a alunos que, terminando o 9º ano de escolaridade, queiram alcançar uma formação de nível secundário prosseguindo posteriormente os estudos a nível superior (universitário ou politécnico). Se obtiverem um diploma no ensino secundário no curso de ciências e tecnologias, este dará acesso a cursos superiores em áreas do conhecimento relacionadas ou, como outra opção, cursos pós-secundário não superiores, designados como cursos de especialização tecnológica, sendo estes sujeitos a módulos complementares de formação (DGEC, 2006/2007). Relativamente aos cursos profissionais, são considerados especiais na educação, que se propõe essencialmente ao progresso da formação profissional qualificantes dos adolescentes. O aluno desenvolve competências específicas para a prática de uma profissão devido à existência de uma grande carga horária dedicada à

formação técnica, tecnológica e artística, sendo atribuído ao aluno um diploma de qualificação profissional de nível 3 (DGEC, 2006/2007). Este tipo de ensino, ao mesmo tempo, tem o intuito de responder às necessidades do mercado de trabalho, tanto a nível local como regional, sendo estes lecionados de acordo com as características e necessidades de cada região (DGEC, 2006/2007).

1. Objetivos

Com a realização deste estudo, pretende-se verificar se existe relação entre o autoconceito, a autoestima e o rendimento escolar em alunos do 11º ano de escolaridade, nos cursos de ciências e tecnologias e nos cursos profissionais (eletrónica, multimédia e *design*) de uma instituição de ensino privada. Pretende-se ainda, averiguar se os alunos dos dois tipos de cursos se diferenciam na autoestima, autoconceito e rendimento académico, e também se existem diferenças entre rapazes e raparigas nas variáveis descritas anteriormente.

2. Formulação de Hipóteses

Na operacionalização do problema após revisão de literatura e observação em contexto natural sobre estes constructos da autoestima, do autoconceito e do rendimento académico na vida dos adolescentes foram formuladas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Espera-se que alunos com maior Autoestima apresentem um Rendimento Académico mais elevado.

Hipótese 2: Espera-se que o Autoconceito seja superior em alunos com maior Rendimento Académico.

Hipótese 3: Existem diferenças no Autoconceito entre os alunos dos cursos de ciências e tecnologias e os alunos dos cursos profissionais.

Hipótese 4: Existem diferenças na Autoestima entre os alunos dos cursos de ciências e tecnologias e os alunos dos cursos profissionais.

Hipótese 5: Espera-se que os alunos do curso de ciências e tecnologias apresentem um Rendimento Académico mais elevado do que os alunos dos cursos profissionais.

Hipótese 6: Existem diferenças entre rapazes e raparigas nas variáveis Autoconceito, Autoestima e Rendimento Académico.

3. Método

Polit e Hungler (1995, p. 33) afirmam que “a fase metodológica é caracterizada pela tomada de decisão acerca dos métodos que se utilizam para responder à problemática além de planear a colheita de dados e influenciar na validade e interpretabilidade dos resultados”.

Segundo Fortin (2009, p. 53) “a fase metodológica consiste em definir os meios de realizar a investigação. É no decurso da fase metodológica que o investigador determina a sua maneira de proceder para obter as respostas às questões de investigação ou verificar as hipóteses”.

Assim, segundo Fortin (1999, p. 329), após a análise de dados estar finalizada “a etapa seguinte consiste em apresentar os resultados e interpretá-los à luz das questões de investigação”.

Ao estudo presente está subjacente uma metodologia quantitativa correlacional e diferencial, uma vez que se pretende a compreensão e a predição dos fenómenos (Almeida & Freire, 2007), verificar se existe associação entre as variáveis referidas anteriormente e diferenças entre grupos.

Trata-se de um estudo transversal, onde existe apenas um momento de avaliação e é restrito a um grupo representante da população, correlacional e com desenho descritivo exploratório (Ribeiro, 2007), pretendendo caracterizar a amostra e as suas variáveis, investigando a sua magnitude e sentido dessa relação (Almeida & Freire, 2000) e ainda, “(...) implica a descrição de um conceito relativo a uma população, de forma a estabelecer as características da totalidade ou de parte desta mesma população” (Fortin, 2009, p. 237).

3.1. Participantes

A amostra em estudo é considerada uma amostra não probabilística de conveniência, pois é desconhecida a probabilidade de qualquer um dos participantes ser incluído no estudo (Ribeiro, 2007), uma vez que os alunos que a constituem provêm de grupos naturais, isto é, as turmas já existentes na escola.

Na seleção dos participantes, optou-se por alunos do 11º ano, pois era o ano de escolaridade com uma média final (10º ano) e a frequentar todas as disciplinas do ano anterior. Todo o processo de recolha de dados decorreu nas disciplinas de Educação Moral e Religiosa Católica, nos cursos de ciências e tecnologias, e na disciplina de Área de Integração para os cursos profissionais (eletrónica, multimédia e *design*).

A amostra deste estudo (Tabela 1) é constituída por 147 estudantes do 11º ano de escolaridade, que frequentam o curso de ciências e tecnologias (n=98) e cursos profissionais (n=49), num estabelecimento de ensino privado. O estudo incluiu 77 (52,4%) sujeitos do sexo masculino e 70 (47,6%) do sexo feminino.

Tabela 1

Distribuição dos alunos por género

Participantes	N	(%)
Masculino	77	52.4
Feminino	70	47.6
Total	147	100.0

Em relação às idades dos jovens (Tabela 2), a amostra é composta por adolescentes com idades compreendidas entre os 16 e 20 anos ($M= 16.3$ anos; $DP= .619$).

A maioria dos alunos participantes no estudo (cerca de 80%) apresenta 16 anos de idade.

Tabela 2

Distribuição dos alunos por idades

Idades (anos)	N	(%)
16	115	78.2
17	24	16.3
18	7	4.8
20	1	.7
Total	147	100.0

É também de referir que, na amostra global existem 98 (66,7%) alunos do curso de ciências e tecnologias e 49 (33,3%) alunos dos cursos profissionais.

Quanto ao rendimento académico como já foi referido anteriormente, foi obtido a partir do cálculo das médias das notas do 3º período do 10º ano (2013/ 2014), através dos dados sociodemográficos (Anexo I, II, III e IV) (Tabela 3).

Pode-se então verificar na Tabela 3 que, as notas dos alunos do curso de ciências e tecnologias variam entre 11 e 19 valores ($M=14.74$; $DP=1.801$). Já os alunos dos cursos profissionais têm um mínimo de 11 e máximo de 18 valores ($M=13.94$; $DP=1.725$).

Numa apreciação das notas da totalidade da amostra obteve-se um mínimo de 11 valores e um máximo de 19 valores ($M= 14.48$; $DP= 1.811$).

Tabela 3

Distribuição das Notas dos alunos do 11º ano de escolaridade

Curso	N	Min	Máx	M	DP	Assimetria	Curtose
Ciências/Tecnologias	98	11	19	14.74	1.801	.327	-.394
Profissionais	49	11	18	13.94	1.725	.555	-.626
Global	147	11	19	14.48	1.811	.386	-.502

