UNIVERSIDADE DE LISBOA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS

AUTOCONCEITO E DISRUPÇÃO ESCOLAR DOS JOVENS

CONCEPTUALIZAÇÃO, AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO

FELICIANO HENRIQUES VEIGA

Tese elaborada por Feliciano H. Veiga, sob orientação da Prof.ª Doutora Ester Luísa Rodrigues Dias e do Prof. Doutor Musitu Ochoa, para as provas de doutoramento em Psicologia Educacional.

1990

UNIVERSIDADE DE LISBOA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE CIENCIAS

AUTOCONCEITO E DISRUPÇÃO ESCOLAR DOS JOVENS:

CONCEPTUALIZAÇÃO, AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO

FELICIANO HENRIQUES VEIGA

Tese elaborada por Feliciano H. Veiga, sob a orientação da Profa Doutora Ester Luisa Rodrigues Dias e do Prof. Doutor Musitu Ochoa, para as provas de doutoramento em Psicologia Educional.

1990

RESUMO

Na revisão dos estudos sobre o autoconceito e a disrupção escolar, encontraram-se lacunas no conhecimento da relação entre estes dois construtos e deparou-se com inconsistências entre as investigações sobre cada uma dessas variáveis. O estudo realizado partiu assim do seguinte *problema geral*: Que relações existem entre o autoconceito e a disrupção escolar dos jovens, tendo em conta os efeitos das variáveis de natureza sociodemográfica -- nível sócio-económico (NSE), zona de residência, sexo, idade e ano de escolaridade --, quer no autoconceito, quer na disrupção escolar, quer na relação entre estas últimas variáveis?

O posicionamento conceptual de estudar o autoconceito dos jovens como variável dependente das percepções que os professores tinham da sua disrupção escolar (indisciplina), e, por outro lado, como variável independente dos comportamentos disruptivos professados pelos próprios alunos, levou ao desdobramento do problema geral nas principais *questões*: (a) Será que as diferenças nos resultados obtidos no autoconceito são devidas aos efeitos, principais e da interacção, da disrupção inferida pelos professores e de cada uma das variáveis sociodemográficas? (b) Em que medida a diferenciação dos resultados na disrupção professada pelos alunos é devida aos efeitos, principais e da interacção, do autoconceito e de cada uma das variáveis sociodemográficas referidas?

A amostra foi constituída por 915 sujeitos de diferentes anos de escolaridade (7º ao 9º ano), do litoral e do interior (Lisboa, Viseu), englobando sujeitos diferenciados ainda quanto ao sexo, ao NSE e à idade (12 aos 19 anos). Na selecção da amostra adoptou-se o método de amostragem probabilístico por agrupamento.

A falta de instrumentos objectivos de avaliação, conduziu à adaptação portuguesa de duas escalas de autoconceito, o *Piers-Harris Children's Self-concept Scale* (Piers, 1969; 1977; 1988), com seis factores, e o *Self-concept as a Learner Scale* (Waetjen, 1972), com quatro subescalas, para além de um factor geral. Para avaliar a disrupção escolar, elaborou-se a *Escala de Disrupção Escolar*, com uma versão para professores (EDEI) e outra para alunos (EDEP). Esta última versão mostrou-se multidimensional, apresentando como subestruturas a distracção-transgressão, a agressão aos colegas e a agressão à autoridade escolar. Os instrumentos utilizados possuíam boas qualidades psicométricas (fidelidade, validade de construto e externa), quer no seu todo quer nos sub-factores.

A analise dos resultados no autoconceito em função da disrupção inferida e das variáveis sociodemográficas revelou a existência de diferenças significativas, favoráveis ao grupo de sujeitos com menor disrupção, de NSE alto ou médio, residente no litoral, e ainda ao grupo do sexo masculino. Por outro lado, a análise dos resultados na disrupção professada em função do autoconceito e das variáveis sociodemográficas mostrou que as diferenças significativas favoreciam os grupos de sujeitos com autoconceito mais elevado, de NSE alto e médio, residente no interior e do sexo feminino. Detectaram-se ainda importantes efeitos da interacção das variáveis independentes, quer no autoconceito quer na disrupção escolar. Uma constatação foi a de que os sujeitos do litoral, ou do sexo masculino, quando comparados com os respectivos grupos de contraste, obtiveram níveis superiores de autoconceito e, simultaneamente, de disrupção professada, o que poderá significar maior pressão cultural para o sucesso e, simultaneamente, maior tolerância cultural pelo não cumprimento das regras, naqueles grupos de pertença à zona ou ao sexo. As variáveis mais ligados aos processos de desenvolvimento psicológico (idade e o ano de escolaridade) não discriminaram os resultados, quer no autoconceito quer na disrupção professada, mas apenas depois de se ter procedido ao controlo da influência do número de reprovações na relação entre as variáveis em estudo. Embora a metodologia transversal implique limitações na análise dos resultados em função da idade (12-14 *versus* 15-19 anos), é possível que a diminuição do autoconceito e o aumento da disrupção durante a adolescência tenham ocorrido apenas no sub-grupo com reprovações, mantendo-se relativamente estáveis na generalidade dos restantes sujeitos. Os valores obtidos, para além de terem reafirmado a importância da escolarização como fonte de autoconceito e de adaptação sócio-escolar, contradisseram as teorias tradicionais da adolescência, psicodinâmicas e sociológicas -- que conceptualizam esta fase etária como um tempo de rebelião, perturbações e crises --, e configuraram uma nova perspectiva cognitivo-social da adolescência, encarada como uma fase de progressivas mudanças relacionais associadas à autoconsistência das identidades, como os estudos empíricos de Coleman (1977) têm encontrado. A diferenciação dos resultados em função dos grupos de pertença às variáveis sociodemográficas ocorreu ao considerar as variáveis mais ligadas aos contextos de vida e educativos, o que -- para além de relativizar a clássica revisão da literatura feita por Wylie (1961; 1974; 1979) em que os estudos revistos incidiram mais no autoconceito global do que em subestruturas específicas -- constitui um apelo à implementação de políticas educativas propensas à alteração dos condicionalismos culturais e sociais que persistem em discriminar os sujeitos conforme a pertença a grupos.

O estudo inclui ainda sugestões de investigação futura, com especial interesse num estudo de natureza experimental e longitudinal em que, tendo em conta os factores significativos identificados no estudo realizado, se procure ensaiar a promoção de subestruturas específicas do autoconceito dos jovens, em grupos de sujeitos disruptivos, de baixo NSE e com fracasso escolar.

Nota: Esta tese foi aprovada com distinção e louvor, e por unanimidade dos vários elementos do júri, em Março de 1991.

Agradecimentos

Ao longo da realização desta tese, fui recebendo o apoio e a colaboração de várias pessoas a quem quero expressar os meus agradecimentos.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus orientadores de tese:

- a Profa Doutora Ester Luisa Rodrigues Dias, do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, que me cativou e acompanhou com todo o seu empenho, o meu maior apreço e agradecimento pela forma cordial e exigente como orientou esta tese; e

- o Prof. Doutor Musitu Ochoa, que me acolheu e apoiou na sua comunidade científica (Universidade de Valência), o meu profundo agradecimento pela forma estimulante como orientou este trabalho.

Agradeço à Profa Doutora Maria Teresa Estrela (Fac. de Psicologia e de Ciências da Educação, U.L.), pelas preciosas sugestões e elementos que me deu relativos à disrupção escolar.

Também especial é o agradecimeto que dirijo à Dr. Hélia Margarida Moura (Centro de Emprego de Lisboa), pelas horas de trabalho que dedicou à aplicação dos instrumentos e à correcção dos documentos que eu ia produzindo, pelas suas sugestões e pelo seu dedicado acompanhamento.

Decisivos foram ainda os conselhos que me deram alguns investigadores ligados ao presente tema, sobretudo os Professores William Purkey (Unisersity of North Carolina at Greensboro), H. W. Marsh (University of Sidney), René L'Ecuyer (University of Sherbrooke), e ainda os do Prof. Doutor Jean Lawrence (University of London).

Em momentos especificos da realização deste trabalho, colaboraram ainda, com sugestões pontuais: a Profa Doutora Maria Odete Valente e o Prof. Doutor Mário Azevedo (Faculdade de Ciências - U. L.); o Prof. Doutor Vaz Serra (Hospitais da U. C.); o Prof. Jorge Santos e o Dr. A. Farinha (Instituto Superior de Economia - U.T.L.), a quem agradeço o interesse com que acompanharam o tratamento informático dos dados. Importantes foram também os ensinamentos que recebi do Prof. Doutor João Ponte (Fac. Ciências U.L.), durante a frequência da cadeira "Investigação Educacional" por ele orientada no curso de mestrado.

Agradeço ainda a receptividade encontrada no Ministério da Educação, na Fundação Calouste Gulbenkian, nos Conselhos Directivos das escolas contactadas, nos professores e nos alunos, sem os quais não teria sido possivel a realização deste trabalho.

Por fim, mas também em primeiro lugar, agradeço à minha esposa Margarida e ao meu filho Francisco que viveram intensamente as diferentes etapas da realização desta tese, e que nela me orientaram com um dos melhores tipos de apoio que se pode dar -- compreensão e carinho.

Feliciano H. Veiga

Palavras-chave: Autoconceito; autoconceito inferido; autoconceito professado; dimensões do autoconceito; multidimensionalidade; conceptualização do autoconceito; avaliação do autoconceito; percepções; variáveis sociodemográficas; disrupção escolar; comportamentos escolares disruptivos; disrupção inferida; disrupção professada; intervenção na disrupção escolar; agressão; avaliação da disrupção escolar.

Índice

Agradecimentos v
Palavras-chave vii
Listagem de Quadros xv

Capitulo 1 Introdução 1

1. O problema e a sua importância 5
2. Os objectivos 13
3. As hipóteses do estudo 16
4. Considerações finais 24

Capitulo 2 O autoconceito: Conceptualização e avaliação 27

1. Delimitação do construto "autoconceito" 28
   1.1. Autoconceito e auto-estima 30
   1.2. Autoconceito, "ego" e "self" 32
   1.3. Autoconceito, autorepresentação e autoconsciência ... 34
   1.4. Autoconceito como "traço" e como "estado" 36
2. Perspectivas do autoconceito 40
   2.1. Alguns percursores 42
   2.2. Perspectiva diferencial: dimensionalidade do autoconceito 45
   2.3. Perspectiva comportamentalista 50
   2.4. Perspectiva cognitivo-social 53
   2.5. Perspectiva desenvolvimentista 62
      2.5.1. Modelo psicodinâmico 63
      2.5.2. Modelo cognitivo-desenvolvimentista 70
   2.6. Considerações finais 84
3. Avaliação do autoconceito 89
   3.1 Autoconceito professado "versus" inferido 90
   3.2. Método inferencial 96
      3.2.1. Inferência através do comportamento 97
      3.2.2. Inferência através de testes projectivos 98
   3.3. Método autodescritivo 100
   3.4. Considerações finais 112

Capitulo 3 A disrupção escolar: Conceptualização e avaliação 115

1. Conceito e tipos de comportamentos escolares disruptivos 116
2. Perspectivas de intervenção nos comportamentos escolares disruptivos 121
   2.1. Perspectiva comportamentalista 123
   2.2. Perspectiva psicodinâmica 125
      2.2.1. Modelo de Dreikurs 126
      2.2.2. Modelo da Análise Transaccional 127

2.3. Perspectiva humanista 128
2.3.1. Modelo de Ginott 128
2.3.2. Modelo de Purkey 129
2.4. Perspectiva cognitivista 131
2.4.1. Modelo cognitivo-desenvolvimentista 131
2.4.2. Modelo cognitivo-comportamentalista 132
2.5. Perspectiva social 134
2.6. Perspectiva ecológica 135
2.7. Perspectiva ecléctica 136
2.8. Considerações finais 139
3. Avaliação dos comportamentos escolares disruptivos 141
4. Considerações finais 148

Capitulo 4 Autoconceito, disrupção escolar e variáveis sociodemográficas 153

1. Autoconceito e variáveis escolares 153
1.1. Autoconceito e clima escolar 154
1.2. Autoconceito e percepções dos professores 156
1.3. Autoconceito e fracasso escolar 162
1.4. Considerações finais 173
2. Autoconceito e variáveis sociodemográficas 174
2.1. Autoconceito e nível sócio-económico 175
2.2. Autoconceito e zona geográfica 179
2.3. Autoconceito e sexo dos sujeitos 180
2.4. Autoconceito e idade 187
2.5. Autoconceito e ano de escolaridade 192
2.6. Considerações finais 195
3. Autoconceito e disrupção escolar 197
3.1. Autoconceito e suspensão da escola 197
3.2. Autoconceito e absentismo escolar 198
3.3. Autoconceito e outros comportamentos inadequados 201
3.4. Considerações finais 208
4. Disrupção escolar e variáveis sociodemográficas 209
4.1. Disrupção escolar e nível sócio-económico 210
4.2. Disrupção escolar e zona geográfica 212
4.3. Disrupção escolar e sexo dos sujeitos 213
4.4. Disrupção escolar e idade 217
4.5. Disrupção escolar e ano de escolaridade 221
4.6. Disrupção escolar e fracasso académico 222
4.7. Considerações finais 225

Capitulo 5 Metodologia 227

1. Sujeitos 227
1.1. População 228
1.2. Amostra 229
2. Procedimento 233
3. Instrumentos 237
3.1. Adaptação do "Self-Concept as a Learner Scale" (SCAL) 238
3.1.1. Justificação da escolha do "SCAL" 240

3.1.2. Caracteristicas do "SCAL" 241
3.1.3. Adaptação do "SCAL" 244
3.1.3.1. Tradução 244
3.1.3.2. Aplicação piloto 245
3.1.3.3. Administração e cuidados 245
3.1.3.4. Análise estatistica dos resultados .. 246
3.1.3.4.1. Fidelidade dos resultados e análise dos itens .. 247
3.1.3.4.2. Validade interna 251
3.1.3.4.3. Validade externa 259
3.1.4. Considerações finais 266

3.2. Adaptação do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" ("PHCSCS") 267
3.2.1. Justificação da escolha do "PHCSCS" 268
3.2.2. Caracteristicas do "PHCSCS" 269
3.2.3. Adaptação do "PHCSCS" 273
3.2.3.1. Administração do "PHCSCS" 274
3.2.3.2. Análise estatistica dos resultados .. 274
3.2.3.2.1. Fidelidade dos resultados e análise dos itens .. 275
3.2.3.2.2. Validade interna 280
3.2.3.2.3. Validade externa 291
3.2.4. Considerações finais 297

3.3. Construção de uma escala de disrupção escolar 299
3.3.1. Versão para alunos da escala de disrupção: A "EDEP" 300
3.3.1.1. Recolha e elaboração dos itens 301
3.3.1.2. Estudo piloto 304
3.3.1.3. Aplicação da "EDEP" 306
3.3.1.4. Análise estatistica dos resultados .. 306
3.3.1.4.1. Fidelidade dos resultados e análise dos itens .. 307
3.3.1.4.2. Validade da escala 311
3.3.1.4.2.1. Validade de construto ... 311
3.3.1.4.2.2. Validade externa 317
3.3.2. Versão para professores da escala de disrupção: A "EDEI" 324
3.3.2.1. Fidelidade dos resultados e análise dos itens 326
3.3.2.2. Validade da escala 328
4. Considerações finais 336

Capitulo 6 Resultados no autoconceito e na disrupção professada pelos alunos 341

1. Resultados no autoconceito, em função da disrupção inferida pelos professores e das variáveis sociodemográficas.. 341

1.1. Resultados no autoconceito, em função da disrupção inferida e do nivel sócio-económico 343
1.2. Resultados no autoconceito, em função da disrupção inferida e da zona geográfica 351
1.3. Resultados no autoconceito, em função da disrupção inferida e do sexo 355
1.4. Resultados no autoconceito, em função da disrupção inferida e da idade 360
1.5. Resultados no autoconceito, em função da disrupção inferida e do ano de escolaridade 364
1.6. Considerações finais sobre os resultados no autoconceito 369
2. Disrupção professada pelos alunos, autoconceito e variáveis sociodemográficas 373
2.1. Variância dos resultados na disrupção professada, explicada pelo autoconceito e pelas variáveis sociodemográficas 374
2.2. Resultados na disrupção professada, em função do autoconceito das variáveis sociodemográficas 379
2.2.1. Resultados na disrupção professada, em função do autoconceito e do sexo dos alunos 381
2.2.2. Resultados na disrupção professada, em função do autoconceito e do nivel sócio-económico ... 392
2.2.3. Resultados na disrupção professada, em função do autoconceito e da zona geográfica 404
2.2.4. Resultados na disrupção professada, em função do autoconceito e da idade 408
2.2.5. Resultados na disrupção professada, em função do autoconceito e do ano de escolaridade 413
2.3. Considerações finais sobre os resultados na disrupção professada pelos alunos 419

Capitulo 7 Discussão e conclusões 425

1. Discussão 425
1.1. Autoconceito, disrupção inferida pelos professores e variáveis sociodemográficas 426
1.1.1. Autoconceito, disrupção inferida e nivel sócio-económico 427
1.1.2. Autoconceito, disrupção inferida e zona geográfica 434
1.1.3. Autoconceito, disrupção inferida e sexo 436
1.1.4. Autoconceito, disrupção inferida e idade 440
1.1.5. Autoconceito, disrupção inferida e ano escolar 445
1.2. Disrupção professada pelos alunos, autoconceito e variáveis sociodemográficas 449
1.2.1. Disrupção professada, autoconceito e sexo 450
1.2.2. Disrupção professada, autoconceito e nivel sócio-económico 455
1.2.3. Disrupção professada, autoconceito e zona geográfica 458

1.2.4. Disrupção professada, autoconceito e idade ... 459
1.2.5. Disrupção professada, autoconceito e ano escolar 463
1.3. Autoconceito, disrupção e variáveis sociodemográficas 466

2. Conclusões 472
2.1. Conceptualização do autoconceito e da disrupção escolar 473
2.1.1. Perspectivas do autoconceito 474
2.1.2. Perspectivas da disrupção escolar 480
2.2. Avaliação do autoconceito e da disrupção escolar ... 482
2.2.1. Adaptação das escalas de autoconceito: o "PHCSCS" e o "SCAL" 483
2.2.2. Elaboração de uma escala de disrupção escolar 485
2.3. Diferenciação dos resultados no autoconceito e na disrupção escolar 487
2.3.1. O autoconceito em função da disrupção inferida e das variáveis sociodemográficas.. 490
2.3.2. A disrupção professada em função do autoconceito e das variáveis sociodemográficas 492
2.3.3. Autoconceito, disrupção e variáveis sociodemográficas 493
2.4. Desenvolvimento de futuros estudos 495

Bibliografia 501

Anexos 551

1. Esclarecimentos aos alunos 553
2. Instrumentos passados aos alunos: o "PHCSCS", o "SCAL" e o "EDEP" 557
3. Folha de respostas dos alunos 565
4. Instrumento passado aos professores: o "EDEI" 573
5. Folha de respostas dos professores 577
6. Determinação do nivel sócio-económico 583
7. Autorização da D.G.E.S. e lista de estabelecimentos de ensino concactados 587

Listagem dos Quadros

Capitulo 1 Introdução

Quadro 1.1 - Designação operacional das variáveis utilizadas no estudo 22

Capitulo 2 O autoconceito: conceptualização e avaliação

Quadro 2.1 - Distinções entre "ego" e "self" associadas aos seus equivalentes habituais (Adaptado de L'Ecuyer, 1985, p. 21)..... 33

Quadro 2.2 - Oscilação das percepções centrais e secundárias em sujeitos do sexo masculino e feminino, dos 12 aos 21 anos de idade (Adaptado de L'Ecuyer, 1985, p. 142)..... 79

Quadro 2.3 - Nivel de autoconceito obtido com os diferentes métodos de avaliação do autoconceito (Adaptado de L'Ecuyer, 1985, p. 94)..... 95

Capitulo 3 A disrupção escolar: Conceptualização e avaliação

Quadro 3.1 - Ordenação dos tipos de comportamento disruptivo em 5 paises europeus (Adaptado de Lawrence et al., 1984, p. 5)..... 120

Capitulo 5 Metodologia

Quadro 5.1 - Inventário dos alunos por anos de escolaridade, sexo e zona geográfica..... 229

Quadro 5.2 - Amostra global dos alunos observados, por ano de escolaridade, sexo e zona geográfica (percentagem do universo dentro de parêntesis)..... 231

Quadro 5.3 - Amostra global dos sujeitos observados, segundo a idade e o nivel sócio-económico 232

Quadro 5.4 - Amostra dos sujeitos observados na "EDEI", por ano de escolaridade, sexo e zona geográfica..... 232

Quadro 5.5 - Amostra dos sujeitos observados na "EDEI", segundo a idade e o nivel sócio-económico..... 233

Quadro 5.6 - Coeficientes de estabilidade no "SCAL"..... 242

Quadro 5.7 - Coeficientes de correlação entre o "SCAL" e outras variáveis (N = 463)..... 243

Quadro 5.24 - Coeficientes de consistência interna (índices K.R.20) dos resultados no "PHCSCS", para diferentes grupos..... 279

Quadro 5.25 - Itens e saturações factoriais nos factores (F) da matriz factorial rodada do "PHCSCS"..... 281

Quadro 5.26 - Estrutura factorial da escala "PHCSCS" (N=915)..... 283

Quadro 5.27 - Correlação de cada factor do "PHCSCS" com o factor geral (N=915)..... 285

Quadro 5.28 - Análise factorial das intercorrelações dos resultados nas dimensões do "PHCSCS" tomando a amostra global..... 286

Quadro 5.29 - Coeficientes de correlação entre os resultados nos factores do "PHCSCS" e a média das notas escolares, para o 7º, 8º e 9º anos..... 292

Quadro 5.30 - Média e desvio-padrão dos resultados no "PHCSCS" por anos de escolaridade e grupos de reprovações..... 294

Quadro 5.31 - Análise de variância dos resultados no "PHCSCS", segundo a taxa de reprovações e o ano escolar..... 295

Quadro 5.32 - Média e desvio-padrão dos resultados nos itens da "EDEP" (N=915)..... 307

Quadro 5.33 - Média, variância e "alpha" da escala "EDEP" se o item for eliminado, e correlação item-total (N = 915)..... 308

Quadro 5.34 - Coeficientes de consistência interna (índices alpha) dos resultados nos factores da "EDEP", para diferentes grupos..... 309

Quadro 5.35 - Itens e saturações factoriais da escala "EDEP" na matriz factorial rodada (N = 915)..... 312

Quadro 5.36 - Estrutura factorial da escala "EDEP" (N=915)..... 313

Quadro 5.37 - Correlações entre cada factor da "EDEP" e a nota global (N=915)..... 314

Quadro 5.38 - Análise factorial das intercorrelações dos resultados nas dimenões da "EDEP" considerando a amostra global..... 315

Quadro 5.39 - Análise de variância dos resultados na "EDEP", segundo a taxa de reprovações tidas, para cada ano escolar..... 320

Quadro 5.40 - Média e desvio-padrão dos resultados na "EDEP", por anos de escolaridade e grupos de reprovações..... 321

Quadro 5.41 - Coeficientes de correlação entre os resultados nos factores da "EDEP" e a média das classificações escolares para o 7º, 8º e 9º anos..... 323

Quadro 5.42 - Amostra dos alunos classificados pelos professores, segundo o sexo e o ano de escolaridade..... 325

Quadro 5.43 - Média e desvio-padrão dos resultados nos itens da "EDEI" 326

Quadro 5.44 - Elementos estatísticos dos itens e da "EDEI" quando um item é eliminado (N = 578)..... 327

Quadro 5.45 - Coeficientes de consistência interna (índices "alpha") dos resultados na "EDEI", para diferentes grupos..... 328

Quadro 5.46 - Elementos estatísticos finais, surgidos da análise factorial da "EDEI" (N = 578)..... 329

Quadro 5.47 - Análise de variância dos resultados na "EDEI", segundo a taxa de reprovações anteriores e o ano de escolaridade..... 330

Quadro 5.48 - Média e desvio-padrão dos resultados na "EDEI" por ano de escolaridade e número de reprovações..... 331

Quadro 5.49 - Coeficientes de correlação entre os resultados na "EDEI" e a média das notas escolares (7º ao 9º ano)..... 332

Quadro 5.50 - Coeficientes de correlação entre os resultados nas dimensões da disrupção professada e os obtidos na disrupção inferida ("EDEI"), para diferentes grupos de pertença..... 333

Capítulo 6 Resultados no autoconceito e na disrupção professada pelos alunos

Quadro 6.1 - Média e desvio-padrão dos resultados no autoconceito, tomando a disrupção inferida (DI) e o NSE..... 344

Quadro 6.2 - Análises de variância dos resultados no autoconceito, tomando a disrupção (DI) e o NSE..... 346

Quadro 6.3 - Análise de variância dos resultados no autoconceito, segundo o NSE 349

Quadro 6.4 - Média e desvio-padrão dos resultados no autoconceito, tomando a disrupção (DI) e a zona..... 352

Quadro 6.5 - Análises de variância dos resultados no autoconceito, tomando a disrupção (DI) e a zona..... 353

Quadro 6.6 - Média e desvio-padrão dos resultados no autoconceito, tomando a disrupção (DI) e o sexo..... 356

Quadro 6.7 - Análises de variância dos resultados no autoconceito, tomando a disrupção (DI) e o sexo..... 357

Quadro 6.8 - Média e desvio-padrão dos resultados no autoconceito, tomando a disrupção (DI) e a idade..... 361

Quadro 6.9 - Análises de variância dos resultados no autoconceito, tomando a disrupção (DI) e a idade..... 363

Quadro 6.10 - Média e desvio-padrão dos resultados no autoconceito, tomando a disrupção (DI) e o ano escolar..... 366

Quadro 6.11 - Análises de variância dos resultados no autoconceito, tomando a disrupção (DI) e o ano escolar..... 367

Quadro 6.12 - Análise de regressão múltipla das dimensões do autoconceito não académico ("PHCSCS") em cada uma das dimensões da disrupção..... 375

Quadro 6.13 - Análise de regressão múltipla das dimensões do autoconceito académico ("SCAL") em cada uma das dimensões da disrupção professada ("EDEP")..... 377

Quadro 6.14 - Análise de regressão múltipla das variáveis sociodemográficas em cada uma das dimensões da disrupção escolar professada ("EDEP")..... 378

Quadro 6.15 - Média e desvio-padrão dos resultados na disrupção professada em função do autoconceito ("PHCSCS") e do sexo..... 383

Quadro 6.16 - Média e desvio-padrão dos resultados na disrupção professada em função do autoconceito ("SCAL") e do sexo..... 384

Quadro 6.17 - Média e desvio-padrão na disrupção tomando o autoconceito global ("PHCSCS" e "SCAL") e o sexo..... 385

Quadro 6.18 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção professada, segundo o autoconceito ("PHCSCS") e o sexo..... 386

Quadro 6.19 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção professada, segundo o autoconceito ("SCAL") e o sexo..... 387

Quadro 6.20 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção professada, segundo o autoconceito global ("PHCSCS" e "SCAL") e o sexo..... 388

Quadro 6.21 - Média e desvio-padrão dos resultados na disrupção professada em função do autoconceito ("PHCSCS") e do NSE..... 394

Quadro 6.22 - Média e desvio-padrão dos resultados na disrupção professada em função do autoconceito ("SCAL") e do NSE..... 395

Quadro 6.23 - Média e desvio-padrão dos resultados na disrupção professada em função do autoconceito global ("PHCSCS" e "SCAL") e do NSE..... 396

Quadro 6.24 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção professada, segundo o autoconceito ("PHCSCS") e o NSE..... 397

Quadro 6.25 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção professada, segundo o autoconceito ("SCAL") e o NSE..... 398

Quadro 6.26 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção professada, segundo o autoconceito global ("PHCSCS" e "SCAL") e o NSE..... 399

Quadro 6.27 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção, segundo o NSE..... 403

Quadro 6.28 - Média e desvio-padrão dos resultados na disrupção professada em função do autoconceito e da zona..... 406

Quadro 6.29 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção professada, segundo o autoconceito e a zona..... 407

Quadro 6.30 - Média e desvio-padrão dos resultados na disrupção professada em função do autoconceito e da idade..... 410

Quadro 6.31 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção professada, segundo o autoconceito e a idade..... 411

Quadro 6.32 - Média e desvio-padrão dos resultados na disrupção em função do autoconceito e do ano escolar..... 415

Quadro 6.33 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção professada, segundo o autoconceito e o ano escolar..... 416

Quadro 6.34 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção, segundo o ano de escolaridade..... 418

Capitulo 1 Introdução

O estudo do autoconceito tem em geral como base o suposto de que a compreensão do mesmo pode facilitar a promoção de outras dimensões da personalidade, bem como o rendimento escolar, o relacionamento interpessoal e a satisfação do indivíduo consigo mesmo. Com base no quadro conceptual do autoconceito multidimensional e fenomenológico, assume-se no presente trabalho que o autoconceito se relaciona com factores de natureza escolar e sociodemográfica. Supõe-se que, tendo em conta os actuais modelos de intervenção na disrupção escolar, os comportamentos disruptivos se agrupam em factores distintos, que se relacionam com o autoconceito e com variáveis sociodemográficas.

Se é certo que são numerosos os trabalhos realizados no campo do autoconceito, são bem menos frequentes os investigadores que, de forma sistemática, se têm envolvido no seu estudo, facto que contribui para as oscilações da sua delimitação conceptual (Bednar et al., 1989; Marsh, 1988; Musitu, 1982; 1984; Wylie, 1979). Nas investigações publicadas, podem distingir-se dois grandes blocos: um incluiria os trabalhos teóricos que enfatizam os construtos de personalidade, considerando o autoconceito neles enquadrado; outro, deixando transparecer uma certa falta de bases teóricas do autoconceito, apresenta uma excessiva sofistificação metodológica.

Por outro lado, a preocupação com o estudo dos comportamentos escolares disruptivos tem vindo a aumentar nos últimos anos

(Estrela, 1986; Gotzens, 1986; Mendler & Curwin, 1983; Rich & Rothchild, 1979; Tattum, 1982; 1986), incidindo sobretudo nos aspectos da intervenção. Porém, poucos são os estudos sobre as dimensões da personalidade e sobre as variáveis sociodemográficas que diferenciam os alunos disruptivos dos não disruptivos. Neste enquadramento, o principal objectivo desta dissertação foi analisar a relação entre o autoconceito e a disrupção escolar dos alunos, em função de variáveis de natureza sociodemográfica. O estudo desta relação implicou a revisão da literatura em grandes áreas: o autoconceito, a disrupção escolar e a relação entre tais variáveis.

Se são muito escassos os estudos sobre esta relação, depara-se, em contrapartida, com a existência de um grande número de publicações, quer respeitantes à teoria e aos estudos empíricos sobre o autoconceito (Abramowitz et al., 1984; Burns, 1982; Marsh, 1989; Purkey & Novak, 984; Shavelson & Marsh, 1986), quer aos modelos de intervenção psicológica nos comportamentos escolares disruptivos (Coulby & Harper, 1985; Gotzens, 1986; Mendler & Curwin, 1983; Tattum, 1986; Veiga, 1985).

Antes de se proceder a uma breve descrição da estrutura geral da investigação realizada, convirá apresentar os conceitos dos termos frequentemente utilizados ao longo deste capítulo. A "disrupção escolar" dos alunos foi entendida como o conjunto dos "comportamentos escolares disruptivos", sendo estes definidos como a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino, ou o relacionamento das pessoas na escola. A "disrupção inferida" pelos professores

foi definida como a percepção que os professores tinham dos comportamentos disruptivos dos seus alunos. A "disrupção professada" pelos alunos foi entendida como a descrição que esses mesmos alunos fizeram dos seus comportamentos disruptivos.

Outros "termos" também frequentemente utilizados foram: "variáveis sociodemográficas" (conjunto das cinco variáveis: nível sócio-económico, zona geográfica, ano de escolaridade, sexo e idade) e "dimensões da disrupção escolar" (distracção--transgressão, agressão aos colegas e agressão à autoridade escolar), tais como avaliadas pela "Escala de Disrupção Escolar Professada" pelos alunos ("EDEP").

O autoconceito foi definido como a percepção que o indivíduo tem de si próprio como tal e de si mesmo em relação com os outros. A expressão "dimensões do autoconceito" refere-se aos factores das escalas utilizadas para se proceder à avaliação deste construto. Mais especificamente, foram consideradas as dimensões do autoconceito, tal como avaliadas pelo "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" (Piers, 1969; 1988), "PHCSCS" (aparência física, popularidade, aspecto comportamental, ansiedade, estatuto intelectual, satisfação-felicidade e autoconceito não académico geral), bem como pelo "Self-Concept as a Learner Scale" (Waetjen, 1972), "SCAL" (motivação, orientação para a tarefa, confiança nas capacidades, relações com os colegas e autoconceito académico geral).

Por questões metodológicas e para facilidade de leitura, a estrutura da investigação realizada foi dividida em sete capítulos. O presente capítulo descreve o problema e a sua importância, os objectivos que se pretenderam atingir com esta inves-

tigação, a formulação das hipóteses e ainda a definição operacional das variáveis em estudo.

No capitulo 2, procede-se à fundamentação teórica do autoconceito, procurando responder às perguntas: O que é o autoconceito? Como se desenvolve? Como se avalia?

O capitulo 3 foi dedicado à revisão da literatura sobre a disrupção escolar dos alunos, descrevendo-se os principais modelos de intervenção nos comportamentos disruptivos e referindo a maneira como se tem procedido à avaliação desses modelos.

No capitulo 4, procedeu-se à revisão dos estudos sobre a relação do autoconceito com as seguintes variáveis: clima escolar, rendimento académico, percepções dos professores sobre a disrupção escolar dos alunos, idade, ano de escolaridade, classe social, zona geográfica e sexo dos sujeitos. Na segunda parte do capitulo 4, apresentam-se os estudos sobre a relação entre a disrupção escolar e o autoconceito, e ainda os que relacionaram a disrupção com as variáveis sociodemográficas (idade, sexo, ano de escolaridade, classe social, zona geográfica e rendimento escolar).

No capitulo 5 descreve-se a metodologia utilizada. Caracteriza-se a população e a amostra, especifica-se o procedimento seguido no estudo realizado e descrevem-se os instrumentos utilizados. Aí se apresenta o trabalho de adaptação do "Self-Concept as a Learner Scale" (Waetjen, 1972) "SCAL", um instrumento de autoconceito académico, e do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" (Piers, 1969; 1988) "PHCSCS", um instrumento de autoconceito não especificamente académico. Apresentam-se

ainda as etapas de elaboração e estudo das qualidades psicométricas de um instrumento de medida da disrupção escolar, com duas versões: uma para os alunos ("EDEP") e outra para os professores ("EDEI").

A apresentação da análise estatistica dos resultados foi feita no capitulo 6. Numa primeira parte, encontram-se os resultados obtidos no autoconceito em função da disrupção inferida pelos professores e das variáveis sociodemográficas acima apresentadas e, numa segunda parte, analisam-se os resultados na disrupção professada pelos alunos, tomando como variáveis indepententes o autoconceito e os referidos factores sociodemográficos.

No capitulo 7, procedeu-se à discussão e à interpretação dos resultados, procurando integrar esta informação com as referências bibliográfias revistas. Ainda no capitulo 7, descrevem-se as conclusões e, por último, as sugestões para o desenvolvimento de futuros estudos.

Apresenta-se em seguida o problema que esteve na origem deste trabalho, os objectivos com ele visados e as hipóteses que orientaram a sua realização.

1. O problema e a sua importância

O autoconceito aparece frequentemente considerado como um construto de grande utilidade, seja para conhecer como a pessoa

se percebe e considera a si mesma em função de variáveis especificas, seja para explicar e predizer a adequação sócio--ambiental dos seus próprios comportamentos (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Musitu, 1982; 1984; Veiga, 1988; 1989; Wells & Marwell, 1976).

Entre nós, cerca de 30% dos jovens alunos poderiam ser vistos como apresentando problemas de indisciplina escolar (Estrela, 1986), de difícil solução para os professores e outros responsáveis educativos (Galloway, 1987; Gotzens, 1986; Mendler & Curwin, 1983; Tattum, 1982; 1985; 1986).

Na revisão dos estudos realisados sobre o assunto "autoconceito e disrupção escolar", encontram-se lacunas no conhecimento da relação entre estes dois construtos psicológicos e depara-se com contradições entre as anteriores investigações sobre cada uma daquelas variáveis (Haynes et al., 1987; Kagan, 1988; Maples, 1984; Rich & Rothchild, 1979; Richman et al., 1984; Vandergriff & Rust, 1985).

Outras bases em que assenta o presente estudo prendem-se com as relações significativas encontradas entre o autoconceito e o rendimento escolar (Diesterhaft & Gerken, 1983; Marsh, 1988; Robinson et a., 1986), e entre este último e a disrupão escolar (Estrela, 1986; Galloway, 1986; Governor's Tasc Force on Disruptive Youth, 1973; Knoff, 1987; Loranger et al., 1989). Se o autoconceito se relaciona significativamente com o êxito escolar e se este apresenta uma importante relação com a disrupção escolar, parece legitimo colocar a questão: Que relação existe entre o autoconceito e a disrupção escolar? As referências

bibliográficas sobre esta relção apresentam-se muito escassas e, para além de não se ter procedido ao controlo de importantes variáveis moderadoras, deixaram-se muitas questões em aberto (Branch, Purkey & Damico, 1976; Estrela, 1986; Haynes et al., 1987; Kagan, 1988; Maples, 1984; Rich & Rothchild, 1979; Richman et al., 1984; Vandergriff & Rust, 1985).

A disrupção escolar, à semelhança da delinquência juvenil, é entendida como um conjunto de comportamentos observáveis e considerados inadequados ao relacionamento social na escola (Fontana, 1986; Tattum, 1986). As diferenças significativas no autoconceito em função da delinquência juvenil têm sido encontradas por vários estudos (Eyo, 1984; Jurich & Andrews, 1984; Lefeber, 1965; Reckless & Dinitz, 1967; Singh et al., 1986), o que se considerou como um outro ponto de partida com base no qual parece ser legitimo admitir que os alunos com comportamentos escolares disruptivos apresentam um autoconceito diferente do dos alunos sem comportamentos disruptivos.

Observa-se, por outro lado, um fenómeno algo novo: a crescente valorização dos direitos dos alunos tem levado muitos professores a abandonar as estratégias disciplinares tradicionais em que encontravam "segurança", não tendo no entanto adquirido novas competências de intervenção (Estrela, 1986; Estrela & Estrela, 1978; Gotzens, 1986; Mendler & Curwin, 1983; Veiga, 1985). Tais competências parecem dever ligar-se mais à promoção do autoconceito dos alunos do que à utilização de técnicas directamente aplicadas à sua disrupção escolar. Assim, e aparecendo a disrupção escolar dos alunos frequentemente considerada como uma das maiores fontes de "stress" dos professores

(Galloway, 1982; 1987; Mendler & Curwin, 1983), faria sentido investigar a relação entre o autoconceito e a disrupção escolar, conceptualizando o autoconceito quer como um dos grandes factores da disrupção, quer como variável dependente de factores escolares (percepções dos professores acerca da disrupção escolar dos alunos) e sociodemográficos. A consideração das variáveis sociodemográficas como "mediadoras" da relação entre o autoconceito e a disrupção escolar, além de permitir uma melhor compreensão do problema, tem a ver com a importância que a investigação psicológica frequentemente atribui a tais variáveis (Almeida, 1986; 1988; Anastasi, 1972; Fontaine, 1986), e ainda à falta de estudos neste campo especifico (Fantana, 1986; Gotzens, 1986; Mendler & Curwin, 1983).

O contexto anteriormente descrito e as sugestões recebidas de alguns investigadores levaram a colocar o seguinte problema geral: Que relações exitem entre o autoconceito e a disrupção escolar dos alunos jovens, atendendo aos efeitos de certas variáveis sociodemográficas -- nivel sócio-económico, zona geográfica, sexo, ano de escolaridade e idade?

O posicionamento conceptual de estudar o autoconceito, por um lado, como variável dependente das percepções que os professores têm da disrupção escolar dos alunos e, por outro, como variável independente dos comportamentos disruptivos professados pelos próprios alunos, e a importância de outras variáveis de natureza sociodemográfica na explicação dos resultados seja no autoconceito seja na disrupção professada, conduzem ao desdobra-

mento do problema geral nos seguintes problemas especificos:

1o - Será que as diferenças nos resultados obtidos no autoconceito são devidas aos efeitos (principais e da interacção) da disrupção inferida pelos professores e de cada uma das seguintes variáveis sociodemográficas: idade, ano de escolaridade, nivel sócio-económico, zona geográfica e sexo?

2o - Será que todas as dimensões do autoconceito explicam uma percentagem significativa da variância dos resultados em cada uma das dimensões da disrupção professada pelos alunos?

3o - Qual será a percentagem de variância dos resultados na disrupção professada que se mostra significativamente explicada por cada uma das variáveis sociodemográficas simultaneamente tomadas?

4o - Em que medida a diferenciação dos resultados na disrupção professada é devida aos efeitos (principais e da interacção) do autoconceito e de cada uma das variáveis sociodemográficas referidas?

Os problemas anteriormente levantados surgiram da revisão da bibliografia especializada, de contactos mantidos com centros de investigação, de ligações estabelecidas com professores do ensino secundário e, por último, da preocupação em dar mais e melhores respostas aos problemas dos jovens.

Se a compreensão dos determinantes psicológicos e a promoção do ser-humano-universal constituem um problema sempre renovado, por outro lado, os actuais modelos de intervenção psicológica e educacional não adquiriram ainda uma consistência satisfatória, que lhes permita o êxito aplicado a diferentes sociedades, zonas e indivíduos.

Será o autoconceito um construto multidimensional? Que componentes do autoconceito assumem o controlo do sentir e do agir? Em que medida é que o conceito que o indivíduo tem de si próprio depende das percepções que os outros têm dele? Como interagem os factores do autoconceito, escolares, individuais e sociais? De que modo os sucessos da pessoa, os seus comportamentos pró-sociais se associam ao que ela pensa de si própria? Que tipo de ligações se estabelece entre o autoconceito e outros factores da disrupção escolar? Será também esta um construto multidimensional? Será que os comportamentos disruptivos dos alunos funcionam como fonte de estruturação das percepções que os professores têm das condutas escolares desses mesmos alunos? E, retomando o círculo, qual a influência que as percepções dos professores acerca da disrupção dos alunos têm no autoconceito destes? Enfim, como evolui o autoconceito e a disrupção escolar com a idade e os anos de escolaridade? Quais as suas oscilações em função de diferentes grupos de pertença?

Embora a generalidade das teorias do autoconceito apresentem este construto como multifacetado, muitos dos estudos têm procurado analisar mais o autoconceito global do que os seus componentes específicos, o que tem conduzido a resultados pouco consistentes (Harter, 1983; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988;

Wylie, 1974; 1979). De igual modo, a disrupção escolar tem sido tomada mais na sua globalidade e em função de inferências de comportamentos observados do que nas suas dimensões específicas e tal como descrita pelos próprios alunos (Branch, Purkey & Damico, 1976; Comer et al., 1987; Estrela, 1986; Estrela & Estrela, 1978; Ludwig & Cullinam, 1984; Rich & Rothchild, 1979; Wang et al., 1989). Apesar da unidade da personalidade e de esta se estruturar como um todo, o indivíduo revê-se em diferenciações intrapsíquicas e relacionais, complementares e contraditórias, ligadas a múltiplos contextos que as condicionam (Almeida & Morais, 1989; Alpport, 1974; Cunha, 1986; Dias, 1986; 1989).

Os problemas com que se deparou neste estudo alargam-se, portanto, a vários conteúdos do autoconceito, especialmente o académico, e às suas relações com a disrupção escolar, inferida e professada.

Num âmbito mais geral, estes problemas situam-se ao nível do desenvolvimento psicológico do indivíduo e da sua educação para a humanidade. As preocupações com estes problemas enraízam em dois grandes supostos, a saber:

- a educação deverá incidir cada vez mais na valorização do autoconceito da pessoa humana em desenvolvimento, liberta de imposições e inibições afectivas e epistemofílicas, quase sempre responsáveis pelos problemas de adaptação individual e social;

- é importante que se proceda ao estudo das fontes de autoconceito e de adequação comportamental do indivíduo,

tendo em conta os seus grupos de pertença social.

As actividades do presente trabalho advêm directamente da segunda suposição, esperançados de que as informações que vierem a ser obtidas se possam tornar úteis a todos aqueles que, sentidamente, compartilham do primeiro suposto e se dedicam à promoção da educação humanizada.

Parece, assim, defensável que a implementação de progmamas de intervenção no autoconceito e na disrupção escolar deva assentar no estudo prévio das relações entre tais construtos. No entanto, um estudo deste tipo encontra naturalmente várias limitações. Foi a consciência desses limites que levou a delimitar os problemas a estudar, tal como apresentados anteriormente.

Por fim, procurou-se responder às interrogações acima expostas mediante a presente investigação, levada a cabo e descrita de forma a permitir a sua verificação empírica, como frequentemente é recomendado (Kerlinger, 1980; Tuckman, 1978). Com o próximo capítulo, deu-se pois início à revisão da literatura que forneceu as bases e as sugestões para o estabelecimento do problema, em torno do qual se realizou esta tese. Antes, porém, especificam-se os objectivos do presente estudo.

2. Os objectivos

Tendo presente o anteriormente exposto, o objectivo principal do estudo consiste em analisar as relações existentes entre o autoconceito e a disrupção escolar dos alunos adolescentes, tendo em conta os efeitos que certas variáveis sociodemográficas -- idade, ano de escolaridade, nível sócio-económico, zona geográfica e sexo -- poderão exercer por um lado no autoconceito, por outro na disrupção, e por outro na relação entre estas duas variáveis.

Mais propriamente, este objectivo global pode repartir-se por objectivos específicos, como sejam:

1º - Atendendo à falta em Portugal de instrumentos de avaliação do autoconceito adequados ao presente estudo, proceder à escolha e à adaptação dos instrumentos julgados convenientes;

2º - Elaborar uma escala de avaliação da disrupção escolar dos alunos -- destinada quer a estes quer aos seus professores -- e estudar as suas qualidades psicométricas (nomeadamente a dimensionalidade de tal construto), pois não se encontraram instrumentos prévios, específicos deste tipo de comportamentos, que pudessem ser utilizados para procurar respostas aos problemas acima apresentados;

3º - Analisar as diferenças nos resultados obtidos pelos

alunos nas dimensões do autoconceito em função da disrupção escolar inferida pelos professores, tomada simultaneamente com cada uma das variáveis sociodemográficas acima indicadas; estudar, portanto, os efeitos principais e da interacção (bivariada) da disrupção e de cada uma das variáveis sociodemográficas na diferenciação dos resultados obtidos no autoconceito;

4º - Considerar a contribuição, por um lado, das dimensões do autoconceito não especificamente académico e, por outro, das dimensões do autoconceito académico para a explicação da variância dos resultados na disrupção professada;

5º - Indagar a percentagem de variância dos resultados obtidos na disrupção professada que é explicada pelas variáveis sociodemográficas tomadas simultaneamente;

6º - Estudar as diferenças nos resultados obtidos na disrupção professada pelos alunos, tomando o autoconceito em simultâneo com cada uma das variáveis sociodemográficas referidas; ou seja, estudar os efeitos principais e de interacção do autoconceito e de cada uma daquelas variáveis.

Além dos aspectos do problema não constantes da bibliografia revista, pretendeu-se analisar até que ponto os resultados encontrados na amostra se aproximam dos obtidos noutros contextos, que sugerem que os alunos classificados como

disruptivos pelos seus professores apresentam níveis de autoconceito inferiores aos dos alunos percepcionados como não disruptivos (Branch, Purkey & Damico, 1976; Haynes et al., 1987; Rich & Rothchild, 1979).

Num âmbito mais geral, o objectivo do presente estudo poderá situar-se na procura de uma melhor compreensão dos jovens e do seu desenvolvimento. Com efeito, se forem encontradas bases empíricas que traduzam importantes relações entre os construtos estudados, haverá que tê-las em conta na implementação da intervenção nos jovens.

Espera-se que a inclusão, no presente estudo, quer de variáveis mais associadas ao processo de desenvolvimento psicológico (idade e ano escolar), quer de variáveis mais ligadas aos factores sociais desse mesmo desenvolvimento (nível sócio-económico, zona geográfica e sexo) conduza ao encontro de informação útil à prática da Psicologia e da Educação. Por último, espera-se que os dados encontrados forneçam novos elementos informativos -- no sentido de um maior entendimento das autopercepções, dos comportamentos pró-sociais, dos problemas na aprendizagem e da adaptação à escola ao longo da adolescência -- que possam ser posteriormente utilizados como referência para a intervenção na promoção do desenvolvimento psicossocial dos jovens.

3. As hipóteses do estudo

Atendendo às sugestões apontadas pela literatura especifica (a apresentar nos próximos capitulos), é de supor que existam diferenças significativas nas dimensões do autoconceito, entre os alunos com diferentes niveis de disrupção inferida pelos professores, podendo essas diferenças ser influenciadas pelo grupo de pertença dos alunos (idade, ano de escolaridade, nivel sócio-económico, zona geográfica e sexo). E provável que estas últimas variáveis exerçam efeitos principais, com niveis de significância diferenciados, nas dimensões quer do autoconceito quer da disrupção professada pelos alunos.

Atendendo à multidimensionalidade do autoconceito, parece legitimo admitir também que nem todos os seus componentes contribuem significativamente para explicar a variância dos resultados na disrupção professada pelos alunos, pelo que as diferenças nesta variável se deverão encontrar mais directamente ligadas às áreas do autoconceito com maior poder preditivo.

Atendendo ao problema e aos objectivos do estudo e na sequência dos anteriores supostos, formularam-se as seguintes hipóteses nulas:

- Hipótese geral:

Não existe relação significativa entre o autoconceito e a disrupção escolar, nem se verificam efeitos principais significativos de certas variáveis sociodemográficas (idade, ano escolar,

nivel sócio-económico, zona geográfica e sexo) quer no autoconceito, quer na disrupção, quer na relação entre estes dois construtos.

- Hipóteses especificas:

Ho 1: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões do autoconceito pelo grupo de alunos percepcionados pelos professores como menos disruptivos e as médias apresentadas pelo grupo de alunos percepcionados como mais disruptivos;

Ho 2: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões do autoconceito por grupos de sujeitos pertencentes a niveis sócio-económicos diversos;

Ho 3: Não existe diferenciação estatisticamente significativa dos resultados no autoconceito devida a qualquer efeito da interacção da disrupção inferida e do nivel sócio-económico;

Ho 4: As diferenças entre as médias obtidas nos componentes do autoconceito pelo grupo de alunos residentes no interior e as obtidas pelo grupo de alunos residentes no litoral não se mostram estatisticamente significativas;

Ho 5: A variância dos resultados no autoconceito não é significativamente afectada por qualquer efeito da interacção da disrupção e da zona habitacional dos alunos;

Ho 6: Não existem diferenças estatisticamente significa-

tivas entre as médias do sexo masculino e as do feminino nas dimensões do autoconceito;

Ho 7: O efeito da interacção da disrupção e do sexo nos resultados obtidos no autoconceito não adquire significância estatística;

Ho 8: As diferenças entre as médias dos alunos mais novos (12-14 anos) e as dos mais velhos (15-19 anos) obtidas nas dimensões do autoconceito não se mostram estatisticamente significativas;

Ho 9: Não se verifica qualquer efeito significativo da interacção da disrupção inferida pelos professores e da idade dos alunos nos resultados obtidos no autoconceito;

Ho 10: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões do autoconceito por grupos de alunos pertencentes a anos escolares distintos (7º, 8º, 9º);

Ho 11: O efeito da interacção da disrupção inferida e do ano de escolaridade na variância dos resultados obtidos no autoconceito não adquire significância estatística.

As hipóteses anteriores têm a ver com o estudo da relação entre o autoconceito, a disrupção inferida pelos professores e as variáveis sociodemográficas: idade, ano escolar, nível sócio-económico (NSE), zona geográfica e sexo.

As hipóteses que se seguem inserem-se no âmbito do estudo da

relação entre a disrupção professada pelos alunos, o autoconceito e as variáveis sociodemográficas -- idade, ano escolar, nível sócio-económico (NSE), zona e sexo dos sujeitos.

Ho 12: Tomando simultaneamente as dimensões do autoconceito não académico ("PHCSCS"), todas contribuem para explicar uma percentagem estatisticamente significativa da variância dos resultados em cada uma das dimensões da disrupção escolar professada pelos alunos ("Escala de Disrupção Escolar Professada" pelos alunos - "EDEP");

Ho 13: Tomando o conjunto das dimensões do autoconceito académico ("SCAL"), nem todas contribuem para explicar uma percentagem estatisticamente significativa da variância dos resultados em cada uma das dimensões da disrupção escolar professada;

Ho 14: Tomando simultaneamente as variáveis sociodemográficas (idade, ano escolar, NSE, zona e sexo), todas contribuem para explicar uma percentagem estatisticamente significativa da variância dos resultados em cada uma das dimensões da disrupção escolar professada pelos alunos;

Ho 15: As diferenças na disrupção professada entre os alunos com menor autoconceito e os alunos com maior autoconceito não se mostram estatisticamente significativas;

Ho 16: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões da disrupção pelos

sujeitos do sexo masculino e pelos do sexo feminino;

Ho 17: O efeito da interacção do autoconceito e do sexo na variância dos resultados obtidos na disrupção professada não adquire significância estatística;

Ho 18: Não existem diferenças estatisticamente signifacativas entre as médias obtidas na disrupção professada pelos alunos de nível sócio-económico (NSE) alto, médio ou baixo;

Ho 19: O efeito da interacção do autoconceito e do nível sócio-económico (NSE) nos resultados obtidos na disrupção professada não se apresenta estatisticamente significativo;

Ho 20: As diferenças entre as médias dos alunos do interior e as dos alunos do litoral nas dimensões da disrupção professada não se mostram estatisticamente significativas;

Ho 21: Não se verifica qualquer efeito significativo da interacção do autoconceito e da zona geográfica nos resultados obtidos na disrupção professada;

Ho 22: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões da disrupção professada pelo grupo de alunos mais novos (12-14 anos) e as apresentadas pelo grupo de alunos mais velhos (15-19 anos);

Ho 23: O efeito da interacção do autoconceito e da idade nos resultados obtidos na disrupção professada não adquire significância estatística;

Ho 24: As diferenças entre as médias obtidas pelos alunos

do 7º, do 8º e do 9º anos na disrupção professada não se mostram estatisticamente significativas;

Ho 25: Não exite diferenciação estatisticamente significativa dos resultados na disrupção professada devida a qualquer efeito da interacção do autoconceito e do ano de escolaridade.

A descrição das hipóteses anteriormente apresentadas permite pensar que as variáveis em estudo foram, em grande parte, os factores dos instrumentos utilizados. Por conseguinte, a definição operacional destas variáveis coincide com a descrição funcional desses mesmos factores, tal como apresentada na interpretação que deles é feita no capítulo da metodologia, dedicado ao estudo dos instrumentos utilizados (Capítulo 5). Tais factores (referidos também como dimensões, áreas ou conteúdos) foram estudados enquanto variáveis independentes e dependentes (Quadro 1.1.).

As hipóteses apresentadas permitem ainda ver que outras das variáveis em estudo na presente investigação foram de natureza sociodemográfica, como a idade, o ano de escolaridade, a zona geográfica, o sexo e o nível sócio-económico dos alunos. A inclusão destas variáveis (independentes, mediadoras e de controlo) prendeu-se com razões de vária ordem: não têm sido sistematicamente consideradas no domínio do presente estudo; são apresentadas na literatura existente como podendo intervir na relação entre o autoconceito e a disrupção; permitem uma análise diferencial mais alargado dos resultados obtidos.

Quadro 1.1. - Designação operacional das variáveis utilizadas no estudo

Variáveis independentes	Variáveis dependentes
- Categoriais	- Quantitativas contínuas
. Disrupção escolar inferida pelos professores ("EDEI")*	. Cada uma das dimensões do autoconceito não académico ("PHCSCS")* e do autoconceito académico ("SCAL")*
. Variáveis sociodemográficas: Ano de escolaridade, idade, nível sócio-económico, zona geofráfica e sexo.	
. Cada uma das dimensões do autoconceito não académico ("PHCSCS")* e do autoconceito académico ("SCAL")*	
Quantitativas contínuas	
. Cada uma das dimensões do autoconceito não académico ("PHCSCS")* e do autoconceito académico ("SCAL")*	. Cada uma das dimensões da disrupção escolar professada pelos alunos ("EDEP")*

* "EDEI" - "Escala de Disrupção Inferida" pelos professores; "PHCSCS" - "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale"; "SCAL" -"Self-Concept as a Learner Scale"; "EDEP" - "Escala de Disrupção Professada" pelos alunos.

Na definição do nivel sócio-económico (NSE), tomaram-se como indicadores a profissão e o grau de escolaridade do pai, ou da mãe caso fosse esta a apresentar índices mais elevados naqueles indicadores (anexo 6). Trata-se de um critério que, embora com alguns condicionalismos, é frequentemente utilizado pela comunidade cientifica (Almeida, 1988; Fontaine, 1986; Kaplan, 1986; Olowu, 1986; Osborne & LeGette, 1982; Richman et al., 1985). Assim, os alunos foram distribuidos por três grupos distintos

(NSE baixo, médio e alto).

Quanto às variáveis independentes qualitativas (ou categoriais), umas são dicotómicas -- idade (12-14/15-19 anos), zona geográfica (litoral/interior), sexo (masculino/feminino); "EDEI", "PHCSCS" e "SCAL" (cujas pontuações nos diferentes factores foram dicotomizadas com base na média para a amostra total) -- e outras apresentam três níveis, como é o caso do ano de escolaridade (7º, 8º e 9º) e do NSE (baixo, médio e alto). As escalas de avaliação utilizadas com estas variáveis foram do tipo nominal. As variáveis dependentes são quantitativas contínuas e foram avaliadas em escalas de intervalos (Amon, 1980; Kerlinger, 1980; Stevens, 1951).

A divisão da amostra em dois grupos etários (12-14/15-19) ficou a dever-se ao interesse em considerar os sujeitos distribuidos por dois momentos algo distintos do desenvolvimento psicológico (Almeida, 1986; 1988; Marton et al., 1987; Tavares & Alarcão, 1985).

O nivel de significância estatistica escolhido foi o de 0.05, aceitando-se portanto correr o risco de 5% de possivel erro no momento de uma tomada de decisão face às hipóteses nulas, o que, atendendo à natureza do presente estudo, parece razoável poder admitir.

4. Considerações finais

Começou-se por apresentar neste capítulo a maneira como se encontra estruturado o presente trabalho, os seus diferentes capítulos e o que se pretende em cada um deles. Remontando às sugestões e às lacunas encontradas nos estudos realizados, procedeu-se à definição dos problemas a investigar e destacou-se a importância dos mesmos. A procura de respostas para os problemas encontrados conduziu ao levantamento dos objectivos do estudo realizado.

Ainda neste capítulo, explicitaram-se de forma exaustiva as hipóteses e procedeu-se à definição das variáveis em estudo. Embora alguns autores, dentro de determinadas correntes metodológicas, tenham afirmado que a formulação de hipóteses não é um passo indispensável na investigação científica (Bayes, 1974, pp. 86-93), a maioria dos autores coincide em sustentar que as hipóteses são poderosos instrumentos que contribuem para o progresso da Ciência (Kerlinger, 1980, pp. 12-16). As hipóteses exercem uma função orientadora, são como que um guia ao longo da investigação. Foi neste sentido que se decidiu apresentar a descrição pormenorizada e exaustiva das hipóteses nulas, assim como a operacionalização das variáveis.

Ao longo do processo da investigação realizada, deparou-se com a falta de estudos em certos domínios, o que exigiu esforços redobrados. Sabe-se, no entanto, que as investigações científicas raramente significam uma solução definitiva para o problema pesquisado e que muitas vezes são mais as perguntas que se têm no

final do estudo do que as inicialmente levantadas. Porém, isto faz parte do processo geral da Ciência.

