

# Relações entre as dimensões do autoconceito e as dimensões do envolvimento dos alunos na escola

António Leite<sup>1</sup>, Feliciano H. Veiga<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Instituto de Educação,  
Universidade de Lisboa (Portugal)

<sup>2</sup>Instituto de Educação,  
Universidade de Lisboa  
(Portugal)

adeleite@sapo.pt; fhveiga@ie.ulisboa.pt

## Resumo

Os estudos sobre o envolvimento e o autoconceito, nomeadamente em adolescentes e jovens, enquanto constructos multidimensionais, têm merecido uma atenção especial por parte da comunidade científica. Apesar de existirem diversos estudos sobre cada um dos constructos, há ainda muita investigação a realizar com os dois constructos. No âmbito do trabalho de investigação, denominado *Atitudes face a si próprio e envolvimento na escola: Um estudo com alunos do sistema Aprendizagem em Alternância*, parece-nos importante aqui abordar uma das questões de estudo aí consideradas, que é a seguinte: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com as dimensões do envolvimento de alunos na escola?* Numa época em que se pretende relançar a formação profissional como uma alternativa fiável para a conclusão do ensino secundário, refletir sobre os jovens e as atitudes face a si próprios, tendo em conta as dimensões do envolvimento, poderá ser um contributo para os trabalhos futuros.

**Palavras-chave:** autoconceito, envolvimento, aprendizagem em alternância, ensino profissional

## Abstract

Studies about engagement and self-concept, as multidimensional constructs, namely those concerning children and adolescents, have earned special attention from the scientific community. Despite the existence of many essays about each one of the constructs, there's still a lot of research that can be done involving the two of them. In the context of the research entitled "Attitudes towards Self and school engagement: a study concerning students from the work-based training", it seems important to approach one of the issues: how does the self-concept and engagement dimensions of the school's students relate? In a time where it's desirable to re-launch professional education as a reliable alternative to complete secondary education, to reflect about young people and their attitudes about themselves, having in account the dimensions of engagement, may contribute to the future work.

**Key-words:** self-concept, engagement, professional education, work-based training

## 1. Introdução

Tendo em conta os estudos empíricos e os resultados recolhidos, o objetivo principal do presente estudo é analisar as relações entre as dimensões do autoconceito com as dimensões do envolvimento dos alunos na escola. Efetivamente, muitos são os estudos já realizados abordando as dimensões do autoconceito, enquanto constructo multidimensional e importante pela informação mais alargada e específica sobre as perceções que o indivíduo tem sobre si mesmo, baseadas nas suas relações com os pares e nas atribuições que ele tem sobre o seu comportamento (Shavelson et al., 1976). Pelo envolvimento, enquanto atuação em si (Schunk et al., 2010), dadas as suas dimensões (afetiva, cognitiva, comportamental e agenciativa) o indivíduo pode abrir-se na sua relação com a escola, com os pares, com os professores, com a família (Skinner & Belmont, 1993; Lee & Shute, 2009; Lam et al., 2012). De acordo com Frade (2015), jovens adolescentes com boas relações interpessoais apresentam níveis mais elevados de desempenho escolar (Wentzel, Barry e Caldwell, 2004). No mesmo sentido, é entendível que a satisfação do indivíduo para com o seu trabalho (mais observável em alunos dos cursos de formação em alternância) tenha impacto no envolvimento, influenciando-o, não só nas atividades em contexto laboral como em contexto social (Danna & Griffin, 1999). No âmbito do trabalho de

investigação, denominado *Atitudes face a si próprio e envolvimento na escola: Um estudo com alunos do sistema Aprendizagem em Alternância*, parece-nos importante aqui abordar uma das questões de estudo aí consideradas, que é a seguinte: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com as dimensões do envolvimento de alunos na escola?*