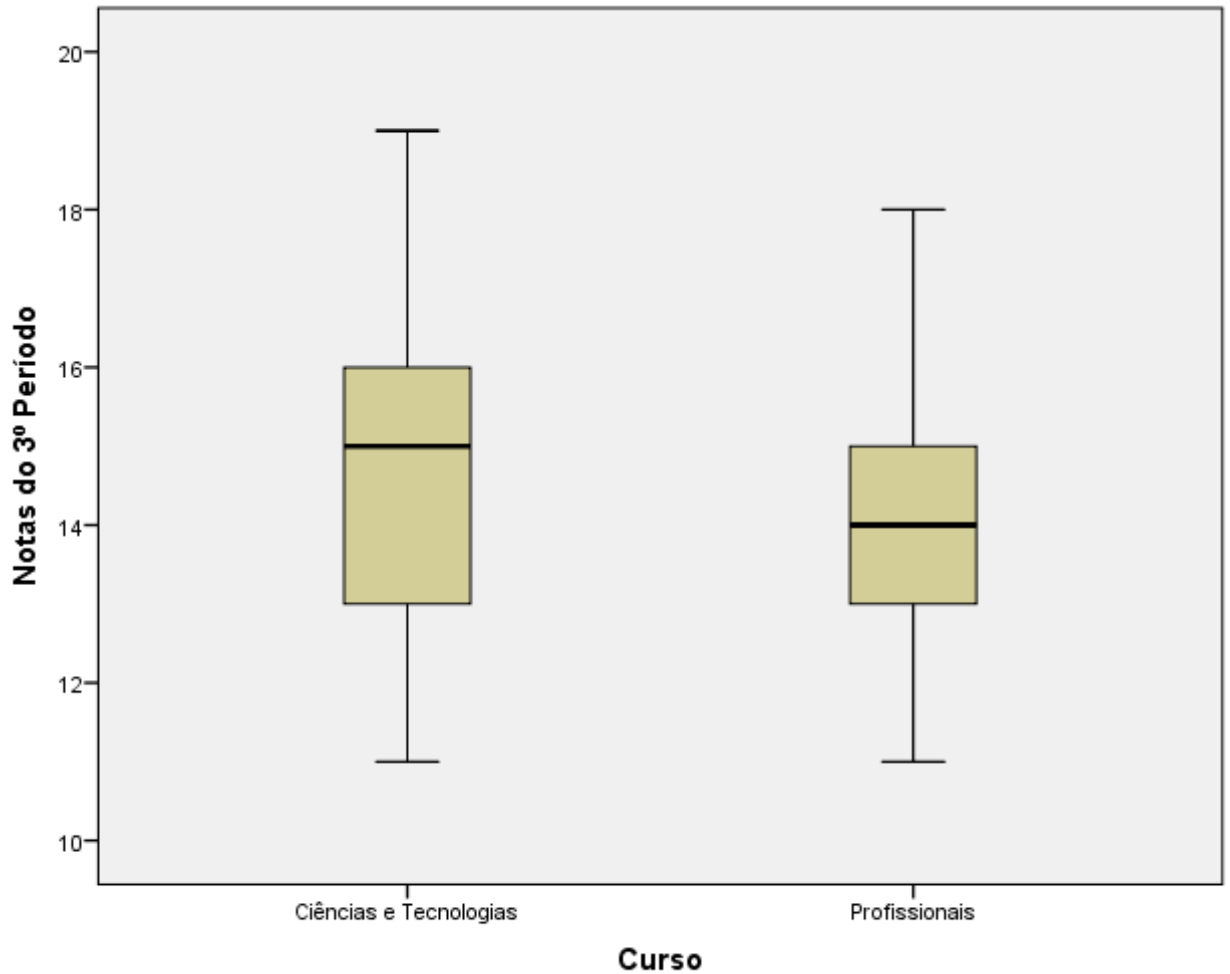


Gráfico 1 – Resultados médios dos alunos do 11º ano de escolaridade nos dois tipos de curso

3.2. Instrumentos

A recolha dos dados foi realizada através do recurso a questionários anónimos integrando duas partes: o **questionário sociodemográfico** e a [**Escala de Autoconceito e Autoestima** (Peixoto & Almeida, 1999)].

3.2.1. Questionário Sociodemográfico

Os questionários sociodemográficos elaborados para este estudo consistiram numa breve recolha de informação sobre os dados que caracterizam os alunos e que são

relevantes para a realização do estudo, como o sexo, a data de nascimento, o curso e as notas de todas as disciplinas no 3º período do ano letivo anterior (2013/ 2014). Estes questionários encontram-se disponíveis em anexo (Anexo I, II, III e IV).

3.2.2. Escala de Autoconceito e Autoestima (Peixoto & Almeida, 1999)

A Escala de Autoconceito e Autoestima foi adaptada e validada para a população portuguesa por Peixoto e Almeida (1999) a partir da escala do *Self Perception Profile for Adolescents de Harter* (1988). A esta escala, para além das subescalas existentes (Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Atração Romântica, Comportamento, Amizades Íntimas e Autoestima), foram acrescentadas duas novas dimensões: Competência em Língua Materna e Competência em Matemática. O facto destas duas dimensões terem sido introduzidas foi devido ao trabalho do autor ter sido realizado em contexto escolar e, deste modo, ser vantajoso que o autoconceito académico seja avaliado, relativamente a aspetos específicos em vez de apenas uma dimensão global (Peixoto, 2003).

Esta escala é composta globalmente por de 53 itens, onde dois deles, que correspondem às dimensões Atração Romântica e Aparência Física, foram itens experimentais, isto é, substituem um item de cada uma das dimensões (no caso da Atração Romântica, o item 15 é substituído pelo item 51 e no caso da Aparência Física, o item 34 é substituído pelo item 52) (Peixoto, 2003). No caso da autoestima, foi atribuído mais um item (item 53).

Os conteúdos de cada dimensão são os seguintes:

1. Competência Escolar (CE): Engloba itens relacionados com o contexto escolar, que pretendem avaliar a forma como o sujeito percebe o seu desempenho escolar (itens 1, 11, 21, 31 e 41).

Exemplos:

Alguns jovens têm dificuldade de responder às questões que os professores colocam.

Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas.

2. Aceitação Social (AS): Aqui avalia-se a percepção do jovem em relação à forma como é aceite pelos pares e a sua popularidade (itens 2, 12, 22, 32 e 42).

Exemplos:

Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.

Alguns jovens têm dificuldades em que os outros gostem deles.

3. Competência Atlético (CA): Esta subescala pretende avaliar a percepção do indivíduo quanto às suas capacidades em atividades físicas e/ou desportivas (itens 3, 13, 23, 33 e 43).

Exemplos:

Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.

Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.

4. Aparência Física (AF): Este conjunto avalia o grau de satisfação do sujeito no que se refere ao seu aspeto, peso, tamanho, etc. (itens 4, 14, 24, 44 e 52).

Exemplos:

Alguns jovens gostam mesmo do seu aspeto.

- Alguns jovens não gostam da sua aparência física.

5. Atração Romântica (AR): Este conjunto avalia da perceção do jovem relativamente à sua habilidade para atrair romanticamente aqueles(as) por quem se sente atraído (itens 5, 25, 35, 45 e 51).

Exemplos:

- Alguns jovens têm dificuldade em ser bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.
- Alguns jovens têm dificuldade em conquistar as pessoas por quem se apaixonam.

6. Comportamento (C): Esta subescala refere-se à maneira como o indivíduo se sente em relação à forma como age, se faz as ações de forma correta, se age de acordo com o que esperam dele, se evita conflitos, etc. (itens 6, 16, 26, 36 e 46).

Exemplos:

- Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.
- Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo.

7. Amizades Íntimas (AI): Este conjunto de itens tem como objetivo avaliar a perceção do adolescente no que se refere à sua capacidade para fazer e manter amigos íntimos (itens 7, 17, 27, 37 e 47).

Exemplos:

- Alguns jovens têm um amigo especial em quem podem confiar.
- Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.

8. Competência da Língua Materna (CLM): Esta subescala avalia a perceção do indivíduo relativamente ao seu domínio da Língua Portuguesa (itens 8, 18, 28, 38 e 48).

Exemplos:

- Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.
- Alguns jovens têm boas notas a Português.

9. Competência a Matemática (CM): Este conjunto de itens pretende avaliar a perceção das capacidades do aluno a matemática (itens 9, 19, 29, 39 e 49).

Exemplos:

- Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente.
- Alguns jovens acham que não são bons alunos a Matemática.

10. Autoestima (AE): Este último conjunto de itens avalia se o adolescente gosta de si próprio enquanto pessoa. É uma apreciação geral do valor do sujeito enquanto pessoa, não constituindo um domínio específico de competência (itens 10, 20, 30, 40, 50 e 53).

Exemplos:

- Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios.
- Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.

Formato e Cotação

Nas várias subescalas são apresentadas diversas frases em que os alunos terão de escolher numa escala de 4 pontos (“Exatamente como eu”; “Como eu”; “Diferente de mim”; “Completamente diferente de mim”) (Peixoto, sd.).

A cotação é realizada para que a classificação 1 corresponda a uma baixa autoavaliação e a classificação 4 a uma elevada autoavaliação, sendo que em geral a

classificação 1 corresponde à resposta “Exatamente como eu”, 2 “Como eu”, 3 “Diferente de mim” e 4 “Completamente diferente de mim”; existem no entanto itens cuja cotação deve ser invertida (1, 3, 5, 7, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 44, 46 e 50) (Peixoto, sd.).

Na soma das subescalas, deve utilizar-se a média para cada dimensão mediante os itens referidos anteriormente para cada uma delas. Nesta soma não se incluem os itens 15 (Atração Romântica) e 34 (Aparência Física), pois nestas duas dimensões, em todos os estudos já realizados, são os que têm apresentado piores resultados (Peixoto, sd.).

Esta escala proporciona a recolha de medidas para cada uma das dimensões específicas do autoconceito e para a autoestima. Possibilita, também, a aquisição de medidas mais globais do autoconceito, nomeadamente para o autoconceito académico, autoconceito social e autoconceito de apresentação (Peixoto, 2003).

3.3. Procedimento

No que se refere ao procedimento, esta pesquisa foi realizada em simultâneo com o estágio curricular em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária da Universidade Fernando Pessoa, num estabelecimento de ensino privado, do concelho de Santa Maria da Feira, no serviço de psicologia e orientação.