Por último, espera-se que a procura de respostas para os problemas expostos permita alcançar os objectivos acima apresentados e que, a partir da experiência obtida no estudo das várias hipóteses, conduza ao encontro de novas interrogações que se possam assumir como um incentivo na pesquisa futura.

Capitulo 2 O Autoconceito: Conceptualização e avaliação

Procede-se neste capitulo à delimitação da noção de autoconceito, destacam-se os contributos das principais teorias deste construto e descrevem-se os métodos utilizados na sua avaliação.

Depois de Allport (1943) ter afirmado que um dos acontecimentos mais estranhos na história da Psicologia era o modo como o "self" tem sido ignorado, a preocupação pelo estudo do mesmo cresceu vertiginosamente. Principalmente a partir de 1960, desenvolveu-se todo um movimento que recupera e aprofunda o estudo do autoconceito, daqui resultando um grande número de publicações. Gordon & Gergen (1968) contaram 2000 publicações relativas ao "self". Esta abundante produção de trabalhos significa a importância que, no âmbito da Psicologia e da Educação, tem sido concedida ao autoconceito.

A continua fascinação pelo estudo do autoconceito poderia explicar-se por constituir o núcleo mais central da personalidade e da existência (McGuire & Padawer-Singer, 1976; Rogers, 1951; 62) e por ser ele o grande "determinante dos pensamentos, sentimentos e comportamentos" (Rosenberg, 1965, p. 7). Alguns autores (Bednar et al., 1989; Burns, 1982; Harter, 1983) consideram que as rápidas transformações da sociedade contemporânea, cada vez mais tecnológica e impessoal, exigem de cada ser humano uma identidade consigo mesmo, maior que noutros tempos, e portanto uma necessidade de conhecer-se a si mesmo e de saber responder à questão "Quem sou eu?"

No entanto, a par de uma abundante produção de investigações, tem havido uma certa confusão de conceitos nesta área, atribuida por alguns autores à complexidade do autoconceito, às numerosas facetas desta entidade psiquica, à variedade de termos utilizados e às diferentes perspectivas teóricas existentes (Harter, 1983; Suls & Greenwald; 1986; Wells & Marwell, 1976). Convirá, pois, proceder à delimitação do construto autoconceito, destacando o seu posicionamento face a outros conceitos mais restritos e enquadrando-o nas perspectivas teóricas mais significativas.

1. Delimitação do construto "autoconceito"

Na literatura relativa ao autoconceito não existe consenso quanto a muitos dos conceitos utilizados. Depara-se com a utilização de termos psicólogicos diferentes que, muitas vezes, significam a mesma coisa.

Enquanto alguns consideram o autoconceito como "traço", outros destacam e sublinham a influência do meio social no processo de estruturação do autoconceito (Baldwin, 1897; Cooley, 1902; Gordon, 1968; Mead, 1934; Sullivan, 1953; Ziller, 1973). Para estes últimos, o autoconceito é considerado como uma essência, uma estrutura que tem a sua origem na experiência social. Nesta perspectiva, o termo autoconceito é muitas vezes

substituido pela expressão "si-mesmo social", que, por vezes, significa a maneira como o individuo percebe os outros, outras vezes o modo segundo o qual o individuo supõe que os outros o percebem, outras vezes a maneira como os demais percebem o individuo.

Outra importante discordância verifica-se entre os que defendem a multidimensionalidade do autoconceito (Allport, 1961; Harter, 1983) e aqueles que argumentam a favor da sua unidimensionalidade.

Na diversidade dos estudos, privilegiam-se aspectos especificos do autoconceito, designadamente o si-mesmo vocacional (Marcia, 1980; Melgosa, 1987; Super et al., 1963), a auto-estima (Coopersmith, 1967; 1981; Ziller, 1975), o si-mesmo ideal (Alawiye & Alawiye, 1988; Lutte, 1971), as fases do reconhecimento de si-mesmo (Boulanger-Balleyguier, 1964; Zazzo, 1973), a imagem corporal (Fisher & Cleveland, 1968), ou o autoconceito académico (Byrne, 1984; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Shavelson et al., 1976; Waetjen, 1972).

Na diversidade de perspectivas teóricas e nas diferentes maneiras de considerar o autoconceito -- como "traço" ou "estado", fenomenológico ou inconsciente, unidimensional ou multidimensional --, interessa destacar as contribuições que têm surgido no sentido de distinguir a noção de autoconceito, de outras com ela frequentemente confundidas.

1.1. Autoconceito e auto-estima

A relação todo/parte entre o autoconceito e a auto-estima nem sempre aparece clara. Alguns autores utilizam indistintamente os dois termos (Fitts, 1965; Korman, 1968), e outros consideram que o "autoconceito, a auto-imagem e a auto-estima são termos semelhantes" (Yamamoto, 1972, p. vii).

Embora alguns autores tenham chamado a atenção para esta confusão (Wells & Marwell, 1976) e outros tenham mesmo explicitado com clareza a distinção entre tais conceitos (Lerner et al., 1980), continuam a aparecer certas confusões injustificadas, até porque já os pioneiros do tema separavam conceptualmente os dois termos (Cooley, 1902; James, 1890; Mead, 1934).

Contrapondo-se àquela equivalência de termos, Rosenberg (1979) propõe um modelo em que o autoconceito é constituido por quatro áreas: conteúdo (partes), estrutura (relações entre as partes), dimensões (forma de descrever as partes e o todo), e extensões do "eu" (fronteiras do objecto). Dentro das dimensões, a auto-estima é entendida como a direcção da atitude (baixa ou alta) que a pessoa tem para consigo própria.

Burns (1982) caracteriza a auto-estima como o aspecto avaliativo do autoconceito, enquanto Wylie (1974) distingue três partes no autoconceito: o conceito geral de si-mesmo, as avaliações sobre aspectos restritos do "eu" (a auto-estima) e ainda o "eu-ideal".

A auto-estima aparece também como o grau de correspondência entre o conceito "ideal" que o indivíduo tem de si mesmo e o

conceito "real" (Cohen, 1959; James, 1890). Assim, o autoconceito poderia definir-se como o resultado das experiências de êxito ou de fracasso, comparadas com as aspirações do indivíduo. Um dos autores mais citados neste tema, define a auto-estima como:

> "(...) a avaliação que o indivíduo faz, e que geralmente mantém, de si mesmo: expressa uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica o grau em que o indivíduo se considera capaz, importante e valioso. Em suma, a auto-estima é um juízo de valor que se expressa mediante as atitudes que o indivíduo mantém face a si mesmo" (Coopersmith, 1967, p. 5).

Dentro do autoconceito destaca-se, pois, o seu aspecto afectivo-avaliativo. Assim, "o aspecto avaliativo e afectivo do conceito que alguém tem de si próprio implica o processo a que geralmente se chama auto-estima" (Wells & Marwell, 1976, p. 59). Na mesma linha, Rosenberg (1965, p. 39) considera a "a auto-estima como uma atitude positiva ou negativa para com um objecto particular: o si-mesmo".

Mais recentemente, tem sido sublinhada a tendência para um acordo acentuado entre a maioria dos actuais investigadores quanto a considerar a auto-estima como a componente avaliativa do autoconceito (Fleming & Courtner, 1984; Gurney, 1986).

1.2. Autoconceito, "ego" e "self"

Um outro problema que interessa clarificar diz respeito à confusão entre os termos "ego" e "self". A confusão, patente na literatura, entre estes dois termos, apresenta três vertentes: "ego" e "self" como conceitos diferentes; como equivalentes; com sentidos inversos.

Allport (1943) e Sarbin (1954) podem apontar-se entre os defensores da posição "ego = self". Allport (1961) acabou por substituir os termos "ego" e "self" pelo termo "proprium", o qual abarca as realidades a que aqueles dois se referem. Atribui ao "proprium" uma dupla função (perceptual e activa) e um conjunto de áreas diferenciadas, tais como: o eu-conhecedor, a dimensão corporal, a identidade de si mesmo, a afirmação e a valorização do "ego", a extenção do "ego", o agente racional e a imagem de si mesmo.

Entre os representantes da corrente que distingue o "self" do "ego", encontram-se nomes importantes no estudo do tema (Hilgard, 1949; James, 1890; Symonds, 1951). Considerando esta posição como mais operacional e como maioritária na literatura, L'Ecuyer (1985) esquematiza, como se apresenta no quadro 2.1., as características que distinguem estes dois conceitos.

Pronunciando-se quanto às discussões relativas à separação do "ego" e do "self", Peterson (1971, p. 13) classifica-as como "pseudo-problemas introduzidos [...] em variados debates sobre a possibilidade de distinguir um "eu-conhecedor" de um "eu-

Quadro 2.1 - Distinções entre "ego" e "self" associadas aos seus equivalentes habituais (Adaptado de L'Ecuyer, 1985, p. 21).

"Ego": Dimensão acção	"Self": Dimensão percepção
-O si-mesmo enquanto agente do conhecimento ("self-as-doer")	-O si-mesmo enquanto objecto conhecido ("self-as-object")
-O "eu" (da psicanálise)	-O "mim" (experiencial)
-O si-mesmo enquanto processo ("self-as-process")	-O si-mesmo enquanto percebido ("self-as-perceived")
-Referido aos processos activos: pensamento, memorização	-Referido ao aspecto perceptual: percepções, sentimentos, atitudes e avaliações que a pessoa experimenta em relação a si mesma
-O que a pessoa faz para manter e promover a sua adaptação.	-O que a pessoa pensa de si; o conceito de si mesmo; o si-mesmo; percepção, imagem ou representação de si mesmo.

-conhecido", um "si-mesmo", um "mim", um "ego", etc., colocados como entidades relativamente às quais se insiste em definir a priori a essência e as relações". L'Ecuyer (1985) sublinha que:

> "Motivos aparentemente inexplicáveis induzem por vezes certos autores a inverter completamente as funções que, contrariamente à conveniência geral na manutenção da distinção entre ego e self, se podem atribuir a um e a outro destes elementos: as funções perceptuais dependem então do ego, enquanto que as funções activas (os processos) passam a ser assumidas pelo self (Bertocci, 1945). Neste caso, a leitura transforma-se em algo completamente desorientador" (p.23-24).

No entanto, tem-se vindo a notar uma clara tendência a prescindir da atribuição da função activa e da função perceptual

a duas entidades distintas, respectivamente, ao "ego" e ao "self". São cada vez mais numerosos os autores que actualmente consideram que o autoconceito contém o conjunto dos processos activos e perceptuais (Fitts, 1972; Hamachek, 1971; Harter, 1983; L'Ecuyer, 1989). Considera-se, pois, que o autoconceito engloba o eu, como agente conhecedor e activo, e o mim, como algo conhecido.

Foi sobretudo o lado conhecido e experiencial do autoconceito (o mim) que aqui se estudou, considerando-o como o conjunto das percepções, das representações, das avaliações e das imagens que o sujeito tem de si mesmo, incluindo as ideias que tem da maneira como é visto pelos outros.

1.3. Autoconceito, autorepresentação e autoconsciência

A clarificação da noção de autoconceito implica a consideração da maneira como têm sido utilizados os termos autorepresentação, autoconsciência e autoconceito. Procedendo à análise da bibliografia sobre o tema, L'Ecuyer (1985) constata que a literatura:

> "(...) leva a crer na progressão seguinte, dentro da evolução e da organização da terminologia: do âmbito da consciência à origem da consciência de si mesmo e do outro; da consciência de si mesmo às primeiras imagens de si mesmo; das imagens de si mesmo à representação de si mesmo e, finalmente, da representação de si mesmo ao conceito de si mesmo" (p. 27).

Esta progressão terminológica acompanha, de muito perto, o próprio desenvolvimento do autoconceito (L'Ecuyer, 1989). Por outro lado, o termo autoconceito aparece pouco nos trabalhos europeus, onde se tem preferido a utilização das expressões "representação de si mesmo", "imagem de si mesmo", percepção de si mesmo" e "consciência de si mesmo". Paira, aliás, na Europa a ideia de que os investigadores americanos utilizam desmedidamente o termo autoconceito (principalmente nas idades em que a criança não atingiu ainda a conceptualização), e considera-se que tal termo deve ser relacionado com um nível de organização mais complexo e elaborado. Apesar desta divergência, L'Ecuyer (1985) observa ainda:

> "E pois fácil constatar que, qualquer que seja o termo utilizado -- percepção, imagem, representação, autoconceito, consciência de si mesmo --, todos em geral, quer americanos quer europeus, se referem ao conjunto de traços, de imagens e de sentimentos que o indivíduo reconhece como fazendo parte de si mesmo, conjunto influenciado pelo ambiente e organizado de maneira mais ou menos consciente (...). Parece, pois, que, ao menos por enquanto, as expressões imagem, percepção, representação e conceito de si mesmo são, podem ser -- ainda durante algum tempo mais -- e serão utilizadas de uma maneira sinónima e indiscriminada" (p. 32).

Em geral, na literatura americana o autoconceito identifica a maneira como o indivíduo se percebe, tudo o que ele vê como fazendo parte de si mesmo e que pode designar como "eu", "mim", "meu"... (L'Ecuyer, 1985).

As investigações realizadas até ao momento sobre o

desenvolvimento do autoconceito não têm permitido identificar com precisão as suas múltiplas transformações. Quando tal lacuna for ultrapassada, parecerá então oportuno -- opina L'Ecuyer -- proceder a distinções terminológicas, tendo em conta os contributos das diferentes teorias de desenvolvimento do autoconceito.

O anteriormente exposto serviu de suporte à decisão em se preferir utilizar o termo autoconceito, ao longo desta dissertação. Na malha de termos existentes, optou-se, pois, pela palavra autoconceito, tal como anteriormente definido: percepções que o indivíduo tem de si próprio como tal ou de si mesmo em relação com os outros. Por expressarem ideias menos amplas ou mais ambíguas, outros termos (como auto-estima, auto-imagem...) passam para um plano secundário nesta dissertação.

1.4. Autoconceito como "traço" e como "estado"

Um outro tipo de polémica nos estudos sobre o autoconceito diz respeito à sua consideração como "traço" ou como "estado" (Markus & Kunda, 1986; McGuire & McGuire, 1982; Swann, 1985). De um ponto de vista histórico, é mais antiga a tradicional posição do "traço". No entanto, há que assinalar o relevo dado à "situação", em que se poderá situar grande parte da investigação realizada.

Baseando-se no suposto que o autoconceito se forma nas

etapas prematuras do desenvolvimento, os resultados de alguns estudos longitudinais com sujeitos adolescentes apontam no sentido da estabilidade (Bachman & O'Malley, 1977; Engel, 1959). Num estudo em que se acompanharam adolescentes desde os 15 anos de idade até aos 23 (Bachman & O'Malley, 1977), os resultados permitiram observar a estabilidade do autoconceito, considerando então os autores do estudo que o autoconceito se mantêm constante ao longo do tempo. Acompanhando 46 sujeitos dos 11 aos 18 anos, Carlson (1965) refere que a auto-estima (enquanto congruência real-ideal) se manteve estável.

Embora certas pessoas em determinadas situações possam mudar temporariamente a sua auto-avaliação, a consideração de que a identidade (enquanto dimensão do autoconceito) não pode mudar a não ser de uma forma superficial e relativa tem levado à defesa da continuidade do autoconceito (Garcia, 1983).

Rosenberg (1979, p. 277) considera que "não temos liberdade completa para escolher os nossos valores, pois muitos deles foram adquiridos muito antes de termos a oportunidade de os considerar". Ao comentar os seus resultados empíricos, refere que a instabilidade verificada no autoconceito está relacionada com a idade e com o desequilíbrio emocional: entre os 12 e os 14 anos seria uma das alturas em que o autoconceito se apresentaria mais instável.

Alguns estudos reforçam a ideia da consistência e da estabilidade do autoconceito, destacando a resistência dos indivíduos à informação contrária aos seus pontos de vista predominantes, e ainda a propensão para desvalorizarem ou rejeitarem a importância

das ocorrências opostas à sua actuação (Greenwald & Pratkins, 1984; Swann, 1985; Tesser & Campbell, 1983).

No entanto, outros autores consideram inapropriada a perspectiva do "traço" e defendem que a maior parte da variância no comportamento é devida a variáveis de situação (Argyle & Little, 1972; Fazio, Effrein & Falender, 1981; McGuire & McGuire, 1982). No sentido da maleabilidade do autoconceito, argumentam ainda outros teóricos ao sublinharem que, se o autoconceito tem origem nas situações sociais, terá consequentemente de mudar com o contexto dos sujeitos (Gecas, 1982; Musitu, 1982; 1984).

As críticas viram-se então para o facto de muitos psicólogos terem desprezado a importância de quem é o sujeito na situação e o que esta pode requerer e significar (McCarthy & Hoge, 1984; Webster & Sobieszek, 1974).

Posições menos extremas têm surgido nesta polémica. A estabilidade do autoconceito deveria ser vista mais como uma mudança ordenada do que como uma constância através do tempo, num reconhecimento da natureza dual do "self", e portanto da sua permanência e maleabilidade (Damon & Hart, 1986; Markus & Kunda, 1986). Poderia pensar-se num "self" nuclear, mais estável, reconhecendo a existência simultânea de outros "selves", menos importantes e estáveis (Kohut, 1971; 1988). Situados na corrente cognitivo-social, alguns autores concebem os "traços" como "esquemas" ou regras cognitivas que são modulados pelo ambiente, ao mesmo tempo que o modificam (Markus & Nurius, 1986; Mischel, 1973).

Embora partidário da importância da situação, Gecas (1982) apresenta alguns resultados que interpreta como sinal tanto de

constância como de mudança do autoconceito. Realizou uma investigação em contextos diferentes (família, escola e amigos), tendo verificado que as correlações das auto-avaliações nos vários contextos oscilaram entre 0.41 e 0.65 e que 29% da variância num contexto específico poderia explicar-se pela auto--avaliação em contexto diferente. Poder-se-ia, assim, falar tanto em constância como em mudança. A estabilidade seria atribuída ao factor "valor próprio" e a variabilidade ao factor "poder". Uma vez formado o conceito de "autovalor", poder-se-ia mantê-lo noutras situações, enquanto que o "poder" oscilaria com os contextos do sujeito.

Num estudo transversal com N=499 indivíduos com idades entre os 8 e os 17 anos , observou-se que algumas áreas do autoconceito aumentaram significativamente com a idade ($p<0.01$), enquanto a sua configuração geral permaneceu estável ao longo desses anos (Prawat, Grisson & Parish, 1979). Registe-se, no entanto, que a natureza do estudo realizado não permite falar em termos de estabilidade do autoconceito.

Alguns autores falam na auto-estima "crónica", equivalente ao "traço", e na auto-estima "aguda", que muda com as situações. A auto-estima "crónica" ou global teria a ver com as expectativas de êxito ou de fracasso, baseadas nas experiências passadas; incluiria a percepção permanente do valor e da capacidade que o indivíduo atribui a si próprio. A auto-estima "aguda", ou situacional, estaria ligada à percepção que o indivíduo tem de seu valor ou competência no contexto de uma tarefa ou situação específica (Cohen, 1959; Dipboye, 1977). Estes mesmos conceitos

aparecem num outro estudo que leva os seus autores a considerar (McFarlin & Blascovich, 1981, p. 530):

> "Parece que as percepções do indivíduo sobre a sua capacidade e as predições de êxito para as realizações futuras são cognitivamente consistentes com os seus níveis de auto-estima crónica".

Outros estudos defendem o aparecimento de dimensões diferenciadas no autoconceito a partir dos 11/12 anos e a sua progressiva estabilização ao longo da adolescência (Harter, 1983; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988). Algumas das ideias anteriormente consideradas serão retomadas mais adiante, na síntese bibliográfica dos estudos sobre a relação entre o autoconceito e a idade ou o ano de escolaridade (cf. Capítulo 4). Naturalmente que os instrumentos de avaliação do autoconceito geral aparecem como inadequados para revelar a maneira como o indivíduo ajusta e adapta o autoconceito em resposta às mudanças do meio social.

A delimitação do construto autoconceito implica que se considerem ainda os paradigmas que mais se têm destacado no seu estudo e análise.

2. Perspectivas do autoconceito

O desejo do homem saber mais acerca de "si mesmo" representa, muito provavelmente, a maior razão de fundo para o

estudo do "self". A antiga questão filosófica "Quem sou eu?" terá estado na base da elaboração, pela Psicologia, do construto autoconceito. Burns (1982) refere que, uma vez abandonadas as ideias metafísicas de espírito e de alma, surge, na metodologia científica, o conceito do "self" que, mercê da sua primazia, é encarado como o objecto mais importante da experiência de cada indivíduo.

Com a célebre frase "Penso, logo existo", Descartes encara o seu "si-mesmo" como a base para poder falar de si. Sem se pretender entrar em considerações filosóficas, pensou-se, no entanto, ser oportuno fazer uma referência a dois filósofos que haveriam de marcar os rumos da Epistemologia Psicológica. Um deles foi Locke (1690) que atribuiu enorme ênfase à experiência sensorial (sensações e percepções) ao ponto de a considerar o "self" propriamente dito. Outro foi Kant (1781), que entendeu o "self" não apenas como objecto, mas também como sujeito agente. Enquanto para Locke (1690) o ser humano desempenha um papel passivo no seu próprio desenvolvimento, nasce "tabula rasa", Kant (1781) postula que o indivíduo estimula e dirige o seu próprio desenvolvimento.

Neste enquadramento, foram surgindo importantes precursores das diferentes teorias do autoconceito. Assim, antes de se considerarem os vários paradigmas teóricos do autoconceito, convirá atender aos contributos que antecederam o estabelecimento das teorias existentes, pelo que se passam a destacar os autores mais significativos e considerados como precursores.

2.1. Alguns precursores

Influenciado pelas ideias de Kant (1781), James (1890) atribuiu ao "self" qualidades dinâmicas de autoperservação e de procura. Segundo Labeene & Greene (1969, p. 2), "de James veio uma visão do "self" que funde sentimentos e atitudes com um primeiro principio de causalidade". James (1890) define o si--mesmo como a soma total de tudo o que o indivíduo pode chamar seu: não apenas o seu corpo e as suas capacidades físicas, mas também a roupa que veste, a sua casa, o seu conforto e os seus filhos, os seus antepassados e amigos, a sua reputação e o seu trabalho, as suas terras... Considerado como tendo apresentado o modelo de autoconceito mais clássico, James terá influenciado praticamente toda a produção literária relativa ao autoconceito. Na verdade, James identificou alguns dos principais constituintes do que hoje se chama autoconceito: o si-mesmo material (que inclui o corpo e tudo aquilo que o indivíduo considera como seu); o si-mesmo social (que abrange a consideração que o indivíduo percebe que os outros têm por ele, a sua reputação); o si-mesmo espiritual (respeitante às capacidades intelectuais e físicas, às tendências, às aspirações e aos interesses que o indivíduo percepciona como fazendo parte de si mesmo); o "ego" puro (relativo à continuidade entre os diversos "si-mesmos", ao sentido de identidade).

A riqueza do modelo de James, que atribuia já um carácter multidimensional ao autoconceito e uma organização hierárquica aos seus elementos, tem levado alguns autores a considerar que

muitos dos estudos recentes não fizeram muito mais do que explicar com mais profundidade aquele primeiro modelo, sem no entanto terem esgotado a totalidade da sua riqueza (Harter, 1983; L'Ecuyer, 1985).

Cooley (1902) definia o "self" como "o sistema de ideias procedentes da vida comunicativa que a mente aprecia como suas". Este "self", a que Cooley chama auto-imagem, desenvolve-se como reflexo das respostas e das avaliações dos outros para com o próprio indivíduo. A tradicional posição de Cooley (1902) "reflected appraisals" tem exercido grande influência nas teorias da socialização.

O interesse pelo "self" durante os anos 20 e 30 diminuiu, em parte devido à influência da Psicologia Comportamentalista. Os autores situados neste paradigma argumentavam então que a consciência não podia ser estudada com rigor científico (Watson, 1925). No entanto, G. Mead (1934), um "behaviorista social", incluiu o estudo do autoconceito numa parte significativa do seu campo de trabalho, a Psicologia Social. Também Lewin (1935) contribuiu para o desenvolvimento da teoria do "self", conceptualizando-o como a força central organizativa que dá consistência à personalidade.

Durante os anos 40 e 50, reaparece o interesse pela teoria do "self" (Harter, 1983; Wylie, 1961; 1979), destacando-se, entre outros Sarbin (1952) e Allport (1953; 1961; 1974). Definindo os elementos do autoconceito e ajustando-os ao que chamou o "proprium", Allport levantou a hipótese da existência das percepções centrais e procurou traçar, teoricamente, uma

sequência evolutiva do autoconceito, da infância à adolescência.

Numa revisão dos estudos sobre o desenvolvimento do interesse pelo "self" (Diggory, 1966), aparecem ainda outros contributos, situados mais concretamente no destaque dado à consistência do "self" (Lecky, 1945), na distinção entre o "self" enquanto objecto e o "self" enquanto sujeito (Bertocci, 1945), ou na introdução do conceito de "outro significativo" (Sullivan, 1953).

As produções de Rogers (1951) terão sido, para alguns autores (Purkey, 1970), das mais influentes no desenvolvimento da teoria do autoconceito. Apresentou o "self" como um aspecto central da personalidade que se desenvolve nas relações interpessoais e na procura de consistência. O autoconceito consistiria então (Rogers, 1951):

> "Numa configuração organizada de percepções [...] admissíveis para a consciência [...] e compõe-se de elementos relativos às características e habilidades pessoais; nas percepções e nos conceitos de si mesmo em relação aos outros e ao ambiente; nos valores e nas qualidades percebidas e relacionadas com as experiências e com os objectos; nos objectivos e ideais percebidos como possuidores de uma valência positiva ou negativa" (p.501).

Segundo Purkey (1970), o impacto de Rogers foi tão grande que a sua teoria depressa se tornou a teoria do "self". Posição diferente, que pode parecer surpreendente, é a de outros autores para quem Rogers não deverá ser mencionado neste contexto, pois "nunca chegou a desenvolver verdadeiramente um modelo de autoconceito, tendo-se antes concentrado na maneira de utilizar a experiência de si mesmo no processo de reestruturação da

personalidade ao longo da psicoterapia" (L'Ecuyer, 1985, p. 41).

Contributo importante para o desenvolvimento da teoria do "self" terá sido ainda o de Snygg & Combs (1949), segundo os quais todo o comportamento está dependente da estrutura de referências do indivíduo, propondo mesmo que a base que guia o indivíduo é o manter e melhorar o "self".

Embora aparentemente distantes, as ideias dos autores referidos como precursores representam importantes contribuições, continuando ainda a funcionar como marcos de referência dos diferentes paradigmas do autoconceito.

2.2. Pespectiva diferencial: dimensionalidade do autoconceito

Tendo a corrente diferencial da investigação em Psicologia sido predominante na primeira metade deste século (Almeida, 1983; 1986; Valente, 1990), e sendo a generalidade dos estudos do autoconceito posteriores, poder-se-á desde já interrogar sobre a pertinência e até a possibilidade de uma análise diferencial do autoconceito. No entanto, tomando os estudos sobre o autoconceito, podem-se verificar algumas perspectivas de análise e de metodológica inseridas na abordagem diferencial. Como na inteligência ou noutras dimensões da personalidade, também a propósito do autoconceito se tem questionado quanto à sua natureza uni ou multidimensional. Também aqui a forma de análise dos resultados nos estudos, mesmo mais recentes, tem consistido

na análise factorial das intercorrelações, como foi prática na investigação das restantes dimensões da personalidade (Anastasi, 1972; Cronbach, 1970; Cronbach et al., 1954).

Assim, no posicionamento face à dimensionalidade do autoconceito, podem distinguir-se três tipos de abordagens (Wells & Marwell, 1976): a unidimensional (Rosenberg, 1965; 1979), a bidimensional (Cowen, 1954) e a multidimencional (Bacelar-Nicolau & Figueira, 1989; Piers, 1969; 1988; Shavelson et al., 1976; Vaz Serra, 1986; Waetjen, 1972).

Outros autores (Harter, 1983; L'Ecuyer, 1985) distinguem ainda os estudos que investigam várias dimensões do autoconceito e as suas interrelações, dos trabalhos que estudam um aspecto particular do autoconceito (a imagem corporal, o sentido de identidade, a auto-estima, a consistência, etc.), dando a impressão de que o autoconceito se reduz a essa única dimensão.

Rosenberg (1965; 1979) é um dos raros autores a conceber o autoconceito como unidimensional. Definiu o autoconceito como a direcção da atitude que a pessoa tem para consigo mesma e, para proceder à sua avaliação, elaborou a "Self-Esteem Scale" (Rosenberg, 1965). Esta conceptualização tem sido analisada e criticada por vários autores, pois os estudos sobre a validade de construto da "Self-Esteem Scale" têm apresentado mais de um factor (Wylie, 1974).

Mais recentemente têm surgido outros trabalhos a considerar os componentes do autoconceito como pouco importantes, defendendo a sua unidimensionalidade (Marx & Winne, 1980).

Cowen (1954) apresenta o autoconceito como bidimensional,

propondo uma dimensão positiva e outra negativa. Não foi encontrado qualquer instrumento criado com base nesta concepção.

Apesar de, no passado, a investigação empírica ter incidido sobretudo no autoconceito geral, a concepção multidimensional do autoconceito é a que se encontra implícita na maior parte dos instrumentos de avaliação. Como exemplos dos mais utilizados, são de referir o "Tennessee Self-Concept Scale" (Fitts, 1965), com 5 subescalas, o "Self-Esteem Inventory" (Coopersmith, 1967; 1981), com 4 subescalas, e o "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" (Piers, 1969; 1988), com 6 factores. Todos estes instrumentos foram submetidos à análise factorial que revelou diferentes factores.

As perspectivas mais recentes do autoconceito reafirmam e enfatizam a sua multidimensionalidade e, paralelamente, verifica-se todo um conjunto de estudos empíricos que corrobora tal diferenciação, isolando e identificando novas dimensões (Bearne & Shavelson, 1986; Marsh, 1986; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988). Numa recente revisão deste tipo de investigações (Shavelson & Marsh, 1986), é sublinhado que:

- as relações entre o autoconceito e outras variáveis não podem ser entendidas correctamente se tal multidimensionalidade não for tida em conta;
- os critérios de validade externa correlacionam-se mais fortemente com as dimensões específicas do autoconceito do que com o autoconceito geral.

As frequentes e positivas referências da literatura ao modelo da estrutura multidimensional do autoconceito apresentado por Piers (1969; 1988) justificam que, em partes posteriores

desta dissertação, lhe tenha sido dado um destaque especial, adiantando-se, desde já, que apresenta as seguintes dimensões: aspecto comportamental, estatuto intelectual, aparência física, ansiedade, popularidade, e satisfação-felicidade.

Uma das dimensões do autoconceito com particular importância é o autoconceito académico, genericamente entendido como as percepções que o sujeito tem de si próprio como aluno. A partir de alguns trabalhos pioneiros (Brookover et al., 1964; 1965; 1967; Purkey, 1970), a investigação relativa ao autoconceito académico tem adquirido grande interesse, patenteado quer na implementação de projectos educativos com vista à promoção psicológica dos alunos (Purkey, 1970; Scheirer & Kraut, 1979; Shavelson et al., 1976), quer nas revisões dos estudos realizados (Byrne, 1984; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Shavelson et al., 1976). Entre os modelos multidimensionais do autoconceito académico, destaca-se o de Waetjen (1972), que apresenta quatro dimensões: motivação, orientação para a tarefa, confiança nas capacidades e relações com os colegas.

Uma outra forma de analisar a dimensionalidade do autoconceito aparece na bibliografia, especificamente no que se costuma designar por modelo hierárquico. Partindo de um autoconceito geral no topo do sistema, ocorre uma progressiva diferenciação em direcção ao fim da escala hierárquica, com sub-autoconceitos que incluem percepções cada vez mais especificas acerca dos mais variados aspectos segundo os quais o indivíduo se percebe. Esta organização hierárquica das percepções que o sujeito tem de si próprio vem sendo defendida por vários autores (Bearne & Shavelson, 1986; Burns, 1982; Byrne, 1984; L'Ecuyer, 1989; Marhs, 1986; Shavelson et al., 1976). Apresentam-se, em seguida, dois dos modelos hierárquicos frequentemente encontrados na bibliografia.

Um deles é o de Shavelson et al. (1976), onde se distingue a existência de vários níveis de autoconceito. Num primeiro nível, é colocado o autoconceito geral e, num segundo nível, distingue-se o autoconceito académico e o autoconceito não académico. A dimensão académica inclui conteúdos relativos às disciplinas escolares (matemática, lingua materna, história e outras); o autoconceito não académico abrange o autoconceito social, o emocional e o físico. Num outro nível, aparece uma série de sub-dimensões que, por sua vez, se dividem em áreas mais especificas do autoconceito.

Numa descrição mais recente do anterior modelo (Shavelson & Bolus, 1982), o autoconceito aparece caracterizado como: multifacetado (no topo do sistema está o autoconceito geral, que, por sua vez, inclui vários autoconceitos específicos); organizado (estruturação e relacionamento das informações respeitantes ao próprio indivíduo); hierarquizado (progressiva ascendência das auto-avaliações especificas até aos níveis superiores de organização); estável (principalmente à medida que se sobe na hierarquia); descritivo e avaliativo (o indivíduo pode autodescrever-se e avaliar-se conscientemente).

Outra conceptualização hierárquica do autoconceito é apresentada por Burns (1979; 1982). No "conceito de eu", diferencia o nível global e o nível ideográfico. Este último abrange o "eu-conhecedor" e o "eu-conhecido". Neste, distingue uma dimensão atitudinal (auto-avaliação, auto-estima e auto-aceitação) e uma

dimensão estrutural (a auto-imagem). O autoconceito, ou "eu--conhecido", abrange o "como sou", o "como penso que me vêem" e o "como gostaria de ser" (eu-ideal).

Os modelos hierárquicos têm, no entanto, sido objecto de algumas críticas, viradas sobretudo para a falta de poder discriminativo de algumas das dimensões propostas (Marx & Winne, 1980).

Em suma, a conceptualização diferencial considera que não existe apenas um autoconceito, mas sim uma variedade de autoconceitos com diferentes graus de importância. Para além de um importante trabalho no estudo das diferenças no autoconceito em função de grupos de pertença, esta corrente tem-se virado sobretudo para a análise e a confirmação da multidimensionalidade desse construto, num sistemático recurso à análise factorial.

2.3. Perspectiva comportamentalista

Esta teoria tem criticado grande parte do que se vem realizando no campo do autoconceito (Harter, 1983; Hilgard, 1949; Musitu, 1982; Wylie, 1974). Exceptuando a proposta de Mead (1934) segundo a qual o processo de formação do si-mesmo (por pressão social) se baseia em certos princípios comportamentalistas, os defensores deste paradigma não propõem qualquer modelo específico do autoconceito (Cunha, 1986; Garcia, 1983; Harter, 1983; Joyce--Moniz, 1976; Musitu, 1982). O "behaviorismo" condenou praticamente todas os procedimentos e inferências não observáveis do comportamento, pelo que o conceito de "self" quase desapareceu nas investigações psicológicas (Joyce-Moniz, 1976).

Compreende-se tal procedimento, pois "como seria possível integrar uma experiência tão íntima e interna, como o conceito de si mesmo, num modelo que nega, mais ou menos completamente (segundo cada autor), o valor ou a importância daquilo que ocorre no interior do indivíduo?" (L'Ecuyer, 1875, p. 38).

O autoconceito é visto como um elemento subjectivo, sem valor real, pois não existe ao nível dos factos directamente observáveis (Watson, 1925). Mais tarde, também Skinner (1953) critica a concepção do "si-mesmo" como um sistema directriz, unitário e responsável pela função psicológica de integração, considerando-o simplesmente como uma concepção para representar um sistema de respostas funcionalmente unificado.

Com a teoria da aprendizagem social, Bandura (1969) introduz novas variáveis explicativas da acção, tais como o autoreforço e o autocastigo. Por meio da aprendizagem por observação e imitação, a pessoa adquire padrões de comportamento e auto--administra coisas agradáveis ou desagradáveis, conforme a sua actuação esteja ou não de acordo com aquilo a que aderiu. O autoconceito e os seus componentes dependem da frequência do autoreforço. O autoconceito é considerado em relação com os processos de mudança das atitudes. Os processos internos são implicitamente assumidos por Bandura (1969), continuando porém a dar mais importância ao comportamento observável (Cunha, 1986).

Mais recentemente, Bandura (1977) começou a recusar os simples processos mecanicistas para realçar os processos simbólicos,

autoreguladores e cognitivos da aprendizagem humana, em que estaria imerso o autoconceito.

O facto de alguns estudos terem posto em evidência baixas correlações entre os resultados das avaliações autodescritivas do autoconceito e a predição do comportamento, parece ter contribuido para a manutenção das dúvidas relativas ao valor real do autoconceito, inclusivamente entre os comportamentalistas que acreditam no valor operacional do autoconceito. As investigações dos comportamentalistas passam em geral por uma acentuada operacionalização de dimensões especificas do autoconceito (a auto-estima, o sentido de competência...), fragmentando o autoconceito em unidades relacionadas com os comportamentos (Garcia, 1983; Musitu, 1982; 1983; 1984).

Embora os comportamentalistas se limitem excessivamente às relações entre o autoconceito e as variáveis de comportamento, parece que esses esforços de operacionalização apresentam um aspecto benéfico, pois têm permitido observar que certas dimensões do autoconceito podem ser analisadas mais profundamente, alcançando-se um melhor conhecimento das relações que mantêm com o comportamento (Harter, 1983; L'Ecuyer, 1985; 1989; Musitu, 1982).

Atendendo à importância atribuida aos processos internos (Bandura, 1977), alguns autores consideram que a separação da posição "behaviorista" da 1a e da 2a geração ocorre a partir dos conceitos de autoreforço (Albrecht et al., 1980). Considerando o autocontrolo e o comportamento orientado, apresentando o indivíduo como capaz de determinar instrumentalmente o seu

comportamento, a nova geração comportamentalista, ao atribuir à pessoa processos mentais que lhe possibilitem comprometer-se com um determinado tipo de comportamento para obter condições gratificantes e estados emocionais agradáveis, chega mesmo a aproximar-se da posição cognitivista (Musitu, 1982; Musitu & Roman, 1982; Sanches, 1987).

2.4. Perspectiva cognitivo-social

Pelos fins dos anos quarenta, ressurgem os estudos sobre o autoconceito, sobretudo nos meios ligados à Psicologia Fenomenológica, onde o "self" aparece como o seu conceito mais importante. Os contributos desta corrente situam-se na elaboração de instrumentos de avaliação e na aplicação das concepções humanistas do "self" à psicoterapia (Wylie, 1974). E referido que:

> "... não se pode compreender e predizer o comportamento humano sem o conhecimento das percepções conscientes do sujeito, relativas ao seu meio e ao seu self. Estes autores têm sido designados como `fenonemologistas' devido à importância que atribuem às percepções, cognições e sentimentos conscientes" (Wylie, 1974, p. 8).

Os fenomenologistas tem ainda sido vistos como "a-históricos", pois não valorizam os antecedentes para explicar o comportamento presente do sujeito (Joyce-Moniz, 1976; Wylie, 1974). Este paradigma oferece, pois, novas maneiras de considerar o

autoconceito (Bandura, 1986; Ganellen & Carver, 1985; Gecas & Schualbe, 1983; Greenwall & Pratkins, 1984; Kihlistrom & Cantor, 1984; Markus & Nurius, 1986; Schlenker, 1985).

Influência considerável nas posições deste modelo, terá exercido a ideia de que "o comportamento é função não do acontecimento externo, mas da percepção que dele tem o indivíduo" (Combs & Snygg, 1959, p. 21), e ainda a consideração do autoconceito como "um sistema perceptual aprendido, funcionando como um objecto dentro do campo perceptual" (Bugental, 1949, p. 27).

Ligados aos contributos de vários precursores (Allport, 1943; Baldwin, 1897; Cooley, 1902; James, 1890; Symonds, 1951) que influenciaram aquilo que hoje se chama autoconceito, alguns autores consideram o "self" como um conjunto de estruturas cognitivas que organiza, integra e orienta as funções da pessoa (Coopersmith, 1967; 1981; Epstein, 1980; Sarbin, 1954; Super, 1963).

Cooley (1902) considerava três aspectos importantes na formação do "self": a pessoa imagina o que a sua aparência representa para os outros; supõe o juizo valorativo (positivo ou negativo) que os outros fazem da sua aparência; e, consequentemente, experimenta sentimentos positivos ou negativos.

Como precursora deste modelo, aparece também a "teoria do papel" (Sarbin, 1954), que, ao atribuir grande peso às funções desempenhadas pelo indivíduo na sociedade, acabou por considerar o autoconceito como constantemente ligado a esses papéis e às suas significações, de tal modo que existiriam tantos conceitos de si mesmo como de papéis desempenhados pelo sujeito. Considerando a variedade de experienciações por que o indivíduo vai

passando, Super (1963) entendeu o autoconceito como um sistema organizado de conceitos de si mesmo, que abrange a diversidade das autopercepções no âmbito dos múltiplos papéis desempenhados.

Não se limitando a reagir aos estímulos da situação, o sujeito é entendido como capaz de produzir os seus próprios símbolos. O meio ambiente é concebido como um segmento seleccionado do mundo "real" e essa selecção tem lugar a partir das crenças do próprio indivíduo e das avaliações diferenciais dos símbolos e dos valores a que se referem (Burr et al, 1979; Gutiérrez, 1989; Musitu, 1982; 1984; Stryker, 1983). Assim, esta perspectiva aparece ligada ao interaccionismo simbólico.

Neste enquadramento, situam-se outros autores (Gordon, 1968; Ziller, 1973), que entendem o autoconceito como as percepções que a pessoa tem de si própria em função da maneira como é vista pelos outros ou de como pensa que os outros a vêem. E o chamado autoconceito social, aquele que as pessoas tendem mais a transmitir. Ziller (1973) considera que o autoconceito se forma sobretudo nas relações estabelecidas com o ambiente, o que o leva a interessar-se principalmente pelo estudo das percepções que a pessoa tem de si mesma em relação com os "outros significativos". Na análise que faz do autoconceito (Ziller, 1973), distingue os seguintes componentes:

- a auto-estima (percepção que a pessoa tem do seu valor);
- o interesse social (maneira como o indivíduo se percebe entre os demais, principalmente nas relações com as pessoas significativas);
- a marginalização (percepção que o indivíduo tem de si mesmo enquanto situado entre dois grupos, sem pertencer

verdadeiramente a qualquer um deles, como por exemplo os adolescentes);

- a centração sobre si mesmo ("self-centrality"), definida como a maneira pela qual o indivíduo se percebe em relação com o seu ponto de vista pessoal;
- a complexidade (número de facetas percebidas pela pessoa como fazendo parte de si mesma);
- a identificação com as figuras relevantes (percepção da semelhança que o indivíduo tem entre o si-mesmo e os outros significativos: pais, amigos, etc.);
- a identificação com a maioria (percepção da semelhança entre o si-mesmo e a maioria);
- o poder (percepção de si mesmo enquanto superior ou inferior);
- a abertura (percepção de si mesmo enquanto orientado, com maior ou menor abertura, para os demais).

O autoconceito aparece muito ligado à percepção que os outros captam do indivíduo, pelo que "os mediadores cruciais dos estímulos e dos comportamentos sociais consequentes" seriam, não os simples autoconceitos, mas antes os "conceitos de si-mesmo/próximo" (Ziller, 1973, p. 143), cabendo no entanto ao indivíduo a função de procurar a consistência entre as múltiplas autopercepções.

Mais recentemente, surge o novo posicionamento cognitivo-social de Bandura (1982; 1986), a conceder particular destaque aos factores contextuais e pessoais na génese do "self". A maneira como são processados cognitivamente os elementos da informação é considerada como crucial. O próprio "self" é visto como um elemento motivador da acção, operando como mecanismo de mudança. Os pressupostos deste novo posicionamento de Bandura (1982, 1986) passam pela consideração do indivíduo como agente de

conhecimento (crenças, valores) e recriador de ambientes, com capacidade para empreender tarefas importantes e transformar os condicionalismos externos (Bandura, 1986; Sanches, 1987).

Supõe-se que, para compreender o indivíduo, não basta observar e avaliar os seus comportamentos. É necessário atender ao que tais comportamentos significam para o indivíduo, ao que este pensa de tais comportamentos. É necessário ter em conta o modo como o indivíduo estrutura cognitivamente o mundo e compreender os seus pontos de referência, os sistemas que utiliza para seleccionar, processar e organizar a informação, seja relativa a si próprio (autoconceito) seja acerca do ambiente com que interage.

No quadro da reciprocidade entre o autoconceito e o contexto social, alguns autores falam da auto-avaliação baseada na acção eficaz e, considerando a formação do autoconceito baseada na eficácia, dão maior enfase à "autodeterminação" (Gecas, 1982; Gecas & Schualbe, 1983). O modo como se forma o autoconceito seria determinado não apenas pela experiência, mas sobretudo pelas interpretações feitas ao meio ambiente, pelas atribuições que a pessoa faz aos seus comportamentos, e pelas avaliações e reforços vindos dos "outros significativos" (Shavelson & Bolus, 1982; Veiga, 1988).

Sem deixar de atender ao aspecto interaccionista, outros autores ligam o autoconceito a uma certa disposição pessoal, caracterizada pela consistência temporal e resultante das auto-avaliações reguladas por acontecimentos ambientais (O'Malley & Bachman, 1983). O autoconceito aparece também como uma fonte de motivação, distinguindo-se três motivos principais com ele associados (Gecas, 1982; Gecas & Schualbe, 1983). Um seria o

motivo de auto-estima, que leva não apenas a manter o que se tem de positivo (automanutenção), como ainda a conquistar um aumento dos aspectos positivos de si próprio (a auto-saliência); outro seria o motivo de auto-eficácia, que leva o individuo a percepcionar-se como competente ou como não eficaz; e outro seria o motivo de autoconsistência, que permitiria à pessoa manter a conexão das suas identidades.

Alguns autores centram-se na noção de que o "self" age como um "esquema" cognitivo (Markus, 1977; Markus & Nurius, 1986), como um "protótipo" processador de informação (Kihlstrom & Cantor, 1984; Musitu, 1982; 1984), ou como uma "teoria" e, portanto, como uma organização do conhecimento acerca dos dominios respeitantes ao próprio sujeito (Epstein, 1973; 1980). Compreende-se assim a preferência pelos termos autoconhecimento e autoconsciência (Hull et al., 1988; Markus & Nurius, 1986; Musitu & Roman, 1982; Nasby, 1985). Nesta perspectiva, o "self" é frequentemente entendido como (Kihlstrom & Cantor, 1984):

> "Uma representação mental que o individuo tem de si próprio, representação que em principio não é diferente de outras representações mentais que o individuo tem de outros objectos ou acontecimentos e seus atributos e implicações. Por outras palavras, o "self" é um conceito, não diferente de outros conceitos, que está armazenado na memória como uma estrutura cognitiva, não diferente de outras estruturas cognitivas" (p. 2).

O autoconceito procede à organização da experiência que permite a unidade e a continuidade, ao mesmo tempo que facilita o funcionamento do sujeito nas diferentes situações (Epstein, 1973; 1980; Greenwall & Pratkins, 1984). Os dados da nova experiência

são integrados na informação prévia, ou ainda, o novo é assimilado ao velho e este é acomodado ao novo (Schlenker, 1985).

O "esquema" implicaria então uma estrutura interna, um dominio especifico (neste caso o "self"), a possibilidade de alteração com a experiência, uma direccionalidade da actividade (respeitante ao individuo), e ainda a assimilação da experiência percebida como apropriada ao seu contexto. O autoconceito é concebido como um sistema de "esquemas", que selecciona e modifica activamente as experiências, que são percebidas, guardadas na memória e recordadas (Markus & Sentis, 1982; Taylor & Crocker, 1981).

Recentes pesquisas tendem a mostrar que a activação de um "esquema" particular influencia a maneira como a informação é seleccionada, processada e preservada. Assim, a informação consistente com o "esquema" predominante é objecto de maior atenção (Alba & Hasler, 1983) e processada mais rapidamente (Markus, 1977; 1980). Outros estudos têm salientado que as pessoas tendem a interpretar a utilidade da informação, presente ou passada, em função da sua consistência com o "esquema" (Cantor & Mischel, 1979; Swann & Read, 1981), e ainda a polarizar atitudes no sentido de tornar essa informação mais apoiante desse mesmo "esquema" (Martorell, 1986; Tesser, 1978). As representações da experiência passada vão-se organizando em "estruturas de conhecimento", que depois são utilizadas para ordenar e interpretar a nova informação. Embora tenham recebido vários nomes, essas estruturas são geralmente conhecidas como "esquemas" (Neisser, 1976; Schlenker, 1985). Como frequentemente referido

(Kihlstrom & Cantor, 1984; Kuper, 1981; Neisser, 1976), os "esquemas" operam para especificar a natureza e a organização da informação que se vai armazenando, são modelos de acção (estrutura), mas também modelos para a acção (processo).

Encontra-se frequentemente a ideia de que o autoconceito está representado na memória como uma estrutura hierárquica de categorias de componentes cognitivos e autodescritivos (Rogers, 1981), enquanto para outros autores o autoconceito é visto como um sistema de "protótipos" cognitivos que indicam o tipo de informação que melhor poderá ser classificada como membro de uma categoria especifica (Kihlstrom & Cantor, 1984; Kuper, 1981).

O autoconceito é, pois, entendido como estrutura e como processo (Neisser, 1976; Schlenker, 1985), algo muito parecido com o que James (1890) concebia como "o conhecedor" e "o conhecido". Dado que se encontram numa interdependência dinâmica com o meio ambiente, os "esquemas" não apenas dirigem a actividade relevante a eles mesmos, como também se modificam em função dessa actividade, sendo por isso continuamente actualizados na dinâmica das inferências, dos juizos, das predições e das decisões (Greenwall & Pratkins, 1984; Schlenker, 1985).

O autoconceito é considerado como resultante de um processo de desenvolvimento continuo, no qual as interpretações que o sujeito faz das suas experiências desempenham um importante papel. Essas interpretações refectem necessariamente os valores e as normas sociais assumidas pelos membros dos seus grupos de pertença. Os contextos de socialização exercem uma preponderante acção no tipo de selecção, interpretação e transmissão das normas e representações sociais, e ainda na determinação das experiên-

cias vistas como adequadas. A integração congitivo-afectiva das experiências influenciará a formação do autoconceito e condicionará o posicionamento assumido nas posteriores situações de realização (Alba & Hasler, 1983; Fontaine, 1986; Martorell, 1986; Tesser, 1978).

No sentido de estabelecer uma ponte conceptual entre a cognição e a motivação, foi recentemente introduzido o conceito de "selves" possiveis, entendidos como componentes cognitivos das esperanças, dos objectivos, dos medos e dos sinais de perigo, significando portanto as percepções que o indivíduo tem daquilo que deseja ou teme (Markus & Nurius, 1986).

Em suma, o paradigma cognitivo-social dá especial destaque à significação fenomenológica dos acontecimentos, aparecendo frequentemente considerado como um dos que mais tem explorado o dominio do autoconceito (Harter, 1983; Schlenker, 1985; Suls & Greenwald, 1986). No entanto e dado o carácter recente da teoria do autoconceito como um "esquema", este posicionamento apresenta-se ainda vago e com implicações pouco precisas (Greenwald & Pratkins, 1984; Schlenker, 1985). Por outro lado, os estudos incluidos nesta perspectiva incidem sobretudo nos processos conscientes e não históricos, o que implica restrições teóricas e metodológicas (Joyce-Moniz, 1976; Leahy, 1985).

Na verdade, os conteúdos inconscientes influenciam profundamente o comportamento e o pensamento (perspectiva psicodinâmica) e, por outro lado, as dimensões cognitivas e sócio-afectivas do autoconceito fenomenológico vão-se formando progressivamente ao longo de vários estádios de desenvolvimento, onde as estruturas

evoluem e se integram, possibilitando ao sujeito um crescente autoconhecimento na interacção social (perspectiva cognitivo-desenvolvimentista).

2.5. Perspectiva desenvolvimentista

O autoconceito não tem sido muito estudado de um ponto de vista empírico-desenvolvimentista. Os autores frequentemente considerados na Psicologia do Desenvolvimento, sem tratarem directamente o autoconceito enquanto "si-mesmo" ou "eu-objecto", têm-se preocupado sobretudo com a explicação das mudanças evolutivas das estruturas que permitem ao indivíduo diferenciar-se e relacionar-se com os outros (Bednar et al., 1989; Garcia, 1983; Harter, 1983; Suls & Greenwald, 1986). No entanto, alguns contributos vindos das perspectivas psicodinâmica e, sobretudo, cognitivo-desenvolvimentista merecem ser referenciados.

Antes porém convirá referir um dos mais importantes precursores da perspectiva desenvolvimentista do "self" fenomenológico, G. Mead (1934). O "self", passaria através do "role-taking", por dois estádios:

- No estádio do jogo simbólico, a criança iria assumindo diferentes papéis no jogo, observando as reacções dos outros pela perspectiva dos papéis em que se envolve (pai, polícia, bombeiro, etc.) e aprendendo o comportamento adequado ao papel;
- No estádio do jogo socializado, a pessoa seria capaz de se auto-avaliar pela perspectiva do "outro-generalizado". O jogo implicaria o desenvolvimento de papéis ligados a comportamentos específicos. No papel de estudante, por exemplo, existe "um outro generalizado" que inclui as expectativas mútuas dos papéis de professor, de colega, etc. Na medida em que este "outro" fosse sendo aprendido, o indivíduo seria capaz de se auto-avaliar através das reacções dos demais.

Diferentes contributos vêm, no entanto, do paradigma não fenomenológico, como as posições psicanalíticas, em seguida consideradas.

2.5.1. Modelo psicodinâmico

Devido à acção da censura, uma porção do autoconceito permanece desconhecida, vendada ou deformada. Um tanto paradoxalmente, o autoconceito abrange uma parte inconsciente, o si-mesmo não fenomenológico, que é objecto particular de estudo da perspectiva psicanalítica (Cunha, 1986; Kohut, 1988; Milheiro, 1988).

A teoria freudiana centra-se fundamentalmente nos processos inconscientes e na análise das três instâncias psíquicas "id-ego-superego". O autoconceito, entidade grandemente ligada ao âmbito da consciência, ocuparia aqui um lugar diminuto (Burns, 1982; Cunha, 1986; L'Ecuyer, 1985).

Com o aparecimento de todo um conjunto de neofreudianos (Adler, Erikson, Hartmann, Horney...), passou a ser concedido um lugar mais acentuado aos processos activos da personalidade,

continuando, no entanto, a haver uma centração nos níveis de consciência (consciente, pré-consciente e inconsciente) e nas instâncias psíquicas ("id", "ego" e "superego"), que constituem a base da organização da personalidade. O "ego" (regido pelo princípio da realidade) é entendido como o mediador entre as contínuas exigências do "id" (regido pelo princípio do prazer) e as proibições do "superego", procurando manter um certo equilíbrio. Nas palavras de Nunberg, citado por Laplanche & Pontalis (1976, p. 291), "enquanto o ego obedece ao superego por medo do castigo, submete-se ao ideal do ego por amor", numa procura de equilíbio (dimensão acção) interno e com a realidade.

Alguns autores procuraram ampliar o papel tradicional atribuído ao "ego" (mediador entre o "id" e o "superego"), considerando-o como "um sistema mental estrutural", em ligação com profundas estruturas da personalidade (Jacobson, 1964). Mais concretamente, Jacobson (1964, p. 6) considera que:

> "O autoconceito se relaciona com a pessoa inteira enquanto indivíduo (...), incluindo o corpo (...) e a sua organização psíquica (...), e constitui um termo descritivo auxiliar referido ao indivíduo (...) enquanto ente distinto dos objectos do mundo circundante".

As percepções de si mesmo corresponderiam às "representações endopsíquicas inconscientes, preconscientes e conscientes do si-mesmo corporal e mental derivado do ego" (Jacobson, 1964, p. 19).

O autoconceito aparece ainda como o conteúdo do aparelho psíquico e das representações simbolizadas de uma porção do material pertencente ao "id", ao "ego" e ao "superego" (Kohut,

1988; Solomon, 1986). Mais recentemente, Kohut (1988) concebe o "self" como uma abstracção psicanalítica, reconhecendo a existência de vários "selves", contraditórios e com graus de importância e de estabilidade diferentes: "Há selves conscientes, pré-conscientes e inconscientes; há selves no ego, no id e no super-ego (...). Entre esses selves, contudo, existe um que é mais centralmente localizado na psique, um self que é mais vivenciado pelo indivíduo como básico e que é muito resistente à mudança (...), o self nuclear" (Kohut, 1988, p. 33).

Outros autores observam que o "ego", de simples instância que era, foi sendo elevado à categoria de representante da organização psíquica, acrescentando-se-lhe o papel de integrador de toda a personalidade (Cunha, 1979; Meissner, 1986; Milheiro, 1988; Soloman, 1986). Assim concebido, o "ego" assumiria o papel do "self" enquanto entidade estrutural integradora das complexas interacções intrapsíquicas (Meissner, 1986).

Um outro aspecto é o do desenvolvimento do autoconceito com a idade. Poder-se-ia dizer que o autoconceito segue as mesmas etapas de formação do "ego".

Tal como noutras teorias, admite-se também aqui que o autoconceito tenha como origem uma base somática. As primeiras imagens do si-mesmo emergem da percepção gradual de uma distinção entre o indivíduo e o objecto de gratificação, estendendo-se a uma percepção cada vez mais ampla do próprio corpo -- a imagem corporal, ou o "si-mesmo primordial" (Arieti, 1967, p. 48). Em estreita ligação com a sucessiva localização da energia libidinal nas diferentes zonas erógenas, e como

consequência do tipo de valorizações recebidas e dos processos de identificação, ir-se-ia estruturando, ao longo dos diferentes estádios de desenvolvimento (oral, anal, fálico, latência e genital) o sentido de identidade e o "autoconceito mental" (Jacobson, 1964; Solomon, 1986).

As experiências e os processos de identificação com os agentes de socialização (pais, professores, heróis) constituem um importante factor de desenvolvimento do autoconceito. Os objectos amados, com os quais a criança se vai identificando, representariam uma espécie ou uma parte do si-mesmo ideal. A conquista da autonomia, as experiências de valorização, a percepção de capacidades crescentes e a progressiva diferenciação em relação aos outros irão possibilitando auto-imagens mais realistas e uma experiência interna mais consistente (Cunha, 1979; Jacobson, 1964; Kohut, 1988; Milheiro, 1988).

Em suma, parece haver indícios de que o lugar do autoconceito nesta teoria seja pouco claro e até difícil de definir. Na verdade, aparece frequentemente como um "termo descritivo auxiliar relacionado com a pessoa" (Jacobson, 1964, p. 6). Num posicionamento acentuadamente mais crítico da conceptualização psicodinâmica, aparece mesmo quem considere que:

> "Só poderia resultar muito difícil -- para não dizer impossível --, para uma teoria profundamente centrada na exploração da dinâmica inconsciente do psiquismo, o intento de desenvolver de uma forma válida o campo dos dinamismos conscientes e experienciais, relativamente aos quais a percepção de si mesmo constitui uma experiência particularmente importante. Isto é inclusivamente certo entre os próprios dissidentes de Freud, os neofreudianos que, como Erikson, procuraram pôr em evidência os processos conscientes e o papel do ego. Porém, nem sequer eles parecem ter conseguido integrar verdadeiramente o autoconceito

> dentro dos seus modelos teóricos, construídos prévia e primordialmente em torno dos sistemas id-ego-superego, consciente-inconsciente" (L'Ecuyer, 1985, p. 37).

Outros autores argumentam que a importância atribuída pela psicanálise ao "self", deve ser vista sobretudo em termos da sua reestruturação ao longo do processo terapêutico (Cunha, 1979; 1986; Kohut, 1988; Satir, 1987). A literatura psicanalítica parece preocupar-se mais com a identidade formada nas relações precoces (Bassols et al., 1985; Cunha, 1986; Milheiro, 1988) do que com outras dimensões do autoconceito. No entanto, sendo a identidade entendida como uma parte do autoconceito (Allport, 1953; Alos, 1984; Combs & Snygg, 1959; Fitts, 1965; L'Ecuyer, 1985), os contributos desta corrente são muito elevados, apesar de o próprio conceito de identidade variar conforme o autor considerado (Adroer et., al, 1985; Cunha, 1979; Erikson, 1976; Klein et al., 1959; Mahler et al., 1975; Milheiro, 1988).