## 2. Autoconceito e envolvimento

A abordagem acerca do constructo *autoconceito*, objeto de muitos estudos, mesmo que a sua análise tenha sido iniciada no século passado, não produziu avanços significativos, não reunindo unanimidade quanto ao(s) sentido(s) na sua definição nem mesmo na enunciação terminológica. Assim, o constructo *autoconceito* tem uma sinonímia rica, como se depreende pelo número de significados atribuídos: consciência de si mesmo, autoestima, autoimagem, representação de si mesmo, autoavaliação, autopercepção (García, 1999). De acordo com a mesma fonte, a dificuldade aumenta quando nos referimos aos constructos *autoconceito* e *autoestima*. Ao confrontarmos a posição de autores, como por exemplo Musitu, Román *et al.* (1988), que afirmam que a “*autoestima expressa o conceito que um tem de si mesmo, segundo umas qualidades subjetivas e valorativas*”, constata-se que se confundem com o constructo *autoconceito*. Assim, na noção de *autoconceito*, as dimensões descritivas e avaliativas encontram-se presentes, isto é, a valoração que um sujeito faz de si mesmo é consequência lógica da própria imagem (García, 1999). Parece existir consenso definir *autoconceito* como aquelas percepções que o indivíduo tem sobre si mesmo, baseadas nas suas relações com os pares e nas atribuições que ele tem sobre o seu comportamento (Shavelson *et al.*, 1976).

Assumindo para o nosso estudo que o envolvimento é a atuação em si, implicando o envolvimento físico, cognitivo e afetivo. Enquanto o envolvimento cognitivo pode implicar planeamento, ensaio, organização, monitorização, tomada de decisão, resolução de problemas e avaliação do progresso (Schunk *et al.*, 2010), o envolvimento afetivo refere-se a sentimentos e reações afetivas do formando, seja em relação à aprendizagem, à escola, aos formadores e aos pares (Finn, 1989; Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993; Lee & Shute, 2009; Lam *et al.*, 2012; Skinner & Pitzer, 2012). O envolvimento revela-se como uma ação motivada intimamente relacionada com as crenças do formando (Frade & Veiga, 2013).

Podemos considerar a relação entre alguns aspetos particulares do autoconceito e do envolvimento, como por exemplo, o relacionamento interpessoal e a satisfação. Relativamente ao relacionamento interpessoal, Frade (2015) refere um conjunto de autores (Schaufeli & Bakker, 2004; Bakker & Demerouti, 2007; Bakker, 2009) que sustentam que os recursos do trabalho podem ajudar, entre outros aspetos, para o crescimento pessoal, para a consecução das metas, para o desenvolvimento e aprendizagem. A vertente do relacionamento interpessoal pode, inclusive, refletir-se na satisfação, no comprometimento e no envolvimento (Zagenczyk, Scott, Gibney, Murrell, & Thatcher, 2010). Outros autores sustentam que jovens adolescentes com boas relações interpessoais na escola veem refletidos no seu desempenho escolar mais elevado (Wentzel, Barry e Caldwell, 2004). No mesmo sentido, Harter, Schmidt e Keyes (2002) sustentam que o bom relacionamento interpessoal acompanhado de emoções positivas contribui para um bem estar no trabalho.

Relativamente à satisfação, entendida como um estado emocional positivo (Locke, 1976), é considerada uma atitude: assim, a existência de emoções positivas afeta de forma positiva o bem estar no trabalho (Harter *et al.*, 2002; Paschoal & Tamayo, 2008).

O autoconceito, como referem Salanova, Bréso e Shaufeli (2005), relaciona-se de forma positiva e significativa com o envolvimento. Assim, segundo os mesmos autores, novos desafios implicam confiança em si mesmo, sendo reforçada quando se é bem sucedido, gerando uma “espiral positiva”. Em sentido contrário, as crenças negativas podem gerar mal estar psicológico, uma crise de eficácia, originando uma “espiral negativa”. Para Milhano e Pinto (2008), “a autoeficácia positiva associa-se à persistência, dedicação e satisfação nas ações realizadas” (p. 205). Num estudo desenvolvido por Nogueira e Veiga (2014) que envolveu 685 alunos do 2º e 3º ciclos e ensino secundário, utilizando a mesma escala do nosso estudo, “Envolvimento dos Alunos na Escola: uma escala quadri-dimensional” (EAE-E4D) de Veiga (2013), com subescalas de auto eficácia académica, social e emocional, encontraram relações significativas e positivas entre auto eficácia e envolvimento.