Após a reflexão sobre a temática a escolher para a investigação este projeto foi submetido à Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa para esta dar o parecer sobre o estudo em questão (Anexo V). Posteriormente à confirmação da pesquisa foi também apresentado um pedido de autorização à Direção da Instituição (Anexo VI) para o desenvolvimento da mesma e recolha de dados no estabelecimento. Depois de todas as autorizações confirmadas procedeu-se ao início da recolha dos dados nas turmas de 11º ano de escolaridade.

Antes da ida às turmas, foi ainda transmitida toda a informação oralmente ao assessor – pessoa responsável no que se refere ao apoio que é dedicado aos professores e aos alunos da sua supervisão (neste caso do 11º ano), garantindo o absoluto cumprimento do Regulamento Interno da escola, convocando e recebendo os encarregados de educação dos alunos sempre e quando tal se justifique, resolvendo conflitos e prevenindo outros – e aos professores das disciplinas em questão (Educação Moral e Religiosa Católica e Área de Integração) que se mostraram totalmente dispostos a colaborar. As disciplinas escolhidas para a recolha de dados foi realizada de forma a não prejudicar os alunos em termos do conhecimento escolar.

A recolha de dados foi realizada no início do 2º período, em Janeiro de 2015, e em contexto sala de aula, em que a primeira fase consistiu na transmissão e esclarecimento de toda a informação sobre o estudo aos alunos e a entrega dos consentimentos informados para os encarregados de educação ou aos alunos maiores de 18 anos de idade (Anexo VII e VIII), juntamente com uma carta direcionada aos encarregados de educação com todas as informações necessárias (Anexo IX). Na fase seguinte, depois de recolhidos os consentimentos, os alunos realizaram o preenchimento do questionário sociodemográfico e da Escala de Autoconceito e Autoestima (Peixoto & Almeida, 1999), onde era salvaguardada a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, após todas as dúvidas que surgiram fossem esclarecidas, sendo esta participação voluntária e informada.

No final de cada sessão, foi transmitido aos alunos que no ano letivo seguinte poderiam ter acesso aos resultados do estudo, tendo até sido posteriormente realizado um texto para o jornal da instituição com os resultados preliminares.

Os dados obtidos foram inseridos e analisados estatisticamente através do SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) - versão 22.0.

4. Resultados

Neste ponto serão apresentadas a análise exploratória dos dados obtidos nesta amostra bem como os resultados da análise estatística inferencial, de forma a responder às hipóteses formuladas para a pesquisa.

4.1. Análise exploratória de dados

4.1.1. Qualidades Psicométricas da Escala de Autoconceito e Autoestima

Foram realizados dois estudos preliminares com alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade e um confirmatório para a construção e validação desta escala (Peixoto, 2003). Assim, no que é referente às propriedades psicométricas do instrumento no segundo estudo de Peixoto (2003) pode-se observar (Tabela 4) que os valores do *Alpha* de *Cronbach* para análise da confiabilidade nas diferentes subescalas são aceitáveis, excetuando a dimensão da Atração Romântica (.68), em que o valor de *alpha* se aproxima do limite estimado razoável para a consistência interna (.70) (Field & Hold, 2010).

Tabela 4

Valores comparativos do Alpha de Cronbach (α) das subescalas da Escala do Autoconceito e Autoestima

Subescalas	α	α (Peixoto, 2003)
Competência Escolar	.76	.74
Aceitação Social	.82	.78
Competência Atlética	.83	.76
Aparência Física	.94	.82
Atração Romântica	.77	.68
Comportamento	.72	.76
Amizades Íntimas	.93	.81
Comp. Língua Materna	.70	.74
Comp. Matemática	.92	.88
Autoestima	.81	.70

Na tabela 4 verifica-se uma análise comparativa da consistência interna (*alpha* de *Cronbach*) da Escala de Autoconceito e Autoestima no estudo desta pesquisa, com a da investigação realizada por Peixoto (2003). Quanto à consistência interna deste mesmo estudo, pode-se verificar que apenas a dimensão da Competência da Língua Materna apresenta um valor de *alpha* no limite do considerado razoável (.70). Considera-se assim, que todas as outras subescalas mostram valores aceitáveis.

Assim, relativamente ao estudo de Peixoto (2003) as dimensões do Comportamento (.72) e da Competência da Língua Materna (.70) apresentaram valores de consistência interna inferiores no presente estudo.

4.1.2. Valores de Dispersão da Escala de Autoconceito e Autoestima

De forma a analisar a distribuição dos resultados para cada uma das subescalas da *Escala de Autoconceito e Autoestima*, foi utilizado o teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov*, pois é uma amostra de dimensão superior a trinta ($N > 30$).

Tabela 5

Teste de Normalidade de Kolmogorov-Smirnov^a para as subescalas da Escala de Autoconceito e Autoestima

Escala de Autoconceito e						
Autoestima	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min.	Máx.	gl	p
Competência Escolar (CE)	13.07	1.264	10	16	147	.000
Aceitação Social (AS)	12.33	1.155	9	16	147	.000
Competência Atlética (CA)	13.46	1.614	8	17	147	.000
Aparência Física (AF)	12.35	2.545	7	18	147	.000
Atração Romântica (AR)	13.00	1.480	9	18	147	.000
Comportamento (C)	12.53	1.305	9	17	147	.000
Amizades Íntimas (AI)	11.69	1.413	8	18	147	.000

Comp. Língua Materna (CLM)	12.56	1.141	10	17	147	.000
Comp. Matemática (CM)	12.78	1.236	10	16	147	.000
Autoestima (AE)	16.29	3.094	8	24	147	.000
Autoconceito Global (ACG)	12.64	.596	11	14	147	.062

^a Correlação de Significância de *Lilliefors*

Através da análise da Tabela 5 verifica-se que excetuando o Autoconceito Global que tem distribuição normal ($p > .05$), nenhuma das subescalas do autoconceito nem a autoestima apresenta distribuição normal ($p < .001$).

4.2. Estatística Inferencial

Neste tópico serão apresentadas os resultados das análises estatísticas associadas ao teste das hipóteses formuladas neste mesmo estudo.

(H1): *Espera-se que os alunos com maior Autoestima apresentem um Rendimento Académico mais elevado.*

De forma a verificar esta primeira hipótese foi utilizado o coeficiente de correlação de *Pearson* para analisar a associação entre a Autoestima e o Rendimento Académico dos alunos.

Tabela 6

Relação entre a Autoestima e o Rendimento Académico

	Rendimento Académico		
	<i>r</i>	<i>p</i>	N
Autoestima	-.084	.310	147

Através da análise da Tabela 6 sobre a relação entre a autoestima e o rendimento académico obtido a partir da média das notas do 3º período do 10º ano, pode-se verificar que os resultados se relacionam de forma inversa, são negativos e estatisticamente não significantes ($r = -.084$; $p = .31$). Isto é, o facto do valor de r ser negativo, mostra que quando aumenta a autoestima diminuem os resultados escolares; no entanto o valor é quase residual (coeficiente muito próximo de zero).

Desta forma, conclui-se que a hipótese não se confirma.

(H2): *Espera-se que o Autoconceito seja superior em alunos com maior Rendimento Académico.*

Tal como na hipótese anterior, para testar esta segunda, recorreu-se ao coeficiente de correlação de *Pearson* para analisar a associação relativa ao Autoconceito (em cada uma das suas subescalas e Autoconceito Global) e o Rendimento Académico.

Tabela 7

Relação entre o Autoconceito e o Rendimento Académico

Subescalas do Autoconceito	Rendimento Académico	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Competência Escolar	.381**	.000
Aceitação Social	.032	.703
Competência Atlética	.021	.798
Aparência Física	-.107	.198
Atração Romântica	-.013	.878
Comportamento	.066	.425

Amizades Íntimas	-.046	.582
Comp. Língua Materna	.002	.985
Comp. Matemática	.270**	.001
Autoconceito Global	.115	.164

** A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades)

De acordo com a Tabela 7 é possível verificar que os resultados obtidos são apenas estatisticamente significantes no que se refere à correlação entre os domínios da competência escolar e da competência a matemática em relação ao rendimento académico ($r = .381$; $p < .000$) e ($r = .270$; $p = .001$), respetivamente. Então, a hipótese formulada é apenas aceite na dimensão da competência académica e da competência a matemática.

(H3): *Existem diferenças no Autoconceito entre os alunos dos cursos de ciências e tecnologias e os alunos dos cursos profissionais*

Para analisar esta terceira hipótese foi aplicado o teste t em amostras independentes para comparação das médias dos entre Curso (Ciências e Tecnologias e Profissionais) no Autoconceito (Subescalas e Global).

