



Universidade Fernando Pessoa

Escola de Estudos Pós-Graduados e de Investigação

Maria Olímpia Almeida de Paiva

**A Dinâmica do Autoconceito na Disrupção Escolar:
Um estudo com alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico**

Trabalho de Pós-Doutoramento

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Victor Manuel Pereira Da Rosa

Julho 2009

Deste duto saber ficará a marca indelével de uma profunda amizade e admiração

Um obrigada sentido ao professor Victor Da Rosa

*Vai longe, com efeito, o tempo do professor carismático,
ensinando para uma elite de alunos.
O ensino de massas pôs definitivamente em causa a pedagogia do
«dom» e hoje o professor tem de ser um técnico dotado de um
conjunto de competências de carácter didáctico e relacional para
além da necessária competência nas matérias que ensina.*

Estrela (1998, p. 108)

Índice	
I. Da problematização ao delineamento experimental	04
Introdução	05
II. Enquadramento teórico	08
Capítulo 1 – A Disrupção Escolar	09
Capítulo 2 – O Autoconceito	18
III. Marco Empírico	33
1. Método	34
1.1. Desenho	34
1.2. Hipóteses de investigação	35
1.3. Participantes	36
1.4. Variáveis e instrumentos de medida	38
1.4.1. Ficha de Dados Pessoais e Escolares (FDPE)	39
1.4.2. Escala da Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP)	40
1.4.3. Escala de Autoconceito - “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale-2”) (PHCSCS-2)	41
1.5. Procedimentos e técnicas de análise de dados	43
1.5.1. Procedimentos	43
1.5.2. Técnicas de análise de dados	44
1.5.2.1. Análise de estruturas de covariância	45
1.5.2.2. Avaliação de estruturas de covariância	47
2. Resultados – modelo de equações estruturais	50
3. Análise e discussão do modelo de equações estruturais	55
IV. Da explanação da evidência à especulação	69
Referências	75

I – Da problematização ao delineamento experimental

Introdução

Com frequência, como professores, não entendemos a razão pela qual, após termos dedicado algum tempo a ensinar determinado assunto utilizando distintos métodos de ensino, os alunos não o aprendem, alcançando, assim, classificações insuficientes nos vários momentos de avaliação. Questionamo-nos, também, sobre os motivos pelos quais certas estratégias de ensino/aprendizagem conseguem resultados positivos com uns alunos e não funcionam com outros, bem como temos muita dificuldade em aceitar que alguns alunos não manifestem certas competências essenciais (Biggs, 1993).

Tal com referem vários estudos (Amado, 2000, 2001; Barros & Barros, 1999; Campbell, Smith & Brooker, 1998; Estrela & Amado, 2000; Lourenço, 2008; Paiva, 2008), todos, pais, professores e alunos, pretendemos que os nossos jovens aprendam a analisar os conteúdos que lhes são novos, avaliando de uma forma crítica as resoluções apresentadas para os problemas, e se tornem capazes de, no dia-a-dia, usarem as informações aprendidas. Desejamos que o estudo dos diversos assuntos académicos altere qualitativamente as interpretações dos nossos alunos acerca do mundo que os rodeia.

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

Estas questões despertaram a minha atenção docente há muitos anos, diria mesmo, tantos quantos os que tenho de experiência. A procura de respostas que me orientassem na prática lectiva, compreendendo como os alunos activam as suas estratégias a partir das motivações, marcou a minha vida profissional.

Com bastante frequência somos alertados para situações de disrupção que ocorrem nas escolas entre os adolescentes. Este facto não é novo mas está a ser motivo de preocupação e interesse para os próprios alunos, pais, profissionais da educação e da saúde e comunicação social. As agora conhecidas e divulgadas consequências e efeitos negativos destes comportamentos para o desenvolvimento e para a saúde mental dos jovens envolvidos, bem como para o público em geral, talvez

seja uma das possíveis causas da actualidade deste assunto (Caldeira, 2007; Lourenço & Paiva, 2008).

A opção por este tema e temática de investigação justifica-se pela necessidade de compreender mais pormenorizadamente o processo de ensino/aprendizagem, com a finalidade de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos. Por este motivo, a presente investigação foi orientada na busca de respostas a determinadas perguntas relacionadas com o modo como os alunos do Ensino Básico abordam os seus comportamentos disruptivos e as suas percepções sobre o autoconceito, bem como a influência destes construtos no seu sucesso académico. Também se pretende analisar alguns factores referentes às características sociodemográficas que poderão estar relacionados com estes construtos.

Que tipo de comportamentos disruptivos adoptam os alunos? Que relação existe entre o autoconceito dos alunos e os seus comportamentos disruptivos? Qual o impacto dos comportamentos disruptivos e do autoconceito no rendimento escolar? Em que medida o tempo de estudo, as metas escolares, o ano de escolaridade, a repetência e o sexo influenciam o autoconceito dos alunos?

Estas são algumas das questões que, de uma forma mais ou menos tácita, nortearam o desenho desta investigação e dirigiram os nossos investimentos nesta área do processo de ensino/aprendizagem.

A questão global em torno da qual gira este trabalho de pesquisa está relacionada com a associação entre os comportamentos disruptivos e o autoconceito dos alunos em diferentes etapas do Ensino Básico. Mais detalhadamente, a análise do impacto do autoconceito e dos comportamentos disruptivos, dos alunos do 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, nas notas (Língua Portuguesa e Matemática). Embora sendo professora do Ensino Secundário, a escolha do 3.º ciclo do Ensino Básico deveu-se ao facto de ser docente numa escola secundária com 3.º ciclo e constatar que os comportamentos disruptivos, por parte dos alunos, são mais frequentes neste nível de ensino.

Assim, organizámos este trabalho em duas grandes partes: na primeira, referente ao enquadramento teórico e revisão de literatura, analisaremos os conceitos de disrupção escolar e de autoconceito, que darão suporte às hipóteses delineadas no modelo de equações estruturais proposto; na segunda parte, onde descreveremos o nosso estudo empírico, serão expostos os resultados e os estudos estatísticos

conducentes à análise das hipóteses de investigação formuladas. A partir dos dados serão elaboradas algumas conclusões e discutidas implicações para a prática educativa.

No primeiro capítulo do enquadramento teórico, desenvolveremos o conceito de disrupção escolar e discutiremos a investigação mais relevante (Amado, 1989, 2001, 2004; Amado & Freire, 2002; Baraldi & Silveiras, 2003; Carita & Fernandes, 1997; Del Prette & Del Prette, 2003; Estrela, 1986, 1998; Fonseca, 2000; Hargreaves, Hester & Mellor, 1975; Jackson, 1991; Lawrence & Steed, 1986; Lourenço & Paiva, 2004b; Mascarenhas, 2006; Medeiros & Loureiro, 2004; Paiva, 2003b; Rosser & Harré, 1976; Silva, Nossa & Silvério, 2000; Veiga, 1995, 2001, 2007, 2008; Woods, 1979).

O segundo capítulo do enquadramento teórico seguirá a mesma estrutura do capítulo 1. Neste sentido, será desenvolvido o tema autoconceito, tendo como base alguma da investigação existente (Azevedo & Faria, 2004; Bandura, 1986; Barros & Barros, 1999; Faria, 2005; Faria & Silva, 2000; Fontaine, 1991a; Haynes, 1989; Harter, 1985, 1996; Hattie, 1992; Inglez de Souza & Ferreira de Brito, 2008; Leitão, 2008; Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984; Paiva, 2003a,b; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Simões, 1997, 2001; Simões & Vaz Serra, 1987; Tamayo, 1985; Veiga, 1990, 2006).

A parte empírica deste trabalho será dividida em duas fases. Em primeiro lugar apresentaremos as hipóteses de investigação, a descrição dos participantes, das variáveis e dos instrumentos de medida, bem como a descrição dos procedimentos e técnicas de análise de dados. Em segundo lugar, procuraremos estudar, mediante a análise de equações estruturais, em que medida o modelo que hipotetizámos, especificando determinadas relações causais, se ajusta à matriz empírica. Para efectuar este estudo recorreremos aos programas de estatística SPSS.17/AMOS.17 (Arbuckle, 2005; Byrne, 2001; Lowe, Winzar & Ward, 2007).

Após a apresentação dos resultados e discussão dos dados, apresentaremos algumas conclusões que apenas representam um contributo para o entendimento de alguns comportamentos disruptivos em alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico.

II – Enquadramento teórico

Capítulo 1 - A Disrupção Escolar

*Pensar a “indisciplina” como “facto da aula”
implica pensar uma multiplicidade de aspectos da vida dentro e fora dela.*

Gilborn, Nixon e Rudduck (1993, p. 112).

Fazendo uma breve perspectiva histórica da (in)disciplina na educação, poder-se-á dizer que, apesar da indisciplina constituir um tema da actualidade, que inquieta todos aqueles que de alguma maneira estão ligados ao ensino, os comportamentos de indisciplina sempre existiram desde que a escola é entendida como um espaço formal de ensino/aprendizagem. Estudos recentes acerca das posturas dos professores, perante o comportamento dos alunos, manifestam preocupações similares às reveladas pelos primórdios da história, algumas das quais com séculos de existência.

Wickman (1928, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993) evidencia que, para a maioria dos professores, a principal preocupação eram as crianças perturbadoras, ruidosas e exibicionistas. Os mesmos autores referem que, três décadas depois, conclusões idênticas foram encontradas por Beilin (1959) nos seus estudos.

Estrela (1998) refere que, embora o problema da indisciplina seja tão antigo como a própria escola, não se pode falar em conceitos de disciplina ou indisciplina independentemente do contexto sócio-histórico em que acontece. Assim, a disciplina escolar é um fenómeno que provém da sociedade e do seu sistema educativo e, logo, não causa admiração ter-se alterado ao longo dos tempos em conformidade com a evolução do estilo de vida estabelecido pela mudança dos tipos de produção e das relações de poder na sociedade. As condições sócio-económicas, políticas e culturais de uma sociedade estão, com efeito, fortemente ligadas às práticas reais da disciplina em contexto escolar.

Actualmente a liberdade e a autonomia constituem-se como princípios e meios educativos. O aparecimento do espírito laico na educação, a supressão da disciplina repressiva e o entendimento da disciplina como autocontrolo, proveniente da descoberta gradual da ordem natural, moral e social, constituem o suporte para a

compreensão da filosofia e das práticas educativas da época em que vivemos. Nas sociedades ocidentais de raízes culturais greco-latinas e judaico-cristãs, a evolução dos conceitos e das práticas disciplinares, percorreu, de uma forma geral, as mesmas fases e atendeu a princípios semelhantes. Neste decurso evolutivo, inicialmente o conceito de disciplina era entendido como conformidade exterior às normas e aos costumes, passou-se por uma fase em que foi compreendida como conformidade simultaneamente exterior e interior e chegou-se a uma concepção que enaltece principalmente a interioridade do sujeito. Em resumo, como diz Estrela (1986), o desenvolvimento dos conceitos e das práticas de disciplina reflectem a evolução de um ideal educativo, constituindo a disciplina a imagem de marca desse ideal.

No que respeita às definições de indisciplina, recentemente esta palavra tem sido utilizada no discurso dos que têm responsabilidades educativas, assim como do público em geral. Os média têm sido seguramente os grandes incitadores da discussão desta problemática, com todos os benefícios e incómodos que o tema possa suscitar. Se a atenção promovida pelos meios de comunicação social parece positiva pelo facto de se prestar a um envolvimento da opinião pública, num assunto de visível interesse geral, também pode ter efeitos negativos devido a possíveis confusões originadas pela falta de esclarecimento da interpretação do próprio conceito de indisciplina. A clarificação de conceitos como indisciplina, violência ou delinquência não é fácil, nem concordante, já que estão envolvidos “quadros de referência multidisciplinares, ângulos diversos através dos quais estes fenómenos podem ser perspectivados, e tomadas de posição sob paradigmas de abordagem que estão longe de ser consensuais” (Estrela & Amado, 2000, p. 250). Segundo o paradigma em que nos posicionamos assim temos propensão a dar mais realce a uns aspectos do que a outros. Estes mesmos autores mencionam que num paradigma pode ser dada mais evidencia aos actos observados, noutro às relações de poder e ainda noutro às interpretações consequentes da atribuição de um significado de desvio/normalidade por parte de quem observa.

Em consonância com Magalhães (1992), agenciar uma definição de indisciplina origina uma tomada de consciência de que nos estamos a confrontar com um conceito excessivamente ambíguo, incerto e que não se define por si, aparecendo antes como a negação de qualquer coisa. Para alguns autores, como Durkheim (1984), indisciplina escolar desponta como a negação da ordem moral e social, já que é definida, justamente, como uma perturbação e transgressão da ordem moral e social da classe. Para outros autores, ela diz respeito “às atitudes e comportamentos que ocorrem na

sala de aula e que impedem ou dificultam a aprendizagem” (Silva et al., 2000, p. 15), ou então à “transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (Veiga, 2001, p. 15), ou, ainda, à negação, privação ou desordem proveniente da ruptura das normas previamente definidas (Estrela, 1998). Por sua vez, Amado (2000) complementa este conceito ao encará-lo como “um fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula, e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade” (p. 6).

Tendo em consideração os pressupostos teóricos, poder-se-á dizer que a indisciplina é uma realidade erigida na própria aula, que resulta de um processo de interacção entre os participantes, professores e alunos, possuindo expectativas recíprocas, percepções e pontos de vista muito próprios de tudo que acontece com eles e à sua volta (Atkinson, Delamont & Hammersley, 1988; Cohen & Cohen, 1987). Assim, o que interessa destacar é que o problema da disciplina/indisciplina está estreitamente relacionado com tudo o que diz respeito ao ensino, às práticas, às finalidades e perspectivas que as norteiam, aos condicionalismos específicos da aula, da escola, da comunidade e do sistema.

Conforme refere Veiga (2007), o conceito de disrupção escolar tem sido discutido no meio científico (Lawrence & Steed, 1986; Lawrence, Steed & Young, 1984; Lourenço & Paiva, 2004b; Paiva, 2003a,b; Tattum, 1986; Veiga, 2001) e, apesar de muito referido na literatura da especialidade, ainda se reveste de alguma novidade em Portugal. A habitual referência, na literatura científica, da expressão *disruptive behaviour* justifica, de alguma forma, a escolha pelo seu equivalente na língua portuguesa e levou à adopção nos meios académicos do conceito de *disrupção escolar* como a transgressão ou infracção das regras escolares.

Hoje em dia, um dos temas que preocupa os professores, nomeadamente os do Ensino Básico, é a questão da disciplina escolar. Os professores certificam que é preocupante os alunos manterem conversas em paralelo sobre assuntos que não estão relacionados com o tema que está a ser desenvolvido; revelam dificuldades em copiar, raciocinar, concretizar as actividades, acatar as ordens do professor e estarem atentos; não são responsáveis pelo seu material, têm brincadeiras de mau gosto e agridem-se física e verbalmente com ofensas morais. Perante esta realidade,

poderemos questionar se a disciplina, em contexto escolar, é unicamente uma questão de boa conduta ou de formação de hábitos e valores trazidos do ambiente familiar. *O que poderá ser feito para, num espaço de sala de aula, incrementar a atenção, o interesse, a curiosidade, o bom relacionamento entre professor e aluno?*

Ultimamente, tem-se constatado que o problema da indisciplina representa uma inquietação cada vez mais divulgada no quadro dos distintos sistemas educativos. Esta problemática sendo por si só tão complexa e nela interferir um conjunto diversificado de variáveis, não nos parece exequível anunciar soluções de sucesso garantido (Carita & Fernandes, 1997). A indisciplina assume uma função psicossocial e pedagógica, considerando-se, em grande parte, uma forma do indivíduo comunicar e de se expressar ou então de evitamento e obstrução (Estrela, 1986). Poder-se-á ainda dizer que “a indisciplina é uma manifestação do contra poder do aluno, de modo a pressionar o professor a criar situações mais favoráveis; aulas onde se aprenda mas mais divertidas” (Amado & Freire, 2002, p. 48).

Da revisão da literatura acerca da questão da indisciplina, observa-se que o número de explicações que são anunciadas para este fenómeno é elevado. O motivo desta variedade de explicações provém, certamente, da grande quantidade de factores que estão na sua génese e da abordagem que é seleccionada. Quando se faz uma análise da indisciplina opta-se, normalmente, por perspectivas psicológicas, sociológicas e pedagógicas. Deste modo, não existe uma só explicação para o problema da indisciplina nas escolas, nem tão pouco perspectivas únicas. Encarando-se a escola como um sistema aberto, é fácil entender que todas as vivências que ocorrem no seu interior, incluindo o espaço de sala de aula, é o reflexo do meio que a circunda e da sociedade em geral, já que não é admissível ficar insensível ao que a rodeia. São distintas as variáveis que têm sido estudadas relativamente aos comportamentos disruptivos em contexto educativo. A escola tem um papel renovador das estruturas sociais e concorre para a mobilidade de intercâmbio social. Os professores são ou podem ser modelos de importância significativa e facultar um clima de acção crítica (Lourenço & Paiva, 2006; Paiva & Lourenço, 2004).

É indiscutível o índice de agressividade e violência que se constata nas salas de aula, provocando transtornos na aprendizagem, repetência e um grande desconforto nos professores, como ainda em toda a comunidade educativa. A escola absorve toda a carga cultural que o aluno traz do seu ambiente familiar e não pode adoptar uma atitude passiva, ficando somente pela observação dos factos. Ela deve constituir-se

como um dos instrumentos e o eixo principal na aprovação de uma nova perspectiva de prevenção e regressão dos elevados índices de repetência e abandono escolar que causam descontentamento e desvalorização do sujeito, dando origem a agressividade e a violência dentro e fora do espaço escolar.

A escola é um local privilegiado de conflitos que estão associados a comportamentos disruptivos e estes, por sua vez, são influenciados por algumas variáveis, nomeadamente o autoconceito, o sexo, a idade e a repetência, entre outros (Lourenço & Paiva, 2004b; Paiva, 2003a,b). As discrepâncias económicas e sociais, a carência de valores e o conflito de gerações são alguns dos factores que podem explicar os desequilíbrios que perturbam tanto a vida social, como a vida escolar e, conseqüentemente, a disciplina na escola. É ainda de referir que para além destes factores de natureza externa à escola, ainda sobressaem os resultantes do próprio sistema de ensino e os que são intrínsecos ao próprio indivíduo. É neste conjunto de factores, de origem tão diversificada, que os investigadores buscam explicações para o problema da indisciplina.

É frequente sentirmos os pais preocupados quando nos questionam se os comportamentos de indisciplina indiciam algum tipo de perturbação psicológica e se a procura de ajuda de um técnico de saúde mental especializado seria pertinente. Convém sublinhar, desde já, que a indisciplina não é sinónimo de doença mental ou de agressividade, embora esta última possa, casualmente, estar presente em alguns comportamentos disruptivos. Poder-se-á dizer, também, que os comportamentos de indisciplina não são algo de anormal. Atitudes e comportamentos de indisciplina fazem parte do quotidiano dos nossos alunos e das nossas escolas. São componentes de uma instituição com normas objectivas e bem definidas, onde a indisciplina pode representar, simplesmente, o quebrar destas normas.

São vários os aspectos relativos ao próprio aluno que podem ser a causa do seu comportamento indisciplinado, entre os quais os de natureza psicológica. Segundo Silva e colaboradores (2000), por detrás de muitos alunos indisciplinados mascara-se um distúrbio psicológico. São conhecidos os casos de distúrbios disruptivos do comportamento e de défice de atenção, os distúrbios psicóticos e os distúrbios da personalidade. Associado ao primeiro distúrbio está, entre outros, a hiperactividade e o desafio/oposição. Além de todos estes distúrbios surgem também na literatura, como variáveis relacionadas com o próprio indivíduo, o autoconceito, o desinteresse e o insucesso escolar.

Quando o aluno revela um distúrbio de desafio/oposição, os sinais mais visíveis são: a discussão continuada com os adultos; o desafio ou a recusa em satisfazer as solicitações ou regras dos adultos; a culpabilização dos outros pelos seus erros ou mau comportamento; um sentimento de irritação ou de rancor; e, ainda, o ser frequentemente vingativo (Silva et al., 2000). Trata-se de uma panóplia de sintomas e sinais que equivalem a um padrão de comportamento negativista, desafiante e adverso. Os mesmos autores consideram que quando os alunos expressam ideias ou convicções contraditórias com os dados disponíveis, não sendo por isso passíveis de serem alteradas pela confrontação com os dados ou pela argumentação racional, poder-se-á estar perante um distúrbio psicótico. Este tipo de distúrbio normalmente evidencia-se na transição da adolescência para a idade adulta, ainda que possa ter início ao longo da escolaridade, sendo um elemento de risco muito elevado em termos de incidentes críticos em sala de aula. Também neste nível do desenvolvimento dos alunos, ou seja, na etapa correspondente aos últimos anos do Ensino Secundário podem aparecer distúrbios de personalidade. Estes resultam de uma estrutura rígida da personalidade que perturba gravemente as relações inter-pessoais, sem que o sujeito se sinta responsável pelos seus actos (Lourenço & Paiva, 2004a; Paiva & Lourenço, 2004). Para além dos distúrbios psicológicos mencionados, e que quase sempre têm reflexos ao nível do comportamento na sala de aula, da mesma forma o autoconceito poderá ser responsável por esse tipo de comportamento. Como verificou Veiga (1995) existe uma forte relação entre o autoconceito do aluno e o seu estilo comportamental.

Associado ao autoconceito é possível considerar, igualmente, uma outra variável – o desinteresse. Esta variável pode estar ligada a factores escolares como sejam a monotonia das aulas e o desajuste entre os conteúdos leccionados e os interesses dos alunos, bem como a outros factores exteriores à escola, nomeadamente o mau ambiente familiar, o desinteresse dos pais e a classe social a que pertencem (Amado, 1998, 2001). Seja qual for o motivo deste desinteresse, a sua existência pode fazer com que o aluno adopte condutas não permitidas na sala de aula, como por exemplo a contestação da acção do professor e, conseqüentemente, indisciplina.

De acordo com alguns autores (Amado, 1991, 2001; Lopes, 1998) a questão do insucesso escolar, como problema individual, constitui também um factor de indisciplina. Os casos de insucesso, sobretudo de insucesso repetido, são causadores de frustrações e levam o aluno a experienciar um sentimento de impotência que é, muitas vezes, compensado por comportamentos disruptivos. Como refere Amado

(1991) numa investigação que concretizou acerca do impacto de algumas variáveis de contexto, “grande parte dos incidentes é da responsabilidade de alunos com repetência no seu percurso escolar” (p. 146). É como se a indisciplina configurasse uma espécie de alternativa à noção que os alunos têm da sua incompetência. Como mencionam Mendler & Curwin (1983), os alunos que experimentam os efeitos das repetências respondem com maior agressividade. Muitos preferem ser reconhecidos como indisciplinados do que como incapazes.

A indisciplina, como qualquer outro tipo de comportamento, aparece num contexto em que o indivíduo responde de forma indisciplinada a uma situação, ou seja, à sua interpretação do acontecimento. Como tal, importa conhecer junto dos jovens quais as suas convicções face à escola, professores e face a eles próprios, que podem ter contribuído para esta atitude de indisciplina (e casualmente de agressividade). Uma parte considerável de alunos interpreta as situações escolares como sendo muito complicadas para as suas capacidades, admitem não serem capazes de finalizar determinada tarefa e, desta forma, evitam concretizá-la, conduzindo, com frequência, à desobediência às propostas do professor para resolver determinado exercício (Amado, 1991, 2000, 2001; Caldeira, 2007). Estes alunos são detentores de um autoconceito muito negativo que deteriora a sua relação com os outros, com a escola e consigo mesmos. Outros há, ainda, que interpretam as situações em conformidade com a sua percepção de que são inferiores aos outros ou de que todos lhes podem provocar danos reagindo a situações sociais, particularmente em sala de aula, como se tivessem sido agredidos pelos colegas ou pelo professor.

É essencial entender estas formas de atribuição de significado que os jovens usam no seu dia-a-dia, para conhecermos melhor as causas de indisciplina e desarmar este tipo de comportamentos que prejudica o sucesso escolar do aluno e o seu relacionamento com os pares, substituindo o autoconceito negativo por crenças mais positivas acerca de si próprio. Nesse sentido, nem sempre será determinante uma intervenção técnica especializada, as próprias vivências positivas concretizadas pelo indivíduo podem ajudá-lo a desenvolver um autoconceito mais positivo.

Ao longo dos primeiros anos de vida, o aluno vivencia uma série de situações no seu ambiente que podem favorecer comportamentos pró ou anti-sociais (Lourenço & Paiva, 2006). Em concordância com o estudo de Patterson, DeBaryshe e Ramsey (1989), as dificuldades interpessoais da primeira infância podem reflectir-se na infância média acentuando as oportunidades de ocorrência de problemas de comportamento, o

que, nesta sequência, pode conduzir à negação pelos pares e até mesmo pelos pais e professores, bem como à depressão e ao fracasso escolar. Estes alunos, ao atingirem a adolescência, apresentam uma maior possibilidade de se relacionarem com grupos desviantes e, naturalmente, ingressar na delinquência, provavelmente com a utilização de drogas, originando experiências de vida negativas, problemas de relacionamento ou institucionalização.