Um estudo realizado por Ybrandt (2008) – *The relation between self-concept and social functioning in adolescence* – mostrou que um *feedback* social positivo influencia positivamente o desenvolvimento do autoconceito, enquanto um *feedback* social negativo incrementa a possibilidade dos jovens se sentirem ansiosos, tristes, deprimidos e terem comportamentos agressivos. Num estudo realizado por Pekrun (2006) citado por Nunes (2010) verificou-se uma relação positiva entre o apoio

social e emocional dos pais e o autoconceito global dos adolescentes. Este suporte familiar pode proteger o autoconceito contra críticas negativas de professores e do grupo de pares, assim como, é possível que o apoio destas entidades, possa compensar, um pouco, as impressões negativas difundidas pelos pais. Faria e Fontaine (1992), citados por Faria e Azevedo (2004), demonstraram o contributo da dimensão física do autoconceito para a melhoria do relacionamento social com os pares, assim como para o crescimento da autoestima global dos adolescentes. O oposto também pode ocorrer: adolescentes que se sentem menos atraentes tornam-se geralmente menos populares entre pares. Podem juntar-se a outros grupos, também eles excluídos formando grupos que vão contra as regras da sociedade e da escola (Papalia *et al.*, 2001). Contudo pode haver jovens que, não se sentindo atraentes, permaneçam focados nos aspetos académicos, interagindo pouco com os outros, mas não apresentando comportamentos disruptivos (Taylor, David-Kean & Malanchuk, 2007).

Caitin e Boivin (2004) realizaram um estudo onde alunos que se sentiam protegidos e seguros na sua rede social, mas tinham colegas com quem partilhar experiências e apoio, possuíam atitudes mais positivas e fortalecendo também o seu autoconceito positivo. Deste modo, alunos envolvidos no meio escolar sentem-se motivados, influenciando de forma positiva a sua perceção da escola, assim como a sua atitude face à aprendizagem e conseqüentemente o seu desempenho académico (Janeiro & Nobre, 2010).

De acordo com Veiga (2013), o estudo sobre Envolvimento de Alunos na Escola tem sido objeto central nas discussões sobre fatores de sucesso académico e absentismo. Diversos são os autores que se debruçaram sobre este conceito (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009) ou na escola de forma mais geral (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, e Paris, 2004). Apesar da sua conceptualização variar de acordo com os autores e o quadro teórico que adoptaram, há um amplo acordo sobre a sua natureza multidimensional. as dimensões que são estudadas são a dimensão cognitiva, afetiva, comportamental e, mais recentemente, a agenciativa. Estas dimensões foram descritas e empiricamente validadas.

### 3. Metodologia

#### 3.1 Amostra

O Estudo envolveu 440 alunos do 10º ano (45,5%), 11º ano (27%) e 12º ano (27,5%), das zonas do grande Porto e Entre Douro e Vouga, e incluiu tanto rapazes (50%) como raparigas (50%) que frequentavam cursos de Aprendizagem em Alternância, modalidade de formação profissional tutelada pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Estamos a falar de jovens que ingressaram numa modalidade de formação profissional que não é tutelada pelo Ministério da Educação. Estes jovens, na sua grande maioria, já vivenciaram situações de retenção e abandono escolares. Assim, dos 70% de jovens que conheceram a retenção no seu percurso escolar, metade teve duas ou mais de duas retenções. Dos 30% de jovens que nunca esteve retido estão os mais jovens e que escolheram sair da escola para ingressarem num centro de formação profissional.

#### 3.2 Instrumentos

##### 3.2.1 Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Versão 30 itens

A escala PHCSCS, desde a sua primeira versão, com 80 itens (Piers & Harris, 1964; Piers, 1984), passando pela segunda versão, com 60 itens (Piers & Herzberg, 2002) até à atualidade, tem sido utilizada em variadíssimos estudos e referida em muitos outros, principalmente no âmbito da psicologia da educação e da psicologia clínica, podendo afirmar-se que a história do estudo do autoconceito estaria muito incompleta sem a sua referência. Holmbeck et al. (2007) consideraram a PHCSCS-2 (Piers & Herzberg, 2002) uma referência central na avaliação do ajustamento psicossocial e de psicopatologia no âmbito da psicologia pediátrica. A PHCSCS-2 (Piers & Herzberg, 2002) tem sido amplamente utilizada, na procura de ampliação das suas qualidades psicométricas (fidelidade e validade). A nível internacional a escala PHCSCS-2 tem sido aplicada em diversas investigações, envolvendo aspetos específicos do autoconceito (Oriel, George & Blatt, 2008) e em sujeitos com necessidades educativas especiais (Remine, Care & Grbic, 2009). A escala também

foi validada para populações específicas, para além das norte-americana e europeias (Flahive, Chuang & Li, 2011), que concluíram adequabilidade e boas propriedades psicométricas da versão chinesa para alunos adolescentes. Em Portugal, a adaptação da versão com 80 itens foi realizada por Veiga (1989).