Tabela 8

Resultados no Autoconceito em alunos dos dois tipos de cursos

Subescalas	Cursos			
	Ciências e Tecnologias		Profissionais	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Competência Escolar	13.02	1.300	13.16	1.196
Aceitação Social	12.40	1.164	12.20	1.136
Competência Atlética	13.41	1.667	13.55	1.515
Aparência Física	12.51	2.598	12.04	2.432
Atração Romântica	12.93	1.480	13.14	1.486
Comportamento	12.57	1.370	12.45	1.174
Amizades Íntimas	11.60	1.398	11.86	1.443
Comp. Língua Materna	12.61	1.163	12.47	1.101
Comp. Matemática	12.69	1.170	12.96	1.353
Autoconceito Global	12.64	.543	12.65	.696

Na Tabela 8 verifica-se que a média do Autoconceito Global não difere muito nos alunos dos dois tipos de curso sendo que os alunos do curso de ciências e tecnologias apresentam média ($M= 12.64$) e os alunos dos cursos profissionais ($M= 12.65$) não havendo praticamente diferença entre médias.

Pode-se, de uma forma geral, afirmar que as médias do curso de ciências e tecnologias são superiores nas subescalas da aceitação social, aparência física, comportamento e na competência da língua materna. Já os cursos profissionais apresentam média superior nas subescalas da competência escolar, competência atlética, atração romântica, amizades íntimas, competência a matemática e ainda no autoconceito global. No entanto, todas as diferenças de médias entre as subescalas são de baixo valor.

Tabela 9

Diferenças nas dimensões do Autoconceito nos alunos dos dois tipos de cursos

Subescalas	Ciências e Tecnologias		Profissionais
	<i>t</i>	gl	<i>p</i>
Competência Escolar	-.645	145	.520
Aceitação Social	.959	145	.339
Competência Atlética	-.505	145	.615
Aparência Física	1.055	145	.293
Atração Romântica	-.826	145	.410
Comportamento	.535	145	.593
Amizades Íntimas	-1.032	145	.304
Comp. Língua Materna	.714	145	.476
Comp. Matemática	-1.229	145	.221
Autoconceito Global	-.098	145	.922

Pela análise da Tabela 9 é possível constatar através dos resultados obtidos, que não existem diferenças estatisticamente significantes entre os alunos dos dois cursos nas subescalas do autoconceito e no autoconceito global ($p > .05$). Assim, a hipótese é rejeitada.

(H4): *Existem diferenças na Autoestima entre os alunos dos cursos de ciências e tecnologias e os alunos dos cursos profissionais.*

Para testar a quarta hipótese foi utilizado novamente o teste *t* para comparação de médias e com amostras independentes entre a Autoestima e o tipo de Curso (Ciências e Tecnologias e Profissionais).

Tabela 10

Resultados na Subescala de Autoestima em alunos dos dois tipos de cursos

Autoestima	Cursos			
	Ciências e Tecnologias		Profissionais	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
	16.03	3.088	16.80	3.075

Verifica-se na Tabela 10 que os alunos dos cursos profissionais apresentam uma média ligeiramente superior da autoestima em relação aos alunos do curso de ciências e tecnologias.

Tabela 11

Diferenças na Subescala de Autoestima nos alunos dos dois tipos de cursos

Autoestima	Cursos		
	Ciências e Tecnologias	Profissionais	
	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	-1.418	145	.158

Após a análise da Tabela 11 é possível constatar que os resultados obtidos não são estatisticamente significantes, não existindo diferenças entre os alunos dos dois tipos de cursos na variável Autoestima ($t = -1.418; p > .05$). Rejeita-se assim a hipótese formulada.

(H5): *Espera-se que os alunos do curso de ciências e tecnologias apresentem um rendimento académico mais elevado do que os alunos dos cursos profissionais.*

Foi aplicado o teste t para verificar a quinta hipótese em amostras independentes para comparação das médias entre o Rendimento Académico nos alunos por tipo de Curso (Ciências e Tecnologias e Profissionais).

Tabela 12

Resultados no Rendimento Académico em alunos dos dois tipos de cursos

Rendimento Académico	Cursos			
	Ciências e Tecnologias		Profissionais	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
	14.74	1.801	13.94	1.725

Através da análise da Tabela 12 pode-se verificar que a média das notas do 3º período do 10º ano foi ligeiramente superior no curso de ciências e tecnologias em relação às médias das notas dos alunos dos cursos profissionais, apresentando uma diferença de médias de 0.8 valores.

Tabela 13

Diferenças no Rendimento Académico nos alunos dos dois tipos de cursos

	Cursos		
	Ciências e Tecnologias		Profissionais
Rendimento Académico	<i>t</i>	gl	<i>p</i>
	2.594	145	.010

A Tabela 13 indica-nos que as diferenças no Rendimento Académico dos alunos por tipo de curso são estatisticamente significantes ($t = 2.594$; $p < .05$). Conclui-se assim que a hipótese formulada é aceite.

(H6): *Existem diferenças entre rapazes e raparigas nas variáveis Autoconceito, Autoestima e Rendimento Académico.*

Para analisar a última hipótese formulada foi utilizada a ANOVA, para examinar as diferenças entre ambos os sexos (masculino e feminino) no que é referente às três variáveis em estudo (Autoconceito Global, Autoestima e Rendimento Académico).

Tabela 14

Estatística descritiva do Autoconceito Global, da Autoestima e do Rendimento Académico em relação ao Género

		N	M	DP	Min.	Máx.
Autoconceito Global	<i>Masculino</i>	77	12.59	.647	11	14
	<i>Feminino</i>	70	12.70	.533	12	14
Autoestima	<i>Masculino</i>	77	17.42	2.682	8	24
	<i>Feminino</i>	70	15.04	3.057	9	24
Rendimento Académico	<i>Masculino</i>	77	14.19	1.836	11	19
	<i>Feminino</i>	70	14.79	1.744	12	19

Através da análise da Tabela 14 é possível verificar que em relação ao Autoconceito Global as raparigas apresentam resultados superiores aos dos rapazes, com uma diferença de médias de 0.11. Relativamente à Autoestima os rapazes apresentam um valor médio superior apresentando uma diferença de 2.38. Por fim, em relação ao Rendimento Académico o sexo feminino demonstra média superior havendo diferença entre ambos os sexos de 0.6.

Tabela 15

Diferenças de género nas variáveis do Autoconceito Global, da Autoestima e do Rendimento Académico

	gl	F	p
Autoconceito Global			
Entre grupos	1	1.211	.273
Nos grupos	145		
Total	146		
Autoestima			
Entre grupos	1	25.120	.000
Nos grupos	145		
Total	146		
Rendimento Académico			
Entre grupos	1	3.985	.048
Nos grupos	145		
Total	146		

É possível verificar através da Tabela 15 que os resultados obtidos apontam para a existência de diferenças estatisticamente significantes entre ambos os sexos (masculino e feminino) na Autoestima e no Rendimento Académico, sendo que $F(1, 145) = 25.120$, $p < .001$ e $F(1, 145) = 3.985$, $p < .05$, respetivamente. No que se refere ao Autoconceito Global não há diferenças estatisticamente significantes entre rapazes e raparigas, $F(1, 145) = 1.211$, $p = .273$ (*ns*).

5. Discussão dos Resultados

Após a descrição dos resultados do estudo, será realizada uma análise crítica dos mesmos com base na revisão de literatura que fundamenta este trabalho.

No presente estudo os objetivos propostos debruçaram-se sobre das relações entre as variáveis da autoestima, autoconceito e rendimento académico. Pretendeu-se assim verificar se existe relação entre o autoconceito e a autoestima e o rendimento escolar em

alunos do 11º ano de escolaridade, nos cursos de ciências e tecnologias e nos cursos profissionais (eletrónica, multimédia e *design*) de uma instituição privada. Também se averiguou se os alunos dos dois tipos de cursos se diferenciavam na autoestima, autoconceito e rendimento académico, e também se existiam diferenças entre rapazes e raparigas nas variáveis descritas anteriormente.

No que se refere às qualidades psicométricas da *Escala de Autoconceito e Autoestima*, pode-se afirmar que a escala apresenta boa consistência interna verificando que todas as subescalas mostram valores de *alpha* aceitáveis. Comparando com o estudo de Peixoto (2003) os resultados da presente investigação vão de encontro aos resultados obtidos pelo autor.

Quanto às hipóteses formuladas e a sua relação entre as variáveis pode-se verificar:

Relativamente à primeira hipótese deste estudo que pretendia verificar se os alunos com maior autoestima apresentavam rendimento académico mais elevado, não foi encontrada uma relação estatisticamente significativa. Estes resultados vão de encontro aos estudos realizados por Peixoto (2003) e Senos (1997) em que o primeiro autor afirma que o resultado de diversos estudos que pretendem analisar as diferenças nestes dois domínios revelam a inexistência de diferenças na autoestima tenham os alunos sucesso ou insucesso académico. O segundo autor afirmou que alunos com menor rendimento académico apresentavam valores de autoestima idênticos a alunos com rendimento académico mais elevado. No entanto, os mesmos resultados não estão de acordo com o estudo de Covington (1992) que referiu que quanto maior a autoestima, maior seria o rendimento académico. A autoestima é uma das bases essenciais para o bom desenvolvimento tanto da criança como do adolescente. Cria em paralelo um crescimento saudável em todas as dimensões do ser humano. O défice de autoestima pode gerar, numa determinada etapa da vida, muitos problemas psicológicos (Quiles & Espada, 2014).