Nesta sequência, Caldeira (2007) alude que enquanto que para alguns alunos continuar na instituição escolar, empreender novos papéis e fazer escolhas, designadamente de natureza vocacional, pode ser entusiasmante e dar seguimento à motivação escolar conhecida na infância, para outros o fracasso vivido e a rotulagem estigmatizante pode arrastar o adolescente para um desânimo aprendido (Beltrán, 1990; Weiner, 1984). É permissível, ainda, haver um outro grupo de jovens cuja observação e avaliação da escola se situe num ponto intermédio. Ou seja, adolescentes com êxito académico, que não se conseguem ver fora da escola nesta fase das suas vidas, mas, ao mesmo tempo, parecem não encontrar no espaço escolar reptos estimulantes ou significados que promovam a motivação intrínseca para as aprendizagens imediatas. Optam por trabalhar em função de metas situadas num espaço temporal médio/longo prazo e preferem a convivialidade com os pares como base desta etapa que precisa de ser transposta. Estes dois últimos grupos de jovens, embora reconheçam no diploma escolar uma forma de inserção social ou um pré-requisito para atingirem objectivos mais ambiciosos, na vertente formativa, podem acabar por ligar a escola a uma experiência menos agradável, onde a disrupção surja como um refúgio ou reproduza uma adaptação aos constrangimentos sofridos. Podem, então, aparecer atitudes e comportamentos de distração, de recusa, de objecção ou de contraposição às tarefas e/ou ao professor. Posturas deste tipo poderão concorrer para desafiar a imagem e as expectativas de uma escola pacífica e de uma juventude que, embora irreverente, é também ordeira e apaziguadora, contribuindo analogamente para alimentar crenças de uma escola atribulada, indisciplinada e até violenta.

Tem sido referido, na literatura da área, uma co-ocorrência entre comportamentos indisciplinados e dificuldades de aprendizagem (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006; Del Prette & Del Prette, 2003; Ferreira & Marturano, 2002; Marinho, 2003; Marturano & Loureiro, 2003; Medeiros & Loureiro, 2004; Medeiros, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2000; Parreira & Marturano, 1996), que, por sua vez, tem

consequência no sucesso escolar. Segundo Marturano e Loureiro (2003), essa relação atinge, em estimativas internacionais, cerca de 12% dos jovens em idade escolar.

Nesta sequência, Oliveira (2009) refere que razões especialmente pedagógicas também devem ser sublinhadas, pois, frequentemente, estes comportamentos disruptivos estão relacionados com o insucesso escolar ou com uma escola pouco eficaz. Pelo contrário, nas escolas com melhor rendimento académico e onde haja maior entendimento entre todos, os níveis de indisciplina e violência são mais baixos. Outro factor importante é o facto de não haver entendimento entre os professores quanto ao grau de disciplina a exigir, utilizando critérios muitos díspares, do qual os alunos se poderão aproveitar. Sempre em interacção com a família, a melhor prevenção é a escola fazer um esforço para evitar deixar alguns alunos entregues a si mesmo, com fracassos sucessivos, até cair na revolta e na violência (Amado & Estrela, 2007).

Poder-se-á depreender que os intervenientes do processo educativo não são seres passivos, mas participantes e produtores de sentido (Abrantes, 2003; Jackson, 1991; Lopes, 1997; Woods, 1979). Subentende-se, assim, que, por exemplo: i) na escola deparamos com toda uma problemática à volta das regras (Estrela, 1986; Hargreaves et al., 1975); ii) para se compreender cada incidente, cada situação, será fundamental ter em conta os acontecimentos imediatos e distantes que o rodeiam (Amado, 1989; Estrela & Estrela, 1978, Rosales, 1991); iii) existe um agregado de variáveis em relação ao aluno que é preciso ter em consideração para a compreensão do problema (e.g., idade, sexo, ano de escolaridade e repetência) (Fonseca, 2000; Veiga, 1995); iv) os professores também são diferentes, nas concepções sobre a educação e a prática pedagógica, nos estilos de liderança (Amado & Freire, 2002) e na maneira como se organizam (Freire, 2001); e v) os problemas de indisciplina cumprem distintas funções, de ordem psicológica (Dreikurs, 1982, citado por Charles, 1997), sociológica (Rosser & Harré (1976) e pedagógica (Estrela, 1986). Só um estudo mais aprofundado entre a teoria e o vivido (experienciado, testemunhado, observado), possibilita uma melhor compreensão do binómio disciplina/indisciplina na escola, dando conta das facetas mais ocultas do comportamento e das significações dos principais intervenientes desse espaço pedagógico e social.

Por fim, poder-se-á dizer que as interacções humanas são sempre complexas, e é isso mesmo que as tornam interessantes. Quando aceitamos a complexidade, torna-se relativamente fácil compreender a situação concreta de forma a criar uma

organização harmoniosa de relações. Quando somos capazes de ouvir os adolescentes, de tolerar certos comportamentos ou respostas diferentes e favorecer as trocas, o processo de mudança está iniciado e é irreversível.

Capítulo 2 – O Autoconceito

O autoconceito é uma visão composta de um indivíduo, que é formada através da experiência directa e avaliações adoptadas de outras pessoas significativas.

Bandura (1986, p. 409)

Partindo do princípio que o autoconceito se apresenta como um aspecto essencial da personalidade de cada indivíduo, regulando as suas acções de forma diferente conforme seja positivo ou negativo, torna-se importante entender como se manifesta diferencialmente em adolescentes, na medida em que poderá permitir uma melhor compreensão de como estes se ajustam aos diversos contextos de vida em que interagem (Azevedo & Faria, 2004; Paiva, 2004). Quando o adolescente entra para a escola, as suas percepções e expectativas de sucesso pessoal e social são já distintas, a partir do instante em que faz uma comparação com os seus colegas e professores e toma consciência do seu valor pessoal e social relativo (Paiva & Lourenço, 2007).

Se no passado o sucesso/insucesso escolar era atribuído essencialmente a factores de ordem psicobiológica, sociológica e pedagógica, actualmente a investigação parece conceder uma importância crescente a variáveis afectivo-motivacionais (Barros & Barros, 1999; Leitão, 2008; Lourenço & Paiva, 2004b; Paiva, 2003a,b; Peixoto, 2004; Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003; Veiga, Garcia & Miranda, 2003). Verifica-se, ainda, algumas dúvidas na atribuição do desempenho escolar dos alunos meramente às suas capacidades cognitivas, dando-se, cada vez mais, destaque aos factores afectivo-motivacionais, como o autoconceito, que, ao fazerem parte do processo de aprendizagem, actuariam ao nível da motivação dos alunos, influenciando, por isso, o desempenho académico dos mesmos (Inglez de Souza & Ferreira de Brito, 2008). Hoje em dia, falar de (in)sucesso escolar é colocar a tónica não só no aluno, mas também na sociedade em geral, como pais, professores, ambiente que rodeia o aluno, instituição escolar e responsáveis políticos. Assim, para se entender esta problemática é fundamental ter uma perspectiva holística,

especificamente através da consideração de factores pessoais, interpessoais e institucionais.

Constata-se a existência de múltiplos indicadores que comprovam a gravidade que o abandono e as saídas prematuras do sistema educativo e formativo representam. Ultimamente, surgiram dados apresentados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação - GEPE (Ministério da Educação, 2008), relativos às taxas de retenção e de abandono escolar no nosso país no ano lectivo de 2007/2008, aludindo que as mesmas apresentam os valores mais baixos dos últimos 12 anos. Estes fenómenos têm causas diversas e complexas, sendo indispensável conhecê-las e proceder ao delineamento de estratégias capazes de as solucionar, fomentando, deste modo, a qualificação da população portuguesa, sendo esta uma das finalidades basilares das actuais medidas educativas.

Na realidade, segundo Alves (2005) parecem existir evidências de que a falta de êxito escolar é um dos motivos pelos quais muitos jovens abandonam prematuramente o sistema de ensino em Portugal. Abrantes (2005) refere um acréscimo do insucesso e do abandono escolar dos alunos no início dos ciclos de estudo, ao longo das duas últimas décadas. Relativamente às taxas de retenção e desistência no Ensino Básico, estatísticas do ano lectivo de 2007/2008 (GEPE) apontam que é precisamente no 3º ciclo do Ensino Básico que estas são maiores, nomeadamente no início e no final do mesmo (7.º e 9º anos, respectivamente). O mesmo acontece no Ensino Secundário, onde, apesar de estas taxas serem superiores às comprovadas no Ensino Básico, também se verifica que é no início e final deste ciclo de estudos que as mesmas são maiores (10º e 12º anos, respectivamente), em comparação com o 11.º ano. Talvez estes resultados possam ser explicados por questões motivacionais dos alunos, já que é no final de um ciclo e início de outro que estes se encontram perante momentos de transição que podem pôr à prova os seus recursos pessoais, sobretudo o conceito que têm de si próprio. Igualmente, é na adolescência que se verificam alterações a vários níveis, pelo que a existência deste período de vida é também passível de condicionar a formação do *Eu* (Fonseca, 2002; Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1995), podendo tal intervir no desempenho académico dos alunos. Desta forma, a escola é um contexto importante no desenvolvimento do autoconceito dos alunos, dado que é nesta que ocupam grande parte do seu tempo. É um espaço único de interacção e, por isso, poderá permitir o desenvolvimento de um autoconceito positivo ou negativo nos alunos.

É durante a década de setenta do século XX que ao estudo do autoconceito se atribui um cariz científico, apesar das suas longas origens no âmbito da Filosofia e em áreas que não a Psicologia. Este crescente interesse deve-se ao facto desta variável incidir directamente sobre o comportamento humano, nomeadamente no que se refere ao seu desempenho e ajustamento individual. O autoconceito é tido, também, como sendo uma variável mediadora porque aparece, frequentemente, associado a outras variáveis, como o rendimento escolar dos alunos (Simões, 2001).

O estudo do autoconceito reveste-se, actualmente, do maior interesse, tanto entre psicólogos como entre educadores (Hattie, 1992). Na literatura constata-se um número significativo de estudos e problemas levantados em relação ao autoconceito dos alunos dos vários níveis de ensino, o que evidencia o interesse existente para avaliar essa variável, considerada fonte de informação indispensável para explicar, nos adolescentes, a causa ou o desenvolvimento dos problemas educacionais, adaptativos, entre outros. Apesar de ser antigo o interesse dos autores pelo autoconceito, este foi apresentando diferentes denominações, sendo que o seu estudo científico começou a ter um incremento entre as décadas de 40 e 70 do século XX, especialmente entre psicólogos e sociólogos (Fontaine, 1991a; Hattie, 1992; Simões, 1997, 2001). Assim, o meio social fornece dados importantes para analisar o autoconceito. A instituição escolar tem, nos dias de hoje, ocupado uma função importante na vida afectiva dos jovens, ao mesmo tempo que facilita elementos para eles se autoconhecerem. Na medida em que o papel construtivo da escola preocupa, com frequência, os professores, aumenta a necessidade de instrumentos que, aplicados colectivamente, possam ser profícuos. Das variáveis afectivas o autoconceito tem sido realçado desde que os estudos de James (1890) abriram a possibilidade desse construto ser mais bem compreendido.

Do ponto de vista histórico, a investigação sobre o autoconceito foi-nos apresentada através de filósofos e teólogos, entre outros estudiosos, que não estavam directamente ligados à Psicologia. Na verdade, foi William James (Hattie, 1992; Simões, 1997, 2001) o primeiro autor a analisar na perspectiva psicológica o autoconceito, acabando, desta forma, com o seu passado filosófico. Para este autor, o comportamento humano abarcava mais do que uma simples reacção a estímulos, em oposição ao que julgavam outros autores seus contemporâneos (Harter, 1996; Hattie, 1992; Simões, 2001). Assim, James procura desviar o estudo do *self* das vertentes filosóficas que existiam até então, estruturando uma abordagem psicológica sobre este construto. A sua contribuição mais evidente está relacionada com a distinção dos

dois aspectos basilares que constituem o *self*: o "*I*" e o "*Me*". Em relação ao primeiro, James diz-nos que este consiste no *self* enquanto sujeito, significando, deste modo, o seu lado subjectivo, onde são organizadas e interpretadas as experiências do indivíduo, constituindo, assim, o "Eu conhecedor". No respeitante ao segundo aspecto, o "*Me*", este consiste no *self* enquanto objecto, representando um conjunto de aspectos objectivos conhecidos sobre o *self*, ou seja, consiste no "Eu conhecido". James desenvolveu mais pormenorizadamente este último aspecto do *self*, pelo que o mesmo referiu que este é constituído por três factores: o *self* material (formado pelas características materiais: corpo, família, bens); o *self* social (constituído pelas relações, papéis, personalidade); e, finalmente, o *self* espiritual (composto pelos estados de consciência e faculdades psíquicas) (Harter, 1996; Simões, 1997, 2001).

James Baldwin, contemporâneo de William James, é considerado como sendo outro dos estudiosos que teve influência na investigação do autoconceito. Baldwin sublinhou o papel da interacção social no desenvolvimento do *self*. O mesmo se pode dizer em relação a sociólogos como Cooley e Mead, que defenderam a construção social do *self*. Para Cooley (1902), o indivíduo e o grupo formam dois aspectos de uma mesma realidade. Este autor aludiu que as interacções têm lugar na mente, pelo que a diferenciação entre o *Eu* e o *Outro* acontece, portanto, na mente dos indivíduos. Se para Cooley (1902) a comunicação tem origem na mente, para Mead (1934) a mente desponta através da comunicação, mencionando que quando duas pessoas estabelecem uma interacção, cada uma delas está permanentemente a decifrar os seus actos e os da outra, e a reagir em função dessa interpretação. Este autor realça o papel da interacção social, tal como Baldwin, mas destacando, especificamente, o uso da linguagem na estruturação da identidade, aproximando-o do *self* social, anteriormente teorizado por James (Simões, 1997, 2001). No entender de Da Rosa e Lapointe (2004), "por causa do lugar central do sujeito na maioria das sociedades ocidentais, a enculturação favorece nele a aparição da consciência de si mesmo, o que faz com que os indivíduos se apliquem na construção de um *eu* articulado e solidamente estabelecido" (p. 29). O sujeito aprende a reflectir, a sentir e a falar num contexto que condiciona um desenvolvimento que está exposto a qualquer tipo de influência. Trata-se de uma adaptação ao grupo humano com o qual o indivíduo deve viver (Da Rosa & Lapointe, 2001).

Para outros teóricos, o autoconceito social tem sido definido como a crença dos indivíduos sobre as suas capacidades ou aptidões sociais (Blascovich & Tomaka, 1991), contudo só nas últimas décadas é que a investigação científica ganhou um

ímpeto mais significativo. Assim, os instrumentos destinados à medição do autoconceito social têm-se diversificado consoante o entendimento dado a esse construto. Todavia, apesar das várias interpretações, verifica-se entre os teóricos uma consonância quanto ao facto de o autoconceito ser grandemente influenciado pelas interações sociais que se criam entre o sujeito e o meio, no decorrer da sua existência. Simultaneamente passam tanto pelas percepções dos outros quanto pelas avaliações feitas a nosso respeito (Mead, 1934; Harter, 1985; Tamayo, 1985).

Em termos cronológicos, é entre o final da primeira e a segunda metade do século XX que se evidencia, na realidade, um interesse progressivo dos investigadores pelo estudo científico do autoconceito (Fontaine, 1991a; Hattie, 1992; Simões, 2001; Veiga, 1990). Tal facto, talvez derive da crescente consciencialização do valor que o autoconceito assume nos diferentes contextos da existência (Faria & Fontaine, 1990; Fontaine, 1991a; Simões & Vaz Serra, 1987). Esta variável parece influenciar na realização dos sujeitos nos múltiplos domínios, para além do académico, como é o caso do domínio físico e do domínio social, apresentando o autoconceito um carácter preditivo face a estes (Azevedo & Faria, 2004; Faria, 2005; Faria & Silva, 2000).

O autoconceito é um construto que tem causado um grande interesse por parte dos investigadores, onde a literatura revela uma panóplia de definições, das quais destacaremos somente as mais representativas. É importante entender de que forma os vários autores definem o autoconceito. Neste sentido, embora exista uma anuência em volta da sua definição geral, surgem, mesmo assim, desacordos quando se trata de proceder à sua operacionalização (Byrne, 1984). Tais divergências derivam, de certa forma, de alguma ambiguidade, pois existe uma consciência colectiva acerca do que consiste o autoconceito (Faria, 2005; Faria & Fontaine, 1990; Marsh, et al. 1984). Tal situação deve-se, também, ao uso de uma diversidade de instrumentos que se revelam com boas qualidades psicométricas (Faria, 2005; Faria & Fontaine, 1990; Fontaine, 1991a). Estes desacordos quanto à operacionalização deste construto são, ainda, o resultado de se considerar o seu cariz unidimensional *versus* multidimensional, a sua organização hierárquica, independência ou oposição entre dimensões, estabilidade, e, por fim, os seus aspectos evolutivos.

Quanto aos aspectos essenciais da caracterização do autoconceito, na opinião de Shavelson e colaboradores (1976), este será: i) organizado e estruturado; ii) multidimensional; iii) hierárquico; iv) estável; v) desenvolvimental; vi) avaliativo; e vii) diferencial. Assim, considera-se que é um construto organizado hierarquicamente na

medida em que as diferentes percepções que o sujeito tem de si mesmo vão-se norteando a partir da base da hierarquia, onde estão as facetas mais diferenciadas, para o topo, onde está o autoconceito geral que equivale à faceta menos diferenciada. A estabilidade está associada ao topo da hierarquia, ou seja, quando o autoconceito é visto na sua globalidade, sendo que vai diminuindo à medida que as suas facetas se tornam mais diferenciadas. O conceito de si mesmo possui, também, um aspecto avaliativo, que possibilita que o sujeito se auto-avalie, aferindo quais os comportamentos mais ajustados, e permite retirar daí informação relevante para novas situações. O autoconceito é, ainda, caracterizado por ter intrínseco um aspecto desenvolvimentista, que faz com que se torne progressivamente mais diferenciado e específico com a idade. Por último, o autoconceito é diferenciável, dado que pode de um modo fácil demarcar-se de outras variáveis, possibilitando comparações no sentido de deslindar eventuais relações (Shavelson & Bolus, 1982; Simões, 1997).

Um dos autores mais citados nesta temática é Rosenberg (1979), que definiu o autoconceito como “*the totality of individual’s thoughts and feelings having reference to himself as an object*” (p. 7). Por sua vez, Bandura (1986) definiu autoconceito como “uma visão composta de um indivíduo, que é formada através da experiência directa e avaliações adoptadas de outras pessoas significativas” (p. 409). Também Markus e Wurf (1987) asseguram que as pessoas aprendem sobre elas mesmas a partir de outros, pela comparação social e interacções directas. Os jovens aprendem a utilizar a comparação social para se avaliarem e tornam-se progressivamente mais capacitados em fazê-lo durante a escolaridade.

Gottfredson (1985, citado por Simões & Vaz Serra, 1987) conceptualiza o autoconceito como um conjunto de percepções, crenças e avaliações que os sujeitos realizam acerca deles mesmos. Por outro lado, Shavelson e colaboradores (1976) consideram o autoconceito como um construto hipotético, estabelecido igualmente pela percepção que os sujeitos têm sobre eles próprios, e que é resultado das interacções estabelecidas com outros significativos, assim como das atribuições que elas efectuam aos seus comportamentos (Marsh, et al. 1984; Peixoto, 2004; Senos & Diniz, 1998; Simões, 1997). Vaz Serra (1988), a partir de perspectivas anteriores, construiu uma definição de autoconceito integradora, definindo-o como “a percepção que o indivíduo tem de si próprio” (p. 127), como sendo um ser físico, social e espiritual ou moral (Gecas, 1982, citado por Vaz Serra, 1986). Sendo um conceito revestido de uma certa complexidade, Vaz Serra (1988) aceitou que, na formação do autoconceito, podemos deparar com factores como as avaliações que os outros

realizam sobre o nosso comportamento, o nosso desempenho em situações particulares, a comparação do nosso comportamento com o de outros significativos e o confronto entre o comportamento do indivíduo e os valores do seu grupo de pertença. Faria e Fontaine (1990), também numa óptica integradora, definiram, em termos globais, o autoconceito como a “percepção que o sujeito tem de si próprio” e, em termos específicos, “como o conjunto de atitudes, sentimentos e conhecimento acerca das capacidades, competências, aparência e aceitabilidade social próprias” (p. 98).

Considerando que o autoconceito representa o conhecimento do indivíduo sobre si mesmo, em contextos diferenciados, compreende-se que se trata de um construto multidimensional, devido às implicações que as diferentes situações podem despertar a nível do mesmo (Peixoto & Almeida, 1999). Já na perspectiva de Dias e Fontaine (2001), “o autoconceito compreende potenciais desejos, valores, objectivos, receios, ou seja, um conjunto de imagens possíveis que poderão variar conforme o contexto específico em que o indivíduo se encontra, sendo, na sua globalidade, tanto regulador do comportamento presente, como um conjunto de referenciais que permitem dar significado ao comportamento passado e motivar o comportamento futuro” (p. 256).

Conforme Burns (1979) e Machargo (1991) essas crenças construídas e as atitudes a elas associadas (autoconceito) encerram três elementos principais, nomeadamente: i) um componente cognitivo, que se refere ao conjunto de características com que o indivíduo se identifica e que não é impreterivelmente verdadeiro ou objectivo, mas que norteia a sua maneira habitual de ser e se comportar; ii) um aspecto afectivo, que se refere aos afectos e emoções que acompanham a descrição de si próprio e que foi definida por Coopersmith (1967) de auto-estima; e iii) o aspecto comportamental, que passa a ser influenciado de uma forma directa pelo conceito que o indivíduo tem de si mesmo. Aceita-se, também, o carácter desenvolvimental do autoconceito, tendo-se em conta, assim, que o início da construção do autoconceito se verifica na infância e que sofre a influência das opiniões dos outros.

Nesta sequência, passou-se a aceitar que o autoconceito dos sujeitos pode revelar diferenças de acordo com o contexto social em que este é estudado, bem como cada um desses contextos acaba por ter impacto, de uma certa forma, no autoconceito dos indivíduos. Este posicionamento, em oposição ao modelo defendido por Shavelson e colaboradores (1976), não trata o autoconceito de forma hierárquica, mas admite a

ideia da multidimensionalidade desse construto. Seguindo o ponto de vista de que o autoconceito é multidimensional, a literatura tem dado destaque à importância das experiências vivenciadas em diferentes contextos da vida social dos sujeitos como indispensáveis à construção do autoconceito.

Segundo Simões e Vaz Serra (1987) e Simões (1997), como já foi referido, o autoconceito assume-se como uma variável de grande importância, dado que é uma das variáveis psicológicas que influi no comportamento, no desempenho, bem como no ajustamento individual. Na opinião dos mesmos autores, o autoconceito é um quadro de referência através do qual os indivíduos organizam e coordenam as suas atitudes e comportamentos. O autoconceito é percebido como sendo uma variável mediadora dado que, para além do rendimento escolar, aparece, também, ligado a variáveis como o *locus* de controlo, o nível de ansiedade e as expectativas dos sujeitos (Barros & Barros, 1999; Simões & Vaz Serra, 1987).

Na verdade, tem-se constatado uma crescente relevância atribuída aos factores afectivo-motivacionais, como o autoconceito dos alunos, no esclarecimento dos resultados escolares dos mesmos, não se centralizando, pois, as explicações apenas nas capacidades cognitivas dos alunos como justificação para o (in)sucesso escolar (Barros & Barros, 1999; Faria & Fontaine, 1990; Inglez de Souza & Ferreira de Brito, 2008; Shavelson et al., 1976). Particularmente no domínio académico, as investigações indicam que uma percepção mais positiva do autoconceito poderá conduzir a uma melhoria no rendimento escolar. O autoconceito e o rendimento escolar parecem, por este facto, apresentar uma relação positiva. Deste modo, na perspectiva de diversos autores (Fontaine, 1991a; Haynes, 1989; Inglez de Souza & Ferreira de Brito, 2008; Jacob, 2001; Köller, Daniels, Schnabel & Baumert, 2000; Peixoto, 2004; Shavelson et al., 1976; Stevanato et al., 2003; Vaz Serra, 1986), a existência de um conceito positivo de si próprio estará associado a melhores resultados escolares, pelo que a sua promoção poderá ser encarada uma mais-valia na definição e operacionalização dos objectivos específicos da educação, na medida em que se encontra também ligado com o bem-estar, e, conseqüentemente, com a qualidade de vida do sujeito nos diferentes contextos em que interage.

As investigações respeitantes às associações entre o autoconceito geral e o rendimento escolar parecem apresentar resultados à partida pouco precisos, uma vez que existem estudos (Barros & Barros, 1999; Chambers & Abrami, 1991; Faria & Fontaine, 1990; Fontaine, 1991a; Haynes, 1989; Inglez de Souza & Ferreira de Brito,

2008; Köller et al., 2000; Manger & Eikelend, 1997; Marsh, 1988; Oanh & Michael, 1977; Peixoto, 1998; Pereira, 1991; Richardson & Lee, 1986; Shavelson et al., 1976; Vaz Serra, 1986; Veiga, 1996) que referem a presença de uma relação positiva, significativa e persistente entre o autoconceito geral e o rendimento escolar. Por outro lado, existem outros estudos que contrariam a existência desta mesma relação. Segundo os autores, estes resultados, à partida antagónicos, podem, de alguma forma, dever-se ao uso de definições discrepantes do construto, ou à existência de diferentes medidas do autoconceito (Simões & Vaz Serra, 1987).