A utilização da PHCSCS-2 em Portugal foi bastante ampla (Veiga, 2012), tendo sido aplicada no âmbito da psicologia da educação (Bilimória, 2010; Manata, 2011), da psicologia clínica (Rodrigues, 2011; Clemente, 2008) e na avaliação de programas de intervenção (Gomes, 2011; Bilimória, 2010), incluindo sujeitos de populações específicas - adolescentes em acolhimento institucional no estudo de Nunes (2010), alunos com necessidades educativas especiais (Ribeiro, 2010) e alunos com dificuldades de aprendizagem (Clemente, 2008). Nos diversos estudos analisados, pretendeu-se relacionar o autoconceito com outras variáveis escolares e extracurriculares (Nunes, 2010), tais como: a percepção do ambiente psicossociológico da sala de aula, a interrupção escolar e o sucesso académico (Veiga, 2012); os comportamentos disruptivos (Clemente, 2008; Clemente & Santos, 2010); a sociabilidade (Ribeiro, 2010); a motivação e os métodos de estudos (Bilimória, 2010); as atitudes face à leitura (Manata, 2011); a construção de projetos de cidadania (Gomes, 2011); o comportamento alimentar e a obesidade (Rodrigues, 2011).

O PHCSCS V1-6 é uma nova versão da escala PHCSCS-2, em que, num trabalho de Veiga (2006), Veiga e Rodrigues (2012), as respostas passam de 1 a 2 (não, sim) para de 1 a 6 (discordo totalmente, concordo totalmente), mantendo inalterada a formulação dos 60 itens e a estrutura fatorial, composta pelos seis fatores já conhecidos, ou seja, ansiedade (An), aparência física (Af), comportamento (Co), popularidade (Po), felicidade (Fe) e estatuto intelectual (Ei). A versão utilizada pode ser encontrada em anterior estudo (Veiga & Rodrigues, 2012). A pontuação de cada sujeito é calculada, tendo por base a atribuição do número de pontos, de um a seis, correspondente à percepção selecionada pelo sujeito, de discordo totalmente (nível 1) a concordo totalmente (nível 6); nos casos dos itens inversos procede-se, em primeiro lugar, à inversão do valor numérico dos itens.

Esta foi a versão utilizada passada aos alunos no presente estudo. No entanto, e na procura de uma ampliação das qualidades psicométricas da versão PHCSCS V1-6, realizaram-se novas análises factoriais aos 60 itens, tendo-se obtido uma versão reduzida de 30 itens, como passa a ser descrito.

Este estudo (Veiga & Leite, 2016) usou a análise dos componentes principais com a rotação varimax que mostrou seis fatores específicos com distribuição dos itens, conforme aparece na Tabela 1. A percentagem de variância explicada, no conjunto dos fatores foi de 54,40%.

**Tabela 1.** Resultados do fator de análise na rotação matrix – Fatores e respetivos itens.

Itens	Dimensões					
	An	Af	Co	Po	Fe	Ei
PH06. Sou uma pessoa tímida.	,554					
PH07. Fico nervosa(a) quando o formador me faz perguntas.	,615					
PH23. Sou nervosa(a).	,678					
PH56. Tenho medo muitas vezes.	,727					
PH59. Choro facilmente.	,698					
PH08. A minha aparência física desagrada-me.		,472				
PH15. Sou forte.		,450				
PH33. Tenho o cabelo bonito.		,780				
PH44. Sou bonito(a).		,811				
PH49. Tenho uma cara agradável.		,795				
PH19. Faço muitas coisas más.			,638			
PH20. Porto-me mal em casa.			,631			
PH25. No C. de F. estou distraído(a) a pensar noutras coisas.			,645			
PH27. Meto-me frequentemente em sarilhos.			,760			
PH45. Meto-me em muitas brigas.			,691			
PH01. Os meus colegas de turma troçam de mim.				,634		
PH03. Tenho dificuldades em fazer amizades.				,602		
PH32. Sinto-me posto(a) de parte.				,708		
PH37. Sou dos últimos a ser escolhido(a) nas brincadeiras e nos desportos.				,663		
PH51. Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar.				,491		
PH02. Sou uma pessoa feliz.					,776	
PH04. Estou triste muitas vezes.					,536	
PH28. Tenho sorte.					,550	
PH40. Sou infeliz.					,640	