Embora a integração das diferentes partes do autoconceito na teoria psicanalítica apele ainda a muito trabalho (Klaif, 1985; Meissner, 1986), a identidade tem recentemente vindo a ser muito estudada.

Se é possível encontrar múltiplas tentativas para circunscrever a evolução da representação de si na consciência (Baldwin, 1897; James, 1890; Wallon, 1959), foi sobretudo com os trabalhos de Erikson (1976) que o conceito de identidade passou a assumir maior importância na linguagem psicológica (Milheiro, 1988). O conceito de identidade é colocado no centro da sua teoria sobre o desenvolvimento humano, e tem por base três ideias fundamentais: a consciência de uma continuidade temporal; a

relação entre os elementos da personalidade em termos de semelhança consigo próprio, em oposição à experiência de confusão; e a tendência para uma unidade funcional, numa tarefa nunca acabada. A aquisição da identidade passa a constituir a maior tarefa da personalidade ao longo do desenvolvimento, e a adolescência ocupa um importante lugar nessa construção progressiva do "eu". Após a ocorrência de vários estádios, o "eu" passa a operar uma recapitulação do conjunto das introjecções e das identificações da infância, de modo a permitir destacados comprometimentos extra-familiares, já em ligação com as tarefas da idade adulta.

Erikson (1976) construiu um novo quadro global do desenvolvimento humano, esquematizado em oito estádios ou momentos criticos concebidos em termos de conflito normativo entre duas posições extremas de uma solução possível assumida pelo "eu": confiança/desconfiança, autonomia/dúvida, iniciativa/culpa, laborosidade/inferioridade, identidade/confusão, intimidade/isolamento, produtividade/estagnação e integridade/desesperança.

Retomando a identidade na adolescência, esta dimensão do autoconceito aparece caracterizada pelo conflito identidade "versus" confusão de identidade. Esse conflito abrangeria os aspectos da recapitulação da construção da identidade (temporalidade, certeza de si, experimentação e aprendizagem) e os aspectos da antecipação da fase adulta (sexualidade, autoridade e comprometimento ideológico). A experienciação positiva na adolescência dos aspectos de antecipação seria de importância

capital na reformulação da identidade, além de constituirem polos de influência na realização das tarefas centrais do "eu" na idade adulta.

O crescente interesse da investigação pelo estudo da identidade na adolescência situa-se em geral na sequência das produções de Erikson (1976), consideradas ainda hoje das mais elaboradas (Marcia, 1980; Melgosa, 1987). Assim, têm surgido nos últimos anos alguns trabalhos que procuram desenvolver instrumentos de avaliação dos conflitos normativos ocorridos nos estádios de desenvolvimento (Bourne, 1978; Rosenthal, Gurney & Moore, 1981), enquanto outros se situam no âmbito mais restrito da avaliação da identidade na adolescência, seja por meio da entrevista semi-estruturada (Marcia, 1976; 1980), seja pela utilização de escalas mais especificas (Caldwell et al., 1989; Dellas & Jemigan, 1981; Melgosa, 1987; Taveira & Campos, 1987).

Neste contexto, merecem especial destaque os trabalhos de Marcia (1976; 1980), onde a identidade passa a ser entendida como a estrutura dinâmica das pulsões, das crenças e das identificações, abrangendo a implicação numa orientação sexual, a adopção de uma posição ideológica e a escolha profissional. A investigação actual sobre a identidade abrange o estudo de quatro possíveis "estatutos": a identidade realizada, a moratória, a difusão e a exclusão (Marcia, 1980). Alguns investigadores têm vindo a explorar estas quatro dimensões ao nível da identidade vocacional (Caldwell et al., 1989; Dellas & Jemigan, 1981; Melgosa, 1987; Taveira & Campos, 1987).

Por último, têm recentemente surgido alguns estudos que destacam as relações significativas entre a identidade, ou a

intimidade, e outras dimensões do autoconceito (Caldwell et al., 1989; Dusek, Carter & Levi, 1986; Van der Werff, 1985).

2.5.2. Modelo cognitivo-desenvolvimentista

A integração cognitiva das experiências provenientes da interacção social depende do estádio de desenvolvimento das capacidades do sujeito, o que implica a consideração do processo em termos de estruturas dinâmicas e evolutivas. Neste modelo, são valorizadas as mudanças nos processos e nos conteúdos, em oposição aos modelos da aprendizagem social que vêem o desenvolvimento como uma aquisição de "skills" e de informação (Glick & Zigler, 1985; Leahy, 1985).

Incluem-se aqui as posições cognitivistas do desenvolvimento humano, viradas para os processos conscientes, cognitivos e sócio-afectivos, que colocam a formação do "eu" na passagem por várias etapas, onde as estruturas internas mudam, se combinam e integram, dando ao sujeito a capacidade de se conhecer a si próprio e ao mundo (Glick & Zigler, 1985; Joyce-Moniz, 1976; Leahy, 1985). O "eu" é situado num processo histórico -- importância dos antecedentes (maturação, aprendizagem...) -- e desenvolvido na interacção social, importante agente de mediação das percepções e cognições (Joyce-Moniz, 1976; Piaget, 1972).

As contribuições cognitivo-desenvolvimentistas abrangem, por

um lado, a análise dos processos que permitem o desenvolvimento das auto-avaliações, por outro, o estudo das mudanças dos conteúdos das autodescrições com a idade, e ainda a integração dos aspectos cognitivos, emocionais e de relação social.

O papel activo do sujeito na construção do "self" reflectirá necessariamente o nível cognitivo atingido e as suas especificidades. O processo pelo qual o "self" é conhecido vai evoluindo ao longo dos diferentes niveis de desenvolvimento, pelo que o conteúdo do autoconceito será diferente com a idade (Glick & Zigler, 1985; Harter, 1983; 1985; Leahy, 1985).

Estudos ligados à "Escola de Genebra" têm mostrado que, no inicio do desenvolvimento, não existe um sujeito consciente do seu "self", nem um objecto do ponto de vista do sujeito (Piaget, 1972; Piaget & Inhelder, 1976). A altura e o modo do sujeito se tornar "conhecedor" e se considerar como um objecto desse conhecimento assentam num duplo movimento de "interiorização" progressiva da acção (através da construção de estruturas) e de "exteriorização" e compreensão da causalidade, que permite ao sujeito considerar-se um objecto ente outros objectos. As percepções e as imagens mentais estão subordinadas à estruturação das operações mentais (Piaget, 1972), pelo que no estudo do "self" são importantes os mecanismos cognitivos subjacentes às autopercepções (Joyce-Moniz, 1976).

Sem estudarem a evolução dos conteúdos do autoconceito com a idade, Piaget & Inhelder (1966) contribuiram sobretudo para um posicionamento cognitivista face aos processos mentais, que tem inspirado alguns modelos do desenvolvimento humano (Lewis & Brooks-Cunn, 1979; McGurk, 1978). Podem destacar-se quatro tipos

principais de estudo, radicados numa inspiração piagetiana: os que se debruçam sobre o desenvolvimento do raciocínio moral (Azevedo, 1988; Kohlberg, 1975; 1976; Valente, 1989); os que visam o desenvolvimento da adopção de perspectivas (Flavell, 1974; 1977); os dirigidos ao eu-categorial (Lewis & Brooks-Cunn, 1979); e os relativos à evolução do "eu" como sujeito, ou ao eu-existencial, procurando os momentos evolutivos em que vão surgindo vivências permanentes no "eu", nomeadamente o sentido de identidade, de individualidade, de sexualidade e de humanidade (Guardo & Bohan, 1971).

Embora nem sempre empiricamente fundamentados, têm surgido nos últimos anos outros contributos cognitivo-desenvolvimentistas para o estudo dos processos de evolução do "self" e de algumas das suas dimensões específicas, como a auto-imagem (Glick & Zigler, 1985), a auto-compreensão e a perspectiva do "outro" (Hart & Damon, 1985), o "si-mesmo" impulsivo (Kegan, 1982; 1985), a auto-competência e o auto-valor (Harter, 1983; 1985).

Este tipo de trabalhos insere-se na valorização e integração das funções cognitivas, emocionais e sociais, o que poderá refutar a "acusação" de que o paradigma cognitivo-desenvolvimentista tenha reduzido o "eu" a estruturas cognitivas e operações intelectuais (Flavell, 1974; 1977; Guardo & Bohan, 1971; Kohlberg, 1975; 1976; Lewis & Brooks-Cunn, 1979).

No entanto, os estudos anteriormente referidos incidem sobretudo no processo do "eu-conhecedor", e pouco no "si-mesmo" enquanto objecto conhecido, domínio onde se situa o presente tarbalho. Assim, e dada a sua abrangência, merecem aqui maior

destaque os contributos desenvolvimentistas de L'Ecuyer (1981; 1985; 1989) sobre o autoconceito enquanto entidade própria ("eu-conhecido"). O autoconceito passaria por várias fases de desenvolvimento ao longo de toda a vida dos sujeitos e os seus elementos apresentariam três níveis de organização (estruturas, subestruturas e categorias), evidenciando-se uma relação hierárquica entre esses elementos (percepções centrais e secundárias). O autoconceito é entendido como:

> "Um sistema multidimensional composto de estruturas fundamentais que delimitam as grandes regiões do autoconceito; cada uma destas compreende porções mais limitadas do si-mesmo -- as subestruturas --, as quais se fraccionam num conjunto de elementos mais específicos -- as categorias -- que caracterizam as múltiplas facetas do autoconceito e que provêm do seio da experiência vivida, depois percebida e finalmente conceptualizada pelo indivíduo" (L'Ecuyer, 1975a, p.31).

O autoconceito abrange uma organização hierárquica cujas tendências apontam para a busca de unidade ou coesão interna, sem no entanto deixarem de ocorrer variações e inconsistências com o tempo ou as situações. Baseando-se no reconhecimento do valor do ponto de vista do sujeito, L'Ecuyer (1975; 1981) adopta o método autodescritivo e cria o instrumento "Génesis das Percepções de Si Mesmo" ("GPS"), com base na técnica "Quem és tu" de Bugental e Zelen (1950). O indivíduo pode descrever-se durante o tempo que quiser, recordando circunstâncias relativas a si mesmo, com inteira liberdade. O posterior processo de categorização das autodescrições permite a elaboração de perfis perceptuais, segundo variáveis de interesse (idade, sexo...), bem como a análise da evolução das percepções de si mesmo (em termos de

centrais ou secundárias) e dos seus conteúdos ao longo da idade.

Este modelo representa, segundo o seu próprio preponente (L'Ecuyer, 1975; 1981; 1985; 1989), uma síntese integradora das produções relativas ao desenvolvimento do autoconceito ao longo de todo o ciclo de vida. O autoconceito passaria então por seis etapas de desenvolvimento: emergência do autoconceito (0-2 anos); afirmação do autoconceito (2-5 anos); expansão do autoconceito (5-11 anos); reorganização do autoconceito (pelos 11-20 anos); maturidade do autoconceito (pelos 20-60 anos); e tendência do autoconceito para o declínio geral (sensivelmente depois dos 60/65 anos).

Foi atribuído um maior destaque à faixa etária que abrange a adolescência, por ser aquela em que se incluem os sujeitos da amostra utilizada na presente investigação.

1a Etapa: emergência do autoconceito (0-2 anos de idade)

O aspecto predominante nesta etapa é a emergência do si-mesmo através do processo de progressiva diferenciação si-mesmo/não-si-mesmo. As sensações corporais internas e os diversos contactos com o meio iriam possibilitando as primeiras distinções entre o si-mesmo e o não-si-mesmo ao nível da imagem corporal, como defendem outros autores (Boulanger-Balleyguier, 1964; Wallon, 1959; 1963; Zazzo, 1948). As reacções da criança face ao espelho apontam para a existência de fases sucessivas, desde a indiferenciação à confusão e à progressiva tomada de consciência que, aí entre os 2 e os 3 anos, iria preparando a

elaboração de uma imagem corporal mais consistente (Boulanger-Balleyguier, 1964; Fisher & Cleveland, 1968; L'Ecuyer, 1981; 1985; 1989) -- o que vai no sentido das posições psicodinâmicas sobre a imagem corporal enquanto núcleo donde surgiriam todas as imagens do si-mesmo (L'Ecuyer, 1981; 1985; 1989).

Embora destacando a importância da imagem corporal (o si-mesmo somático, o esquema corporal) enquanto primeiro objecto de diferenciação si-mesmo/não-si-mesmo, L'Ecuyer (1975) considera que, mesmo nessa idade, tal imagem não poderia constituir o único pólo importante no desenvolvimento do autoconceito. Com efeito, a existência simultânea de outros tipos de imagens de si mesmo seria patenteada pelo estabelecimento das primeiras relações afectivas e pelas consequências nefastas em caso de ruptura de tais relações (Bowlby, 1969; Spitz, 1970). Ao mesmo tempo que a imagem corporal se vai estruturando, outras imagens mais interiores emergem simultaneamente, refelectindo-se posteriormente na sensação de ser amado e de ter valor, e portanto na auto-estima (L'Ecuyer, 1975; 1985; 1989).

O autoconceito, a princípio uma simples consciência glogal de si próprio, vai-se tornando, com a idade, mais complexo e diferenciado em conteúdos variados.

2a Etapa: afirmação do autoconceito (pelos 2-5 anos)

A nível comportamental, o negativismo e a oposição aos outros são apresentados como manifestações de individualidade e, reforçando a sensação de valor pessoal, consolidariam a consciên-

cia de si mesmo em relação aos demais.

A linguagem aparece como um importante factor de desenvolvimento do autoconceito. Ligada à representação da acção, facilita a classificação e a organização da experiência em categorias conceptuais organizadas. A utilização progressiva dos pronomes pessoais e possessivos indicaria maior consciência de si mesmo e uma diferenciação mais acentuada dos outros, como defendem certos autores (Ames, 1952; Wallon, 1934), apontados por L'Ecuyer (1981; 1985).

A posterior retracção dos comportamentos possessivos e, por outro lado, os intercâmbios, cada vez mais frequentes com as outras crianças do que com os pais, revelariam igualmente a recente percepção de segurança. Os comportamentos de imitação e o jogo da alternância de papéis indicariam, por um lado, a necessidade de a criança se identificar com os adultos e com certos papéis e, por outro, o estabelecimento de diferenças, no sentido de uma crescente identidade (Allport, 1961; Hamachek, 1971; L'Ecuyer, 1981; 1985; Wallon, 1963).

3a Etapa: expansão do autoconceito (pelos 5-11 anos).

O autoconceito ampliar-se-ia aquando da entrada na escola, passando o tipo de relacionamento com os personagens extra-familiares a desempenhar maior importância na integração de novas experiências. Trata-se de um período em que se iriam acumulando e hierarquizando várias imagens de si mesmo (relativas às capacidades, ao desempehno e ao sentido de pertença).

Ao constatar a raridade de trabalhos sobre a expansão do autoconceito durante esta fase, L'Ecuyer (1981; 1989) atribui-a ao facto de grande parte dos investigadores fazerem uso de listas de adjectivos ou de frases previamente definidas, a que as crianças respondem, em vez de utilizarem questionários abertos. Este último tipo de instrumentos, permitindo aos sujeitos exprimirem-se livremente acerca de si mesmos, possibilitaria perceber melhor o progressivo aparecimento de novas dimensões do autoconceito. Os trabalhos de L'Ecuyer (1975; 1981; 1985; 1989) vão nesse sentido e, retomando as ideias de alguns autores (Hamachek, 1971; Perron, 1971; Wallon, 1934, 1963; Ziller, 1973), destacam o sucessivo aparecimento de novas dimensões do autoconceito, a diversificação de conteúdos dentro de cada dimensão e as variações do grau de importância dos seus componentes.

4a Etapa: reorganização do autoconceito (pelos 11-20 anos)

Entre os factores implicados no processo de diferenciação e de reorganização do autoconceito, destaca-se a maturação física, a identificação com o grupo de pares, a preocupação com a escolha profissional e a procura de autonomia pessoal.

As transformações físicas centram a atenção do adolescente na sua imagem corporal, competindo-lhe aceitar e integrar as transformações ocorridas, numa adaptação ao seu próprio sexo e ao sexo oposto. A valorização de si mesmo e o sentido de identidade aparecem fortemente enraizados no tipo de integração que o

adolescente faz da sua imagem corporal.

A confrontação com as preocupações profissionais leva o adolescente a diferenciações internas mais subtis, ligadas à identificação das capacidades e dos interesses. A identificação com grupos de colegas, colocados em semelhante situação de procura de si mesmos, poderá entrar em complementaridade com a resistência às pressões parentais e com as moratórias impostas pelo mundo dos adultos. No entanto, a obtenção de uma identidade e de um autoconceito mais estruturado exigiria uma diferenciação progressiva si-mesmo/grupo de pares. O adolescente desenvolve e adopta maneiras mais personalizadas e diferenciadas de pensar, sentir e agir, afirmando a sua independência.

Reportando-se ao sentido apontado por outros autores (Coopersmith, 1981; Long, Ziller & Henderson, 1968; Rosenberg, 1979), considera L'Ecuyer que a contínua distinção si--mesmo/próximo passaria por uma ambivalência considerável. Em paralelo com a necessidade de identificação com o grupo de pares, ocorreriam episódios de regresso à identificação com as figuras parentais. A estreita relação entre a auto-estima do adolescente e as percepções que deles têm os "outros significativos" (pais, colegas e professores) tem a ver com a importância do papel do próximo na conquista da identidade e da progressiva organização do autoconceito.

Para destacar a importância do grupo de colegas como fonte de autoconceito, L'Ecuyer (1985) refere um estudo (Wilson & Wilson, 1976) em que os sujeitos (17-25 anos) atribuiram a seguinte ordem de importância às suas autopercepções: 1o

Quadro 2.2 - Oscilação das percepções centrais e secundárias em sujeitos do sexo masculino e feminino, dos 12 aos 21 anos de idade (Adaptado de L'Ecuyer, 1985, p. 142).

Dimensões do si-mesmo	Sexo masculino		Sexo feminino		
	12	15-21	12	18	21
Si-mesmo material	I *	C *	C	I	I
. Si-mesmo somático	S *	I	I	I	I
. Traços	S	I	I	I	I
. Condição física	S	S	S	S	S
. Si-mesmo possessivo	I	I	I	I	I
. Objectos	S	S	S	S	S
. Pessoas	I	I	I	I	I
Si-mesmo pessoal	C	C	C	C	C
. Imagem de si mesmo	C	C	C	C	C
. Aspirações	C	I	I	I	I
. Enumeração de actividades	I	I	I	S	S
. Sentimentos e emoções	S	I	I	I	I
. Interesses	C	C	C	C	C
. Atitudes	A *	S	S	S	S
. Qualidades-defeitos	I	C	C	C	C
. Identidade de si mesmo	C	C	C	C	C
. Denominação simples	I	C	I	I	I
. Papel-"status"	I	I	I	I	I
. Consistência	S	S	I	I	C
. Ideologia	- *	-	-	I	C
. Identidade abstracta	-	-	-	C	I
Si-mesmo adaptativo	I	C	C	C	C
. Valor de si mesmo	I	C	I	C	C
. Competência	I	C	I	C	C
. Valor pessoal	I	C	I	C	C
. Acividades de si mesmo	I	C	C	C	C
. Estratégia adaptativa	-	-	-	-	-
. Autonomia	S	C	C	C	C
. Ambivalência	A	I	I	S	S
. Dependência	S	I	I	C	I
Si-mesmo social	C	C	C	C	C
. Preocupação com actividades sociais	C	C	C	C	C
. Receptividade	C	C	C	-	-
. Dominação	C	C	C	-	-
. Altruísmo	-	-	-	S	I
. Referência ao sexo	I	I	I	I	I
Si-mesmo/não-si-mesmo	S	S	S	I	S

* C: percepção central; S: percepção secundária; -: estudo em curso; I: percepção intermédia; A: percepção ausente.

relações com os colegas; 2º outros em geral; 3º poder, "status" e êxito; 4º imagem corporal; 5º significado da vida; 6. escolha vocacional; 7. aspectos académicos; 8. relações familiares. Os dados não foram analisados em função da idade.

Nos sujeitos do sexo masculino, as estruturas do autoconceito (material, pessoal, adaptativa, social, si-mesmo/não-si-mesmo) constituem até aos oito anos percepções centrais. Com o início da adolescência, o si-mesmo adaptativo e o si-mesmo material passariam a estruturas intermédias, voltando a percepções centrais pelos 15 anos (Quadro 2.2). O si-mesmo/não-si-mesmo transformar-se-ia em percepção secundária, permanecendo assim nas idades posteriores.

Nos sujeitos do sexo feminino, a estrutura si-mesmo/não-si-mesmo tornar-se-ia secundária, passando pelos 18 anos a percepção intermédia. O si-mesmo material passaria a ter menos importância pelos 18 anos. As restantes estruturas permaneceriam centrais até por volta dos 20 anos. Ao nível das subestruturas e das categorias, a flutuação das autopercepções diferenciar-se-ia também em função do sexo e da idade (Quadro 2.2).

Em suma, as reformulações ao nível dos conteúdos do si-mesmo material, adaptativo, pessoal e social iriam permitindo a progressiva construção de um autoconceito mais amplo e estável (L'Ecuyer, 1981; 1985; 1989).

5ª Etapa: maturidade do autoconceito (pelos 20-60 anos)

Durante a idade adulta, o autoconceito continuaria a passar por reformulações periódicas, em função de variáveis significa-

tivas para o sujeito. Os atributos físicos e o tipo de saúde poderiam levar à reconsideração da imagem corporal. O sentido de competência profissional, o grau de integração social, o posicionamento face à paternidade ou a satisfação no matrimónio teriam ligações com a flutuação da identidade e do grau de auto-estima.

L'Ecuyer (1981; 1985; 1989) sublinha que, embora se note uma certa convergência quanto à existência de um período crítico por volta dos 40-50 anos de idade (Bischof, 1969; Neugarten, 1972; Ziller, 1973), a natureza das causas e as possíveis interpretações permanecem ainda pouco exploradas. O autor que vem servindo de base a este modelo evolutivo refere ainda outros trabalhos que sugerem uma acentuada consitência do autoconceito nesta fase etária (Chiriboga & Thurner, 1975; Thompson, 1972).

Assim, Chiriboga & Thurnher (1975) estudaram este período baseando-se num modelo de autoconceito multidimensional, com o propósito de verificar se os ritmos de crescimento ou de diminuição diferem segundo as características específicas do autoconceito. Não se observaram variações estruturais por volta dos 40 anos de idade, mas sim oscilações crescentes ou decrescentes, segundo as dimensões do autoconceito. Mais propriamente e de um modo geral, apareceria um aumento da autoconfiança (menos indecisão, dependência e timidez), da facilidade nas relações interpessoais, do autocontrolo, da consciência dos limites pessoais, e ainda da sensação de eficácia (menos inquietude e desordem). Parece assim poder afirmar-se, segundo L'Ecuyer (1985; 1989), que o autoconceito evolui também durante este período, devendo no entanto tratar-se da etapa de maior maturidade.

6a Etapa: tendência do autoconceito para o declínio geral (acima dos 60-65 anos).

A generalidade das teorias gerontológicas aponta no sentido de um certo declínio do autoconceito, devido a múltiplos factores que conduziriam a uma reformulação das autopercepções, particularmente ao nível da imagem corporal, da auto-estima e da dimensão social (Beaudoin, 1974; Bischof, 1969; Havighurst, 1971; L'Écuyer, 1985; Peterson, 1971). Entre esses factores, destacam-se a diminuição das capacidades físicas, a marginalização geralmente associada à reforma, a perda de pessoas queridas, o abandono por parte dos filhos, a doença, a redução dos contactos sociais, o esbatimento da identidade profissional, as divergências relativamente aos valores das novas gerações e as modificações do "status" sócio-económico. O autoconceito passaria a estar mais ligado a um progressivo desprendimento da sociedade, e vice-versa.

Alguns estudos sugerem no entanto que os resultados existentes são ainda pouco consistentes. Numa revisão dos estudos sobre a auto-estima nesta idade (Kalish, 1975), alguns trabalhos indicam um aumento, outros apontam para uma diminuição, havendo ainda os que não encontram alterações nessa estrutura. A auto-estima relacionar-se-ia positivamente com a idade quando a pessoa anciã não passou recentemente por experiências desagradáveis, quando o seu tipo de vida pós-reforma é idêntico ao esperado e quando a infância não foi vivida com medo de abandono.

Relativamente à percepção da imagem corporal, as pessoas idosas que gozaram de boa saúde ao longo da vida apresentariam

geralmente imagem corporal positiva, contrariamente à imagem mais negativa dos sujeitos que tiveram pior saúde (Kalish, 1975). A imagem corporal apresentar-se-ia geralmente positiva, podendo no entanto entrar em declínio à medida que fossem aparecendo quebras físicas acentuadas (Kalish, 1975; L'Écuyer, 1985; 1989).

Quanto à dimensão social do autoconceito, a maior parte dos estudos aponta para uma notória diminuição da extroversão e da sociabilidade (Kalish, 1975).

Os estudos existentes revelam alguns problemas, seja ligados a aspectos metodológicos (aplicação de instrumentos pouco estudados, dificuldades na consecução de estudos longitudinais devido à frequência de falecimentos), seja à falta de conhecimentos sobre o envelhecimento. Outras críticas têm a ver com a tendência a agrupar idades demasiado amplas num mesmo conjunto (Chowm, 1972; Robin, 1971), com o reduzido tamanho das amostras, com a utilização de métodos inferenciais de avaliação do autoconceito (Roberts & Kimsey, 1972), e ainda com a redução dos estudos a dimensões particulares do autoconceito (positividade ou negatividade, imagem corporal, auto-estima...). L'Écuyer (1985; 1989) refere ainda a dificuldade em extrair conclusões estruturais e em formular uma descrição válida do desenvolvimento do autoconceito nas pessoas idosas. No entanto, a diversidade dos resultados mostra que o autoconceito se vai alterando ao mesmo tempo que evidencia estar-se longe de ser tudo mais deficitário ou negativo em tais pessoas.

Apesar das limitações do modelo descrito, reconhecidas aliás pelo seu proponente (L'Écuyer, 1981; 1985; 1989), parece poder concluir-se que as diferentes estruturas do autoconceito não são

sempre centrais e que, ao longo da idade, vão aparecendo novos componentes do autoconceito, com alterações do seu grau de importância ou de centralidade.

Por último, de referir que a validade dos instrumentos do tipo "WAY", entre os quais se situa o "GPS" que tem servido de base os trabalhos de L'Ecuyer, aparece frequentemente posta em dúvida (Wylie, 1974; 1979). Nesse tipo de instrumentos, inicialmente desenvolvido por Bugental & Zelen (1950), são apresentadas ao sujeito algumas respostas à pergunta "Quem és tu", em função das quais esse mesmo sujeito se deverá autodescrever. Admitindo-se que o "GPS" não está livre de criticas, este instrumento tem permitido no entanto a realização de alguns estudos sobre o desenvolvimento do autoconceito com a idade, em termos das percepções livremente expressas pelos sujeitos (L'Ecuyer, 1975; 1981; 1989).

2.6. Considerações finais

Começou-se este capitulo por proceder à delimitação da noção do autoconceito. Antes do século XX, pouco mais há do que simples sinais das teorias contemporâneas do autoconceito. O "self" foi adquirindo um grande interesse ao longo do tempo, como o demonstram as referências existentes no "Psychological Abstracts". A partir de 1950, a incidência dessas publicações

triplicou em dez anos (Alos, 1984). O "self" passou então a ser entendido como o mais importante objecto da experiência de cada indivíduo (Burns, 1982). Depois da década de setenta o interesse pelo autoconceito adquire um lugar ainda maior na literatura, convertendo-se no ponto central de referência da realidade total que afecta a pessoa (Musitu, 1984).

Na diversidade da literatura existente, verifica-se que -- embora os termos auto-estima, auto-aceitação, auto-avaliação, autoconsistência, "ego", "self", "self-report", "self-confidence" e "self-worth" apareçam frequentemente confundidos e incorrectamente utilizados --, a tendência actual da literatura é para considerar esses termos incluídos no autoconceito. Vários autores referem não existir uma diferença notória entre as expressões "consciência de si" (Wallon, 1934), "representação de si" (Zazzo, 1972) ou "percepção de si", mais utilizadas na literatura europeia, e a palavra "autoconceito", predominante na literatura americana (Burns, 1982; L'Ecuyer, 1981; 1985; 1989; Ziller, 1973).

No conjunto dos paradigmas do autoconceito, tem-se destacado a conceptualização diferencial. Considerando que não existe apenas um autoconceito, mas sim uma variedade de autoconceitos com diferentes graus de importância, esta corrente tem-se virado sobretudo para a análise, a classificação e a confirmação da multidimensionalidade desse construto, num sistemático recurso à análise factorial, tendo igualmente produzido um importante trabalho no estudo das diferenças no autoconceito em função de grupos de pertença.

A pouca importância que a perspectiva "behaviorista" começou

por atribuir à consciência como um conceito legítimo, estendeu-se ao "self" como agente e como objecto da consciência. Os comportamentalistas, sem negarem que os processos internos existem, consideram no entanto que apenas se poderiam usar para explicar comportamentos quando estes podem ser observados e avaliados.

O paradigma cognitivo-social, com o seu ênfase nos factores contextuais e no processamento da informação, trouxe uma nova orientação ao estudo do autoconceito. A atenção é aqui centrada no modo como se adquire, armazena, recupera e utiliza a informação que é relevante para o individuo (Hull et al. 1988; Markus & Nurius, 1986). Ligado ao interaccionismo simbólico e à fenomenologia, o cognitivismo assume que, para entender e predizer os comportamentos do individuo, é necessário, em primeiro lugar, compreender como tal individuo estrutura e representa cognitivamente o mundo, isto é, atender às suas referências. Este paradigma tem-se mostrado muito produtivo no estudo do autoconceito (Burns, 1982; Musitu, 1982; Schlenker, 1985). Ao centrar-se na maneira como as pessoas se percebem a si próprias como tal e em relação com os demais, o posicinamento cognitivo-social defende, contrariamente à psicanálise, que o estudo do autoconceito se processe através de métodos autodescritivos, em que o individuo possa descrever as suas experiências conscientes. Situam-se nesta corrente as concepções do autoconceito apresentadas por algumas das figuras mais conhecidas sobre o tema (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Piers, 1988; Purkey & Novak, 1984; Schlenker, 1985; Shavelson et al., 1976; 1982;

Waetjen, 1972).

Nas perspectivas desenvolvimentistas, a psicanálise -- apesar de todo um importante trabalho analítico da estrutura do aparelho psíquico --, ao centrar-se fundamentalmente na dinâmica do inconsciente, tem dedicado menor atenção aos processos experienciais, pelo que o lugar do autoconceito, entendido como as autopercepções conscientes, aparece pouco difinido nesta teoria. Aqui, interessa fundamentalmente o autoconsceito inconsciente, não fenomenológico. Assim, e como se verá, a psicanálise terá inspirado grandemente a construção de técnicas de inferência do autoconceito inconsciente, através de testes ditos projectivos, instrumentos fortemente criticados por alguns autores, principalmente se utilizados com o objectivo de avaliar o autoconceito.

Na perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, os principais contributos ligam-se à importante posição de que o autoconceito se vai construindo ao longo de toda a vida, é um construto que passa por várias etapas, variando as suas estruturas e o grau de importância das suas dimensões. A construção do conteúdo das autopercepções varia conforme a idade e outras variáveis ligadas a grupos de pertença.

Atendendo a que é no âmbito das perspectivas diferencial, cognitivo-social e desenvolvimentista que se situam os contributos mais consistentes para o estudo actual do autoconceito, e ainda sendo o objecto do presente trabalho o autoconceito consciente em função da idade e outros grupos de pertença, a investigação realizada tomou como referências principais esses paradigmas. Neste enquadramento, o autoconceito foi concebido

como multidimensional, hierárquico, consciente, evolutivo, avaliativo e autodescritivo.

Defendendo-se embora a multidimensionalidade do autoconceito, esta não é incompativel com a existência de um factor geral. O indivíduo terá uma percepção de si próprio como um todo, a par de atitudes particulares, relativas a dimensões especificas que interagem e se correlacionam com essa mesma totalidade. Uma dessas dimensões, com especial relevo na literatura, é o autoconceito académico.

Embora alguns autores tenham frequentemente defendido que o verdadeiro construtor do autoconceito é o meio social, o autoconceito supõe uma estrutura mais estável, que não se altere a cada mutação ambiental, e uma área mais vulnerável que permita a adaptação ao meio. Além do "feedback" social como importante factor de desenvolvimento do autoconceito, merecem referência a capacidade de representação simbóloca, as ideias e os sentimentos ligados ao sucesso pessoal, e ainda os processos de identificação que permitem a interiorização das crenças e dos valores.

As investigações tendentes a obter uma superior compreensão da complexidade do autoconceito e das múltiplas facetas inerentes ao seu desenvolvimento não contribuiram ainda para um conhecimento alargado e consistente das estruturas preponderantes que nele próprio intervêm ao longo da vida. Tem-se procurado sobretudo utilizar o autoconceito com fins práticos.

Porém, como educar ou intervir no autoconceito sem um melhor conhecimento das suas numerosas dimensões e dos processos do seu desenvolvimento no âmbito dos grupos de pertença dos sujeitos?

Os contributos dos estudos referidos podem, no entanto, sugerir algumas clarificações no desenvolvimento do autoconceito, que permitam ao psicólogo e ao educador intervir activamente na formação da personalidade humana. Se para isso é importante atender à questão "O que é e como se desenvolve o autoconceito?", conveniente se torna conhecer também a forma de proceder à sua avaliação, sobretudo quando se pretende estudar as suas dimensões e entender a relação entre estas e as variáveis que intervêm na sua formação e desenvolvimento. Assim, apresentam-se em seguida os métodos de avaliação do autoconceito.

3. Avaliação do autoconceito

Na revisão da literatura até agora realizada, procurou-se, fundamentalmente, dar resposta à pergunta: O que é o autoconceito? Observou-se então uma notória falta de acordo quanto à noção de autoconceito. Essa diversidade de posicionamentos repercute-se na proliferação das formas de avaliar este construto.

Paradoxalmente, apesar de uma grande variedade de instrumentos de avaliação do autoconceito, em relativamente poucos se procedeu ao estudo das suas propriedades psicométricas. Numa revisão de 93 instrumentos, apenas sete alcançaram índices aceitáveis de validade concorrente (Wylie, 1974). Em trabalhos mais recentes (Marsh & Smith, 1981), é referido que, de um modo geral, os índices de validade externa estão compreendidos entre

0.15 e 0.90.

Os resultados anteriores não devem servir de desalento, mas antes como um alerta para a necessidade de analisar as propriedades psicométricas dos instrumentos, antes da sua utilização.

Dada a existência de diferentes tipos de autoconceito e, consequentemente, de variadas formas de o avaliar, uma questão que se coloca ao investigador é a de optar pelo tipo de autoconceito a estudar e, numa segunda fase, escolher os instrumentos mais adequados àquilo que pretende analisar. Procurou-se, pois, dar resposta à questão Como se mede o autoconceito?, de modo a fundamentar a escolha dos instrumentos utilizados.

Alguns autores fornecem um primeiro critério, útil no quadro da avaliação do autoconceito (Demo, 1985; Purkey, 1970; Purkey & Novak, 1984). Mais concretamente, tais autores consideram que o complexo sistema de crenças que cada um possui acerca de si próprio não pode ser avaliado directamente. As avaliações do autoconceito são obtidas por meio da descrição que o indivíduo faz de si próprio, ou através de inferências feitas por outros sujeitos acerca do autoconceito de determinado indivíduo. Numa primeira abordagem, encontra-se assim o autoconceito professado (autodescritivo) e o autoconceito inferido.

3.1. Autoconceito professado "versus" inferido

Embora o uso de instrumentos de avaliação do autoconceito professado constitua um método rápido, económico e muito

utilizado (Harter, 1983; Marsh et al., 1988; Piers, 1988; Wylie, 1979), tem sido criticado por alguns autores (Heilbrun, 1965; Purinton, 1965; Schulman, 1968) que argumentam que aquilo que o indivíduo está disposto a revelar raramente é idêntico àquilo que esse mesmo indivíduo pensa acerca de si próprio. Outros consideram que o grau de veracidade dos instrumentos autodescritivos (ou de autoregisto) depende sobretudo dos seguintes factores (Combs & Soper, 1957): clareza do conhecimento que o sujeito tem de si próprio; domínio que tem dos símbolos adequados ao que pretende expressar; expectativa social do indivíduo; grau de cooperação do sujeito; e libertação de medos.

Encabeçando uma outra crítica -- a representação inadequada dos diferentes aspectos do autoconceito -- alguns autores opinam que os itens dos instrumentos, mesmo quando multidimensionais, não representam adequadamente os vários aspectos do universo possível do autoconceito (Garcia, 1983; Wells & Marwell, 1976).

Os itens dos instrumentos podem não reflectir as dimensões mais importantes ou salientes das autopercepções, isto é, podem não ser necessariamente os mesmos que o indivíduo inclui no seu autoconceito (Beane & Lipka, 1984, p. 210). Por isso, alguns autores defendem que os sujeitos devem poder descrever livremente as percepções que têm de si próprios, sem terem de responder às simples questões colocadas pelo investigador (Bugental & Zellen, 1950; L'Ecuyer, 1975; McGuire et al., 1976; 1979). Em certos trabalhos optou-se por entrevistar os indivíduos, ou por lhes dizer simplesmente "Fale-nos acerca de si próprio". Assim se

obteria um "autoconceito espontâneo", pois os sujeitos seriam capazes de descrever a natureza do conteúdo do autoconceito, bem como o grau de saliência das suas dimensões (McGuire, Fujioka & McGuire, 1979).

Outras criticas aos instrumentos de avaliação do autoconceito professado sublinham que as pessoas são influenciadas pelo seu inconsciente e por mecanismos de defesa; a introspecção alia-se à subjectividade; a fluidez verbal é muito fraca em certos indivíduos (nem todos têm facilidade em descrever a sua vivência interna); a aspiração social de alguns sujeitos faz com que se inclinem para apresentar um autoconceito favorecido, a fim de serem mais aceites ou de evitarem criticas.

Alguns autores referem ainda a fraca correspondência entre os diferentes instrumentos, sublinhando que cada construto, empiricamente definido, é praticamente único e especifico de cada escala, como o indicam nas baixas correlações encontradas entre o "Barksdale Self-Esteem Test", o "Piers-Harris Cildren's Self-Concept Scale" e o "Tennessee Self-Concept Scale" (Moran, Michael & Dembo, 1978), ou apenas entre estas últimas duas escalas (Garcia, 1983).

Numa tentativa de ultrapassar as criticas anteriores, alguns investigadores têm preferido o uso de técnicas inferenciais, recorrendo a psicólogos (Combs & Soper, 1963), ou a observadores treinados para fazer inferências baseadas em escalas de observação do comportamento ou em entrevistas (DiLorenzo, 1969; McDaniel, 1967; Purkey, Cage & Fahey, 1987).

Embora o método inferencial pareça ultrapassar algumas limitações dos instrumentos de autoregisto, demora muito mais

tempo e implica custos mais elevados (Coller, 1971). Por outro lado, poder-se-á questionar se o observador, ao fazer as suas próprias inferências, não poderá cair nos mesmos problemas de que é criticado o indivíduo quando se autodescreve. Sendo o observador, tal como o sujeito examinado, um simples ser humano, naturalmente poderá ser também influenciado pelo seu inconsciente -- pelo que a inferência implica riscos ou erros de percepção, de selecção e de interpretação (Harter, 1983; L'Ecuyer, 1985; 1989).

A personalidade de quem inferencia pode influenciar no sujeito observado distorções motivacionais (Wylie, 1974). Na sua magistral análise das qualidades psicométricas dos instrumentos de avaliação do autoconceito, Wylie (1974) argumenta que as objecções contra o método autodescritivo não são maiores do que as atribuídas ao método inferencial. Ambos estariam submetidos às mesmas "ciladas" e nenhum seria mais válido que o outro (Wylie, 1974).

Parecerá que, apesar do esforço de tantos investigadores e da grande quantidade de publicações, se estará perante um enorme vazio no que respeita aos métodos de avaliação, que assim deveriam ser considerados mais como estratégias exploratórios do que como técnicas válidas. Será possivel que, com tanto trabalho feito, "não existam pelo menos alguns que possuam certo valor científico real? (...). O problema dos métodos de exploração é menos uma questão de superioridade de determinadas técnicas em relação a outras, do que uma questão de reconhecimento e de aceitação dos diversos níveis de exploração e de seus limites"

(L'Ecuyer, 1985, p. 115).

Em certas pesquisas têm sido usados ambos os métodos, havendo mesmo quem recomende o uso simultâneo do autoregisto e da inferência, como forma de obter avaliações mais refinadas do autoconceito (Bills, 1975; Branch, Purkey & Damico, 1976; Coller, 1971; Coopersmith, 1981; Owens, 1972).

No campo da psicometria, uma das formas sugeridas para estudar a validade concorrente seria proceder à comparação das pontuações obtidas nos instrumentos autodescritivos com os resultados obtidos em intrumentos inferenciais, administrando-se estes últimos a pessoas que conhecessem bem os sujeitos a avaliar (Marsh, Parker & Smith, 1983).

Purkey, Cage & Fahey (1987) -- autores do "The Florida Key", um instrumento de autoconceito inferido pelos professores -- afirmam que a auto-avaliação é basicamente o produto do que o indivíduo pensa de como os outros o percebem. Isto não só indica que a autopercepção do sujeito e a percepção dos outros a seu respeito podem estar correlacionadas, mas também supõe que as alterações na percepção dos outros podem conduzir a alterações no autoconceito desse sujeito. Esta mesma perspectiva interaccionista é encontrada noutros trabalhos que partem do suposto de que, se o indivíduo possui um alto autoconceito, é porque os "outros significativos" o têm em grande consideração, pelo que a auto-avaliação e a hetero-avaliação apareceriam tanto mais correlacionadas quanto mais o observador conhecesse os sujeitos a avaliar (Fahey, 1983; Franks & Marolla, 1976; Graves, 1972; Marsh et al., 1983).

Quadro 2.3 - Nível de autoconceito obtido com os diferentes métodos de avaliação do autoconceito (Adaptado de L'Ecuyer, 1985, p. 94).

Método de avaliação	Nível de auto-conceito obtido	Tipo de percepções
Autodescritivo		
. Autodescrição livre	. Autoconceito consciente	. Maneira como o sujeito se percebe, descrevendo-se livremente
. Autodescrição em questionário	. Autoconceito consciente	. Maneira como o sujeito se percebe, mas limitada aos itens propostos pelo examinador
Inferencial		
. Testes projectivos	. Autoconceito inconsciente	. Percepções inconscientes que o sujeito tem de si mesmo
. Obesravação do comportamento e entrevistas	. Heteroconceito consciente	. Percepção que o examinador tem do sujeito, ou supõe que o sujeito tem de si próprio; maneira como o sujeito é visto pelo outro.

Rejeitar os métodos inferenciais, além de implicar a desvalorização da observação externa como um critério útil para a validação dos instrumentos autodescritivos, suporia reduzir o conteúdo de grande parte das percepções humanas, o que seria uma postura pouco realista.

Conforme os pressupostos, as correntes da Psicologisa têm produzido diferentes técnicas de avaliação do autoconceito.

Embora, em termos gerais, se conceba o autoconceito como a maneira segundo a qual o indivíduo se percebe, os métodos para explorar este construto são discordantes e avaliam dimensões diferentes (Quadro 2.3). Mais concretamente, as diferentes técnicas podem ser agrupadas em dois métodos, o autodescritivo e o inferencial.

Atendendo ao que se pretenda investigar, podem distinguir-se ainda três modalidades fundamentais de avaliação do autoconceito: as relativas ao autoconceito consciente ou fenomenológico, as respeitantes ao autoconceito inconsciente, e as técnicas de inferência do autoconceito através do comportamento.

3.2. Método inferencial

Os defensores deste método partem da hipótese de que a pessoa, estando influenciada por mecanismos de defesa, não é capaz de se descrever com objectividade, pelo que o autoconceito só pode ser obtido por inferência, ou seja, através de observadores externos que, recorrendo a critérios de observação directa ou indirecta, procuram obter uma reconstituição do conceito que o indivíduo tem de si próprio.

Pretendendo ultrapassar as lacunas apontadas ao método autodescritivo, certos autores consideram que as técnicas inferenciais apresentam algumas vantagens, designadamente a anulação

dos problemas ligados à introspecção e às distorções perceptuais com raízes no inconsciente e nos mecanismos de defesa do indivíduo.

No entanto, as estratégias inferenciais apresentam variadas reservas e têm sido objecto de severas críticas. Passam a considerar-se as técnicas mais frequentemente utilizadas para inferir o autoconceito através do comportamento, e depois através de provas subjectivas.

3.2.1. Inferência através do comportamento

Os representantes desta forma de avaliação do autoconceito supõem que a informação directamente fornecida pelas pessoas acerca do seu autoconceito está viciada e, por outro lado, que o autoconceito se reflecte no comportamento (Combs & Soper, 1957). Desconfia-se aqui da capacidade e da intensão do sujeito, pelo que, para avaliar o autoconceito, é defendida a utilização de observadores treinados.

Outros investigadores preferem a utilização do autoconceito inferido, combinada com a autodescrição (Bills, 1975; Branch, Purkey & Damico, 1976; Coller, 1971; Coopersmith, 1981; Owens, 1972).

As técnicas inferenciais não deixam de apresentar sérios problemas, como seja o recusarem a informação dada pelo próprio sujeito devido à possibilidade de que este falseie a informação,

sem atender a que as pessoas também podem falsear os seus comportamentos e, por outro lado, não existem garantias de que os observadores, os que inferem o autoconceito, sejam objectivos e crediveis. Quando se observa, julga ou fazem inferências dos comportamentos dos outros, ocorre uma organização selectiva podendo as primeiras percepções ser tão importantes que acabem por dominar as restantes percepções.

Embora refiram não existir acordo quanto ao método mais apropriado, outros autores (Fahey, 1983; Graves, 1972) acabam por seguir as posições de Combs & Soper (1957), preferindo avaliar o autoconceito dos alunos através de inferências, feitas pelos professores, dos comportamentos daqueles, argumentando que se pode reconhecer melhor o sujeito através das descrições dos professores do que através da informação dada pelo próprio sujeito.

Uma forma de saber se o que o sujeito declara é o que verdadeiramente sente seria conhecer-se bem esse mesmo sujeito. Parece, contudo, que os métodos actuais de o detectar, através dos comportamentos, não terão sido muito adequados (Harter, 1983; L'Ecuyer, 1985).

3.2.2. Inferência através de testes projectivos

Radicadas nas teorias psicanalíticas e na Psicologia projectiva, utilizam-se aqui as provas projectivas para avaliar aspec-

tos inconscientes da personalidade, das quais é deduzido o grau de autoconceito através de determinados indices, como as caracteristicas dos individuos com os quais supostamente se identifica o sujeito examinado.

Entre os instrumentos mais frequentemente utilizados para explorar o autoconceito inconsciente, destaca-se o "Rorschach", o "Drawn-a-Person Test" ("DAP") e o "Thematic Apperception Test" ("TAT"). Todos eles pretendem estudar a personalidade e inferir aspectos não fenomenológicos do autoconceito.

Wylie (1974) refere um outro instrumento, o "Self-Social Esteem Test" (Long, Henderson & Ziller, 1970), classificando-o de engenhoso e referindo um grande número de investigações realizadas com ele.

Quanto ao "Rorschach", recentemente validado entre nós (Pires, 1987), destacam-se os trabalhos que incidem sobre a imagem corporal e suas variações quando a pessoa se vê fisicamente deteriorada (Fisher & Cleveland, 1968; Holtzman et al., 1961; Sanglade, 1983).

Os estudos com o "TAT" têm incidido sobretudo na positividade ou na negatividade do autoconceito e na variação das percepções de si mesmo durante a intervenção terapêutica, havendo já alguns trabalhos entre nós (Cunha & Schoner, 1990; Fernandes, 1986).

O "Drawn-a-Person Test" (DAP") assenta no pressuposto da existência de uma relação entre o desenho da pessoa e a percepção da auto-imagem, e visa avaliar nomeadamente a imagem corporal (percepção do esquema corporal e emoções associadas à percepção

do próprio corpo), embora tenha também sido usado para avaliar o autoconceito geral (Delatte & Hendrickson, 1982; Machover, 1949; Prytula et al., 1978).

Os instrumentos deste tipo apresentam, segundo alguns autores, determinadas vantagens, quer teóricas quer práticas, mas, segundo outros, contém um conjunto de falhas, tais como: serem pouco fiáveis; não haver evidência da sua validade de construto ou interna; apresentarem um baixo acordo entre os avaliadores; não estarem concebidos para avaliar o autoconceito. Wylie (1974), baseando-se sobretudo em razões de carácter técnico, põe em causa a fidelidade e a validade destes instrumentos e considera-os longe de alcançarem o autoconceito inconsciente. Esta autora é particularmente severa em relação ao "DAP", afirmando que "não existe qualquer justificação científica que permita afirmar que as pontuações obtidas (...) possuam validade suficiente para fazer inferências relativas à imagem corporal ou ao autoconceito do sujeito" (Wylie, 1974, p. 265).

Entre muitos outros testes projectivos, depara-se com o "Teste de Frustração de Rosenzweig", já adaptado para o nosso país (Cunha & Schoner, 1989; 1990), e com "Teste do Desenho da árvore", também já estudado entre nós (Carneiro, 1986; 1987).

3.3. Método autodescritivo

Na perspectiva cognitivo-social e fenomenológica, supõe-se que a forma mais adequada de avaliar o autoconceito consiste em

perguntar ao sujeito o que é que ele pensa de si mesmo, pois é ele quem melhor se conhece a si próprio.

Uma das posições da Psicologia Fenomenológica é que os sujeitos interpretam de forma diferente os estímulos e que estes adquirem propriedades e significados específicos, conforme as circunstâncias. A tal propósito, Mischel (1973, p. 261) refere que "os significados adquiridos pelo estímulo só podem ser conhecidos, determinando o que a pessoa faz verbal e comportamentalmente com ele (...), tudo parecendo levar a crer que, na tarefa de avaliação, a informação fornecida directamente pela pessoa é a melhor fonte de dados".

Supõe-se, pois, que a melhor forma de conhecer o indivíduo consiste em pedir-lhe que informe acerca da maneira como se percebe a si próprio ("self-report"), considerando-se que, sendo o autoconceito entendido como a maneira segundo a qual o indivíduo se percebe, então será esta a única forma válida de o avaliar.

Quando comparado com os restantes, este método apresenta relevantes vantagens, destacando-se a de ser o único a dar acesso ao ponto de vista do próprio sujeito, às suas vivências experienciais, às percepções do indivíduo a seu respeito, tal como foram captadas por ele ao "crer verdadeiramente ser tal com é" (Wylie, 1974, p. 57). Por outro lado, é dentro da perspectiva cognitivo-social e fenomenológica que tem sido produzido o maior número de investigações e de instrumentos de avaliação do autoconceito.

Alguns autores (Schlenker, 1985; Wells & Marwell, 1976)

observam que, dentro da perspectiva cognitivo-social, existem concepções especificas, às quais correspondem técnicas diferenciadas, a saber: o individuo presta informação directa acerca da satisfação que sente por ser como é (indices de auto-aceitação); o sujeito informa acerca do que é e do que gostaria de ser (indice de congruência real/ideal), supondo-se que o grau de adequação corresponde ao grau de auto-estima; a pessoa procede a autodescrições, entendendo-se o autoconceito como uma atitude para consigo mesmo.

Nas autodescrições mediante questionários, os elementos destes instrumentos podem ser adjectivos, frases ou perguntas directas sobre aspectos do autoconceito. O sujeito deve assinalar se tais elementos correspondem à ideia que tem de si mesmo e/ou em que grau. E esta a perspectiva mais frequente na literatura sobre a avaliação do autoconceito. Numa classificação segundo as caracteristicas dos elementos que compõem o questionário, distinguem-se:

- questionários com apenas um adjectivo, como é o caso do "Index of Adjustments and Values" (Bills, 1975);
- questionários com dois adjectivos, como por exemplo o "Diferencial Semântico" (Osgood et al., 1957);
- frases autodescritivas, como acontece em vários instrumentos (Coopersmith, 1981; Fitts, 1965; Piers, 1969; 1988; Rosenberg, 1965);
- questionários abertos, sendo os mais conhecidos o "Who are you", "WAY" (Bugental & Zellen, 1950), o "Génese das Percepções de Si Mesmo" (L'Ecuyer, 1975). Embora o sujeito se possa descrever com os seus próprios termos, este tipo de questionários apresenta limitações conhecidas: problemas na classificação e na pontuação das respostas, além de maiores dificuldades na utilização de métodos estatísticos (Garcia, 1983).

Entre os principais instrumentos de avaliação do autoconceito fenomenológico, os autores (Burns, 1979; 1982; Harter, 1983; Wylie, 1974; 1979) distinguem frequentemente os seguintes: o "Q-sort", a "Génese das Percepções de Si Mesmo" ("GPS"), o "Semantic-Differencial Technique" ("SD"), o "Self-Esteem Inventory" ("SEI"), o "Self-Esteem Scale" ("RSE"), o "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" ("PHCSCS"), o "Body Cathexis Scale" ("BC"), o "Index of Adjustment and Values" ("IAV"), o "Tennesse Self-Concept Scale" ("TSCS") e o "Self-Concept as a Learner Scale" ("SCAL"). Por serem dos mais estudados e utilizados na investigação, consideram-se em seguida alguns destes instrumentos, deixando de lado muitos outros que poderão ser encontrados na bibliografia sobre o assunto (Bednar et al., 1989; Burns, 1979; 1982; Harter, 1983; Suls & Greenwald, 1986; Wylie, 1974; 1979).

A "Técnica Q":

Respondendo a frases que descrevem a personalidade, o sujeito classifica-se em termos do grau de concordância com tais enunciados, respondendo numa escala geralmente variável entre 5 e 9 pontos, desde "como eu" até "diferente de mim". Desenvolvido inicialmente por Stephenson (1953), têm surgido muitas versões, com itens do género "sou impulsivo", "confio em mim".

Wylie (1974) apresenta numerosas versões de "Q-sorts",

destacando a de Hilden (1958), com formas paralelas de valor conhecido.

A "Génese das Percepções de Si Mesmo" ("GPS"):

Considerando que a maior parte dos métodos de exploração do autoconceito limita as respostas do individuo ao conjunto de itens apresentados pelo experimentador, L'Ecuyer (1975) baseou-se numa adaptação da técnica "Who are you", "WAY" (Bugental & Zellen, 1950) e desenvolveu o instrumento "Génese das Percepções de Si Mesmo" ("GPS"), com o objectivo de estudar o desenvolvimento do autoconceito durante o ciclo de vida.

Esta técnica assenta num modelo multidimensional do autoconceito e permite estudar o autoconceito em termos de modificações das percepções centrais e secundárias, ao longo da vida dos individuos.

Durante o tempo que quiser, o individuo pode autodescrever-se com inteira liberdade. As respostas a uma primeira pergunta, "Quem és tu", permitem determinar as percepções centrais e secundárias, por meio do registo do número de individuos que tenha formulado enunciados dentro de determinada categoria, em resposta a essa pergunta. As respostas dadas a uma segunda pergunta ("De tudo o que acabas de dizer, o que é para ti mais importante?"), são confrontadas com o "perfil hierárquico", obtido a partir da primeira pergunta. Uma descrição pormenorizada do "GPS" e dos procedimentos de classificação e de quantificação, pode encontrar-se em L'Ecuyer (1975).

De notar que Wylie (1974) põe em dúvida a validade das técnicas do tipo "Who are you" ("WAY") e refere que 40% dos individuos se sentem completamente perdidos face a perguntas tão vagas. Embora rebatendo algumas destas criticas, L'Ecuyer (1985, p. 112) reconhece, no entanto, tratar-se de "um instrumento algo complicado, já que exige muito tempo a nivel da classificação e da análise dos resultados".

"Semantic-Differential Technique" ("SD"):

Igualmente muito utilizada tem sido a técnica diferencial semântica, principalmente a de Osgood et al. (1957). Composta por 20 pares de adjectivos em escalas bipolares do género "activo-passivo" e "bom-mau", pretende avaliar o grau em que o individuo se sente caracterizado por tais atributos, situando-se numa escala de 7 pontos em cada um dos pares de adjectivos.

Com a vantagem de um tempo de aplicação muito pequeno (3 a 10 minutos), permite analisar, além de um perfil geral, dimensões mais especificas. Comporta três factores, designados por: importância/valor, força/potência e actividade.

Uma das criticas que lhe são formuladas é a de que os adjectivos utilizados não são uma representação adequada do autoconceito nem muito menos das suas dimensões especificas, havendo mesmo quem ponha em dúvida a validade deste instrumento (Wylie, 1974).

"Self-Esteem Inventory" ("SEI")

Nos passos efectuados para a elaboração deste instrumento (Coopersmith, 1959), seleccionaram-se alguns itens de uma anterior escala (Rogers & Dymond, 1954), itens que depois foram reformulados e complementados com outros, formando um conjunto posteriormente avaliado por 5 psicólogos que os classificaram em dois grupos: um, com itens próprios de auto-estima alta, e outro, com itens indicativos de auto-estima baixa.

Após alguns apuramentos, obteve-se o questionário final que, não contando com os 8 itens da "escala de verdade", apresenta 50 itens, representativos de uma alta ou baixa auto-estima, e relativos a 4 factores: companheiros (8), escola (8), pais e vida familiar (8), e si-mesmo (26).

Os sujeitos, com idades superiores a dez anos, respondem aos diferentes itens do "SEI", indicando se são ou não aplicáveis a si próprios (Coopersmith, 1959; 1981).

"Self-Esteem Scale" ("RSE"):

Um instrumento muito utilizado para avaliar a auto-estima tem sido o "Self-Esteem Scale", "RSE" (Rosenberg, 1965). Pretendendo estudar a auto-imagem de mais de 5000 adolescentes, Rosenberg desenvolveu o "RSE", composto de 10 perguntas a que o sujeito pode responder em apenas 2-4 minutos. O método de classificação dos itens é o de Guttman. Apesar do reduzido número de itens, apresenta elevados índices de fidelidade (Wylie, 1974).

"Tennesse Self-Concept Scale" ("TSCS"):

Com base num alto grau de acordo entre os avaliadores, foram seleccionados 100 itens, 10 dos quais pertencentes ao "MMPI" (Eysenck, 1965), sendo 45 formulados positivamente e 45 negativamente.

Elaborado por Fitts (1965), o "TSCS" pretende avaliar 5 dimensões do autoconceito (física, pessoal, familiar, social e ético-moral), sendo cada uma delas explorada em relação a três aspectos particulares: o comportamento (maneira como o indivíduo reage em cada uma das 5 dimensões), a auto-estima (maneira como o indivíduo se aceita) e a identidade (maneira como o indivíduo percebe o que é). As respostas dos sujeitos, assinaladas para cada item numa escala de 5 pontos (do mais ao menos verdadeiro), são depois compiladas numa tabela 3x5. Trata-se, pois, de um intrumento multidimensional.

O "TSCS" foi desenvolvido para ser utilizado no psicodiagnóstico, pois permite extrair o grau de adaptação do si-mesmo a determinadas categorias clínicas (perturbações de carácter, neurose, psicose...). Têm sido realizados vários trabalhos com este instrumento (Fitts, 1972; Garanto, 1984; Wylie, 1974).

Apesar da fidelidade das escalas se situar à volta de 0.80, a validade deste instrumento é posta em causa, havendo comentários fortemente negativos a seu respeito (Wylie, 1974).

"Body Cathexis Scale" ("BC"):

A versão final do "BC" (Secord & Jourard, 1953) apresenta 46 itens, devendo o individuo, para cada item, classificar-se numa escala de 5 pontos, desde a sensação mais positiva à sensação mais negativa experimentada em relação a diversas partes do seu corpo.