No início da segunda metade do século XX a relação entre o autoconceito e o sucesso académico começou a ser mais intensamente estudada. O autoconceito passou então a ser um aspecto importante no respeitante aos resultados escolares (Serrão, 2001). Como expõe Silvestre (2000), averigua-se uma bidireccionalidade na relação entre os resultados escolares e o autoconceito ao longo do percurso escolar. No início da escolaridade o aluno confere muita importância aos êxitos ou insucessos que possa alcançar, e o somatório destes vão ter influência na formação do autoconceito. Mais tarde, o autoconceito passa a ser basilar no modo como o adolescente observa a escola, influenciando os resultados escolares. O estudo do autoconceito tem, em geral, como fundamento, o pressuposto de que o entendimento do mesmo pode proporcionar a melhoria de outras dimensões da personalidade, bem como o aproveitamento escolar (Paiva, 2003a,b).

O insucesso continuado foi já estudado por Adler (1927) quando referiu que este pode originar um sentimento de insegurança e falta de confiança. Se o jovem quando inicia a sua escolaridade já leva consigo experiências anteriores de insucesso, tendo como base o seu ambiente familiar, esse sentimento de incerteza poder-se-á manter, visto que o jovem chega à escola com experiências anteriores que já lhe deram uma perspectiva de si mesmo. Nesta sequência, a escola poderá tanto intensificar essa imagem como facultar experiências que as alterem, na medida em que simultaneamente com a figura dos pais, os professores passam a ser, a partir desse momento, um referencial para o aluno. Os colegas, por sua vez, serão identificados como o referencial de análise em tudo o que se é capaz de efectuar nesse momento.

Assim, o estudo do autoconceito escolar tem sido destacado considerando a importância conferida a esse construto na dinâmica das relações que ocorrem no contexto escolar. Desde o final da década de 70 do século XX, se admite que um dos factores centrais do rendimento académico é o autoconceito, determinado no contexto

educativo pela qualidade das relações estabelecidas entre o professor e o aluno (Burns, 1979; Byrne, 1986; Knowles, 1983). Os estudos desenvolvidos tendo como objectivo a procura das relações entre o autoconceito e o desempenho académico têm sofrido um incremento ao longo dos anos e os resultados dessas investigações aludem para uma persistente e significativa relação entre as duas variáveis (Buchanan & Wolf, 1986; Inglez de Souza & Ferreira de Brito, 2008; Jesus & Gama, 1991; Köller et al., 2000; Knowles, 1983; Martins, 1997; Serrano, 1991), apesar das relações entre o autoconceito geral e o sucesso escolar serem relativamente baixas (Byrne, 1986; Hansford & Hattie, 1982; Wylie, 1979). É indispensável, ainda, abordar a problemática do rendimento escolar, realçando a influência bidireccional dos aspectos psicossociais e de socialização. O sucesso ou insucesso escolar, na medida em que têm influência no autoconceito do indivíduo, podem reflectir-se nos mais variados aspectos da sua vida, como nos comportamentos face às drogas, na escolha profissional, na motivação para o estudo, entre outros (Ceis, 1998; House, 2000; La Rosa, 1995; Omar, 1994). Especificamente no domínio académico, as pesquisas revelam que uma melhoria no autoconceito poderá levar a uma melhoria no rendimento escolar. O autoconceito e o rendimento escolar parecem, por isso, apresentar uma relação positiva.

Porém, as investigações que têm sido realizadas para compreender o tipo de relação existente entre o autoconceito e o rendimento escolar não são totalmente conclusivas. Encontramos autores que apontam para a existência de uma relação recíproca (Brown, Collins & Schmidt, 1988; Cubero & Moreno, 1992; Helmke & Van Aken, 1995; Marsh, 1988, 1990; Marsh & Jackson, 1984; Marsh & Young, 1987; Skaalvik & Hagtvet, 1990) e outros que defendem uma relação unilateral, isto é, consideram a existência de uma preponderância do rendimento sobre o autoconceito ou vice-versa (Chapman & Lambourne, 1990; Newman, 1984, citado por González-Pienda, 2003; Senos & Diniz, 1998). Pereira (1991) defendeu que o insucesso académico tem impacto no autoconceito, mas unicamente de forma sectorial, isto é, de acordo com o autor, embora o aluno percepcione insucesso em certas áreas (e.g., Matemática) pode apresentar um bom autoconceito geral. Este aspecto é explicado pelo autor por existir, no nosso país, “maior tolerância social, familiar ao insucesso” (p. 150). Por seu lado, numa investigação com alunos do secundário, Haynes, Hamilton-Lee e Comer (1988) apuraram que os alunos com um rendimento escolar abaixo da média revelavam níveis de autoconceito significativamente inferiores aos de alunos com um rendimento acima da média.

Num estudo de Azevedo e Faria (2006) observa-se que as correlações significativas entre as subescalas do autoconceito e as notas obtidas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, são todas positivas e moderadas. Sobre este assunto, Robinson, Kehle e Jenson (1986) referem que o insucesso em determinadas actividades pode não apenas baixar o autoconceito de capacidades nessa tarefa específica, como ainda criar um efeito de onda em relação a outras tarefas. Noutro estudo de Garzarelli e colaboradores (1993, citado por Veiga et al., 2003) com alunos dos 7.º e 8.º anos de escolaridade, os autores mostraram que ainda que o autoconceito e o desempenho académico estejam relacionados em alunos sobredotados, não se verifica uma relação entre estas duas variáveis nos alunos academicamente fracos. Existem, igualmente, diversos estudos que deixam transparecer uma relação entre o desempenho escolar dos alunos e a sua adequação comportamental à escola (Allen, 1980; Arsenault, Loranger & Milot, 1988; Dreikurs & Cassel, 1972; Estrela, 1986; Ginott, 1972; Glasser, 1978; Gotzens, 1986; Hyman, Flanagan & Smith, 1982; Loranger, Poirier & Gauthier, 1983; Loranger, Verret & Arsenault, 1986; Mendler & Curwin, 1983; Pryor, Wilkinson, Harris & Trovato, 1989; Senos & Diniz, 1998; Tattum, 1985; Wolfgang & Glickman, 1986).

Relativamente ao ano de escolaridade, esta variável não tem sido muito estudada, situação que parece pouco justificável, pois o nível académico atingido pelos alunos está ligado quer às fases do processo de desenvolvimento psicológico, quer a novas aprendizagens escolares e extra-escolares. Num trabalho de investigação onde foi aplicado a escala PHCSCS (Piers, 1984) não foram detectadas diferenças estatisticamente significativas no autoconceito em função do ano de escolaridade (Piers & Harris, 1964; Silverman & Zigmond, 1983; Stopper, 1978). Alguns autores comprovaram que o autoconceito pode diminuir devido a novas situações escolares em que o jovem, ao confrontar-se com novos grupos de pertença, deixa de se sentir tão competente (Harter, 1983; Simons, Rosenberg & Rosenberg, 1973). Para outros, verificar-se-ia uma diminuição a partir dos 14 anos, talvez mais associada ao progressivo efeito do insucesso escolar (Alawiye & Alawiye, 1988; Espinar, 1982; Jegede, 1982). Noutros estudos foi observado uma diminuição do autoconceito com a escolaridade, sugerindo estar ligada a uma perspectiva mais autoritária da disciplina familiar por parte dos alunos do 9.º ano, quando comparados com os alunos dos 7.º e 8.º anos de escolaridade (Kawarsh, Kerr & Clewes, 1985; Litovsky & Dusek, 1985), e a uma inferior motivação nos anos escolares mais adiantados - 9.º/10.º (Montemayor & Eysen, 1977). Os dados da investigação no início e meio da adolescência revelam-se mais contraditórios, na medida em que algumas pesquisas descreveram uma

recuperação do autoconceito. Mas, o momento de recuperação difere, pois varia do 7º ao 10º ano. Marsh, Parker e Barnes (1985) apuraram que esta recuperação ocorria a partir do 9.º ano de escolaridade, enquanto um aumento regular foi verificado em estudos longitudinais (McCarthy & Hoge, 1984; O' Malley & Bachman, 1983) ou a partir da pré-adolescência (Harter, 1983). No entanto, outros autores atestaram uma estabilização do autoconceito durante a primeira parte da adolescência (Dusek & Flaherty, 1981; Savin-Williams & Demo, 1984). Veiga (1990) verificou, a partir dos 15 anos de idade, uma redução de certas dimensões do autoconceito. Não obstante, o mesmo autor não encontrou diferenças significativas em função do ano de escolaridade. Numa investigação longitudinal realizada por Kurt-Costes e Schneider (1994) foi possível observar um leve decréscimo do autoconceito consoante os alunos avançam na escolaridade, tornando-se as auto-percepções menos optimistas e mais realistas ao longo dos anos escolares. Contudo, noutro estudo de Leitão (2008), constatou-se a existência de diferenças de autoconceito em função do ano de escolaridade, com os alunos do 7.º ano a apresentarem valores mais elevados de autoconceito relativamente aos restantes anos.

À medida que avançam as investigações acerca da problemática do autoconceito e que se fortalecem as suas bases e o seu carácter multidimensional, também se concretizam, cada vez mais, estudos de variáveis que possam estar relacionadas com esse construto. Frequentemente têm sido apresentados motivos para se sugerir que o autoconceito também pode variar com o sexo (Azevedo & Faria, 2004; Dowling, 1982; Faria, 2005; Fontaine, 1991a,b; Marsh et al., 1985; Skaalvik, 1983). Os estudos envolvendo a variável sexo têm alegado a existência de diferenças essenciais entre os dois grupos e que estas contribuiriam para as diferenças no autoconceito. No entanto, as diferenças referidas sobre o autoconceito de rapazes e raparigas são ambíguas, inconsistentes e os estudos apresentam-se metodologicamente desajustados, uma vez que apontam unicamente para o autoconceito global mais elevado nos rapazes em relação ao das raparigas (Harter, 1990; Ribas, 1994).

No entanto, noutro estudo em que foi usado o PHCSCS, verificou-se que a preponderância do sexo masculino não se universaliza a todas as dimensões do autoconceito (Richman, Brown & Clark, 1984; Richman, Clark & Kathryn, 1985). Os resultados dos indivíduos do sexo masculino aparecem superiores somente nas dimensões Popularidade, Aparência Física e Ansiedade. Numa investigação de Osborne e LeGette (1982), servindo-se da mesma escala, verificaram-se diferenças significativas propícias aos sujeitos do sexo masculino, mas unicamente na Ansiedade

e na Aparência Física. Uma pesquisa de Vinutha, Rajini e Nagalakshmi (1989) alarga a superioridade do sexo masculino à dimensão académica, social e geral do autoconceito.

Em estudos australianos foram comprovadas diferenças no sexo no que diz respeito ao autoconceito físico e autoconceito verbal, sendo que no primeiro se declararam a favor dos rapazes, e no segundo das raparigas. Mas, nem sempre é possível observar resultados convergentes, pelo que os mesmos parecem indicar a presença de estereótipos de sexo (Fontaine, 1991a,b; Marsh et al., 1984). Em algumas investigações verificou-se que existe uma superioridade dos rapazes relativamente ao autoconceito académico a Matemática, bem como ao autoconceito global, ao passo que o sexo feminino manifestou uma superioridade em relação ao autoconceito verbal, autoconceito de assuntos escolares em geral e autoconceito social (Azevedo & Faria, 2004).

Mais especificamente, no que concerne ao contexto português, numa investigação realizada com a finalidade de constatar as diferenças de autoconceito no final do Ensino Secundário, Azevedo e Faria (2004) comprovaram que o sexo masculino é, geralmente, superior no autoconceito não académico, enquanto que o sexo feminino apresenta valores superiores no autoconceito académico. Num outro estudo efectuado com alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, os dados daí resultantes favoreceram, novamente, o sexo masculino no autoconceito não académico, nomeadamente no autoconceito físico e no autoconceito social, ao passo que os resultados, de uma maneira geral, estiveram a favor do sexo feminino no autoconceito académico, com excepção no autoconceito académico a Matemática, pois não foram encontradas diferenças significativas entre os dois sexos (Azevedo & Faria, 2004; Fontaine, 1991a,b). Ainda no contexto português, o sexo feminino sugere demonstrar níveis inferiores de autoconceito físico, nomeadamente nas dimensões de aparência física e competência atlética (Faria, 2005; Fontaine, 1991a). Noutro estudo de Leitão (2008), verificaram-se, também, diferenças no autoconceito em função do sexo, apresentando os rapazes valores mais elevados de autoconceito na dimensão não académica, particularmente no domínio físico, e as raparigas no domínio académico, nomeadamente na disciplina de Língua Portuguesa.

Quanto à variável repetência, são poucos os estudos que a relacionam com o autoconceito (Peixoto, 1998; 2004). É de referir o estudo de Peixoto (2004), onde as estatísticas univariadas revelaram que os efeitos da repetência sobre o autoconceito

incidem em dimensões relacionadas com a escola - Competência Escolar e Competência em Matemática. Nestas dimensões do autoconceito os alunos sem repetências apresentam valores mais elevados. Numa investigação de Leitão (2008), observaram-se diferenças em função do número de reprovações, pelo que os alunos sem reprovações apresentaram, na generalidade, valores mais elevados de autoconceito.

Quanto aos comportamentos inadequados, vários estudos (Cantrell & Prinz, 1985; Cole, Chan & Lytton, 1989; Lourenço & Paiva, 2004b; Paiva, 2003a,b; Richman et al., 1984; Veiga, 1990) têm confirmado a sua relação com o autoconceito. Os alunos que revelam problemas comportamentais além de dificuldades de aprendizagem podem apresentar um autoconceito mais negativo do que aqueles que revelam somente dificuldades de aprendizagem (Rawson & Cassady, 1995; Rock, Fessler & Church, 1997). Este autoconceito mais negativo se explicaria pelo facto de estes alunos poderem receber um *feedback* negativo do ambiente, não só relativamente ao domínio académico, como ainda em relação ao domínio social. Segundo Rock e colaboradores (1997), alunos que no início da escolarização apresentam simultaneamente dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais têm tendência a apresentar um decréscimo no progresso académico, amplificando os comportamentos disruptivos ao longo do tempo. Elbaum e Vaughn (2001) descreveram que os estudos para melhorar o autoconceito dos alunos podem ser potencializados por uma participação mais envolvente por parte dos pais, particularmente com os adolescentes com dificuldades de aprendizagem, de forma a apoiar o empenho escolar e fomentar a integração social dos alunos na comunidade educativa. A acrescentar ao ambiente familiar poder-se-á introduzir o ambiente académico, através dos professores e pares, na formação e modulação do autoconceito dos jovens na fase escolar.

No que concerne ao tempo de estudo, numa investigação de Formiga (2004) o autoconceito de bom aluno revelou uma correlação com o tempo dedicado ao estudo e o rendimento académico no final do semestre. Porém, não se pode considerar, a partir deste resultado, que esses indicadores ocorrem no vazio, eles estão interligados. Não deve haver dúvidas que a perspectiva do rendimento académico não poderá ser centrada concretamente nesses indicadores, na medida em que o processo avaliativo é bem mais complexo; é processual, dinâmico e instável, o que aponta um caminho para a dinâmica da prática e formação educacional, assim como para a orientação cultural que o aluno poderá seguir.

Finalmente, ao analisarmos as crenças pessoais e as auto-percepções relativas ao autoconceito dos nossos alunos torna-se necessário considerar o seu complexo universo de influências e as suas relações com o comportamento dos mesmos, especialmente os disruptivos. Tendo em consideração as palavras de Ghiggi (2002), quando nos diz que “munir escolas, alunos, professores e comunidade de linguagem crítica e esperança é tarefa da autoridade docente” (p. 172) e alimentados por essa análise e esperança, podemos dizer que os problemas da indisciplina na escola não são uma fatalidade diante da qual a única atitude possível é cruzar os braços. Há muitos pontos por onde iniciar uma tentativa de solução – essa é uma vantagem dos problemas complexos.

Após termos efectuado uma revisão da literatura com vista a um melhor enquadramento da problemática em estudo, propomo-nos, de seguida, introduzir o estudo empírico que realizámos em contexto escolar.

III - Marco Empírico

1. Método

1.1. Desenho

Uma vez analisado o enquadramento teórico é possível retirar algumas conclusões que norteiam a parte metodológica e justificam o modo como abordamos o assunto em estudo. Como pudemos constatar, da revisão de literatura efectuada, a importância do estudo dos comportamentos disruptivos e do autoconceito tem levado um número crescente de investigadores a destacar a importância desta temática (Amado, 1989, 2001, 2004; Azevedo & Faria, 2004; Del Prette & Del Prette, 2003; Faria, 2005; Inglês de Souza & Ferreira de Brito, 2008; Paiva, 2003a,b; Simões & Vaz Serra, 1987; Veiga, 1995, 2001, 2007, 2008). Nesta linha, procurámos conhecer, num primeiro momento, o autoconceito dos alunos e os comportamentos disruptivos professados pelos mesmos. Avaliámos estes construtos usando questionários de auto-relato com base no referencial teórico da área.

A metodologia centrada na investigação de instrumentos de auto-relato está guiada para a avaliação de consistências nas percepções e atitudes dos alunos, tendo possibilitado avanços substantivos no entendimento dos diferentes construtos, sendo a mais usada, sobretudo em grandes amostras, por ser eficaz, económica e rápida a sua aplicabilidade e cotação (Denzin, 1978; Patrick & Middleton, 2002; Winne, 1997; Winne & Stockley, 1998). Por outro lado, todas as diversas metodologias (e.g., inquéritos, entrevistas, observação) têm qualidades e imperfeições e evidenciam facetas diferentes da realidade, não se podendo, assim, afirmar que um determinado método é superior a outro, porque cada um detém potencialidades inerentes que permitem recolher informações distintas e facultar respostas à diversidade de questões levantadas pela investigação (Brewer & Hunter, 1989; Patrick & Middleton, 2002; Tashakkori & Teddlie, 1998).

Por último, foi feito o tratamento estatístico dos dados obtidos a partir da aplicação dos inventários (EDEP e PHCSCS-2). O momento de aplicação será descrito, de uma forma mais pormenorizada, ao longo desta parte da investigação. No quadro 1 podemos observar, de uma forma sucinta, o desenho da nossa investigação.

Quadro 1. Resumo do desenho do trabalho de investigação

Etapas	Desenvolvimento
1	• Revisão da literatura sobre os comportamentos disruptivos e o autoconceito dos alunos.
2	• Elaboração da Ficha de Dados Pessoais e Escolares dos alunos (FDPE).
3	• Selecção da amostra de alunos para a elaboração do modelo de equações estruturais (SEM – Structural Equation Models) (Lowe et al., 2007): 217 alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico; • Aplicação dos instrumentos e recolha dos dados para a elaboração do modelo de equações estruturais.
4	• Tratamento estatístico dos dados obtidos no estudo, através do programa estatístico SPSS.17/AMOS.17 (Arbuckle, 2005; Byrne, 2001; Lowe et al., 2007; Pestana & Gageiro, 2000), análise e discussão dos mesmos.
5	• Conclusões dos resultados alcançados.

Na estruturação desta investigação foi tomada em consideração a sugestão de Almeida e Freire (2003) de que diferentes regras podem ser usadas para caracterizar ou desenvolver taxonomias de investigação em Psicologia e Educação. Da análise do quadro 1, verifica-se que se o critério considerado é o da profundidade do estudo, o desenho é do tipo correlacional, na medida em que está principalmente virado para o entendimento e prognóstico dos fenómenos a partir da formulação de hipóteses acerca das relações entre variáveis. Se a variável critério é a de carácter temporal, podemos considerar que este estudo apresenta um desenho transversal. É, também, um estudo do tipo quantitativo pelo facto de as variáveis serem medidas desta forma. Por fim, tendo em consideração o contexto onde se desenvolve, poder-se-á dizer que é uma investigação de campo, na medida em que se realiza no local onde acontecem os fenómenos a pesquisar.

1.2. Hipóteses de investigação

A parte empírica desta investigação progride com base num objectivo que está norteado para a comprovação da viabilidade do modelo proposto. Este modelo descritivo dos comportamentos disruptivos dos alunos, hipotetiza e especifica determinadas relações causais entre as variáveis nunca deixando de ter em consideração a revisão de literatura. Deste objectivo resulta a seguinte hipótese:

Hipótese: O modelo proposto representa as relações entre as variáveis existentes na nossa matriz empírica.

No que diz respeito às relações constantes no modelo hipotetizado para os alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico, assumimos, por parcimónia, que cada um dos construtos influencia apenas os seus itens específicos (Byrne, 2001) e as relações

entre variáveis exógenas e endógenas são representadas por um alfa (α) e entre as endógenas por um beta (β). Assim, foram estabelecidas as sub-hipóteses que orientam as especificações apresentadas:

- H1. O sexo dos alunos tem influência no seu autoconceito;
- H2. O ano de escolaridade que os alunos frequentam tem impacto no autoconceito;
- H3. O autoconceito dos alunos é afectado pelo número de reprovações;
- H4. Um maior investimento no tempo de estudo, por parte dos alunos, influencia o seu autoconceito;
- H5. As metas escolares definidas pelos alunos têm uma influência no seu autoconceito;
- H6. Os comportamentos disruptivos dos alunos são influenciados pelo autoconceito dos mesmos;
- H7. Os comportamentos disruptivos têm um impacto nas notas obtidas pelos alunos;
- H8. O autoconceito dos alunos influi nas suas notas.

1.3. Participantes

Para o estudo do modelo de equações estruturais, foi utilizada uma amostra de 217 alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico, distribuídos por 15 turmas. Esta amostra, que corresponde ao universo dos alunos, foi recolhida numa escola secundária com 3.º ciclo do grande Porto, de perfil tipicamente urbano. A investigação foi centrada apenas nesta escola onde desenvolvemos a nossa actividade docente, pretendendo com isso compreender melhor o processo de ensino/aprendizagem, tendo como finalidade melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos. Seguidamente, passaremos a descrever a nossa população em função das seguintes variáveis: sexo, idade, ano de escolaridade, número de reprovações, metas escolares, horas de estudo e classificação obtida, no final do 2.º período, às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Relativamente à variável *sexo*, dos 217 sujeitos, 112 (51,6%) são do sexo masculino, e 105 (48,4%) pertencem ao sexo feminino. No que se refere ao *ano de escolaridade*, poderemos constatar que 46 (21,2%) alunos frequentam o 7.º ano, 84 (38,7%) o 8.º e 87 (40,1%) o 9.º ano de escolaridade.

Em relação à variável *idade*, os alunos da amostra distribuem-se entre os 12 e os 20 anos ($M= 15,2$; $DP= 1.73$), existindo dois alunos com 19 anos e quatro com 20. Da

leitura do quadro 2, verifica-se que os alunos do 7.º ano de escolaridade apresentam uma média etária de 13,3 anos (DP=.89), os do 8.º 15,5 (DP=1.65) e os do 9.º uma média de 16,0 (DP=1.33). Como se pode constatar, nos três anos escolares, a maioria dos alunos apresenta idades um pouco desajustadas ao ano de escolaridade que frequenta. No 7.º ano existem 27 alunas com uma média de idades de 13,0 (DP=.78) e 19 rapazes com uma média etária de 13,7 (DP=.89). Relativamente ao 8.º ano fazem parte da amostra 34 raparigas com uma média de idades de 15,5 (DP=1.83) e 50 elementos do sexo masculino com uma média de 15,4 (DP=1.54). No que concerne ao 9.º ano de escolaridade, 43 alunos são do sexo masculino, com uma média de idades de 15,9 anos (DP=1.32) e 44 do sexo feminino, com uma média de 16,0 (DP=1.35).

Quadro 2. Distribuição dos alunos segundo o ano de escolaridade, o sexo e a média de idades

Ano	Sexo	N	Média de Idades	DP
7.º	masculino	19	13,7	.89
	feminino	27	13,0	.78
8.º	masculino	50	15,4	1,54
	feminino	34	15,5	1,83
9.º	masculino	43	15,9	1,32
	feminino	44	16,0	1,35
Total		217	15,2	1,73

De seguida, apresentamos uma distribuição conjunta dos alunos segundo o ano de escolaridade, o sexo, número de reprovações, horas de estudo e notas. Do quadro 3 verifica-se que só no 7.º ano de escolaridade é que os rapazes reprovam mais do que as raparigas. É de realçar que as raparigas do 8.º ano são as que mais reprovam, mas alcançam melhores resultados em ambas as disciplinas. Quanto às horas de estudo, em todos os anos de escolaridade são os rapazes que apresentam melhores médias, sendo o 8.º ano o que apresenta uma média inferior. É de realçar que esse investimento por parte dos rapazes é mais do que o dobro das raparigas, em todos os anos de escolaridade. Relativamente ao tempo de estudo das raparigas este vai aumentando ao longo dos anos de escolaridade, atingindo mais do dobro no 9.º ano relativamente ao 7.º. No que diz respeito às notas de Língua Portuguesa e Matemática, as raparigas obtêm ligeiramente melhores resultados do que os rapazes no 7.º e 8.º anos. Contudo, no 9.º ano, constata-se que as classificações nestas disciplinas são idênticas, favorecendo agora os rapazes. Na disciplina de Matemática os alunos nunca conseguiram atingir uma média igual ou superior a três, no entanto na disciplina de Língua Portuguesa apenas o fizeram no 8.º e no 9.º anos de escolaridade. Em ambas as disciplinas são as raparigas do 8.º ano de escolaridade que atingem os melhores níveis de classificação.