PH42. Sou alegre.						,638
PH18. Faço bem os meus trabalhos escolares.						,685
PH22. Sou um membro importante da minha turma.						,611
PH24. Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.						,640
PH39. Os meus colegas do C. de F. acham que tenho boas ideias.						,672
PH52. Esqueço o que aprendo.						,435

Dimensões: An (Ansiedade); Af (Aparência física); Co (Comportamento); Po (Popularidade); Fe (Felicidade); Ei (Estatuto intelectual).

À semelhança da versão portuguesa da PHCSCS-2 (Veiga, 2006), optou-se pela colocação de cada item em apenas um fator, tendo em conta a saturação (previamente definida como superior a 0.40), o conteúdo semântico e a validade aparente desse item, bem como a proximidade à PHCSCS-2, buscando uma versão reduzida. A versão elaborada no presente estudo mantém apenas 30 itens da PCHSCS, mudando o tipo de resposta de dicotómica (não, sim) para resposta de 1 (Totalmente em desacordo) a 6 (Totalmente de acordo). A existência de um número de itens idêntico por fatores (5 em cada fator) favorece a clareza da avaliação e reduz o tempo de resposta. Nos casos dos itens inversos procede-se, em primeiro lugar, à inversão do valor numérico dos itens (PH01; PH03; PH04; PH06; PH07; PH08; PH19; PH20; PH23; PH25; PH27; PH32; PH37; PH40; PH45; PH51; PH52; PH56; PH59, da ordem da versão original PHCSCS com 60 itens). Deveremos sublinhar a validade externa da escala, como aparece em recente estudo (Veiga e Leite, 2016).

### 3.2.2 Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola

A escala de envolvimento de alunos na escola (EAE) Student Engagement School Four-Dimensional Scale (SES-4DS; Veiga, 2013) avalia as quatro dimensões do envolvimento: cognitivo, afetivo, comportamental e agenciativo. Esta nova medida de avaliação, utilizada no nosso estudo, consiste em 20 itens e utiliza uma escala do tipo Likert variando de 1 (total desacordo) a 6 (acordo total). A amostra do estudo de validação incluiu 685 alunos de escolas médias e altas de várias regiões de Portugal. As quatro dimensões foram agrupadas por cinco itens. Para melhor clarificação, os

itens incluídos por cada dimensão foram do género: cognitiva (por exemplo, “Ao fazer o meu trabalho, começo por realizar um plano para a elaboração do texto.”), afetiva (por exemplo, “A minha escola é um lugar onde me sinto excluído.”), comportamental (por exemplo, “Eu saio da escola sem uma razão válida.”) e agenciativa (por exemplo, “Durante as aulas, faço perguntas aos professores.”). Para diferentes grupos de estudantes, os valores de consistência interna variaram entre 0,70 e -,87. A validade fatorial é fornecida (Tufeanu, 2013). A evidência para a validade convergente é fornecida pelas correlações significativas com pontuações sobre o trabalho do estudante na escala School (SESS; Lam et al, no prelo). A estrutura foi replicada em três amostras independentes de estudantes do ensino médio romeno. Usando uma amostra de conveniência de 529 estudantes do ensino médio nas classes 9 a 12, Robu e Sandovici (2013) relataram uma solução de quatro fatores que explicaram 54,12% da variância total na pontuação dos itens. Para as subescalas correspondentes, os valores de consistência interna variaram entre 0,73 e -0,79. Utilizando análise fatorial confirmatória, a estrutura de fatores foi replicado em outra amostra de estudantes do ensino médio ( $n = 472$ ). A partir de um delineamento transversal, Tufeanu (2013) realizou um estudo que teve como objetivo explorar a relação entre desempenho escolar e envolvimento na escola entre os adolescentes. Os participantes foram 254 estudantes do ensino médio romenos em notas 9 ou 10. A fim de explorar a validade interna da versão romena da SES-4DS, foi realizada uma análise fatorial exploratória. Os dados revelaram uma estrutura de quatro fatores respondendo por 55,29% da variância comum em itens.