Pretende avaliar a aceitação de si mesmo, visando especificamente o grau de satisfação ou de insatisfação vivenciada em relação a diversas partes e a diferentes processos corporais.

Embora Wylie (1974) tenha posto em causa a validade do "Body Cathexis Scale", acaba por considerá-lo útil à investigação, na medida em que se trata de um dos poucos instrumentos que, fenomenologicamente, explora as atitudes da pessoa para com o seu próprio corpo.

"Index of Adjustment and Values" ("IAV"):

Alguns questionários pretendem avaliar a congruência real/ideal. O sujeito descreve-se como se vê e como gostaria de ser. O examinador compara depois os dois tipos de descrições. Teoricamente, estes instrumentos baseiam-se na definição de auto-conceito apresentada por Cohen (1959): grau de correspondência entre o conceito ideal e o conceito real que o sujeito tem de si mesmo. Supõe-se que o "tecto" de aspiração varia segundo os sujeitos, pelo que é mais correcto ver, em primeiro lugar, qual é o ideal de cada um e depois comparar essa descrição com o seu

próprio real, do que supor um ideal comum a todos.

Um dos questionários deste tipo, é o "Index of Adjustment and Values" (Bills, 1975). Inicialmente composto por 124 adjectivos extraídos de uma lista de Allport, o "Index of Adjustment and Values" ("IAV") acabou por ficar reduzido a 49 itens, 40 dos quais representam aspectos desejáveis e 9 traduzem aspectos indesejáveis. O sujeito avalia-se numa escala de cinco pontos em cada item, e ainda em relação às três perguntas seguintes: em que medida é que o sujeito representa o tipo de pessoa especificada no item; o que experimenta no caso de ser tal tipo de pessoa; até que ponto deseja continuar a encontrar em si mesmo o aspecto em questão.

Este questionário permite avaliar a auto-aceitação, o si-mesmo ideal e, mediante o cálculo da diferença entre o si-mesmo real e o si-mesmo ideal, a autosatisfação. O "IAV" tem sido muito utilizado para avaliar as mudanças ocorridas na pessoa ao longo de processos terapêuticos.

Embora a fidelidade do "IAV" seja reconhecida, o mesmo não parece acontecer com a sua validade discriminante, havendo mesmo quem proponha uma profunda modificação dos seus itens (Wylie, 1974).

Apesar de terem sido apontadas algumas vantagens aos questionários que, à semelhança do "Index of Adjustment and Values", pretendem avaliar a congruência real/ideal (menos influenciados por aspectos sociais e o sujeito se poder expressar dentro dos seus próprios valores), têm surgido numerosas criticas a estes instrumentos (Garcia, 1983; Wylie, 1974), nomeadamente: a maior parte da variância das pontuações é devida ao si-mesmo

real, pois o ideal aproximar-se-ia muito de um estereótipo; a pontuação da discrepância é sempre menos fiável do que a do si-mesmo real donde foi extraída; quando a correlação entre "real" e "ideal" é muito alta (o que acontece com certa frequência), a variância da pontuação de discrepância é quase inteiramente variância erro.

"Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" ("PHCSCS"):

Os itens desta escala foram extraídos de enunciados propostos por Jersild (1952), relativos a diferentes dimensões do autoconceito, tendo os 164 itens da versão inicial sido reduzidos a 80. O sujeito, à medida que vai lendo as sucessivas frases, faz um círculo à volta do "sim" ou do "não", conforme se sinta ou não caracterizado por tais frases, que umas vezes são formuladas em sentido positivo e outras em sentido negativo. No caso de crianças muito pequenas, o examinador deve ler em voz alta as várias frases.

Submetido à análise factorial, o "PHCSCS" apresentou os seguintes factores interpretáveis: comportamento, "status" geral e académico, aparência física, ansiedade, popularidade, felicidade e satisfação.

Os coeficientes de fidelidade variam entre 0.70 e 0.90, conforme a idade e o tipo de fidelidade calculada (consistência interna e estabilidade teste-reteste).

Wylie (1974) considera o "PHCSCS" como um dos instrumentos de autoconceito mais merecedor de consideração no âmbito da in-

vestigação. As suas propriedades psicométricas foram recentemente reafirmadas por vários estudos (Piers, 1969; 1988; Shavelson & Bolus, 1982) e a sua utilização é muito frequente na investigação científica actual (Muller et al., 1984; Veiga, 1989; 1990).

Outros instrumentos

Mais recentemente têm sugido outros instrumentos que, embora menos utilizados na investigação, se passam a referir: "The Student's Self-Assessment Inventory" (Muller et al., 1984), uma técnica projectiva que apresenta quatro factores (maturidade física, relações com os colegas, sucesso académico e adaptação escolar); o "Inventário Clínico de Autoconceito" (Vaz Serra, 1986), com quatro factores, mais adequado para a clínica; o "Cuestionario de Autoconcepto para Adultos" (Roman & Musitu, 1983); a "Escala Factorial de Autoconcepto" (Musitu et al., 1983); o "Social Self-Esteem Inventory" (Lawsson et al., 1979); o "Student's Perception of Ability Scale" (Boersma & Chapman, 1977), com seis factores, sendo mais próprio para alunos das escolas primárias; o "LAWSED Pupil Questionnaire" (Lawrence, 1981), com 16 itens; o "Self-Decription Questionnaire", com uma versão para pré-adolescentes, outra para alunos das escolas secundárias e outra para alunos do ensino superior (Marsh, 1982; Marsh & Barnes, 1982; Marsh & Smith 1981); "The Academic Self-Concept Scale" (Anderson, 1981), com apenas dez itens; "The Florida Key: An instrument to infer self-concept as learner"

(Purkey, Cage & Fahey, 1987), adequado para avaliar o autoconceito académico dos alunos através das inferências dos professores.

3.4. Considerações finais

Uma primeira observação é a de que -- apesar da existência de uma grande variedade de técnicas de avaliação do autoconceito, de que aqui foi dada apenas uma ideia -- poucos são os instrumentos que estão livres de críticas, pois muitos deles têm sido considerados carentes de qualidades psicométricas.

Antes da apresentação dos fundamentos da escolha do método de avaliação do autoconceito utilizado na presente investigação, convém precisar alguns aspectos que serviram de apoio.

A controvérsia relativa à oposição entre os critérios metodológicos (autodescritivos "versus" inferenciais) conduziu a uma nova maneira de colocar a questão. Os métodos existentes exploram diferentes níveis ou aspectos particulares do autoconceito, pelo que a escolha de um ou de outro deverá depender dos objectivos do investigador e daquilo que se pretende avaliar. Enquanto os métodos autodescritivos avaliam as percepções conscientes que o indivíduo tem de si mesmo, concedendo-lhe maior ou menor liberdade de expressão, as técnicas projectivas relacionam-se com as percepções inconscientes que o sujeito tem de si próprio (o si-

-mesmo não fenomenológico), e os métodos de inferência avaliam, do exterior, as percepções que o observador tem do indivíduo, ou ainda as percepções que o investigador supõe ou imagina que o sujeito tem de si mesmo.

Ligado à controvérsia anteriormente referida, existe todo um conjunto de técnicas de avaliação, disponível para o investigador que, em função do que pretenda explorar, deverá optar pelos métodos autodescritivos ou inferenciais, ou até por ambos.

Assim, reconhece-se o valor quer do método inferencial quer do método autodescritivo. No entanto, os paradigmas em que se insere o presente estudo (cognitivo-social e desenvolvimentista) supõem que a forma mais adequada de avaliar o autoconceito consiste em perguntar aos próprios sujeitos o que pensam de si mesmos, até porque, ao entender-se por autoconceito as percepções que o indivíduo tem de si próprio, logicamente esta seria a forma mais válida de o avaliar.

Por outro lado, e como se verá mais adiante, a preferência pela utilização do método autodescritivo é altamente notória nas investigações que têm procurado analisar a relação entre o autoconceito e variáveis específicas, sejam escolares, sociodemográficas ou outras. Este assunto será retomado no capítulo sobre a metodologia. Antes, porém, apresenta-se um capítulo sobre uma outra importante variável do estudo realizado, a disrupção escolar.

Capítulo 3 A disrupção escolar: Conceptualização e avaliação

As preocupações com a disrupção escolar dos jovens têm vindo a aumentar consideravelmente, com destaque nas grandes cidades. Em especial a violência dos alunos nas escolas secundárias, por vezes relacionada com o abuso do alcoól e de outras drogas, é objecto de grandes preocupações em vários países (Coulby & Harper, 1985; Estrela, 1986; Gotzens, 1986; Lawrence & Steed, 1986; Lawrence, Steed & Young, 1986; Tattum, 1986; Wang et al., 1989).

Os comportamentos disruptivos parecem alastrar às escolas primárias, e mesmo às pré-primárias. Com maior incidência nas grandes cidades, a disrupção escolar têm-se movido também em direcção às cidades mais pequenas do interior (Lawrence et al., 1984; 1986; Wang et al., 1989). Frequentemente ligado à implementação do alargamento do período de escolaridade obrigatória, o seu aumento é visto por uns como tendo irrompido há uns 10 a 15 anos, e por outros como remontando mesmo à 2a Gerra Mundial (Garcia et al., 1985).

Durante as duas últimas décadas, vários países têm encarado as questões da indisciplina como o problema número um das escolas (Galloway, 1987; Lawrence et al., 1984; 1986; Wang et al., 1989). Em Portugal, embora faltem estudos comparativos sobre as percepções dos professores acerca desses problemas, parece poder afirmar-se que, contrariamente ao sucedido na segunda parte da década de setenta, terá havido uma certa diminuição da disrupção escolar, principalmente nestes últimos anos (Estrela, 1986).

Considera-se neste capítulo o conceito e os tipos de comportamentos escolares disruptivos, os modelos de intervenção psicológica nesses comportamentos e, por último, a maneira como tem sido encarada a avaliação da disrupção escolar.

1. Conceito e tipos de comportamentos escolares disruptivos

Apesar de existir uma vasta literatura sobre a disciplina/indisciplina nas escolas (Estrela, 1986; Estrela & Estrela, 1978), a noção de "comportamento escolar disruptivo" é relativamente recente (Branch, Purkey & Damico, 1976; Frude & Gault, 1984; Lawrence et al., 1984; 1986). Num estudo comparativo acerca do comportamento escolar disruptivo na Europa (Lawrence et al., 1984) -- envolvendo a Inglaterra, a Alemanha Ocidental, a França, a Suiça, a Austria, a Dinamarca e a Bélgica -- observou-se o seguinte:

- Na maioria dos inquiridos, registou-se a existência de um largo consenso quanto às caracteristicas do comportamento disruptivo. Mais propriamente, a classificação de um aluno como disruptivo ou não disruptivo dependeria da percepção daquilo que se afasta das normas e do nível de tolerância face a esse afastamento; o comportamento disruptivo tem consequências prejudiciais para o próprio aluno (impedindo-o de acompanhar as actividades escolares...), para o professor (dificultando-lhe a tarefa de ensino) e para os outros alunos, que assim se vêem prejudicados na aprendizagem; o comportamento disruptivo perturba o ensino, o funcionamento da aula ou da escola e, enfim, não adere às normas escolares;

- Embora poucos, alguns dos educadores inquiridos referiram certas dificuldades em definir "comportamento disruptivo" e alertaram para a possivel confusão entre "disruptive behaviour" e "maladjustement"; houve quem considerasse o termo "disruptivo" como pertencente ao dominio da Fisica, e que, em Psicologia, se utilizavam mais outras expressões como, "problemas de comportamento", "crianças com perturbação", "comportamentos caracteriais", "comportamentos inadaptados", "perturbações de comportamento", ou simplesmente "indisciplina escolar". O conceito teórico seria pouco claro e as possiveis manifestações de tal comportamento algo discutiveis;

- A maior parte dos inquiridos concordara com a noção de "comportamento disruptivo" apresentada pelos investigadores (Lawrence et al., 1984, p. 5), que o definiam como o "comportamento que interfere seriamente com o processo de ensino e/ou altera gravemente o funcionamento normal da escola. Além do habitual mau comportamento na aula, no recreio, nos corredores..., inclui os ataques fisicos e a destruição intencional da propriedade".

Neste mesmo sentido, outros autores definem o comportamento escolar disruptivo como "aquele que prejudica a aprendizagem dos alunos ou a eficácia do ambiente de ensino" (Merret & Wheldall, 1984, p. 87). Os alunos disruptivos são sujeitos indisciplinados, que não cumprem as regras escolares (Charles, 1985; Coulby & Harper, 1985; Nafpaktitis, Mayer & Bulterworth, 1985). Diferenciam-se dos alunos "especiais" -- com acentuados problemas de comportamento ("behavior problem") ou com dificuldades estruturais que lhes dificultam a adaptação à escola ("maladjusted pupils") --, pois estes, geralmente já diagnosticados, vêem-se limitados nas suas capacidades fisicas, mentais, afectivas ou comportamentais (Brigham et al., 1985; Coulby & Harper, 1985; Galloway, 1987). Os alunos disruptivos não se apresentam emocionalmente perturbados ou com desordens comportamentais profundas, embora este tipo de alunos também possa apresentar comportamentos disruptivos (Frude & Gault, 1984;

Knoff, 1987).

Com base nos estudos anteriores, decidiu-se aceitar o conceito de "comportamento escolar disruptivo" como aquele que vai contra as regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola. A "disrupção escolar" foi entendida como o conjunto dos comportamentos escolares disruptivos. A introdução da expressão "comportamento disruptivo" teve por base o facto de ser frequentemente utilizada na linguagem cientifica internacional, de refectir uma noção operacional e de vir indexada no Psychological Abstract ("disruptive behavior"), remetendo para trabalhos cujo conteúdo partilha da definição acima apresentada.

Consideram-se em seguida os tipos de comportamentos escolares disruptivos. No estudo de Lawrence et al. (1984) realizado nos cinco paises acima referidos, 247 professores pronunciaram-se quanto aos comportamentos que causavam problemas nas escolas. No inquérito realizado, uma das questões consistiu em pedir aos professores que se pronunciassem quanto à frequência e aos problemas causados pelos seguintes comportamentos disruptivos:

> a) vandalismo, b) faltar às aulas, c) desobediência aos professores, d) irritação e) ameaças ou violência física para com os colegas, f) violência física para com os professores, g) roubo, h) praguejar ou outra linguagem imprópria, i) chegar demasiado tarde às aulas, j) conversar/tagarelice, k) fazer barulho, algazarra, l) perturbar a ordem nas aulas, m) perturbar a ordem na escola, n) alcoolismo, o) desinteresse, p) outros.

No quadro 3.1, apresenta-se a ordenação dos comportamentos, percepcionados pelos professores como fontes de problemas. De realçar o lugar em que aparece o vandalismo e a violência física para com os colegas. Observa-se um certo acordo no "faltar às aulas" e na "recusa em obedecer aos professores". Todos os países manifestam preocupações acentuadas com o "perturbar a ordem nas aulas". Enquanto na Alemanha e na Inglaterra a violência física para com os colegas é vista como causadora de maiores problemas, na Suiça aparece numa posição média, sendo o primeiro lugar ocupado pelo "perturbar a ordem das aulas". A violência física para com os professores aparece com importante peso na França, passando para último lugar na maior parte dos restantes países.

Uma análise global do conteúdo dos comportamentos apresentados no estudo de Lawrence et al. (1984; 1986), parece apontar para a existência de três grandes dimensões da disrupção escolar. Uma, relativa à agressão à autoridade (professores e escola), outra, mais enquadrada na agressão aos colegas, e uma outra mais ligado à distracção. Esta aparente diferenciação sugere o interesse em saber se uma análise factorial poderá agrupar em factores distintos as várias manifestações de disrupção escolar. Na verdade, estudos mais recentes apontam no sentido duma estrutura multidimensional da disrupção escolar, que poderia incluir a falta de atenção, a transgressão das regras e a agressão (Coulby & Harper, 1985; Fields, 1986).

A confirmar-se o agrupamento dos comportamentos escolares disruptivos em diferentes factores interpretáveis, poderia ter

Quadro 3.1 - Ordenação dos tipos de comportamento disruptivo em 5 paises europeus (Adaptado de Lawrence et al., 1984, p. 5).

Comportamento	Alemanha	França	Suiça	Dinam.	Inglat.	Total
Ameaças ou violência física para com os colegas	2	1	9=	2	1	1
Vandalismo	1	2	4	5=	4	2
Barulho/ algazarra	8	3	9=	5=	13	7=
Faltar às aulas	9=	4=	3	1	6	6
Recusar obedecer aos professores	3=	4=	7	3	3	3=
Perturbar a ordem nas aulas	3=	6=	1	5=	5	3=
Desinteresse	9=	6=	5=	11	7	7=
Irritação	9=	8=	12	8=	12	11
Abuso verbal, linguagem imprópria	5=	8=	2	4	2	5
Chegar tarde às aulas	13	10=	9=	12=	11	12
Alcoolismo	14	10=	13	12=	15	14
Conversar/ tagarelice	15	12	5=	8=	8	10
Perturbar a ordem da escola	9=	13	14	12=	10	13
Roubar	5=	14	8	8=	9	9
Violência física para com os professores	5=	15	15	15	14	14

= Posição idêntica à de outro tipo de comportamento

interesse analisar os índices de associação entre os resultados professados pelos alunos e os resultados inferiods pelos seus professores, em função de variáveis especificas.

2. Perspectivas de intervenção psicológica nos comportamentos escolares disruptivos

Apresenta-se em seguida a revisão da literatura sobre os programas de intervenção nos comportamentos escolares disruptivos. Procurou-se evitar descer a pormenorizadas descrições das estratégias propostas pelas várias teorias psicológicas, quer para não se incorrer num certo tecnicismo psicológico, quer porque esse tipo de trabalho já anteriormente foi realizado (Veiga, 1985).

Numa recente revisão bibliográfica sobre as perspectivas de intervenção nos jovens com problemas de disrupção escolar (Knoff, 1987) distingue-se a prevenção primária, a secundária e a terciária. No âmbito da prevenção primária (focada antes da apresentação dos problemas de disrupção), têm surgido alguns programas (Cowen, 1982; Dinkmeyer & Dinkmeyer, 1982; Popkin, 1983) em que a escola, a família e a comunidade assumem importante papel na promoção das competências de interacção social.

A prevenção secundária abrange os programas destinados a populações em "risco", com potenciais problemas de adequação comportamental, nomeadamente os alunos com insucesso escolar, com

mau ambiente familiar ou com colegas disruptivos. Trabalhos inseridos neste tipo de programas são o de Goldstein et al. (1980) e o de McGinnis et al. (1984).

Inseridos na prevenção terciária, existe toda uma enorme variedade de possíveis intervenções psicológicas, que Wolfgang & Glickman (1986) agrupam em três áreas conceptuais: a não-intervencionista (Gordon, 1974), a interaccionista (Dreikurs, 1972) e a intervencionista (Glasser, 1978).

Alguns autores referem outras perspectivas de intervenção na disrupção escolar, desde a sociológica, à filosófica, à administrativa e à pedagógica (Estrela, 1986; Gotzens, 1984; 1986; Jones et al., 1989; Tattum, 1986).

Apresentar uma revisão bibliográfica sobre os comportamentos escolares disruptivos exige, em primeiro lugar, a escolha de um critério a partir do qual se possa sistematizar o que tem sido produzido sobre o tema. A literatura é relativamente ampla, pelo que a ordem e a precisão das ideias e dos métodos obriga a um prévio trabalho de reestruturação.

Uma primeira constatação foi a de que as intenções de critérios são escassas e as existentes não são homogéneas (Estrela, 1986; Glikman & Wolfgang, 1979; Hyman, Flanagan & Smith, 1982; Tanner, 1978; Tattum, 1986). Por outro lado, alguns trabalhos estão pouco actualizados e outros podem considerar-se como amálgamas heterogéneas cujas preocupações de tipo pragmático e psicológico não derivam, pelo menos directamente, de uma perspectiva teórica bem estabelecida (Gotzens, 1984; Veiga, 1985). Assim, e tendo em conta a necessidade de estabelecer um critério que permitisse sistematizar a literatura relacionada com

os comportamentos disruptivos, optou-se por seguir, mais de perto, Hyman, Flanagan & Smith (1982), procurando no entanto introduzir os trabalhos posteriormente realizados.

2.1. Perspectiva comportamentalista

Os comportamentos do indivíduo, disruptivos ou adequados, seriam aprendidos e mantidos de acordo com as relações funcionais, estabelecidas entre eles e os seus antecedentes e consequentes ambientais (Bayes, 1978; Cunha, 1986; Fontana, 1986).

A literatura sobre o tema fornece uma vasta quantidade de intervenções nos mais variados tipos de comportamentos escolares disruptivos. Nas revisões dos comportamentos objectos de intervenção (Fontana, 1986; Gotzens, 1986; Jones et al., 1989), destacam-se os seguintes: comportamento ruidoso e perturbador (Hegerle, Kesecker & Couch, 1979; Swanson, 1979); sair do lugar sem autorização (Hegerle et al., 1979; Jones & Eimers, 1975); não acabar a tarefa atribuída (Cowen, Jones & Bellack, 1979; Millman, Schaefer & Cohen, 1980; Page & Edwards, 1978); não cumprimento das instruções (Pease & Tyler, 1979; Schumaker, Hovell & Sherman, 1977); palhaçadas e "gracinhas" para chamar a atenção (Damico & Purkey, 1976); birras, definidas como episódios de pequena violência acompanhada de gritos e recusas (Millman, Schaefer & Cohen, 1980); incomodar os colegas ou qualquer outro

comportamento que interfere com o trabalho dos outros (Faischild, 1976); destruição ou abuso da propriedade alheia (Dietz et al., 1978; Wasserman, 1977); agressão física (Kirschner & Levin, 1975; Mace et al, 1986; Pinkston et al., 1978; Wehster, 1976; Wilson et al., 1979); palavras e gestos obscenos (Epstein et al., 1978); comportamentos próprios de crianças hiperactivas (Cunningham & Knights, 1978; O'Leary et al., 1976; Prout 1977; Wordkman & Dickinson 1979); absentismo escolar (Morgan, 1975; Sheats & Dunkleberger, 1979).

Entre as estratégias mais utilizadas para diminuir os comportamentos escolares disruptivos, encontra-se : o castigo, infelizmente com grande peso histórico e ainda muito utilizado (Fontana, 1986; Gotzens, 1986; Jones et al., 1989); a extinção (Sulzer & Mayer, 1972); o reforço do comportamento incompatível com a resposta disruptiva, cuja eficácia tem sido demonstrada por várias intervenções (Burkwist et al., 1987; O'Leary et al., 1976; Scherer, 1985; Slaby & Crowly, 1977); o reforço diferencial de baixas taxas de resposta, aplicado na utilização de palavras obscenas, no sair do lugar e no falar sem autorização (Garcia et al., 1985; Repp & Cullinan, 1978); a indução (Hoppman & Saltzstein, 1967); e, entre muitas outras técnicas, o custo da resposta (Pfiffner et al., 1985) e os procedimentos de autocontrolo (Brigham et al., 1985; Fontana, 1986; Gotzens, 1986; Jones et al., 1989).

Dos procedimentos principais para aumentar os comportamentos escolares adequados, destaca-se: o reforço positivo, amplamente implementado em vários trabalhos (Becker & O'Leary, 1970; Garcia et al., 1985; Phillips & Christine, 1986; Stumpf & Holman, 1985);

o reforço negativo, no tratamento de comportamentos destrutivos e agressivos (Burkwist et al., 1987; Garcia et al., 1985; Wasserman, 1979); a modelagem, utilizada para o tratamento de comportamentos agressivos (Gavino, 1985; Wilson et al., 1979); e o contrato de contingências (Kirschner & Levin, 1975; Stumpf & Holman, 1985).

Outros autores (O'Leary & O'Leary, 1972; Philips, 1980; Strain, 1981) têm destacado as potencialidades da utilização dos alunos bem comportados como agentes de modificação do comportamento dos alunos disruptivos. Tem-se recorrido a este método para intervir nos comportamentos de falta de atenção (Okovita & Bucher, 1976), na agressividade (Wilson et al., 1979) e no isolamento escolar do aluno (Strain & Fox, 1981).

Frequentes são ainda os procedimentos comportamentalistas de autocontrolo para diminuir a agressividade dos alunos (Camp et al., 1977; Mace et al., 1986), o falar e o levantar-se sem autorização (McNamarn, Evans & Hill, 1986; Pease & Tyler, 1979), a hiperactividade (Prout, 1977) e o absentismo escolar (Gavino, 1985; Neel & De Bruler, 1979).

2.2. Perspectiva Psicodinâmica

Os autores mais representativos deste paradigma sublinham que os indivíduos possuem uma natureza interna que determina a

personalidade e reconhecem a importância do passado. O presente só pode entender-se do ponto de vista do passado (Cunha, 1986; Eidelberg, 1968). Na explicação psicodinâmica dos comportamentos disruptivos, destacam-se os trabalhos de Dreikurs e a Análise Transaccional.

2.2.1. Modelo de Dreikurs

Baseando-se nos princípios teóricos de Adler, o autor deste modelo considera que as principais motivações do homem são a necessidade de aceitação e de aprovação (Dreikurs, 1948; 1972). Os comportamentos, quaisquer que eles sejam, desenvolvem-se para alcançar certos objectivos que se situam na linha do esforço que o indivíduo faz com vista à sua integração social. Com base na observação do comportamento infantil, destacam-se quatro objectivos, visados pelos comportamentos disruptivos (Dreikus & Cassel, 1972): (1) conseguir a atenção e a aceitação dos outros, (2) manifestar o seu poder (3), vingar-se de supostos danos que lhe tenham feito, (4) assumir uma incapacidade, real ou imaginária, como último meio de salvaguardar o relacionamento interpessoal.

Para a obtenção destes quatro objectivos, os alunos disruptivos recorrem a processos comportamentais diferentes, cujo conhecimento permitiria compreender o desejo que, em determinado momento, o aluno pretende satisfazer.

Quanto aos aspectos da intervenção, os defensores deste modelo (Brannon & Jacques, 1989; Dreikurs & Cassel, 1972; Weinman, 1984) propõem uma série de técnicas específicas que têm como finalidade conseguir a adequação comportamental dos alunos, permitindo-lhe a experiência de autoconfiança (Veiga, 1985).

2.2.2. Modelo da Análise Transaccional

A Análise Transaccional tem como suposto básico a divisão da personalidade humana em três estados do "ego": o "pai", o "adulto" e a "criança". O "pai" recorda o que se deve fazer, o "adulto" avalia a realidade recolhendo dados objectivos que permitem tomar decisões, e a "criança" liga-se aos impulsos e sentimentos. A importância de cada uma destas instâncias da personalidade tem sido destacada por alguns autores (Cunha, 1985; Hlongwane & Basson, 1990; Veiga, 1986).

Aplicada ao tema "comportamentos escolares disruptivos", a Análise Transaccional propõe a compreensão dos estados da personalidade dos alunos, dos professores e das interacções sociais que mantêm na escola (Ernst, 1972; Hlongwane & Basson, 1990; Kravas & Kravas, 1974). Os comportamentos disruptivos são considerados em termos de transacções comunicacionais e de "jogos" entre os personagens escolares (Cunha, 1985; Ernst, 1972; Hlongwane & Basson, 1990; Veiga, 1986).

2.3. Perspectiva Humanista

Nos pressupostos desta perspectiva, destaca-se a ideia, vinda já de Rousseau, de que o homem possui uma natureza inata que é essencialmente boa e que por isso tende para um desenvolvimento positivo (Cunha, 1986; Gotzens, 1984). As raizes teóricas situam-se principalmente nos trabalhos de Allport (1974), Maslow (1968) e Rogers (1951; 1962).

Os defensores desta perspectiva consideram que os alunos disruptivos precisam de situações onde se sintam em liberdade para experimentar e exprimir afecto pelos demais (Veiga, 1985). Num ambiente de compreensão, os impulsos de bondade surgiriam espontaneamente (Cunha, 1986; Veiga, 1985).

2.3.1. Modelo de Ginott

Sublinha-se aqui a natureza interpessoal dos comportamentos humanos (Ginott, 1961; 1965; 1972). Com uma concepção positiva do homem, Ginott (1972) considera a "expressão de sentimentos" como uma das melhores formas de os alunos adquirirem percepções positivas dos outros e de si próprios. O aluno aprende a desconfiar dos outros e a comportar-se disruptivamente porque os sentimentos (o medo, a tristeza, o ódio), habitualmente associados à inadequação comportamental, são ignorados ou

castigados. Se os sentimentos forem respeitados e aceites, "reflectidos", o aluno poderá então comunicar a sua vida interior, tomar conhecimento e controlo de si mesmo (Ginot, 1972).

Sistematizando esta perspectiva e destacando a sua actualidade, Orgel (1980) refere que a intervenção na disrupção escolar implica que o professor seja capaz de reconhecer e "reflectir" os sentimentos dos alunos, ajudando-os a exprimir-se abertamente num ambiente receptivo e aceitando incondicionalmente os seus sentimentos.

Na continuação de Ginott (1961; 1965; 1972), outros autores sublinham que, quanto maior for a compreensão e a aceitação do aluno, quanto mais se confiar nele e se considerar como capaz de assumir responsabilidades e de tomar decisões, melhor será a ajuda que se lhe pode oferecer (Bratter, 1977; Colver & Richter, 1971; Eckbreth, 1978; Orgel, 1980):

2.3.2. Modelo de Purkey

As propostas aqui destacadas são frequentemente incluídas numa nova perspectiva, conhecida por "Invitational Education", com aspectos virados para o processo educativo (Purkey, 1971; 1981; Purkey & Novak, 1984). Todas as pessoas são valiosas e responsáveis, e deveriam ser tratadas como tal; os diferentes aspectos do desenvolvimento humano contêm um potencial ainda não

explorado que se poderá promover por meio de estratégias especificas, em ambientes que convidem intencionalmente à auto-aceitação.

A "invitation" aparece como o conteúdo simbólico de mensagens verbais e não verbais transmitidas aos outros com a intenção de os informar de que são pessoas responsáveis, com valor e com capacidades. O autoconceito é considerado como o principal determinante do comportamento. A optimização do comportamento e do rendimento escolar ocorre nos alunos que, no processo de desenvolvimento do autoconceito, aprenderam a autodisciplinar-se.

A actuação do professor é categorizada de acordo com quatro niveis de "inviting" (Purkey, 1981; Purkey & Novak, 1984):

Nivel I - "Intentionally Disinviting", onde predominam as mensagens que criticam e culpam os alunos;
Nivel II - "Unintentionally Disinviting", em que o professor é geralmente bem intencionado, mas as suas mensagens são percebidas como reveladoras de não aceitação;
Nivel III - "Unintentionally Inviting", onde o professor exerce a sua acção de uma forma agradável e afectiva, sem no entanto ter desenvolvido ainda competências especificas de um "óptimo" relacionamento;
Nivel IV - "Intentionally Inviting", em que o professor já desenvolveu uma comunicação "intencional" de apoio e de compreensão, sendo por isso considerado o nivel "óptimo" e o mais capaz de prevenir e resolver os comportamentos disruptivos.

Assim, as diferenças entre o êxito e o fracasso comportamental ou escolar dos alunos seria explicado pelo nivel de funcionamento habitual em que os outros significativos (professores, pais...) se situam.

2.4. Perspectiva cognitivista

Relacionado com os comportamentos disruptivos, encontra-se ainda o paradigma cognitivista, em que se poderá incluir o trabalho de alguns desenvolvimentistas, bem como o modelo cognitivo-comportamentalista.

2.4.1. Modelo cognitivo-desenvolvimentista

Os cognitivo-desenvolvimentistas destacam a progressiva evolução das estruturas morais e a capacidade gradual do indivíduo se comportar de acordo com normas estabelecidas, supostamente reguladoras do comportamento moral.

Tomando como referente os trabalhos de Piaget (1932) acerca do desenvolvimento do juízo moral na criança, têm surgido alguns trabalhos que constituem hipóteses explicativas dos comportamentos disruptivos (Gotzens, 1984; Wolfgang & Glickman, 1986). O egocentrismo, característico do estádio pré-operatório, ligar-se-ia à ausência do comportamento cooperativo e ao realismo moral (é-se bom quando se obedece ao adulto e mau quando se lhe desobedece). A descentração e a reversibilidade de pensamento, ocorridas no operatório concreto, tornam o sujeito capaz de compreender os pontos de vista dos outros, de trabalhar cooperativamente e de compreender que as normas podem variar de

pessoa para pessoa. Com as estruturas operatórias formais, surge a capacidade de pensar sobre o pensar, de reflectir sobre as dimensões abstractas de si próprio e dos outros. Esta nova capacidade tornaria possivel uma moralidade autónoma ou pós-convencional, além de um maior autocontrolo.

O tipo de posicionamento do individuo face aos diferentes niveis de desenvolvimento moral -- pré-convencional, convencional e pós-convencional -- (Kohlberg, 1975; 1976) poderia ligar-se aos comportamentos escolares disruptivos (Estrela, 1986; Gotzens, 1984; Wolfgang & Glickman, 1986).

As perspectivas do desenvolvimento moral facilitam a compreensão das capacidades de interiorização e relativização das normas, além de proporcionarem uma argumentação plausivel em favor de certos aspectos diferenciais a ter em conta na promoção disciplinar dos sujeitos (Azevedo, 1988; Valente, 1983; 1989). O seu valor é fundamentalmente explicativo, compreendendo-se, assim, a ausência de programas de intervenção na disrupção escolar.

2.4.2. Modelo cognitivo-comportamentalista

Alguns partidários do comportamentalismo começaram a apresentar, pela década de 70, um novo tipo de explicações do comportamento humano (Gresham, 1985; Mahoney, 1974; 1979; Mahoney

& Kazdin, 1979; Meichenbaum, 1979). Argumentava-se então que -- apesar da maior complexidade de avaliação das cognições do que dos comportamentos observáveis -- as actividades cognitivas não poderiam continuar a ser ignoradas por mais tempo, dada a sua importância na determinação dos comportamentos dos sujeitos. A intervenção nas crenças e nos pensamentos passou a ser um método privilegiado na obtenção das modificações comportamentais.

Entre as estratégias utilizadas, destaca-se a autoverbalização, o autoreforço, a modelagem (Douglas et al., 1976; Fontana, 1986; Gresham, 1985) e o treino de fantasias (Saltz, Dixon & Johnson, 1977).

Num programa de intervenção na disrupção escolar dos jovens (Snyder & White, 1979), aplicou-se a auto-instrução cognitiva em que, numa primeira fase, os alunos foram introduzidos na utilização de verbalizações interiorizadas. Pediu-se-lhes depois que repetissem as verbalizações, adaptando-as à sua própria linguagem, enquanto representavam ou imaginavam a situação comportamental. Numa terceira fase, ensinaram-se os sujeitos a aplicar essas competências aos seus comportamentos da vida quotidiana, e ainda a utilizar técnicas de auto-observação e de autoreforço. Os dados recolhidos evidenciaram alguma eficácia do programa utilizado com alunos adolescentes. Outros trabalhos têm privilegiado a intervenção na diminuição do consumo da droga nas escolas secundárias (Bay, 1983; Botvin et al., 1984; Welte & Barnes, 1987).

2.5. Perspectiva social

Parte-se aqui do pressuposto de que os comportamentos são resultantes das interacções que se estabelecem entre o indivíduo e os outros sujeitos, destacando-se, pois, o carácter essencialmente interactivo do comportamento humano. Os comportamentos disruptivos teriam fundamentalmente a ver com o tipo de relações existentes entre o grupo-turma e os seus membros, pelo que a eficácia da intervenção nesses comportamentos não deveria ser alcançada pela via da individualização, mas antes através da reestruturação das influências ocorridas no seio do grupo (Becker, 1963; Hargreaves, 1976; 1984; Lowenstein, 1989). A disciplina escolar teria, para alguns autores, um cariz político que poderia levar os educadores a colocarem a ênfase da sua actuação na aplicação de técnicas, ignorando o carácter político das mesmas (Denscombe, 1985; Hargreaves, 1976; 1984).

Outros autores procuram nas forças sociais e organizacionais as referências para a explicação e a solução dos comportamentos disruptivos, sendo estes encarados como uma disfunção ocasionada pelas normas do sistema que urge alterar (Alschuler & Atkins, 1977; Alschuler & Shea, 1974; Denscombe, 1985).

A maneira como a autoridade é exercida na escola, a dinâmica dos grupos, as relações entre os sujeitos e o tipo de actuação do professor enquanto agente do processo de ensino, e ainda o tipo de organização da escola seriam as áreas fundamentais onde se poderia encontrar a explicação dos comportamentos disruptivos (Estrela, 1986; Estrela & Estrela, 1978; Kounin, 1970;

Lowenstein, 1989; Tanner, 1978).

Para a diminuição da disrupção escolar, outros autores propõem a responsabilização social dos indivíduos e a participação dos alunos em projectos educativos comunitários sobre problemas de comportamento "anti-social", como o roubo, o vandalismo e a agressão (Brown, 1986; Denscombe, 1985; Gottesman, 1981; Lowenstein, 1989; Steele, 1978; Tattum, 1985; 1986).

2.6. Perspectiva ecológica

Com raízes no conceito de ecossistema (que destaca a importância das interacções dos seres vivos com o ambiente inanimado), esta perspectiva conceptualiza o comportamento disruptivo como resultante da interacção de várias forças que actuam sobre o indivíduo (Swap, 1974). Alguns dos estudos aqui situados têm algo a ver com a perspectiva social, anteriormente descrita. A decisão em apresentá-los aqui baseou-se na ênfase dada à interacção do sujeito com o ambiente físico, entendido como a parte não humana de uma situação.

Zentall (1977), baseando-se no suposto de que a hiperactividade está mais ligada à falta de estímulos do que ao seu excesso, aplicou um modelo de estimulação ambiental, considerando como variáveis a duração das tarefas, o calor, a novidade, o movimento e a participação dos alunos.

Com a introdução do conceito de "setting" no estudo dos comportamentos escolares disruptivos (Gump, 1980; 1981), a actuação do professor deveria situar-se mais na selecção e criação de unidades de ambiente, entendidas como segmentos (leituras, exercícios, intervalos, etc.) que abrangem todo o tipo de fenómenos ocorridos no espaço escolar. Outras propostas passam pelos aspectos organizativos das escolas e pela redução do tamanho destas (Duke, 1981; Duke & Meckel, 1980; Estrela, 1986; Fontana, 1986; Gottfredson, 1987; Kuder, 1986; Swap, 1974), enquanto outras vão no sentido de uma ligação maior do espaço escolar com a família e com a comunidade (Chazan & Laing, 1985; Coulby & Harper, 1985; Fine, 1985; Lindquist, Molnar & Brauchman, 1987).

2.7. Perspectiva ecléctica

Muitos trabalhos não se enquadram em qualquer das perspectivas específicas anteriormente revistas, representando antes posições multiteóricas (Curwin & Mendler, 1980; Emmer, Evertson & Anderson, 1980; Glasser, 1978; Gordon, 1974; Margolis, Muhlfelder & Brannigan, 1977; McDaniel, 1977; Mendler & Curwin, 1983; Nichols et al., 1989; Shearn & Randolph, 1978).

Gordon (1970; 1974) desenvolveu um programa de "treino efectivo", com vários aspectos defendidos também por outros modelos (o valor da comunicação interpessoal, a modelagem e a

modificação do comportamento). Todo o indivíduo tem, inerente a si, uma capacidade natural para o crescimento, uma tendência para a actualização, que lhe permite resolver os próprios problemas. Essa capacidade depende do conceito que o aluno tem de si próprio. A actuação do professor deveria, pois, ter como objectivo levar o aluno a desenvolver um auto-conceito positivo (Gordon, 1970; 1974).

Inspirando-se no modelo de Gordon, outros autores procuraram analisar as características que discriminam os professores eficazes dos não eficazes no controlo da turma, tendo os resultados sugerido que a capacidade de responder às preocupações dos alunos e de utilizar as destrezas comunicacionais básicas (escuta activa, mensagens-eu) facilitam consideravelmente a adaptação comportamental dos alunos (Emmer, Evertson & Anderson, 1980; Peterson et al., 1979).

Uma outra perspectiva eclética é a "Terapia Realista" proposta por Glasser (1965; 1978). Das propostas sugeridas por este autor, destacam-se o atender ao comportamento presente, ao aqui e agora, evitando alusões ao comportamento passado do aluno, o planificar com os alunos as possíveis alternativas aos comportamentos disruptivos, e ainda o transmitir aos alunos a convicção de que são capazes de se portarem adequadamente.

Os resultados da utilização de programas baseados na "Terapia Realista", aplicada aos comportamentos disruptivos, são ambíguos ou contraditórios (Omizo & Cubberly, 1983; Thatcher, 1983). Enquanto uns apresentam resultados satisfatórios (Gamble & Watkins, 1983; Heuchert et al., 1986; Margolis, Muhlfelder &

Brannigan, 1977), outros estudos não dão suporte à sua eficácia na promoção do autoconceito nem dos comportamentos (Shearn & Randolph, 1978).

Um outro conjunto de estratégias variadas é encontrado em McDaniel (1977). O seu ecléctismo é justificado pelas relações que a sua perspectiva tem com o modelo humanista de Ginott (1961; 1965; 1972), com o "treino efectivo" de Gordon (1970; 1974), com a posição psicodinâmica de Dreikurs (1972) e com o modelo comportamentalista.

Mendler & Curwin (1983) apresentam um novo modelo a que chamam "tridimensional" (prevenção, acção e resolução). Considerando que o problema da intervenção nos comportamentos disruptivos é único para cada professor, sugere-se que seja este a escolher as técnicas e os métodos que mais estejam de acordo com o seu estilo pessoal. Não defendem qualquer modelo em particular, pois consideram que as perspectivas existentes não atendem às necessidades dos professores nem dos alunos.

Determinados aspectos dos comportamentos dos alunos têm como finalidade proporcionar um sentido de dignidade, de protecção do autoconceito e da auto-avaliação. Outras dimensões comportamentais pretendem alcançar um sentido de pertença ao grupo, ou de controlo e de influência sobre o que vai acontecendo na escola.

O comportamento dos alunos persistentemente disruptivos poderá servir para reduzir a ansiedade que sentem, quando o seu sentido de liberdade se vê ameaçado. Estes alunos não teriam recebido um reconhecimento suficiente por parte das pessoas significativas nas suas vidas. O comportamento anti-autoridade seria uma forma de reduzir a ansiedade, advinda de lacunas asso-

ciadas a baixos níveis de auto-estima (Curwin & Mendler, 1980).

Por último, certos autores defendem uma perspectiva centrada no desenvolvimento de competências de estudo e de relacionamento social, na reflexão sobre as consequências do mau comportamento, e no aconselhamento individual e grupal (Estrela, 1986; Knoff, 1987), outros sugerem a introdução de curriculos mais directamente ligados aos interesses profissionais dos alunos disruptivos (Raymond, 1987), enquanto outros valorizam as competências de relacionamento do professor na sala de aula, além dum maior envolvimento do psicólogo escolar (Book & Skeen, 1987; Elliott, 1988; Estrela, 1986; Estrela & Estrela, 1978; Lake, 1985; Wheldall et al., 1987).

2.8. Considerações finais

Os modelos de intervenção nos comportamentos escolares disruptivos, anteriormente descritos, têm sido objecto de críticas variadas.

Alguns autores chamam a atenção para a escassez de pesquisas de avaliação da eficácia dos programas de intervenção utilizados, apontando mesmo erros metodológicos às poucas que têm sido realizadas (Carducci, 1975; Clarizio & McCoy, 1983; Estrela, 1986; Galloway, et al., 1976; Gotzens, 1986; Hyman, Flanagan & Smith, 1982; Knoff, 1987; Leach & Byrne, 1986). Por outro lado, grande

parte da literatura sobre a disrupção escolar diz respeito a crianças ou a jovens com problemas especiais (Epstein et al., 1986; McCauley et al., 1986; Van Hasselt et al., 1986).

A avaliação dos programas derivados da perspectiva de Gordon (1970; 1974) tem-se limitado a escassos componentes do programa em análise (Carducci, 1975), ou não tem procedido ao controlo de importantes variáveis (Galloway et al., 1976; Knoff, 1985).

Os resultados positivos apontados pelos trabalhos de avaliação da eficácia do programa de Dreikus (1972) poderão ser mais uma consequência indirecta do que o efeito da intervenção propriamente dita, além de existirem sérias dificuldades em discriminar quais os aspectos do programa responsáveis pelo aparente sucesso (Brannon & Jaques, 1989; Hyman, Flanagan & Smith, 1982; Knoff, 1987).

No que respeita aos preponentes dos modelos comportamentalistas, embora pareçam ser dos que mais sistematicamente têm procedido à avaliação dos efeitos dos seus programas, muitas vezes não depararam com diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e o grupo de contolo, sobretudo quando, além dos comportamentos disruptivos, o objectivo da intervenção foi alargado a outras variáveis dependentes, como o autoconceito ou o "locus" de controlo (Garcia et al., 1985; Gurney, 1987; Leach & Byrne, 1986).

Nos estudos em que foram aplicados programas inspirados no modelo de Glasser (1965; 1978), embora apareçam alguns resultados positivos, registaram-se casos de grande ineficácia (Clarizio & McCoy, 1983; Hyman et al., 1982; Knoff, 1985; 1987).

Como recentemente foi afirmado acerca da generalidade dos

progamas existentes, depara-se ainda com a "falta de estudos que controlem variáveis especificas, com procedimentos metodológicos adequados, o que sugere mais a necessidade de novas pesquisas do que a rejeição dos modelos existentes" (Knoff, 1987, p. 133).

Outros autores assumem uma posição mais critica e atribuem o fracasso dos programas existentes à escassa inclusão de compenentes centradas na promoção do autoconceito dos alunos. Assim, numa revisão das intervenções na disrupção escolar realizadas desde 1960, é criticada a falta de avaliação dos programas utilizados que, "por estarem mais centrados nos comportamentos propriamente ditos do que no autoconceito que os motiva, não têm proporcionado resultados satisfatórios" (Duke & Jones, 1984, p. 36).

Mais eficazes poderão ser os programas que, acompanhados de perto pelo psicólogo escolar, incluam estratégias de promoção do autoconceito (Amos et al., 1988; Gurney, 1987; Purkey & Schmidt, 1987; Ritchie & Burnett, 1985; Strahan & Strahan, 1988).

3. Avaliação da disrupção escolar dos alunos

São frequentes os estudos que partem do suposto de que os comportamentos sociais na escola se encontram em conexão com o desempenho académico, com a adaptação às tarefas, com a delinquência e com os problemas de saúde mental na idade adulta

(Bednar et al., 1989; Cartledge & Milburn, 1978; Gresham, 1981). A elaboração de instumentos de avaliação das competências sócio-escolares é então sugerida como de grande importância (Comer et al., 1987; Loranger, 1987; Loranger et al., 1989).

Nos estudos sobre a disrupção escolar, a classificação dos alunos como disruptivos ou não disruptivos tem sido geralmente feita através de grelhas de observação utilizadas por observadores presentes nas aulas (Atkins, Pelham & Licht, 1989; Estrela, 1986; Ludwig & Cullinan, 1984; Nafpaktitis et al., 1985; Nagajara, 1984; Pintado & Ullan, 1988; Veiga, 1985), ou então com base nas inferências dos professores (Atkins, Pelham & Licht, 1989; Comer et al., 1987; DeHaas, 1986; Kluwin, 1985; Lavie & Chen, 1983; Loranger et al. 1983; 1986; Ludwig & Cullinan, 1984; Merrett & Wheldall, 1984; Wang et al., 1989). Alguns estudos utilizaram as avaliações feitas pelos pais dos alunos (Comer et al., 1987; Dumas, 1986; Eyberg & Robinson, 1983; Funderburk et al., 1989; Wang et al., 1989), outros recorrem a técnicas sociométricas (Asher & Hymel, 1981; Schneider, Rubin & Ledingham, 1985), enquanto outros se basearam nos registos oficiais existentes nas escolas sobre faltas de disciplina, expulsões da sala de aula, ou ainda em cópias de cartas enviadas aos pais dos alunos acerca da maneira como estes se comportam (Branch, Purkey & Damico, 1976).

Bem menos frequente é a utilização de instrumentos de avaliação da disrupção escolar professada pelos alunos ou inferida pelos professores. A falta deste tipo de instrumentos de avaliação adaptados às populações em estudo terá contribuido para a predominância de investigações centradas na observação dos

comportamentos feita pelo professor ou outros (Lavie & Chen, 1983; Wang et al., 1989).

Nos últimos anos, alguns investigadores têm procurado desenvolver instrumentos de avaliação dos comportamentos e das competências sociais dos alunos na escola, contribuindo para reduzir a lacuna existente neste campo de trabalho (Arsenault & Loranger, 1986; Comer et al., 1987; Loranger, 1987; Loranger & Arsenault, 1989; Loranger, Poirier & Gauthier, 1983).

Um desses instrumentos é o "Questionnaire d'Auto-Evaluation des Conduites Sociales à l'Ecole", "QECSE" (Loranger, Poirier & Gauthier, 1983). Trata-se de um questionário com 98 itens a que os alunos respondem numa escala de tipo Likert, de 1 a 5 (sempre-nunca). O seu estudo foi feito com base numa amostra de 1299 alunos do ensino secundário com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos. Os dados normativos apontam no sentido da sua validade externa. Mais propriamente, é sublinhado o poder de discriminação dos resultados obtidos pelos sujeitos em função do sexo, do rendimento escolar e da idade, com inferiores pontuações nos sujeitos do sexo masculino, nos mais velhos e nos de pior rendimento escolar. No entanto, embora os autores suponham os itens agrupados em 4 "categorias" (comportamentos ligados ao ambiente, às relações interpessoais, ao próprio sujeito ou às tarefas) e em 23 "sub-categorias", não procederam ao estudo da validade de construto ou interna nem mesmo à análise dos índices de consitência interna dos resultados, seja na pontuação total, seja nas "sub-categorias".

Relativamente ao conteúdo dos itens, o "QECSE" encontra-se

mais ligado aos comportamentos sociais do que à disrupção escolar, tal como entendida no presente trabalho.

Muito recentemente, surgiu um novo instrumento, o "Self--Evaluation Questionnaire of Social Skills for Adolescents in High School", composto por 25 itens (Loranger & Arsenault, 1989). Por se destinar a avaliar os comportamentos sociais na sala de aula, esse instrumento aparece também designado por "QCSC". O desenvolvimento deste instrumento assentou em trabalhos prévios (Loranger, Poirier & Gauthier, 1983; Stephens, 1978), tendo as respostas sido dadas por 744 adolescentes numa escala de 1 a 5 (sempre-nunca). O estudo da validade de construto revelou uma estrutura unifactorial, com um "eigen-value" = 10.77 e uma percentagem de variância de 78. O conteúdo do factor geral tem a ver com o respeito pelas regras escolares. Além de todos os itens terem elevadas correlações com a pontuação total (0.41, no mínimo), a escala apresenta bons índices de consistência interna ("alpha" = 0.92) e uma boa estabilidade teste-reteste (r = 0.73, p<.001).

Embora o "QCSC" apresente boas qualidades psicométricas, os resultados obtidos apresentam apenas um factor geral, sem dimensões específicas. Os alunos avaliaram os seus vários comportamentos apenas em termos de um sistema de referência geral, o que parece questionar a multidimensionalidade dos comportamentos sociais ligados ao respeito pelas regras escolares, sugerida pela bibliografia revista ao longo deste capítulo.

Um outro instrumento de avaliação dos comportamentos sociais dos alunos é o "Social Competence Scale" (Comer et al. 1985).

Desenvolvido a partir do trabalho de Achenbach & Ederbrock (1983), apresenta 24 itens relativos aos comportamentos das crianças. Utiliza uma escala de 3 pontos (quase nunca, algumas vezes, quase sempre) e pode ser administrado aos professores, aos pais dos alunos e a estes últimos. Encontram-se já publicados alguns estudos sobre a sua validade externa, mas os autores referem que a análise da fidelidade desta escala se encontra ainda em curso (Comer et al. 1987).

Takac & Benyamini (1989) utilizaram o "Health Resources Inventory" a que acrescentaram 5 novos itens para avaliar a adaptação à escola. Embora a versão daí resultante mostre elevados índices de consistência interna (alphas de Cronbach entre 0.95 e 0.99), trata-se de um instrumento mais indicado para a avaliação da assertividade do que da disrupção escolar dos alunos.

Destinado apenas aos professores, existe um outro instrumento, o "Questionnaire à l'Enseignant", "QE" (Loranger, Verret & Arsenault, 1986). Trata-se de um questionário composto por 25 itens, sendo as respostas dadas numa escala de tipo Likert (de 1 a 5), que permitem avaliar as percepções que os professores têm dos comportamentos do aluno, ligados à conformidade e ao respeito pelas normas da escola. Apresenta elevados índices de consistência interna ("alpha" = 0.98) e de fidelidade teste--reteste com um intervalo de 6 semanas (r = 0.91, p<.001). A análise factorial de componentes principais com rotação varimax revelou a existência de um único factor, com uma percentagem de variância explicada de 68.5 e um "eigen-value" de 17.11.

A correlação entre o "QE" e o "QCSC" (acima apresentado) é de 0.46 ($p<.001$), o que significa que as avaliações que os professores fazem dos comportamentos dos alunos e as que estes fazem dos seus próprios comportamentos estão significativamente ligadas. Os autores referem ainda um bom poder de diferenciação dos resultados segundo o rendimento escolar e o sexo dos alunos ($N = 744$), com inferiores pontuações nos sujeitos com pior rendimento escolar e nos do sexo masculino.

Tal como o "QCSC", também o "QE" não aponta no sentido da multidimensionalidade dos comportamentos sociais ligados ao respeito pelas regras escolares, o que vai em sentido contrário à generalidade da bibliografia revista e poderá sugerir a elaboração e o estudo de novas escalas de avaliação dos comportamentos escolares.

Outros instrumentos encontrados na literatura são: o "Behavior Problem Checklist", mais próprio para avaliar a sociabilidade e a emocionalidade (Ludwig & Cullinan, 1984); o "Rathus Assertiveness Schedule" (RAS), mais adequado na clínica e para o estudo da assertividade (Cunha & Schoner, 1989; 1990; Rathus, 1973), o "Child Behavior Checklist" (Rutter et al., 1970), indicado para o estudo de alunos com problemas especiais (Van Hasselt, 1986), e que está na base do "Teacher's Report Form of the Child Behavior Checklist", utilizado na escola primária (Pryor et al., 1989); o "Walker Problem Behavior Identification Cheklist", que, além de apresentar subescalas pouco pertinentes para a avaliação da disrupção, não está isento de problemas quanto à validade de construto (Moon & Marlowe, 1987); o "Children's Behavior Rating Scale", para o estudo de deficiências específicas apresentadas pelos alunos (Neeper & Lahey, 1986); o "Behavior Rating Index for Children", utilizado na pesquisa dos problemas de comportamentos inseridos na prática clínica (Stiffman et al., 1984); o "Social Behavior Assessment" (Stephens, 1979) e o "Teacher Rating of Social Skills" (Gresham, 1981; 1985), indicados sobretudo para a avaliação das competências de relacionamento sócio-escolar. Mais próprios para a avaliação de problemas específicos do que da disrupção escolar, existem ainda o "Infant Rating Scale" (Lindsay, 1981), o "Swansea Behaviour Checklist" (Chazan et al., 1983), o "Bristol Social Adjustment Guide" (Stott, 1974) e o "Behaviour Checklist" (Coulby & Harper, 1985).

Em suma, os instrumentos existentes, além de incluirem factores cujo conteúdo só indirectamente tem a ver com a disrupção escolar, não abrangem as eventuais dimensões da disrupção apontadas pela literatura. Enquanto uns se destinam mais a alunos das escolas primárias ou com problemas especiais, outros não foram ainda objecto de um estudo psicométrico aprofundado. Por outro lado, não se encontraram estudos que tivessem utilizado um instrumento de avaliação da disrupção escolar, destinado simultaneamente aos alunos e aos professores. As razões apresentadas levaram a construir uma nova escala, especificamente destinada à avaliação da disrupção escolar, professada pelos alunos e inferida pelos professores. As etapas seguidas na sua elaboração encontram-se descritas no capítulo 5, dedicado à metodologia.

4. Considerações finais

Considerou-se neste capítulo o conceito de disrupção escolar, as perspectivas de intervenção nos comportamentos disruptivos e as formas de avaliação destes mesmos comportamentos.

A frequente utilização, na literatura específica, da expressão "disruptive behaviour" justificou a preferência pelos seus equivalentes na língua portuguesa e conduziu à aceitação do conceito de "disrupção escolar" como a transgressão das regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola. O conceito de disrupção tem sido discutido no meio científico e, embora frequentemente referenciado na bibliografia específica, assume ainda uma certa novidade no nosso País.

A grande variedade de comportamentos escolares disruptivos está patente tanto nos estudos de natureza empírica como nos modelos teóricos explicativos desses comportamentos, havendo no entanto indícios de uma estrutura multidimensional da disrupção escolar.

As perspectivas de explicação dos comportamentos disruptivos tem conduzido à elaboração de programas de intervenção cuja eficácia parece estar ainda longe dos objectivos pretendidos. Alguns estudos referem-se ao fraco sucesso dos programas de intervenção utilizados, outros apresentam críticas à metodologia utilizada na avaliação dos resultados, e outros lamentam a escassez de avaliações dos seus efeitos seja a curto seja a longo prazo. Segundo Rokeach & Grube (1985), apenas 49% dos programas

que reviram causaram significativas e duradoiras mudanças nos comportamentos dos sujeitos.

Esta situação poderá ficar a dever-se a deficiências metodológicas na implementação dos programas (não controlo de variáveis, avaliação de poucos elementos dos programas), à falta de instrumentos de avaliação sensíveis às alterações ocorridas na disrupção escolar professada pelos alunos ou inferida pelos professores, e ainda à escassa inclusão de componentes especificamente centrados na promoção das dimensões do autoconceito, supostamente motivadoras dos comportamentos dos sujeitos tomados. Os programas existentes têm incidido sobretudo nos comportamentos observáveis, descurando a promoção das estruturas psicológicas subjacentes, responsáveis por esses comportamentos (Purkey, 1981; Purkey & Schmidt, 1987; Purkey & Strhan, 1988).

Mais centrados nos supostos teóricos dos modelos de que derivam, esses programas -- além de não terem sido consistentemente avaliados e depois reestruturados -- não assentam em estudos empíricos sobre as eventuais relações que os comportamentos disruptivos mantêm com os seus determinantes, mais propriamente com as múltiplas dimensões do autoconceito. Embora os modelos revistos sublinhem teoricamente a importância do autoconceito na determinação dos comportamentos disruptivos (Veiga, 1985; 1986), a elaboração e a aplicação dos programas deles derivados não têm valorizado adequadamente o autoconceito. Alguns autores adiantam mesmo que a adequação comportamental dos alunos seria mais viável através da promoção do seu autoconceito (Purkey, 1981; Purkey & Avila, 1971; Purkey & Schmidt, 1987; Purkey &

Strhan, 1988).

A lacuna de estudos foi entendida como uma sugestão para a investigação sobre as relações entre os construtos disrupção escolar e autoconceito. Os resultados encontrados poderiam no futuro servir de base à elaboração de novos programas de intervenção na disrupção escolar através da promoção do autoconceito dos alunos, reenquadrando as sugestões e as estratégias advindas dos modelos teóricos revistos neste capítulo.

Observou-se, por outro lado, que a avaliação dos comportamentos disruptivos tem sido feita sobretudo através da observação indirecta (recurso à informação existente nas escolas acerca dos alunos), por meio da observação directa do que se passa nas aulas, ou ainda recorrendo à percepção que os professores têm dos comportamentos dos seus alunos.

Este tradicional procedimento metodológico poderá eventualmente atribuir-se à falta de instrumentos de avaliação específicos da disrupção escolar com qualidades psicométricas estudadas, o que constitui um apelo à investigação neste dominio. Na verdade, a generalidade dos instrumentos existentes tem menos a ver com o conceito de disrupção do que com as competências de relacionamento social dos alunos, ou então com problemas de adaptação sócio-afectiva ou "deficiências" comportamentais úteis ao diagnóstico psicológico. Outros instrumentos destinam-se apenas aos alunos das escolas primárias, ou então só aos professores ou só aos alunos.