Quadro 3. Distribuição dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão do n.º de reprovações, horas de estudo e notas de Língua Portuguesa e Matemática, em função do ano de escolaridade e sexo

Variáveis			7.º ano				8.º ano				9.º ano			
			masc.		fem.		masc.		fem.		masc.		fem.	
	Min.	Máx.	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
N.º Reprovações	0	5	.95	.91	.74	.81	1.86	1.31	2.15	1.67	1.42	1.05	1.84	1.18
Horas de Estudo	0	9	2.95	2.66	.81	1.67	2.78	2.55	1.15	1.74	4.09	2.83	2.02	1.71
Nota de Língua Portuguesa	1	5	2.37	.76	2.41	.84	2.82	.66	3.06	.74	3.00	.76	2.93	.70
Nota de Matemática	1	5	2.16	1.07	2.19	.68	2.88	.90	2.94	1.07	2.65	1.00	2.59	.84

Da análise do quadro 4 poder-se-á inferir que as metas escolares pretendidas pelos alunos são idênticas, embora, no 7.º ano, os rapazes tenham aspirações superiores às raparigas. Porém, na passagem do 8.º ano para o 9.º ano, ambos os sexos revelam um incremento nas suas aspirações escolares. Dos alunos da amostra, 54 (24.9%) pretendem concluir apenas o 9.º ano de escolaridade, 94 (43.3%) aspiram o 12.º ano e 69 (31.8%) ambicionam concluir um curso superior. Poder-se-á dizer que os alunos, de uma maneira geral, desejam obter uma formação acima da escolaridade obrigatória.

Quadro 4. Distribuição dos alunos segundo o ano de escolaridade, sexo e metas escolares

Ano	Sexo	Metas Escolares					
		9.º ano		12.º ano		Curso Superior	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
7.º	masculino	03	15,8	07	36,8	09	47,4
	feminino	13	48,1	10	37,0	04	14,8
8.º	masculino	18	36,0	18	36,0	14	28,0
	feminino	07	20,6	21	61,8	06	17,6
9.º	masculino	10	23,3	20	46,5	13	30,2
	feminino	03	6,8	18	40,9	23	52,3

1.4. Variáveis e instrumentos de medida

Seguidamente apresentaremos os instrumentos usados na investigação que possibilitaram medir as variáveis em estudo, nomeadamente:

1. FDPE (Ficha de Dados Pessoais e Escolares);
2. EDEP (Escala da Disrupção Escolar Professada pelos Alunos);
3. PHSCS-2 (Escala de Autoconceito - "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale-2").

1.4.1. Ficha de Dados Pessoais e Escolares (FDPE)

Para avaliar o sexo, o ano de escolaridade, o número de reprovações, as horas de estudo, as metas escolares e as notas obtidas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, incluídas no modelo de equações estruturais que hipotetizámos, utilizamos a FDPE. Esta ficha, apresentada aos alunos juntamente com o EDEP e o PHCSCS-2, foi construída para conhecer os aspectos referentes à identificação dos indivíduos e descrição da amostra, mas permitiu também avaliar outras variáveis em estudo.

Em relação às *horas de estudo*, é referido pela literatura que a forma mais usual de se medir esta variável tem sido através do preenchimento de um diário pessoal, onde os alunos vão assinalando o seu tempo de estudo (Kember & Leung, 1998; Kember, Sandra, Tse & Wong, 1996). Todavia, a dimensão da amostra da presente investigação impossibilitou o uso desta estratégia. Foi opção, assim, medir as horas de estudo dos alunos através de uma pergunta aberta onde estes eram questionados sobre o número de horas que dedicavam ao estudo numa semana. A média global obtida nesta variável foi de 2,40 (DP=2,49), o que significa que, em média, os alunos da nossa amostra dedicam aproximadamente 20 minutos por dia ao seu estudo pessoal, o que se manifesta um valor extremamente baixo. Nomeadamente no 7.º ano a média das horas de estudo por semana é de 1,70 (DP=2,36), no 8.º de 2,12 (DP=2,39) e no 9.º ano de escolaridade de 3,05 (DP=2,54), verificando-se, assim, um incremento ao longo do 3.º ciclo do Ensino Básico. No entanto, o elevado valor do desvio-padrão sugere que alguns alunos estudam mais do que esta média diária, compensando outros (28,6%) que não dedicam qualquer tempo ao seu estudo pessoal (cf. quadro 5). De destacar que cerca de 139 (64.1%) alunos estudam menos que a média global apurada.

Quadro 5. Frequência das Horas de Estudo

Horas de Estudo	Frequência	%
0	62	28.6
1	36	16.6
2	41	18.9
3	23	10.6
4	15	6.9
5	9	4.1
6	6	2.8
7	12	5.5
8	8	3.7
9	5	2.3

Para o tratamento estatístico dos dados e no que diz respeito ao *ano de escolaridade* frequentado pelos alunos, o 7.º ano foi identificado com o valor 1, o 8.º com o valor 2 e o 9.º com o valor 3. Da mesma forma, a informação sobre a variável *sexo* foi recolhida na FDPE, tendo sido atribuído o valor 1 ao sexo masculino e o valor 2 ao feminino.

Com a finalidade de obter o *número de reprovações* dos alunos ao longo do seu percurso escolar, foi introduzida uma pergunta directa na FDPE para obter esta informação. Tendo em consideração esta variável, a média global de reprovações foi de 1,59 (DP=1,29), contudo é de destacar que mais de metade dos alunos (51,6%) reprovam menos que a média constatada.

As *notas* dos alunos, foram avaliadas tendo como base as classificações obtidas no final do 2.º período nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, através de informação recolhida no FDPE. Escolhemos no nosso estudo disciplinas curriculares representativas do domínio verbal (Língua Portuguesa) e numérico (Matemática), uma vez que são disciplinas sujeitas a exame nacional. Assim, a média obtida nas classificações de Língua Portuguesa foi de 2,82 (DP=.76) e na disciplina de Matemática foi de 2,64 (DP=.96).

1.4.2. Escala da Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP)

Alguns investigadores têm desenvolvido escalas de avaliação dos comportamentos e das competências sociais dos alunos na escola (Comer, Hamilton-Lee, Boger & Rollock, 1987; Loranger & Arsenault, 1989). Apesar de existirem alguns instrumentos associados ao clima escolar em geral ou ao ambiente de sala de aula, instrumentos esses com alguns itens acerca da disrupção escolar, são escassas as escalas construídas para avaliar os comportamentos escolares disruptivos. Outro aspecto

importante tem a ver com o facto de alguns instrumentos apresentarem qualidades psicométricas, mas não assumirem a multidimensionalidade da disrupção escolar, sugerida pela bibliografia existente (Veiga, 1991, 1996, 2008). A ausência de instrumentos que possam ser aplicados a alunos para que se manifestem quanto à disrupção escolar originou trabalhos de progressiva construção de um instrumento de avaliação (Veiga, 1996), tendo sido concluída a sua validação por Veiga (2008). Assim, o EDEP apresenta 16 itens distribuídos por três factores:

Factor I: Distracção-Transgressão (DT) – com 6 itens (4, 8, 9, 12, 13 e 14) referentes a distrações e esquecimentos, a um certo desdém pela escola e pelas aulas, abarcando, também, algum absentismo escolar;

Factor II: Agressão aos Colegas (AP) – inclui 5 itens (1, 2, 3, 15 e 16) e diz respeito essencialmente a atitudes agressivas dirigidas aos colegas; e

Factor III: Agressão à Autoridade Escolar (AA) – apresenta 5 itens (5, 6, 7, 10 e 11) e inclui comportamentos escolares provocatórios (e.g., apresentar-se bêbado ou sob o efeito de drogas na escola, salientando a agressão física e/ou verbal dirigida aos professores e o furto/roubo na escola).

As pontuações superiores correspondem a uma maior disrupção escolar, pelo que é importante realizar uma prévia inversão do valor numérico dos itens inversos (3 e 12). No que concerne à classificação das respostas, utilizou-se uma escala de formato *Likert* de seis pontos, desde (1) Discordo totalmente até (6) Concordo totalmente. O EDEP é um instrumento de avaliação dos comportamentos disruptivos professados pelos alunos, com fidelidade e validade, bem como com qualidades psicométricas que possibilitam a sua utilização na investigação científica, nacional e internacional (Veiga, 1996, 2007, 2008).

1.4.3. Escala de Autoconceito – “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale-2” (PHCSCS-2)

O valor do autoconceito tem vindo a ser progressivamente realçado no campo da Psicologia da Educação, da Psicologia Social ou da Psicologia Clínica. A maioria dos autores (Marsh & Craven, 1997; Marsh, Walker & Debus, 1991; Skaalvik & Rankin, 1992) encara o autoconceito como um construto multidimensional, o que se encontra subentendido em instrumentos mais habitualmente utilizados na sua avaliação, como o "Tennessee Self-Concept Scale" (Fitts, 1965), o "Self-Esteem Inventory" (Coopersmith, 1967), o "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" (PHCSCS) (Piers, 1984), o "Self Description Questionnaire" (SDQ) (Marsh & Craven, 1997; Marsh, Relich

& Smith, 1983; Marsh et al., 1991), ou o "Self-Concept as a Learner" (SCAL) (Barisa, Alberg & McSparrin, 1991). Destes instrumentos, foram adaptados para o contexto português o *PHCSCS* (Veiga, 1989) e o *SDQ* (Faria & Fontaine, 1990).

O *PHCSCS* foi originariamente desenvolvido na década de sessenta do século XX (Piers e Harris, 1964), com edição revista na década de oitenta (Piers, 1984). O *PHCSCS* tem tido, desde sempre, uma grande anuência entre os investigadores, educadores e clínicos, o que aparece reflectido em mais de seiscentas citações em revistas profissionais e em livros de psicologia, educação e saúde, atestando o impacto do *PHCSCS* na expansão do conhecimento acerca do autoconceito e da sua relação com o comportamento.

Finalizando um cuidadoso processo de revisão, surge a versão do *PHCSCS-2* reduzida a 60 itens (Piers & Herzberg, 2002), validado para o contexto português por Veiga (2006). O *PHCSCS* apresenta seis factores:

Factor I - Aspecto Comportamental (AC) – com 13 itens (12, 13, 14, 18, 19, 20, 27, 30, 36, 38, 45, 48 e 58) que se referem à percepção que o sujeito tem do seu tipo de comportamento em distintas situações e à percepção que o mesmo tem da responsabilidade pelas suas atitudes, quer na escola ou no seio familiar;

Factor II - Estatuto Intelectual e Escolar (EI) – apresenta 13 itens (5, 16, 21, 22, 24, 25, 26, 34, 39, 43, 50, 52 e 55) que permitem verificar a forma como o indivíduo se vê a si próprio relativamente ao rendimento atingido nos trabalhos escolares. Está relacionado com o pensamento generalizado que os pares têm dele como elemento integrante da turma, devido à sua capacidade de aprendizagem e das suas ideias;

Factor III - Aparência e Atributos Físicos (AF) – inclui 8 itens (8, 9, 15, 33, 44, 46, 49 e 54) que têm como finalidade avaliar o que pensa o indivíduo acerca da sua aparência física. Uma pontuação baixa neste factor mostra que o indivíduo não gosta do corpo que possui;

Factor IV - Ansiedade (AN) – com 8 itens (4, 7, 10, 17, 23, 29, 56 e 59) que fazem referência à incerteza, aos receios, às preocupações e às intranquilidades com que o sujeito se observa e enfrenta as situações. Tem a ver com juízos negativos e emoções;

Factor V - Popularidade (PO) – apresenta 10 itens (1, 3, 6, 11, 32, 37, 41, 47, 51 e 57) que dizem respeito à forma como o sujeito se vê nas relações com os pares, à capacidade em fazer amigos, ao nível de popularidade e à maneira com se sente envolvido e pretendido nas actividades de grupo, particularmente nos desportos; e

Factor VI - Satisfação e Felicidade (SF) – inclui 8 itens (2, 28, 31, 35, 40, 42, 53 e 60) que revelam a satisfação que o sujeito evidencia por ser como é, estando mesmo associado ao grau de felicidade geral.

As pontuações superiores correspondem a um autoconceito mais elevado, pelo que é indispensável executar uma prévia inversão do valor numérico dos itens inversos (1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 23, 25, 27, 29, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 45, 47, 48, 51, 52, 56, 57, 58, 59). Para a determinação da pontuação no item, é atribuído 1 ponto ou zero, conforme a resposta dada denuncie, respectivamente, uma atitude positiva ou negativa face a si mesmo. Por exemplo, no item 1 (“Os meus colegas de turma troçam de mim”) a pontuação é 1 se a resposta for “não” e 0 se a resposta for “sim”. O *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* é um instrumento de avaliação do autoconceito indicado por vários autores e habitualmente usado na investigação científica, nacional e internacional, demonstrando características psicométricas que o representam como uma escala fiável para avaliar o respectivo construto.

1.5. Procedimentos e técnicas de análise de dados

1.5.1. Procedimentos

Os inventários utilizados nesta investigação foram aplicados na última semana de Abril de 2009, a 217 alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico. Nesta fase, foram recolhidos dados para as análises estatísticas. A recolha da informação foi realizada em sala de aula, durante o horário escolar, em aulas de Formação Cívica cedidas pelos directores de turma, após a autorização do órgão de gestão. O tempo de realização utilizado teve em consideração o nível etário dos alunos. O objectivo do estudo foi apresentado, quer aos alunos, quer aos professores, como estando integrado num projecto de investigação da Universidade Fernando Pessoa - Porto, sobre a dinâmica do autoconceito na disrupção escolar em alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico, sendo voluntária a sua participação e garantida a confidencialidade dos dados. Para a realização das análises estatísticas dos resultados, como já foi referido, recorreremos aos programas de *software* SPSS.17/AMOS.17 (Arbuckle, 2005; Byrne, 2001; Lowe et al., 2007).

1.5.2. Técnicas de análise de dados

Recorrendo a *modelos de equações estruturais* (Lowe et al., 2007; Ullman & Bentler, 2004), pesquisámos a validade preditiva, analisando as relações dos construtos avaliados com variáveis que os investigadores têm frequentemente referido como teoricamente associadas. A técnica de modelação de equações estruturais possibilita avaliar as relações causais entre variáveis inferidas (não directamente observadas) através de um conjunto de variáveis observadas que servem de marcadores de cada variável inferida ou latente. Em consonância com Byrne (1994), esta técnica revela vantagens sobre outras técnicas, tais como: (i) sublinha que a variância é instável ao longo do tempo; (ii) permite calcular os erros das medidas (variáveis observadas); e (iii) possibilita estimar, com rapidez, a significância estatística de cada efeito causal e o ajustamento global do modelo hipotético. Se o ajustamento global do modelo testado for apropriado, aprovam-se as relações ou efeitos exibidos pelo modelo.

O modelo de equações estruturais inclui dois aspectos: um modelo de medida, a que corresponde a análise factorial confirmatória e que expressa a apropriação das variáveis observadas enquanto marcadores dos respectivos factores ou variáveis latentes e um modelo estrutural ou de relações causais entre as variáveis latentes. Uma vez delineado o modelo, é testada a veracidade de todas as relações definidas entre as variáveis, de forma total, naquilo que se denomina “ajustamento global do modelo” (Byrne, 1994), ou seja, é verificada a adequação do modelo aos dados. Este ajustamento global é inferido com base num conjunto de índices, designados de índices de ajustamento global do modelo, os quais serão explicitados neste trabalho. Nesta sequência, Byrne (1994) destaca que o facto de o modelo testado ser ajustado e poder descrever a teoria, não significa, todavia, que é o único modelo possível na descrição das relações entre as variáveis. Uma diversidade de modelos pode ser igualmente adequada cabendo ao investigador, face a critérios substantivos, justificar a adopção do modelo seleccionado.

A *análise factorial confirmatória* e os *modelos de equações estruturais* podem ser incluídos na metodologia de análise de estruturas de covariância. Esta análise possibilita adquirir informação sobre as variáveis latentes a partir da análise da covariação de variáveis observáveis, pressupondo uma diminuição do número de variáveis observáveis num número menor de variáveis latentes (Schreiber, Nora, Stage, Barlow & King, 2006).

Outros termos associados aos modelos de equações estruturais são as variáveis exógenas, análogas às independentes e as variáveis endógenas, idênticas às dependentes. Neste contexto, as variáveis exógenas identificam os construtos que influem noutros construtos em estudo e não sofrem a influência de outros factores no modelo. As variáveis endógenas são influenciadas pelas exógenas e outras endógenas do modelo (Byrne, 2001; Schreiber et al., 2006). As duas podem ser observáveis ou latentes, dependendo da configuração do modelo a testar.

Assim, os resultados de uma investigação estão intimamente associados com as técnicas de análise estatística usadas no tratamento daquela informação. Em Portugal, tal como em muitos outros países, é ainda habitual o uso acrítico de instrumentos de avaliação que foram desenvolvidos para grupos populacionais e contextos sócio-culturais diversificados, o que sublinha, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecer a sua validade de construto, mas também o conhecimento da invariância configuracional dos instrumentos (Maia & Graça, 1995). Esta questão é muito importante na medida em que a aplicação transcultural de escalas, sem considerar a análise da sua validade, tem custos elevados na interpretação e descrição dos dados, podendo mesmo conduzir à invalidação dos instrumentos e das inferências produzidas (Schulenberg, Vondracek & Shimizu, 1994).

As escalas psicológicas devem ser vistas como uma possibilidade de descrição de um certo conteúdo psicológico. Nesta perspectiva um construto é compreendido como uma variável latente que pode ser medida de uma forma indirecta e imperfeita. Cronbach e Meehl (1955) referem que “ (...) os testes devem partir de ideias claras e precisas que sejam aliciantes para colocar desafios à descrição e interpretação e que, ao mesmo tempo, possam ser objecto contínuo de prova de falsidade no sentido popperiano do termo” (p. 283). Por esta razão, poder-se-á dizer que não é o teste que é objecto de validação, mas sim as interpretações indutivas que dele surgem nos diversos níveis: descrição, explicação e predição (Messick, 1988).

1.5.2.1. Análise de estruturas de covariância

A análise de equações estruturais (que tem como finalidade averiguar a natureza das relações entre as variáveis latentes) pode ser englobada no âmbito da metodologia de estruturas de covariância. Tem como objectivo analisar se as relações hipotetizadas entre as variáveis são confirmadas numa determinada amostra de dados empíricos (Byrne, 1989; Núñez, 1992). A finalidade da análise de estruturas de

covariância está, deste modo, norteadas para calcular a possibilidade e a eficácia de um determinado modelo hipotético formulado fornecer uma explicação aceitável às relações existentes na matriz dos dados obtidos. Todavia, atestar a ajustabilidade de um modelo aos dados significa que o modelo é exequível, ainda que não signifique que seja único. Como mencionam Biddle e Marlin (1987), certificar um modelo causal tem unicamente como significado que este apresenta uma descrição razoável dos dados examinados, o que pressupõe avaliar o nível em que um determinado modelo teórico, no qual estão enumeradas um rol de relações entre variáveis latentes, está ajustado às relações inerentes na matriz de covariância dos dados (Byrne, 1989).

Na análise de estruturas de covariância, como já foi exposto, apresenta-se como hipótese um determinado modelo descrevendo um padrão de relações entre um conjunto de variáveis de medida e variáveis latentes. Para confirmar o objectivo da nossa investigação, relacionado com o modelo explicativo dos comportamentos disruptivos no rendimento académico de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico, usámos a análise de equações estruturais para obter evidência das relações causais entre as variáveis especificadas (Bisquerra, 1989; Núñez, 1992).

No modelo confirmatório hipotetizado (análise de equações estruturais), a direcção das relações entre as variáveis é indicada à partida (cf. figura 1). A relação directa, representada com uma seta unidireccional, é entendida como representando uma influência causal. No modelo de medida assume-se, como já foi referido, que as variáveis latentes, os construtos, influenciam as variáveis objectivas. Estas relações são representadas com uma seta com origem naquelas direccionada para estas. No modelo estrutural, as variáveis latentes podem relacionar-se directamente com outras variáveis latentes. Contudo, a inferência causal, que pode ser interpretada da análise de equações estruturais, não pode ser compreendida como sinónimo de causalidade, na medida em que nenhum tipo de leitura pode determinar que variável causa que efeito. Esta técnica estatística permite uma informação sobre o grau de viabilidade do modelo hipotetizado, mas nunca de causalidade. As questões relacionadas com a verdade da relação causal não são estudadas nesta técnica estatística (Mulaik, 1994).

Os modelos causais descritos são ao mesmo tempo projecto, construção e medição (Maia, 1996). Por esta razão, podem ser consideradas quatro fases na sua estruturação. Em primeiro lugar, a fase de especificação do modelo, que consiste na construção, pelo investigador, do modelo causal que estrutura o fenómeno em análise, escolhendo as variáveis mais importantes que melhor o explicam. Este modelo está

baseado numa teoria que o antecede. Na presente investigação, o modelo de equações estruturais foi delineado tendo como alicerce a revisão de literatura apresentada no enquadramento teórico. Este modelo é representado pictograficamente por um diagrama causal (cf. figura 1), especificando as variáveis e a direcção das influências causais. Em segundo lugar, o objectivo é a identificação do modelo, que consta da análise das condições para que ocorra uma só solução para os parâmetros. Visto que estamos na presença de um sistema de equações que contém incógnitas, temos de certificar a possibilidade de obter uma solução, única ou não, para estas incógnitas. Segundo Bollen (1989) e MacCallum (1995), um modelo diz-se *identificado* quando existe somente uma solução para os parâmetros estimados. Em terceiro lugar, a finalidade consiste em estimar os parâmetros estruturais das equações, ou seja, dos coeficientes que representam as relações entre as variáveis. Neste estudo, o processo de estimação será concretizado em consonância com o método de máxima verosimilhança (ML), que é o método mais recomendado na literatura (Breckler, 1990; Maia, 1996, Núñez, 1992). O cálculo dos parâmetros estimados foi efectuado com o suporte do programa informático AMOS (*Analysis of Moment Structures*) (Byrne, 2001; Lowe et al., 2007) que nos apresenta os modelos usados a partir de matrizes de efeitos e de covariância. Por fim, é referida a avaliação do modelo que é executada através dos indicadores estatísticos que possibilitam concluir a adequabilidade do enunciado estabelecido anteriormente.

1.5.2.2. Avaliação de estruturas de covariância

Na avaliação dos modelos causais tentámos determinar se o modelo hipotetizado explica as relações existentes na matriz dos dados empíricos. A avaliação dos modelos será concretizada em duas etapas: a primeira relativa ao ajustamento global e a segunda ao ajustamento local. A análise do ajustamento global do modelo seguirá duas fases: a análise do ajustamento do modelo e a leitura dos dados relativos à comparação do modelo (MacCallum, Roznowski & Newcowitz, 1992; MacCallum, Wegener, Uchino & Fabrigar, 1993). O ajustamento global do modelo representa o grau em que o modelo estabelecido se ajusta à matriz de covariância dos dados. Serão descritos, seguidamente, os índices que permitem esta tomada de decisão, nomeadamente: χ^2 ; χ^2/gl ; GFI; AGFI; CFI e RMSEA (Byrne, 2001; Schreiber et al., 2006).

O Qui-Quadrado (χ^2) é uma estatística que deve evidenciar ausência de significado estatístico, o valor p deve apresentar valores próximos de 1, na medida que esta dá a

conhecer a qualidade do modelo, expressando o facto das duas matrizes, a dos dados e a ajustada, não serem significativamente diferentes. Pelo contrário, a significância estatística deveria conduzir à rejeição da hipótese nula e, conseqüentemente, à rejeição do modelo hipotetizado. O χ^2 exprime, juntamente com o número de graus de liberdade (gl), a distância entre o modelo hipotético especificado e o modelo sugerido pelos dados. O ideal é obter um χ^2 o mais baixo possível e não significativo, mas como este índice é sensível ao tamanho da amostra (Byrne, 1989, 2001; Jöreskog & Sörbom, 1989, 1993), à distribuição das variáveis e à ausência de escalas de medida de intervalo (Arbuckle & Wothke, 1999; MacCallum, Browne & Sugawara, 1996), utiliza-se, frequentemente, o valor obtido a partir da divisão do χ^2 do modelo pelo número de graus de liberdade (χ^2/gl), considerando um ajustamento aceitável do modelo quando este valor é inferior a 5 (Giles, 2002), embora este critério não seja pacífico entre os investigadores. Marsh e Hocevar (1985), sugeriram que um valor entre 2 e 5 indicaria um ajustamento aceitável, enquanto Byrne (1989) afirmou que valores superiores a 2 não deveriam ser aceites. Por sua vez, Marsh e Hau (1996), consideram uma pontuação entre 2 e 3, ou menor, como um bom ajuste.

O índice GFI (*Goodness-of-Fit Index*), introduzido por Jöreskog e Sörbom (1983), compara a matriz de covariância da amostra utilizada com uma matriz de covariância estimada para a população, isto é, que parâmetros poderíamos esperar de replicações do estudo em diferentes amostras. O seu valor está compreendido entre 0 e 1, sendo a proximidade de 1 uma medida de um bom ajuste. O AGFI (*Adjusted Goodness-of-Fit Index*) expressa, tal como o anterior, a quantidade de variância e covariância explicada, ajustada aos graus de liberdade do modelo. Os valores iguais ou superiores a .90 nestes índices são normalmente considerados indicadores de ajustamento do modelo. Os valores iguais ou superiores a .90 são considerados um ajuste aceitável e superiores a .95 um bom ajuste. Estes dois índices podem ser classificados como de ajustamento absoluto por não compararem o modelo hipotetizado com qualquer outro (Hu & Bentler, 1995; Jöreskog & Sörbom, 1983; Tanaka & Huba, 1985).

A RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*), raiz quadrada média do erro de aproximação, introduzida por Browne e Cudeck (1993), é um indicador que aponta o erro de aproximação à população. Esta discrepância é expressa em graus de liberdade, o que torna este índice sensível ao número de parâmetros estimados (complexidade do modelo). É um índice que não penaliza a complexidade do modelo e tende mesmo a favorecer os modelos mais complexos. Este índice dá-nos a ideia da diferença existente entre a matriz de variância e covariância da amostra e a matriz do

modelo obtido, partindo do pressuposto que o modelo é adequado. Os valores superiores a .10 evidenciam um ajuste fraco (Browne & Cudeck, 1993), quando oscilam entre .08 e .10 refletem um ajuste mínimo, entre .06 e .08 um ajuste razoável e quando são inferiores a .06 indicam um bom ajuste (Hu & Bentler, 1999). Quando o modelo é perfeito o RMSEA é igual a zero (Hardy & Bryman, 2004), neste sentido, quanto mais próximo de zero for o seu valor maior é a proximidade entre a matriz de variância e covariância estimada e a matriz dos dados, e maior segurança temos em não rejeitar o modelo obtido. De salientar que se a valores de RMSEA muito baixos corresponder um grande intervalo de confiança, avaliado a partir dos indicadores HI 90 e LO 90, o valor de discrepância é incerto, não se podendo calcular com precisão o nível de ajuste à população (MacCallum et al., 1996; Steiger & Lind, 1980).

Na segunda fase de análise do ajustamento global do modelo, pode ser considerado um outro nível de leitura dos resultados comparando um modelo hipotetizado relativamente a um modelo nulo (Mueller, 1996). O índice de comparação do modelo que se seleccionou foi o CFI (*Comparative Fit Index*) que coloca o modelo estimado algures num *continuum* de valores que oscilam entre 0 e 1, indicando o zero um mau ajuste e o 1 o ajuste perfeito. Este índice, desenvolvido por Bentler (1990), compara o modelo estimado com um modelo completamente independente, no qual não existe nenhuma relação entre variáveis, com base no procedimento de máxima verosimilhança. É estimado a partir da diferença entre a unidade e o coeficiente entre a não-centralidade dos parâmetros calculados nos modelos a avaliar e de base. Este índice é importante pelo seu poder de ajuste em modelos estimados em amostras com um número reduzido de indivíduos. Valores iguais ou superiores a .95 são considerados indicadores de que a escala possui uma robustez suficiente para aplicações transculturais (Hardy & Bryman, 2004; Hu & Bentler, 1999; Marsh & Hau, 1996; McDonald & Marsh, 1990; Núñez, 1992; Schumacker & Lomax, 1996), o que se veio a verificar no presente estudo.

A segunda etapa de análise pretende identificar a qualidade do ajustamento local do modelo, que consta na avaliação de um conjunto de possíveis incoerências das estimativas dos diversos parâmetros (Byrne, 1989). Neste trabalho de investigação serão apresentados somente os valores estimados (estandardizados e não estandardizados), a estimativa da variância das variáveis exógenas e as correlações múltiplas quadradas (*Squared Multiple Correlations*), apesar de termos considerado a matriz de covariância dos resíduos estandardizados e as correlações bilaterais

produto-momento de Pearson entre as variáveis observáveis incluídas no modelo de equações estruturais.

O outro indicador corresponde aos resíduos estandardizados que contêm a informação sobre a discrepância do ajuste entre as matrizes de covariância hipotetizada e a empírica, a partir dos resíduos de ajuste de cada parâmetro. Por fim, é de mencionar os índices de modificação. Para cada um dos parâmetros fixados no modelo, o programa estatístico realiza um índice de modificação que representa a mínima alteração no χ^2 se esse parâmetro fosse libertado (Covert, Penner & MacCallum, 1990). O AMOS pode libertar automaticamente um parâmetro que revele um índice de modificação superior a 5, redefinindo o modelo. Todavia, no ajuste progressivo do modelo devem ser tidos em conta distintos aspectos, nomeadamente que só deve ser alterado um parâmetro de cada vez, pois qualquer alteração nos parâmetros do modelo pode influenciar todas as estimações dos índices de modificação. Por esta razão, a deliberação da libertação dos parâmetros não deve obedecer exclusivamente à sua significância estatística, ou seja, se os valores são superiores a 5, mas deve, também, considerar uma justificação teórica. Este aspecto é fundamental, uma vez que durante o processo de procura e reespecificação, até que o modelo ajuste, podem ser incluídos novos parâmetros ou suprimidas variáveis que modificariam substancialmente o modelo (Bisquerra, 1989). No presente estudo não foram sugeridas quaisquer alterações pelos índices de modificação.

Este processo esperado na análise de estruturas de covariância, quer na primeira fase da análise factorial confirmatória do modelo de medida, quer na análise das equações estruturais, não pode ser observado como um processo aberto no qual vão sendo feitas alterações até ser encontrado um modelo ajustado (Bisquerra, 1989), uma vez que este processo seria mais exploratório que confirmatório. Nesta análise, contrariamente, é preciso partir de um modelo bem estruturado e firmemente suportado num modelo teórico e, se oportuno, efectuar algumas especificações, mas sempre em conformidade com a teoria de referência (Covert et al., 1990).

2. Resultados - modelo de equações estruturais

Após a recolha de dados, fez-se a sua aplicação no modelo com os alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico (cf. figura 1), tendo como referência as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para definir o construto Notas. Relativamente ao construto Autoconceito, este é determinado pelos itens PHCSCS18AC e PHCSCS27AC e o

construto Comportamentos Disruptivos, é definido pelos itens EDEP4DT e EDEP14DT.

No modelo assumimos que o autoconceito dos alunos influencia os comportamentos disruptivos dos mesmos (duas variáveis inferidas através dos scores obtidos a partir das respostas aos itens), bem como que algumas variáveis exógenas (Sexo, Ano de Escolaridade, N.º de Reprovações, Horas de Estudo e Metas Escolares) também exercem influência no autoconceito dos alunos. Igualmente consideramos que o Autoconceito e os Comportamentos Disruptivos têm impacto nas Notas dos alunos.

As relações causais que foram hipotetizadas neste modelo derivam directa ou indirectamente das referências explícitas na literatura. No sentido de tornar a apresentação dos resultados mais explícita e de facilitar a compreensão dos mesmos face ao nosso objectivo, pareceu-nos mais adequado organizá-los segundo as hipóteses que levantámos para o nosso estudo. Assim, para cada hipótese formulada apresentaremos os resultados inerentes.

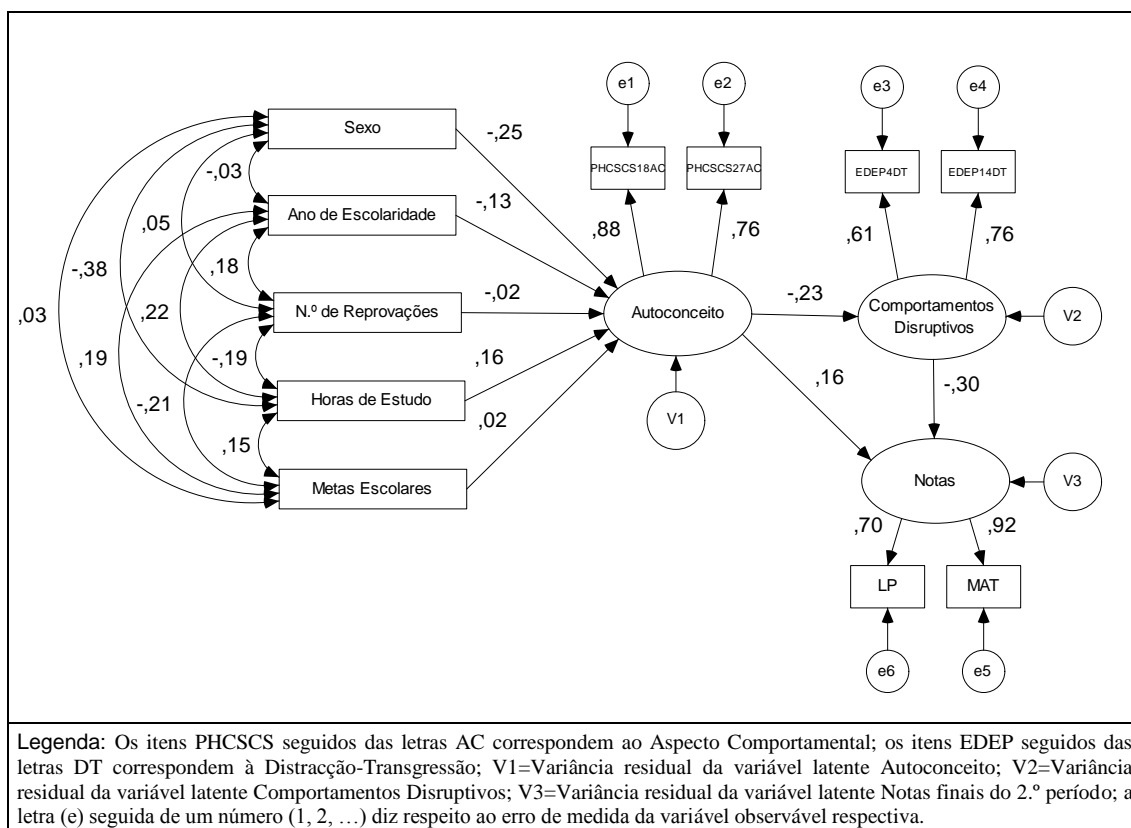


Figura 1. Especificação pictórica do modelo das relações causais com os valores estandardizados

Antes de se passar à descrição dos resultados obtidos, serão indicados alguns aspectos essenciais da estatística descritiva. No quadro 6, podem observar-se os dados descritivos (mínimo, máximo, média, desvio-padrão, assimetria e curtose) correspondentes às variáveis incluídas no modelo de equações estruturais. No que concerne à normalidade das variáveis incluídas no modelo, podemos constatar que apenas as curtoses dos itens da escala PHCSCS têm valores ligeiramente acima do desejado, mas que não compromete a estimação do modelo. Tal facto pode dever-se à escala ser de carácter dicotómico. Este problema metodológico implica que se a escala da resposta aos itens é muito reduzida - por exemplo, é simplesmente sim ou não -, produz-se uma variação mínima nas respostas dos indivíduos com autoconceito alto (García & Musitu, 1999). Os valores obtidos apontam médias na pontuação item a item à volta do valor intermédio da respectiva distribuição.

Quadro 6. Estatística descritiva (mínimo, máximo, média, desvio-padrão, assimetria e curtose) correspondente às variáveis incluídas no modelo de equações estruturais

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

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

Seguidamente analisaremos o modelo de equações estruturais em estudo. A figura 1 mostra o modelo hipotetizado para os alunos da amostra. As relações causais possíveis são as constantes no modelo conforme as hipóteses anteriormente delineadas. A avaliação dos resultados da contrastação do modelo de equações estruturais é baseada em dois critérios: nível global de ajustamento do modelo e significância dos coeficientes de regressão calculados. Os índices de bondade de ajustamento global do modelo proposto são muito robustos ($\chi^2/gf=1.298$; $GFI=.969$; $AGFI=.934$; $CFI=.978$; $RMSEA=.037$), confirmando a hipótese de que o modelo proposto representa as relações entre as variáveis existentes na nossa matriz empírica (cf. quadro 7).

Quadro 7. Coeficientes e índices de bondade de ajustamento do modelo proposto

Índices	Valor
Qui-quadrado (χ^2)	40.3
Graus de liberdade (gl)	31
Probabilidade (p)	.123
Razão χ^2 /gl	1.298
Índice de bondade de ajuste (GFI)	.969
Índice GFI ajustado (AGFI)	.934
Índice de ajuste comparativo (CFI)	.978
Raiz quadrada média do erro de aproximação (RMSEA)	.037
Intervalos de confiança para avaliar a estimação do valor RMSEA:	
LO 90	.000
HI 90	.067

Por outro lado, da análise do quadro 8 e da figura 1 pode concluir-se que as seguintes sub-hipóteses especificadas foram confirmadas:

H1. O sexo feminino revela um autoconceito inferior relativamente ao sexo masculino ($\alpha=-.25$; $p<.01$);

H2. Os alunos do 9.º ano de escolaridade apresentam um autoconceito inferior aos restantes anos de escolaridade ($\alpha=-.13$; $p=.092$);

H3. O autoconceito dos alunos é influenciado negativamente pelo número de reprovações ($\alpha=-.02$; $p=.804$);

H4. Um maior investimento no tempo de estudo, por parte dos alunos, influencia positivamente o seu autoconceito ($\alpha=.16$; $p<.05$);

H5. As metas escolares definidas pelos alunos têm uma influência positiva no seu autoconceito ($\alpha=.02$; $p=.763$);

H6. Os alunos com autoconceito mais elevado manifestam menos comportamentos disruptivos ($\beta=-.23$; $p<.05$);

H7. Os comportamentos disruptivos têm um impacto negativo nas notas obtidas pelos alunos ($\beta=-.30$; $p<.01$).

H8. O autoconceito dos alunos influi positivamente nas suas notas ($\beta=.16$; $p<.05$).

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

Quanto às variáveis exógenas, da análise do quadro 8, podemos ainda referir que à medida que se progride na escolaridade os alunos reprovam mais ($\alpha=.18$), contudo apresentam um maior investimento no tempo de estudo ($\alpha=.22$) e metas escolares mais elevadas ($\alpha=.19$). Constata-se, também, que os alunos que apresentam um maior número de reprovações são os que investem menos tempo no seu estudo ($\alpha=-.19$), bem como apresentam metas escolares menos ambiciosas ($\alpha=-.21$). Nesta

sequência, os alunos que investem mais no estudo apresentam metas escolares mais elevadas ($\alpha=.15$). Os alunos do sexo feminino estudam menos ($\alpha=-.38$), reprovam mais ($\alpha=.05$) e têm metas escolares mais ambiciosas ($\alpha=.03$). De salientar que apenas duas destas relações não são estatisticamente significativas: relação do sexo com o número de reprovações e com as metas.

Quadro 8. Resultados da contrastação da estrutura de covariância (valor e erro estimado e nível de significância) hipotetizado para a amostra

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

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

Da análise do quadro 9, é observável que a variância da variável *hora de estudo* (6.185) apresenta um valor ligeiramente acima do desejável, sugerindo a necessidade de repensar a escala e a tipologia de medição desta variável.

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

Quadro 9. Coeficientes das variâncias do modelo hipotetizado para a amostra

Variância das variáveis	Estimativa	Erro de estimativa	p
Factores exógenos			
Sexo	.250	.024	.000
Ano de Escolaridade	.577	.056	.000
N.º de Reprovações	1.660	.160	.000
Horas de Estudo	6.185	.595	.000
Metas Escolares	.562	.054	.000
Residuais dos factores endógenos			
V1	1.000	-	-
V2	1.000	-	-
V3	1.000	-	-
Erros de medida			
e1	.055	.028	.052
e2	.102	.023	.000
e3	1.518	.304	.000
e4	.995	.415	.016
e5	.143	.172	.406
e6	.295	.069	.000

Legenda: V1=Variância residual da variável latente Autoconceito; V2=Variância residual da variável latente Comportamentos Disruptivos; V3=Variância residual da variável latente Notas finais do 2.º período; A letra (e) seguida de um número (1, 2, ...) diz respeito ao erro de medida da variável observável respectiva.

Seguidamente, procederemos à análise e discussão dos resultados encontrados à luz das teorias que nortearam o nosso trabalho teórico.

3. Análise e discussão do modelo de equações estruturais

Atendendo às variáveis consideradas no estudo e tendo como base a revisão de literatura relativamente à relação entre o autoconceito e o sexo, Martini (1999) verificou que, em comparação com os rapazes, as raparigas percebem as suas competências e a sua própria capacidade de uma forma mais negativa, revelam uma baixa expectativa de sucesso, assim como conferem, muitas vezes, o insucesso à ausência de capacidade e o sucesso a factores externos. Este pensamento pré-concebido pode provocar uma quebra no autoconceito, na auto-eficácia e na motivação dessas alunas. Por seu lado, os rapazes demonstram maior perseverança em tarefas mais complexas comparativamente com as raparigas e atribuem menos o fracasso à inteligência ou capacidade intelectual, mantendo o próprio autoconceito. No presente estudo, as raparigas revelaram, como já foi referido, um autoconceito inferior aos rapazes, sendo esta diferença estatisticamente significativa ($p < .01$).

Nesta sequência, como referem Giavoni e Tamayo (2003), sendo o autoconceito uma estrutura que é influenciada pela cultura e sendo os conceitos de masculinidade e feminilidade configurações da subjectividade social, poder-se-á dizer que o autoconceito possa ser constituído por duas estruturas cognitivas que admitem os

conceitos de masculinidade e feminilidade na subjectividade individual - esquemas masculino e feminino. Deste modo, poder-se-á admitir que estes esquemas sejam diferentes em função do sexo, devido às diferenças educacionais estabelecidas pelos meios sócio-culturais e pelo facto de o autoconceito, como já foi mencionado, ser uma estrutura influenciada pela cultura. No entanto, há poucos estudos que relatem diferenças no autoconceito de homens e mulheres (Franzoi & Shields, 1984; Josephs, Markus & Tafarodi, 1992; Marsh, 1989; Marsh, Craven & Debus, 1991).

Quando se investiga o autoconceito em relação ao número de reprovações, as estatísticas univariadas mostram que os efeitos da repetência sobre o autoconceito recaem em dimensões que se relacionam com a escola [Competência Escolar ($F(1,94)=7.03$, $p<0.05$) e Competência Matemática ($F(1,94)=4.47$, $p<0.05$)]. Nestas dimensões do autoconceito os alunos sem repetências apresentam valores mais elevados (Peixoto, 2004, p. 238). Da investigação que realizámos chegou-se à conclusão que o autoconceito dos alunos é influenciado negativamente pelo número de reprovações, não sendo esta relação estatisticamente significativa. Neste sentido, outros estudos indicam que quanto menor for o número reprovações e de negativas melhor será o autoconceito dos alunos, e vice-versa, particularmente no domínio académico. Assim, salienta-se que experiências de fracasso poderão condicionar ainda mais o declínio do autoconceito dado que as retenções e as negativas terão um efeito negativo no autoconceito dos alunos (Azevedo & Faria, 2004; Fontaine, 1991a,b; Simões, 2001).

Serrão (2001) menciona que os alunos com repetências têm uma percepção de si como menos competentes a nível escolar quando comparados com os alunos não repetentes. Os alunos que os professores consideram como tendo mais dificuldades nas aprendizagens muito dificilmente concretizam juízos positivos relativamente a eles próprios, concorrendo grandemente para um baixo rendimento escolar e, conseqüentemente, para implicações na imagem que cada um tem de si próprio, conduzindo à constituição de um baixo autoconceito. A repetência poderá ter um efeito significativo no autoconceito e nas atitudes dos alunos face à escola. Os alunos com repetência revelam atitudes mais negativas em relação ao professor, em relação às actividades escolares e também demonstram um maior desinteresse pela frequência escolar.

A fim de que o aluno possa defender-se da repetência tem que possuir um grau de motivação eminente para as suas aprendizagens. As atitudes reactivas dos alunos e a

envolvência destes com a aprendizagem poderão derivar, igualmente, do entendimento que fazem da cultura escolar e não unicamente de cada professor. A motivação em ambiente de sala de aula é o efeito de um rol de medidas educacionais que ao serem efectivadas terão de ser associadas com a sua história de vida, à motivação pessoal, crenças, expectativas, valores e propósitos, sendo uma incumbência do professor a gestão desse conhecimento e determinar quais as estratégias mais eficazes a utilizar para cada aluno ou turma. Um dos objectivos da escola reside não somente no facto de tentar resolver a problemática da falta de motivação, bem como a de conservar e incrementar a vontade das aprendizagens em todos os alunos. Desta forma, estas necessidades educacionais devem ser encaradas como tarefas dos professores, das famílias e da própria escola.

Por outro lado, os alunos à medida que vão progredindo na escala educativa, vão procurando mais informações que complementem o seu trabalho pessoal incrementando a sua profundidade, preparando as avaliações com mais eficácia e utilizando um maior número de estratégias de auto-regulação no seu estudo o que sugere uma maior sofisticação do seu trabalho académico e, conseqüentemente, um autoconceito mais elevado. Estudos realizados a partir da investigação de Perry (1970) mostraram que a idade influencia as crenças epistemológicas dos alunos, ou seja, consoante aumenta a idade mais tendem a pensar que as competências de aprendizagem podem evoluir e, conforme aumenta o nível educacional, mais tendência têm para conceber o conhecimento como muito complexo e em constante evolução. Estas crenças permitem que se contemplem múltiplas perspectivas e possibilitam a modificação do próprio pensamento (Entwistle, McCune & Walker, 2000). Na presente pesquisa, constatou-se que os alunos do 9.º ano apresentam um autoconceito inferior aos restantes anos de escolaridade, não sendo esta relação estatisticamente significativa.

Nesta sequência, verifica-se que à medida que os alunos despendem mais tempo no seu trabalho pessoal, vão aumentando o seu interesse intrínseco na própria actividade de aprendizagem, e este trabalho está dirigido para o entendimento das relações entre os conteúdos integrando-os num todo significativo (Caplan, Choy & Whitmore, 1992; Kember & Leung, 1998; Paiva, 2008; Rosário, 2001). O tempo, por si só, não pode ser encarado como sinónimo de investimento na tarefa (Mourão, 2005), no entanto a verdade é que sem investimento de tempo as tarefas não podem ser completadas. Estes dados sugerem a necessidade de equipar os alunos com competências de estudo e de auto-regulação das aprendizagens no sentido de

monitorizarem as actividades de uma forma mais eficaz, incrementando o seu sucesso escolar (Lourenço, 2008). Igualmente Gill e Schlossman (2003), através de um levantamento feito tendo por base várias sondagens dos últimos 50 anos, comprovam que a grande maioria dos alunos americanos de todos os anos de escolaridade gastam hoje em dia menos de uma hora de estudo diário, quantidade de tempo que não se alterou substantivamente pelo menos nos últimos vinte anos.

Estas constatações têm muito valor do ponto de vista educativo pelo facto de destacarem a importância do trabalho pessoal no processo de aprendizagem dos alunos, propondo a necessidade da sua promoção dentro do discurso educativo (Kember & Leung, 1998; Kember, Jamienson, Pomfret & Wong, 1995; Kember et al., 1996). Porém, o facto de alguns alunos apresentarem um tempo de estudo apropriado e não atingirem o rendimento desejado poder-se-á justificar devido a não orientarem de uma forma correcta as suas actividades de estudo (e.g., controlo dos distractores, horários de estudo desajustados, monitorização inadequada), a não dominarem as estratégias auto-regulatórias necessárias para otimizar esse tempo ou apresentarem dificuldades de aprendizagem que os impedem de reter e processar correctamente as matérias estudadas.

A literatura (Arias, Barca, Cabanach & Núñez, 1999; Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988, 1992) sugere que a exibição de um padrão de estudo pessoal, pontuado por estratégias de aprendizagem, apresenta uma relação estreita com o sucesso académico uma vez que sugere um tipo de trabalho que, numa forma planificada e organizada, está orientado para a compreensão dos materiais de aprendizagem e guiado por objectivos de realização (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2006). Podemos dizer, provavelmente, que os alunos do 9.º ano de escolaridade utilizam no seu estudo mais estratégias de auto-regulação da sua aprendizagem, o que pode revelar uma mestria superior alocável à sua experiência de estudo. Estes resultados sugerem a necessidade de na prática docente o ensino e o treino de estratégias constituir um objectivo educativo.

Na nossa investigação, constatou-se que um maior investimento no tempo de estudo, por parte dos alunos, influencia positivamente o seu autoconceito, sendo esta relação estatisticamente significativa ($p < .05$). Um estudo de Formiga (2004) revelou, também, que o autoconceito de bom aluno apresentou uma correlação com as horas dedicadas ao estudo ($r = 0,33$, $p < .001$) e a nota obtida no final do semestre ($r = 0,38$, $p < .001$). Esses últimos indicadores, as horas dedicadas ao estudo e a nota obtida no

final do semestre, também se correlacionaram ($r = 0,28, p < .001$) (p.19). Todavia, deve ficar bem esclarecido que a perspectiva do rendimento escolar não deve ser focalizada somente nesses indicadores, porque o processo avaliativo tem um cariz bem mais complexo, pois é processual, dinâmico e instável. Não se trata, com isso, de estacionar nesses parâmetros, apesar de apresentarem consistência quanto aos seus resultados, isso somente indica um caminho para a dinâmica da prática e formação educacional, bem como a orientação cultural que o aluno poderá seguir.

Um factor importante, associado aos problemas do autoconceito e do in(sucesso) académico, é a definição de metas escolares. Os alunos que revelam um maior número de problemas identificam-se por apresentarem um projecto de vida distante das propostas e exigências da escola. Nesta sequência, conforme é referido por Amado (2001), para alguns alunos qualquer investimento no trabalho escolar não faz sentido, em especial para os que são repetentes e já transportam consigo grandes decepções no seu percurso escolar, aqueles para quem a prosseguimento dos estudos não faz parte do seu projecto. A este respeito, Polk (1988) refere que na cultura ocidental a mestria escolar é vista pelos bons alunos e pelos professores como factor fundamental para a obtenção de uma profissão associada a um bom estatuto. O autor menciona que os alunos com sucesso académico interiorizam que o êxito não é uma coisa que se atinja uma só vez e para sempre, mas que pode representar um conjunto de obstáculos a serem ultrapassados gradativamente ao longo do tempo. Estas perspectivas, e a atitude positiva face às normais dificuldades do dia-a-dia escolar, não são habitualmente observáveis nos jovens com insucesso, pois a inexistência dessas perspectivas estão ligadas a problemas de comportamento dos alunos e a dificuldades de integração. Pinto e Taveira (2002) refutam empiricamente este facto ao acentuarem o papel basilar da educação vocacional como forma de prevenção e combate à indisciplina, ao absentismo e ao abandono escolar, nomeadamente a partir da valorização social das tarefas de estudo, das suas relações com actividades do quotidiano e do mundo do trabalho, do estímulo e do apoio à elaboração de projectos, da responsabilização pela sua execução, do treino de competências de trabalho individual e de grupo. No entanto, os projectos de vida alheios à escolarização não estão relacionados apenas com o insucesso escolar, associam-se, também, a outros factores de risco, muito especialmente à influência do contexto e das experiências de vida familiar e social (Amado, Limão, Ribeiro & Pacheco, 2001).