Contudo, a explicação para essa inexistência de diferenças na autoestima entre alunos com rendimento académico poderá ser originada pela existência de estratégias protetoras da autoestima desencadeadas quando esta é ameaçada (Peixoto, 2003). Sendo assim, é esperado que quando o aluno julga apresentar uma baixa perceção de competência académica, aciona mecanismos de proteção da autoestima, de forma que esta continue equilibrada na vida do ser humano.

Quanto ao facto do autoconceito ser superior em alunos com maior rendimento académico (H2), verificou-se que apenas duas dimensões do autoconceito são estatisticamente significantes (competência escolar e competência a matemática). Estudos diversos apontam para relações estatisticamente significantes entre o autoconceito e o rendimento académico no entanto, as relações entre o autoconceito global e o rendimento académico são relativamente baixas. Este último parece ser influenciado pela forma como o adolescente encara a escola, pois à medida que os anos vão avançando e o aluno vai acumulando sucessos ou insucessos, vai existir uma forte influência na formação do autoconceito do aluno (Burns, 1979; Burns, Heath & Dimock, 1998). A relevância do contexto educativo no desenvolvimento do autoconceito pode explicar-se por si mesmo, pois o desenvolvimento do ser humano não pode ser percebido fora deste meio (Campira, Araújo & Almeida, 2014). Assim, Mwamwenda (2009) verificou que, os alunos com autoconceito positivo podem apresentar maior probabilidade de sucesso escolar, pois existe maior esforço e envolvem-se mais em atividades de pesquisa e de aprendizagem. No estudo realizado por Campira, Araújo e Almeida (2014) os resultados obtidos apontam para a existência de uma associação positiva entre o autoconceito e rendimento académico dos alunos, significando assim que um valor do autoconceito maior está articulado a maior rendimento académico por parte dos mesmos, e vice-versa. Pode-se afirmar assim os resultados desta hipótese não vão ao encontro de

outros estudos já realizados, que mostram a existência de uma forte relação entre o autoconceito e o rendimento académico.

Relativamente à hipótese de existirem diferenças no autoconceito entre os alunos que frequentam o curso de ciências e tecnologias e os alunos dos cursos profissionais, verificou-se que não existiam diferenças estatisticamente significantes. No mesmo sentido, também se verificou que não existem diferenças estatisticamente significantes quanto à autoestima entre os alunos dos cursos de ciências e tecnologias e os alunos dos cursos profissionais.

Baseando-nos na observação em contexto natural, verifica-se que, habitualmente, os alunos que optam por frequentar cursos profissionais após o 9º ano, têm rendimento académico inferior aos alunos que vão para os cursos de ciências e tecnologias. Não significa que, no entanto, não prossigam por uma via mais prática que lhes dará acesso direto ao campo profissional após o 12º ano de escolaridade, ou mesmo alcancem o seu futuro frequentando um curso do ensino superior. O facto de terem, por norma, rendimento académico mais baixo poderia induzir que o autoconceito e autoestima também o fossem. Verifica-se neste estudo, que esse facto não acontece.

Na quinta hipótese de que se esperava que os alunos do curso de ciências e tecnologias apresentassem um rendimento académico mais elevado do que os alunos dos cursos profissionais, verificou-se que existem diferenças na média das notas dos alunos relativamente ao curso que frequentam. Estudos revelam um aspeto frequente, que é o facto do ensino técnico profissional, no decorrer dos tempos, ter sido considerado um ensino de segunda opção e normalmente frequentado por alunos com um perfil cujos trajetos e percursos escolares são marcados, principalmente por insucessos, sendo estes alunos na sua maioria provenientes de meios socioeconómicos mais desfavoráveis (Duarte, 2012). Neste estudo a autora verificou uma associação entre os alunos dos cursos

profissionais e as suas trajetórias escolares caracterizadas por baixo rendimento académico. No entanto, também já existe um número significativo de estudantes com sucesso académico que preferem os cursos profissionais, o que apoia os resultados obtidos no presente estudo. Este facto pode dever-se a diversos fatores. Entre eles, podem estar a tendência dos alunos que frequentam os cursos profissionais terem origens sociais mais desvantajosas que os colegas dos cursos de ciências e tecnologias (Duarte, 2012). Outros fatores poderão estar associados às habilitações literárias das famílias como a ocupação profissional (tendencialmente mais baixas do que os alunos dos cursos de ciências), o número de reprovações até ao 9º ano de escolaridade ocorrem em maior parte em alunos que frequentam os cursos profissionais (Duarte, 2012). Em contexto natural, ao longo do tempo, também foi possível observar que alunos com rendimento académico mais baixo preferiam progredir os estudos pela via dos cursos profissionais, visto que com a escolaridade obrigatória é necessário realizar os doze anos escolares ou terminar os estudos com 18 anos.

Por fim, relativamente à hipótese de que existem diferenças entre rapazes e raparigas nas variáveis do autoconceito, autoestima e rendimento académico, verificou-se que ambos se diferenciam na autoestima e o rendimento académico, sendo que as raparigas apresentam valores superiores nas variáveis autoconceito global e rendimento académico. Faria e Azevedo (2004) referem que as raparigas vêem-se como mais competentes que pode contribuir para uma melhor autoaceitação e autovalorização, melhorando a perceção global sobre si mesmas, aumentando portanto, o seu autoconceito global.

Segundo Heatherton e Wyland (2003) a autoestima do sexo feminino pode ser fortemente influenciada pelos relacionamentos e a do sexo oposto pelo sucesso dos objetivos. Feliciano e Afonso (2012) verificaram no seu estudo que os indivíduos do sexo masculino apresentam valores de autoestima consideravelmente superiores ao sexo feminino, sendo

que estes valores podem ser justificados devido às transformações que caracterizam esta fase da adolescência (Quiles & Espada, 2009). Contrariamente, Anastácio (2013) refere num estudo realizado com 188 adolescentes que as raparigas tenderam a apresentar valores médios de autoestima mais altos que os dos rapazes. O mesmo acontece num estudo realizado por Anastácio e Carvalho (2006). A diversidade destes resultados em relação à autoestima pode dever-se a vários motivos como os aspetos físicos/biológicos, sociais, psicológicos, que são vivenciados de forma diferente por ambos os sexos. Mendonça (2011) verificou que, por norma, as raparigas apresentam um rendimento académico superior ao dos rapazes, o que vai de encontro aos resultados obtidos neste estudo.

CONCLUSÃO

Neste ponto serão abordados vários aspetos desde algumas considerações aos resultados alcançados no estudo, as implicações para a psicologia no contexto escolar, limitações pertencentes a este género de pesquisa bem como à continuidade em investigações futuras.

O presente estudo teve como principal objetivo compreender de melhor forma a relação existente entre as variáveis da autoestima, do autoconceito e do rendimento académico em alunos do 11º ano de escolaridade de dois tipos de cursos (ciências e tecnologias e profissionais). Este tema despontou importância devido à realidade em contexto escolar no que se refere ao autoconceito e autoestima do alunos e também ao recente alargamento da escolaridade obrigatória para os 12 anos de escolaridade ou 18 anos de idade que pode levar a baixos resultados académicos.

Foi estruturado em duas partes, teórica e prática, sendo que a revisão da literatura possibilitou uma melhor compreensão das variáveis abordadas ao longo de todo o estudo proporcionando a comparação entre a mesma e os resultados obtidos.

Analisando de uma forma geral os resultados obtidos é possível verificar que foram encontradas diferenças nas dimensões do autoconceito da competência escolar e na competência a matemática em alunos com rendimento académico superior; observaram-se diferenças no rendimento académico entre os alunos dos cursos, sendo superior no curso de ciências e tecnologias; a autoestima e o rendimento académico parecem diferir em ambos os sexos, sendo que as raparigas apresentam valores superiores nas variáveis do autoconceito global e no rendimento académico e os rapazes apresentam valores superiores na autoestima.

Diversos temas da área da educação têm vindo a ser alvo de discussão nos últimos tempos e, por isso, a necessidade de referir o tema da escolaridade obrigatória.

A mudança da lei no que se refere à escolaridade obrigatória poderá ter repercussões no progresso académico de cada aluno. Com isto, também a autoestima e o autoconceito poderão ser influenciados, pois o facto de ser obrigatório frequentar a escola até aos dezoito anos de idade pode fazer com que o estudante diminua a sua motivação para a aprendizagem, podendo revelar insucesso académico e níveis de autoconceito e autoestima baixos. Denota-se por parte dos alunos uma desmotivação em relação à escola e aos programas lecionados nas aulas. Este facto foi observado em contexto natural de estágio curricular, no qual se evidenciou um crescimento na desmotivação de vários alunos pela escola querendo estes, na sua maioria, desistir.