Embora alguns dos instrumentos revistos apresentem boas qualidades psicométricas, não tem sido encontrada a multidimensionalidade da disrupção escolar tão sugerida pela bibliogafia

existente.

Com instrumentos de avaliação da disrupção escolar propriamente dita, poder-se-ia proceder à planificação de estudos considerando a disrupção como uma variável de natureza quantitativa contínua e dependente de dimensões psicológicas específicas (conceptualmente entendidas como variáveis independentes). A elaboração desses instrumentos deverá ter em conta as sugestões de diferenciação e de multidimensionalidade da disrupção escolar apontada pelos modelos teóricos, o que permitiria passar a dispor de novos meios de avaliação dos efeitos dos programas de intervenção na disrupção dos alunos. A falta de instrumentos adequados aos objectivos do presente estudo conduziu à elaboração de uma escala de avaliação da disrupção escolar, com uma versão para os professores e outra para os alunos das escolas secundárias.

Capitulo 4 Autoconceito, disrupção escolar e variáveis sociodemográficas

Apresentam-se neste capitulo os estudos sobre a relação entre o autoconceito e as variáveis escolares (clima escolar, percepções dos professores sobre a disrupção dos alunos, e fracasso académico), e entre o autoconceito e as variáveis sociodemográficas. Considera-se ainda a maneira como tem sido investigada a relação entre a disrupção escolar e o autoconceito e, por último, a relação entre a disrupção e as variáveis sociodemográficas.

1. Autoconceito e variáveis escolares

Até que ponto a escola influencia o autoconceito dos alunos? Qual a relação entre o autoconceito e o clima escolar? Poderão as percepções dos professores influenciar o autoconceito dos seus alunos? Poderá um clima escolar positivo compensar os efeitos negativos de uma situação familiar conflituosa, autoritária ou não estimulante? Procura-se em seguida ver como tem sido investigada a relação entre estas variáveis.

1.1. Autoconceito e clima escolar

O ambiente escolar e o clima na sala de aula têm-se tornado áreas de estudo muito produtivas, quer fora do nosso País (Fraser, 1986; Haertel et al., 1981; Moos & Moos, 1979; Musitu, 1982; 1984), quer entre nós (Dias, 1986, 1989; Estrela, 1986; Estrela & Estrela, 1978; Sanches, 1987; Valente, 1989). A maior parte destas investigações focaliza-se na infuência do ambiente escolar no sucesso dos alunos.

A investigação sobre a relação entre o ambiente escolar e o autoconceito é, em geral, consistente com a perspectiva "invitational" de Purkey (1970; 1987). Opondo-se à orientação clássica baseada no professor e no currículo, em que o papel dos alunos é aprender passivamente os "factos" expostos pelo professor, essa perspectiva considera que os ambientes escolares de apoio e as expectativas positivas do professor em relação ao aluno potenciam o autoconceito escolar e favorecem a aprendizagem. Num ambiente de relações de apoio, o professor confia no desenvolvimento pessoal do aluno, organiza as aulas de maneira variada, convida o aluno a tomar um papel activo nos processos de aprendizagem e oferece actividades culturais e recreativas. A perspectiva de Purkey deu origem a um grande movimento que acabou por se transformar na "International Alliance for Invitational Education", já notabilizada pela produção de recentes obras sobre a promoção do autoconceito em ambiente escolar (Purkey & Novak, 1984; Purkey & Schmidt, 1987; Purkey & Strahan, 1988; Strahan & Strahan, 1988; Wilson, 1986).

Vários estudos indicam a existência de uma relação positiva entre a percepção que o aluno tem da escola, como favorecedora de relações interpessoais de apoio, e o seu autoconceito (Forman, 1988; Oerter, 1989; Persad, 1980; Purkey & Strahan, 1988; Trickelt & Moos, 1974).

Num recente trabalho (Hattie & Waltkins, 1988), foi aplicado o "Preferred Classroom Environment" a 1266 alunos da escola secundária, tendo sido encontrada uma relação positiva e significativa entre as percepções dos alunos acerca do ambiente da sala de aula e o desempenho escolar.

Entre os factores do rendimento escolar significativa e positivamente relacionados com a adaptação dos alunos à escola, destaca-se o ambiente não punitivo e a orientação dos alunos para a reflexão (Marjoribanks, 1979).

Alguns estudos apresentam a satisfação dos alunos com a escola como um bom preditor das relações que mantém com os professores (Isherwood & Hanmah, 1981), enquanto outros encontraram que a percepção que o aluno tem do clima escolar se relaciona com o seu autoconceito, que os baixos níveis de controlo coercivo do professor se associam a níveis superiores do autoconceito dos alunos, e ainda que o grau de afiliação do aluno se relaciona com o seu autoconceito (Nelson, 1984).

Outros trabalhos sugerem que os efeitos negativos dos conflitos familiares no autoconceito, na adaptação e no sucesso escolar, podem diminuir significativamente se o ambiente escolar e o tipo de expectativas dos professores forem positivos (Musitu, 1984; Oerter, 1989; Rutter et al., 1979; Veiga, 1989).

1.2. Autoconceito e percepções dos professores

Mais directamente ligados ao "campo representativo" dos professores, alguns estudos vão no sentido de que uma das fontes do autoconceito dos alunos, sobretudo do autoconceito académico, é a percepção que os professores têm dos seus comportamentos escolares (Bookover et al., 1967; Maples, 1984; Musitu, 1982; 1984; Oerter, 1989; Rampaul, et al., 1984). A noção de campo representativo, frequentemente utilizada por alguns autores (Raposo, 1983), refere-se aqui às percepções, às representações e às expectativas que o professor tem dos seus alunos.

A importância das percepções e das expectativas que os professores têm acerca do rendimento e dos comportamentos escolares dos alunos tem merecido algum destaque na investigação (Musitu, 1984; Oerter, 1989; Oliveira, 1988; Raudenbush, 1984; Rosenthal & Jacobson, 1968; Santos, 1985).

As expectativas positivas dos professores face ao desenvolvimento dos alunos poderiam compensar os efeitos negativos que uma situação familiar pouco estimulante tem no rendimento escolar (Rich & Rothchild, 1979; Rutter et al., 1979) ou no autoconceito académico (Musitu, 1984; Nelson, 1984; Rich & Rothchild, 1979).

Num estudo sobre a relação entre a hierarquia dos valores das crianças e a hierarquia das expectativas dos pais a seu respeito, encontrou-se uma estreita relação entre estas variáveis, relação que se prolongaria pela adolescência (Perron, 1971). Estes resultados vão no sentido da hipótese de que o

autoconceito dos sujeitos tende a modelar-se em função daquilo que deles é esperado.

Num estudo recente (Haynes et al., 1987), é destacada a importância da relação entre as percepções que os professores (N = 70) têm do comportamento escolar dos alunos (N = 142, pré-adolescentes) e o autoconceito professado por estes últimos, na subescala "estatuto intelectual" do PHCSCS (Piers, 1969). Os resultados mostram que as percepções dos professores acerca de três áreas comportamentais dos alunos (sala de aula, participação em grupo e atitude face à autoridade) explicam 72% da variância dos resultados naquela dimensão do autoconceito. Por outro lado, em posterior estudo (Haynes, 1990) das relações entre os referidos aspectos comportamentais e as dimensões do autoconceito avaliado com o TSCS (Fitts, 1965), encontraram-se correlações estatisticamente significativas entre as variáveis em análise.

Estudos já clássicos (Rosenthal & Jacobson, 1968, p. 253) sugerem que as imagens que os professores têm dos alunos podem condicionar "a confiança nas suas próprias possibilidades, as suas motivações, a sua maneira de aprender e as suas aptidões". Os professores dariam mais atenção e teriam um comportamento mais positivo para os alunos de quem mais esperam (Rosenthal & Jacobson, 1968). A quantidade de tempo que os professores dão aos alunos para responder seria maior quando se trata de alunos que consideram bons, além de que os alunos de quem o professor mais espera seriam mais encorajados a responderem correctamente (Rosenthal, 1973).

Alguns estudos sugerem que, quando as expectativas dos

professores são negativas, o aluno seria menos favorecido, menos elogiado quando dá respostas correctas e mais criticado pelas más respostas. Inversamente, o professor beneficia e louva mais os alunos acerca dos quais tem uma representação positiva (Brophy & Good, 1974). Os professores seriam mais autoritários com os alunos que consideram com maior probalidade de serem disruptivos e tenderiam a ser mais compreensivos com os alunos de quem esperam comportamentos adequados (Brophy & Good, 1974; Loranger et al., 1986; 1989).

Outros trabalhos evidenciam que os professores que lidam com alunos com pouco prazer em aprender criticam-nos mais pelas suas fracas motivações do que os professores que trabalham com bons alunos (Fry & Coe, 1980).

Em variadas situações, o professor interpretaria diferentemente o mesmo comportamento conforme as percepções que tem dos alunos (Cornbleth & Horth, 1980; Oerter, 1989). Os alunos fisicamente atraentes e os não atraentes seriam tratados de modo diferente em situações em que o seu comportamento é idêntico, com benefícios para o primeiro tipo de sujeitos (Dion, 1972). Numa outra investigação (Fry, 1983), procedeu-se à observação das interacções na sala de aula durante um período de quatro meses para estudar as semelhanças e as diferenças entre as formas de relacionamento do professor com os alunos-problema e os não problema. Os alunos problema receberam menos "feedback" de apoio e mais críticas negativas, advindo daí um aumento dos comportamentos agressivos e uma diminuição da atenção e da auto-estima escolar.

Num estudo das relações entre classe social e sucesso

escolar, observou-se uma associação menor entre estas variáveis do que entre o sucesso escolar e percepção que os professores tinham da classe social do aluno (Nash, 1976).

O sexo dos alunos parece ser uma outra variável a interferir nas percepções que os professores têm dos alunos. Os sujeitos do sexo feminino são menos reforçados e apreciados pelos seus bons desempenhos, sobretudo nas tarefas não identificadas com os estereótipos sociais ligados ao seu sexo (Bjerrum et al., 1982; Dowling, 1982). Os sujeitos do sexo masculino são percebidos como tendo níveis inferiores de adaptação disciplinar (Loranger et al., 1986; Weir & Duveen, 1981; Yarrow, Waxler & Scott, 1971).

Outros estudos referem que os alunos que se sentem rejeitados na escola (dimensão social do autoconceito) são percepcionados pelos professores como mais disruptivos do que os alunos que são aceites pelos colegas (Cantrell & Prinz, 1985; Oerter, 1989).

De referir ainda a existência de correlações significativas e positivas entre as percepções que os professores têm do auto-conceito dos alunos e o autoconceito professado por estes próprios (Branch, Purkey & Damico, 1976; Fahey, 1983; Graves, 1972; Rampaul et al., 1984), bem como entre as percepções dos professores acerca do comportamento sócio-escolar dos alunos e estes mesmos comportamentos descritos pelos alunos (Arsenault & Loranger, 1986; Estrela, 1986; Loranger, Verret & Arsenault, 1986). Encontraram-se também diferenças significativas no autoconceito (geral, académico e social) entre os alunos que os professores percepcionavam como disruptivos e não disruptivos (Branch, Purkey

& Damico, 1976; Rich & Rothchild, 1979; Vandergriff & Rust, 1985), e ainda no autoconceito académico entre os alunos em relação aos quais os professores tinham expectativas positivas e negativas (Harris, Rosenthal & Snodgrais, 1986).

Os alunos percepcionados como mais disruptivos seriam também mais castigados e desvalorizados pelos "outros signigicativos" (Campbell, Dobson & Bost, 1985), o que -- tendo em conta as relações significativas entre os procedimentos disciplinares autoritários e os niveis inferiores de autoconceito (Harris & Howard, 1984; Musitu, 1982; 1984; Veiga, 1988; 1989) -- aponta no sentido de uma provável relação entre a disrupção dos alunos inferida pelos professores e o autoconceito desses mesmos alunos. Esta suposta relação teria ainda um certo apoio nos estudos que atribuem um efeito negativo à discrepância entre as expectativas dos professores e o conceito que o aluno tem de si próprio, pois contribuiria para uma certa "confusão de identidade", com possíveis reflexos noutras dimensões do autoconceito (Alawiye & Alawiye, 1988; Erikson, 1976; Harris, Rosenthal & Snodgrais, 1986; Purkey & Novak, 1984; Safran & Safran, 1987).

Mas, como explicar a estruturação das expectativas? Onde se poderá salientar o seu aparecimento? E o que é que as fará evoluir?

Alguns estudos (Brophy & Good, 1974) sugerem uma explicação para o "efeito Pigmalião" que os trabalhos clássicos de Rosenthal & Jacobson (1968) não chegaram a esclarecer. Tudo começaria a estruturar-se aquando do primeiro contacto professor-aluno. As primeiras observações que, no começo do ano, o professor faz dos conhecimentos e dos comportamentos do aluno, bem como as

informações que acerca deste lhe são fornecidas, formariam suportes de expectativas (representações) acerca das capacidades cognitivas e comportamentais do aluno (Brophy & Good, 1974). A partir daí, a maneira como o professor se iria relacionar com os alunos seria influenciada pela qualidade daquelas expectativas. Seria como se o professor transmitisse ao aluno o tipo de comportamento esperado, o que iria afectar a sua auto-avaliação e a qualidade do comportamento daí decorrente. O tratamento diferencial do professor iria estruturar, nos alunos beneficiados, percepções positivas acerca da maneira como são tratados. Os restantes percepcionar-se-iam como desvalorizados. Os alunos passariam depois a comportar-se em conformidade com a qualidade das suas percepções, reforçando as expectativas dos professores, e vice-versa. Os tipos de representações e expectativas assim formadas iriam condicionar as relações entre o professor e os alunos e influenciar o êxito escolar e a auto--estima académica dos mesmos (Estrela, 1986; Musitu, 1984; Oerter, 1989; Raposo, 1983; Santos, 1985). Os professores, enquanto "outros significativos", ao pensarem negativamente acerca do aluno, ao classificarem-no como incapaz ou como mal comportado, iriam contribuindo para a inferioridade do seu autoconceito (Brophy & Good, 1974; Fry, 1983; Oerter, 1989).

Alguns autores têm no entanto colocado sérias reservas aos procedimentos metodológicos e aos resultados obtidos pelos estudos realizados neste campo, pois, além de inconcludentes, seriam algo contraditórios (Carlier & Gottesdiener, 1975; Gilly, 1980). Outros trabalhos destacam a necessidade de se proceder a

investigações, mais de tipo diferencial, sobre a influência das percepções e das expectativas dos professores nos alunos, tendo em conta uma série de variáveis intermediárias ou moderadoras (Babad et al., 1982; 1989; Brophy, 1983; Good, 1987; Oerter, 1989; Oliveira, 1988).

Apesar da notória complexidade e inconsistência dos estudos sobre as expectativas, em recentes revisões da literatura sobre o assunto sublinha-se que, em geral, não se pode negar a influência das percepções dos professores no sucesso e na auto-estima dos alunos (Babad, 1989; Dusek, 1885; Oerter, 1989; Oliveira, 1988).

Em suma, embora a globalidade deste tipo de estudos sugira que o autoconceito dos alunos, sobretudo o autoconceito académico, poderá ter ligações com o tipo de percepções que os professores têm acerca da maneira como os alunos se comportam, ressalta a necessidade de novos estudos diferenciais, em função de factores intervenientes na relação entre essas variáveis.

1.3. Autoconceito e fracasso escolar

A relação entre o autoconceito e o insucesso escolar dos jovens tem sido objecto de múltiplos estudos (Bridgemann & Shipman, 1978; Diesterhaft & Gerken, 1983; Robinson & Taylor, 1986; Rogers, Smith & Coleman, 1978). Os investigadores partem em geral do princípio de que as percepções negativas dos sujeitos

acerca deles próprios constituem um factor-chave do insucesso escolar. As necessidades de desenvolvimento da pessoa, incluindo o autoconceito positivo, seria a base do progresso educacional dos sujeitos. Os programas de educação compensatória, amplamente aplicados nos E.U.A. durante os anos 60, inserem-se neste quadro (Scheirer & Kraut 1979), sem que, no entanto e em geral, tenham conduzido a uma promoção significativa do autoconceito, seguida de rendimento escolar mais elevado (Rubin et al., 1977).

Um dos autores mais referenciados no estudo da relação entre o autoconceito e o rendimento escolar é Purkey (1970), que sublinha: o autoconceito pode ser mudado através da experiência escolar; a aprendizagem é mais rápida se o indivíduo percebe que aquilo que aprende tem relação com os aspectos positivos do seu autoconceito; o esforço do indivíduo para manter e fortalecer o autoconceito é o principal motivo dos comportamentos.

Definindo o autoconceito como um sistema organizado e dinâmico de crenças que o sujeito mantém acerca de si mesmo, Purkey (1970; 1981) considera que cada crença tem, dentro do sistema, o seu valor próprio, positivo ou negativo. O êxito ou o fracasso poderia então generalizar-se dentro do sistema. O fracasso numa habilidade importante para o autoconceito do indivíduo reduziria o valor das outras capacidades, mesmo que aparentemente diferentes, e o êxito num aspecto importante aumentaria o valor de outras características pessoais.

O indivíduo tem variadas crenças acerca de si mesmo, mas nem todas têm igual importância e significado. Algumas estariam muito próximas da essência do autoconceito, dificilmente pode-

riam mudar, e qualquer acção sobre elas representaria uma certa ameaça para a identidade do sujeito. Outras crenças estariam situadas na periferia e seriam mais fáceis de alterar.

Considerar-se não inteligente poderia ser algo que fizesse parte do núcleo do autoconceito. Quando uma determinada habilidade é altamente valorizada pela pessoa, o fracasso nessa mesma habilidade faria com que todo o autoconceito fosse afectado. Assim, o fracasso escolar constituiria a negação da própria auto-realização do sujeito.

A acção educativa adquire portanto uma enorme importância, ao evitar, ou não, que o fracasso desencadeie um processo de infravalorização pessoal, devido à transferência produzida, sobretudo nos indivíduos que foram objecto de desvalorizações familiares e, depois, escolares.

Muitos alunos terão dificuldades e insucesso não por falta de inteligência ou outras capacidades, mas porque se percepcionam como incapazes de aprender ou fazer bem as coisas. A origem desta auto-avaliação negativa está muitas vezes no "feed-back" que recebem através de repreensões verbais persistentes e de notas baixas ou negativas. Estudos mais recentes apontam nesse mesmo sentido, sublinhando que o fracasso em determinadas tarefas pode não apenas baixar o autoconceito de capacidades nessas tarefas específicas, como ainda gerar um "efeito de onda" em relação a outras tarefas (Robinson, Kehle & Jenson, 1986).

Vários são os estudos que encontraram uma relação significativa e positiva entre o autoconceito e o rendimento escolar dos alunos (Irwin, 1967; Marsh, 1988; Richardson & Lee, 1986), apresentando-se essa relação mais acentuada nos sujeitos

do sexo masculino do que nos do sexo feminino (Dowling, 1982; Skaalvik, 1983).

Num estudo com cerca de 1000 alunos do 7º ano estudou-se a relação entre o autoconceito e o sucesso académico (Brookover et al., 1964). Os resultados obtidos apresentam o autoconceito de habilidade global relacionado com o sucesso escolar, e o autoconceito de habilidades escolares específicas relacionado com a execução nestas matérias. Em apoio a estes resultados, outros estudos encontraram uma relação significativa entre o autoconceito de habilidade para a leitura e a execução na leitura (Carlton & Moore, 1968) e entre a auto-estima e a aprendizagem da leitura (Gardner, 1972).

Num estudo com o "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale", "PHCSCS" (Piers, 1988), encontraram-se coeficientes de correlação estatisticamente significativos entre o autoconceito e o rendimento escolar: $r=.19$ ($p<.05$) para N=117 de 10 anos de idade, e $r=.32$ ($p<.01$) para N=126 de 13 anos.

Com a amostra de 113 sujeitos de 10 anos de idade, Gordon (1977) avaliou o autoconceito com o "PHCSCS" e o rendimento com as notas dos alunos, tendo encontrado as correlações: $r=.14$ com a matemática (n.s.); $r=.25$ ($p<.01$) com a língua materna. Num outro estudo com o "PHCSCS" aplicado a 159 sujeitos (Rogers, 1978), encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no rendimento em língua e em matemática entre os alunos com diferentes níveis de autoconceito, apresentando-se tais diferenças favoráveis aos sujeitos com superior autoconceito.

Mais recentemente (Franklin et al., 1981), utilizou-se o

"IOWA Test of Basic Skills" para avaliar o rendimento e o "PHCSCS" para avaliar o autoconceito, tendo-se encontrado correlações significativas: r=.18 (p<0.01) para N=248 de 10 anos de idade; e r=.22 (p<.01) para N= 321 de 13 anos.

Num estudo das diferenças no autoconceito entre os alunos com rendimento escolar acima da média, médio e inferior à média (Haynes et al. 1988), aplicou-se o "PHCSCS" a 148 sujeitos do ensino secundário, tendo a análise de variância indicado diferenças significativas (p<.001) em 4 das 6 dimensões do "PHCSCS": estatuto intelectual, aparência física, aspecto comportamental e satisfação-felicidade. A análise "post hoc" de Scheffé indicou que os alunos com rendimento abaixo da média apresentaram níveis de autoconceito significativamente inferiores ao dos seus colegas com rendimetno acima da média, sem que, no entanto, os alunos com rendimento médio se distinguissem significativamente dos alunos com rendimento inferior, em qualquer das dimensões do autoconceito.

Se é considerável o número de investigações, de natureza correlacional, sobre a relação entre o autoconceito e o rendimento escolar, o mesmo não se poderá dizer quanto aos estudos de tipo experimental. Numa recente revisão dos trabalhos sobre a eventual relação causal entre essas variáveis (Byrne, 1984), é referido que ainda não foi estabelecida nenhuma ordenação causal de tais construtos, devendo a relação ser recíproca.

Em recentes estudos longitudinais em que foram usados testes estandardizados para avaliar o rendimento escolar (Byrne, 1986; Newman, 1984), observou-se que o autoconceito académico anterior não tinha influência causal nas pontuações do rendimento académico. Numa outra investigação longitudinal em que foram utilizadas apenas as notas escolares (Shavelson & Bolus, 1982), observou-se que o autoconceito académico exercia uma influência causal nas notas escolares posteriores, sendo a influência do autoconceito interpretada como motivacional. As duas anteriores investigações parecem sugerir que a influência causal do autoconceito académico é detectável nas notas escolares, o que não acontece nos instrumentos estandardizados de realização académica.

Outros estudos indicam que, após o conhecimento do insucesso escolar, a auto-estima académica diminui e que, uma vez passado o risco de fracasso, aumentam os índices de assertividade e de auto-estima académica (Richman, Brown & Clark, 1987).

Em oposição aos anteriores estudos, depara-se, no entanto, com outros trabalhos que indicam baixas correlações entre o autoconceito e o rendimento escolar (Bridgeman & Shipman, 1978; Oanh & Michael, 1977; Rubin, 1978).

Num estudo com o "PHCSCS" (Oanh & Michael, 1977) sobre a relação entre o autoconceito e o rendimento escolar (notas em matemática e em língua materna) de 179 sujeitos com idades entre os 9 e os 13 anos, não se obtiveram índices de correlação significativos (r=.10 e r=.15; p<.10).

Pretendendo estudar a validade preditiva de dez instrumentos de autoconceito relativamente às notas em matemática e em língua materna (Oanh & Michael, 1977), observou-se que o autoconceito professado pelos alunos apresentava baixas correlações com as classificações escolares. No entanto, o autoconceito dos alunos, inferido pelos professores, apresentou correlações moderadas com

o rendimento escolar naquelas disciplinas.

Pottebaum et al. (1986) procuraram detectar a presença e a direcção da relação causal entre o autoconceito e o rendimento escolar dos alunos universitários, utilizando a correlação "cross-lagged panel", conforme descrita e sugerida por Kenny (1979). Os resultados indicaram a não existência duma relação causal entre essas variáveis.

Relativamente a este trabalho de Pottebaum et al. (1986), é de sublinhar que, entre as possiveis explicações alternativas sugeridas por anteriores estudos (Keith et al., 1986), pode acontecer que: o autoconceito e o sucesso escolar sejam ciclicamente causados um pelo outro; o autoconceito cause o sucesso escolar (ou vice-versa), sem que o peso do efeito seja suficientemente grande para ser detectado pelos métodos estatisticos utilizados; haja uma ou outra variável a causar oscilações nas referidas variáveis.

Recentes pesquisas apoiam esta última explicação (Keith et al., 1986; Maruyuma et al., 1981; Skaalvik, 1983), sugerindo que o autoconceito e o sucesso são influenciados por terceira(s) variável(eis), como por exemplo a classe social e o sexo dos sujeitos.

Apesar de alguns estudos -- especialmente estruturados para analisar a causalidade (Caslyn, 1974; Maruyama et al., 1981) -- sugerirem que o autoconceito geral e o rendimento escolar não estão causalmente ligados, outros trabalhos assumem posições diferentes (Shavelson & Bolus, 1982). Atendendo à inconsistência das investigações realizadas, reconhece-se a necessidade de novos estudos sobre a natureza dessa relação, recorrendo eventualmente

a formas mais refinadas de avaliar esses construtos, utilizando novos grupos etários, estratégias de análise mais poderosas e amostras mais representativas.

Uma possivel explicação para a inconsistência das investigações que procuraram uma simples associação, ou uma relação de causalidade, entre o autoconceito e o rendimento escolar, pode encontrar-se no facto de não se ter considerado a discriminação entre ambientes com diferentes valores culturais, pelo que teria ocorrido uma sonegação da relação entre essas variáveis. Assim se poderia entender os resultados de alguns trabalhos que teriam deparado com baixas relações entre as variáveis em análise (O'Mally & Bachman, 1979; Skaalvik, 1983).

Antes de se passar a discorrer sobre a hipótese anteriormente apresentada, tomou-se como base o raciocinio de Kaplan (1975), sobre os mecanismos autoprotectores do autoconceito. Quando o indivíduo percebe que o seu autoconceito está a ser ameaçado, activa mecanismos autoprotectores. Dado que o autoconceito se baseia, em grande parte, na auto-avaliação de qualidades importantes para o indivíduo (auto-estima), este poderia protegê-lo, desvalorizando as dimensões nas quais se sente deficitário. Entre os modelos autoprotectores considerados por Kaplan (1980), destaca-se:

- o reordenamento dos valores, pelo qual o indivíduo dá menor prioridade aos valores em que se avalia negativamente;
- a procura de modelos de resposta alternativos, isto é, quando o motivo de auto-estima não é levado a cabo ou não é cumprido, o sujeito pode ser induzido a buscar modelos

comportamentais desviantes que incrementem a experiência positiva e reduzam as auto-atitudes negativas.

Estes conceitos de Kaplan (1975) permitem pensar que um modo possível de proteger o autoconceito das experiências sistemáticas de fracasso académico seria a desvalorização do trabalho escolar, da escola e da educação em geral.

Num ambiente sócio-económico baixo, a pressão cultural no sentido do sucesso académico é tradicionalmente baixa, permitindo que se opere o modelo de autoprotecção, com desvalorização do trabalho escolar. Neste tipo de ambiente, pode acontecer que o insucesso académico não tenha efeitos na auto-estima.

Acontece, porém, que os mecanismos de autoprotecção têm factores moderadores. Na verdade, a desvalorização da escola vai contra as orientações dos valores tradicionais da nossa cultura. Existe uma forte pressão cultural no sentido da consecução de uma educação qualificada e, consequentemente, na direcção do sucesso escolar. Ora, se a pressão cultural é muito forte, a depreciação do valor da experiência educacional é menos possível.

Outro importante aspecto é o de que a pressão cultural pode variar também com o sexo ou até com a zona geográfica dos sujeitos.

Nas nossas sociedades, tem sido dado um valor diferente à educação e ao sucesso académico dos sujeitos do sexo masculino, relativamente ao do sexo feminino. Tradicionalmente, os sujeitos do sexo masculino têm sido considerados mais importantes para o mundo do trabalho, pelo que o seu rendimento é visto como mais importante do que o dos sujeitos do sexo feminino. Em ambientes

caracterizados pelas atitudes do papel sexual tradicional, a pressão para o êxito escolar nos sujeitos do sexo feminino é mais fraca, já que não se lhes concede um lugar tão prioritário no mundo laboral. Mesmo nos ambientes onde se aceitam as novas atitudes sobre os papéis sexuais, podem existir ainda aspectos latentes das normas tradicionais, criando expectativas contraditórias nos sujeitos do sexo feminino (Dowling, 1982). Além disso, os sujeitos do sexo feminino encontram nos seus lares, nas escolas e na sociedade em geral, normas e expectativas tradicionais que os diferenciam dos sujeitos do sexo masculino. Alguns estudos mostraram que os sujeitos do sexo masculino recebem mais atenção dos professores do que os do sexo feminino, e que estes últimos têm de esperar mais tempo pela atenção do professor (Gutiérrez, 1989). Assim, a fraca ou contraditória pressão cultural para o sucesso dos sujeitos do sexo feminino favorece a oportunidade de se adaptarem ao papel tradicional e de, desvalorizando a escola, protegerem o seu autoconceito (Dowling, 1982).

Posição semelhante é encontrada noutros estudos (Skaalvik, 1983), em que se observou que uma história de baixo sucesso fomenta a desvalorização da escola nos sujeitos do sexo feminino, o que não acontece nos do sexo masculino. Por outro lado, o baixo sucesso nestes últimos sujeitos tende a diminuir o seu autoconceito, já o mesmo não ocorrendo no sexo feminino. Mais especificamente (Skaalvik, 1983):

- A forte pressão cultural exercida sobre os sujeitos do sexo masculino impede que os que têm baixo sucesso

desvalorizem a importância do trabalho escolar e do sucesso académico para proteger o seu autoconceito. O baixo sucesso não tem efeito no valor da escola percebido por estes sujeitos, indo no entanto afectar negativamente o seu autoconceito.

- No caso dos sujeitos do sexo feminino, a pressão cultural em relação ao sucesso académico é fraca ou contraditória. Assim, face ao baixo sucesso, podem diminuir ou desvalorizar a importância do sucesso académico para proteger o autoconceito. O baixo sucesso afecta então negativamente o valor da escola percebido pelos sujeitos do sexo feminino, mas não o seu autoconceito.

Parece pois que a pressão cultural em relação ao êxito educacional é maior nos sujeitos do sexo masculino do que nos do sexo feminino e que, no caso dos sujeitos do sexo masculino, a pressão se manterá mesmo depois de uma larga história de baixo sucesso académico.

Em suma, reconhecendo-se embora a necessidade de futuras investigações sobre as limitações e os efeitos potenciais dos mecanismos protectores do autoconceito, a clarificação de Kaplan (1975) e os estudos de Skaalvic (1983) contribuem para uma possível explicação das baixas relações, entre o autoconceito e o rendimento escolar, encontradas por alguns estudos onde não se procedeu ao controlo dos efeitos do sexo nem do nível sócio-económico dos sujeitos (O'Mally & Bachman, 1979).

1.4. Considerações finais

Entre os factores que podem interferir no autoconceito dos alunos, destacaram-se o tipo de ambiente escolar, as percepções dos professores e o fracasso escolar.

E bem sabido que a educação escolar deverá significar muito mais do que a simples promoção intelectual. Os educadores deverão preocupar-se em ajudar os jovens a experienciar situações de compreensão e de apoio, em que se sintam valorizados. Os programas educacionais ou as reformas educativas, sem uma forte ênfase na mudança das autopercepções dos alunos, ficariam muito incompletos (Beane & Lipka, 1984). Se é certo que as características da instituição escolar poderão afectar a auto-estima escolar dos alunos, a planificação educativa deveria ser repensada no intuito de uma intervenção maior na promoção do conceito que os alunos têm de si mesmos.

A importância das variáveis escolares, enquanto fontes de autoconceito, constitui mais uma razão para se ter incluido no presente estudo um instrumento de avaliação do autoconceito académico.

Embora a relação entre o autoconceito e o fracasso escolar seja complexa e nem sempre observável, existe um certo apoio da existência de uma ligação significativa e negativa entre essas variáveis (Marsh & Jackson, 1984; Purkey & Schmidt, 1987; Purkey & Strahan, 1988; Shavelson et al., 1976; Sprigle, 1980). Os sujeitos com auto-conceito elevado diferenciar-se-iam dos sujeitos com autoconceito baixo, pois enquanto os primeiros

utilizam formas de auto-avaliação nas quais o "self" aparece ligado a identidades, a comportamentos e a resultados positivos, os segundos envolvem-se em auto-avaliações em que o "self" aparece sobretudo ligado ao lado negativo daquelas variáveis (Brown et al., 1988).

Nota-se que alguns estudos sobre a relação entre o autoconceito e o fracasso escolar utilizam procedimentos de investigação que mostram uma correlação significativa entre as duas variáveis, interpretando a correlação como uma causalidade, o que é um erro metodológico. O mesmo se diga quanto aos procedimentos de análise de variância em estudos do tipo correlacional, pois também estes não fornecem informação acerca da possivel causa (Guilford & Fruchter, 1981; Kerlinger, 1980).

Embora a globalidade dos estudos sugira que o autoconceito dos alunos, sobretudo o autoconceito académico, poderá depender das percepções que os professores têm dos seus comportamentos escolares, faltam estudos diferenciais que esclareçam até que ponto a relação entre essas variáveis está ligada a factores de natureza sociodemográfica.

2. Autoconceito e variáveis sociodemográficas

A utilidade e a necessidade de estudos sobre o autoconceito é também justificada pela relação que este construto apresenta

com um grande número de variáveis. Depara-se com muitos trabalhos, tanto no campo da Psicologia Social (Gecas, 1982; Musitu, 1982; 1984; Neto, 1986), como na área clinica (Antill et al., 1979; Bednar et al., 1989; Frost & Graf, 1979; Vaz Serra, 1986), como na contexto educativo (Marsh 1988; Musitu, 1984; Purkey & Novak, 1984; Veiga, 1989).

Em alguns estudos têm-se procedido ao controlo de determinadas variáveis, ditas sociodemográficas, classificatórias, mediadoras, do sujeito ou de controlo. Apresenta-se em seguida a revisão dos estudos sobre a relação do autoconceito com um conjunto de variáveis (sexo, idade, nivel sócio-económico, ano de escolaridade e zona geográfica) que, pela sua natureza e para simplificação linguistica, foram agrupadas na designação geral de sociodemográficas.

2.1. Autoconceito e nivel sócio-económico

O destaque da influência do contexto social no autoconceito tem sido tradicionalmente mais assumido pelos teóricos situados no paradigma social (Bannister & Agney, 1977; Cooley, 1902; Gecas, 1982; Gordon, 1968; Musitu, 1984; Sarbin, 1954; Ziller, 1973).

Uma das variáveis muito estudada tem sido a classe social a que os sujeitos pertencem. O fundamento teórico seria que as pesssoas pertencentes a classes menos favorecidas teriam razões

para se considerar menos valiosas. Expectativas escolares, modelos de vida e ambientes culturais diferenciam os estratos sociais a que o indivíduo pertence. Nas famílias mais favorecidas, a linguagem mais elaborada, a maior atenção e responsabilização dispensadas aos filhos, as expectativas mais positivas em relação à aprendizagem e o tipo de disciplina menos autoritária encontram-se geralmente associadas à superioridade obtida pelos filhos, seja no aproveitamento escolar (Domingos, 1984; 1987; Pedro, 1982), seja nos resultados dos testes psicológicos (Almeida, 1986; 1988; Bernstein, 1975; Miranda, 1982).

Em anteriores estudos (Veiga, 1988, 1989), encontrou-se que os alunos que percepcionavam os pais como compreensivos apresentaram níveis de autoconceito superiores aos dos alunos com pais autoritários. As diferenças encontradas mostraram-se estatisticamente significativas em todas as dimensões do "PHCSCS" (Piers, 1969; 1988), menos na "aparência física", e em todas as dimensões do "SCAL" (Waetjen, 1972), exceptuando a "relação com os colegas" e a "confiança nas capacidades".

As oportunidades educativas são frequentemente referidas como mais precárias nos meios sociais desfavorecidos. A consciencialização deste facto apela à implementação de políticas sociais mais justas e capazes de uma significativa promoção do desenvolvimento humano (Campos, 1980; Dias, 1989; Valente, 1989).

Alguns estudos têm sustentado que o crescente movimento dos direitos civis e humanos vem atenuando e até anulando as diferenças no autoconceito entre grupos diferentemente valorizados (Spurlock, 1986). Contrariamente ao verificado antes dos anos 60,

as crianças afro-americanas já não apresentariam níveis de autoconceito inferiores aos das crianças caucasianas, o que se ficaria a dever a mudanças ocorridas no contexto social (Spurlock, 1986).

Embora a generalidade dos estudos mais recentes tenda a revelar níveis de autoconceito significativamente superiores nas classes mais elevadas (Buri et al., 1987; Fu, Hinkle & Korsslund, 1983; Hare, 1977; Kennedy, 1975; Musitu, 1984; Olowu, 1986; Richman et al., 1985), em alguns estudos não se encontraram diferenças no autoconceito em função da classe social (Healey & DeBlassie, 1974; Long & Henderson, 1970), e outros apresentaram resultados confusos e contraditórios (Wylie, 1979). A ausência de diferenças sugerida por alguns estudos pode, no entanto, ter ficado a dever-se à utilização de instrumentos de autoconceito global, para além da utilização de amostras não representativas das camadas sociais em estudo (Olowu, 1986; Richman et al., 1985).

Em trabalhos realizados com o "PHCSCS", os resultados destacam a discriminação, especificando no entanto que as diferenças encontradas se limitam a dimensões específicas do autoconceito, designadamente ao estatuto intelectual, ao aspecto comportamental e à ansiedade (Richman et al., 1984; 1985) -- quanto menor o nível sócio-económico, maior a ansiedade --, ou então ao estatuto intelectual e ao autoconceito geral (Osborne & LeGette, 1982).

Rosenberg (1979) parece ser um dos autores que analisou com grande cuidado as questões que têm a ver com a relação entre o autoconceito e a classe social. A associação entre estas

variáveis seria maior nos adolescentes do que nas crianças (8-11 anos), apresentando-se ainda maior nos adultos. O "significado" de classe social das crianças é diferente do dos adultos. A explicação para o efeito diferencial da classe social no autoconceito das crianças, dos jovens e dos adultos, é baseada em quatro princípios, considerados importantes na formação do autoconceito (Rosenberg, 1979):

- avaliações reflectidas: percepção de si mesmo reflectida nos outros. Os sujeitos, em cujo espelho a criança se observa (pais, irmãos e companheiros), pertencem ao mesmo "status" sócio-económico, pelo que esta variável não apresentaria um efeito discriminador;
- auto-atribuição: os êxitos pessoais para as crianças e para os pré-adolescentes têm mais directamente a ver com o meio familiar e com as relações estabelecidas com os companheiros, contextos estes menos influenciados pela classe social;
- comparação social: os bairros e as escolas são, em geral, menos variados, quanto à classe social, do que os centros de trabalho dos adultos e, por outro lado, o ambiente interpessoal destes últimos sujeitos é, social e economicamente, mais heterogéneo;
- centralidade psicológica: os interesses das crianças e dos pré-adolescntes não incluem a classe social como ponto especialmente importante, enquanto que nos adolescentes e sobretudo nos adultos o "status" social seria bem mais central (importante) em relação ao autoconceito.

Apesar de esta importante contribuição para a interpretação das diferenças no autoconceito em função da classe social, dever-se-á esperar das investigações futuras informação mais substancial acerca da relação entre estas variáveis, tendo em conta as especificidades dos grupos considerados (Garcia, 1983).

Se são vários os estudos dos efeitos da classe social no

autoconceito dos alunos pré-adolescentes, apresentam-se mais raras as referências desses efeitos no autoconceito dos jovens, especialmente a partir dos 16 anos de idade (Richman et al., 1985).

2.2. Autoconceito e zona geográfica

A zona geográfica tem sido tradicionalmente analisada considerando o carácter urbano "versus" rural das comunidades. Menos considerado tem sido o estudo comparativo das diferenças no autoconceito entre as comunidades do interior e as do litoral, tomando apenas o meio urbano.

No entanto, as assimetrias entre as zonas urbanas do interior e as do litoral são bem visíveis no nosso País e vários são os indicadores culturais, sociais e económicos que apontam nesse sentido. Dessas diferenças estruturais decorrem ambientes e oportunidades educativas diferentes (Anastasi, 1972; Fontaine, 1986).

Numa breve consideração dos estudos sobre a relação entre o contexto urbano ou rural do meio de pertença e as dimensões do autoconceito, ressalta um reduzido número de referências. Essa relação tem sido destacada sobretudo nos testes de inteligência (Anastasi, 1972; Guilford, 1967; Marques, 1969; Miranda, 1982; Reuchlin, 1974). Num estudo recente realizado no nosso País, os resultados obtidos na "Bateria de Provas de Raciocínio Diferen-

cial" encontram uma superioridade nos níveis de realização por parte dos sujeitos que frequentam escolas situadas em comunidades urbanas (Almeida, 1986; 1988).

No que respeita, mais especificamente, ao estudo do autoconceito tomando a área de residência, observa-se que os resultados ora reflectem a superioridade no autoconceito por parte dos alunos das zonas geográficas mais desenvolvidas (Espinar, 1982; Musitu, 1983; 1984; Spurlock, 1986), ora tendem a apoiar a não diferenciação dos sujeitos em estudo (Blanch, Purkey & Damico, 1976).

2.3. Autoconceito e sexo dos sujeitos

O sexo dos sujeitos tem sido uma outra variável muito estudada na Psicologia. Tal como o nível sócio-económico, o sexo aparece frequentemente ligado a expectativas familiares, escolares e sociais diferentes.

Condicionalismos de ordem cultural, familiar e social tendem tradicionalmente a favorecer a auto-afirmação dos sujeitos do sexo masculino. O tipo de responsabilidades e de autonomia, as práticas de disciplina familiar e as condições educativas não são iguais para ambos os sexos. Alguns estudos (Bjerrum et al., 1982; Dowing, 1982; Skaalvik, 1983; 1986) têm destacado que a pressão cultural para o sucesso escolar é diferente conforme o sexo de

pertença, apresentando-se maior nos sujeitos do sexo masculino (cf. ponto 1.3. deste Capítulo).

As instituições sociais e educativas, o mercado de trabalho e a família são veículos de discriminação, acarretando auto-avaliações expressas em níveis de auto-estima mais baixos nos sujeitos do sexo feminino do que nos do sexo feminino (Buzzanga et al., 1989; Marsh, 1985; Martinez & Dukes, 1987; Musitu, 1984). Os sujeitos do sexo feminino são menos apreciados e reforçados pelos seus bons desempenhos escolares (Bjerrum et al., 1982; Dowing, 1982; Skaalvik, 1983).

Teoricamente, parte-se do suposto de que, nas sociedades onde se considera mais valioso pertencer a um sexo do que a outro, os sujeitos do sexo mais valorizado apresentarão níveis de autoconceito superiores aos dos sujeitos pertencentes ao sexo oposto.

A significação psicológica das diferenças encontradas deverá assentar não em factores de ordem maturacional, mas antes nas experiências educativas e nas vivências próprias de um e de outro grupo (Almeida, 1986; 1988; Azevedo, 1988; Hurtig & Pichevin, 1986; Marsh, 1989; Simões, 1983; 1984), na interiorização de papéis (Musitu, 1984; Stage et al., 1985), na menor valorização social do sucesso nas tarefas realizadas por mulheres (Faw, 1980; Fontaine, 1986; Simões, 1983; 1984) e na existência de uma percentagem maior de mulheres que atribuem ao acaso o seu sucesso (Fontaine, 1986; Simões, 1983; 1984). O factor sexo deverá pois ser tomado como "uma variável construto que funciona como um mediador entre o sujeito e o seu ambiente" (Hurtig & Pichevin, 1986, p. 325).

Contrariamente aos trabalhos revistos por Wylie (1979), a generalidade dos estudos recentemente realizados tende a revelar diferenças significativas no autoconceito entre os sujeitos do sexo masculino e os do sexo feminino, apresentando estes últimos sujeitos níveis inferiores de autoconceito, sobretudo nas escalas voltadas para a avaliação das autopercepções intelectuais e motivacionais (Buzzanga et al., 1989; Connel et al., 1975; Ezeilo, 1983; Fine, 1986; Marsh, 1985; Skaalvik, 1986; Vinutha et al., 1989).

Grande parte dos estudos revistos por Wylie (1979) sofre de problemas metodológicos (amostras não representativas, utilização de grupos com diferentes culturas), além de terem avaliado mais o autoconceito global do que as suas dimensões específicas (Marsh & Byrne, 1988; Skaalvik, 1986; Vinutha et al., 1989).

Num estudo em que foi utilizado o "PHCSCS", de Piers (1969), encontrou-se que a superioridade do sexo masculino não se generaliza a todas as dimensões do autoconceito (Richman et al., 1984; 1985). Os resultados dos sujeitos do sexo masculino apresentaram-se superiores apenas nas dimensões popularidade ($p<.05$), aparência física ($p<.05$) e ansiedade (os sujeitos do sexo masculino como menos ansiosos, $p<.001$). Nas restantes dimensões as diferenças não atingiram níveis de significância estatística. Num outro estudo também com o "PHCSCS", observaram-se diferenças significativas favoráveis aos sujeitos do sexo masculino, mas apenas na ansiedade e na aparência física (Osborne & LeGette, 1982).

Outros estudos estendem a superioridade dos sujeitos do sexo

masculino à dimensão académica, social e geral do autoconceito (Vinutha et al., 1989).

Os efeitos do sexo no autoconceito têm sido estudados em diferentes grupos etários. A generalidade das referências bibliográficas regista diferenças significativas entre grupos de sujeitos do sexo feminino e do sexo masculino, apresentando estes últimos sujeitos maior superioridade, quer se trate de jovens no começo da adolescência (Hare, 1980; Simons & Rosenberg, 1975), quer se encontrem já na adolescência média ou final (Marsh, 1985; O'Malley & Bachman, 1979; Skaalvik, 1986; Vinutha et al., 1989). No entanto, há indícios de que nos pré-adolescentes as diferenças tendem a favorecer os sujeitos do sexo feminino (Skaalvik, 1986).

Num estudo transcultural recente (Olowu, 1986), analisaram-se os possíveis efeitos da cultura no autoconceito dos sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino. O instrumento utilizado foi um diferencial semântico elaborado a partir de Osgood, Suci & Tannenbaum (1957), apresentando uma fidelidade teste-reteste de 0.71 e uma validade concorrente de 0.55 relativamente ao "PHCSCS" (Piers, 1969; 1988). O número de sujeitos foi de 686, com idade compreendida entre os 14 e os 17 anos, sendo 314 ingleses (174 sujeitos do sexo masculino e 140 do sexo feminino) e 372 nigerianos (264 do sexo masculino e 108 do sexo feminino). Os resultados a "ANOVA" realizada mostraram que os sujeitos do sexo masculino tinham um autoconceito mais positivo do que os do sexo feminino ($p<0.001$). Encontrou-se ainda uma interacção significativa entre o sexo e a cultura, apresentando os sujeitos do sexo masculino nigerianos um autoconceito mais positivo do que os do sexo feminino ($p<.001$), enquanto que as diferenças entre os

sujeitos do sexo masculino e os do sexo feminino ingleses se situaram no limiar da significância estatística ($p<0.5$). Estes resultados foram interpretados como tendo a ver com os menores índices, na Nigéria do que na Inglaterra, de igualdade e emancipação social do sexo feminino. Embora na Nigéria a atitude discriminatória em relação à educação dos sujeitos do sexo feminino apresente alguma tendência para diminuir, as mulheres continuam a ser educadas para se subordinarem aos homens (a poligamia é ainda permitida) e os pais continuam a preferir mandar à escola os filhos do sexo masculino (Olowu, 1985; 1986).

As diferenças nas áreas específicas do autoconceito em função do sexo apresentam-se geralmente consistentes com os estereótipos sexuais, além de permanecerem relativamente estáveis ao longo da adolescência (Marsh, 1985; 1989), o que parece contrariar a ideia de que as dimensões do autoconceito se iriam tornando mais diferenciadas com a idade, como sugerem alguns estudos (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976).

Outros autores consideram que não se dispõe ainda de um conjunto de investigações suficiente que permita concluir ou não pela existência de diferenças significativas no autoconceito entre sujeitos de sexo diferente (Alawiye, 1988; Maccoby & Jacklin, 1974; Wylie, 1979).

Alguns trabalhos com o "PHCSCS" não encontraram diferenças significativas entre os sujeitos dos dois sexos (Crase, et al., 1981; Moyal, 1977), enquanto outros obtiveram diferenças significativas, favoráveis aos sujeitos do sexo feminino (Stopper, 1978). Num estudo muito ligado à teoria de Erikson

(1976), encontrou-se uma difusão de identidade maior nos sujeitos do sexo masculino do que nos do sexo feminino (Stark & Traxler, 1974).

Outros estudos registaram uma superioridade em certas dimensões do autoconceito favorável aos sujeitos do sexo feminino, apresentando os do sexo oposto resultados mais elevados noutras dimensões do autoconceito (Byrne & Shavelson, 1986; Marsh et al., 1985; Osborne & Le Gette, 1982; Rosenberg, 1984). Uma vez que os estereótipos sexuais sugerem que os sujeitos do sexo feminino têm maior rendimento nos conteúdos verbais do que os do sexo masculino e que estes últimos apresentam maior rendimento na matemática, a superioridade no autoconceito verbal dos sujeitos do sexo feminino e a superioridade no autoconceito ligado à matemática dos sujeitos do sexo masculino poderá traduzir as respectivas diferenças no rendimento verbal ou na matemática (Almeida, 1986; Marsh & Byrne, 1988).

De referir que um dos conponentes principais do autoconceito é a maneira como cada pessoa se encara a si própria enquanto pertencente ao sexo masculino ou feminino, pelo que os atributos biológicos podem não estar necessariamente de acordo com os atributos psicossociais, ou seja, a relação entre os dois não é inata, mas sim ligada a processos de socialização sexual e cultural (Burns, 1982; Harter, 1983; Hurtig & Pichevin, 1986; Simões, 1983; 1984; Smith, 1965).

Registe-se que, relativamente à variável sexo, a tendência actual na Psicologia é para considerar a vivência cognitiva que o sujeito tem do seu sexo ou a sua identidade sexual (Garcia, 1983; Simões, 1983; 1984), detectando-a mediante questionários de

androginia -- conceito desenvolvido por Bem (1974). Os projectos de investigação que relacionam o grau de androginia com o autoconceito (Antill & Cunningham, 1979; Marsh et al., 1987; Mullis et al., 1989; O'Connor et al., 1978; Schipf & Koopman, 1978), parecem ser mais prometedores do que o procedimento habitual de classificar os grupos quanto à sua pertença a um ou a outro sexo. Nesta linha de investigação, alguns estudos encontraram que o autoconceito se relaciona com os quatro grupos que se podem estabelecer através de instrumentos de avaliação da androginia, segundo a ordem: 1o andróginos (altos em masculinidade e feminilidade), 2o masculinos (altos em masculinidade e baixos em feminilidade), 3o femininos (baixos em masculinidade e altos em feminilidade), e 4o indiferenciados (baixos em ambos). Estes últimos são os que apresentam pontuações mais baixas no autoconceito (Bem, 1977; Mullis et al., 1989; O'Connor et al., 1978; Sethi & Valudeva, 1986).

Em suma, embora os resultados encontrados até ao momento sejam algo inconsistentes para alguns autores, outros tendem a assinalar que as pessoas que -- seja qual for o seu sexo -- se identificam com os valores masculinos da sociedade tendem a obter pontuações mais altas no autoconceito (Kelly & Worell, 1977; Marsh et al., 1987; Spence & Helmreich, 1979).

2.4. Autoconceito e idade

De um ponto de vista teórico, poder-se-ão ordenar como se segue as perspectivas de variação do autoconceito com a idade. O autoconceito diminuiria devido ao aumento das aspirações resultantes das crescentes exigências do "superego" (Ziller, Balla & Watson, 1977), ou ainda devido ao contacto com a realidade cada vez mais frustrante (Wylie, 1974); o autoconceito aumentaria com a idade devido ao desenvolvimento de novas capacidades (Long et al., 1967;, 1968; Protinsky & Wilkerson, 1986) ou ao aumento da satisfação com a vida (Morganti, Nehrke, Hulicka & Cataldo, 1988); o autoconceito variaria mais propriamente com as mudanças externas -- correspondentes a certas idades como, por exemplo, o começo da adolescência -- que produzem oscilações bruscas no autoconceito (Harter, 1983; L'Ecuyer, 1985; Musitu, 1984); o autoconceito manter-se-ia estável (Bachman & O'Malley, 1977; Carlson, 1965; Engel, 1965; Thomas, 1973).

A Psicologia do Desenvolvimento humano sublinha que os conflitos dos jovens no começo da adolescência são distintos dos ocorridos posteriormente. Enquanto a problemática dos jovens mais novos se liga em grande parte à maturação sexual, à aparência física, à identidade e à implantação das estruturas operatórias formais, na adolescência média e final as preocupações derivam mais directamente da sexualidade assumida, da consolidação das estruturas formais, das preocupações morais, do idealismo, de uma independência maior em relação à família, da intimidade, das aspirações e das escolhas profissionais (Erikson, 1976; Espinar,

1982; Freud, 1969; Martins, 1978; Piaget, 1972; Wallon, 1958). E possivel que o peso das competências, dos processos e dos conflitos próprios de cada estádio se repercuta de maneira diferente no autoconceito, ou pelo menos em algumas das suas áreas (Espinar, 1982; Protinsky & Wilkerson, 1986; Purkey & Novak, 1984; Richman, 1984; 1985). A informação situada na área do desenvolvimento humano atribui a cada estádio caracteristicas estruturais e especificidades normativas que, em si próprias, não parecem ser fontes de diminuição do autoconceito, a não ser quando o processo evolutivo se vê afectado por ocorrências significativas para o sujeito (Faw, 1980; Tavares & Alarcão, 1985).

Uma dessas situações poderá ser a acumulação de reprovações ao longo dos anos, que funcionaria como fonte sócio-escolar de autodesvalorização, conforme o tipo de atitudes em relação à escola e de pressão social para o sucesso (Marsh, 1988; Richardson & Lee, 1986; Skaalvik, 1983).

Alguns estudos têm estabelecido ligações entre os problemas da identidade e outras dimensões do autoconceito (Van der Werff, 1985)[4] e outros observaram relações significativas e positivas entre o pensamento formal e a identidade ao londo dos anos de escolaridade (Manaster, 1977; Protinsky & Wilkerson, 1986).

A oscilação do autoconceito na adolescência média (pelos 15--19 anos) poderia ligar-se a problemas de identidade, de procura de independência e dos objectivos de vida (Jolley, 1984; McMahon & McMahon, 1983), ao aumento das preocupações com a "intimidade" e à percepção de uma inferior aceitação pelos colegas (Eskilson et al., 1986), ao aumento da contestação à autoridade adulta

(Loranger et al., 1983; Loranger, 1987), ou ainda à percepção dos pais como mais controladores (Kawarsh, Kerr & Clewes, 1985). Os adolescentes mais velhos descrevem-se mais em termos subjectivos e abstractos, de crenças pessoais e interpessoais, comparam-se com grupos mais amplos e exigentes, para além de uma reflexção maior acerca da felicidade, da moralidade e do bem--estar (Espinar, 1982; Kolberg, 1976; Montemayor & Eysen, 1977; Wallon, 1958).

De um ponto de vista empirico, as investigações sobre a evolução do autoconceito durante a adolescência apresentam resultados pouco consistentes. Enquanto alguns estudos registam um "declinio" do autoconceito com a idade (Bruck, 1959; Kawarsh, Kerr & Clewes, 1985; Marsh, 1985; Whitt, 1966), outros encontram um aumento na pré-adolescência (Harter, 1983; Wallace et al., 1984), e sobretudo na idade adulta (Bowman, 1963; Morganti et al., 1988; Shimonaka & Nakazato, 1986). Outros estudos não detectaram diferenças estatisticamente significativas no autoconceito em função da idade (Dusek & Flaherty, 1981; Fend & Schroer, 1985; Hill, 1980; Osborne & LeGette, 1982; Savin--Williams & Demo, 1984; Silberman & Zigmond, 1983; Stopper, 1978).

Numa revisão de estudos sobre o autoconceito (Wylie, 1979), refere-se que naqueles em que se encontrou uma tendência decrescente, foi avaliada a discrepância entre o autoconceito real-ideal. Essa diminuição poderia então ser atribuida a uma percepção progressivamente mais "exacta" e exigente de si mesmo. Os que encontraram um aumento do autoconceito com a idade foram quase todos estudos longitudinais, que, devido à perda de

sujeitos própria deste tipo de estudos, tenderiam a mostrar aumento (Wylie, 1979).

Embora Wylie (1979) tenha observado que a maioria dos estudos revistos não destacava uma associação entre a idade e o autoconceito dos sujeitos entre os 8 e os 23 anos, mais recentemente tem sido sugerido que a "estabilidade" do autoconceito pode ser afectada por factores contextuais, por mudanças de expectativas de realização face ao sucesso escolar ou por comparação com novos grupos sociais (Harter, 1983; Kawarsh, Kerr & Clewes, 1985; Marsh, 1985).

Em alguns dos estudos com alunos adolescentes e em que foi utilizado o "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" ("PHCSCS"), encontrou-se que as pontuações obtidas aumentavam entre os 11-14 anos, diminuiam fortemente entre os 15-18 anos e aumentavam a partir desta idade (Jegede, 1982). No entanto, a generalidade dos estudos com o "PHCSCS" (Piers, 1988) não encontrou diferenças no autoconceito em função da idade (Moyal, 1977; Osborne & LeGette, 1982; Silverman & Zigmond, 1983; Stopper, 1978).

Verifica-se, pois, que os estudos empíricos que relacionam a idade com o autoconceito têm sido pouco consistentes. Os dados existentes não permitem afirmar um tipo de tendência concreta quanto à relação entre essas variáveis. Uma das razões poderá dever-se ao facto de o autoconceito ter sido avaliado mais na sua globalidade do que na sua multidimensionalidade (Markus & Kunda, 1986; Wylie, 1979).

Mais esclarecedores parecem ser os estudos que, utilizando

instrumentos de avaliação mais sensíveis às oscilações do autoconceito, observaram que este se desenvolve de uma forma complexa, ou seja, certas áreas poderiam registar um certo aumento, outras poderiam diminuir significativamente, enquanto outras permaneceriam estáveis (Abramowitz et al., 1984).

De sublinhar que, pela sua própria natureza, a idade é uma variável que só pode ser "manipulada" pelo método correlacional, pelo que não é de concluir, das investigações relativas à idade, que esta, por si só, cause mudanças na variável dependente (autoconceito). Não se pode confundir a idade com outras variáveis que produzem mudanças na variável dependente. O interesse das investigações deverá então incidir na procura das ocorrências sócio-educativos ou dos processos psicológicos hipoteticamente associados ao tipo de oscilações do autoconceito ao longo da idade.

Embora o autoconceito dos pré-adolescentes tenha sido objecto de vários estudos (Kirschner & Vondracek, 1975; Lamke, 1982; Marsh, 1985; Powell & Fuller, 1973; Simmons, Rosenberg & Rosenberg, 1973), o mesmo não tem acontecido com os alunos situados na adolescência média-final (Musitu & Roman, 1984; Richman et al. 1985).

Por outro lado, nos estudos que encontraram diminuição do autoconceito com a idade, não se procedeu ao controlo de uma importante variável, o número de reprovações, além de se tratar de estudos de natureza transversal. Ora, funcionando a acumulação de reprovações como uma fonte de autodepreciação (Marsh, 1988; Richardson & Lee, 1986; Skaalvik, 1983), é possível que a diminuição do autoconceito ao longo da adolescência, encontrada

por alguns estudos (Bruck, 1959; Kawarsh, Kerr & Clewes, 1985; Marsh, 1985; Whitt, 1966), se tenha ficado a dever à interferência da variável "número de reprovações" na relação entre o autoconceito e a idade. Daqui o interesse em estudos com o objectivo de averiguar as dimensões do autoconceito que declinam com o número de reprovações independentemente da idade.