### 3.3 Procedimento

Uma vez obtida a autorização da entidade competente a aplicação dos questionários foi administrativa, com respostas anónimas e a supervisão de um professor. Este trabalho ocorreu durante o normal desenvolvimento das aulas, tendo os estudantes colaborado voluntariamente. Foi dado aos sujeitos o tempo necessário para o seu preenchimento. Foram retirados da amostra os sujeitos que evidenciaram resposta enviesada ou falta de envolvimento por contradição.

## 4. Resultados

Na questão de estudo acima enunciada, de que se apresenta a tabela 1., ressalta o seguinte. Na generalidade das situações, encontram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre as dimensões do autoconceito e as dimensões do envolvimento. As dimensões do envolvimento mais correlacionadas com as dimensões do autoconceito foram a dimensão Comportamental e a Agenciativa, sempre com elevados valores de significância estatística ( $p < 0,01$ ), seguidas da dimensão Cognitiva, EAE Total e Afetiva. As dimensões do autoconceito Estatuto intelectual, Aspeto físico, Satisfação-felicidade e PH Total apresentam correlações com todas as dimensões do Envolvimento, sempre com elevada significância estatística ( $p < 0,01$ ). Nas restantes dimensões, as correlações significativas são menos frequentes; na Ansiedade, é negativo o sentido das correlações encontradas.

**Tabela 2.** Correlações entre as dimensões do EAE e as dimensões do autoconceito

Dimensões	Com	Afe	Cog	Age	EAETot
Co	,473**	0,017	,171**	0,06	0,045
An	-0,005	-0,042	-0,01	-,194**	-,113*
Ei	,226**	,223**	,417**	,509**	,435**
Po	,254**	0,051	-0,006	,193**	0,026
Af	,170**	,138**	,151**	,270**	,188**
Sf	,153**	,157**	,131**	,191**	,151**
PHTot	,310**	,156**	,211**	,362**	,220**

Legenda: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Co (Comportamental); An (Ansiedade); Ei (Estatuto intelectual); Po (Popularidade); Af (Aparência física); Sf (Satisfação-felicidade); PHtot (Piers-Harris Total); Com (Comportamental); Afe (Afetividade); Cog (Cognitiva); Age (Agenciativa); EAETot (Envolvimento de Alunos na Escola Total).

A correlação significativa e positiva, entre autoconceito e envolvimento que nesta questão de estudo foi encontrada, tem sido destacada por vários autores (Bandura, 1997; Woolfolk, Hughes, & Walkup, 2008; Shunk & Mullen, 2012), nomeadamente a nível da perceção de competência, autoaceitação e aceitação de riscos relacionados com a persistência e o esforço despendido.

A correlação significativa e positiva obtida a nível das dimensões do autoconceito com o *envolvimento cognitivo* corrobora as investigações cujos resultados indicam que alunos com autoconceito mais elevado realizam com maior frequência atividades cognitivas, como processamento de informação, representação mental, controlo de recursos de aprendizagem, recuperação da informação, e aplicação de estratégias autorreguladoras (Cross & Markus, 1994; Rodríguez *et al.*, 2004; Thomas *et al.*, 1993).

A correlação, significativa e positiva, entre as dimensões do autoconceito e o envolvimento afetivo poderá ser compreendida através dos afetos positivos, isto é, alunos com elevado autoconceito terão maior acesso a estados emocionais positivos (Cross & Markus, 1994), terão mais interesse pelas matérias (Marsh *et al.*, 1999), e maior satisfação na realização das tarefas (Irwing, 1996).

Nos estudos de Marsh e Yeung (1997), surgem comprovadas as correlações positivas e significativas entre autoconceito e envolvimento comportamental, apoiadas pelos estudos de Oyserman, Bybee, Terry, e Hart-Johnson (2004), que confirmam que alunos com autoconceito positivo participam mais na aula, dedicam mais tempo à execução de atividades e atingem melhores classificações.

Se o autoconceito é a base do comportamento motivado (Franken, 1998), funcionando como preditor da motivação dos sujeitos (Shavelson *et al.*, 1976; Bong & Skaalvik, 2003), o autoconceito influencia a forma como o sujeito lida com áreas alusivas às necessidades e aos comportamentos (Dweck & Grant, 2008; Vaz Serra, 1986; Veiga, 2012), condicionando as atribuições causais e os objetivos dos estudantes (Fernandéz, 2005), e direcionando, distintamente, conforme os contextos (Fontaine & Faria, 1989).