Tendo em consideração as metas dos alunos, num resultado apontado pela pesquisa de Köller e colaboradores (2000), realizada com 934 alunos alemães, os que tinham intenção de seguir cursos relacionados com a Matemática avançada apresentaram, em sua maioria, autoconceito favorável (Loos, 2003). Na presente investigação as metas escolares definidas pelos alunos revelam uma influência positiva no autoconceito, embora não se tenha revelado estatisticamente significativa. Outros estudos referidos por Fontaine (1985) referem que a própria família estimula o desenvolvimento de um espírito crítico e de independência nos rapazes, que os leva a diligenciarem objectivos mais complexos e estimulantes. Em contrapartida, as raparigas são mais protegidas e conformistas e tornam-se particularmente mais ansiosas em situações que possibilitem o fracasso, evitando, desta forma, tarefas que as desafiem. Por outro lado, a motivação para o sucesso das raparigas beneficia de um ambiente familiar menos impositivo do que os rapazes; mais encorajador, que lhes permite procurar as suas próprias metas, de modo a optar pelo envolvimento em actividades que lhes satisfaçam os seus próprios interesses e curiosidade.

As preocupações com o aumento da violência nas escolas têm conduzido ao desenvolvimento de uma linha de investigação que se encontra já divulgada por diversos países (Amado & Estrela, 2007; Amado & Freire, 2009; Haber & Glatzer, 2009; Oliveira, 2009; Salmivalli, Kaukiainen & Voeten, 2005). A literatura psicológica assente em distintas investigações sugere que o autoconceito, como variável individual, é fundamental na constituição do estilo de comportamento dos indivíduos (Morán, 2004; Porto & Santorum, 2002), o que está em consonância com os dados alcançados neste estudo, onde os alunos com um autoconceito positivo elevado manifestam menos comportamentos disruptivos, sendo esta relação estatisticamente significativa ($p < .05$).

Como já foi referido, os alunos que exibem comportamentos mais problemáticos evidenciam-se por possuírem, normalmente, um projecto de vida não consonante com os objectivos da escola. Tal como é realçado por Amado (2001), “é assim que, para muitos, em especial para os que já acarretam algumas repetições e grandes frustrações no seu percurso escolar, aqueles para quem a prossecução dos estudos não faz parte do seu projecto, o trabalho escolar também não faz sentido” (p. 289). Na realidade, verifica-se que a cultura da escola vai no sentido de, mesmo nos mais frágeis sistemas interactivos, gratificar e valorizar os que têm sucesso e penalizar os outros, verificando-se, desta forma, o que Polk (1988) denominou de uma “negação rotineira da justiça natural” (p. 112). São estes processos avaliativos do espaço de

sala de aula e da escola, exercendo aqui, igualmente, uma grande influência para o sucesso, que podem situar-se no centro de grandes agitações e emoções negativas (e.g., descontentamento, angústia, depressão, percepção de injustiça, desprezo, humilhação), facilmente ligadas a pensamentos e a práticas vantajosas para a autoimagem, que podem ser actos de indisciplina e outros com características mais violentas (Marujo, Neto & Perloiro, 1999). Conforme nos é referido por Freire (2001) e Mata (2000), o ambiente e a cultura escolar são as causas dos tipos de comportamentos e intercâmbios que acontecem no seu interior.

Desta forma, os alunos que apresentam problemas comportamentais para além de dificuldades de aprendizagem, podem revelar um autoconceito mais negativo do que aqueles que apresentam apenas dificuldades de aprendizagem (Rawson & Cassady, 1995; Rock, Fessler & Church, 1997). Este autoconceito mais negativo poder-se-á justificar devido a esses jovens receberem um *feedback* negativo do ambiente, não só relativamente ao domínio académico, bem como em relação ao domínio social. Segundo Rock e colaboradores (1997), os alunos que no início da escolarização manifestam simultaneamente dificuldades de aprendizagem e comportamentos disruptivos têm tendência a apresentarem uma queda no progresso académico, intensificando os comportamentos inadequados ao longo do tempo.

Num estudo de Paiva (2003a) é possível verificar que existe uma associação linear negativa entre os comportamentos disruptivos e o autoconceito não académico ($r = -.357$; $p < .01$) (p. 132). Por sua vez, Cheung, Ma e Shek (1998) aludem que a percepção de sucesso ou a realização das metas influenciam a *performance* dos comportamentos pró-sociais de um indivíduo. Comportamentos anti-sociais e baixa auto-estima são comuns entre jovens que experienciam problemas ou distúrbios de aprendizagem, acontecendo especialmente em alunos desatentos, que habitualmente são apelidados por pais, professores e colegas como inadequados e exibidores de atitudes invulgares e estranhas (Leung, Robson, Fagan & Lim, 1994; Kessler, 1996). Os resultados do estudo de Lourenço e Paiva (2004b) foram analisados em função do sexo, da repetência e do autoconceito, tendo estes revelado diferenças em geral no sentido esperado, com superior disrupção nos sujeitos do sexo masculino, com mais repetências e com menor autoconceito. A relação entre a disrupção inferida e o autoconceito dos alunos surgiu também em análises correlacionais, com a generalidade dos factores de ambos os construtos a apresentar coeficientes de correlação negativos e estatisticamente significativos. Assim, nesse contexto de pós-modernidade em que vivemos, é essencial que se tenha uma ética de

responsabilidade com o futuro. É necessário fomentar o desenvolvimento do autoconceito no aluno, de forma que a avaliação que ele faça de si mesmo e das suas capacidades, limitações e atitudes, seja baseada em juízos de valor e avaliação no que diz respeito ao seu próprio comportamento.

Considerando, agora, a influência do autoconceito dos alunos nas suas notas escolares, González-Pienda (2003) menciona que foi somente nas décadas de oitenta e noventa do século XX, que os factores motivacionais e afectivos se associaram definitivamente aos cognitivos, para clarificar, de forma mais conclusiva, as situações de êxito/fracasso na aprendizagem escolar. O mesmo autor refere que para um aluno atingir resultados escolares satisfatórios necessitaria de possuir capacidades para tal, mas, também, ter vontade para atingir as suas metas. Verifica-se, desta forma, a importância das variáveis motivacionais como fundamentais para dirigirem a acção para a persistência, na realização de objectivos ou metas previamente estabelecidas pelo sujeito. No presente trabalho, podemos concluir que o autoconceito é uma variável motivacional que se correlaciona com o sucesso académico, pois encontramos uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre o autoconceito não-académico e as notas a Língua Portuguesa e a Matemática ($p < .05$).

Contudo, como já foi referido, os estudos que têm sido realizados para perceber o tipo de relação existente entre o autoconceito e o rendimento escolar não são totalmente conclusivos. É possível encontrar autores que consideram a existência de uma relação recíproca (Brown, Collins & Schmidt, 1988; Cubero & Moreno, 1992; Helmke & Van Aken, 1995; Marsh, 1988, 1990; Marsh & Jackson, 1984; Marsh & Young, 1987; Skaalvik & Hagtvet, 1990) e outros que defendem uma relação unilateral, isto é, indicam a existência de uma preponderância do rendimento sobre o autoconceito ou vice-versa (Chapman & Lambourne, 1990; Newman, 1984, citado por González-Pienda, 2003; Senos & Diniz, 1998).

A relação entre o rendimento escolar e o autoconceito tem sido o tema principal de vários estudos (Diesterhaft & Gerken, 1983; Kurtz-Costes & Schneider, 1994; Robinson & Taylor, 1986; Inglês de Souza & Ferreira de Brito, 2008; Peixoto, 1998; Senos & Diniz, 1998; Van, Herman & Monks, 1992). Os investigadores partem do princípio que as crenças negativas dos sujeitos sobre eles próprios são um factor-chave do insucesso escolar. Um número significativo de alunos terão dificuldades e fracasso na Matemática não por falta de capacidades, mas porque se consideram incapazes de aprender ou de fazer as coisas de uma forma correcta. O motivo desta

auto-avaliação negativa encontra-se, frequentemente, no *feedback* que recebem através de repreensões verbais constantes e de classificações escolares negativas (Veiga, 2001). Outros estudos aludem nesse mesmo sentido, acentuando que o fracasso em determinadas actividades pode não só baixar o autoconceito de capacidades nessas tarefas particulares, como ainda originar um efeito de onda em relação a outras actividades (Barros & Barros, 1999; Neto, 2004; Robinson, Kehle & Jenson, 1986). Com uma amostra de 113 sujeitos de 10 anos de idade, Gordon (1977, p. 385) avaliou o autoconceito com o *Piers-Harris Childrens Self-concept Scale (PHCSCS)* e o rendimento com as notas dos alunos, tendo encontrado as seguintes correlações: Matemática ($r=.14$; $p=n.s.$) e Língua Materna ($r=.25$; $p<.01$). Num outro estudo com o *PHCSCS* administrado a 159 sujeitos, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no rendimento em Língua Materna e em Matemática entre os alunos com diferentes níveis de autoconceito, revelando-se essas diferenças favoráveis aos indivíduos com superior autoconceito (Rogers, Smith & Coleman, 1978).

Os primeiros estudos realizados para identificar as razões atribuídas por diferentes sujeitos a situações de (in)sucesso destacaram quatro tipos de causas: capacidade, esforço, sorte e dificuldade da tarefa (Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest & Rosenbaum, 1971). Mais tarde, apesar de inúmeras causas terem sido documentadas, as quatro referidas têm continuado a prevalecer nos relatos dos indivíduos, sobretudo as causas relativas à capacidade e ao esforço. A literatura sobre as atribuições causais refere que os alunos que associam os seus desempenhos ao esforço manifestam níveis superiores de autocontrolo e de auto-eficácia, são mais persistentes na tarefa e revelam melhor rendimento escolar (Barros & Barros, 1999; Almeida, Canelas, Rosário, Núñez & González-Pienda, 2005). O autoconceito pode ainda estar ligado às atribuições de causalidade para o (in)sucesso nas actividades escolares (Chambers & Abrami, 1991). Algumas investigações sugerem, também, relações entre autoconceito e dificuldades de aprendizagem, visto que estudos indicaram que os alunos com problemas de aprendizagem apresentam pontuações mais baixas nas escalas de autoconceito (Okano, Loureiro, Linhares & Marturano, 2004; Passeri, 2003; Pelissari, 2006; Stevanato et al., 2003). De realçar que estes estudos não avaliaram especificamente autoconceito e desempenho em relação à Matemática, mas podem, também, ser relevantes para o entendimento da dinâmica das relações entre eles.

Nesta linha de acção, não se pode falar em rendimento escolar sem se fazer referência à aprendizagem. Esta é um processo natural que faz parte do dia-a-dia de

cada indivíduo, é uma acção relacional do sujeito e o meio externo, a qual se desenvolve entre a dicotomia do erro e não-erro, norteando os indivíduos para caminhos distintos no processo educacional. A aprendizagem tem sido muito contestada e motivo de estudo, procurando os investigadores soluções para os problemas do insucesso escolar, analisando as relações entre as necessidades educacionais do aluno, a família e a escola (Aragonés, 1995; González Fontão, 1998; Formiga, 2002a,b). O aperfeiçoamento do processo de aprendizagem tem sido prioritário na Psicologia da Educação, criando linhas de investigação e intervenção com diferentes enfoques (Ros, Grad & Martinez, 1999). Em algumas vertentes, os contextos sociais e culturais (Omar, Uribe, Ferreira, Assmar, González & Beltran, 2000) são indicados como justificação desses problemas, descentrando a ego-internalização dos problemas do rendimento escolar e impulsionando-o de forma que seja acentuado tal fenómeno numa perspectiva psicossocial.

A psicologia social da educação tem referido aspectos mais complexos, realçando a interacção social relativamente aos processos ensino/aprendizagem e o rendimento escolar. Para Ovejero (1996) e Dauster (2001), a educação é primordialmente social, e, por isso, ela é observável nas relações professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor e até família-escola (Formiga, 2002a; Huici, 1995). No entanto, quando se aborda o aspecto social em educação, alude-se a todos os processos compulsivos vivenciados pelo aluno, seja fora ou dentro do ambiente escolar (Curonici & McCulloch, 1999), bem como pelo professor e toda a instituição educacional. A cooperação e a interacção social entre os indivíduos são características presentes no contexto escolar e vividas intensamente pelos alunos, tendo a capacidade de influir positivamente na aprendizagem (Ovejero, 1996; Ros, 1995).

Os resultados obtidos no autoconceito não académico permitem constatar que existem diferenças significativas no autoconceito (PHCSCS), com resultados mais elevados para os alunos com um bom desempenho quando contrastados com o grupo de baixo rendimento ($T=-4.20$; $g.l.=152$; $p<.001$) (Veiga et al., 2003, p. 62). O estudo do autoconceito é tão importante que para além de este se relacionar com o rendimento académico (Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez & González-Pienda, 2004), também se tem verificado que se relaciona negativamente com diferentes problemas, tais como: o consumo de tabaco (Ferrerias, Guzmán & Carulla, 1998) e de álcool (Izquierdo, 2001); as dificuldades de relacionamento com os pais (Musitu & García, 2004) e com os irmãos (Arranz, Yenes, Olabarrieta & Martín, 2001); e a violência doméstica (Aznar, 2004). É tão evidente que o autoconceito está intimamente

relacionado com a aceitação de si mesmo, que o bem-estar e o seu oposto se assumem como dois pólos em que o autoconceito está sempre presente.

Por outro lado, o aluno que conscientemente atribui o sucesso à capacidade e ao esforço (incluindo a atenção) e o fracasso à falta de esforço acaba por retirar benefícios em actividades futuras, partindo do princípio que as atribuições de esforço e capacidade, em situações de sucesso, estão associadas à percepção de competência, à auto-estima e ao autoconceito positivo do aluno. Quando associadas à utilização de estratégias de aprendizagem apropriadas essas atribuições podem orientar os alunos para o sucesso escolar e a sentirem-se eficazes no seu processo de aprendizagem, além de continuarem motivados na consecução das tarefas escolares e contribuir para um melhor desempenho académico. Todavia, quando as experiências de fracasso são atribuídas à falta de esforço, reduz-se o impacto do insucesso, o que ajuda o aluno a não percepcioná-lo como algo tão negativo e a compreender que é possível superá-lo com o esforço e com a aplicação adequada de estratégias de aprendizagem, originando boas expectativas de sucesso no futuro (Boruchovitch & Martini, 1997). Desta forma, ao atribuírem o insucesso essencialmente à falta de esforço, esses alunos evidenciam, em alguns momentos, que se encontraram desmotivados e não investiram as suas capacidades e o seu esforço na realização das actividades escolares, apesar de terem demonstrado uma atribuição favorável à superação do fracasso.

Relativamente ao caso específico do rendimento académico na disciplina de Matemática, diversos estudos revelam que os professores têm uma influência significativa na construção das representações dos alunos sobre esta disciplina, pela forma como ensinam a matéria e pelos métodos de avaliação usados (Pehkonen, 1998; Pehkonen & Torner, 1996; Torner, 1998). Assim, é lícito admitir que o ponto de partida para alterar as representações desajustadas dos alunos seja através da formação dos professores. Como tal, os professores devem enfatizar a compreensão dos conceitos, o esforço dos alunos que incrementa a confiança nas capacidades, o controlo sobre o processo de aprendizagem e as competências para solucionar problemas. Antes e durante a actividade profissional, a formação de professores deve englobar um conjunto de actividades que os levem a explicitar as suas análises e reflexões acerca das suas próprias crenças relativas à Matemática e às distintas formas como os conteúdos programáticos podem ser geridos na sala de aula (Franke, Fennema & Carpenter, 1997; Ponte, Matos & Abrantes, 1998; Ponte, Oliveira & Varandas, 2002; Ponte & Oliveira, 2002).

Nesta sequência, os alunos com baixa realização académica podem não estar convictos das suas representações implícitas, pouco ajustadas sobre a Matemática, ou considerarem-se incapazes de alterá-las. Estas percepções contribuem de uma forma negativa para as suas aprendizagens e realizações. Uma vez avaliadas tais percepções, podem ser delineadas e cumpridas intervenções comunicacionais educativas na sala de aula para modificar gradativamente as representações desajustadas acerca da essência e da aquisição dos conhecimentos em Matemática. Esta constatação poderá indicar que a construção de motivos extrínsecos à própria actividade de aprendizagem e a adopção de estratégias não relacionando os conteúdos num todo significativo, cumprindo meramente os requisitos mínimos da tarefa e investindo nesta um tempo e esforço mínimos, conduzem a resultados escolares negativos. Neste sentido, Oanh e Michael (1977), pretendendo estudar a validade preditiva de dez instrumentos de autoconceito relativamente às notas em Matemática e em Língua Materna, observaram que o autoconceito professado pelos alunos apresentava correlações significativas com as classificações escolares, confirmando os resultados obtidos na presente investigação.

Se queremos uma sociedade mais competente, os professores deverão estar equipados com conhecimentos específicos para ajudar os alunos a vivenciar situações de estima pessoal, em que se sintam valorizados. É imprescindível que os diversos programas educacionais e reformas educativas promovam as várias dimensões da autoconceito dos alunos. Se é aceite na investigação científica que as características da instituição escolar e familiar poderão influenciar o autoconceito dos alunos, a planificação educativa deverá promover o conceito que os alunos têm de si próprios, nomeadamente daqueles que fazem parte de um grande grupo cujo rendimento académico, e em particular na Matemática, é muito fraco. É necessário estarmos conscientes da falta que se faz sentir no nosso país de professores capazes de promoverem nos alunos atitudes positivas face a si próprios. De igual forma, é essencial que se promovam nos alunos comportamentos de estudo auto-regulados, caso contrário não ocorrerá a tão ambicionada diminuição das taxas do abandono escolar, nem a melhoria dos desempenhos académicos (Lourenço, 2008; Paiva, 2008).

Outro construto que se relaciona fortemente com as notas é a disrupção escolar professada pelos alunos. Atribuir a culpa pelo insucesso escolar somente às limitações pessoais e familiares dos alunos e descurar todas as outras variáveis que constituem o processo educacional exprime, no mínimo, uma análise superficial e simplista do

processo de ensino/aprendizagem, que precisa ser urgentemente repensada. Essas explicações imputam a responsabilidade aos alunos acerca do insucesso escolar, porém, não ponderam sobre o que eles sentem e pensam acerca do seu próprio desempenho escolar (Ferreira, Assmar, Omar, Delgado, González, Souza & Cisne, 2002; Martini, 1999, 2003). Constata-se que os alunos que revelam insucesso académico não estão, de modo algum, destituídos da capacidade de raciocinar e de aprender (Carragher, Carragher & Schliemann, 1989). O fracasso escolar, embora não se constitua como um comportamento escolar disruptivo, surge com frequência associado à disrupção escolar (Estrela, 1986). Na verdade é um comportamento escolar inadequado, habitualmente relacionado com alguma falta de interesse do aluno, a elementos distractores e a um certo incumprimento daquilo que dele é esperado. Estes comportamentos frequentemente desencadeiam nos professores procedimentos disciplinares consequentes, podendo o aluno, em contraposição, manifestar comportamentos disruptivos do tipo agressivo.

A confirmar o explicitado, na presente investigação constatou-se que os comportamentos disruptivos têm um impacto negativo nas notas obtidas pelos alunos, sendo esta relação estatisticamente significativa ($p < .01$). Assim, a forma como o aluno se percebe depende muito da qualidade da relação que o mesmo mantém com o seu professor. Essas relações são melhores quando se observa, por parte dos alunos, um comportamento cooperante e responsável (Cubero & Moreno, 1995). Alunos disruptivos, agressivos e com poucas competências sociais costumam ser menos valorizados pelos seus professores (Wentzel, 1991). A impopularidade que esses alunos experimentam não permite, normalmente, a interacção positiva com outros colegas, sendo de sublinhar que grande parte das causas dessa impopularidade pode não estar sobre controlo, nomeadamente as dificuldades em auto-regular comportamentos agressivos ou mesmo a imaturidade não percebida. Verifica-se, deste modo, uma propensão em simplificar os estímulos, possibilitando que os insucessos sejam menos percebidos através da não percepção ou distorção das informações, o que não facilita a resolução dos problemas de uma forma geral (Cotugno, 1995). Por outro lado, os alunos com um bom rendimento académico aceitam com facilidade a autoridade, são mais concentrados, criam menos conflitos, são mais responsáveis, colaborantes e pontuais, cuidam melhor do seu material escolar, respeitam mais os professores e as suas orientações (Veiga, 1990).

Tendo em consideração os construtos em estudo, no que diz respeito ao Autoconceito dos alunos este está explicado em 13% no modelo especificado

directamente pelas variáveis exógenas sexo, ano de escolaridade, número de reprovações, horas de estudo e metas escolares. Por seu lado, a variável Comportamentos Disruptivos está explicada directamente pelo Autoconceito em 5.2%, o que nos levará a pensar que os alunos cujo autoconceito é mais elevado apresentam comportamentos menos disruptivos. Relativamente à variável Notas esta é explicada em 14.1% pelas variáveis Autoconceito e Comportamentos Disruptivos.

Como já foi referido aquando da análise do modelo (cf. figura 1), as três variáveis endógenas que integram o modelo (variáveis dependentes mediadoras) não se encontram igualmente explicadas pelos efeitos estimados no modelo. O conjunto de relações causais especificadas apresenta um baixo nível explicativo relativamente a alguns construtos em estudo. Estes resultados, não comprometendo a validade do modelo que ajustou de uma forma muito satisfatória (cf. quadro 7), representam, no entanto, uma importante limitação quanto à capacidade explicativa dos efeitos entre as variáveis. Contudo, as possíveis variações nas mesmas parecem estar determinadas também por outras variáveis não incluídas no modelo. Estes dados, incontornáveis, sugerem a necessidade de reespecificarmos o modelo, procurando outras variáveis que, influenciando significativamente nas variáveis dependentes, aumentem a variância explicada das variáveis endógenas. Dessa forma, ganharíamos na compreensão dos comportamentos disruptivos dos alunos da amostra.

IV. Da explanação da evidência à especulação

A partir da crítica avassaladora de Wylie (1979) quanto à concepção unidimensional do autoconceito, quase todos os autores passaram a considerar que esta variável é multidimensional. É a medida multidimensional do autoconceito que faz com que ela apresente um maior número de dificuldades metodológicas.

Salientamos que o autoconceito se relaciona com o sucesso académico, pelo que se poderá considerar como a variável motivacional mais importante para potenciar a adaptação aos diferentes níveis de ensino. Alunos e professores devem desenvolver competências em conjunto, cooperativa e competitivamente, procurando proporcionar melhores formas e prazer para o acto de aprender e ensinar (Edinger, 2000), e, especialmente, interagir, favorecendo competências sociais indispensáveis para conviver com as diferenças tanto étnicas quanto intelectuais. Afinal, como refere Sampaio (1996), “ensinar é reflectir e saber ouvir” (p. 32). Para tal, deve-se ir além das institucionalizações prático-pedagógicas e poder tratar das diversidades de maneira que se vise à formação sociocultural-educacional e dos direitos humanos. Esse processo deve ser dinâmico, sendo necessário desenvolver a autodisciplina, ou, se assim for, uma autodeterminação para o indivíduo, evitando, sempre que possível, as situações constrangedoras que a estruturam, bem como as suas relações de poder (Deacon & Parker, 2000), pois “educar é uma acção de relação” (Teixeira, 1995, p. 112).

O autoconceito do indivíduo será, assim, estruturado pelas relações interpessoais e intrapessoais, oriundas do contexto social em direcção à própria conceptualização. Mosquera (1975) destaca que “o relacionamento com as outras pessoas estabelece o roteiro cinematográfico da nossa personalidade” (p. 66). Deste modo, o sentimento acerca do próprio Eu refere-se às vivências pessoais, estando inerente o desenvolvimento cognitivo e a representação social do humano em nós, como também as motivações intrínsecas de cada sujeito. A esse respeito Antunes (2007) sugere que desde muito cedo “a relação social que a escola representa poderá oportunizar, pelo ensino e pela aprendizagem, a construção dos mais diferentes motivos intrínsecos que o ser humano poderá internalizar. Esses motivos mais tarde se configurarão e se revelarão, em motivações extrínsecas que o indivíduo terá como metas e objectivos em sua vida” (p. 122). Neste sentido, a auto-imagem e a auto-estima são o reflexo do significado que damos a tudo o que presenciamos dos outros, podendo-se considerar, igualmente, o valor que os alunos dão às vivências com os professores no espaço escolar. Portanto, a motivação em sala de aula promove o autoconceito através das relações sociais que se estabelecem entre alunos e professores em cada proposta

pedagógica que tenha como base motivações extrínsecas. Ou seja, é fundamental conhecer, compreender e aceitar as motivações pessoais dos alunos para que a prática educativa fomente novas motivações intrínsecas em cada um.

Oatley e Nundy (2000) e Sadalla e Azzi (2004) consideram que o valor da compreensão dos aspectos afectivos presentes na educação está no facto de que os mesmos têm influência na atenção e na motivação dos alunos e, por sua vez, apresentam-se como um dos factores determinantes do desempenho académico, não podendo ser separado dos componentes cognitivos. Os mesmos autores admitem que é complexo o estudo desses aspectos, tanto no que se refere à conceptualização, como à metodologia de pesquisa. Nesta sequência, Weiner (1985) refere que as atribuições de causalidade para o (in)sucesso escolar dão origem a distintos sentimentos e emoções no sujeito, pelo que estas manifestações afectivas associam-se à motivação do aluno, às expectativas de sucesso futuro, à permanência na tarefa, à auto-estima, ao autoconceito e à auto-eficácia.