Dadas as inconsistências referidas e a falta de estudos, especialmente no contexto português, sobre a relação entre as variáveis idade e autoconceito dos sujeitos, procedeu-se no presente trabalho ao estudo desta relação.

2.5. Autoconceito e ano de escolaridade

O ano de escolaridade não tem sido uma variável 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. Será, pois, legítimo esperar que a progressiva aculturação dos alunos se repercuta no seu próprio desenvolvimento psicológico (Cunha, 1989; Dias, 1986; 1989; Erikson, 1976; Fontaine, 1986; Freud, 1969; Piaget, 1972).

No entanto, num estudo de natureza longitudinal com 2000 adolescentes do 6º ao 10º ano de escolaridade, não se encontraram significativos efeitos das experiências escolares no autoconceito

dos sujeitos (Fend & Schroer, 1985). Os autores do referido estudo sugerem que, mais que a fraca relevância das aprendizagens escolares, os crescentes problemas que o adolescente tem que enfrentar podem ter incidido negativamente no autoconceito, que só mais tarde beneficiaria com a escolarização recebida. Também outros estudos em que foi administrado o "PHCSCS" (Piers, 1988) não detectaram diferenças estatisticamente significativas no autoconceito em função do ano de escolaridade (Piers & Harris, 1964; Silverman & Zigmond, 1983; Stopper, 1978).

Alguns autores encontraram que o autoconceito pode diminuir devido a novas situações escolares em que o jovem, ao comparar-se com novos grupos de pertença, deixa de se sentir tão "competente" (Harter, 1983; Simmons et al., 1973). Para outros, ocorreria uma diminuição a partir dos 14 anos, provavelmente mais ligada ao progressivo efeito do insucesso escolar (Espinar, 1982; Jegede, 1982). Precedido por uma fase de "estabilidade" entre o 2º e o 5º ano de escolaridade, o "declínio" obervado entre o 6º e o 8º ano poderia ser interpretado como devido ao aumento do "feedback" negativo em relação à produção e às condutas académicas ((Alawiye & Alawiye, 1988). Em estudos recentes sobre a relação entre o ano escolar e o autoconceito, observou-se uma diminuição do autoconceito com a escolaridade, parecendo ligar-se a uma visão mais autoritária da disciplina familiar por parte dos alunos do 9º ano quando comparados com os alunos do 7º/8º anos (Kawarsh, Kerr & Clewes, 1985; Litovsky & Dusek, 1985;), a uma crescente preocupação com os problemas de justiça social (Harter, 1983), a uma inferior motivação nos anos escolares mais adiantados -- 9º/10º "versus" 7/8º -- (Montemayor & Eysen, 1977), ou ainda à maior

percentagem de alunos com mais reprovações nos anos de escolaridade mais adiantados (Espinar, 1982; Montané et al, 1983; Musitu, 1984).

Num estudo mais especifico sobre a identidade, o ano escolar e o pensamento formal (ProtinsKy & Wilkerson, 1986), encontraram-se correlações significativas e positivas entre as variáveis em análise, tendo a regressão múltipla mostrado que o ano escolar explicava 21% da variância dos resultados na identidade, enquanto outras variáveis contribuiam apenas com 2% da variância explicada.

Uma das criticas que tem sido feita aos estudos realizados é o terem avaliado mais o autoconceito global do que as suas múltiplas dimensões. Ora as escalas de avaliação do autoconceito geral, principalmente as do autoconceito não académico, são menos capazes de detectar a maneira como os alunos ajustam o seu autoconceito às mudanças e exigências do meio sócio-escolar (Alawiye & Alawiye, 1988; Harter, 1983; Markus & Kunda, 1986). A utilização de instrumentos de avaliação multidimensionais permitiria ver melhor se ao longo dos anos de escolaridade ocorre melhoria em certas áreas do autoconceito, enquanto outras se mantêm estáveis ou baixam, variações aliás observadas num estudo recente com alunos do 6º ao 9º ano de escolaridade (Abramowitz et al., 1984).

As investigações realizadas tomando o ano escolar e o autoconceito, além de escassas, são inconclusivas, o que sublinha a necessidade de novos estudos.

2.6. Considerações finais

Numa sintese da bibliogafia sobre o autoconceito e as variáveis sociodemográficas, é possivel destacar a existência de estudos que encontraram relações entre essas variáveis, além de uma incidência maior no estudo do autoconceito dos pré-adolescentes do que nos jovens. Apesar de uma certa inconsistência entre os resultados de alguns estudos, observam-se indícios que sugerem a existência de níveis superiores de autoconceito, pelo menos em algumas das suas dimensões, nos grupos de condição sócio-económica mais elevada, nos indivíduos residentes em zonas geográficas mais desenvolvidas e nos sujeitos do sexo masculino.

Os resultados contraditórios encontrados nos estudos sobre o autoconceito, tomando as variáveis sóciodemográficas, poderão ser devidos à existência de múltiplas concepções do autoconceito e de vários métodos de avaliação deste construto (Harter, 1983; Leahy, 1985; Schlenker, 1985; Wylie, 1974; 1979). Uma outra razão poderá ser o facto de, em grande parte das pesquisas, o autoconceito ter sido avaliado mais na sua globalidade do que nas suas dimensões especificas (Marsh, 1985; 1988; Richman et al., 1985). O modelo multidimensional do autoconceito permite situar as eventuais diferenças mais ao nivel dos conteúdos perceptuais especificos do que ao nivel da dimensão global.

A comprovação das diferenças no autoconceito em função do sexo não é geral pois, além de as avaliações realizadas se limitarem frequentemente ao autoconceito global, o movimento da

progressiva equiparação sócio-educativa dos sujeitos de ambos os sexos poderá ter vindo a alterar a amplitude dessas diferenças.

Atendendo a que o autoconceito se desenvolve na interação dos indivíduos com o meio ambiente e que este não é igual para os diferentes sujeitos, pode acontecer que as pessoas de contextos geográficos distintos apresentem níveis diferentes de autoconceito. Este é um dos pressupostos comuns à generalidade das teorias do autoconceito e de que partem algumas investigações sobre a relação que este construto mantém com outras variáveis. Assim, a própria zona geográfica, dentro de determinado país, poderá diferenciar o autoconceito dos sujeitos.

Os estudos do autoconceito, tomando o nível sócio-económico, a zona habitacional ou o sexo, baseiam-se geralmente no suposto de que as pessoas são tratadas de forma diferente pela sociedade, conforme o seu grupo de pertença. Se isto é certo na maioria das culturas, acontece também que o papel sexual ou o papel sócio-económico supõem apenas um aspecto da identidade do sujeito, e que o sentimento de valor como pessoa poderá ser influenciado de forma mais directa por outros aspectos mais "centrais" e específicos do autoconceito.

Embora não se tenha observado uma associação consistente entre o autoconceito e as variáveis idade, ano escolar, sexo, "status" social ou zona geográfica, tal não é indicativo de que estas variáveis não devam ser tidas em conta na investigação. Bem pelo contrário, pois os estudos sobre o tema recomendam o seu controlo mais sistemático, com vista a uma clarificação dessas relações.

3. Autoconceito e disrupção escolar

Na revisão bibliográfica sobre o autoconceito e a disrupção escolar, não se deparou com investigações que relacionassem estas variáveis, tal como conceptualizadas no presente estudo. Encontram-se apenas alguns trabalhos que examinaram o autoconceito dos alunos suspensos da escola, com absentismo escolar, com comportamentos "anti-sociais" ou outros comportamentos inadequados.

3.1. Autoconceito e suspensão da escola

Numa estudo sobre a relação entre a suspensão da escola e o autoconceito dos jovens, foi utilizado o "Tennessee Self-Concept Scale" (Fitts, 1965), tendo-se observado que os alunos com maior número de suspensões apresentavam níveis inferiores de autoconceito (Bogert, 1967).

Numa outra investigação, procedeu-se à análise das diferenças no autoconceito entre os alunos com suspensões e os que nunca tinham sido suspensos (Foulks, 1973). Os instrumentos utilizados foram o "Florida Key" (um instrumento que permite ao professor inferir o autoconceito académico dos alunos) e o "Self Appraisal Scale", um instrumento de autoconceito professado pelos alunos. Os resultados médios no autoconceito global professado

não apresentaram diferença significativa entre os alunos suspensos e os não suspensos. Porém, o autoconceito académico inferido pelos professores mostrou-se significativamente mais baixo nos alunos suspensos do que nos não suspensos ($p<0.001$). Quanto às pontuações obtidas em cada um dos quatro factores do "Florida Key" -- relação, afirmação, investimento e esforço -- apenas no factor afirmação não se mostraram significativamente mais baixas no grupo dos alunos suspensos. Estes últimos sujeitos atribuiram a eles próprios pontuações significativamente mais altas do que as que os seus professores lhes atribuiram ($p<0.02$).

Num outro estudo, não se encontraram diferenças significativas nas pontuações do "High School Personality Inventory" (Cattell, 1975), ao comparar as características de personalidade de um pequeno grupo de alunos suspensos com as de um outro grupo de alunos não suspensos das escolas secundárias (Longworth-Dames, 1977). Encontrou-se também que os alunos suspensos eram geralmente sujeitos do sexo masculino com fracasso escolar, situando-se a maior parte deles nos dois últimos anos de escolaridade obrigatória (Foulks, 1973; Galloway, 1982).

3.2. Autoconceito e absentismo escolar

O autoconceito mostra-se frequentemente influenciado por variáveis escolares. As experiências escolares são tão importantes que se chegou a categorizar e a quantificar o tipo e a qualidade das relações professor-aluno nos contextos da aula (Cohen, 1976). Para o educador, a atenção ao autoconceito dos alunos é tão fundamental como o é a consideração pelo seu progresso na aprendizagem. A utilização adequada deste conhecimento pelos educadores poderia ser, na prática, um grande contributo para o difícil problema do absentismo escolar e de outros problemas com ele relacionados (Musitu, 1989; Reid, 1982).

O absentismo escolar dos alunos, naturalmente de múltipla causalidade, aparece como um processo em que o sujeito, sentindo-se isolado na escola e por ela desprezado, ou percepcionando-se como incapaz de encontrar respostas adequadas àquilo que dele é exigido, se "desafilia" do ambiente académico.

Poucas são as investigações relativas aos alunos absentistas que, na sua metodologia, tenham incluído variáveis de personalidade. Igualmente raros são os trabalhos realizados sobre as relações entre o autoconceito e o absentismo escolar persistente (Musitu, 1989; Ogard, 1972).

Alguns estudos encontraram que os alunos que faltam frequentemente às aulas têm piores relações com os professores e com o pessoal da escola do que aqueles que assistem regularmente às aulas (Musitu, 1989; Purkey & Avila, 1971; Reyes, 1969). A importância da relação entre o autoconceito e o absentismo escolar aparece destacada num estudo com 461 pré-adolescentes, 77 absentistas e os restantes não absentistas (Reid, 1982). O autoconceito geral -- avaliado com o SCAAS (Brookover et al., 1967) e com o SEI (Coopersmith, 1967) -- do primeiro grupo de sujeitos apresentou-se significativamente inferior ao dos alunos não

absentistas.

Embora a maioria dos alunos absentistas pertença a ambientes familiares pobres, conflituosos ou que prestam pouco apoio aos filhos, estes ambientes não serão necessariamente o factor determinante (Musitu, 1989; Reid, 1982). Naturalmente que as circunstâncias familiares desfavoráveis contribuem para o absentismo, sobretudo quando os pais obrigam os filhos a ficar em casa para cuidar dos irmãos mais novos ou a ir trabalhar como forma de atenuar as carências sentidas. Argumentar que a causalidade da não assistência às aulas se situa no contexto familiar é demasiado geral e supõe minorar processos psicológicos e escolares importantes. Que factores farão, pois, com que alguns alunos faltem às aulas e outros não, quando todos eles têm um perfil sociológico semelhante?

O autoconceito é encarado como um importante factor (Musitu, 1989; Reid, 1982). Se se pretende mudar os valores escolares dos alunos absentistas, haverá que promover o seu autoconceito e fazer com que sintam como gratificantes as actividades académicas (Musitu, 1989; Purkey, 1981; Purkey et al., 1971; 1984).

Estudos recentes obtiveram resultados positivos com um programa cognitivo de intervenção na "competência académica percebida" de pré-adolescentes e de adolescentes (Sanchez & Roman, 1986).

Caberá à investigação futura confirmar ou não o que neste campo se tem vindo a estudar, atendendo a que o absentismo escolar persistente poderá ter uma base social, educacional e psicológica. Isto pode significar que diferentes razões de ausência

escolar requerem estratégias de intervenção diferentes (Hamblin, 1977; Musitu, 1989; Reid, 1982).

3.3. Autoconceito e outros comportamentos inadequados

O suposto de que a maneira como o indivíduo se vê a si próprio influencia os seus comportamentos é frequentemente encontrado na literatura (Harter, 1983; Musitu, 1984; Purkey & Schmidt, 1987; Purkey & Strahan, 1988), havendo mesmo alguns indicadores de que o autoconceito poderá predizer a adaptação dos sujeitos à sociedade (Comer et al., 1987; Singh et al., 1986) ou à escola (Maples, 1984; Ryba et al., 1984; Shiffer et al., 1977).

Num estudo sobre a relação entre os comportamentos inadequados (não conformidade social e alienação) e o autoconceito de 195 alunos do 11º ano de escolaridade, foram encontradas correlações negativas e estatisticamente significativas (Richman, Brown & Clark, 1984).

Com a amostra de 225 sujeitos de 10-12 anos de idade a que aplicou o "Moyal-Miezitis Stimulus Appraisal Scale" (MMSAS), uma escala que visa avaliar a adaptação dos sujeitos, Moyal (1977) observou que o autoconceito, avaliado com o "PHCSCS" (Piers, 1969), se relacionava com as dimensões do "MMSAS" ($p<.001$): $r=.45$ com respostas adaptativas; $r=-.34$ com respostas de falta de defesas; $r=-.37$ com respostas auto-acusatórias; e $r=-0.24$ com respostas de queixa externa.

Outros autores têm sublinhado a ligação entre a ansiedade (entendida por muitos como uma das dimensões do autoconceito) e os comportamentos escolares dos jovens (Sarason, 1980; Weinstein et al. 1982). Num outro estudo correlacional (Richman et al., 1984), estudou-se a relação entre o autoconceito, avaliado com o "PHCSCS", e o inconformismo social de 195 jovens com 16 anos de idade. Os coeficientes de correlação encontrados entre as dimensões do "PHCSCS" (ansiedade e aspecto comportamental) e o incomformismo apresentam elevados níveis de significância estatística, independentemente do sexo e da classe social dos grupos considerados. Nos restantes factores do "PHCSCS" as correlações mostram-se maiores no sexo feminino que no masculino. A maioria dos índices de correlação não significativa situam-se nas dimensões aparência física e satisfação-felicidade.

Outros trabalhos referem que os alunos que se sentem rejeitados na escola (dimensão social do autoconceito) são descritos, tanto pelos colegas como pelos professores, como mais disruptivos do que os alunos aceites pelos outros (Cantrell & Prinz, 1985). Num estudo sobre a relação entre o autoconceito, avaliado com o "TSCS" (Fitts, 1965), e as competências de relacionamento social, foram encontrados coeficientes de correlação positiva ($p<.01$), observando-se que as várias dimensões do autoconceito explicavam 44% da variância total ($p<.01$) dos resultados obtidos na sociabilidade (Comer et al., 1987).

Num trabalho recente (Lobel & Levanon, 1988) investigou-se a relação entre o "comportamento batoteiro", a auto-estima e a necessidade de aprovação. A 228 sujeitos com idades compreendidas

entre os 10 e os 12 anos, aplicou-se o "SEI" (Coopersmith, 1967) e, para avaliar a necessidade de aprovação, utilizou-se o "Children's Social Desirability" (Crandall et al., 1965). Os resultados indicam que os sujeitos com auto-estima elevada e necessidade de aprovação baixa fizeram menos "batota" do que os sujeitos com auto-estima elevada e maior necessidade de aprovação, não havendo diferença significativa no "comportamento batoteiro" entre os sujeitos com maior e menor auto-estima.

O facto de, no estudo de Lobel & Levanon (1988), não ter sido encontrada uma relação significativa entre a auto-estima e o "comportamento batoteiro", pode ser devido a aspectos metodológicos pouco adequados: o "comportamento batoteiro" ter sido artificialmente provocado e pontualmente avaliado, não ter havido uma comparação entre grupos externos, além de o número de sujeitos ser relativamente pequeno para poder tirar conclusões acerca de um comportamento demasiado específico. Por outro lado, anteriores trabalhos (Flemeng & Courtney, 1984), apresentam a auto-estima negativamente correlacionada com a necessidade de aprovação, o que poderá levar a admitir que o "SEI" não tenha sido um instrumento suficientemente sensível para o estudo da relação entre a auto-estima e o "comportamento batoteiro".

Num estudo recente (Kagan, 1988), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no autoconceito, avaliado com o "SEI" (Coopersmith, 1959), entre 42 alunos adolescentes das escolas regulares e 51 alunos de uma escola para alunos com problemas de relacionamento. No entanto, a não diferenciação dos resultados poderá ter ficado a dever-se ao reduzido tamanho da amostra.

Embora numa perspectiva mais teórica, varios autores têm dado algum destaque às relações entre o autoconceito e a auto-disciplina, fazendo depender destes construtos a adaptação escolar dos jovens (Gordon, 1974; Maples, 1984; Mendler & Curwin, 1983; Purkey & Avila, 1971; Purkey & Schmidt, 1987; Purkey & Strahan, 1988).

Outras variáveis que têm sido relacionadas com o autoconceito são os comportamentos ditos "anti-sociais" incluídos na delinquencia juvenil, definida como os comportamentos problema situados na área do "desvio" ou contrários às normas sociais vigentes (Cole, Chan & Lytton, 1989; Singh et al., 1986).

Embora alguns estudos não tenham registado diferenças significativas no autoconceito entre crianças consideradas agressivas e não agressivas pelos seus professores (Schaughency et al., 1987), certos problemas de comportamento na escola (roubo, agressão física, uso da droga, absentismo escolar) são frequentemente considerados como prévias manifestações de delinquência (Guglielmo et al., 1985; Lawrence et al., 1986; Musitu, 1983; Rutter et al., 1979; Schaber & Hausman, 1982; Sunayama, 1981; West & Farrington, 1977).

Vários são os investigadores que se têm interessado pelas relações entre o autoconceito e a delinquência juvenil (Cole, Chan & Lytton, 1989; Eyo, 1984; Goldsmith, 1987; Jurich & Andrews, 1984; Reckless & Dinitz, 1972; Singh et al., 1986; Waldron et al. 1987).

Num estudo sobre o autoconceito e o comportamento delinquente (Balester, 1956), utilizou-se a amostra de 127 sujeitos do

sexo masculino (19 adultos, 28 adolescentes não delinquentes e 80 adolescentes delinquentes), tendo-se observado que os sujeitos delinquentes apresentaram um autoconceito significativamente mais baixo do que os sujeitos adultos e jovens não delinquentes.

Neste mesmo sentido vai um outro estudo (Lefeber, 1965) onde se encontraram diferenças significativas no autoconceito entre os sujeitos não delinquentes, os recém-iniciados na delinquência os delinquentes reincidentes. Os sujeitos em estudo diferiram em todas as dimensões do "Tennessee Self-Concept Scale", situando-se as diferenças mais significativas entre o grupo dos não delinquentes e o grupo dos reincidentes.

Num outro estudo, procedeu-se à análise das diferenças no autoconceito entre os alunos classificados pelos seus professores como tendo problemas de comportamento e os alunos sem problemas de comportamento (Atchinson, 1958). O autoconceito dos alunos com problemas de comportamento mostrou-se significativamente mais baixo do que o dos alunos sem problemas de comportamento ($p<.0.01$). Também no âmbito escolar, aparece um outro estudo (Reckless & Dinitz, 1972) em que os professores classificaram 101 sujeitos do 6º ano de escolaridade e do sexo masculino como "maus rapazes" e 125 como "bons rapazes". O critério de diferenciação foi o de que os primeiros viriam a ter problemas com a polícia ou com o tribunal de menores, o que não aconteceria com os restantes. Os sujeitos foram avaliados no autoconceito (professado e inferido pelos professores), tendo-se registado diferenças estatisticamente significativas entre os grupos comparados, além de um elevado grau de consistência entre as pontuações dos professores e dos alunos. Cinco anos depois, verificou-

-se que apenas quatro "bons rapazes" haviam tido contactos com os tribunais (e por ofensas menores), enquanto que 39% dos "maus rapazes" tiveram em média três contactos com o tribunal. Os autores concluem que os alunos reflectem a opinião que os professores têm deles, sublinhando que a internalização de um autoconceito positivo poderá ser um importante factor na contenção da delinquência.

Numa revisão das pesquisas que utilizaram o "Tennessee Self-Concept Scale" para estudar a relação entre o autoconceito e a delinquência (Fitts & Hamner, 1969), concluiu-se que o autoconceito dos delinquentes aparece negativo e confuso. Estes sujeitos descrevem-se como tendo dificuldades em se definirem a si próprios e como sendo facilmente influenciados por sugestões externas, tendendo a furtar-se ao controlo e à avaliação dos seus comportamentos. Certas variáveis (idade, sexo, inteligência, área geográfica e natureza do crime) não seriam suficientes para explicar essas caracteristicas, concluindo-se que o delinquente pode ser diferenciado do não delinquente a partir do autoconceito (Fitts & Hamner, 1969).

Num estudo mais recente (Jurich & Andrews, 1984), foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o autoconceito dos jovens delinquentes e o dos não delinquentes, apresentando este último grupo de sujeitos niveis inferiores de autoconceito (imagem corporal, "self" moral e "self" familiar), avaliado com o "Tennesse Self-Concept Scale". Nesta mesma direcção têm vindo a posicionar-se outros trabalhos, destacando a inferioridade nas competências cognitivas, sociais e gerais,

percebidas pelos sujeitos com maior tendência para a delinquência (Cole, Chan & Lytton, 1989; Eyo, 1984; Singh et al., 1986; Waldron et al., 1987).

Alguns estudos, ao encontrarem que os sujeitos mais velhos (delinquentes ou não) apresentam melhor auto-estima do que os mais novos (Singh et al., 1986), sugerem a possibilidade de uma baixa auto-estima conduzir à delinquência, a qual com o avançar da idade serviria como um mecanismo de protecção da auto-estima (Kaplan, 1975). Outros autores argumentam que a tendência para o consumo da droga tem a ver com a necessidade de preencher lacunas no autoconceito (Guglielmo et al., 1985; Singh et al, 1986).

Com um programa de intervenção no autoconceito baseado na "Reality Therapy", encontrou-se um aumento estatisticamente significativo no autoconceito dos jovens delinquentes, a par de uma diminuição da tendência para a delinquência (Thatcher, 1983). Num outro trabalho observou-se, no entanto, que o efeito do autoconceito no subsequente comportamento "anti-social" não se mostrou significativo, registando-se contudo um efeito negativo do comportamento delinquente nos niveis posteriores de autoconceito (McCarthy & Hoge, 1984).

Numa recente revisão da literatura sobre os jovens delinquentes (Goldsmith, 1987), é destacada a pouca atenção dada ao autoconceito nos programas de prevenção e de recuperação, sugerindo-se que os futuros modelos de intervenção deveriam ser estruturados com o intuito da promoção da auto-estima, e não apenas das competências comportamentais.

Embora alguns estudos tenham destacado os escassos efeitos de alguns programas de intervenção na auto-estima (Gurney, 1987),

a promoção do autoconceito é sugerida como um dos meios a privilegiar na diminuição da disrupção escolar e social dos jovens alunos -- o que, de resto, é defendido em vários outros estudos (Beane et al., 1984; Covington, 1985; Purkey & Strahan, 1988; Ritchie & Burnet, 1985; Strahan & Strahan, 1988; Weeden, 1984; Wilson, 1986).

3.4. Considerações finais

Os estudos sobre a relação entre o autoconceito e a disrupção escolar, além de raros, apresentam inconsistências e têm-se limitado a diferenciar os alunos com base em observadores externos (geralmente os professores), dicotomizando simplesmente os sujeitos em termos de disruptivos/não-disruptivos, suspensos/não-suspensos, absentistas/não-absentistas ou delinquentes/não-delinquentes. Embora não se tenham encontrado diferenças, no autoconceito global professado, entre os alunos suspensos e os não suspensos da escola, estes dois tipos de sujeitos parecem diferir na maior parte das dimensões especificas do autoconceito académico inferido. Isto sugere a conveniência dos estudos incidirem mais nas dimensões especificas do autoconceito do que no autoconceito global.

Mais conclusivas são as investigações sobre o autoconceito e a delinquência. Na generalidade dos estudos, os alunos

delinquentes diferenciam-se dos não delinquentes com base no autoconceito.

Em suma, os trabalhos revistos serviram de base para as hipóteses do estudo sobre a relação entre o autoconceito e a disrupção escolar dos alunos inferida pelos professores, sugerindo também a existência de possiveis relações entre a disrupção professada pelos alunos e o autoconceito destes mesmos sujeitos.

Os estudos que se apresentam em seguida vão no sentido da influência das variáveis sociodemográficas na disrupção dos alunos.

4. Disrupção escolar e variáveis sociodemográfias

E notória a falta de estudos da disrupção escolar em função da idade, do ano de escolaridade, do nivel sócio-económico, da zona geográfica e do sexo dos sujeitos.

Embora seja considerável a importância dada ao estudo dos efeitos destas variáveis sociodemográficas no autoconceito (cf. Capitulo 2), é grande a escassez de referências bibliográficas sobre a influência que têm na disrupção professada pelos alunos e, sobretudo, na relação entre o autoconceito e a disrupção escolar.

Esta constatação, assim como a importância que a Psicologia em geral vem dando ao estudo dos efeitos dessas variáveis no

desenvolvimento psicológico (Achenbach & Edelbrock, 1981; Alberti, 1971; Almeida, 1986; 1988; Anastasi, 1972; Bernstein, 1975; Blanch, Purkey & Damico, 1976; Miranda, 1982; Musitu, 1984), justificam que em seguida se considerem os estudos sobre a relação entre a disrupção escolar e aquelas variáveis sociodemográficas.

4.1. Disrupção escolar e nivel sócio-económico

A influência do meio familiar, económico e educativo no desenvolvimento psicológico dos individuos reveste-se de particular importância. O peso do contexto social na disrupção escolar dos alunos tem sido mais referido pelas perspectivas de intervenção enquadradas no modelo social (cf. Capitulo 3). No entanto, os modelos de intervenção na disrupção escolar não têm produzido estudos especificos sobre a relação entre o nivel sócio-económico e a disrupção escolar (Fontana, 1986; Tattum, 1982; 1986; Wolfgang & Glickman, 1986).

Estudos de natureza empirica parecem ligar-se ao suposto de que os sujeitos pertencentes às classes menos favorecidas encontrariam mais dificuldades de adaptação ao meio escolar, uma vez que teriam passado por ambientes culturais mais precários e com menores perspectivas de sucesso. A maior ligação dos modelos e das normas escolares aos valores das camadas sociais mais

favorecidas, a maior valorização da escola e da aprendizagem, a par de uma responsabilização e atenção maiores, dispensadas aos filhos nos estratos sociais mais elevados, poderiam facilitar o rendimento e a adaptação escolar dos alunos vindos destas camadas sociais (Estrela, 1986; Fontana, 1986; Verhalst et al., 1985). Este tipo de argumentos é, aliás, frequentemente apresentado na interpretação da superioridade que os alunos socialmente favorecidos obtêm nos resultados dos testes psicológicos (Almeida, 1986; 1988; Anastasi, 1972; Bernstein, 1975; Domingos, 1984; 1987; Miranda, 1982).

A generalidade dos estudos deixa igualmente antever que a promoção económico-cultural dos sujeitos poderá alterar as diferenciações referidas (Cunha, 1989; Dias, 1986; 1989; Musitu, 1989; Spurlock, 1986).

No entanto, enquanto alguns estudos encontraram relações estatisticamente significativas entre o nivel sócio-económico baixo e um maior número de problemas de comportamento (Achenbach & Edelbrock, 1981), outros não registaram diferenças ligadas à classe social, provavelmente devido à não representatividade dos grupos sociais considerados (Estrela, 1986; Eyberg & Robinson, 1983; Funderburk & Eyberg, 1989; Shepherd et al., 1971).

Vários estudos encontraram que o comportamento agressivo é mais frequente nos sujeitos de nivel sócio-económico inferior, o que foi atribuido às práticas de disciplina familiar mais primitiva e menos consistente (Berkowitz, 1962; Edmunds & Kendrick, 1980). As familias de nivel sócio-económico médio e alto utilizam mais o diálogo no controlo da agressão, enquanto as de baixo nivel sócio-económico recorrem mais à punição fisica

(Berkowitz, 1962; Edmunds & Kendrick, 1980).

Num estudo sobre a mentira (Achenbach & Edelbrock, 1981), encontrou-se que esta ocorria mais nos baixos estratos sociais. Num outro estudo (Verhalst et al., 1985), observou-se que o grupo de sujeitos pertencente ao nivel sócio-económico baixo apresentava mais comportamentos socialmente indesejáveis do que os de nivel sócio-económico médio e superior. Outros trabalhos reforçam este posição e sugerem que a ausência de diferenças significativas detectadas por algumas investigações seria devida à utilização de escalas de avaliação unidimensionais ou à não representatividade dos estratos sociais considerados (Funderburk et al., 1989; Stouthamer-Loeber, 1986). Os mecanismos de selecção sócio-escolar funcionam segundo o princípio da selecção natural, sobrevivendo os mais "fortes" ou melhor preparados (Campos, 1976; 1980; Estrela, 1986; Martins, 1978). Assim, o abandono escolar dos sujeitos de nivel sócio-económico inferior poderá impedir a observação de uma relação mais significativa entre a disrupção e o grupo de pertença social.

4.2. Disrupção escolar e zona geográfica

As assimetrias entre as zonas urbanas e rurais ou entre o interior e o litoral são bem visiveis no nosso País. As diferenças estruturais existentes poderão ligar-se a oportunidades e a ambientes educativos algo distintos (Anastasi, 1972; Dixon &

Stevick, 1982; Fontaine, 1986; Loranger, 1987; Soczka, 1984; 1989).

Se o estudo da influência da zona geográfica na diferenciação da disrupção escolar dos alunos não tem sido muito desenvolvido, torna-se particularmente notada a falta de estudos contrastando o litoral e o interior urbanos. A variável zona geográfica tem sido mais frequentemente tomada considerando os sujeitos do meio urbano e do meio rural para o estudo das diferenças nos testes de inteligência (Anastasi, 1972; Guilford, 1967; Marques, 1969; Miranda, 1982; Reuchlin, 1974).

Num estudo realizado nos E.U.A., verificou-se que em 15% das escolas das grandes cidades e em 8% das restantes escolas ocorriam graves problemas de disciplina (Mendler & Curwin, 1983). Outras fontes bibliográficas sugerem a hipótese de que o maior tamanho das escolas, o menor conhecimento dos alunos entre si e por parte dos professores, os índices de maior "stress" e delinquência juvenil existentes nos grandes centros populacionais poderão contribuir para a predominância da disrupção escolar nas maiores zonas urbanas (Dixon & Stevick, 1982; Galloway, 1982; 1987; Gotzens, 1986; Loranger, 1987; Mendler & Curwin, 1983; Singh et al., 1986; Soczka, 1984; 1989; Wang et al., 1989).

4.3. Disrupção escolar e sexo dos sujeitos

A cultura tradicional tem sido em geral mais permissiva para com os sujeitos do sexo masculino do que para os do sexo

feminino. Socializada para ser dependente, não competitiva e mais sensivel às relações interpessoais, a mulher arrisca-se a subaproveitar as suas reais capacidades (Denscombe, 1985; Hurtig & Pichevin, 1986; Simões, 1983; 1984). As manifestações de agressividade e as transgressões são menos esperadas e mais criticadas nos sujeitos do sexo feminino. Da educação familiar à escolar, os sujeitos do sexo masculino são confrontados com niveis superiores de competitividade e com situações que lhes permitem uma afirmação pessoal mais fácil. As expectativas sociais e de realização profissional não são iguais para ambos os sexos. A familia e a escola, como instituições socializadoras, esperam comportamentos mais insubordinados e agressivos dos sujeitos do sexo masculino do que dos do sexo feminino, pelo que os individuos são levados a desenvolver comportamentos que se ajustem a estes modelos estereotipados, muitas vezes para que não sejam classificados como pouco masculinos ou femininos, conforme os casos, se não se enquadram nesses parâmetros (Hurtig & Pichevin, 1986; Musitu, 1983).

Já anteriormente, ao considerar-se a escola como fonte de autoconceito, se referiu a existência de estudos segundo os quais as atitudes, as expectativas e as opiniões dos professores face aos alunos se diferenciariam em função do sexo destes (cf. ponto 1., deste Capitulo). Alguns estudos indicam que os sujeitos do sexo masculino são mais reforçados pelo seu bom desempenho escolar do que os do sexo feminino. As avaliações positivas recebidas pelos sujeitos do sexo feminino dizem sobretudo respeito ao seu comportamento sócio-relacional (Datta et al.,

1968; Loranger et al., 1986; McCandless et al., 1972).

A generalidade dos estudos tem encontrado um maior predominio de pior comportamento nos grupos do sexo masculino que nos do sexo feminino, especialmente quando se trata da agressão (Denscombe, 1985; Edmunds & Kendrick, 1980; Fonseca et al., 1984; Ludwig & Cullinam, 1984; Maccoby, 1980; Maccoby & Jacklin, 1974; Musitu, 1983), de comportamentos "anti-sociais" (Chazan, 1985; Richman et al. 1982; Wang et al., 1989), da mentira (Stouthamer-Loeber, 1986; Tuddenham et al., 1974), do "comportamento batoteiro" (Lobel & Levanon, 1988), da delinquência (Empey, 1982; Singh et al., 1986), da impulsividade e do autocontrolo (Ludwig & Cullinam, 1984; Pires, 1983; Weisz et al., 1987), dos comportamentos sócio-escolares (Arsenault & Loranger, 1987; Arsenault, Loranger & Milot, 1988; Estrela, 1986; Loranger, 1987; Ludwig & Cullinam, 1984) ou da adequação à escola inferida pelos professores (Arsenault et al., 1987; 1988; Milot, 1988; Coulby & Harper, 1985; Galloway & Barret, 1984; Kluwin, 1985; Lavie & Chen, 1983; Merrett & Wheldall, 1984; Wang, 1989).

As diferenças significativas no comportamento socialmente indesejável em função do sexo, e a sua maior incidência nos grupos do sexo masculino, verificar-se-iam quer nos jardins de infância (Fonseca et al., 1984), quer na escola primária e secundária (Coulby & Harper, 1985; Verhalst et al., 1985).

Outros estudos verificaram que a significativa superioridade dos sujeitos do sexo feminino nos comportamentos pró-sociais se encontrava quando esses comportamentos eram professados pelos alunos (Loranger et al., 1983; Ludwig & Cullinam, 1984), ou então quando eram inferidos pelos seus professores (Loranger, 1987;

Pires, 1983), ou quando eram avaliados com técnicas sociométricas (Arsenault et al. 1988; Musitu, 1983), ou ainda quando eram os pais a pronunciarem-se sobre os comportamentos dos filhos (Dumas, 1986; Musitu, 1984).

Este tipo de estudos, na generalidade ligado às escolas primárias, refere que os sujeitos do sexo feminino apresentam níveis superiores de atenção (Samuels & Turnure, 1974), maior respeito pelas regras de disciplina escolar (Coulby & Harper, 1985; Weir & Duveen, 1981; Yarrow, Waxler & Scott, 1971) e menor agressividade (Fonseca et al., 1984; Gregerson & Travers, 1968; Musitu, 1982; 1983; Serbin et al., 1973).

Em estudos sobre as reacções agressivas face à frustração, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas em função do sexo de pertença dos sujeitos, enquanto crianças (Rosenzweig, 1978) ou adultos (Cunha & Schoner, 1990; Rosenzweig, 1978). No entanto, os resultados naquele tipo de reacções dos sujeitos adolescentes do sexo masculino apresentaram uma superioridade estatística quando comparados com os sujeitos do sexo feminino e da mesma faixa etária (Rosenzweig, 1978).

Em recentes estudos sobre os comportamentos sociais dos jovens (12-17 anos) nas escolas do ensino secundário (Loranger et al., 1983; 1986; Loranger, 1987), encontrou-se que esses comportamentos se diferenciavam em função do sexo ($p<.001$) e que os sujeitos do sexo feminino (N = 370) se avaliavam mais positivamente do que os do sexo masculino (N = 370), quer na globalidade dos comportamentos avaliados, quer em aspectos mais restritos (pontualidade às aulas, aceitação da autoridade, ajuda

aos colegas, responsabilidade, colaboração, atenção ao que os professores dizem, cuidados com o material escolar, não agressividade e respeito pelos outros). Semelhante diferenciação e superioridade foi também encontrada nos comportamentos que os professores atribuiram aos alunos (Loranger et al., 1986; Loranger, 1987), o que se enquadra na globalidade das pesquisas realizadas com alunos das escolas primárias (Pires, 1983).

Registe-se, no entanto, a existência de escalas de avaliação que se mostram insensíveis à diferenciação dos comportamentos-problema segundo o sexo dos sujeitos (Eyberg & Robinson, 1983; Funderburk et al., 1989; Vandergriff & Rust, 1985). Contudo, trata-se em geral de escalas unidimensionais, ou de amostras de sujeitos das escolas primárias, em que naturalmente é mais difícil detectar eventuais diferenças.

Num estudo recente com alunos adolescentes sobre as diferenças na agressão em função do sexo, procedeu-se à análise dos sonhos de 187 sujeitos do sexo masculino e de 149 sujeitos do sexo feminino (Munroe et al., 1989). Estes últimos sujeitos apareceram como menos agressivos e como maiores vítimas da agressão do que os do sexo oposto.

4.4. Disrupção e idade

Também muito notada é a falta de estudos longitudinais acerca da disrupção escolar dos alunos. A metodologia prolongada

no tempo encontra vários obstáculos, que provavelmente estão na base desta falta de estudos.

A metodologia transversal geralmente utilizada nestes estudos apresenta, como é sabido, determinadas limitações quanto ao tipo de interpretação dos resultados. No entanto, não impede o levantamento de suposições quanto à importância da variável em estudo no grupo populacional considerado.

Uma constatação é a de que a maior parte dos estudos sobre o comportamento agressivo nas escolas diz respeito a crianças e a pré-adolescentes (Dubow, 1988; Fonseca, 1982; McGee et al., 1984; Osborn et al. 1984; Pires, 1983; Stott, 1981).

Algumas investigações referem um declínio da agressividade após os 5-6 anos (Chazan et al., 1985; Fonseca, 1982; Rosenzweig, 1978), e outras sugerem que as crianças mais agressivas serão, com maior probabilidade, adolescentes disruptivos (Dubow, 1988; Fontana, 1986; Musitu, 1984; Richman et al., 1982; Rutter et al., 1979; Westman et al., 1967). Pelos começos da adolescência, ocorreria um aumento das transgressões escolares, como observam alguns estudos (Loranger, 1987; Loranger, Verret & Arsenault, 1986; Nagajara, 1984; Rosenzweig, 1978), que apontam na mesma direcção das teorias psicanalíticas do desenvolvimento psicológico (Borges, 1987; Freud, 1969). Com o crescimento adulto, haveria uma estabilidade do comportamento agressivo (Rosenzweig, 1978), como referido num recente estudo realizado entre nós com o teste de frustração de Rosenzweig administrado a adultos (Cunha & Schoner, 1989; 1990).

Recentes pesquisas tem destacado que o comportamento agressivo se desenvolve desde as primeiras fases da vida, mantendo-se

relativamente estável ao longo do tempo e das situações (Bubow, 1988; Huesmann et al., 1984; Olweus, 1979).

Numa revisão dos estudos sobre a mentira (Stouthamer-Loeber, 1986), observou-se que, quando esta variável é tomada com a idade, a maioria dos resultados vai no sentido de uma estabilidade. Também os resultados obtidos com algumas escalas de avaliação de natureza unidimensional revelam a estabilidade dos problemas de comportamento na adolescência -- 13-16 anos (Eyberg & Robinson, 1983; Funderburk et al., 1989).

Estudos recentes sugerem um aumento da disrupção dos jovens pelos 14-15 anos (Estrela, 1986; Loranger et al., 1983; 1986; Loranger, 1987). Em trabalhos sobre os comportamentos sociais dos jovens nas escolas, foi aplicado o "Questionnaire d'Auto--Evaluation des Conduites Sociales à l'Ecole" (QECSE) a 1299 alunos do ensino secundário com idades compreendidas entre os 12--17 anos (Loranger et al., 1986; Loranger, 1987). Os resultados obtidos mostram que as diferenças significativas nos comportamentos escolares adequados ($p<.05$, no mínimo) entre os sujeitos mais novos (12-14 anos) e os mais velhos (15-17 anos), e a inferioridade destes últimos, ocorrem na pontuação total do "QECSE" e em aspectos mais específicos, tais como: não conversar na aula sem autorização, cuidados com o material escolar, respeito pelos outros, prestar atenção, não agressividade, ajuda aos colegas, aceitação das consequências dos seus comportamentos, colaboração e pontualidade.

No entanto, os resultados de um outro estudo reflectem uma diminuição dos comportamentos disruptivos, na escola ou em casa,

aquando da passagem da adolescência inicial para a adolescência média (Marton et al., 1987).

Na área da Psicologia do Desenvolvimento, são frequentes as referências aos conflitos que os jovens terão que enfrentar e resolver, ligados às mudanças físicas e à maturação sexual (Katchadourian, 1977), ou à luta pela independência em relação aos adultos e aos "lutos" a ela associados (Cordeiro, 1979; Cunha, 1989), ou aos problemas de identificação, de identidade e de intimidade (Erikson, 1976; Figueiredo, 1985; Freud, 1969), ou às escolhas profissionais (Martins, 1978).

Alguns autores, ao compararem a adolescência inicial com a adolescência média, colocam nesta última a percepção de uma inferior aceitação pelos colegas (Eskilson et al., 1986), a consideração dos pais como mais controladores (Kawarsh, Kerr & Clewes, 1985; Veiga, 1988; 1989), ou ainda uma frustração maior, advinda da comparação com novos e mais exigentes grupos sociais (Harter, 1983; Rosenzweig, 1978). Neste quadro, poderia admitir-se que a disrupção escolar dos jovens passasse por oscilações específicas, quer ligadas aos processos de desenvolvimento psicológico, quer mais resultantes das condições de escolarização ou de inserção sócio-profissional.

Embora a Psicologia do Desenvolvimento pareça deixar supor um progressivo aumento da disrupção, ou de algumas das suas dimensões, ao longo da adolescência, poder-se-á estar perante simples indícios teóricos (cada estádio de desenvolvimento psicossocial tem os seus próprios conflitos normativos), a que a escassez e a inconsistência dos estudos empíricos não parece ter dado ainda respostas isentas de controvérsia. Com efeito, nos

estudos que encontraram aumento das transgressões escolares com a idade, não se procedeu ao controlo de uma importante variável, o número de reprovações, além de se tratar de estudos de natureza transversal.

4.5. Disrupção e ano de escolaridade

É admissível pensar que a adequação comportamental esteja ligada não apenas à problemática dos estádios do processo de desenvolvimento (idade), mas ainda às condições e ás vivências do percurso escolar, que naturalmente deveria promover os comportamentos sociais do aluno. As atitudes em relação à escola, os sentimentos ligados ao rendimento escolar e as expectativas de futuro poderão sofrer oscilações ao longo da escolaridade (Almeida, 1986; 1988; Campos, 1980; Dias, 1989; Lavie & Chen, 1983; Musitu, 1989). Neste contexto, parece legítimo supor que essas variações se encontrem associadas a uma progressiva diferenciação da disrupção à medida que se avança nos anos de escolaridade (Branch, Purkey & Damico, 1976; Estrela, 1986).

Galloway (1982) observou que 70% dos alunos que causavam problemas de disrupção escolar se encontravam nos dois últimos anos da escolaridade obrigatória. Enquanto alguns trabalhos não encontraram diferenças significativas na impulsividade nem no autocontrolo entre sujeitos de diferentes anos de escolaridade primária (Pires, 1983), outros estudos registaram um aumento da

disrupção escolar com o ano de escolaridade secundária (Galloway, 1982; Loranger, 1987; Loranger, Verret & Arsenault, 1986), outros sugeriram que o aumento da disrupção estava ligado á crescente percentagem de alunos com mais reprovações (Lavie & Chen, 1983; Montané et al. 1983; Musitu, 1984), e outros associaram esse aumento a uma inferior motivação nos anos escolares mais adiantados -- 9o/10o "versus" 7o/8o anos -- (Montemayor & Eisen, 1977).

A questão das oscilações dos comportamentos disruptivos ao longo dos anos de escolaridade encontra várias dificuldades de resposta, seja porque as circunstâncias podem mudar, seja porque faltam estudos longitudinais capazes de esclarecer a natureza da sua progressão. Por outro lado, é difícil comparar os resultados dos diferentes trabalhos, pois os instrumentos e as amostras variam com os estudos realizados.

Atendendo à escassez de estudos diferenciais tomando estas variáveis, reconhece-se de interesse proceder à análise das diferenças na disrupção em função do ano de escolaridade, até porque os estudos que indicam aumento da disrupção não tomaram como variável moderadora o número de reprovações dos sujeitos.

4.6. Disrupção escolar e fracasso académico

O fracasso escolar, embora não seja em si próprio um comportamento escolar disruptivo, aparece frequentemente ligado à

disrupção escolar (Baker, 1985; Estrela, 1986; Galloway, 1982; 1987; Knoff, 1987; Mendler & Curwin, 1983; Montané et al, 1983; Myers & Baker, 1985; Pryor et al., 1989). Sem dúvida, é um comportamento escolar inadequado, muitos vezes ligado a um certo desinteresse do aluno, a distracções e a uma certa transgressão daquilo que dele é esperado, pelo que, com frequência, desencadeia nos professores procedimentos disciplinares consequentes, podendo o aluno, em contrapartida, apresentar comportamentos disruptivos, do tipo agressivo.

A relação entre o mau comportamento na aula e o insucesso tem sido investigada por várias pesquisas, seja do tipo correlacional (Cartledge & Milburn, 1978; Cobb, 1972; Galloway, 1982; 1987; Loranger et al., 1983; Pryor et al., 1989; Myers & Baker, 1985; Soli & Devine, 1976; Vandergriff & Rust, 1985), seja de natureza longitudinal (Feldhusen, Thurston & Benning, 1970), encontrando-se significativas associações entre as variáveis em análise.

Em estudos recentes, observou-se que os comportamentos sociais dos alunos nas escolas se diferenciam em função do rendimento académico, apresentando os melhores alunos maior adequação comportamental, quer quando esses comportamentos são inferidos pelos professores (Pryor et al., 1989; Vandergriff & Rust, 1985), quer quando são professados pelos alunos (Loranger, 1987; Loranger et al., 1988). Os alunos com rendimento superior aceitam mais a autoridade, são mais atentos, criam menos conflitos, são mais responsáveis, colaboram mais com os colegas, são mais pontuais, têm mais cuidados com o material escolar, respeitam mais os professores e têm mais em conta as orientações

destes (Baker, 1985; Estrela, 1986; Galloway, 1982; 1987; Loranger et al., 1983, 1988; Myers & Baker, 1985; Phillips & Christine, 1986; Pryor et al., 1989; Swift, 1972).

Outros estudos destacam a relação entre o número de reprovações e a indisciplina (Estrela, 1986; Montané et al., 1983). Numa amostra de 85 alunos dos 13 aos 17 anos, 89.2% dos sujeitos considerados indisciplinados já tinham reprovado pelo menos uma vez (Estrela, 1986). Os alunos com uma reprovação são vistos como mais indisciplinados do que os que nunca reprovaram (Montané et al., 1983).

A frequente conexão entre as competências de relacionamento social dos alunos e o seu desempenho escolar tem levado alguns autores a admitir que a auto-imagem do aluno habitualmente disruptivo poderá ser afectada pela crença de que "se eu trabalhasse e estudasse, continuaria a ter maus resultados; passaria a ser conhecido como burro, o que me faria sentir muito mal comigo próprio; então, a maneira de me proteger deste sentimento é desinteressar-me pelas coisas da escola; não ligar é melhor do que tentar e depois reprovar; e ser conhecido como indisciplinado é melhor do que ser visto como estúpido" (Mendler & Curwin, 1983, pp. 10-11). Esta mesma ideia acerca do aluno disruptivo é frequentemente compartilhada por outros autores (Allen, 1980; Dreikurs, 1972; Estrela, 1986; Ginott, 1972; Glasser, 1978; Gotzens, 1986; Hyman, Flanagan & Smith, 1982; Tattum, 1985; Wolfgang & Glickman, 1986).

4.7. Considerações finais

A última parte deste capitulo foi dedicada à revisão da literatura sobre a disrupção e as variáveis sociodemográficas (nivel sócio-económico, zona geográfica, sexo, ano de escolaridade e idade dos alunos). Embora existam indicadores de que estas variáveis poderão diferenciar a disrupção escolar dos alunos, a falta de estudos é particularmente sentida em relação à zona habitacional e ao ano de escolaridade. No entanto, atendendo a que a disrupção escolar não é independente das interacções dos indivíduos com o meio ambiente e que este não é igual para os diferentes indivíduos, pode acontecer que alunos de contextos escolares ou geográficos distintos apresentem níveis diferentes de disrupção, como aliás sugere a generalidade dos modelos teóricos de disciplina escolar (cf. Capítulo 3).

Mais frequentes são os indicadores de que o nível sócio-económico e o sexo se assumem como variáveis intervenientes na diferenciação da disrupção escolar dos alunos. Encontram-se ainda alguns trabalhos que indicam a existência de correlações significativas e positivas entre o rendimento escolar e a adequação comportamental à escola (Arsenault, Loranger & Milot, 1988; Loranger et al., 1983; Loranger, Verret & Arsenault, 1986; Pryor et al., 1989), o que permite supor a interferência da variável "número de reprovações" na relação entre a disrupção e a idade ou o ano escolar dos alunos.

Nos estudos que tomaram a disrupção e as variáveis sociodemográficas, ressalta em primeiro lugar a escassez de investiga-

ções sobre o tema e depois a inconsistência dos resultados obtidos. Algumas investigações parecem, no entanto, servir de suporte à hipótese da superioridade na disrupção por parte dos sujeitos do sexo masculino, dos que frequentam escolas situadas nos maiores centros populacionais, dos alunos mais velhos, dos que pertencem aos estratos sociais mais baixos, e ainda dos que apresentam menor desempenho escolar (maior número de reprovações e menor rendimento académico).

Capítulo 5 Metodologia

Feita a revisão bibliográfica, apresenta-se neste capítulo a metodologia utilizada na investigação. De referir que a formulação das hipóteses do estudo foi apresentada logo no início deste trabalho (cf. Capítulo 1).

Procede-se em seguida à descrição e à caracterização da população e da amostra, passando depois às circunstâncias de administração dos instrumentos escolhidos. Por último, descrevem-se os aspectos metodológicos seguidos na construção e adaptação das escalas de avaliação.

1. Sujeitos

Várias razões levaram à opção por uma população de adolescentes e não de crianças ou de adultos. Um dos interesses havidos foi averiguar a existência de indícios de tendências ligadas ao desenvolvimento. A adolescência, tendo em conta a importância das mudanças que durante ela se produzem, é uma etapa ideal para proceder a essa observação.

Uma outra razão assentou no facto de as estruturas operatórias formais, que permitem ao indivíduo perceber em termos abstractos as relações com os outros, se situarem na adolescência

(Piaget & Inhelder, 1976). Por outro lado, é conhecida a tendência dos jovens para a contestação à autoridade adulta (Borges, 1979; Cordeiro, 1979; Freud, 1969; Loranger, 1987; Nagajara, 1984), o que os torna mais vulneráveis à disrupção escolar, cuja relação com o autoconceito fez parte do objecto do estudo realizado.

Por tais razões -- e outras ligadas aos interesses dos nossos alunos, futuros professores de adolescentes -- optou-se no estudo por uma população de adolescentes em escolarização.

A literatura revista sugeriu que se tivessem em conta algumas variáveis, como a idade, o ano de escolaridade, a classe social, a zona geográfica e o sexo dos sujeitos. Passa-se em seguida a considerar mais especificamente as características da população e da amostra.

1.1. População

Definiu-se a população como sendo formada pelos alunos adolescentes, de ambos os sexos, do curso secundário unificado oficial e diurno, de Lisboa e de Viseu. Atendendo a que a literatura revista sugere uma ocorrência maior da disrupção escolar no meio citadino, escolheram-se essas localidades para contrastar a zona geográfica litoral/interior (neste caso, grande cidade/pequena cidade).

No quadro 5.1, apresenta-se o inventário deste universo populacional, segundo a zona geográfica, o sexo e o ano de escolaridade dos sujeitos.

Quadro 5.1 - Inventário dos alunos por anos de escolaridade, sexo e zona geográfica.

Ano	7º ano		8º ano		9º ano	
Sexo	M	F	M	F	M	F
Lisboa*	5574	7097	5212	4050	3491	4139
Viseu**	620	663	579	587	371	415

Fonte: * D.G.E.S. - Direcção Geral do Ensino Secundário (s.d.). Frequência escolar 1983-84. Lisboa: Ministério da Educação, DGES, Seviço de Estatistica.
** D.G.E.S. - Direcção Geral do Ensino Secundário (s.d.). Frequência escolar 1985-86. Lisboa: Ministério da Educação, DGES, Seviço de Estatistica.

Não tendo sido possivel atender a outras caracteristicas dos sujeitos no recenseamento efectuado da população (nivel sócio-económico, idade e número de reprovações), teve-se em atenção, ao elaborar a "folha de respostas" dos instrumentos utilizados, o pedido dessa informação aos próprios alunos (anexo 3).

1.2. Amostra

O processo de selecção da amostra requer alguns cuidados metodológicos que a tornem representativa da população a que

pertence, como forma de permitir a "generalização" dos resultados ao universo populacional de que foi retirada (Almeida, 1986; 1988; Fox, 1981; Miranda, 1983). Embora o objectivo de generalização seja sobretudo valorizado em aferições de provas psicológicas, julgou-se importante, para o estudo do problema em questão, ter uma amostra significativa e também heterogénea. Importava que o número de efectivos viabilizasse as análises estatísticas subsequentes, que o fizesse de um modo consistente e que a selecção dos sujeitos fosse feita o mais aleatoriamente possivel. Assim, as turmas avaliadas foram retiradas ao acaso de entre as turmas existentes.

O universo populacional dos sujeitos foi considerado tomando, pelas razões acima indicadas, a população escolar nas localidades referidas. Numa segunda fase, e com vista à selecção da amostra, seguiu-se o método de amostragem probabilistico por agrupamentos (os sujeitos da população constituiam grupos naturais: escolas e turmas). Mais especificamente, procedeu-se à selecção aleatória das escolas, três em cada zona, tendo resultado as seguintes: Escola Secundária D. João de Castro, Escola Secundária de Telheiras e Escola Secundária D. Pedro V, em Lisboa; Escola Secundária Emídio Navarro, Escola Secundária Viriato e Escola Secundária Alves Martins, em Viseu.

Em cada um desses estabelecimentos de ensino, procedeu-se ao sorteio das turmas (e não dos sujeitos considerados individualmente), isto é, tomaram-se duas turmas em cada ano de escolaridade, num total de 36 (10.3% das turmas aí existentes).

Apresentam-se em seguida os elementos relativo à caracterização da amostra dos sujeitos observados, indicando o número de alunos, bem como a sua percentagem em relação ao universo inventariado, por ano de escolaridade, sexo e zona geográfica (Quadro 5.2).

Quadro 5.2 - Amostra global dos alunos observados, por ano de escolaridade, sexo e zona geográfica (percentagem do universo dentro de parêntesis).

Ano	7o ano		8o ano		9o ano	
Sexo	M	F	M	F	M	F
Lisboa	72(1.3)	85(1.2)	73(1.4)	77(1.9)	65(1.9)	93(2.2)
Viseu	86(13.9)	65(9.8)	67(11.6)	85(14.5)	60(16.2)	87(20.1)

Como se pode observar, a percentagem dos sujeitos estudados não foi uniforme. Em Viseu varia entre 9.8 e 20.1, enquanto em Lisboa os valores situam-se entre 1.2 e 2.2. No entanto, essa diferenciação de percentagens associa-se a um número de alunos muito próximo, tanto nas duas localidades, como em ambos os sexos, como ainda nos anos de escolaridade. Assim, atendendo ao método utilizado na selecção da amostra (probabilistico por agrupamentos) e tendo presente o interesse pelo estudo das variáveis zona geográfica (litoral e interior), sexo e ano de escolaridade, decidiu-se não aumentar o efectivo dos alunos em Lisboa. Os 915 sujeitos da amostra global representam 2.9% do universo populacional inventariado (N = 32799).

Atendendo ao interesse no estudo pelas variáveis idade e

nivel sócio-económico (NSE), apresenta-se no quadro 5.3 uma outra descrição da amostra, tomando essas variáveis.

Quadro 5.3 - Amostra global dos sujeitos observados, segundo a idade e o nivel sócio-económico.

Idade	12-14 anos	15-19 anos	Total
NSE baixo	210	245	455
NSE médio	201	165	366
NSE alto	73	21	94
Total	484	431	915

Nas análises estatisticas envolvendo a escala "EDEI", a razão da diminuição do número de efectivos da amostra ficou a dever-se ao menor conhecimento que certos professores revelaram acerca de alguns alunos, conforme à frente se explicitará melhor (cf. ponto 3.3.2. deste Capitulo). Assim, a amostra global acima descrita ficou reduzida a um efectivo de 578 sujeitos, cuja distribuição por sexo, ano de escolaridade e zona geográfica é apresentada no quadro 5.4. No quadro 5.5, descreve-se este mesmo grupo de sujeitos por idade e nivel sócio-económico.

Quadro 5.4 - Amostra dos sujeitos observados na "EDEI", por ano de escolaridade, sexo e zona geográfica.

Ano	7º ano		8º ano		9º ano	
Sexo	M	F	M	F	M	F
Lisboa	65	58	52	48	36	33
Viseu	54	44	61	73	16	38

Quadro 5.5 - Amostra dos sujeitos observados na "EDEI", segundo a idade e o nivel sócio-económico.

Idade	12-14 anos	15-19 anos	Total
NSE baixo	150	151	301
NSE médio	143	87	230
NSE alto	39	8	47
Total	332	246	578

Uma vez que -- como forma de um melhor enquadramento dos resultados no estudo a que se procedeu das diferentes hipóteses -- foi sempre indicado o número de sujeitos utilizados, prescindiu-se de apresentar aqui outros cruzamentos descritivos da amostra.

Por fim, parece defensável considerar que os alunos representam o universo de que são provenientes e é de crer que o sorteio aleatório, seja das escolas, seja das turmas, tenha facilitado uma distribuição aleatória dos sujeitos segundo os grupos analisados no presente estudo.

2. Procedimento

Com vista a obter autorização superior para a administração dos questionários, contactaram-se os serviços do Ministério da Educação e depois os Conselhos Directivos das escolas sorteadas.

Contactaram-se em seguida os professores para a cedência dos

tempos lectivos, sendo-lhes explicado o objectivo do estudo e o processo seguido na selecção das turmas. Pediu-se-lhes que informassem os alunos de que, no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, se estava a realizar uma investigação sobre alguns aspectos da personalidade dos adolescentes e que, para isso, era importante a sua colaboração. Registe-se a disponibilidade geral dos professores e a sua colaboração na cedência do tempo lectivo para a administração dos instrumentos.

Os instrumentos administrados aos alunos foram o "Self-Concept as a Learner Scale" ("SCAL"), o "Piers-Harris Childen's Self-Concept Scale" ("PHCSCS") e a "Escala de Disrupção Escolar Professada" ("EDEP") -- instrumentos que se descrevem no ponto seguinte deste capítulo. Os professores (aleatoriamente seleccionados, um por turma) preencheram, para cada um desses mesmos alunos, a "Escala de Disrupção Escolar Inferida" ("EDEI"), também descrita mais adiante. Utilizou-se ainda um pequeno questionário para recolha de informação que permitisse proceder à classificação dos alunos quanto ao nível sócio-económico de pertença (anexo 6), a par de outras perguntas (idade, sexo...) contidas na folha de respostas (anexo 3).