Neste estudo podemos referir algumas **limitações**:

- a **amostra** abrange apenas turmas do 11º ano de escolaridade e existe discrepância no número de alunos dos cursos profissionais para o curso de ciências e tecnologias;

- a **recolha de dados** foi realizada de forma a não retirar muito tempo aos alunos, visto terem uma ou duas aulas por semana de cada disciplina; no entanto, uma semana de distanciamento para os alunos trazerem o consentimento para o preenchimento dos materiais, resultou num retorno abaixo do esperado em termos de participantes;

- verificou-se algum desinteresse por parte dos alunos no **preenchimento dos instrumentos**. Talvez por não ser de carácter avaliativo, e mesmo tendo referido que era um trabalho importante, alguns alunos respondiam sem leitura prévia dos itens e com ruído na sala de aula; também o facto de algumas turmas terem preenchido os instrumentos nas últimas aulas do dia poderá ter prejudicado os resultados, pois estavam mais inquietos e pode ter havido uma interpretação errada dos itens;

- alguns alunos podem ter respondido conforme o que seria esperado ou desejável e não o que realmente pensam.

Como **sugestões** para pesquisas futuras, a amostra deveria abranger um maior número de estudantes e anos de escolaridade. Seria interessante obter as médias das notas do 9º ano em vez do 10º, pois é aqui que existe a transição do ciclo para o ensino secundário, acrescentando nos questionários sociodemográficos dados sobre as origens socioeconómicas da família para a obtenção de um maior número de informações. Professores e pais dos alunos se pudessem, de alguma forma, participar no estudo seria importante, pois nem sempre se apercebem de como o adolescente se encontra, bem como incluir em diversos anos de escolaridade atividades de promoção de estratégias de aprendizagem e programas para o desenvolvimento da autoestima desde o 1º ciclo de estudos. Desta forma, abriria um reforço na atuação do psicólogo educacional. A partir daqui, poderia existir um crescimento favorável do aluno a nível pessoal como escolar.

Seria importante para os estudantes na idade de transição para o ensino secundário (14-15 anos de idade) a aplicação de programas de estratégias de motivação para a

aprendizagem à semelhança do programa de intervenção que é apresentado por Margarida Pocinho. Desta forma, o problema poderá não deixar de existir mas poderá ser minimizado. Exemplos destes programas é o da autora mencionada anteriormente que em 2009 realizou o trabalho “Motivação para aprender: Validação dum programa de estratégias para adolescentes com insucesso escolar”. É um programa para adolescentes entre os catorze e quinze anos de idade em que foi avaliado o efeito do programa na autoestima, atribuições causais de sucesso, hábitos de estudo, rendimento escolar e as opiniões dos professores. Foi verificado que este programa melhorou significativamente a motivação para a escola, trazendo também benefícios a nível académico e pessoal. Esta seria mais uma forma do psicólogo escolar intervir junto dos alunos de forma a contribuir para o percurso escolar dos mesmos.

Verificado na literatura, à autoestima está outra variável associada, a motivação, pois é referida muitas vezes na quando se aborda este tema. Desta forma, seria importante que a variável motivação estivesse presente neste estudo.

Resumindo, este trabalho vem contribuir para a reflexão e assimilação dos conhecimentos e das relações entre a autoestima, do autoconceito e do rendimento académico e não, criar qualquer tipo de generalizações sobre o tema. Para a psicologia, este estudo vem acrescentar novas perspetivas em relação aos alunos destes dois tipos de curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. & Freire, T. (2007). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, J. (2000). Transição para o ensino superior: apresentação de questionário de vivências académicas. In Veiga, M. & Magalhães J. (2000). *Prof. Dr. José Ribeiro Dias Homenagem*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Alves, J. (2010). Modelo didático e a construção do sucesso escolar. *Projeto Fénix: Mais Sucesso Para Todos – Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.
- Alves Martins, M. (1998). Dinâmica de escola e identidades sociais. *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação*, 43-49. ISPA: Lisboa.
- Anastácio, Z. (2013). Saúde e Desenvolvimento Adolescente: Relação entre tomada de decisão, comportamento sexual, autoestima e imagem corporal. In O Desenvolvimento Humano: perspetivas para o século XXI. *Atividade Física e*

saúde, inclusão Social e Formação Profissional, ed. P. Silva, S. Souza & I. Neto, 149 - 159. ISBN: 978-85-7862-294-7. São Luís do Maranhão: EDUFMA.

Anastácio, Z. & Carvalho, G. (2006). Saúde na Adolescência: Satisfação com Imagem Corporal e Auto-estima. In *Actividade Física, Saúde e Lazer: A Infância e Estilos de Vida Saudáveis*, ed. B. Pereira & G. Carvalho, 49 - 61. ISBN: 972-757-423-8; 97. Lisboa: Lidel.

Andrade, D. & Angerami, E. (2001). A auto-estima em adolescentes com e sem fissuras de lábio e/ou de palato. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 9 (6), 37-41.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Balhau, J. (2011). A vinculação e a auto-estima em jovens não institucionalizados vs. Institucionalizados. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior Miguel Torga: Escola Superior de Altos Estudos, Coimbra.

Bastos, H. (2007). A criança de transição: Estudo das representações e atitudes face ao 1º ciclo do ensino básico (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Portucalense, Porto.

Bernardo, R. & Matos, M. (2003). Desporto aventura e auto-estima nos adolescentes em meio escolar. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 3 (1), 33-46.

Blakemore, S., Burnett, S., & Sebastian C. (2008). Development of the self-concept during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 441-446. doi:10.1016/j.tics.2008.07.008.

Burns, R. (1979). *The Self Concept: In Theory, Measurement, Development and Behaviour*. California University: Longman.

- Burns, R., Heath, M. & Dimock, V. (1998). *Constructivism... what's that?* TAP into Learning. Consultado em Agosto de 2015 em <http://www.sedl.org/pubs/tapinto/v1n1.pdf>.
- Campira, F., Araújo, A. & Almeida, L. (2014). *Autoconceito e rendimento escolar em adolescentes moçambicanos*. Universidade Pedagógica (Moçambique); Universidade do Minho.
- Cole, D., Maxwell, S., Martin, J., Peeke, L., Seroczynski, A., Tram, J., et al. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child development*, 72, 1723-1746.
- Correia, M. (1991). Auto-percepção e auto-estima em crianças com repetência no 1º ciclo do ensino obrigatório. *Psicologia* 8(1), 45-55.
- Costa, A. (2000). *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht.
- Covington, M. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Cunha, C., Sisto, F. F., & Machado, F. (2006). Dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito num grupo de crianças. *Avaliação Psicológica*, 5, 153-157.
- D'Affonseca, S. (2005). *Prevenindo fracasso escolar: Comparando o autoconceito e desempenho académico de filhos de mães que trabalham fora e donas de casa*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos: São Paulo.
- Dale, R. (2010). *The dark side of the whiteboard: education, poverty, inequalities and social exclusion*. Ghent: NESSE.
- Direção-Geral de Educação e Cultura. (2003). *Estrutura dos Sistemas de Ensino, Formação Profissional e Ensino para Adultos na Europa*. Disponível em http://www.oei.es/quipu/portugal/estructura2005_06.pdf.

- Direção-Geral de Educação e Cultura. (2006/2007). *Eurybase – Base de Dados de Informação sobre os Sistemas Educativos na Europa: O Sistema Educativo em Portugal*. Disponível em <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/eurydice-o-sistema-educativo-em-portugal-2006-2007.pdf>.
- Direção-Geral de Educação e Formação. (2010). *Escolaridade Obrigatória*. Angra do Heroísmo.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2013). *Modelo de previsão do número de alunos em Portugal – impacto do alargamento da escolaridade obrigatória*. Documento disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/64/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=65&file>Name=ArtigoPrevis_oAlunos_Portugal_final_0609.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/64/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=65&file>Name=ArtigoPrevis_oAlunos_Portugal_final_0609.pdf).
- Duarte, A. (2012). *A introdução dos cursos profissionais nas escolas públicas: perfil socioeducativo dos alunos*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – Instituto Universitário de Lisboa.
- Erdley, C., Nangle, D., Newman, J. & Carpenter, E. (2001). Children's Friendship Experiences and Psychological Adjustment and Research. *Child and Adolescent Development, 91*, 5-24.
- Faria, L. (1998). *Desenvolvimento diferencial nas concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica, 23*(4), 361-371.
- Faria, L. & Azevedo, A. (2004). Manifestações Diferenciais do Autoconceito no fim do Ensino Secundário Português. *Paidéia, 14*, 265-276.