## 5. Conclusões

Procurámos entender os resultados à luz da literatura revista. Um estudo realizado por Ybrandt (2008) – *The relation between self-concept and social functioning in adolescence* – mostrou que um *feedback* social positivo influencia positivamente o desenvolvimento do autoconceito, enquanto um *feedback* social negativo incrementa a possibilidade dos jovens se sentirem ansiosos, deprimidos e de terem comportamentos agressivos. Num estudo realizado por Pekrun (2006), citado por Nunes (2010), verificou-se uma relação positiva entre o apoio social e emocional dos

pais e o autoconceito global dos adolescentes. Este suporte familiar pode proteger o autoconceito contra críticas negativas de professores e do grupo de pares. Faria e Fontaine (1992), citados por Faria e Azevedo (2004), referem o contributo da dimensão física do autoconceito para a melhoria do relacionamento social com os pares, assim como para o crescimento da autoestima global dos adolescentes. O oposto também pode ocorrer: adolescentes que se sentem menos atraentes tornam-se geralmente menos populares entre pares. Podem juntar-se a outros grupos, também eles excluídos, formando grupos que vão contra as regras da sociedade e da escola (Papalia *et al.*, 2001). Contudo, pode haver jovens que, não se sentindo atraentes, permaneçam focados nos aspetos académicos, interagindo pouco com os outros, mas não apresentando comportamentos disruptivos e de não envolvimento (Taylor, David-Kean & Malanchuk, 2007).

Caitin & Boivin (2004) realizaram um estudo onde alunos que se sentiam protegidos e seguros na sua rede social, mas tinham colegas com quem partilhar experiências e apoio, possuíam atitudes mais positivas e fortalecendo também o seu autoconceito positivo. Deste modo, alunos envolvidos no meio escolar sentem-se motivados, influenciando de forma positiva a sua perceção da escola, assim como a sua atitude face à aprendizagem e conseqüentemente o seu desempenho académico (Janeiro & Nobre, 2010).

De acordo com Frade (2015), jovens adolescentes com boas relações interpessoais apresentam níveis mais elevados de desempenho escolar (Wentzel, Barry e Caldwell, 2004). No mesmo sentido, é entendível que a satisfação do indivíduo para com o seu trabalho (mais observável em alunos dos cursos de formação em alternância) tenha impacto no envolvimento, influenciando-o, não só nas atividades em contexto laboral como em contexto social (Danna & Griffin, 1999).

De acordo com Milhano e Pinto (2008), *“a autoeficácia positiva associa-se à persistência, dedicação e satisfação nas ações realizadas”* (p. 205). No estudo realizado por Veiga, Robu, *et al.* (2013), constatou-se que *“um elevado envolvimento assentava em estudantes com elevado autoconceito”* (p. 7482), propondo a adoção de medidas de promoção do autoconceito dos estudantes, em especial nos que apresentam baixo envolvimento, por forma a aumentar a sua ligação com a escola, evitando o abandono escolar. No mesmo sentido, segue o estudo de Nogueira e Veiga (2014), que verificaram relações significativas e positivas entre autoeficácia e envolvimento.

## Referências

- Bilimória, H.** (2010). Promover o desenvolvimento cognitivo e o sucesso escolar: Construção e validação de um programa de treino cognitivo. *Tese de Doutoramento em Educação. Área de especialização de Psicologia da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Clemente, I.** (2008). Autoconceito e problemas de comportamento em crianças com dificuldades de aprendizagem. *Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Clemente, I., & Santos, S.** (2010). Autoconceito e Problemas de Comportamento em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho* pp 2576-2590.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G.** (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 23. Self processes in development* (pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press.
- Craven, R. G., & Marsh, H. W.** (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology* 25, (2).
- Fahive, M., Chuang, Y., & Li, C.** (2011). Reliability and Validity Evidence of the Chinese Piers-Harris Children's Self-Concept Scale Scores among Taiwanese Children. *Journal of Psycho educational Assessment*, v29 n3 p273-285.
- Finn, J.** (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 59(2): 117-42.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A.** (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research* Spring, 74 (1), 59-109.
- Gomes, A.** (2011). Desenvolvimento vocacional e intervenção social na adolescência (Projecto Bússola). *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Área de especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária*. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Holmbeck, G., Thill, A., Bachanas, P., Garber, J., Miller, K., Abad, M., & Bruno, E.** (2008). Evidence-based assessment in psychology: Measures of psychosocial adjustment and psychopathology. *Journal of Paediatric Psychology*, 33(9), 958-980.
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J.** (2003). Towards an understanding of definitions and measures of student engagement in schools and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-28.