Nos meses de Abril e Maio de 1986, procedeu-se à aplicação dos instrumentos, em situação de ambiente natural (salas de aula), à amostra acima descrita (cf. ponto 1 deste Capítulo). Na aplicação dos intrumentos foram tidos em conta normas e cuidados específicos que se passam a relatar.

Uma preocupação foi a de se atender ao eventual efeito de

determinadas variáveis intervenientes. Mais especificamente, as variáveis controladas foram as seguintes:

- Sexo do investigador: os instrumentos foram administrados por um psicólogo e por uma psicóloga.
- Motivação: foi indicado que todos aqueles que não desejassem colaborar se podiam retirar. Leu-se uma nota logo no começo, apresentando o objectivo da investigação e informando os alunos de que se garantia a total confidencialidade nos resultados.
- Hora do dia: o número de turmas que respondeu aos questionários durante a manhã foi sensivelmente igual ao que respondeu de tarde.
- Ordem dos instrumentos: os instrumentos (anexo 2) foram colocados em todas as ordens e distribuídos ao acaso pelos sujeitos; no começo da folha de respostas, encontravam-se algumas perguntas destinadas a recolher os elementos de identificação julgados úteis (anexo 3).

Os autores dos instrumentos recomendam que, quando se passam as escalas a sujeitos no seu ambiente escolar, se informem os mesmos de que se manterá o seu anonimato em relação aos professores e aos companheiros, sugestão que foi tida em conta. Uma vez na sala de aula, foi lida aos alunos uma nota de esclarecimentos (anexo 1). Os instrumentos foram distribuídos de imediato, pedindo aos alunos que começassem por responder às questões colocadas na página de rosto da folha de respostas (anexo 3), destinada a recolher elementos relativos a variáveis de identificação. Respondeu-se às perguntas de esclarecimento do conteúdo de algumas frases e procurou-se manter um ambiente adequado.

Não houve limite de tempo para os alunos responderem. Depois de terem acabado (50 minutos foram, em geral, suficientes para responder ao conjunto das provas), recolheu-se o material,

agradecendo a colaboração prestada.

Os dados, uma vez recolhidos, foram introduzidos no computador VAX-360 do Centro de Informática do Instituto Superior de Economia da Universidade Técnica de Lisboa e analisados pelo autor desta dissertação, com o programa SPSS-X (versão 1988).

A fim de estudar as relações entre as variáveis consideradas -- e uma vez que neste trabalho não se modificou sistematicamente coisa alguma no ambiente dos sujeitos nem com estes se procedeu a experiências --, utilizou-se o método correlacional (Faw, 1980; Kerlinger, 1980). Este método não permite concluir, como é sabido, que as oscilações ocorridas nas variáveis dependentes sejam exclusivamente explicadas pelas variáveis estudadas como independentes. Não se pode portanto estabelecer relações de causa-efeito, próprias de estudos esperimentais. Apenas é possível concluir que as variáveis em estudo se associam. Apesar das limitações deste condicionalismo metodológico, é de pensar que os resultados encontrados, tomados com a precaução devida, poderão contribuir para esclarecer o conhecimento da possível influência das variáveis independentes consideradas (McGuigan, 1973; Guilford & Fruchter, 1981).

Atendendo ao interesse pela variável idade, optou-se, no estudo desta, pelo método transversal e não pelo longitudinal. O método longitudinal teria outras implicações em termos de metodologia, custo e duração do trabalho, julgando-se defensável que, para os objectivos propostos em termos de avaliação e de diferenciação dos resultados em estudo, o método transversal se mostre adequado. Este método, no entanto, não permite examinar a estabilidade/oscilação das dimensões psicológicas no decorrer do

tempo nem definir com clareza os processos subjacentes ao seu desenvolvimento -- limitações consideradas na análise dos resultados.

Nas análises realizadas para testar as hipóteses nulas (já apresentadas no Capítulo 1), recorreu-se à estatística descritiva e inferencial. Tomando as considerações de alguns autores (Glass & Stanley, 1974; Kerlinger, 1980), utilizou-se uma estatística paramétrica de análise. Determinou-se a média e o desvio-padrão dos resultados, recorrendo ao procedimento "Means" do SPSS-X (1988). Como provas de significância estatística das diferenças das médias (ou de contraste), utilizou-se a análise de variância univariada e multivarida, com os procedimentos "T-test", "Oneway" com especificação de contrastes e "ANOVA", do SPSS-X (1988).

Por último, de referir a utilização de análises de correlação bivariada, com o r produto-momento de Pearson (procedimentos "Correlations" e "Partial correlations"), e de análises de regressão múltipla (procedimento "Regression/stepwise").

3. Instrumentos

Descrevem-se em seguida os instrumentos utilizados, bem como o trabalho de escolha, de adaptação e de construção dos mesmos.

A perspectiva fenomenológica em que se insere o trabalho realizado, bem como as considerações anteriormente apresentadas

(Capitulo 2), levaram não apenas a optar pelo método autodescritivo, pois é o mais adequado ao estudo do autoconceito fenomenológico, objecto do presente estudo, como também a preferir, aos questionários "abertos", os instrumentos com escalas de resposta de tipo Thurstone ou Likert, e ainda a utilizar instrumentos que -- baseados nas mais representativas teorias do autoconceito -- fossem aplicáveis a adolescentes, pois foram estes os sujeitos da amostra utilizada.

Apresenta-se em primeiro lugar o "Self-Concept as a Learner Scale" ("SCAL"), um instrumento de avaliação do autoconceito académico, seguido do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" ("PHCSCS"), um instrumento de avaliação do autoconceito não especificamente académico. Para se distinguir o "PHCSCS" do "SCAL", aquele é referido com a expressão "autoconceito não académico", enquanto o "SCAL" aparece identificado com os termos "autoconceito académico".

Num terceiro ponto, apresenta-se o trabalho havido na construção e no estudo psicométrico da "Escala de Disrupção Escolar Professada" pelos alunos ("EDEP"), bem como da "Escala de Disrupção Escolar Inferida" pelos professores ("EDEI").

3.1. Adaptação do "Self-Concept as a Learner Scale" ("SCAL")

Os fenómenos psicológicos que se pretendem avaliar em investigação não podem em geral ser observados directamente.

Devem então ser avaliadas por meio de "indicadores", ou seja, instrumentos (testes, inventários, escalas, etc.). Não se pode avaliar directamente o construto autoconceito, nem aliás a inteligência ou a ansiedade, entre outros. Na prática, o que se faz é inferir propriedades a partir da observação de respostas a "indicadores" do comportamento que se deseja avaliar. O fenómeno não observável será então um construto e o "indicador" uma variável (Bisquerra, 1987). Os construtos e as variáveis estão intimamente ligados, constituindo como que os dois lados da mesma moeda. Os construtos (hipotéticos) consideram-se como variáveis latentes, não propriamente observáveis. Para estudar os construtos o que se faz é analisar variáveis observáveis que funcionam como "indicadores" do fenómeno não observável.

Do construto autoconceito, pode-se então passar à variável autoconceito, tal como avaliada pelos instrumentos a utilizar. Das conceptualizações constitutivas do autoconceito (viradas para a definição da essência deste construto, cf. Capitulo 2), passa-se agora à definição operacional do "indicador" autoconceito, ou seja, à descrição e ao estudo dos instrumentos a utilizar para avaliar esta variável.

Dada a falta de estudos sobre instrumentos de autoconceito adaptados à população portuguesa e adequados ao objectivo deste estudo, o trabalho consistiu, nesta fase, em adaptar os instrumentos necessários para a avaliação das variáveis de autoconceito, sem o que não teria sido possivel estudar as relações entre essas variáveis e os comportamentos escolares disruptivos.

Algumas das razões que levaram à escolha do "Self-Concept as

a Learner Scale" foram sendo referidas em capítulos anteriores. Essas e outras aparecem sintetizadas em seguida.

3.1.1. Justificação da escolha do "SCAL"

Existem dois métodos de avaliação do autoconceito e, dentro de cada um, depara-se com um número apreciável de instrumentos (cf. Capítulo 2).

Face a tal quadro, tornou-se necessário decidir, em primeiro lugar, qual dos métodos -- o inferencial ou o autodescritivo -- se deveria utilizar e, depois, escolher os instrumentos mais adequados dentro do método preferido.

A selecção do "SCAL" teve a ver com a população e com a amostra utilizada no estudo realizado, pois a decisão relativa à escolha dos instrumentos assenta, naturalmete, em critérios directamente fornecidos pelas características da amostra. O facto de se ter decidido estudar a amostra constituída por sujeitos jovens forneceu um primeiro critério para seleccionar os instrumentos com que se trabalhou, a saber: que estes fossem aplicáveis à população de adolescentes.

As considerações feitas no capítulo 2, levaram a avaliar o autoconceito através de instrumentos autodescritivos. Assim, fica justificado o abandono dos métodos inferenciais e das técnicas de autoconceito professado não aplicáveis a adolescentes.

Face aos critérios até agora referidos, deparou-se ainda

com bastantes instrumentos de autoconceito. Acrescentaram-se outros critérios: que estivessem bem estruturados e recomendados por autores conceituados.

Por último, a clara apresentação que alguns autores fazem do "SCAL" (Rodberg, 1982), o facto deste instrumento ter vindo a ser utilizado na investigação recente (Hansford & Neidhart, 1980; Lunenburg, 1983; Rodberg, 1982) e o interesse havido pelo estudo das dimensões do autoconceito académico, contempladas nessa escala, conduziram à escolha do "Self-Concept as a Learner Scale", de Waetjen (1972).

3.1.2. Características do "SCAL"

Uma vez revista a literatura específica e, com base nos critérios anteriores, justificada a escolha do "SCAL" como o instrumento adequado ao presente estudo, procede-se em seguida à descrição das suas características.

O "Self-Concept as a Learner Scale" avalia dimensões do autoconceito académico, entendido como as percepções que o aluno tem de si próprio no contexto escolar. Quanto à sua origem, trata-se de um instrumento desenvolvido por Waetjen (1972) a partir de uma base de 400 itens que, após estudo piloto, ficaram reduzidos a 50, metade relativos a situações positivas e os restantes a situações negativas.

Apresenta quatro dimensões do autoconceito académico, mais

concretamente, tem os seguintes factores: motivação (MO), orientação para a tarefa (OT), confiança nas capacidades (CC) e relações com os colegas (RC). O tempo de administração requerido é relativamente curto (mais ou menos 20 minutos) e a graduação das respostas é feita numa escala de tipo Likert (anexo 3). Alguns elementos respeitantes à amostra de 5000 estudantes podem encontrar-se em Waetjen (1972). Num estudo mais recente (Hansford & Neidhart, 1980), aparece mais informação sobre as normas do "SCAL". Assim, numa amostra de 463 sujeitos do 9o ano de escolaridade, encontraram-se as seguintes médias: 44.620 (MO), 45.240 (OT), 41.250 (CC), 42.71 (RC) e 173.87 (Total).

No estudo das qualidades psicométricas, a análise da fidelidade foi realizada em situações diferentes e com sujeitos ditos "normais" (Quadro 5.6).

Quadro 5.6 - Coeficientes de estabilidade no "SCAL".

	MO	OT	CC	RC	STOT
Estudo A (a)	.61	.73	.80	.66	.80
Estudo B (b)	-	-	-	-	.79

(a) Teste-reteste, 7 dias
(b) Teste-reteste, 35 dias

Os valores obtidos traduzem a fidelidade dos resultados, sugerindo que a estabilidade ao fim de um mês se mantém muito próxima da observada com apenas uma semana de intervalo.

Num outro estudo com o "SCAL" (Hansford & Neidhart, 1980),

aparecem alguns elementos relativos à validade externa do "SCAL" (Quadro 5.7). Nesse trabalho, administrou-se o "SCAL" à amostra

Quadro 5.7 - Coeficientes de correlação entre o "SCAL" e outras variáveis (N = 463).

Variáv.	Mo	OT	CC	RC	STOT
E	.09 ns	.10*	.10*	.32***	.19***
N	-.24***	-.38***	-.32***	-.19***	-.37***
ICI	.17***	.30***	.22***	.32***	.33***

* p<.05; *** p<.001

acima indicada, juntamente com o "Interpersonal Comunication Inventory" (Bienvenu, 1971), um instrumento de avaliação de competências de comunicação interpessoal, e com o "Junior Eysenck Personality Inventory" (Eysenck, 1965) que fornece valores de extroversão (E) e de neuroticismo (N). Os resultados obtidos permitem observar que todos os factores se correlacionam positivamente com as competências de comunicação interpessoal, "ICI" (p<.001), e negativamente com o neuroticismo (p<.001). Embora menores, surgem ainda correlações positivas e estatisticamente significativas dos vários factores (menos da motivação) com a extroversão. Por outro lado, foram encontradas diferenças significativas nos resultados obtidos em cada um dos factores do SCAL, entre sujeitos considerados como "liders" (N = 35) e não "liders" (N = 35), com superiores resultados para o primeiro grupo de sujeitos (Hansford & Neidhart, 1980). Num estudo recente com alunos adolescentes (Veiga, 1988), os sujeitos que percepcionaram a mãe como compreensiva (N = 114) apresentaram resultados

significativamente superiores (p<.01), em três dimensões do SCAL (MO, OT, STOT), aos dos sujeitos que consideraram a mãe como autoritária (N = 103).

3.1.3. Adaptação do "SCAL"

Observou-se uma grande lacuna quanto à existência de instrumentos adaptados para a população portuguesa e adequados ao presente estudo. Tornou-se, pois, necessário proceder à adaptação do "SCAL". Passa-se em seguida a referir os cuidados tidos na tradução, o estudo piloto de que foi objecto, as variáveis controladas na aplicação do mesmo e, por fim, o estudo estatístico das características dos seus itens.

3.1.3.1. Tradução

Na tradução, procurou-se adaptar as expressões americanas às equivalentes portuguesas. O trabalho foi realizado com o apoio de dois especialistas em Educação que, por terem vivido alguns anos nos Estados Unidos, tinham possibilidade de interpretar fielmente o sentido das frases.

Posteriormente, uma professora especializada em Psicologia Diferencial procedeu à revisão da tradução para confirmar a objectividade da mesma.

3.1.3.2. Aplicação piloto

Escolheu-se aleatoriamente um grupo de 90 sujeitos de 12-13 anos por serem os que, em princípio, poderiam ter mais problemas de compreensão e demorar mais tempo a responder ao questionário. Após pequenas adaptações na formulação de alguns itens e depois de se ter procedido a uma nova passagem do instrumento a um outro grupo de 73 alunos de 12-13 anos, verificou-se que compreendiam todas as expressões e que 20 minutos eram suficientes para responderem.

3.1.3.3. Administração e cuidados

Os elementos relativos à administração do "SCAL", aos cuidados havidos, à amostra, às instruções e às variáveis controladas foram já anteriormente descritos (cf. ponto 1 e 2 deste Capitulo). Quanto ao efectivo de sujeitos, de referir que trinta dos alunos não responderam à questão sobre o número de reprovações

tidas, ficando pois a amostra acima apresentada (N = 915) reduzida a 885 sujeitos, nas análises em que foi tomado o número de repetências.

3.1.3.4. Análise estatística dos resultados

Os dados foram submetidos ao computador VAX-360 e analisados com o programa SPSS-X (versão 1988), tendo sido utilizados os seguintes procedimentos: "Reliability" e "Factor". Previamente à análise estatística dos resultados, procedeu-se à inversão dos valores numéricos dos itens negativos, pois às pontuações mais elevadas correspondem níveis superiores de autoconceito académico.

No estudo do "SCAL" optou-se por considerar a amostra total dos alunos (N=915). A ideia foi a de aproveitar a heterogeneidade da amostra, como forma de minimizar, na análise factorial e nas restantes análises estatísticas, eventuais influências da tendência de grupos específicos. Por outras palavras, supôs-se que, caso existissem essas tendências, se compensariam entre si.

Atendendo à metodologia aconselhada por alguns autores (Everett & Entrekin, 1980; Harman, 1980; McIver & Carmines, 1981), foram suprimidos os itens que: (1) não se incorporassem nos factores obtidos pela análise factorial; (2) não tivessem uma correlação estatisticamente significativa com o valor da nota

global da escala a, pelo menos, um nível de p<.001; (3) apresentassem um fraco poder discriminativo; (4) ao serem eliminados, contribuíssem para aumentar o índice de consistência interna da escala.

Os resultados foram analisados quanto às características tradicionalmente valorizadas na perspectiva psicométrica da avaliação: fidelidade e validade. Os procedimentos e os resultados obtidos passam a ser considerados em seguida.

3.1.3.4.1. Fidelidade dos resultados e análise dos itens

O estudo da fidelidade dos resultados consistiu, por um lado, no cálculo da consistência interna dos itens (índice de homogeneidade "alpha") e, por outro, na avaliação da estabilidade temporal.

O procedimento "Reliability" do SPSS-X fornece, além dos índices "alpha", elementos estatísticos de interesse sobre cada item, como a média e o desvio-padrão (Quadro 5.8), além das intercorrelações.

Verifica-se que o item com média inferior é o nº 11 e que o 6º apresenta a média mais elevada. A média das médias de todos os itens é 4.23, com um leque de 3.18 e uma variância de 0.43. A variância dos itens apresenta o valor mínimo de 0.83, com um

Quadro 5.8 - Média e desvio-padrão dos resultados nos itens do "SCAL" considerando a amostra total (N=915).

Item	M.	D.P.	Item	M.	D.P.	Item	M.	D.P.	Item	M.	D.P.
1	3.8	1.1	14	4.3	1.3	27	4.1	1.4	40	4.3	1.1
2	3.6	1.5	15	4.4	1.1	28	4.2	1.2	41	5.0	1.0
3	5.1	1.0	16	3.9	1.4	29	3.6	1.5	42	5.0	1.2
4	3.2	1.9	17	4.5	1.2	30	4.4	1.2	43	4.5	1.2
5	3.4	1.6	18	3.8	1.5	31	4.1	1.3	44	5.2	0.9
6	5.3	1.0	19	4.5	1.5	32	4.3	1.4	45	4.8	1.1
7	3.7	1.5	20	4.6	1.2	33	4.9	1.2	46	3.6	1.2
8	4.2	1.5	21	4.5	1.4	34	4.5	1.3	47	4.5	1.3
9	4.5	1.3	22	5.0	1.0	35	3.5	1.5	48	4.5	1.3
10	4.1	1.3	23	3.4	1.6	36	3.6	1.2	49	4.6	1.4
11	2.1	1.3	24	3.2	1.4	37	4.1	1.2	50	5.1	1.2
12	4.6	1.3	25	3.8	1.4	38	3.3	1.2			
13	5.1	1.0	26	3.9	1.4	39	3.0	1.1			

máximo de 3.61 e média 1.81. A média da escala, com 50 itens, é de 211.39 e o desvio-padrão de 23.66.

No quadro 5.9, apresentam-se outros elementos estatísticos fornecidos pelo procedimento "Reliability" que permitem tomar conhecimento da média da escala, da variância e do coeficiente de consistência interna da mesma, caso determinado item seja eliminado, e ainda da correlação entre a pontuação do item e a pontuação da escala, calculada a partir dos outros itens (coluna "correlação item-total" do Quadro 5.9). Estes últimos valores podem ser tomados não apenas como a correlação entre o item e a nota total nos restantes itens (índice de consistência interna ou de homogeneidade do item), mas também como uma estimação do coeficiente de discriminação ou validade interna do item (Bisquerra, 1987). O coeficiente de discriminação indica o grau em que o item contribui para distinguir os indivíduos que

Quadro 5.9 - Elementos estatísticos dos itens e do "SCAL" quando o item for eliminado.

Item	Média	Variân.	Corr. item total	Alpha	Item	Média	Variân.	Corr. item-total	Alpha
1	207.5	548.4	.19	.85	26	207.4	527.7	.43	.85
2	207.7	546.0	.15	.85	27	207.2	524.7	.49	.84
3	206.2	542.5	.34	.85	28	207.0	530.5	.50	.84
4	208.0	536.7	.21	.85	29	207.7	534.4	.31	.85
5	207.9	543.4	.16	.85	30	206.9	537.6	.35	.85
6	206.0	560.9	-.04	.85	31	207.2	535.5	.37	.85
7	207.5	544.0	.17	.85	32	207.0	536.9	.31	.85
8	207.1	524.2	.47	.84	33	206.4	542.8	.27	.85
9	206.8	527.1	.47	.84	34	206.8	533.1	.40	.85
10	207.2	539.6	.28	.85	35	207.7	582.2	-.28	.87
11	209.1	583.4	-.29	.87	36	207.6	538.4	.33	.85
12	206.7	533.3	.41	.85	37	207.2	535.1	.40	.85
13	206.2	543.7	.30	.85	38	207.9	536.1	.39	.85
14	207.0	535.0	.35	.85	39	208.3	548.9	.17	.85
15	206.9	544.1	.26	.85	40	207.0	541.0	.32	.85
16	207.4	533.8	.36	.85	41	206.3	540.1	.36	.85
17	206.8	535.2	.40	.85	42	206.3	542.7	.26	.85
18	207.5	530.7	.37	.85	43	206.8	535.4	.40	.85
19	206.8	530.7	.38	.85	44	206.1	541.9	.39	.85
20	206.6	535.9	.38	.85	45	206.4	540.7	.34	.85
21	206.8	525.4	.47	.84	46	207.7	538.4	.33	.85
22	206.3	538.3	.40	.85	47	206.7	534.5	.37	.85
23	207.9	535.0	.29	.85	48	206.8	536.4	.33	.85
24	208.1	540.5	.25	.85	49	206.7	533.5	.36	.85
25	207.5	532.6	.35	.85	50	206.2	535.7	.39	.85

obtiveram pontuações altas dos que tiveram baixas pontuações na escala global (Almeida, 1986; 1988; Kerlinger, 1980).

Os resultados obtidos levaram a eliminar da escala os itens com baixo poder de discriminação, os que não apresentaram uma correlação com a nota global da escala significativa a pelo menos um nível de $p<.001$, e ainda aqueles que, ao serem eliminados, produziam um aumento visível no valor do "alpha". Como consequência -- e atendendo a que alguns itens não apareceram na matriz factorial rodada com valores iguais ou superiores 0.30

-- a escala ficou reduzida a 42 itens, tendo sido eliminados os seguintes: 2, 5, 6, 7, 11, 30, 32 e 35.

No quadro 5.10, indicam-se os coeficientes "alpha" obtidos nos vários factores, para a amostra geral, sexos, zona geográfica, ano de escolaridade, nível sócio-económico (NSE) e idade. Como se pode observar, os valores ultrapassam o limiar frequentemente aceite na avaliação dos resultados neste tipo de

Quadro 5.10 - Coeficientes de consistência interna (índices "alpha") dos resultados nos factores do "SCAL", para diferentes grupos.

Grupo	índices "alpha"				
	MO	OT	CC	RC	STOT
Amostra total (N=915)	.80	.82	.75	.78	.89
12-14 anos (N=484)	.84	.84	.77	.77	.88
15-19 anos (N=431)	.80	.83	.74	.79	.84
7o ano (N=308)	.82	.82	.74	.76	.89
8o ano (N=302)	.80	.82	.79	.78	.89
9o ano (N=305)	.79	.82	.75	.79	.88
NSE baixo (N = 455)	.82	.80	.73	.76	.87
NSE médio (N = 366)	.80	.81	.77	.78	.88
NSE alto (N = 94)	.78	.79	.72	.74	.83
Litoral (N=465)	.81	.82	.75	.77	.89
Interior (N=450)	.79	.81	.73	.77	.87
Masculino (N=416)	.80	.81	.74	.79	.88
Feminino (N=483)	.81	.82	.75	.77	.89

instrumentos (.75). Nos factores motivação (MO), orientação para a tarefa (OT) e na pontuação total (STOT), os coeficientes são quase todos muito altos; nos restantes factores, os índices são menores, mantendo-se, no entanto, dentro do leque de valores dos coeficientes altos (>.60). O menor coeficiente de consistência encontrado foi de 0.73, na confiança nas capacidades (CC) da zona interior, e poderá estar associado à maior heterogeneidade dos seus itens ou reflectir alguma especificidade que este factor apresenta para esse grupo, assunto que poderia ser analisado em futuros estudos.

Procedeu-se ainda ao estudo da estabilidade temporal dos resultados, utilizando-se o teste-reteste em 184 sujeitos (20.12% da amostra) pertencentes a turmas aleatoriamente seleccionadas, tendo havido o intervalo de cerca de um mês entre as duas aplicações. Obteve-se um valor de r = 0.87 no factor geral do "SCAL", que é altamente significativo (p<.001).

Em relação a outros estudos em que foi determinada a fidelidade (Franklin et al., 1981; Smith & Rogers, 1978), os índices encontrados na amostra portuguesa são semelhantes, nalguns casos mesmo superiores, aos obtidos por esses estudos, já anteriormente apresentados (cf. Quadro 5.6).

3.1.3.4.2. Validade interna

A análise da validade de construto ou interna incidiu no conjunto da amostra, utilizando-se o procedimento "factor - PA1"

Quadro 5.11 - Itens e saturações na matriz rodada do "SCAL".

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
1	.10371	.34370	-.02185	-.06109
2	.25999	-.01173	.00297	.07188
3	.09424	.50248	.04431	.08111
4	.30596	-.02804	.21370	.04997
5	.23739	.13333	-.08665	-.00524
6	-.15444	.28974	-.28904	.08377
7	.12593	.23605	.01636	-.00907
8	.50283	.09226	.26065	.20612
9	.45521	.31105	.09390	.14106
10	.21839	.30605	.07047	-.01266
11	-.14926	-.13288	-.28081	-.28082
12	.08056	.47246	.25734	.12690
13	.02419	.49493	-.05323	.17890
14	.41498	.19150	.02041	.13583
15	-.02288	.40246	.23597	.00194
16	.08701	.13428	.44429	.28035
17	.18190	.41424	.21282	.09777
18	.51222	.12946	.14199	-.00583
19	.39066	.39644	.02218	-.03684
20	.15078	.48448	.12877	.10234
21	.39472	.33571	.12487	.16676
22	.14355	.63592	-.05945	.11142
23	.40104	-.14211	.32570	.12701
24	.49788	.04591	-.01107	-.04406
25	.58920	.17314	-.00652	-.03816
26	.57537	.05119	.17569	.12082
27	.56504	.15590	.20582	.12407
28	.19379	.36243	.44359	.17201
29	.41456	-.00973	.17285	.09431
30	.13485	.27972	.29203	.14025
31	.40573	.04770	.34059	.05578
32	.27447	.13088	.04233	.24923
33	.02119	.47826	.01089	.09817
34	.44419	.10410	.19507	.16683
35	-.16638	-.01254	-.29459	-.03152
36	.11257	.13592	.62641	.02975
37	.06475	.31909	.55509	.08309
38	.24109	.05815	.68538	-.01105
39	.00608	-.04932	.63041	-.06073
40	-.08833	.30113	.29651	.33372
41	-.08167	.26196	.11731	.62890
42	-.08477	.27820	.04294	.43930
43	-.02862	.38191	.20542	.41085
44	.00573	.50556	-.02903	.41550
45	.01252	.43083	-.00597	.33136
46	.11186	.07947	.30229	.35854
47	.21668	.03020	.06657	.54817
48	.21560	.06557	-.07528	.53834
49	.25611	-.01812	-.03382	.63812
50	.22174	-.02753	.05346	.70392

do programa SPSS-X, versão 1988.

O autor do "SCAL" pôs em evidência quatro dimensões ou factores específicos. Daí o interesse em verificar até que ponto esse número e estrutura se encontrava na versão portuguesa. As respostas resultantes da administração do "SCAL" foram submetidas à análise factorial de componentes principais seguida de rotação varimax, limitando-se "a priori" a extracção a 4 factores.

A análise apresentou 4 factores com uma explicação de 30.4% da variância total. A composição dos factores na matriz factorial rodada pode ser vista no quadro 5.11.

Como valores significativos para a selecção dos itens a incluir na estrutura factorial, optou-se por resultados iguais ou superiores a 0.30 na matriz factorial rodada.

No quadro 5.12, apresentam-se, para cada item e em ordem decrescente, as saturações factoriais encontradas, bem como a percentagem de variância explicada por cada factor e o respectivo "eigen-value".

Quadro 5.12 - Estrutura factorial da escala "SCAL" (N=915).

Factor 1: Motivação (MO)

Explica 16.2% da variância total ("eigen-value" = 8.1)

No	Item	Saturação
25.	Faço coisas sem pensar *	.589
26.	Tenho dificuldade em decidir o que está certo *	.575
27.	Tenho dificuldade em me lembrar das coisas *	.565
18.	Tenho dificuldade em decidir o que estudar *	.512
8.	Desanimo facilmente na escola *	.503
24.	Faço erros porque não presto atenção *	.498
9.	Desisto facilmente do meu trabalho escolar *	.455

34.	Não percebo o que se passa nas aulas *	.444
14.	Não consigo lembrar-me das instruções dadas para executar as tarefas *	.415
29.	Não consigo expressar muito bem as minhas ideias por escrito *	.415
31.	Obtenho maus resultados nos testes e nos trabalhos de casa *	.406
23.	Fico tenso(a) quando sou chamado(a) na aula *	.401
21.	Se não compreendo alguma coisa, desisto *	.395
19.	Por vezes utilizo métodos desonestos para fazer o meu trabalho escolar *	.391
4.	Gostava de não desistir das coisas tão facilmente *	.306

Factor 2: Orientação para a tarefa (OT)

Explica 6% da variância total ("eigen-value" = 3.0)

22.	Procuro ser cuidadoso(a) com o meu trabalho	.636
44.	Procuro ser leal com os meus colegas	.506
3.	Quando sei que estou a fazer coisas erradas, tento mudar	.502
13.	Gosto de começar a trabalhar em coisas novas	.495
20.	Faço a parte que me pertence do meu trabalho escolar	.484
33.	Sinto-me bem quando realizo o meu trabalho escolar	.478
12.	Gosto dos trabalhos escolares em que tenho responsabilidade	.472
45.	Esforço-me por compreender o ponto de vista dos outros	.431
17.	Sou capaz de terminar o meu trabalho a horas	.414
15.	Quando trabalho sozinho(a), faço um bom trabalho	.402
19.	Por vezes utilizo métodos desonestos para fazer o meu trabalho escolar *	.396
43.	Tomo parte activa nos projectos e nas actividades de grupo	.382
28.	Tenho ideias claras quando faço o meu trabalho escolar	.362
1.	Geralmente estou desejoso(a) de ir para a escola	.344
21.	Se não compreendo alguma coisa, desisto *	.336
37.	Consigo compreender as coisas por mim próprio(a)	.319
9.	Desisto facilmente do meu trabalho escolar *	.311
10.	Faço as coisas sem ser preciso insistirem comigo	.306
40.	Geralmente consigo perceber o sentido das sugestões dos outros	.301

Factor 3: Confiança nas capacidades (CC)

Explica 4.2% da variância total ("eigen-value" = 2.1)

38.	Obtenho facilmente boas notas	.685

39.	Sei as respostas antes do resto da turma	.630
36.	Resolvo problemas com muita facilidade	.626
37.	Consigo compreender as coisas por mim próprio(a)	.555
16.	Estou satisfeito(a) com a minha capacidade para falar perante a turma	.444
28.	Tenho ideias claras quando faço o meu trabalho escolar	.443
31.	Obtenho maus resultados nos testes e nos trabalhos de casa *	.341
23.	Fico tenso(a) quando sou chamado(a) na aula *	.326
46.	Sou uma pessoa importante para os meus colega de turma	.302
40.	Geralmente consigo perceber o sentido das sugestões dos outros	.297

Factor 4: Relação com os colegas (RC)

Explica 4.0% da variância total ("eigen-value" = 1.95)

50.	Sinto-me posto(a) de parte na turma *	.704
49.	Acho difícil falar com os meus colegas *	.638
41.	Consigo facilmente dar-me bem com os meus colegas	.629
47.	Os meus colegas não têm confiança em mim *	.548
48.	Não estou interessado(a) naquilo que os meus colegas de turma fazem *	.538
42.	Gosto de pertencer à turma, sem ser eu o chefe	.439
44.	Procuro ser leal com os meus colegas	.416
43.	Tomo parte activa nos projectos e nas actividades de grupo	.411
46.	Sou uma pessoa importante para os meus colegas de turma	.358
40.	Geralmente consigo perceber o sentido das sugestões dos outros	.334
45.	Esforço-me por compreender o ponto de vista dos outros	.331

O asterisco (*) indica os itens inversos.

O quadro 5.13 revela que todos os factores têm uma correlação positiva e estatisticamente significativa com a nota global, salientando-se a motivação (MO) e a orientação para a tarefa (OT).

Quadro 5.13 - Correlações de cada factor do "SCAL" com a nota global (N = 915).

	MO	OT	CC	RC
STOT	.8475***	.8595***	.7649**	.7264***

*** p>.001

Para o estudo da validade interna dos resultados (validade de construto) procedeu-se ainda a uma análise factorial das intercorrelações nos quatro factores específicos, estudo que não se encontra referido na literatura sobre o "SCAL". Esta análise incidiu no conjunto da amostra, tendo sido utilizado o procedimento "Factor - PA1" do programa SPSS (1988), com a definição prévia de um número de factores equivalente ao número de variáveis. O quadro 5.14 apresenta as saturações factoriais encontradas e o "eigen-value" respeitante a cada factor.

Quadro 5.14 - Análise factorial das intercorrelações dos resultados nas dimenões do "SCAL" considerando a amostra global (N = 915).

Dimensão	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV
MO	.794	-.455	-.326	.234
OT	.867	.170	-.214	-.414
CC	.817	-.278	.500	-.051
RC	.764	.578	.047	.281
"Eigen-value"	2.634	.648	.406	.309

Verificou-se, por um lado, a existência de um factor geral associado à estrutura psicológica avaliada em todos os factores

(o autoconceito académico global) e, por outro, o contributo dos diversos factores para as diferenças encontradas na realização de cada um deles. Enquanto o factor II parece associado à motivação "versus" relações com os colegas, o factor III opõe a motivação à confiança nas capacidades. O factor IV liga-se sobretudo à orientação para a tarefa. Para além do factor geral, a proximidade dos valores ("eigen-value") dos restantes factores isolados reflecte que os conteúdos das quatro áreas particulares assumem alguma especificidade nos resultados, não aparecendo agrupados em factores de "grande-grupo". Estes resultados permitiram, pois, a utilização de quatro factores específicos e de um factor geral.

Os dados mostram que a estrutura factorial é algo semelhante à revelada pelo autor do "SCAL" (Waetjen, 1972). No entanto -- se puderam ser postos em evidência os mesmos factores e a mesma ordem --, verificou-se que alguns itens não apareceram na presente versão. Mais especificamente, registou-se o seguinte:

- o número de itens da versão portuguesa do "SCAL" é de 42, tendo sido eliminados, em relação à versão original, os seguintes itens: 2, 5, 6, 7, 11, 30, 32, 35. Note-se que alguns itens saturam em mais de um factor (Quadro 5.12);
- tendo em conta que o número de itens ficou reduzido a 42, a pontuação total pode variar entre 42 e 252; e
- relativamente à oscilação das pontuações em cada um dos factores, no factor I as pontuações podem variar entre 15 e 90, no factor II entre 19 e 114, no III entre 10 e 60, e no IV entre 11 e 66.

Os itens inversos (formulados negativamente) aparecem assinalados com asterisco no quadro 5.12. De realçar que, atendendo a que às pontuações mais elevadas corresponde um autoconceito

académico superior, o valor numérico dos itens inversos segue um critério contrário ao adoptado para os restantes itens. A significação dos factores deste instrumento de autoconceito académico é interpretada como se segue:

Factor I: Motivação (MO). O factor MO faz referência à percepção que o aluno tem de si próprio, relativamente ao gosto e interesse pela escola, às dificuldades em prestar atenção e em se lembrar das instruções. Tem 15 itens.

Factor II: Orientação para a tarefa (OT). Os 19 itens deste factor parecem avaliar o cuidado com que o sujeito realiza os seus trabalhos escolares. Referem-se ao esforço para fazer bem e a tempo as tarefas indicadas.

Factor III: Confiança nas capacidades (CC). O significado deste factor, com 10 itens, sugere a confiança que o aluno tem nas suas capacidades e nas suas ideias. Tem a ver com a percepção da facilidade na obtenção de bons resultados escolares.

Factor IV: Relação com os colegas (RC). Relaciona-se com o tipo de integração do aluno na turma e com a percepção da confiança recebida do grupo de colegas. Possui 11 itens.

O factor geral representa uma integração dos quatro conteúdos específicos. Embora mantenha elevados índices de correlação

com cada um dos restantes factores, as diferenças nele encontradas não traduzem necessariamente diferenças numa determinada área do autoconceito académico.

Registe-se que os valores dos diferentes factores são apresentados de maneira que às pontuações mais elevadas corresponde a expressão de um autoconceito académico superior.

3.1.3.4.3. Validade externa

Na análise da validade externa, considerou-se a relação das pontuações dos alunos no "SCAL" com o número de reprovações escolares nos anos lectivos anteriores e, por outro lado, com a classificação média escolar obtida no período anterior, no conjunto de quatro disciplinas, frequentemente utilizadas como critério externo (Almeida, 1988; Song & Hattie, 1984; Veiga, 1989).

A opção por estes dois critérios de validade tem a ver, por um lado, com a falta de instrumentos do género já estatisticamente estudados em amostras portuguesas e, por outro, com a quantidade de estudos que encontraram relações estatisticamente significativas entre o autoconceito académico e o desempenho escolar (cf. Capítulo 4).

Quanto ao número de reprovações, formaram-se três grupos de alunos (A - sem reprovações; B - com uma reprovação; C - com duas ou mais reprovações) e procedeu-se a uma análise de variância dos

resultados nos diferentes factores do "SCAL". Utilizou-se, para isso, o procedimento "Oneway" com especificação de contrastes do programa SPSS-X (versão 1988), existente no Centro de Informática do ISE da Universidade Técnica de Lisboa. Tendo em conta que o número de reprovações aumenta com o avançar na escolaridade, decidiu-se tomar em separado os diferentes anos de escolaridade (Quadro 5.15).

Considerando-se a amostra de alunos atrás descrita, apresentam-se em seguida várias análises estatísticas sobre a relação entre os resultados nos factores da escala e as classificações escolares.

Partiu-se da hipótese de que existem diferenças estatisticamente significativas no "SCAL" entre as médias dos alunos com diferente número de reprovações, correspondendo as médias inferiores aos grupos que já reprovaram mais vezes.

No quadro 5.15, os valores de F evidenciam, para o 7º ano, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre sujeitos com diferente número de reprovações, tanto na motivação, MO [(F (2, 298) = 8.659; p<.001)], como na orientação para a tarefa, OT [(F (2, 298) = 8.239; p<.001)], como na confiança nas capacidades, CC [(F (2, 298) = 5.389; p<.001)], como na relação com os colegas, RC [(F (2, 298) = 4.279; p<.01)], como ainda no autoconceito académico total, STOT [(F (2, 298) = 9.776; p<.001)].

No 8º ano, passa-se algo muito semelhante, embora com níveis inferiores de significância dos valores de F, não se verificando diferença estatisticamente significativa no factor relações com

Quadro 5.15 - Análise de variância dos resultados nos factores do "SCAL", segundo a taxa de reprovações anteriores (7º ao 9º anos).

Prova	Fonte de variância	G.l.	Quadrados médios	F	Signif. de F
7º ano					
MO	Entre-grupos	2	1249.586	8.659	p<.001
	Intra-grupos	298	144.302		
OT	Entre-grupos	2	1049.391	8.239	p<.001
	Intra-grupos	298	127.355		
CC	Entre-grupos	2	270.825	5.389	p<.001
	Intra-grupos	298	50.252		
RC	Entre-grupos	2	255.071	4.279	p<.01
	Intra-grupos	298	59.610		
STOT	Entre-grupos	2	5397.574	9.776	p<.001
	Intra-grupos	298	552.095		
8º ano					
MO	Entre-grupos	2	491.409	3.676	p<.05
	Intra-grupos	285	133.662		
OT	Entre-grupos	2	435.283	3.606	p<.05
	Intra-grupos	285	120.694		
CC	Entre-grupos	2	251.055	4.671	p<.01
	Intra-grupos	285	53.739		
RC	Entre-grupos	2	78.205	1.425	n.s.
	Intra-grupos	285	54.875		
STOT	Entre-grupos	2	2361.394	4.520	p<.01
	Intra-grupos	285	522.384		
9º ano					
MO	Entre-grupos	2	311.158	2.809	n.s.
	Intra-grupos	293	110.750		
OT	Entre-grupos	2	33.843	.296	n.s.
	Intra-grupos	293	114.333		
CC	Entre-grupos	2	184.158	4.373	p<.01
	Intra-grupos	293	42.105		
RC	Entre-grupos	2	7.243	.152	n.s.
	Intra-grupos	293	47.598		
STOT	Entre-grupos	2	686.430	1.538	n.s.
	Intra-grupos	293	446.320		

colegas, RC [(F (2, 285) = 1.425; n.s.)].

No 9º ano, apenas o factor confiança nas capacidades (CC) apresenta uma diferença estatisticamente significativa entre os

sujeitos com diferente número de reprovações [(F (2, 293) = 4.373; p<.01)].

Sempre que as fontes de variância dos resultados apresentaram valores significativos, foram utilizados testes Scheffé tendo em vista a análise mais precisa das diferenças.

No quadro 5.16, apresentam-se as médias dos sujeitos de cada grupo (A, B e C), bem como a indicação dos valores de T e respectivos níveis de significância estatística, para as diferenças entre cada par de grupos considerados. Análises estatísticas complementares de contraste dos três grupos revelaram que as médias se diferenciam fundamentalmente entre os alunos sem qualquer reprovação e os que já reprovaram uma vez, ou então quando se comparam os grupos extremos (A e C).

Para o 7º ano, os valores obtidos exprimem níveis superiores de autoconceito por parte dos alunos com menor taxa de reprovações, encontrando-se diferenças altamente significativas (p<.001), seja entre os alunos sem reprovação (A) e os alunos com uma reprovação (B), seja entre os alunos sem reprovações (A) e os que já reprovaram pelo menos duas vezes (C). No entanto, nos factores CC, confiança nas capacidades, e RC, relações com os colegas, não surgem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 7º ano que nunca reprovaram e os que já reprovaram duas ou mais vezes.

No 8º ano, os níveis de significância dos valores de T são inferiores e não atingem os mesmos valores nos vários factores. Na orientação para a tarefa (OT), na confiança nas capacidades (CC) e na pontuação global (STOT) surgem diferenças altamente

Quadro 5.16 - Média, desvio-padrão e diferença dos resultados nos factores do "SCAL", em função das reprovações (7º ao 9º ano).

	N	M	DP	M	DP	M	DP
		MO		OT		CC	
7º ano							
A	134	63.56	12.09	90.56	10.96	39.35	7.19
B	117	58.41	12.13	85.34	11.15	36.47	7.40
C	50	56.68	11.49	85.06	12.38	37.26	5.92
	A/B	T = 3.39***		T = 3.66***		T = 3.21***	
	A/C	T = 3.46***		T = 2.95***		T = 1.78 ns	
	B/C	T = 0.85 ns		T = 0.14 ns		T = -0.66 ns	
8º ano							
A	154	62.02	12.28	89.77	11.45	39.35	7.67
B	92	58.78	10.98	88.32	10.74	37.63	6.83
C	42	57.57	9.90	84.66	9.64	35.66	7.08
	A/B	T = 2.13*		T = 1.00 ns		T = 1.78 ns	
	A/C	T = 2.21*		T = 2.67***		T = 2.89***	
	B/C	T = 0.56 ns		T = 1.79 ns		T = 1.45 ns	
9º ano							
A	165	61.52	10.75	86.92	11.22	39.05	6.73
B	78	59.20	9.13	85.79	9.83	37.10	5.99
C	53	58.00	11.65	86.45	10.17	36.47	6.39
	A/B	T = 1.61 ns		T = 0.77 ns		T = 2.19*	
	A/C	T = 2.12 *		T = 0.28 ns		T = 2.52**	
	B/C	T = 0.64 ns		T = -0.35 ns		T = 0.55 ns	
		RC				STOT	
7º ano							
A	134	51.72	7.44			186.72	23.85
B	117	49.01	7.93			174.56	23.71
C	50	49.34	7.93			174.94	21.94
	A/B	T = 2.77***				T = 4.09***	
	A/C	T = 1.86 ns				T = 3.03***	
	B/C	T = -0.25 ns				T = -0.09 ns	
8º ano							
A	154	52.75	6.82			185.46	24.01
B	92	52.91	8.19			180.73	21.74
C	42	50.73	7.63			173.90	20.73
	A/B	T = -0.16 ns				T = 1.57 ns	
	A/C	T = 1.57 ns				T = 2.91***	
	B/C	T = 1.57 ns				T = 1.61 ns	
9º ano							
A	165	51.91	6.81			182.30	22.16
B	78	51.91	7.20			178.17	18.05
C	53	52.49	6.68			177.69	21.96
	A/B	T = 0.01 ns				T = 1.42 ns	
	A/C	T = -0.53 ns				T = 1.38 ns	
	B/C	T = -0.47 ns				T = 0.13 ns	

* p<.05; **p<.01; ***p<.001; ns = não significativo

significativas entre o grupo sem reprovações e o grupo com pelo menos duas reprovações. No factor motivação (MO), existem diferenças, embora menores, entre os alunos que nunca reprovaram e os que têm duas ou mais reprovações ($T = 2.21$; g.l. = 182; $p<.05$), e ainda entre os que nunca reprovaram e os que reprovaram uma vez ($T = 2.13$; g.l. = 249; $p<.05$).

No 9º ano, existem diferenças estatisticamente significativas apenas no factor motivação, contraste A/C ($T = 2.12$; g.l. = 216; $p<.05$), e no factor confiança nas capacidades, contrastes A/B ($T = 2.19$; g.l. = 241; $p<.05$) e A/C ($T = 2.52$; g.l. = 216; $p<.01$).

O factor relação com os colegas (RC) foi o que apresentou menor número de diferenças estatisticamente significativas: apenas uma e no 7º ano (A>B). De registar que em nenhum ano de escolaridade apareceram diferenças significativas em quaisquer das dimensões do autoconceito académico, entre o grupo B, com uma reprovação, e o grupo C, com pelo menos duas reprovações, o que poderá ter a ver com o menor número de sujeitos ou com o "efeito selectivo" que as reprovações têm na população escolar (Almeida, 1988; Campos, 1976): os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem poderão ter já abandonado a escola. A não ocorrência de maiores diferenciações poderá ainda ter ficado a dever-se à não consideração dos resultados em função do nível sócio-económico e do sexo dos sujeitos, como recomendam alguns estudos (Kaplan, 1976; 1986; Skaalvik, 1983).

Estudou-se ainda a validade externa por meio da análise das intercorrelações das pontuações nos factores do "SCAL" e a nota

média obtida pelos alunos no período anterior, às disciplinas seguintes: matemática, português, história e educação visual (7º ano) e matemática, português, história e físico-química (8º e 9º anos de escolaridade). A escolha destas disciplinas teve a ver com o facto de serem habitualmente tidas como as mais directamente associadas com o rendimento global dos alunos (Almeida & Campos, 1986; Arsenault, Loranger & Milot, 1988; Song & Hattie, 1984).

Partiu-se aqui da hipótese de que existe uma correlação estatisticamente significativa e positiva entre os resultados no "SCAL" e as notas escolares.

Os coeficientes de correlação encontrados, assim como o seu nível de significância estatística, são apresentados no quadro 5.17. Os coeficientes obtidos permitem afirmar a existência de uma correlação estatisticamente significativa e positiva entre os resultados nas diferentes dimensões do "SCAL" e o rendimento escolar dos alunos. Os níveis de significância de r apresentam os mesmos valores nas diferentes situações ($p<.001$), à parte o

Quadro 5.17 - Coeficientes de correlação entre os resultados do "SCAL" e a média das classificações, para o 7º, 8º e 9º anos.

Prova	7º ano (N=308)	8º ano (N=302)	9º ano (N=305)
MO	.34***	.37***	.31***
OT	.25***	.22***	.24***
CC	.38***	.42***	.46***
RC	.22***	.06 ns	.15**
STOT	.37***	.39***	.34***

**p<.01; ***p<.001; ns = não significativo

factor relação com os colegas (RC) onde não aparece relação estatisticamente significativa no 8º ano e, no 9º ano, o índice de r é um pouco menor ($p<.01$).

Em posterior trabalho poder-se-ia tomar separadamente cada uma das 4 disciplinas. Provavelmente, o grau de relacionamento estatístico entre as dimensões do "SCAL" e o rendimento nas disciplinas aumenta quando se passa de avaliações específicas para medidas mais globais (Almeida, 1988; Minton & Schneider, 1980).

3.1.4. Considerações finais

A adaptação do "Self-Concept as a Learner Scale" conduziu à eliminação de oito dos 50 itens da versão original, por não se inserirem nos requisitos psicométricos necessários.

O estudo da fidelidade revelou coeficientes superiores a 0.75, considerados adequados aos objectivos da avaliação. A existência de coeficientes um pouco menores no factor confiança nas capacidades (CC), especialmente nos alunos da zona interior, poderá ter a ver com a maior heterogeneidade dos seus itens ou alguma particularidade deste grupo, podendo futuros trabalhos ajudar a compreender estas diferenças.

Ao nível da análise da validade dos resultados, as relações encontradas com diferentes parâmetros de aproveitamento escolar

mostraram-se, em variadas situações, estatisticamente significativas. Os alunos com mais elevado autoconceito apresentaram também resultados escolares superiores, o que vai no sentido dos estudos sobre as relações existentes entre o autoconceito académico e o rendimento escolar (cf. Capítulo 4).

Por último, atendendo aos aspectos estudados e relativos à fidelidade e à validade, é de concluir, por um lado, que a adaptação portuguesa conserva, no seu conjunto, dimensões equivalentes às da versão original e, por outro, que as características psicométricas dos resultados nas diferentes dimensões do "SCAL" apresentam valores positivos em termos da sua utilização na pesquisa e prática psico-educacionais.

3.2. Adaptação do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" ("PHCSCS")

Como já visto nos capítulos anteriores, deparou-se com uma grande falta de estudos acerca de instrumentos de autoconceito adaptados à população portuguesa e adequados ao estudo que se pretendia fazer do autoconceito não académico. Assim, decidiu-se proceder à adaptação de um instrumento que permitiu levar a cabo o presente trabalho, no âmbito da amostra e em consonância com opções já apresentadas.

3.2.1. Justificação da escolha do "PHCSCS"

Por razões apresentadas no capitulo 2, optou-se por instrumentos situados no método autodescritivo. Uma vez que a amostra foi constituída por alunos adolescentes (12-19 anos), o instrumento a utilizar deveria, naturalmente, ser aplicável a sujeitos situados nesta fase etária.

Na selecção do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" ("PHCSCS"), tiveram-se ainda em conta as recomendações de alguns autores conceituados no tema "autoconceito" (Harter, 1983; Wells & Marwell, 1976; Wylie, 1974). Rejeitaram-se os questionários abertos por se tornar complicada a objectivação das respostas e, dentro dos questionários fechados, rejeitaram-se aqueles cujos elementos são adjectivos, pois o significado de um adjectivo apresentado de forma isolada pode ser equívoco, além de que, segundo alguns autores (Alos, 1984; Wylie, 1974; 1979), não apresentam uma estrutura suficientemente clara.

Quanto ao "PHCSCS", trata-se de um instrumento bem estruturado, além de ter sido utilizado em muitas investigações. Existe um instrumento de autoconceito em português, o "Inventário Clínico de Auto-conceito" que, a conselho do seu próprio autor (Vaz Serra, 1986), não se utilizou, pois é considerado mais útil para a Psicologia Clínica que para o presente contexto.

As reticências colocadas por alguns autores (Alos, 1984; Wylie, 1974) quanto aos instrumentos ainda no âmbito da opção a tomar, as recomendações feitas quanto ao "PHCSCS" (Franki, 1981; Michael & Smith, 1975; Platten & Williams, 1979; 1981; Rich,

1979; Wolf et al., 1982) e, por outro lado, o facto de as dimensões deste instrumento abrangerem importantes aspectos da problemática psicológica dos alunos adolescentes constituiram as razões finais que levaram à selecção deste instrumento de avaliação do autoconceito.

3.2.2. Caracteristicas do "PHCSCS"

Depois de se ter procedido à revisão da literatura sobre o tema, especialmente as obras que apresentam criticas aos instrumentos de avaliação do autoconceito, escolheu-se o "PHCSCS" e solicitou-se o seu envio dos EUA.

Apresenta-se em seguida a maneira como foi construído este instrumento e as suas principais caracteristicas.

Origem

Com base em anteriores trabalhos (Jersild, 1952), os autores do "PHCSCS" recolheram uma série de itens que discriminavam bem os sujeitos de alto autoconceito dos sujeitos de baixo autoconceito. No estudo piloto, foram eliminados os itens respondidos numa direcção por mais de 90% e por menos de 10% dos sujeitos.

Os itens foram classificados por três "juizes", procurando-se que fossem demonstrativos de "autoconceito alto" (adequado)

ou "baixo" (inadequado). Os itens repetitivos foram eliminados.

No Manual do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" (Piers, 1969; 1988), refere-se ainda ter-se procedido ao estudo do poder discriminativo de cada item, acabando por ficar constituído por 80 itens (anexo 2), 36 positivos e 44 negativos.

Qualidades psicométricas

A escala pode ser aplicada em grupo ou individualmente, a sujeitos entre os 8 e os 18 anos, recomendando-se, no entanto, que às crianças de 8-11 anos se leiam os itens em voz alta.

Os oitenta itens referem-se a 6 dimensões do autoconceito, a saber: comportamento, estatuto intelectual e escolar, atributos e aparência física, ansiedade, popularidade e satisfação-felicidade.

Conforme o enunciado do item seja ou não aplicável ao sujeito, este deve assinalar "sim" ou "não" (anexo 2). A cada resposta dada na direcção do autoconceito positivo, atribui-se um ponto. O quadro 5.18 apresenta alguns dados estatísticos descritivos respeitantes às pontuações totais obtidas por diferentes grupos de sujeitos ditos "normais".

De registar que estes dados "normativos" dizem respeito à escala "PHCSCS", contendo os seus 80 itens, e não apenas àqueles que, após o estudo da fidelidade e da validade da escala e seus factores, apresentam qualidades psicométricas. Na verdade, destes 80 itens, apenas 65 aparecem com saturação igual ou superior a

Quadro 5.18 - Média e desvio-padrão das pontuações totais no "PHCSCS" obtidas por sujeitos ditos "normais".

Autor	Amostra			M	DP
	N	Idade	Sexo		
Piers (1969)	1183	9-18	ambos	51.84	13.87
Kugle (1980)	108	12-13	ambos	58.10	10.20

0.30 na matrix factorial rodada, critério definido pelo seu autor (Piers, 1969; 1988) para a obtenção dos 6 factores explicáveis, recorrendo ao método da análise de componentes principais com rotação varimax.

Relativamente aos estudos sobre a fidelidade dos resultados, apresentam-se os quadros 5.19 e 5.20.

Quanto à validade externa desta escala, um estudo realizado com 23 crianças de 8-9 anos (Karmos, 1979) relacionou o "Sliding Person Test of Self-Esteem" (Karmos, 1979) com o "PHCSCS", tendo encontrado um r=.41 ($p<0.003$). Num outro trabalho

Quadro 5.19 - Coeficientes de estabilidade do "PHCSCS".

Autor	Amostra			r	Intervalo
	N	Idade	sexo		
Wing (1966) (em Piers, 1969)	244	10-11	ambos	.77	2 meses
Platten & Williams (1981)	173	10-12	ambos	.75	10 semanas
Shavelson & Bolus (1982)	99	12-16	ambos	.81	5 meses

Quadro 5.20 - Coeficientes de consistência interna para a pontuação total no "PHCSCS".

Autor	Amostra				
	N	Idade	Sexo	Índice	r
Piers (1969)	76	11-12	M	K.R.20	.90
	84	15-16	F	K.R.20	.88
Smith & Rogers (1978)	206	6-12	MF	Alpha	.89

(Parish & Taylor, 1978), relacionou-se o "PHCSCS" com um outro instrumento de auto-estima, o "Personal Attribute Inventory for Children" ("PAIC"), administrados a 314 sujeitos de 8 a 13 anos, tendo sido encontradas correlações positivas e estatisticamente significativas (Quadro 5.21).

Num estudo mais recente (Karnes & Wherry, 1982) e com 96 alunos com idades compreendidas entre os 9-12 anos, encontraram-se correlações de 0.34 até 0.73 entre o "PHCSCS" e o "Children's Personality Questionnaire".

Numa outra investigação (Franklin et al., 1981) com 569 sujeitos do sexo masculino, 248 de 9-10 anos e 321 de 12-13 anos,

Quadro 5.21 - Coeficientes de correlação entre o "PHCSCS" e o "PAIC", para diferentes idades.

N	Idade	Valor de r
48	(8- 9 anos)	r = .37 **
77	(9-10 anos)	r = .63 ***
60	(10-11 anos)	r = .54 ***
72	(11-12 anos)	r = .69 ***
57	(12-13 anos)	r = .71 ***

** p<.01 *** p<.001

relacionou-se o "PHCSCS" com o "Self-Esteem Inventory" (Coopersmith, 1959), tendo-se encontrado os seguintes coeficientes de correlação: r=.75 (p<0.001) para N=248, r=.81 (p< 0.001) para N=321 e r=.78 (p<0.001) para o grupo total.

3.2.3. Adaptação do "PHCSCS"

Os dados estatísticos descritivos do "PHCSCS", anteriormente apresentados, dizem naturalmente respeito às amostras referidas. Atendendo à falta de instrumentos adaptados ao presente estudo e a que se decidiu escolher o "PHCSCS", tornou-se necessário proceder à sua adaptação, com base na amostra seleccionada.

Antes de se proceder à análise estatística dos itens, descrevem-se os cuidados havidos antes e durante a aplicação do "PHCSCS".

No trabalho de tradução, estiveram envolvidas quatro pessoas, as mesmas já referidas no ponto anterior deste capítulo, relativo à adaptação do "SCAL". Tal como este último instrumento, tambem o "PHCSCS" foi objecto de uma aplicação piloto, tendo-se seguido as mesmas etapas referidas para o "SCAL". Verificou-se que cerca de 18 minutos eram suficientes para responder a todos os itens.

3.2.3.1. Administração do "PHCSCS"

O "PHCSCS" foi aplicado juntamente com o "SCAL" e com a escala "EDEP", descrita mais adiante. As normas gerais de aplicação, os procedimentos e as variáveis controladas durante a sua passagem foram os mesmos que se descreveram para o "SCAL", pelo que se remete para o que aí foi dito a respeito destes aspectos ou relativamente à população e à amostra dos sujeitos.

3.2.3.2. Análise estatística dos resultados

Após introdução dos dados no computador (o mesmo que para o "SCAL"), realizou-se a inversão do valor numérico dos itens negativos (os "scores" mais elevados carrespondem a autoconceito superior), procedeu-se à determinação da estatística descritiva dos itens, estudaram-se os coeficientes de consistência interna K.R.20 e realizou-se uma análise factorial dos resultados obtidos na escala.

Seguindo de perto a metodologia aconselhada no âmbito da análise factorial (Harman, 1980; McIver & Carmines, 1981), eliminaram-se os itens que:

- não apareceram nos factores obtidos pela análise factorial;
- não apresentaram uma correlação estatisticamente significativa com a nota global, a pelo menos um nível de $p<.001$;
- revelaram fraco poder discriminativo;
- contribuiam, com a sua eliminação, para um acentuado aumento da consistência interna da escala (valores do K.R.20).

Como se passa a apresentar, procedeu-se ao estudo psicométrico dos resultados, visando a determinação da fidelidade e da validade do "PHCSCS".