- Faria, L. & Fontaine, A. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- Faria, L. & Fontaine, A. (1995). Reflexões sobre a adaptação de um instrumento de autoconceito a crianças e pré-adolescentes. In: L. Almeida & I. Ribeiro, *Avaliação psicológica: Formas e Contextos*, 3, 323-330.
- Feliciano, I. (2010). *Estudo sobre a Auto-Estima em adolescentes dos 12 aos 17 anos*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira Interior: Covilhã.
- Feliciano, I. & Afonso, R. (2012). Estudo sobre auto-estima em adolescentes dos 12 aos 17 anos. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13 (2), 252-265.
- Field, A. & Hole, G. (2010). *How to Design and Report Experiments*. London: Ed Sage.
- Fleming, M. (1993). *Adolescência e autonomia: o desenvolvimento psicológico*. Porto: Afrontamento.
- Fontaine, A. (1991). O conceito de si próprio no secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas. In I. Fialho & J. Verdasca (orgs.), *TurmaMais e Sucesso Escolar: Fragmentos de um percurso*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação – da concepção à realização* (tradução de Nídia Salgueiro). 2ª ed. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e científicas, Lda.
- Fortin, M. (2009). *O processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Franco, A. (2009). O mito da auto-estima na aprendizagem escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 325-332.

- Frazão, A. (2004). *Consumo de bebidas alcoólicas e de tabaco na população adolescente. Factores pessoais e familiares predictores do consumo*. Tese de Doutoramento. Universidade Aberta: Lisboa.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Garcia, J., Jerónimo, H., Norberto, Rui, Amaro, Maria Inês. (2000). *Estranhos: Juventude e Dinâmicas de Exclusão Social em Lisboa*. Oeiras: Celta Editora.
- GEPE/ME & INE/IP – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação / Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estatística. (2009). *50 anos de Estatísticas da Educação – Volume I*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Gomes, M. (2007). *Auto-conceito/ Auto-estima e Rendimento escolar em alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico: contributo para melhorar a comunicação e o bem-estar em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde. Universidade Aberta: Lisboa.
- Gonçalves, C. (2012). *O Aluno e a Transição: Relação entre auto-conceito e atitudes face à escola*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade da Madeira: Funchal.
- González-Pienda, J.A. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 271-289.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver Press.
- Harter, S. (1993). Vision of self Beyond the me in mirror. *Developmental Perspectives on Motivation*. Lincon: University of Nebraska, 99-144.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.

- Harter, S. (2006). The self. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (P. 505-570). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (2006). The development of self-representations in childhood and adolescence. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.). New York: Wiley.
- Hattie, J. (1992) *Self-Concept*. Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- Heatherston, T. & Wyland, C. (2003). Assessing self-esteem. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: a handbook of models and measures* (P. 219-233). Washington, DC: American Psychological Association.
- Helmeke, A. & Van Aken, M. (1995). The casual ordering of academic achievement and selfconcept of ability during elementary school a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Henriques. E. (2000). *Padrão de Desenvolvimento da motivação/ intrínseca em estudantes do 6º e 9º ano de escolaridade: relação com o auto- conceito*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Aplicada. Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Lisboa.
- Henriques, P. (2009). *Imagem corporal, autoconceito e rendimento escolar nos pré-adolescentes*. Departamento de Ciências e Educação. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Hulley, B., Cummings, R., Browner, S., Grady, G. & Newman, B. (2006). *Delineando a Pesquisa Clínica: uma Abordagem Epidemiológica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Jackson, S., Thomas, P. & Marsh, H. (2001). Relationships between flow, self-concept, psychological skills, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 129-153.

- Janeiro, I. & Nobre, A. (2010). *Questionário de Adaptação Escolar e Rendimento Escolar: Um estudo de Relação*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia: Minho.
- Jones, J. & Gieneeks, L. (1970). Measures of self perceptions as predictors of scholastics achievements. *Journal of Educational Research*, 63, 201-203.
- Judge, T., Erez, A. & Bono, J. (1998). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance*, 11, 167-187.
- Kaplan, H. (1982). Self-attitudes and deviant behavior: New directions for theory and research. *Youth and Society*, 14, 185-211.
- Kaplan, D., Peck, B. & Kaplan, H. (1994). Structural relations model of selfrejection, disposition to deviance, and academic failure. *Journal of Educational Research*, 87, 166-173.
- Kaplan, H. & Lin, C. (2000). Deviant identity as a moderator of the relation between negative self-feelings and deviant behavior. *Journal of Early Adolescence*, 20, 150-177.
- Kaplan, P. (2000). *Child's odyssey: child and adolescent*. Belmont: Wadsworth.
- Lassance, M. (2005). Adultos com dificuldades de ajustamento ao trabalho: Ampliando o enquadre da orientação vocacional de abordagem evolutiva. *Revista Brasileira de Orientação Vocacional*, 6(1), 41-51.
- Lila, T. (2009). *Auto-estima e percepção das práticas parentais na fase final da adolescência*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Universidade de Lisboa.
- Lopes, J. (1993). Classificação em psicopatologia da infância e da adolescência, *Psiquiatria Clínica*, 14(2), 107 - 115.

- Lopes, J. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: A sofisticada arquitectura de um equívoco*. Braga: Psiquilíbrios.
- Lopes, M. (2005). Transições e pontos críticos das trajectórias de escolaridade: estudo de caso em seis escolas secundárias da Grande Lisboa. *Revista Interações*, 1(1), 55-75.
- Lopes, J. & Almeida, L. (2015). Questões e modelos de avaliação e intervenção em Psicologia Escolar: o caso da Europa e América do Norte. *Estudos de Psicologia*, 32 (1), 75-85.
- Machado, J. & Alves, J. (2014). *Escola para todos – Igualdade, diversidade e autonomia*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Machargo, J. (1991). *El Profesor y el auto concepto de sus alumnos: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Espanola.
- Marsh, H. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-562.
- Mendonça, A. (2011) "Rapazes e raparigas: ensino igual ou diferenciado? -Comentário crítico às recomendações governamentais britânicas" in *Actas do Colóquio Internacional Mulher em Debate: Passado e Presente*. (Org.) C.C.A.H. da Universidade da Madeira.
- Mwamwenda, T. (2009). *Psicologia Educacional, uma perspectiva africana*. Maputo: Textos Editores.
- Mosquera, J. & Stobaus, C. (2006). Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7 (1), 83-88.
- Nunes, M. (2010). *Auto-conceito e suporte social em adolescentes em acolhimento institucional*. Faculdade de Psicologia, Lisboa.

- Nuñez, J. & González-Pienda, J. (1998). Intervención sobre los déficits afectivos y motivacionales de los alumnos con dificultades de aprendizaje. In V. Santiuste & J. Beltrán (coord.). *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (2012). *PISA – Programme for International Student Assessment: Portugal – primeiros resultados*.
- Organização de Estados Iberoamericanos - Ministério da Educação de Portugal. (2000). *Escolaridade Obrigatória*. Disponível em http://www.oei.es/quipu/portugal/esc_obligatoria.pdf.
- Oliveira, I. (2004). *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aulas*. São Paulo: Papirus.
- Oliveira, J. (1999). *Psicologia da educação: Escola, aluno - aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Peixoto, F. (s/d). *Manual da escala de autoconceito e autoestima*. ISPA: Manuscrito não publicado.
- Peixoto, F. (1998). Auto-conceitos, auto-estima e resultados escolares: a influência da repetência no(s) autoconceito(s) e na auto-estima de adolescentes. *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação*, 51-69. ISPA: Lisboa.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Universidade do Minho: Braga.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22, 235-244.
- Peixoto, F. (2010). Relationships between self-esteem, self-concept and academic achievement in adolescents. In R. Zukauskienė (Ed.), *Proceedings of the 12th*

Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence

(P. 249-253). Bologna: Medimond Editore.

Peixoto, F. & Almeida, L. (1999). Escala do autoconceito e da auto-estima. *Avaliação*

Psicológica: Formas e Contextos, 6, 632-640.

Peixoto, F. & Almeida, L. (2011). Organização do Autoconceito: Análise da Estrutura

Hierárquica em Adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 533-541.

Peixoto, F. & Nascimento, S. (2012). Relações entre o estatuto escolar e o autoconceito, autoestima e orientações motivacionais em alunos do 9º ano de escolaridade.

Análise Psicológica, 4(XXX), 421-434.

Pina Neves, S. (2007). *Concepções pessoais de competência: Contributos para a construção e validação de um modelo compreensivo no contexto de realização escolar*. Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

Pipa, J. & Peixoto, F. (2011). *Adaptação da escala de auto-conceito artístico para estudantes do ensino secundário*. VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica: Lisboa.

Pocinho, M. (2009). Motivação para aprender: validação dum programa de estratégias para adolescentes com insucesso escolar. *ETD – Educação Temática Digital*, 10, 168-186.

Polit, F. & Hungler, P. (1995). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Purkey, W. (1988). *Self concept and school achievement*. Printice Hall.