Reclama-se, assim, que o professor diversifique as estratégias, proponha desafios, compare, dirija e esteja atento à diversidade dos alunos, o que significa estabelecer uma interacção directa com os mesmos. O professor é detentor de um conjunto de funções nessas relações interactivas: a planificação e a plasticidade na aplicação desse plano de acção, o que possibilita uma adequação às necessidades dos alunos; considerar as contribuições dos alunos no início e durante as tarefas; ajudá-los a dar significado e importância ao que fazem, comunicando objectivos, levando-os a compreender os processos e o que se espera deles; favorecer as ligações aquando da apresentação de novos conteúdos programáticos e solicitar aos alunos análise, síntese e avaliação do trabalho; criar um ambiente de sala de aula que facilite o autoconceito; estabelecer canais de comunicação entre professor/aluno e aluno/aluno; potenciar a autonomia, permitindo a metacognição; e avaliar o aluno tendo em consideração a sua capacidade e esforço.

Outros aspectos que o professor deve adoptar e que são, geralmente, considerados como impulsionadores do desenvolvimento cognitivo e afectivo do aluno, tem a ver com o estimular a auto-compreensão e a auto-aceitação. A auto-aceitação é um factor fundamental para um autoconceito adequado, pelo que se o jovem não demonstrar possuir a capacidade para se aceitar tal como é, desenvolve forçosamente um autoconceito distorcido podendo originar consequências gravosas para o indivíduo. Deve, também, ajudar os alunos a definir metas realistas, agenciando no sentido de

auxiliar os mesmos a alcançar, sempre que for possível, as metas previamente estabelecidas. Por vezes, os alunos são colocados precocemente diante de objectivos complexos em tarefas de aprendizagem conduzindo-os a vivenciar o fracasso em vez do êxito. Um outro factor basilar e de ponderação para o professor é desenvolver meios para enfrentar situações de conflito, onde é essencial que este saiba lidar com todos os tipos de contendas que possam surgir no espaço de sala aula, muitas vezes de grande complexidade. Dos conflitos derivam, quase sempre, frustrações e relações interpessoais adversas para o processo educativo. Os professores com mais experiência lectiva conseguem, frequentemente, prevenir os conflitos, tomando medidas apropriadas para que eles não se instalem. Por isso, a prática reflexiva e outros componentes da função docente podem ser a orientação necessária à escola, integrando os componentes curriculares.

Como já referido anteriormente, investigadores na área da Educação têm focalizado a sua atenção nos aspectos cognitivos do processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente a memória, o pensamento, o raciocínio, a percepção e a linguagem, desvalorizando os aspectos afectivos. Entretanto, cognições e afectos são factores indissociáveis do funcionamento psicológico humano e é indispensável que professores, pais e educadores tenham uma visão mais holística do desenvolvimento humano e concebam o sujeito do ponto de vista das relações entre os seus pensamentos, sentimentos, emoções e acções (Del Prette & Del Prette, 2001, 2005; Galvão, 2003; Silva Leme, 2003). Sobre este assunto, Lisboa e Köller (2004) alegam que a escola não pode ser tida apenas como um lugar destinado para a aprendizagem formal ou para o desenvolvimento cognitivo dos jovens, mas como um espaço privilegiado de socialização e de desenvolvimento da afectividade dos alunos. Para Arantes (2002) torna-se essencial a construção de um sistema educacional que ultrapasse a clássica dicotomia entre cognição e afectividade, entre razão e emoção, na qual se confere ao intelecto um lugar singular na Educação, em prejuízo dos aspectos afectivos.

Nesta temática, salientamos a necessidade de estudar o processo de transição do ponto de vista de outros intervenientes, nomeadamente dos professores e dos pais que lidam com os alunos nesta fase tão importante que é o 3.º ciclo do Ensino Básico. Poder-se-á propor que esta transição, enquanto processo dinâmico, seja objecto de um estudo profundo e continuado no tempo, pois as evoluções tecnológicas do terceiro milénio, que impõem modificações na estrutura do Ensino Superior, e a constante diminuição da população estudantil no nosso país, contribuem, a curto

prazo, para novas questões psicossociais quanto à transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior.

Alguns autores referem ser urgente desenvolver estudos no sentido de identificar os factores relacionados com a ocorrência de comportamentos problemáticos, clarificar as relações entre estes comportamentos e o insucesso escolar e as competências sociais, como também reconhecer variáveis que possibilitem potenciar os efeitos de intervenções, visando a prevenção e o tratamento destes comportamentos (Del Prette & Del Prette, 2004; 2005; Elias & Marturano, 2004; Graminha, 1994; Marinho, 2003; Parreira & Marturano, 1996). Desta forma, torna-se útil aprofundar o conhecimento acerca da aquisição das competências sociais e o controlo de comportamentos agressivos, devido às suas consequências negativas na vida futura do adolescente (Baraldi & Silveiras, 2003). Neste sentido, o estudo da ocorrência de défices e recursos das competências sociais demonstradas pelos jovens, em cada contexto social, é primordial para a elaboração de estratégias preventivas e de diminuição de comportamentos problemáticos nesses contextos (Del Prette & Del Prette, 2004). É assim indispensável avaliar as relações entre estas variáveis nas diferentes regiões do país, nos distintos níveis sociais e em contextos escolares diversificados, tendo como objectivo a consolidação do conhecimento, através da replicação dos dados, que constitui um factor intrínseco ao conhecimento científico.

Outro aspecto a realçar é o exercício permanente de funções de natureza disciplinar pelo professor que ao impedi-lo de cumprir o essencial da sua função docente desperta nele sentimentos de incapacidade, ansiedade e desgaste psicológico. *Terá ele o equilíbrio emocional necessário para enfrentar esta perturbação constante do funcionamento da sua sala de aula? Será ele detentor de uma autoridade natural que seja, por si só, capaz de anular os comportamentos socialmente disruptivos? Porque é que certos comportamentos inadequados ocorrem numas aulas e não noutras?* Verifica-se um sentimento generalizado de que é necessário intensificar as competências de natureza interpessoal que lhe outorguem auto-estima, confiança e equilíbrio necessários para a gestão de situações problemáticas, fazendo assim um vínculo entre maturidade psicológica e competência pedagógica.

A importância e a actualidade dos temas da indisciplina e da violência na escola são já muito conhecidas, quer pelos agentes educativos quer pela divulgação que os média fazem desses mesmos problemas. Deste modo julgamos que este assunto nos

orienta para a necessidade de valorizar e criar condições para a formação, nas novas gerações, onde se desenvolva o sentido da autonomia, da capacidade crítica, do reconhecimento de direitos e de deveres, da responsabilidade e da cooperação. Se a esta perspectiva social juntarmos a dimensão pedagógica do problema, ou seja, a dimensão que diz respeito, principalmente, à relação entre professores e alunos na sala de aula e na escola, deparar-nos-emos com a necessidade de evocar, entre outros factores, a questão da formação de docentes e a sua capacitação para a eficaz gestão das condições adequadas às tarefas de ensino e aprendizagem. Este assunto coloca-nos, sem dúvida, no caminho de um processo de escolarização que se norteie nos quatro pilares que o Relatório Delors (2000) tão bem explicita: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver em conjunto” e “aprender a ser”. Atentos a todas estas dinâmicas do contexto educativo, os objectivos deste trabalho foram pertinentes: oferecer um contributo para o esclarecimento dos conceitos de disrupção escolar e autoconceito, e sublinhar a importância dos factores pedagógicos e afectivos, enquanto responsáveis pela criação de situações, no interior da aula e da escola.

Finalmente, por toda esta problemática atrás explanada, para problemas complexos, as respostas não podem ser elementares e exigem diferentes níveis de intervenção. A nível familiar, criando um ambiente onde o diálogo predomine sobre o confronto, onde a excessiva tolerância e o autoritarismo cedam à firmeza compreensiva. A nível político, concretamente nas políticas educativas, na criação de contextos escolares adequados, na autonomia das escolas e na formação de professores. E, por último, a nível social, onde se possa desenvolver uma comunidade educativa mais alargada, onde todos se empenhem no cumprimento do contrato social a vários níveis, na solução pacífica de conflitos, na solidariedade e na justiça.

Referências

- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola*. Lisboa: Celta.
- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, 1, 25-53.
- Adler, A. (1927). *The theory and practice of individual psychology*. New York: Harcourt.
- Alawiye, O., & Alawiye, C. Z. (1988). Self-concept development of Ghanaian school children. *The Journal of Psychology*, 122, 139-145.
- Allen J. I. (1980). Jogging can modify disruptive behaviors. *Teaching Exceptional Children*, 12, 66-70.
- Almeida L. S., Canelas, C., Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2005). Métodos de estudo e rendimento escolar: Um estudo com alunos do ensino secundário. *Revista de Educação*, 13 (1), 63-74.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação* (2.ª ed.). Coimbra: APPORT.
- Alves, J. M. (2005). *Educação e formação – Relatório final*. Consultado em 18 de Abril de 2009 às 10 horas. Disponível em www.norte2015.com.pt.
- Amado, J. (1989). *A indisciplina numa escola secundária: análise de participações disciplinares*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Amado, J. S. (1991). Indisciplina na sala de aula. Algumas variáveis de contexto. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25, 133-148.
- Amado, J. S. (1998). Pedagogia e actuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (2), 35-55.
- Amado, J. S. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. S. (2004). A indisciplina e violência na escola: conceitos, interrogações e respostas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 7 (2), 217-225.
- Amado, J., & Estrela, M. T. (2007). Indisciplina, violência e delinquência na escola – compreender e prevenir. In A. C. Fonseca, M. J. Seabra-Santos & M. F. F. Gaspar (Org.). *Psicologia e Educação – Novos e Velhos Temas* (pp. 334-363). Coimbra: Almedina.
- Amado, J., & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. S., & Freire, I. P. (2009). A(s) indisciplina(s) na escola – compreender para prevenir. Coimbra: Almedina.

- Amado, J., Limão, I., Ribeiro, P., & Pacheco, V. (2001). A escola e os alunos institucionalizados, relatório de projecto não publicado. IIE-IAC – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Antunes, D. D. (2007). *Relatos significativos de professores e alunos na educação de jovens e adultos e sua auto-imagem e auto-estima*. Tese de mestrado, não publicada. Porto Alegre: Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Aragonés, J. I. (1995). El rol del maestro y del alumno. In C. H. Casal (Org.). *Estructura y procesos de grupo* (pp. 215-239). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Arantes, V. A. (2002). A afetividade no cenário da Educação. In M. K. de Oliveira, D. T., R. Souza & T. C. Rego (Eds.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida cotidiana* (pp. 159-176). São Paulo, Brasil: Moderna.
- Arbuckle, J. L. (2005). *AMOS Version 6*. Chicago, IL: Smallwaters Corporation.
- Arbuckle, J. L., & Wothke, W. (1999). *AMOS 4.0 user's guide*. Chicago: Smallwaters Corporation.
- Arias, A. V., Barca, A., Cabanach, R., & Núñez, C. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teorica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 (3), 425-461.
- Arranz, E., Yenes, F., Olabarrieta, F., & Martín, J. L. (2001). Relaciones entre hermanos y desarrollo psicológico en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 361-377.
- Arsenault, R., Loranger, R., & Milot, D. (1988). Choix de partenaires et respect des règles. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 317-326.
- Atkinson, P., Delamont, S., & Hammersley, M. (1988). Qualitative Research Traditions: a British Response to Jacob. *Review of Educational Research*, 58 (2), 231-250.
- Azevedo, A., & Faria, L. (2004). Manifestações diferenciais do auto-conceito no fim do ensino secundário português. *Paidéia*, 14 (29), 265-276.
- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. *Psicologia*, 20 (2), 69-93.
- Aznar, M. P. M. (2004). The impact of domestic violence on the health of abused women. *Psicothema*, 16, 397-401.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11 (2), 199-208.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Barros, J., & Barros, A. (1999). *Psicologia da educação escolar I* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Baraldi, D. M., & Silveiras, E. F. M. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação dos pais: análise empírica de uma proposta de atendimento. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 235-258). Campinas: Alínea.
- Barisa, M., Alberg, M., & McSparrin, B. (1991, Novembro). *The self-concept as a learner inventory: A cross-validation study*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Lexington, KY.
- Beilin, H. (1959). Teachers' and clinicians' attitudes toward the behavior problems of children: a reappraisal. *Child Development*, 30 (1), 9-25.
- Beltrán, J. F. (1990). *Psicología de la Educación*. Madrid: Endema.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Biddle, B. J., & Marlin, M. M. (1987). Causality, confirmation, credulity, and structural equation modelling. *Child Development*, 58, 4-17.
- Biggs, J. B. (1993). From theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12, 73-85.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctico*. Barcelona: CEAC.
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Orgs.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 115-160). San Diego, CA: Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Boruchovitch, E., & Martini, M. L. (1997). As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49 (3), 59-71.
- Breckler, S. J. (1990). Applications of covariance structure modelling. In Psychology: Cause for concern?. *Psychological Bulletin*, 52, 260-271.
- Brewer, J., & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: a synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage.

- Brown, J. D., Collins, R. L., & Schmidt, G. W. (1988). Self-esteem and direct versus indirect forms of self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 445-453.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 445-455). Newbury Park, CA: Sage.
- Buchanan, M., & Wolf, J. S. (1986). A comprehensive study of learning disabled adults. *Journal of Learning Disabilities, 1* (1), 34-38.
- Burns, R. B. (1979). *The self concept*. London: Longman.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: a review of construct validation research. *Review of Educational Research, 54*, 427-456.
- Byrne, B. M. (1986). Self-concept: academic achievement relations. An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioral Science, 18* (2), 173-186.
- Byrne, B. M. (1989). *A primer of LISREL: Basic Applications and Programming for Confirmatory Factor Analytic Models*. New York: Springer-Verlag.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modelling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications and programming*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural Equation Modeling With AMOS – Basic Concepts, Applications, and Programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Caldeira, S. N. (Coord.) (2007). *(Des)ordem na escola – mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.
- Campbell, J., Smith, D., & Brooker, R. (1998). From conception to performance: How undergraduated students conceptualize and construct essays. *Higher Education, 36*, 449-469.
- Cantrell, V. L., & Prinz, R. J. (1985). Multiple perspectives of reject, neglected and accepted children: Relation between sociometric status and behavioural characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 884-889.
- Caplan, N., Choy, M. H., & Whitmore, J. K. (1992). Indochinese refugee families and academic achievement. *Scientific American, 2*, 37-42.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carraher, T. N., Carraher, D. W., & Schlieman, A. D. (1989). *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo, Brasil: Cortez.

- Ceis, V. (1998). *Valores en niños, adolescente y jóvenes. Exploración y educación en valores*. Madrid: CEIS.
- Chambers, B., & Abrami, P. C. (1991). The relationship between student team learning outcomes and achievement, causal attributions and affect. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 140-146.
- Chapman, J. W., & Lambourne, R. (1990). Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.
- Charles, C. M. (1997). *La discipline en classe: modèles, doctrines et conduits*. Bruxelles: De Boeck.
- Cheung, P. C., Ma, H. K., & Shek, D. T. L. (1998). Conceptions of success: Their correlates with prosocial orientation and behaviour in Chinese adolescents. *Journal of Adolescence*, 21 (1), 31-42.
- Cohen, L., & Cohen, A. (1987). *Disruptive behaviour - A sourcebook of Teachers*. London: Harper and Row Publishers.
- Cole, P. C., Chan, L. K., & Lytton, L. (1989). Perceived competence of juvenile delinquents and nondelinquents. *Journal of Special Education*, 23, 294-302.
- Comer J. P., Haynes N. M., Hamilton-Lee M., Boger J., & Rollock D. (1987). Dimensions of children's self-concept as predictors of social competence. *Journal of Social Psychology*, 127, 321-329.
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and Social Order*. New York: Scribner.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco. Freeman.
- Cotugno, A. J. (1995) Personality attributes of attention deficit hiperactivity disorders (ADHD) using the rorschach inkblot test. *Journal of Clinical Psychology*, 51 (4), 554-562.
- Covert, M. D., Penner, L. A., & McCallum, R. (1990). Covariance structure modelling in personality and social psychological research. *Research Methods in Personality and Social Psychology*, 11, 185-216.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in Psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Cubero, R., & Moreno, M. C. (1992). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros, años escolares. In J. Palacios, A. Marcloze & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, I – Psicología evolutiva* (4.ª ed., pp. 285-296). Madrid: Alianza Editorial.

- Cubero, R., & Moreno, M. C. (1995). Relações sociais nos anos escolares: família, escola, colegas. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (pp. 190-202). Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.
- Curonici, C., & McCulloch, P. (1999). *Psicólogos e Professores: um ponto de vista sistémico sobre as dificuldades escolares*. Bauru: Edusc.
- Da Rosa, V., P., & Lapointe, J. (2001). *Culture et psychologie: Une approche anthropologique*. Porto: Presses de L' Université Fernando Pessoa.
- Da Rosa, V., P., & Lapointe, J. (2004). *Psicologia e comportamento transcultural – uma abordagem antropológica*. Campinas, SP: Alínea Editora.
- Dauster, T. (2001). Construindo pontes: a prática etnográfica e o campo da educação. In J. Juarez Dayrell (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura* (pp. 65-72). Belo Horizonte: UFMG.
- Deacon, R., & Parker, B. (2000). Educação como sujeição e como recusa. In T. T. Silva (Org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp. 97-110). Petrópolis: Vozes.
- Delors, J. (2000). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 167-206). Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2004). Avaliação do repertório social de crianças com necessidades educacionais especiais. In E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Orgs.), *Temas em educação especial: avanços recentes* (pp. 149-158). São Carlos: EDUFSCar.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Dias, M. G. F., & Fontaine, A. M. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Diesterhaft, K., & Gerken, K. (1983). Self-concept and locus of control as related to achievement of junior high students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, 367-375.

- Dowling, C. (1982). *The Cinderella complex: Women's hidden fear of independence*. London: Fontana.
- Dreikurs, R., & Cassel, P. (1972). *Discipline without tears*. New York: Hawthorn.
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés Editora.
- Dusek, J. B., & Flaherty, J. F. (1981). The development of self-concept during the adolescent years. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 46*, (Serial n.º 191).
- Edinger, M. (2000). Competition versus cooperation and pupil achievement. *College Student Journal, 34* (1) 14-22.
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: a meta-analysis. *The Elementary School Journal, 10* (3), 303-329.
- Elias, L. C. S., & Marturano, E. M. (2004). Habilidades de solução de problemas interpessoais e a prevenção dos problemas de comportamento em escolares. In E. M. Marturano, M. B. M. Linhares & S. R. Loureiro (Orgs), *Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar* (pp. 197-215). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Entwistle, N. J., McCune, V., & Walker, P. (2000). Conceptions, styles and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience. In R. Stenberg & L-F. Zang (Eds.), *Perspectives on Cognitive, Learning and Thinking Styles* (pp. 211-245). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Espinar, S. R. (1982). *Factores de rendimento escolar*. Barcelona: Oikos-tau.
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- Estrela, M. T. (1998). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula (3.ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, T., & Amado, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 34* (1,2 e 3), 249-271.
- Estrela, M. A. T., Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Ed. Estampa.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica, 4* (23), 361-371.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica, 6*, 97-105.
- Faria, L., & Silva, S. (2000). Efeitos do exercício físico na promoção do auto-conceito. *Psychologica, 25*, 25-43.

- Ferreira, M., Assmar, E., Omar, A., Delgado, H., González, A., Souza, M., & Cisne, M. (2002). Atribuições de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), 515-527.
- Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15 (1), 35-44.
- Ferreras, C. G., Guzman, J. I. N., & Carulla, L. S. (1998). Factores psicosociales que intervienen en la adquisición del comportamiento tabáquico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30, 49-66.
- Fitts, W. H. (1965). *Tennessee self-concept scale: Manual*. Tennessee: Counsellor Recordings and Tests.
- Fonseca, A. C. (2000). Comportamentos anti-sociais: uma introdução. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34 (1-3), 9-36.
- Fonseca, A. F. (2002). *A Psicologia e a psicopatologia da infância e da adolescência*. Porto: Edições da Universidade Fernando Pessoa.
- Fontaine, A. M. (1985). Motivação para a Realização de Adolescentes: Perspectiva Cognitivo-Social das Diferenças de Sexo e de Classe Social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 53-69.
- Fontaine, A. M. (1991a). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- Fontaine, A. M. (1991b). O conceito de si próprio no ensino secundário: processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Formiga, N. S. (2002a). Os indicadores do bom estudante e sua relação com os endogrupos diários: perspectivas para uma prática educativa participativa. *Revista Psicologia Argumento*, 31, 21-27.
- Formiga, N. S. (2002b). O bom aluno e a prática participativa. *Jornal do Tocantins*, 16, 4.
- Formiga, N. S. (2004). O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6 (1), 13-29.
- Franke, M. L., Fennema, E., & Carpenter, T. P. (1997). Teachers creating change. Examining evolving beliefs and classroom practice. In E. Fennema e B. S. Nelson (Eds.), *Mathematics teacher in transition. The studies in mathematical thinking and learning series* (pp. 225–282). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Franzoi, S. L., & Shields, S. A. (1984). The body esteem scale: multidimensional structure and sex differences in a college population. *Journal of Personality Assessment*, 48 (2), 173-178.
- Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares: dois estudos de caso*. Tese de doutoramento, não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – GEPE (2007/2008). *Resultados escolares 2007/2008*. Consultado em 20 de Abril de 2009 às 22h. Disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/271.html>.
- Galvão, I. (2003). Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In V. A. Arantes & J. G. Aquino (Eds.), *Afetividade na escola. Alternativas teóricas e práticas* (pp. 71-88). São Paulo: Summus.
- García, J. F., & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconceito forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- Ghiggi, G. (2002). *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade*. Pelotas: Seiva Publicações.
- Giavoni, A., & Tamayo, A. (2003). Inventário masculino dos esquemas de gênero do autoconceito (IMEGA). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (3), 249-259.
- Giles, D. C. (2002). *Advanced research methods in psychology*. New York: Routledge.
- Gill, B. P., & Schlossman, S. L. (2003). A nation at rest: The American way of homework. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (3), 319-337.
- Ginott, H. G. (1972). *Teacher and child*. New York: MacMillan.
- Glasser, W. (1978). 10 steps to good discipline. *The Education Digest*, 2, 2-5.
- González Fontão, M. P. (1998). Necesidades educativas especiales/generales. Hacia una nueva denominación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2 (3), 89-94.
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar: una análise de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7 (9), 247-258.
- Gordon, D. A. (1977). Children's beliefs in internal external control and self-esteem as related to academic achievement. *Journal of Personality Assessment*, 41, 383-386.
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Ed. Pirâmide.
- Graminha, S. S. V. (1994). Problemas emocionais/comportamentais em uma amostra de escolares: incidência em função do sexo e da idade. *Psico*, 25 (1), 49-74.
- Haber, J., & Glatzer, J. (2009). *Bullying – manual anti-agressão*. Alfragide: Casa das Letras.

- Hargreaves, D. H., Hester, S., & Mellor, F. (1975). *Deviance in classrooms*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52 (1), 123-142.
- Hardy, M., & Bryman, A. (2004). *Handbook of data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 35-43). New York: Wiley.
- Harter, S. (1985). *The self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligian & R. Sternberg (Eds.), *Competence considered* (pp. 67-98). New Haven: Yale University Press.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 1-37). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haynes, N. M. (1989). Influence of self-concept on school adjustment among middle-school students. *The Journal of Social Psychology*, 130, 199-207.
- Haynes, N. M., Hamilton-Lee, M., & Comer, J. P. (1988). Differences in self-concept among high, average and low achieving high-school sophomores. *Journal of Social Psychology*, 128, 259-260.
- Helmke, K. G., & Van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- House, J. D. (2000). The effects of student involvement on the development of academic self-concept. *Journal of Social Psychology*, 140, 261-263.
- Hyman, I., Flanagan, D., & Smith, K. (1982). Discipline in the schools. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (pp. 37-56). New York: John Wiley.
- Huici, C. (1995). Las relaciones intergrupais en educación. In C. C. Huici (Org.), *Estructura y procesos de grupo* (pp. 208-263). Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modelling: concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.
- Inglez de Souza, L., & Ferreira de Brito, M. (2008). Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia*, 25 (2), 193-201.
- Izquierdo, F. M. (2001). Un programa de prevención con hijos de alcohólicos. *Anales de Psiquiatría*, 17, 313-318.
- Jacob, A. V. (2001). *O desempenho escolar e suas relações com autoconceito e auto-eficácia*. Tese de doutoramento, não publicada. Ribeirão Preto: Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Jesus, D. M., & Gama, E. M. P. (1991). Desempenho escolar: sua influência no autoconceito e atitude em relação à escola. *Cadernos de Pesquisa da UFES*, 1, 56-62.
- Jegede, R. O. (1982). A cross-sectional study of self-concept development in Nigerian adolescents. *Journal of Psychology*, 110, 249-261.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1983). *LISREL – 6 User's Reference Guide*. Mooresville, IN: Scientific Software.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1989). *LISREL – 7 User's Reference Guide* (Chicago, Scientific Software).
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL – 8 User's Reference Guide* (Chicago, Scientific Software).
- Josephs, R. A., Markus, H. R., & Tafarodi, R. W. (1992). Gender and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (3), 391-402.
- Kawarsh, G., Kerr, E. N., & Clewes, J. L. (1985). Self-esteem in children as a function of perceived parental behaviour. *Journal of Psychology*, 11, 235-242.
- Kember, D., Jamienson, Q. W., Pomfret, M., & Wong, E. T. T. (1995). Learning approaches study time and academic performance. *Higher Education*, 29, 329-343.
- Kember, D., & Leung, D. (1998). Influences upon students' perceptions of workload. *Educational Psychology*, 18 (3), 293-307.
- Kember, D., Sandra, N., Tse, H., & Wong, E. T. T. (1996). An examination of the interrelationships between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 21 (3), 347-358.