- Lam, S-F, Wong, B., Yang, H., & Liu, Y. (2012).** Understanding student engagement with a contextual model. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 403-420). NY: Springer.
- Lee, J., & Shute, V. (2009).** The influence of noncognitive domains on academic achievement in K-12. Tallahassee: Florida State University. Recuperado do URL: [http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202009\\_e.pdf](http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202009_e.pdf)
- Manata, E. (2011).** Atitudes dos jovens face à leitura e a si próprios: um estudo com alunos do 7.º e 9.º ano. *Tese de Mestrado em Educação. Área de especialização em Formação Pessoal e Social*. Lisboa: Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Marsh, H. (2000).** The Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre: research breakthroughs and directions for the new millennium. In R. G. Craven & H. B. Marsh (Eds.). *Self-Concept Theory, Research and Practice: Advances for the New Millennium*. Sydney: University of Western Sydney SELF Research Centre, 1-15
- Marsh, H. (2006).** *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Leicester, UK: British Psychological Society.
- Marsh, H., & Craven, R. G. (2006).** Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and one-dimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 133-163.
- Musitu, G., Román, J. M., & Gracia, E. (1988).** *Familia y Educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Nunes, M. (2010).** Autoconceito e suporte social em adolescentes em acolhimento institucional. *Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Oriel, K., George, C., & Blatt, P. (2008).** The Impact of a Community Based Exercise Program in Children and Adolescents with Disabilities: A Pilot Study. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, v27 (1), 5-20. (EJ807723) Obtido em <http://www.eric.ed.gov/>
- Piers, E. (1984).** *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Fell About Myself)*. (2ª edição). Tennessee: Counsellor Recording and Tests
- Piers, E., & Harris, D. (1964).** Age and others correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91-95
- Piers, E. & Herzberg, D. (2002).** *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (2ª Ed.)*. Wilshire Boulevard, CA: Western Psychological Services.
- Remine, M., Care, E., & Grbic, M. (2009).** Deafness, Teacher-of-the-Deaf Support and Self-Concept in Australian Deaf Students. *Deafness and Education International*, v11 n3 p116-131 (EJ853575) Obtido em <http://www.eric.ed.gov/>

- Ribeiro, C.** (2010). Relações de sociabilidade, entre Adolescentes, em contexto Escolar. *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Área de especialização em Educação Especial*, Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Rodrigues, E.** (2011). O Comportamento Alimentar, o Autoconceito e a Obesidade Infanto-juvenil. *Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica*. Braga: Escola de Psicologia. Universidade do Minho.
- Santos, A.** (2010). O autoconceito em crianças com e sem irmãos. *Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B.** (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C.** (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
- Schunk, D.H. & Ertmer, P.A.** (2010). Self-regulation and academic learning self-efficacy enhancing interventions. In M.Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). Academic Press: San Diego.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J.** (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.
- Skinner, E., & Pitzer, J.** (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer Science.
- Veiga, F. H.** (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Psicologia e Educação*. V (1), 39-48
- Veiga, F. H.** (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Edições Fim de Século. (3ª Edição).
- Veiga, F. H., & Domingues, D.** (2012). A Escala Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: uma versão com repostas de um a seis. In *Atas do 12º Colóquio de Psicologia, Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação* (pp.223-238), ISPA, Lisboa.
- Veiga, F. H., & Leite, A.** (2016). Escala de Avaliação do Autoconceito de Adolescentes: Versão do Piers-Harris reduzida a 30 Itens em Escala 1-6. In Feliciano H. Veiga (Coord.) (E-book) - *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas internacionais da psicologia e educação / Students' engagement in school : International perspectives of psychology and education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

**Wentzel, K. R.,** McNamara Barry, C., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203

**Zagenczyk, T.J.,** Scott, K.D., Gibney, R., Murrell, A.J., & Thatcher, J.B. (2010). Social influence and perceived organizational support: A social networks analysis. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 111, 127-138.