Purkey, W. & Stanley, P. (2001). The self in psychotherapy. *Humanistic psychotherapies*, 473-498.

- Quiles, M. & Espada, J. (2009). *Educar para a auto-estima: Propostas para a escola e para o tempo livre* (2ª Ed.). Sintra: K Editora.
- Quiles, M. & Espada, J. (2014). *A autoestima na infância e na adolescência*. Lisboa: Bookout.
- Ribeiro, J. (2007). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi Editora.
- Saldanha, A., Oliveira, I. & Azevedo, R. (2011). O conceito de adolescentes escolares. *Paidéia*, 21 (48), 9-19.
- Saleiro, F. (2004). *Objectivos Motivacionais e Rendimento Escolar: relação com a auto-estima, o autoconceito académico e a qualidade da relação familiar em alunos do 12º ano de escolaridade*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Lisboa.
- Sanchez, F. & Roda, M. (2003). Relationships between self-concept and academic achievement in primary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, 1(1), 95-120.
- Santos, P. (2009). *A interferência do rendimento escolar no auto-conceito de alunos do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa: Porto.
- Santos, P. & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg. *Teoria, Investigação e Prática*, 8, 253-268.
- Scheirer, M. & Kraut, R. (1979). Increasing educational achievement via self-concept change, *Review of Educational Research*, 49, 131-50.
- Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1(XIV), 111-121.
- Senos, J. (1997). Identidade Social, Auto-estima e Resultados Escolares. *Análise*

Psicológica, 15, 123-137.

Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina: estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 16, 267-276.

Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Shavelson, R. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.

Silva, M., & Vendramini, C. (2006). Evidências de validade de uma escala de autoconceito académico em estatística. *Educação Matemática Pesquisa*, 8, 177-196.

Sisto, F., Bartholomeu, D., Rueda, F., & Fernandes, D. (2004). Autoconceito e emoções. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Eds.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (P. 68-74). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Skaalvik, E. & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept. A analysis of causal predominance in a development perspective. *Journal of personality and Social Psychology*, 58(2), 292-307.

Song, I. & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.

Song, I. & Hattie, J. (1985). Relationships between selfconcept and achievement. *Journal of Research in Personality*, 19, 365-372.

Tavares, M. (2002). *Auto-estima: o que pensam os professores?*. Dissertação de Doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.

Usmiani, S. & Daniluk, J. (1997). Mothers and Their Adolescent Daughters: Relationship between Self-Esteem, Gender Role Identity, and Body Image. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 45-62.

Vasconcelos, M. (2013). *Abandono e Absentismo Escolar no concelho de Ponta Delgada*.

Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa: Porto.

Vaz Serra, A. (1988). O Auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2(VI), 101-110.

Veiga, F. (1996). Autoconceito e rendimento dos jovens em matemática e ciências: Análise por grupos com diferente valorização do sucesso. *Revista de Educação*, 5, 41-53.

Wentzel, K. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development*, 73, 287-301.

Wylie, R. (1979). *The self-concept (vol. 2): Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Legislação

Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto – Diário da República nº 166, Série I, de 27.08.2009.

Anexos

Anexo I

Questionário Sociodemográfico do Curso de Ciências e Tecnologias

Questionário Sociodemográfico

De seguida vão ser apresentadas uma série de questões. Assinale com um X a sua opção.

Sexo:

Feminino

Masculino

Data de Nascimento: ___/___/_____

Curso: _____

Notas 10º ano no 3º período:

Disciplina	Nota	Disciplina	Nota
Português		Físico-Química	
Inglês		Biologia e Geologia	
Filosofia		Geometria Descritiva	
Educação Física		EMRC	
Matemática A			

Anexo II

Questionário Sociodemográfico do Curso Profissional de *Design*

Questionário Sociodemográfico

De seguida vão ser apresentadas uma série de questões. Assinale com um X a sua opção.

Sexo:

Feminino

Masculino

Data de Nascimento: ___/___/_____

Curso: _____

Notas 10º ano no 3º período:

Disciplina	Nota	Disciplina	Nota
Português		Matemática	
Inglês / Francês		Geometria Descritiva	
Área de Integração		Desenho Assistido do Computador	
TIC		Materiais e Tecnologias	
Educação Física		História Cultura Artes	
Design de Interiores e Exteriores			

Anexo III

Questionário Sociodemográfico do Curso Profissional de Eletrónica

Questionário Sociodemográfico

De seguida vão ser apresentadas uma série de questões. Assinale com um X a sua opção.

Sexo:

Feminino

Masculino

Data de Nascimento: ___/___/_____

Curso: _____

Notas 10º ano no 3º período:

Disciplina	Nota	Disciplina	Nota
Português		Electricidade e Electrónica	
Inglês		Tecnologias Aplicadas	
Área de Integração		Sistemas Digitais	
TIC		Automação e Comando	
Educação Física		Física e Química	
Matemática			

Anexo IV

Questionário Sociodemográfico do Curso Profissional de Informática

Questionário Sociodemográfico

De seguida vão ser apresentadas uma série de questões. Assinale com um X a sua opção.

Sexo:

Feminino

Masculino

Data de Nascimento: ___/___/_____

Curso: _____

Notas 10º ano no 3º período:

Disciplina	Nota	Disciplina	Nota
Português		Sistemas Operativos	
Inglês		Redes de Comunicação	
Área de Integração		Programação de Sistemas de Informação	
TIC		Física e Química	
Educação Física		Matemática	

Anexo V

Parecer da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

Das conhecimentos à
aluna e Orientador(a).
Inês
17/11/2014

Exma. Senhora
Prof. Inês Gomes
Diretora da FCHS

Porto, 13 de novembro de 2014

Exma. Senhora Prof. Doutora,

A Comissão de Ética, depois de apreciado o projeto de dissertação do 2º ciclo de Estudos em Psicologia, da autoria de Diana Alexandra da Silva Oliveira (21764), sobre o tema "Autoconceito, Auto-estima e Rendimento Académico em Alunos do 11º ano de Escolaridade nos Cursos de Ciências e Tecnologias e Cursos Profissionais", considera nada haver a opor ao mesmo.

O Projeto consiste na aplicação à franja etária que se inclui no ano de estudos do ensino secundário em

Anexo VI

Pedido de Autorização à Direção da Instituição

Porto, 3 de Novembro de 2014

Exma. Senhor _____

Colégio Liceal _____

Encontro-me a realizar a Dissertação de Mestrado em Psicologia na Universidade Fernando Pessoa no curso de Psicologia na área da Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária, orientada pela Professora Doutora Susana Marinho, em que pretendo estudar o papel do *Autoconceito e da Auto-estima no Rendimento Académico* (notas do 3º período do ano lectivo de 2013/2014), em alunos do ensino secundário, mais precisamente em alunos do 11º ano de escolaridade nos cursos de ciências e tecnologias e em três cursos profissionais (multimédia, informática e electrónica).

Desta forma, venho solicitar a autorização para poder realizar a investigação junto dos alunos do 11º ano no colégio, disponibilizando-me, desde já, para informar dos resultados encontrados, se assim o desejar.

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

A mestranda:

Diana Alexandra da Silva Oliveira

Contactos: 21764@ufp.edu.pt

917964040

.....
Autorizo o estudo junto dos alunos do Colégio Liceal _____

A directora:

(Assinatura, Carimbo e Data)


1/12/14

Anexo VII

Consentimento Informado para os Encarregados de Educação

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial (Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)

Designação do Estudo (em português):

Eu, abaixo-assinado, (nome completo) -----

Responsável pelo participante no projecto (nome completo) -----

-----, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos e, se ocorrer uma situação de prática clínica, os benefícios previstos, os riscos potenciais e o eventual desconforto. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto que lhe seja aplicado o método ou o tratamento, se for caso disso, propostos pelo investigador.

Data: ____/____/200__

Assinatura do Responsável pelo participante no projecto: _____

O Investigador responsável:

Nome: Diana Alexandra da Silva Oliveira

Assinatura:

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

Anexo VIII

Consentimento Informado dirigido aos Alunos

Anexo IX

Carta dirigida aos Encarregados de Educação

Porto, 2014

Caro Encarregado de Educação

Encontro-me a realizar a Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária na Universidade Fernando Pessoa, em que pretendo estudar o papel do Autoconceito e da Autoestima no Rendimento Académico (notas do 3º período do ano lectivo de 2013/2014), em alunos do ensino secundário, mais precisamente em alunos do 11º ano de escolaridade nos cursos de ciências e tecnologias e em três cursos profissionais (multimédia, informática e *design*) do Colégio.

Desta forma, venho solicitar a V. autorização e consentimento relativamente à participação dos vossos educandos no estudo para os quais solicito o preenchimento e assinatura do consentimento informado junto.

Disponibilizo-me para tirar quaisquer dúvidas que possam existir.

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

A mestranda:

Diana Alexandra da Silva Oliveira

Contactos: 21764@ufp.edu.pt

917964040