- Kessler, S. (1996). Drug therapy in attention deficit hiperactivity disorder. *Southern Medicine Journal*, 89 (1), 33-38.
- Kidd, P. M. (2000). Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) in children: rationale for its integrative management. *Alternative Medicine Review* 5 (5), 402-428.
- Knowles, B. S. (1983). Academic success: tapping the emotions. *Academic Therapy*, 18 (4), 437-442.
- Köller, O., Daniels, Z., Schnabel, K. U., & Baumert, J. (2000). Kurswahlen von Maedchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. [Course selections of girls and boys in mathematics: The role of academic self-concept and interest.] *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 26-37.
- Kurtz-Costes, B. E., & Schneider, W. (1994). Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: a longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19 (1), 199-216.
- La Rosa, J. (1995). Efeitos de um programa de intervenção no autoconceito e rendimento escolar de alunos do 2º grau. *Revista Psico*, 26 (1), 107-120.
- Lawrence, J., & Steed, D. (1986). Primary school perception of disruptive behaviour. *Educational Studies*, 12, 147-157.
- Lawrence, J., Steed, D., & Young, P. (1984). European opinions on disruptive behaviour in schools. Provision and facilities, causes and cures. *Cambridge Journal of Education*, 15, 49-58.
- Leitão, F. C. T. (2008). *Diferenciação e desenvolvimento do autoconceito em alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Tese de mestrado, não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Leung, A. K. C., Robson, W. L. M., Fagan, J. E., & Lim, S. H. N. (1994). Attention-deficit hyperactivity disorder. Getting control of impulsive behavior. *Postgraduation. Medicine*, 95 (2), 153-160.
- Lisboa, C., & Köller, S. H. (2004). Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.), *Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp. 201-224). Petrópolis: Vozes.
- Litovsky, V. G., & Dusek, J. B. (1985). Perceptions of child rearing and self-concept development during the early adolescent years. *Journal of Youth & Adolescence*, 14, 373-385.

- Loos, H. (2003). *Atitude e desempenho em matemática, crenças auto-referenciadas e família: uma path analysis*. Tese de doutoramento, não publicada. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- Lopes, J. T. (1997). *Tristes escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, J. (1998). Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (2), 57-81.
- Loranger M., & Arsenault R. (1989). Self-evaluation questionnaire of social skills for adolescents in high school. *Journal of Adolescent Research*, 4, 75-91.
- Loranger, M., Poirier, M., & Gauthier, P. (1983). Questionnaire d'autoévaluation des conduits sociaux à l'école. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 15, 94-114.
- Loranger, M., Verret, C., & Arsenault, R. (1986). Les enseignants et les conduits sociales de leurs élèves. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 18, 257-269.
- Lourenço, A. A. (2008). *Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico: Contributo da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade*. Tese de doutoramento, não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2004a). Negociação de Conflitos em Contexto Escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8 (1), 121-140.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2004b). *Disrupção Escolar – Estudo de casos*. Porto: Porto Editora.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2006). Comportamentos anti-sociais dos adolescentes: influência da satisfação escolar. *Psicologia, Educação e Cultura* 10 (1), 159-181.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2008). Conflitos na escola – a dinâmica da mediação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 12 (2), 315-336.
- Lowe, B., Winzar, H., & Ward, S. (2007). *Essentials of SPSS for Windows versions 14 & 15: a business approach*. South Melbourne, Victória: Thomson Learning Australia.
- MacCallum, R. C. (1995). Model specification: Procedures, strategies, and related issues. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modelling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). Newbury Park, CA: Sage.

- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of simple size for covariance structure modelling. *Psychological Methods, 1*, 130-149.
- MacCallum, R. C., Roznowski, M., & Newcowitz, L. B. (1992). Model modifications in covariance structure analysis: the problem of capitalization on chance. *Psychological Bulletin, 111* (3), 490-504.
- MacCallum, R. C., Wegener, D. T., Uchino, B. N., & Fabrigar, L. (1993). The problem of equivalent models in applications of covariance structure analysis. *Psychological Bulletin, 114* (1), 185-199.
- Machargo S., J. (1991). *El profesor y el auto concepto de sus alumnos. Teoría e Práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Magalhães, O. (1992). *Verso e reverso: Os alunos, os professores e a indisciplina*. Tese de Mestrado, não publicada. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Maia, J. A. R. (1996). *Um discurso metodológico em torno da validade de construto: posição de um lisrelita*. In Actas da IV Conferência Internacional sobre Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (pp. 43-50). Braga: APPORT.
- Maia, J. A. R., & Graça, A. (1995). *Validade de construto e invariância configuracional de instrumentos psicológicos. Uma abordagem psicológica a partir da teoria psicométrica e do LISREL*. Comunicação apresentada no V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. Coimbra.
- Manger, T., & Eikeland, O. J. (1997). The effect of social comparison on mathematics self-concept. *Scandinavian Journal of Psychology, 38* (3), 237-241.
- Marinho, M. (2003). Comportamento anti-social infantil: questões teóricas e de pesquisa. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 61-81). Campinas: Alínea.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology, 38*, 299-337.
- Marsh, H. W. (1988). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: A reanalysis of Newman. *Journal of Experimental Education, 56*, 100-104.
- Marsh, H. W. (1989). Sex differences in the development of verbal and mathematics constructs: the high school and beyond study. *American Educational Research Journal, 26* (2), 191-225.

- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multi-wave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology, 82* (4), 646-656.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). Self-Description Questionnaire: age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology, 76*, 940-956.
- Marsh, H. W., & Craven, R., (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment* (pp. 131–198), Orlando: Academic Press.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology, 83* (3), 377-392.
- Marsh, H. W., & Jackson, S. Q. (1984). *Multidimensional self-concepts, masculinity and femininity as a function of women's involvement in athletics*. Sydney: University of Sydney.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (1996). Assessing goodness of fit: is parsimony always desirable? *Journal of Experimental Education, 64*, 364-390.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1985). The application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: first and higher order factor structures and their invariance across age groups. *Psychological Bulletin, 97*, 562-582.
- Marsh, H. W., Parker, J., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex and academic measures. *American Educational Research Council, 22*, 422-444.
- Marsh, H. W., Relich, J. D., & Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 173-187.
- Marsh, H. W., Walker, R., & Debus, R. (1991). Subject-specific of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology, 16*, 331-345.
- Marsh, H. W., & Young, A. S. (1987). Causal effects of self-concept on academic achievement: structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology, 89* (1), 41-54.
- Martini, M. L. (1999). *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Tese de mestrado, não publicada. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

- Martini, M. L. (2003). *Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações*. Tese de doutoramento, não publicada. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Martins, S. R. S. (1997). *Autoconceito em crianças repetentes e não repetentes: dois procedimentos de avaliação*. Dissertação de Mestrado, não publicada. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 259-291). Campinas: Alínea.
- Marujo, H., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (1999). *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mascarenhas, S. (2006). Gestão do *bullying* e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia). *Psicologia, Saúde e Doenças*, 7 (1), 95-107.
- Mata, I. (2000). *Sucessos e insucessos de uma experiência pedagógica com jovens em risco de exclusão escolar*. Tese de mestrado, não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- McCarthy, J. D., & Hoge, D. R. (1984). The dynamics of self-esteem and delinquency. *American Journal of Sociology*, 90, 396-410.
- McDonald, R. P., & Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Ncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107, 247-255.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Medeiros, P. C., & Loureiro, S. R. (2004). A observação clínica do comportamento de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. In E. M. Marturano, M. B. M. Linhares & S. R. Loureiro (Orgs.), *Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar* (pp. 107-122). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13 (3), 327-336.
- Mendler, A. N., & Curwin, R. L. (1983). *Taking charge in the classroom: A practical guide to effective discipline*. Virginia: Reston Publishing Company Pryor.
- Messick, S. (1988). The once and the future issues of validity. Assessing the meaning and consequences of measurement. In H. Wainer & H. Braun (Eds.), *Test Validity* (pp. 33-45). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Ministério da Educação (2008). *O nível de reprovações e de desistências desce para valores mais baixos dos últimos 12 anos*. Consultado em 20 de Abril de 2009 às 20h45m. Disponível em <http://www.min-edu.pt/np3/2535.html>.
- Miranda, L. (2003). *Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: O confronto entre as sinalizações dos professores e dos psicólogos*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Montemayor, R., & Eysen, M. (1977). The development of self-conceptions from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13, 314-319.
- Morán, H. (2004). *Autoconcepto, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de formación profesional de Galicia*. Tese doctoral, inédita. Coruña: Universidad da Coruña.
- Mosquerra, J. J. M. (1975). *A Psicodinâmica do aprender*. Porto Alegre: Sulina.
- Mourão R. (2005). *Trabalhos de casa, crenças e verdades*. Tese de Mestrado não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Mueller, R. O. (1996). *Basic Principles of Structure Equation Modelling. An introduction to LISREL and EQS*. New York: Springer-Verlag.
- Mulaik, S. A. (1994). The critique of pure statistics: artifact and objectivity in multivariate statistics. In Thompson (Ed.), *Advances in social science methodology*. Greenwich: Jai Press.
- Musitu, G., & García, J. F. (2004). Consequences of the family socialization in the Spanish culture. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., & Huston, A. C. (1995). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Harbra.
- Neto, F. (2004). *Psicologia Social Aplicada (Vol. II)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Núñez, J. C. (1992). *El autoconcepto: Características estructurales, diferencias evolutivas inter e intra-individuales y su relación com el rendimiento académico en alumnos de 6 a 11 años*. Tesis Doctoral no publicada. Oviedo: Facultad de Psicología da Universidad de Oviedo.
- Oanh, N. T., & Michael, W. B. (1977). The predictive validity of each of ten measures of self-concept relative to teacher's ratings of achievement in mathematics and reading. *Educational and Psychological Measurement*, 37, 1005-1016.
- Oatley, K., & Nundy, S. (2000). Repensando o papel das emoções na educação. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Educação e desenvolvimento humano* (pp. 217-232). Porto Alegre, Brasil: Artmed.

- Okano, C. B., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17 (1), 121-128.
- Oliveira, J. H. B. (2009). *Psicologia da Educação. 3 – Temas complementares*. Porto: Legis Editora.
- O'Malley, P. M., & Bachman, J. G. (1983). Self-esteem: Change and stability. *Development Psychology*, 19, 257-268.
- Omar, A. G. (1994). La percepción connotativo-afectiva de la autoimagen y su vinculación con el rendimiento escolar. *Acta psiquiátrica y psicológica de america latina*, 40, 224-230.
- Omar, A. G., Uribe, H. D., Ferreira, M. C., Assmar, E. M., González, A. T., & Beltran, J. M. S. (2000). Atribución transcultural del rendimiento académico: un estudio entre Argentina, Brasil y México. *Revista Mexicana de Psicología*, 17 (2), 163-170.
- Osborne, W. L., & LeGette, H. R. (1982). Sex, grade level and social class differences in self-concept. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 14, 195-201.
- Ovejero, A. (1996). Psicología social de la educación. In J. L. Álvaro, A. Garrido e J. R. Torregrosa (Coord.), *Psicología Social Aplicada* (pp. 316-349). Madrid: McGraw-Hill.
- Paiva, M. O. A. (2003a). *Comportamentos Disruptivos dos Adolescentes na Escola: Influências do Autoconceito, Sexo, Idade e Repetência*. Tese de mestrado, não publicada. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa.
- Paiva, M. O. A. (2003b). Comportamentos Disruptivos dos Adolescentes na Escola: Influências do Autoconceito, Sexo, Idade e Repetência. *Revista de Psiquiatria* 24, (1) (2), 19-40.
- Paiva, M. O. A. (2004). Influência dos factores sócio-culturais e da estrutura familiar no desenvolvimento da personalidade dos adolescentes. *Revista de Psiquiatria e de Psicologia*, 25 (1-2) (3-4), 9-28.
- Paiva, M. O. A. (2008). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: Uma aproximação à dinâmica do aprender no Secundário*. Tese de doutoramento, não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Paiva, M. O. A., & Lourenço, A. A. (2004). Influência da Personalidade na Negociação de Conflitos em Contexto Escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8 (2), 533-559.

- Paiva, M. O. A., & Lourenço, A. A. (2007). Conflitos Negociados na Escola – estudo comparativo entre escolas com características urbanas, suburbanas e rurais. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11 (1), 41-71.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124–139.
- Parreira, V. L. C., & Marturano, E. M. (1996). Crianças com queixa de dificuldades escolares: um procedimento para sondagem de problemas de comportamento através do relato das mães. *Psico*, 27 (1), 23-45.
- Passeri, S. M. R. R. (2003). *O autoconceito e as dificuldades de aprendizagem no regime de progressão continuada*. Tese de doutoramento, não publicada. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44 (2), 329-335.
- Patrick, H., & Middleton, M. J. (2002). Turning the kaleidoscope. What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist*, 37, 27-39.
- Paula, J. A., & Del Prette, Z. A. P. (1998). Habilidades sociais em crianças com história de fracasso escolar: Uma proposta de intervenção. In M. C. Marquexine, M. A. Almeida, E. E. O. Tanaka, N. N. R. Mori & E. M. Shimazaki (Eds.), *Perspectivas interdisciplinares em educação especial* (pp. 165-170). Londrina: UEL.
- Pehkonen, E. (1998). Teachers' conceptions on Mathematics Teaching. In M. Hannula (Ed.), *Current state of research on mathematical beliefs V: Proceedings of the MAVI-5 workshop, August 22–25, 1997* (pp. 58–65). Helsinki, Finland: Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Pehkonen, E., & Torner, G. (1996). Mathematical beliefs and different aspects of their meaning. *International Review on Mathematical Education*, 28, 101–108
- Peixoto, F. (1998). *Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares: a influência da repetência no(s) auto-conceito(s) e na auto-estima de adolescentes*. In M. A. Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 51-69). Lisboa: ISPA.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, auto-conceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22 (1), 235-244.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. VI, pp. 632-640). Braga: APPORT.

- Pelissari, A. R. M. S. (2006). *Dificuldades de aprendizagem em escrita, autoconceito e aceitação social*. Tese de doutoramento, não publicada. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- Pereira, F. (1991). Auto-conceito e resultados escolares na adolescência. *Análise Psicológica*, 2 (9), 145-150.
- Perry, W. G., Jr. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para Ciências Sociais – a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Piers, E. V. (1984). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Feel About Myself)* (2ª Ed. rev.). Tennessee: Counselor Recording and Tests.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1964). Age and others correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91-95.
- Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris 2: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (2ª ed. rev.). Wilshire Boulevard, California: Western Psychological Services.
- Pinto, H. R., & Taveira, M. C. (2002). *Educabilidade educacional e papel de estudante*. Comunicação do XXI Colóquio AFIRSE – section portugaise – disciplina e violência na escola. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Polk, K. (1988). Education, youth unemployment and student resistance. In R. Slee (Ed.). *Discipline and Schools* (pp. 109-130). Melbourne: The MacMillan Company of Australia.
- Ponte, J. P., Matos, J. M., & Abrantes, P. (1998). *Investigação em educação Matemática*. Implicações curriculares. Lisboa: IIE.
- Ponte, J., & Oliveira, H. (2002). Information technologies and the development of professional knowledge and identity in teacher education. In J. Novotná (Ed.), *Proceedings of II European Conference in Mathematics Education (CERME)* (pp. 310-321). Praga: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická Faculta.
- Ponte, J. P., Oliveira, H., & Varandas, J. M. (2002). Development of pre-service mathematics teachers' professional knowledge and identity working with information and communication technology. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 5 (2), 93-115.
- Porto, A. R., & Santorum, R. P. (2002). Grau de estereotipia e variáveis afetivo-motivacionais da aprendizagem escolar autoconceito e autoestima. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 6 (8), 229-242.

- Pryor, C. W., Wilkinson, S. C., Harris, J., & Trovato, J. (1989). Grade repetition and psychological referrals in relation to Child Behavior Checklist scores for students in elementary schools. *Psychology in the Schools*, 26, 230-242.
- Rawson, H. E., & Cassady, J. C. (1995). Effects of therapeutic intervention on self-concepts of children with learning disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 12 (1), 19-31.
- Ribas, N. R. S. (1994). *Estudo do autoconceito de escolares pré-adolescentes e adolescentes da escola estadual de primeiro grau Cícero Barreto de Santa Maria*. Tese de Mestrado, não publicada. RS: Universidade Federal de Santa Maria.
- Richardson, A. G., & Lee, J. (1986). Self-concept and attitude to school as predictors of academic achievement by West Indian adolescents. *Perceptual & Motor Skills*, 62, 577-578.
- Richman, C. L., Brown, K. P., & Clark, M. L. (1984). The relationship between self-esteem and maladaptive behaviors in high school students. *Social Behavior & Personality*, 12, 177-185.
- Richman, C. L., Clark, M. L., & Kathryn, P. B. (1985). General and specific self-esteem in late adolescent students: Race, gender and SES effects. *Adolescence*, 79, 555-566.
- Robinson, A. P., Kehle, T. J., & Jenson, W. R. (1986). But what about smart girls? Adolescent self-esteem and sex role perceptions as a function of academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 179-183.
- Robinson, W. P., & Taylor, C. A. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária. *Análise Psicológica*, 1 (5), 105-113.
- Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Valle, A., Nuñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2004). Differences in use of self-handicapping and defensive pessimism and its relation with achievement goals, self-esteem and selfregulation strategies. *Psicothema*, 16, 625-631.
- Rock, E. E., Fessler, M. A., & Church, R. P. (1997). The concomitance of learning disabilities and emotional / behavioral disorders: a conceptual model. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (3), 245-263.
- Rogers, D. H., Smith, M. D., & Coleman, J. M. (1978). Social comparison in the classroom: The relationship between academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 70, 50-57.
- Ros, M. (1995). Hacia una conceptualización de la interacción en el aula. In C. C. Huici (Org.), *Estructura y procesos de grupo* (pp. 159-189). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED.

- Ros, M., Grad, H. M., & Martínez-Sánchez, E. (1999). Una intervención en los valores para la mejora del rendimiento académico. *Revista de Psicología Social*, 14 (2-3), 199-210.
- Rosales, C. (1991). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Porto: Edições ASA.
- Rosário, P. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5 (1), 87-102.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2006). *Comprometer-se com o estudar na Universidade: Cartas do Gervásio ao seu umbigo*. Coimbra: Almedina.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Rosser, E., & Harré, R. (1976). The meaning of 'trouble'. In M. Hammersley & P. Woods (Eds.), *The process of schooling* (pp. 171-177). London: Routledge and Kegan Paul e Open University Press.
- Sadalla, A. M. F. A., & Azzi, R. (2004). Contribuições da afetividade para a educação. In L. E. L. Ribeiro do Valle (Ed.), *Neuropsicologia e aprendizagem* (pp. 343-354). São Paulo: Robe.
- Salmivalli, C., Kaukiainen A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465-487.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Caminho.
- Savin-Williams, R. C., & Demo, D. H. (1984). Developmental change and stability in adolescent self-concept. *Development Psychology*, 20, 1100-1110.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K, Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99 (6), 323-337.
- Schulenberg, J., Vondracek, F. W., & Shimizu, K. (1994). Convergence and obfuscation: a rejoinder to Osipow and to Laplante, Coallier, Sabourin and Martin. *Journal of Career Assessment*, 2 (1), 29-39.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica* 2, 267-276.
- Serrano, M. R. (1991). *O autoconceito e a percepção de controle e sua relação com o rendimento académico*. Tese de Mestrado, não publicada. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.

- Serrão, O. (2001). *A relação entre a motivação e o autoconceito. Importância do estatuto escolar nos perfis motivacionais de crianças do 4.º ano de escolaridade*. Monografia em Psicologia Educacional, não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Shavelson, R., & Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology, 74*, 3-17.
- Shavelson, R., Hubner, J. J., & Stanton, J. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.
- Silva, C., Nossa, P., & Silvério, J. (2000). *Incidentes críticos na sala de aula. Análise comportamental aplicada*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva Leme, M. I. (2003). Cognição e afetividade na perspectiva da psicologia cultural. In V. A. Arantes & J. G. Aquino (Eds.), *Afetividade na escola. Alternativas teóricas e práticas* (pp. 89-108). São Paulo: Summus.
- Silverman, R., & Zigmond, N. (1983). Self-concept in learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities, 16*, 478-490.
- Silvestre, E. (2000). *A identificação ao grupo de pares como estratégia de manutenção do autoconceito e auto-estima em adolescentes com sucesso escolar*. Monografia em Psicologia Educacional, não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Simmons, R. C., Rosenberg, F., & Rosenberg, M. (1973). Disturbance in the self-image at adolescence. *American Sociological Review, 38*, 553-568.
- Simões, M. F. (1997). Auto-conceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 31* (1, 2, 3), 195-210.
- Simões, M. F. (2001). *O interesse do auto-conceito em educação* (1ª ed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Simões, M., & Vaz Serra, A. (1987). A importância do auto-conceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 21*, 233-252.
- Skaalvik, E. M. (1983). Academic achievement, self-esteem and valuing of the school: Some sex differences. *British Journal of Educational Psychology, 53*, 299-306.
- Skaalvik, E. M., & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: an analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 292-307.
- Skaalvik, E., & Rankin, R. (1992). Math and verbal achievement and self-concepts: Testing the internal/external frame of reference model. *Journal of Early Adolescence, 12* (3), 267-279.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Alfragide: Editora McGrawhill de Portugal.

- Steiger, J. H., & Lind, J. C. (1980, May). *Statistically –based tests for the number of common factors*. Paper presented at the Annual Spring Meeting of the Psychometric Society, Iowa City.
- Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8 (1), 67-76.
- Stopper, C. J. (1978). *The relationships of self-concept, sex, grade level and membership in a self-contained academic program for the gifted*. Newton, PA: Marple Newton School District.
- Tamayo, A. (1985). Relação entre o autoconceito e a avaliação percebida de um parceiro significativo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 37 (1), 88-96.
- Tanaka, J. S., & Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *Bristh Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 197-201.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tattum, D. P. (1985). Disruptive pupil behaviour: A sociological perspective. *Maladjustment & Therapeutic Education*, 3, 12-18.
- Tattum, D. P. (1986). *Management of disruptive pupil behaviour in schools*. New York: John Wiley & Sons.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Torner, G. (1998). Mathematical beliefs and their impact on the students' mathematical performance: Questions raised by the TIMSS results. In M. Hannula (Ed.), *Current state of research on mathematical beliefs V: Proceedings of the MAVI-5 workshop, August 22–25, 1997* (pp. 83–91). Helsinki: Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Ullman, J. B., & Bentler, P. M. (2004). Structural Equation Modeling. In M. Hardy & A. Bryman (Eds), *Handbook of data analysis* (pp. 431-458). London: Sage.
- Van, B., Herman, W., & Monks, F. (1992). General, Social, and Academic Self-Concepts of Gifted Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21 (2), 169-186.
- Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7, 57-66.
- Vaz Serra, A. (1988). Atribuição e auto-conceito. *Psychologica*, 1, 127-141.
- Veiga, F. H. (1989). Escala de autoconceito: adaptação portuguesa do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale". *Psicologia*, 7 (3), 275-284.
- Veiga, F. H. (1990). Escala de autoconceito: adaptação portuguesa do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale". *Psicologia*, 8, 36-45.

- Veiga, F. H. (1991). Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: conceptualização, avaliação e diferenciação. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H. (1995). Escala de disrupção escolar inferida pelos professores (EDEI): construção e validação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 29 (1), 99-118.
- Veiga, F. H. (1996). Autoconceito e realização dos jovens em Ciências e Matemática. *Revista de Educação* 5 (2), 41-53.
- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Revista Psicologia e Educação*, 5 (2), 39-48.
- Veiga, F. H. (2007). Avaliação da Disrupção Escolar dos alunos: novos elementos acerca das escalas *EDEI* e *EDEP*. In S. N. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola – mitos e realidades* (pp. 133-167). Coimbra: Quarteto.
- Veiga, F. H. (2008). Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 203-216.
- Veiga, F. H., Garcia, F., & Miranda, L. (2003). O talento e o atraso em matemática e ciências: diferenças no autoconceito dos alunos. *Sobredotação*, 4 (2), 53-68.
- Vinutha, M. A., Rajini, M. R., & Nagalakshmi, S. V. (1989). Self-esteem in children (9th standard children). *Nimhans Journal*, 7, 33-36.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within and attributional framework. In R. Ames & C. Ames, *Research on motivation in education* (Vol. 1, pp. 77-95). New York: Academic Press.
- Weiner, B. (1985). An atribucional theory of achievement, motivation, and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Wentzel, K. R. (1991) Social competence at school: relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61 (1), 1-24.
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 397-410.

- Winne, P. H., & Stockley, D. (1998). Computing technologies as sites for developing self-regulated learning. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (pp. 106-136). New York: Guilford Press.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers* (2.^a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Woods, P. (1979). *The divided school*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept: theory and research on selected topics* (Vol. II). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: causes and consequences* (pp. 185-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.