3.2.3.2.1. Fidelidade dos resultados e análise dos itens

O estudo da fidelidade foi feito com o procedimento "Reliability" do SPSS-X, versão 1988. Dado o carácter dicotómico das respostas, optou-se pelo cálculo do coeficiente Kuder-Richardson (K.R.20). No quadro 5.22 apresentam-se os elementos estatísticos de interesse sobre cada item, como a média e o desvio-padrão (Quadro 5.22).

Os itens 10 e 23 são os que apresentam médias mais baixas, situando-se as médias mais elevadas nos itens 67 e 80. A média das médias de todos os itens é 0.72, com um valor mínimo de 0.22, um valor máximo de 0.97 e uma variância de 0.17. A média geral da escala (80 itens) foi de 57.29 e o desvio-padrão de 9.76. Estes valores estão muito próximos dos apresentados na última versão do manual do "PHCSCS" -- amostra de 485 alunos, do 4º ao 10º ano

Quadro 5.22 - Média e desvio-padrão dos resultados nos itens do "PHCSCS" considerando a amostra total (N=915).

Item	M	DP	Item	M	DP	Item	M	DP	Item	M	DP
1	.91	.28	21	.79	.40	41	.73	.44	61	.61	.48
2	.87	.33	22	.82	.37	42	.40	.49	62	.80	.40
3	.87	.32	23	.47	.49	43	.72	.44	63	.22	.41
4	.66	.47	24	.37	.48	44	.88	.31	64	.87	.33
5	.74	.43	25	.91	.28	45	.87	.32	65	.77	.41
6	.56	.49	26	.73	.44	46	.74	.43	66	.72	.44
7	.48	.49	27	.43	.49	47	.89	.30	67	.93	.23
8	.82	.38	28	.34	.47	48	.73	.44	68	.55	.49
9	.56	.49	29	.74	.43	49	.75	.43	69	.65	.47
10	.22	.41	30	.82	.37	50	.88	.32	70	.81	.39
11	.71	.45	31	.57	.49	51	.88	.31	71	.56	.49
12	.85	.35	32	.51	.50	52	.89	.30	72	.86	.33
13	.73	.44	33	.86	.34	53	.70	.45	73	.84	.36
14	.83	.36	34	.86	.34	54	.68	.46	74	.55	.49
15	.61	.48	35	.83	.37	55	.78	.41	75	.88	.32
16	.87	.32	36	.47	.49	56	.91	.27	76	.92	.25
17	.78	.40	37	.30	.45	57	.53	.49	77	.72	.44
18	.38	.48	38	.51	.50	58	.80	.40	78	.75	.43
19	.61	.48	39	.83	.37	59	.82	.38	79	.60	.48
20	.80	.40	40	.89	.30	60	.82	.38	80	.97	.16

de escolaridade : M = 56.27 e DP = 12.62 -- (Piers, 1988, p. 51).

No quadro 5.23, apresentam-se outros elementos estatisticos fornecidos pelo procedimento "Reliability", como seja a média, a variância e o coeficiente de consistência interna da escala, caso determinado item seja eliminado. Os valores correspondentes à coluna "correlação item-total" podem ser tomados não apenas como a intercorrelação de cada item com a nota global, mas também como coeficientes de discriminação dos itens (Bisquerra, 1987).

Com base nos critérios anteriormente apresentados, procedeu-se à eliminação dos itens não inseridos nos requisitos psicométricos definidos, pelo que os 80 itens iniciais ficaram reduzidos

Quadro 5.23 - Elementos estatisticos dos itens e do "PHCSCS" quando um item é eliminado.

Item	Média	Variân.	Corr. Item-total	K.R. 20	Item	Média	Variân.	Corr. Item-total	K.R. 20
1	56.37	93.97	.23	.86	41	56.55	92.88	.26	.86
2	56.41	92.70	.38	.86	42	56.88	93.72	.14	.87
3	56.41	92.93	.35	.86	43	56.56	91.36	.43	.86
4	56.62	91.28	.42	.86	44	56.40	94.28	.14	.87
5	56.54	92.63	.29	.86	45	56.41	93.84	.21	.87
6	56.72	92.42	.27	.87	46	56.54	92.63	.29	.86
7	56.80	92.47	.26	.87	47	56.39	94.20	.17	.87
8	56.46	92.45	.36	.86	48	56.55	92.53	.30	.86
9	56.72	93.25	.18	.87	49	56.53	91.55	.43	.86
10	57.06	93.64	.18	.87	50	56.40	92.72	.39	.86
11	56.57	93.25	.21	.87	51	56.40	93.12	.33	.86
12	56.43	94.52	.09	.87	52	56.39	93.41	.30	.86
13	56.55	93.96	.13	.87	53	56.58	92.14	.33	.86
14	56.45	93.60	.21	.87	54	56.60	91.99	.34	.86
15	56.67	93.45	.17	.87	55	56.50	92.48	.33	.86
16	56.41	93.61	.24	.87	56	56.37	94.46	.14	.87
17	56.50	93.01	.26	.87	57	56.75	92.71	.24	.87
18	56.90	94.06	.10	.87	58	56.49	92.82	.29	.86
19	56.67	93.40	.17	.87	59	56.46	92.95	.30	.86
20	56.49	92.49	.29	.87	60	56.46	92.42	.37	.86
21	56.49	92.93	.28	.87	61	56.67	90.95	.44	.86
22	56.46	93.34	.24	.87	62	56.49	92.74	.29	.87
23	56.81	93.88	.12	.87	63	57.06	93.94	.14	.87
24	56.91	94.69	.03	.87	64	56.41	93.01	.29	.87
25	56.37	93.91	.23	.87	65	56.51	92.79	.28	.86
26	56.56	92.68	.28	.87	66	56.56	92.21	.33	.86
27	56.85	92.25	.29	.86	67	56.35	94.21	.22	.87
28	56.94	92.35	.29	.86	68	56.73	91.87	.33	.86
29	56.54	93.17	.23	.87	69	56.63	93.21	.20	.87
30	56.46	92.86	.31	.86	70	56.47	94.70	.05	.87
31	56.71	92.50	.26	.87	71	56.72	93.19	.19	.87
32	56.77	93.73	.13	.87	72	56.42	95.00	.02	.87
33	56.43	93.03	.32	.86	73	56.44	92.61	.36	.86
34	56.42	94.14	.15	.87	74	56.73	91.81	.34	.86
35	56.46	93.27	.26	.87	75	56.40	94.07	.18	.87
36	56.81	91.81	.33	.86	76	56.36	94.44	.15	.87
37	56.99	92.94	.24	.87	77	56.56	93.65	.16	.87
38	56.77	93.72	.13	.87	78	56.53	92.48	.31	.86
39	56.45	91.83	.46	.86	79	56.68	92.39	.28	.86
40	56.39	92.45	.46	.86	80	56.31	94.76	.15	.87

a 58, tendo sido retirados os seguintes: 12, 13, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 32, 38, 44, 47, 57, 62, 64, 69, 70, 72, 75, 76, 77 e 80.

Um dos métodos utilizados para o estudo da fidelidade foi o da consistência interna. Após eliminação dos itens referidos, calcularam-se os coeficientes K.R.20 para os vários factores, considerando a amostra geral, a idade, o ano de escolaridade, o nível sócio-económico, a zona e o sexo (Quadro 5.24).

No PTOT, factor geral, e para qualquer dos grupos em estudo, os coeficientes K.R.20 são sempre muito altos (>.85). Relativamente à amostra gerel, os coeficientes são superiores a 0.75 em todos os factores, excepto no factor popularidade (PO). Nos grupos mais restritos, os coeficientes tendem a ser inferiores, principalmente no factor popularidade (PO), o que é de esperar na medida em que se trata de grupos menos heterogéneos. Por outro lado, atendendo ao menor número de itens nos factores popularidade (PO), aparência física (AF) e satisfação-felicidade (SF), e ainda a que se trata de uma escala de tipo Thurstone (itens dicotómicos), os coeficientes podem considerar-se aceitáveis. Em todas as situações, os coeficientes são superiores a 0.60 e, portanto, tidos como adequados à investigação.

Utilizou-se ainda o método teste-reteste para o estudo da estabilidade temporal dos resultodos na pontuação total do "PHCSCS" (factor geral). Com cerca de um mês de intervalo, 184 sujeitos (20.12% da amostra), pertencentes a turmas aleatoriamente seleccionadas, responderam pela segunda vez aos itens da escala. Mediante a determinação do coeficiente de correlação de Pearson entre os resultados das duas aplicações,

Quadro 5.24 - Coeficientes de consistência interna (índices K.R.20) dos resultados no "PHCSCS", para diferentes grupos.

Grupo	índices K.R.20						
	AC	AN	EI	PO	AF	SF	PTOT
Amostra total (N=915)	.78	.76	.75	.73	.75	.77	.88
12-14 anos (N=484)	.76	.73	.70	.67	.75	.74	.87
15-19 anos (N=431)	.70	.76	.69	.67	.74	.77	.87
7º ano (N=308)	.75	.74	.66	.61	.72	.73	.86
8º ano (N=302)	.73	.77	.70	.68	.72	.71	.87
9º ano (N=305)	.75	.75	.72	.66	.78	.82	.89
NSE baixo (N = 455)	.74	.75	.65	.62	.73	.72	.85
NSE médio (N = 366)	.74	.76	.70	.69	.71	.72	.88
NSE alto (N = 94)	.72	.76	.69	.66	.75	.79	.81
Litoral (N=465)	.75	.74	.65	.64	.71	.74	.87
Interior (N=450)	.73	.77	.72	.76	.76	.76	.88
Masculino (N=423)	.76	.71	.67	.64	.75	.76	.87
Feminino (N=492)	.73	.75	.70	.67	.74	.75	.88

obteve-se um valor de r = 0.792 no factor geral ("PTOT"), que é altamente significativo (p<.001).

Relativamente a outras investigações em que foi determinada a fidelidade (Franklin et al., 1981; Smith & Rogers, 1978), os

índices encontrados na amostra utilizada no presente estudo são muito semelhantes, nalguns casos mesmo superiores, aos obtidos por aqueles trabalhos, já anteriormente considerados.

3.2.3.2.2. Validade interna

No estudo da validade de construto (interna) dos resultados, recorreu-se ao programa SPSS-X (versão 1988) e, com o procedimento "Factor - PA1", analisaram-se os resultados da amostra total.

Atendendo a que os autores do "PHCSCS" apresentam 6 factores explicáveis tendo recorrido à análise factorial de componentes principais com rotação varimax (Piers, 1969; 1988), os resultados obtidos na amostra do estudo realizado foram submetidos ao mesmo mesmo tipo de análise, com a indicação prévia de 6 factores para extracção.

Da análise, sairam 6 factores que explicam 31.2% da variância total. No quadro 5.25, apresenta-se a composição dos factores, na matriz factorial rodada.

Adoptando o mesmo critério que o autor do "PHCSCS" (Piers, 1988, p. 47), os itens com saturação igual ou superior a 0.30 na matriz factorial rodada foram considerados na definição de cada uma das subescalas ou factores.

Quadro 5.25 - Itens e saturações factoriais nos factores (F) da matriz factorial rodada do "PHCSCS".

Item	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6
1	.094	.035	.054	.318	.000	.210
2	.117	.210	.045	.114	.174	.614
3	-.016	.173	.103	.509	.170	.056
4	.101	.424	.084	.196	.067	.329
5	-.038	.230	.353	-.074	.192	.172
6	-.118	.398	.116	.203	.198	-.130
7	-.036	.514	.155	-.037	.043	-.017
8	.100	.196	.046	.231	.330	.214
9	-.015	.087	.443	-.155	.099	.010
10	-.071	.442	.047	-.025	-.020	.044
11	-.035	.117	.084	.313	.173	-.094
12	.497	-.158	-.070	.011	.040	-.048
13	.186	.025	-.046	.211	.090	-.099
14	.451	.136	-.092	-.099	.075	.165
15	-.128	.049	.366	.013	.050	.113
16	-.027	.092	.405	.033	.045	.158
17	.098	.065	.283	-.060	.224	.197
18	.286	.088	-.097	.200	-.066	-.229
19	.148	.133	.133	.012	.254	-.283
20	.207	.262	.250	.152	.023	-.055
21	.415	-.039	.334	.027	-.044	.038
22	.575	.083	-.067	.002	.044	-.000
23	.004	.134	.151	-.028	.183	-.166
24	.017	-.116	.185	-.007	.063	-.026
25	.440	-.015	-.005	.135	.069	.034
26	.175	.295	.272	.050	-.120	-.005
27	-.033	.152	.413	.084	.222	-.092
28	.017	.634	.012	.034	-.046	-.006
29	.044	-.008	.094	.041	.574	.002
30	.131	-.034	.473	.123	.135	.040
31	.521	.140	.115	-.030	-.085	-.021
32	.189	.218	-.037	.095	.048	-.243
33	.137	-.058	.369	.276	.051	.156
34	.560	-.127	-.080	.086	.012	-.006
35	.469	-.004	.112	.001	.071	.045
36	.065	.232	.296	-.049	.229	.170
37	-.119	.505	.020	.045	.019	.147
38	.266	.200	-.157	-.037	.043	.074
39	.131	.262	.229	.151	.214	.373
40	.120	.251	.131	.362	.137	.334
41	.026	-.039	.150	.002	.661	.108
42	.083	.048	.311	.023	.017	-.210
43	.154	.245	.259	.078	.148	.434
44	.107	.176	-.075	.078	-.004	.144

(continuação)

(continuação)

45	.355	.012	.095	.084	.054	-.085
46	.030	.042	.258	.408	.102	-.050
47	.063	.230	.009	.053	-.052	.164
48	.309	.191	-.017	.235	.013	.073
49	.118	.017	.500	.275	.092	.175
50	.123	.188	.092	.137	.086	.699
51	-.031	.098	.051	.592	.125	.138
52	.022	.102	.123	.230	.044	.425
53	.318	.247	.132	.010	.141	.026
54	.014	.006	.194	.132	.673	.075
55	-.017	.111	.413	.192	.046	.137
56	.445	-.074	-.090	.086	-.067	.125
57	-.175	.100	.278	.273	.251	-.086
58	.299	.174	.018	.254	.019	.044
59	.410	.118	.071	-.023	.066	.230
60	.122	-.008	.145	.209	.570	.138
61	.186	.419	.255	.029	.139	.135
62	.250	.243	.056	.089	.099	.162
63	-.102	.042	.389	.024	.038	-.043
64	.271	.092	.254	.249	.034	-.045
65	.023	.087	.338	.311	-.049	.000
66	.354	.230	.253	.091	-.166	.046
67	.148	-.069	.055	.425	-.084	.188
68	.201	.492	-.075	.199	-.052	.014
69	-.106	-.020	.234	.279	.245	-.065
70	.222	-.041	.051	.024	-.131	-.001
71	.033	.060	-.078	.496	.006	.025
72	.163	-.088	.014	-.091	.047	.110
73	.096	-.056	.142	.377	.458	.114
74	-.020	.574	.172	-.037	.128	.027
75	.166	.040	.209	.153	-.180	.018
76	.231	-.099	.168	.243	-.214	.071
77	.210	.052	-.087	.258	-.106	.178
78	.315	.335	-.079	.149	.079	.009
79	-.016	.538	.057	.077	-.039	.057
80	.159	-.031	.034	.203	.000	.071

As saturações factoriais, a percentagem de variância explicada por cada factor e o respectivo "eigen-value" podem observar-se no quadro 5.26.

Quadro 5.26 - Estrutura factorial da escala "PHCSCS" (N=915).

Factor I: Aspecto comportamental (AC)

Explica 12.5% da variância total ("eigen-value" = 7.2)

No	Item	Saturação
22.	Faço muitas coisas más *	.575
34.	Meto-me frequentemente em sarilhos *	.560
31.	Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas *	.521
35.	Sou obediente em casa	.469
14.	Crio problemas à minha família *	.452
56.	Meto-me em muitas brigas *	.445
25.	Porto-me mal em casa *	.440
21.	Faço bem os meus trabalhos escolares	.415
59.	A minha família está desapontada comigo *	.410
45.	Odeio a escola *	.355
66.	Esqueço o que aprendo *	.355
53.	Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas *	.318
78.	Penso em coisas más *	.315
48.	Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas *	.309
58.	As pessoas pegam comigo*	.299

Factor II: Ansiedade (AN)

Explica 5.1% da variância total ("eigen-value" = 2.9)

28.	Sou nervoso(a) *	.634
74.	Tenho medo muitas vezes *	.575
79.	Choro facilmente *	.539
7.	Fico nervoso(a) quando o professor me faz perguntas *	.515
37.	Preocupo-me muito *	.506
68.	Irrito-me com facilidade *	.492
10.	Fico preocupado(a) quando tenho testes na escola *	.442
4.	Estou triste muitas vezes *	.424
61.	Quando tento fazer alguma coisa, parece que tudo corre mal *	.419
6.	Sou uma pessoa tímida *	.398
78.	Penso em coisas más *	.336
26.	Sou lento(a) a terminar os trabalhos escolares*	.295

Factor III: Estatuto intelectual e escolar (EI)

Explica 4.5% da variância total ("eigen-value" = 2.6)

49.	Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias	.500
30.	Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma	.474
9.	Quando for maior, vou ser uma pessoa importante	.443
55.	Tenho muita energia	.414
27.	Sou um membro importante da minha turma	.413
16.	Tenho boas ideias	.406
63.	Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto	.389
33.	Os meus amigos gostam das minhas ideias	.370
15.	Sou forte	.367
5.	Sou uma pessoa esperta	.354
65.	Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar *	.339
21.	Faço bem os meus trabalhos escolares	.334
42.	Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a)	.312
36.	Tenho sorte	.296

Factor IV: Popularidade (PO)

Explica 3.3% da variância total ("eigen-value" = 1.9)

51.	Tenho muitos amigos	.592
3.	Tenho dificuldades em fazer amizades *	.509
71.	Gosto mais de trabalhar sozinho(a) do que em grupo *	.496
67.	Dou-me bem com os outros	.425
46.	Sou dos(as) últimos(as) a ser escolhido(a) para jogar *	.409
73.	Tenho uma boa aparência	.377
40.	Sinto-me posto de parte *	.362
1.	Os meus colegas de turma troçam de mim *	.318
11.	Sou impopular *	.313
65.	Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar *	.311

Factor V: Aparência física (AF)

Explica 3.0% da variância total ("eigen-value" = 1.7)

54.	Sou bonito(a)	.673
41.	Tenho o cabelo bonito	.661
29.	Tenho olhos bonitos	.574
60.	Tenho uma cara agradável	.570
73.	Tenho uma boa aparência	.458
8.	A minha aparência física desagrada-me *	.330

Factor VI: Satisfação-felicidade (SF)

Explica 2.8% da variância total ("eigen-value" = 1.6)

50.	Sou infeliz *	.699
2.	Sou uma pessoa feliz	.614
43.	Gostava de ser diferente daquilo que sou *	.434
52.	Sou alegre	.425
39.	Gosto de ser como sou	.374
40.	Sinto-me posto de parte *	.334
4.	Estou triste muitas vezes *	.329

* O asterisco indica os itens inversos

No quadro 5.27, observam-se as correlações entre cada sub-escala e o factor geral, todas positivas e estatisticamente significativas (p<.001).

Quadro 5.27 - Correlação de cada factor do "PHCSCS" com o factor geral (N=915).

	AC	AN	EI	PO	AF	SF
PTOT	.637***	.727***	.731***	.667***	.569***	.731***

*** p<.001

Decidiu-se ainda ampliar o estudo da validade de construto, procedendo à análise das intercorrelações dos resultados nos seis factores específicos, considerando a amostra total. O procedimento utilizado foi o "Factor - PA1" do programa SPSS-X (1988), com a definição prévia de seis factores. As saturações factoriais e o "eigen-value" correspondente a cada factor podem observar-se no quadro 5.28.

Quadro 5.28 - Análise factorial das intercorrelações dos resultados nas dimenões do "PHCSCS" (N = 915).

Dimensão	F I	F II	F III	F IV	F V	F VI
AC	.573	.518	.626	.082	.021	.035
AN	.672	.447	-.435	-.086	.203	.331
EI	.710	-.191	-.131	.655	.028	-.099
PO	.744	-.285	.033	-.138	-.540	.225
AF	.623	-.577	.212	-.210	.424	.087
SF	.788	.140	-.165	-.280	-.039	-.500
"Eigen-value"	2.852	.941	.674	.586	.517	.430

Como já analisado em anterior estudo (Veiga, 1990), os valores obtidos apresentam-se consistentes com os postulados subjacentes aos intrumentos de autoconceito, isto é, além da existência de um factor geral, surgem vários factores que contribuem para a diferenciação dos resultados na realização da auto-avaliação.

Embora a ordem dos factores seja diferente da apresentada no manual do "PHCSCS" (Piers, 1969; 1988), a estrutura factorial da versão portuguesa é algo semelhante. Comparando as duas versões, observa-se que:

- O factor aspecto comportamental (AC) e o factor satisfação-felicidade (SF) mantêm-se, respectivamente, como primeiro e sexto factores; o factor estatuto intelectual e escolar (EI) é o segundo factor na versão americana, enquanto na versão portugesa é o terceiro; o factor aparência física (AF) passa de terceiro factor, na versão americana, para quinto na portuguesa; o factor ansiedade (AN) passa de quarto, para segundo; e o factor popularidade (PO) passa de quinto para quarto.

- Existem onze itens que, quer na versão americana quer na versão portuguesa, não saturam significativamente em qualquer dos factores. Tais itens são os seguintes: 18, 19, 23, 24, 32, 44, 47, 64, 72, 75, 76. Além destes, há mais quatro itens (55, 61, 68, 71) que não saturam na versão original, mas aparecem na presente versão. Dos restantes itens, e pelas razões anteriormente apresentadas, 11 foram retirados da versão portuguesa (12, 13, 17, 20, 38, 57, 62, 69, 70, 77, 80), itens que, aliás, também não aparecem noutros estudos factoriais do "PHCSCS" (Michael et al., 1975). Por outro lado, verifica-se que, seja na versão original seja na portuguesa, existem itens que saturam em mais de um factor.

- Embora a versão original do "PHCSCS" apresente 80 itens, destes apenas 65 têm uma saturação estatisticamente significativa em pelo menos um dos factores, conforme exposto na última edição do manual (Piers, 1988). Na versão portuguesa, o número de itens ficou reduzido a 58 (cf. Quadro 5.26).

- Na versão americana, a pontuação total pode variar de 0 a 65, ou entre 0-80 caso se atenda à pontuação dos 80 itens da escala e não apenas aos 65 que apresentam qualidades psicométricas, como é o caso das pontuações respeitantes aos dados normativos apresentados pelo autor do "PHCSCS" (Piers, 1988)! Na versão baseada na amostra em estudo -- atendendo a que o número de itens ficou reduzido a 58 e que cada item respondido correctamente pontua 1 e os respondidos no sentido negativo pontuam 0 (zero) --, a pontuação total (factor geral) pode variar entre 0 (zero) e 58.

- Quanto à variação das pontuações em cada um dos factores, na versão americana, o factor I varia entre 0 e 16, o factor II entre 0 e 17, o III entre 0 e 13, o IV entre 0 e 14, o V entre 0 e 12 e o VI entre 0 e 10. Na presente versão, o factor I varia entre 0 e 15, o II entre 0 e 12, o III entre 0 e 14, o IV entre 0 e 10, o V entre 0 e 6, e o VI entre 0 e 7. De registar que a pontuação total na escala é obtida não pelo somatório das pontuações nos factores (pois existem itens que saturam em mais que um factor), mas sim com o resultado da soma da pontuação em cada um dos 58 itens.

As semelhanças entre as duas versões observam-se ainda quanto à interpretação dos diferentes factores, cujo conteúdo, na presente versão, se passa a interpretar.

Factor I - Aspecto comportamental (AC)

O conteúdo dos 15 itens deste factor, também designado por AC, faz referência à percepção que o sujeito tem do seu tipo de comportamento em situações várias e à percepção da responsabilidade pelas suas acções, designadamente em casa e na escola.

Factor II - Ansiedade (AN)

Este factor refere-se à insegurança, às preocupações, aos medos e às inquietações com que a pessoa se encara a si própria e enfrenta as situações. Tem a ver com emoções e expectativas negativas. Inclui 12 itens.

Factor III - Estatuto intelectual e escolar (EI)

O padrão de respostas dadas neste factor, com 14 itens, sugere a forma como a pessoa se vê a si própria relativamente ao rendimento obtido nas tarefas intelectuais. Tem a ver com a admiração que pensa que lhe é dispensada na turma, devida às suas ideias e à sua capacidade de aprendizagem.

Factor IV - Popularidade (PO)

Refere-se à maneira como o sujeito se percebe nas relações com os colegas, à facilidade em fazer amigos, ao grau de

popularidade e ao modo como se sente incluido e desejado nos desportos e noutras actividades de grupo. Tem 10 itens.

Factor V - Aparência e atributos fisicos (AF)

Este factor pretende avaliar o que a pessoa pensa acerca da sua aparência física. Uma pontuação alta neste factor indica que a pessoa gosta do corpo que tem, tal como referido nos 6 itens que o compõem.

Factor VI - Satisfação-felicidade (SF)

O significado deste factor sugere a satisfação que o sujeito sente por ser como é, ligando-se ainda ao nivel de felicidade geral. Tem apenas 7 itens.

Registe-se que aos "scores" mais elevados correspondem, em todos os factores (incluindo o factor ansiedade), níveis superiores de autoconceito; quanto maior é a pontuação no factor ansiedade, menor é a ansiedade. De observar que a ansiedade apareçe como segundo factor e que o aspecto fisico -- que é assinalado como um factor importante no autoconceito especialmente no começo da adolescência -- obtém o quinto lugar na amostra total considerada.

Para um mais completo enquadramento dos resultados obtidos com o "PHCSCS", apresenta-se em seguida a revisão de outros estu-

dos sobre a validade do "PHCSCS".

O autor do "PHCSCS" (Piers, 1969), com N=457 de idades entre os 11-12 anos, obteve 10 factores que explicaram 42% da variância. No entanto, apenas 6 deles tinham sentido: I - comportamento; II - estatuto intelectual e escolar; III - atributos e aparência fisica; IV - ansiedade; V - popularidade; VI - satisfação-felicidade. Num outro estudo (Michael et al., 1975), utilizaram-se três grupos, mais concretamente: 299 sujeitos de 9-12 anos, 302 de 12-14 anos e 300 de 14-18 anos de idade. Em cada um dos grupos apareceram apenas os seguintes factores comuns: I - aspecto fisico, II - comportamento e III - competência académica. No entanto, as análises realizadas para cada uma das amostras apresentaram resultados muito semelhantes aos do "PHCSCS". Num estudo mais recente (Platten & Williams, 1981) com 173 sujeitos de 9 a 12 anos, realizaram-se, em dois tempos diferentes, duas análises factoriais. Embora em cada uma das análises tenham sido encontrados 10 factores, apenas 5 foram comuns, a saber: I - Atributos fisicos e sociais; II - Popularidade; III - Satisfação-felicidade; IV - Ansiedade com comportamento inibido; e V - Conduta socialmente inaceitável.

De notar que, à excepção do autor do "PHCSCS" (Piers, 1969; 1988) que utilizou 457 sujeitos, os estudos anteriormente referenciados utilizaram menos sujeitos do que se recomenda para o estabelecimento de uma relação válida entre o número de sujeitos e de variáveis (Garcia, 1983; Harman, 1980), tendo presente que o "PHCSCS" contém 80 itens.

Mais recentemente (Wolf et al., 1982), investigou-se a

multidimensionalidade do "PHCSCS" numa amostra de 348 alunos com idades entre os 10 e os 17 anos, tendo uma análise de componentes principais extraido 10 factores que explicavam 38.7% da variância. Sete desses factores mostraram-se interpretáveis e incluiam os 6 factores identificados no manual do "PHCSCS" (Piers, 1988).

Finalmente, pode assinalar-se, como factor mais repetido, a aparência fisica (AF), que aparece como primeiro factor nas análises de alguns estudos (Michael et al., 1975; Plalten & Williams, 1979; 1981; Rich et al., 1979), em 3o lugar no estudo original (Piers, 1969; 1988) e em 5o lugar na amostra do presente estudo. Os factores denominados aspecto comportamental (AC) e ansiedade (AN) aparecem também em todos os estudos, não sucedendo o mesmo com a popularidade (PO) nem com a "aplicação escolar", que se encontram apenas na maioria desses trabalhos.

Verifica-se também que, quanto ao conteúdo dos factores, a interpretação dos mesmos coincide, em termos gerais, com a encontrada na amostra aqui utilizada.

3.2.3.2.3. Validade externa

A validade externa foi estudada, por um lado, tomando a relação das pontuações dos alunos no "PHCSCS" com o número de reprovações escolares nos anos lectivos anteriores e, por outro, procedendo à análise das intercorrelações das pontuações no

"PHCSCS" com a nota média obtida pelos alunos no período anterior, nas disciplinas seguintes: matemática, português, história e educação visual (7º ano) e matemática, português, história e físico-química (8º e 9º anos).

A hipótese foi a de que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre os resultados no "PHCSCS" e as notas escolares.

No quadro 5.29, são apresentados os coeficientes de correlação encontrados, assim como o seu nível de significância estatística.

Os coeficientes obtidos, embora não sendo muito elevados, apresentam-se estatisticamente significativos, na generalidade. Os maiores coeficientes situam-se no factor aspecto comportamental (AC), no estatuto intelectual (EI) e no factor geral (PTOT); os mais baixos aparecem no factor aparência física (AF) e no satisfação-felicidade (SF). Em qualquer dos anos de escolaridade, os coeficientes exprimem uma relação positiva e estatisticamente

Quadro 5.29 - Coeficientes de correlação entre os resultados nos factores do "PHCSCS" e a média das notas escolares, para o 7º, 8º e 9º anos.

Prova	7º ano (N=308)	8º ano (N=302)	9º ano (N=305)
AC	.30***	.24***	.17**
AN	.17**	.21***	.29***
EI	.20***	.21***	.27***
PO	.16**	.02 ns	.03 ns
AF	.04 ns	.01 ns	.08 ns
SF	.15**	.22***	.17**
PTOT	.25***	.24***	.28***

**p<.0 1; ***p<.001; ns = não significativo

significativa entre o rendimento escolar e a pontuação nas diferentes dimensões do "PHCSCS", se se exceptuar o factor aparência física (AF), sempre com valores não significativos, e o factor popularidade (PO), com um r estatisticamente significativo apenas no grupo de alunos do 7º ano. Estes dois últimos factores apresentam, pois, menor afinidade com as notas escolares.

Relativamente à variável "número de reprovações", formaram-se três grupos de alunos (A - sem reprovações; B - com uma reprovação; C - com duas ou mais reprovações) e procedeu-se a uma análise de variância dos resultados no "PHCSCS". Utilizou-se para isso o procedimento "Oneway" com especificação dos contrastes. Tendo em conta que o número de reprovações aumenta com o avançar na escolaridade (Almeida, 1986; 1988; Campos, 1976), decidiu-se considerar em separado os diferentes anos de escolaridade.

A hipótese colocada foi a de que existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos no "PHCSCS" entre grupos de alunos com número de reprovações diferente, em que os de maior taxa de reprovações (tidas desde a escola primária até ao ano escolar em que se encontram) apresentam níveis inferiores de autoconceito.

Tendo em vista uma análise mais precisa das diferenças encontradas, foram utilizados testes Scheffé.

A média e o desvio-padrão dos resultados é apresentada no quadro 5.30; no quadro 5.31, encontram-se os resultados das análises de variância realizadas.

Os resultados obtidos evidenciam a existência de um maior número de diferenças estatisticamente significativas no 8º do que

Quadro 5.30 - Média e desvio-padrão dos resultados no "PHCSCS" por anos de escolaridade e grupos de reprovações.

	N	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
		AC		AN		EI		PO	
7º ano									
A	134	12.69	2.22	6.55	3.04	9.21	2.48	8.31	1.64
B	117	11.58	3.11	6.43	2.59	9.07	2.71	8.00	1.83
C	50	12.30	1.92	6.84	2.95	9.06	2.53	8.62	1.29
8º ano									
A	154	12.18	2.60	6.95	2.69	9.20	2.64	8.10	1.80
B	92	12.15	2.52	5.86	2.96	9.42	2.79	8.18	1.99
C	42	11.26	2.63	5.42	3.36	8.28	2.49	8.14	1.90
9º ano									
A	165	12.23	2.66	6.55	2.91	9.36	2.78	7.90	1.91
B	78	11.38	2.70	6.21	2.66	8.64	2.50	8.24	1.77
C	53	11.30	2.95	5.77	2.73	9.13	3.07	8.60	1.52

		AF		SF		PTOT	
7º ano							
A	134	4.55	1.69	5.92	1.54	42.35	7.72
B	117	4.76	1.54	5.56	1.62	40.74	8.49
C	50	4.98	1.13	5.62	1.53	42.72	6.06
8º ano							
A	154	4.71	1.57	6.11	1.35	42.28	7.56
B	92	4.94	1.35	5.94	1.40	41.81	7.84
C	42	4.19	1.69	5.30	1.68	38.40	8.47
9º ano							
A	165	4.49	1.78	5.81	1.79	41.62	9.12
B	78	4.61	1.58	5.66	1.64	40.34	6.90
C	53	4.62	1.66	5.41	1.99	40.22	8.72

no 9º ano, mostrando-se o 7º ano o mais escasso em tais diferenças. Quanto aos dois factores que, no quadro 5.29, não apresentaram coeficientes de correlação estatisticamente significativa, verifica-se agora que apenas no 8º ano as diferenças, no factor aparência física (AF), entre os alunos que nunca reprovaram (ou com uma reprovação) e os alunos que já reprovaram duas ou mais vezes, e a inferioridade destes últimos, adquirem signi-

Quadro 5.31 - Análise de variância dos resultados no "PHCSCS", segundo a taxa de reprovações e o ano escolar.

Prova	Fonte de variância	G.l.	Quadrados médios	F	Contrastes
7º ano					
AC	Entre-grupos	2	39.000	5.919	A>B*** A=C
	Intra-grupos	298	6.588	***	B=C
AN	Entre-grupos	2	2.861	.349	A=B=C
	Intra-grupos	298	8.176	ns	
EI	Entre-grupos	2	.781	.117	A=B=C
	Intra-grupos	298	6.677	ns	
PO	Entre-grupos	2	7.100	2.550	A=B; A=C
	Intra-grupos	298	2.783	ns	B<C*
AF	Entre-grupos	2	3.541	1.460	A=B=C
	Intra-grupos	298	2.425	ns	
SF	Entre-grupos	2	4.467	1.794	A=B=C
	Intra-grupos	298	2.489	ns	
PTOT	Entre-grupos	2	106.744	1.757	A=B=C
	Intra-grupos	298	60.754	ns	
8º ano					
AC	Entre-grupos	2	14.986	2.241	A=B; A>C*
	Intra-grupos	285	6.686	ns	B=C
AN	Entre-grupos	2	56.408	6.767	A>B*** A>C***
	Intra-grupos	285	8.334	***	B=C
EI	Entre-grupos	2	19.386	2.718	A=B; A>C*
	Intra-grupos	285	7.131	ns	B>C*
PO	Entre-grupos	2	.189	.053	A=B=C
	Intra-grupos	285	3.548	ns	
AF	Entre-grupos	2	8.223	3.526	A=B A>C*
	Intra-grupos	285	2.332	*	B>C**
SF	Entre-grupos	2	10.755	5.306	A=B A>C***
	Intra-grupos	285	2.026	***	B>C**
PTOT	Entre-grupos	2	252.602	4.159	A=B A>C***
	Intra-grupos	285	60.734	**	B>C*
9º ano					
AC	Entre-grupos	2	28.328	3.805	A>B* A>C*
	Intra-grupos	293	7.443	*	B=C
AN	Entre-grupos	2	12.737	1.602	A=B=C
	Intra-grupos	293	7.950	ns	
EI	Entre-grupos	2	13.827	1.802	A>B*
	Intra-grupos	293	7.673	ns	A=C; B=C
PO	Entre-grupos	2	10.681	3.254	A=B A<C**
	Intra-grupos	293	3.281	*	B=C
AF	Entre-grupos	2	.538	.183	A=B=C
	Intra-grupos	293	2.942	ns	
SF	Entre-grupos	2	3.230	1.001	A=B=C
	Intra-grupos	293	3.226	ns	
PTOT	Entre-grupos	2	64.475	.887	A=B=C
	Intra-grupos	293	72.619	ns	

(* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns = não significativo)

ficância estatistica. No factor popularidade (PO) os alunos do 7º ano e os do 9º com duas ou mais reprovações apresentam pontuações superiores, respectivamente, às do grupo de alunos com uma reprovação (B<C, p<.05) e às do grupo sem reprovações (A<C, p<01).

No factor aspecto comportamental (AC), verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos sem qualquer reprovação e os que reprovaram uma vez, isto no 7º ano (T = 3.43; g.l. = 249; p<.001). No 8º ano surge diferença significativa no contraste A/C e, no 9º ano, verificam-se diferenças nos contrastes A/B e no A/C (T = 2.16; g.l. = 216; p<.05).

O factor estatuto intelectual (EI) apresenta diferenças estatisticamente significativas no 8º ano (A>C e B>C) e no 9º (A>B). No factor geral (PTOT), apenas no 8º ano se diferenciam os sujeitos com uma reprovação dos que reprovaram duas ou mais vezes (A>C) e, estes últimos, dos que reprovaram uma vez (B>C, p<.05).

Relativamente aos restantes contrastes realizados, apresenta-se uma síntese das diferenças encontradas e respectivos níveis de significância. No oitavo ano, a diferença no factor ansiedade (AN) entre a média dos alunos com uma ou mais reprovações e a média dos alunos sem reprovações, e a superioridade destes últimos, adquire elevada significância estatística (p<.001). No factor denominado satisfação-felicidade (SF), a média dos alunos com zero ou com uma reprovação suplanta a média dos alunos que já reprovaram pelo menos duas vezes (respectivamente, A>C para o nível de significância p<.001, e B>C para

p<.01). Não se verificaram quaisquer outras diferenças entre as médias dos grupos de alunos nos restantes contrastes realizados.

Uma não maior diferenciação entre o grupo B e C poderá ter a ver com o menor número de sujeitos em estudo e/ou com o "efeito selectivo" que as reprovações têm na população estudantil (Almeida, 1988; Veiga, 1990).

3.2.4. Considerações finais

O "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale", tratando-se de um instrumento de avaliação do autoconceito recomendado por vários autores (Wells & Marrwell, 1976) e frequentemente utilizado na investigação internacional, foi escolhido para a realização deste estudo.

No âmbito das análises estatísticas realizadas para a sua adaptação, concluiu-se haver necessidade de retirar alguns itens, garantindo, assim, a melhoria das qualidades psicométricas da escala.

Foram utilizados como principais procedimentos o "Reliability" e o "Factor" do SPSS-X, a fim de se estudar a fidelidade e a validade do "PHCSCS". Os resultados obtidos, respeitantes à fidelidade, permitem concluir que as diferentes dimensões desta escala apresentam bons índices de consistência interna, tanto na amostra geral como em grupos mais específicos. O factor geral revelou um alto coeficiente de estabilidade temporal (r = 0.79;

p<.001).

O estudo da validade interna revelou a existência de 6 factores específicos, além de um factor geral, o que está em consonância com outros estudos sobre a validade de construto do "PHCSCS". Procedeu-se ainda à análise da validade externa, tomando como critério dois parâmetros do aproveitamento escolar: as notas e o número de reprovações. Apesar da pouca aproximação entre os conteúdos das dimensões do "PHCSCS" e os conteúdos dos currículos escolares, foram encontradas correlações e diferenças estatisticamente significativas, conforme as hipóteses formuladas. Os resultados obtidos ao tomar o desempenho escolar como critério de validade externa aproximam-se dos encontrados por outras investigações, que ora destacam relações consistentes, ora referem uma ligação não significativa entre o autoconceito e o rendimento escolar (cf. Capítulo 4). Atendendo a que alguns autores (Kaplan, 1976; 1986; Skaalvik, 1983) sugerem que a não ocorrência de maiores diferenciações poderá ter a ver com a não consideração dos resultados em função do sexo e do nível sócio-económico, em posteriores trabalhos poder-se-iam tomar aquelas variáveis.

Por último, os resultados obtidos permitiram verificar que a versão portuguesa do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" apresenta qualidades psicométricas, pelo que se decidiu utilizá-la na investigação realizada.

3.3. Construção de uma escala de disrupção escolar

Apesar de a literatura relativa aos comportamentos escolares disruptivos ser vasta e dispersa, seja quanto à sua explicação teórica seja quanto aos modelos de intervenção nos mesmos -- os investigadores têm centrado a atenção em estratégias de avaliação inferenciais, através da observação do comportamento em geral, observação essa feita pelos próprios professores (Atkins, Pelham & Licht, 1989; Estrela, 1986; Slaby & Crowly, 1977; Veiga, 1985; 1986; Workman & Dickinson, 1979) ou por observadores treinados para tal (Atkins, Pelham & Licht, 1989; Garcia, 1985; Gotzens, 1986). Uma outra forma tradicional de avaliar esses comportamentos tem sido através da consulta dos registos oficiais existentes nas escolas (cf. Capítulo 3).

Nos últimos anos, alguns investigadores têm procurado desenvolver instrumentos de avaliação dos comportamentos e das competências sociais dos alunos na escola (Arsenault & Loranger, 1986; Comer et al., 1987; Loranger & Arsenault, 1989; Loranger, Poirier & Gauthier, 1983).

Embora existam alguns instrumentos relacionados com o clima escolar em geral ou com o ambiente na sala de aula, instrumentos esses contendo alguns itens sobre a disrupção escolar, não se encontrou qualquer instrumento constituído para avaliar os comportamentos escolares disruptivos, sobretudo através da metodologia autodescritiva.

A generalidade dos instrumentos existentes tem menos a ver com o conceito de disrupção escolar do que com as competências de

relacionamento social dos alunos, ou então com problemas de adaptação sócio-afectiva ou "deficiências" comportamentais úteis ao diagnóstico psicológico. Outros instrumentos destinam-se apenas aos alunos das escolas primárias, ou então só aos professores ou só aos alunos do secundário. Ora, se por um lado muitos dos itens próprios para avaliar os comportamentos das crianças se mostram inadequados aos jovens, por outro, os questionários destinados aos professores contêm com frequência itens que levantam dificuldades de compreensão se forem administrados aos alunos.

Um outro importante aspecto é o de que, apesar de alguns instrumentos apresentarem boas qualidades psicométricas, não assumem a multidimensionalidade da disrupção escolar, tão sugerida pela bibliografia existente (cf. Capitulo 3).

Dada pois a falta de instrumentos adequados aos objectivos do presente estudo e que pudessem ser adaptados para a população a estudar, o trabalho realizado consistiu, numa primeira fase, em desenvolver um instrumento destinado à avaliação da disrupção escolar professada pelos alunos e inferida pelos professores.

3.3.1. Versão para os alunos da escala de disrupção: A "EDEP"

Descrevem-se em seguida as diferentes fases seguidas na construção da escala de disrupção aplicada aos alunos. Após a

recolha, a elaboração e o estudo piloto dos itens, procedeu-se à aplicação da versão final da escala ("EDEP") e realizou-se a análise estatística dos resultados, com especial incidência no estudo da fidelidade e da validade de construto e externa.

3.3.1.1. Recolha e elaboração dos itens

Um estudo prévio dos modelos de intervenção psicológica nos comportamentos escolares disruptivos (Veiga, 1985) permitiu proceder à recolha de uma base de potenciais indicadores. Dadas as preocupações e os problemas que a disrupção escolar pode colocar, quer aos professores quer à aprendizagem dos alunos quer ao relacionamento com o pessoal escolar em geral, afigurou-se, num primeiro momento, uma enorme diversidade de comportamentos disruptivos e, consequentemente, de itens que os representassem.

No campo dos modelos teóricos, foram vários os autores que nos sugeriram uma relação de tais itens (Curwin & Mendler, 1980; Dreikurs & Cassel, 1972; Estrela, 1986; Garcia, 1985; Gotzens, 1984; 1986; Hyman, Flanagan & Smith, 1982; Mendler & Curwin, 1983; Tattum, 1986; Wolfgang & Glikman, 1986). Na tarefa de construção dos itens a incluir num instrumento de avaliação da disrupção escolar, foi também importante a revisão a que se procedeu dos instrumentos (cf. Capitulo 3) que têm sido elaborados com vista à avaliação dos comportamentos sociais dos alunos nas escolas (Arsenault & Loranger, 1986; Comer et al.,

1985; Estrela, 1986; Loranger & Arsenault, 1986; Loranger, Poitier & Gauthier, 1983; Loranger, Verret & Arsenault, 1986).

Num estudo recente sobre as percepções dos professores acerca dos comportamentos disruptivos nas escolas (Lawrence et al., 1984; 1986) -- estudo que abrangeu vários países da Europa (França, Alemanha Federal, Dinamarca, Suiça e Reino Unido) --, é apresentado um conceito claro, conciso e operacional desse tipo de comportamentos, assim como o levantamento da sua ocorrência tal como percepcionada pelos professores. A actualidade desse trabalho e a sua abrangência, qualidades acrescidas das especificidades antes referidas, constituiram razões que levaram a procurar sugestões aí contidas, quanto aos itens a utilizar no instrumento de avaliação a criar. Tal decisão teve a vantagem de permitir recolher as opiniões de vários especialistas (N= 130 educadores) que, além de estarem directamente relacionados com a ocorrência e com os tipos de comportamentos disruptivos, representam a percepção do que, neste campo, se passa em cinco países europeus, com características contextuais algo similares às de Portugal, em direcção aos quais se verifica toda uma tendência de aproximação e de integração.

Neste trabalho de pesquisa e recolha, foi ainda necessário decidir se se deveria tomar uma enorme quantidade de condutas disruptivas, ou então optar por um número mais restrito de itens que, enquadrados nos objectivos de avaliação do construto hipotético "disrupção escolar", formassem uma "tabela de especificações", ou seja, um esquema daquilo que se pretendia avaliar (Guilford & Fruchter, 1981; Tuckman, 1978). Afiguraram-

-se, então, duas alternativas: incluir na escala um enorme conjunto de condutas disruptivas (tais como: atirar papéis ao ar, riscar as carteiras, esconder o material ao professor, copiar nos exames, bater com as portas, cuspir no chão, etc.), ou seleccionar apenas os itens que, baseados no conceito de disrupção apresentado (cf. Capítulo 3), representassem e abrangessem toda uma vasta gama de possíveis comportamentos disruptivos, dificilmente especificáveis concretamente.

As razões anteriormente apresentadas, acrescidas dos eventuais inconvenientes próprios de uma grande quantidade de itens (poderem ser respondidos do mesmo modo pela quase totalidade dos sujeitos ou certa estereotipia nas respostas individuais) levaram a seleccionar um número reduzido de itens, representativos de três hipotéticas dimensões específicas da disrupção escolar (sugeridas pela literatura revista), a saber: distracção--transgressão; agressão aos colegas; agressões aos professores e a outros símbolos da autoridade escolar (cf. Capítulo 3). Com vista a abranger todo um conjunto de condutas disruptivas de difícil enumeração, elaborou-se um item de carácter mais amplo, "Saio do lugar, faço barulho ou outros desacatos, perturbando a aula".

Após verificação -- através de um estudo piloto, como se verá -- de que os reactivos escolhidos apresentavam características de bons itens (Everett & Entrekin, 1980; Guilford & Fruchter, 1981; Harman, 1980), estes passaram a integrar o instrumento que, por ser destinado a avaliar o grau de disrupção escolar que os alunos atribuem a si próprios, foi designada por "Escala de Disrupção Escolar Professada" pelo aluno ("EDEP").

Escala, porque se trata de um instrumento de avaliação sem significado de competição, êxito ou fracasso (De la Orden, 1985, p. 92; Kerlinger, 1980, p. 346); de disrupção escolar, porque visa avaliar comportamentos dos alunos que perturbam ou interferem seriamente com o ambiente ou com a aprendizagem escolares; professada, porque é o próprio sujeito quem se autodescreve.

A escala, desenvolvida neste contexto, além de estar em consonância com as teorias de explicação e de intervenção nos comportamentos escolares disruptivos (cf. Capítulo 3), apresenta a vantagem de, globalmente, confirmar os elementos que previamente se haviam encontrado por meio de uma pergunta aberta a 72 alunos (24 do 7º ano, 22 do 8º e 26 do 9º ano de escolaridade), pedindo-lhes que especificassem possíveis "comportamentos dos alunos que vão contra as regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola" -- definição de disrupção escolar largamente aceite na literatura internacional (cf. Capítulo 3).

3.3.1.2. Estudo piloto

Depois de se ter submetido uma 1º versão da escala, composta por 20 itens, à apreciação e discussão de um grupo de cinco professores do ensino secundário unificado e de dois psicólogos

escolares, procedeu-se a pequenos reajustamentos, melhorando a formulação de alguns itens. Na discussão dos itens iniciais, seguiu-se de perto a metodologia da "reflexão falada" (Almeida, 1986; 1988; Claparède, 1934), visando detectar eventuais ambiguidades e imprecisões nos itens e se estes davam, ou não, a aparência de avaliar a disrupção escolar dos alunos, no sentido da validade aparente da escala.

Dessa análise resultou uma 2ª versão da escala, composta por 17 itens. Mais precisamente, foram retirados os itens: "Faço palhaçadas nas costas dos professores"; "Risco as carteiras"; "Copio nos exames". A colocação dos itens restantes na escala foi feita ao acaso, à excepção dos itens "Sou obediente aos professores" e "Sou pontual a chegar às aulas" que, por serem formulados inversamente, ocuparam, respectivamente, a 3ª e a 12ª posição, a fim de quebrar a tendência à resposta estereotipada (Guilford & Fruchter, 1981; Tuckman, 1978). Após numeração dos itens, elaboraram-se as instruções da escala e a respectiva folha de respostas. Quanto à graduação das respostas, escolheu-se uma escala de tipo Likert, relativa à frequência dos comportamentos: completamente em desacordo (1), bastante em desacordo (2), mais em desacordo que de acordo (3), mais de acordo que em desacordo (4), bastante de acordo (5), completamente de acordo (6). O conteúdo dos itens 3 e 12 é de não disrupção (itens inversos), pelo que a pontuação dos mesmos deve ser reconvertida. Os "scores" mais elevados correspondem a níveis superiores de disrupção escolar. Com vista a estudar o poder discriminativo dos itens e o coeficiente de consistência da escala, seleccionaram-se aleatoriamente 120 alunos aos quais se passou o instrumento. Esta

situação foi também aproveitada para recolher as reacções dos alunos às instruções de resposta, o grau de compreensão dos itens, e ainda para verificar o tempo necessário para responder.

Retirou-se o item "Atiro com papéis aos meus colegas" por apresentar fraco poder discriminativo. Verificando-se que os alunos compreendiam o sentido de todas as expressões, decidiu-se aceitar esta 3a versão da escala (apresentada em anexo 2), composta por 16 itens relativos à disrupção escolar.

3.3.1.3. Aplicação da "EDEP"

Os procedimentos, os cuidados, a amostra e as variáveis controladas na administração da "EDEP" foram idênticos aos apresentados na adaptação do "SCAL" (cf. ponto 3.1.3 deste Capitulo).

3.3.1.4. Análise estatistica dos resultados

Os dados obtidos com a "EDEP" foram introduzidos em computador e submetidos a procedimentos de análise estatistica, do género dos utilizados com o "SCAL" e com o "PHCSCS". Apresentam-se em seguida os resultados obtidos, em primeiro lugar os respeitantes à fidelidade e depois os relativos à validade.

3.3.1.4.1. Fidelidade dos resultados e análise dos itens

Para o estudo da fidelidade dos resultados da escala "EDEP", procedeu-se, por um lado, à determinação da estabilidade temporal dos resultodos através do "método teste-reteste" e, por outro, ao cálculo da consistência interna dos itens (índice de homogeneidade "alpha"), recorrendo-se ao procedimento "Reliability" do SPSS-X. Este método, fornece, além dos índices alpha, elementos estatísticos de interesse sobre cada item, como a média e o desvio-padrão. No quadro 5.32 observa-se que a média inferior se localiza no item no 11 e a superior no no 4. O valor da média das médias de todos os itens é de 1.76, com uma amplitude de 1.61 e uma variância de 0.29. A variância dos itens apresenta o valor mínimo de 0.28 e o máximo de 2.17, sendo a variância média de 1.05. No conjunto dos 16 itens, a escala apresenta a média de 28.08 e o desvio-padrão de 9.09.

Quadro 5.32 - Média e desvio-padrão dos resultados nos itens da "EDEP" considerando a amostra total (N=915).

Item	Média	D.P.	Item	Média	D.P
1.	1.46	.96	9.	2.45	1.23
2.	1.54	.94	10.	1.18	.60
3.	1.58	1.06	11.	1.37	.78
4.	2.75	1.47	12.	2.17	1.24
5.	1.21	.65	13.	2.13	1.26
6.	1.40	.85	14.	2.69	1.24
7.	1.15	.53	15.	1.97	1.18
8.	1.57	.94	16.	1.38	.78

Outros elementos estatísticos de interesse fornecidos pelo procedimento "Reliability" são a média, a variância e o coeficiente de consistência interna da escala, caso determinado item seja eliminado (Quadro 5.33).

Os valores correspontentes à coluna "correlação item-total" (Quadro 5.33) podem ser tomados não apenas como a correlação entre o item e a nota total (índice de homogeneidade ou consistência interna do item), mas também como coeficientes de discriminação dos itens (Bisquerra, 1987). Os itens com maior poder discriminativo são os seguintes: 14, 6, 11, 15 e 8. Apenas dois itens apresentam um coeficiente de discriminação inferior a 0.42 (o nº 5, com 0.37, e o nº 1 com 0.39), o que se pode interpretar como bons índices de discriminação dos itens. Estes resultados sugerem a manutenção de todos os itens da escala, pois todos eles apresentam um poder de discriminação moderado (entre 0.37 e 0.59), uma correlação com a nota global da escala estatisticamente significativa a pelo menos um nível de $p<.001$, além de que a sua eventual eliminação não faria oscilar o valor do "alpha". A escala manteve portanto os 16 itens da terceira versão ("alpha" = 0.84)

Quadro 5.33 - Média, variância e "alpha" da escala "EDEP" se o item for eliminado, e correlação item-total (N = 915).

Item	M.	Var.	Cor. item-total	Alpha	Item	M.	Var.	Cor. item-total	Alpha
1	26.61	74.99	.39	.85	9	25.62	71.02	.48	.84
2	26.53	74.80	.42	.84	10	26.89	77.39	.45	.84
3	26.49	72.77	.47	.84	11	26.70	74.23	.56	.84
4	25.32	69.03	.46	.84	12	25.90	71.62	.44	.84
5	26.86	77.88	.37	.85	13	25.94	70.65	.48	.84
6	26.67	73.28	.58	.84	14	25.38	68.81	.59	.83
7	26.92	77.98	.45	.84	15	26.10	69.96	.56	.84
8	26.50	72.67	.55	.84	16	26.69	75.78	.44	.84

Para o estudo da consistência interna dos itens, procedeu-se à determinação dos índices "alpha" na amostra total e em vários sub-grupos. No quadro 5.34, indicam-se os coeficientes

Quadro 5.34 - Coeficientes de consistência interna (índices alpha) dos resultados nos factores da "EDEP", para diferentes grupos.

Grupo	índices alpha			
	DT	AP	AA	DTOT
Amostra total (N=915)	.78	.75	.77	.84
12-14 anos (N=484)	.76	.67	.78	.86
15-19 anos (N=431)	.79	.73	.77	.86
7º ano (N=308)	.75	.70	.79	.84
8º ano (N=302)	.76	.72	.77	.86
9º ano (N=305)	.83	.77	.77	.88
NSE baixo (N = 455)	.76	.71	.80	.85
NSE médio (N = 366)	.80	.70	.77	.86
NSE alto (N = 94)	.75	.69	.78	.83
Litoral (N=465)	.80	.71	.81	.87
Interior (N=450)	.77	.75	.75	.86
Masculino (N=423)	.78	.72	.79	.87
Feminino (N=492)	.78	.69	.75	.85

"alpha" relativos à pontuação total e aos factores (obtidos, como se verá mais adiante, por análise factorial), considerando a amostra geral, a idade, o ano de escolaridade, o nível sócio-económico, a zona e o sexo.

No factor agressão aos parceiros (AP), observa-se um índice de consistência relativamente inferior, o que poderá estar associado à maior heterogeneidade dos itens; mesmo assim, há grupos em que os valores são superiores a 0.75. Apesar de o reduzido número de itens em cada factor -- 6 na distracção-transgressão (DT), 5 na agressão aos colegas (AP), 5 na agressão à autoridade escolar (AA) e 16 na disrupção total (DTOT) --, verifica-se que, em todas as restantes situações, os valores dos diversos coeficientes de consistência são altos e muito altos.

No factor geral (DTOT) e para qualquer dos grupos em estudo, os coeficientes "alpha" são sempre muito altos (superiores a 0.80). Nos grupos mais novos, no 7o ano, no nível sócio-económico (NSE) alto, no interior e no sexo feminino, verificam-se coeficientes menos elevados, o que poderá reflectir determinada especificidade que esta escala apresenta para esses grupos, aspecto que em futuro estudo poderia ser investigado.

O estudo da fidelidade da "EDEP" foi ainda realizado procedendo-se à análise da estabilidade temporal dos resultados, utilizando-se o teste-reteste em 184 sujeitos (20.12% da amostra), pertencentes a turmas aleatoriamente seleccionadas, com um intervalo de cerca de um mês entre as duas aplicações. Obteve-se um valor de $r = 0.85$ no factor geral, que é altamente significativo ($p<.001$).

3.3.1.4.2. Validade da escala

O estudo da validade da "EDEP" tomou uma dupla perspectiva. Mais especificamente, determinou-se, como se passa a descrever, a validade de construto ou interna e a validade externa.

3.3.1.4.2.1. Validade de construto

A análise da validade de construto consiste em estudar se determinado instrumento mede as dimensões da personalidade, isto é, os aspectos psicológicos que se supõe explicarem certas formas de actuação, sendo a análise factorial o método mais usado para comprovar a validade de construto.

Partiu-se aqui da hipótese de que o conteúdo da escala representa as três dimensões específicas que se pretendem avaliar, encontradas na literatura revista (desinteresse-transgressão, agressão aos colegas e agressão à autoridade escolar), apresentando ainda um factor geral. Esta hipótese foi testada por meio de uma análide de componentes principais com rotação varimax, utilizando o procedimento "Factor - PA1" do programa SPSS, versão 9, sem definição prévia do número de factores. Nos resultados obtiveram-se três factores específicos com uma explicação de 51.1% da variância total. O estudo da validade de construto incidiu no conjunto da amostra (N=915).

No quadro 5.35, podem ser observadas as saturações factoriais dos itens em cada um dos factores na matriz factorial rodada.

Quadro 5.35 - Itens e saturações factoriais da escala "EDEP" na matriz factorial rodada (N = 915).

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3
1	.10024	.58893	.15248
2	.03106	.75790	.10725
3	.18803	.54489	.24743
4	.61035	.29798	-.05224
5	-.02444	.24935	.67469
6	.32616	.41288	.45716
7	.19585	.05987	.78931
8	.50862	.27549	.31050
9	.66428	.17235	.04028
10	.10395	.21441	.73974
11	.28101	.38200	.52808
12	.66187	-.06421	.26929
13	.71432	-.02434	.22214
14	.73316	.27726	.03089
15	.39134	.61006	.08576
16	.08488	.60873	.26856

Como valor mínimo para a selecção dos itens a incluir nos factores da estrutura factorial da "EDEP", optou-se por 0.42 na matriz factorial rodada, pois este critério permitiu evitar o aparecimento repetido dos itens nos factores e tornou mais clara a interpretação destes.

Apresentam-se em seguida (Quadro 5.36) os três factores específicos encontrados, correspondentes à análise factorial realizada, indicando o número do item, a descrição do mesmo e a

Quadro 5.36 - Estrutura factorial da escala "EDEP" (N=915)

Factor I: Distracção-transgressão (DT)

Explica 33% da variância total ("eigen-value" = 5.28)

Nº	Item	Saturação
14.	Estou distraído(a) nas aulas	.733
13.	Falto às aulas por desinteresse	.714
9.	Esqueço-me de trazer o material para as aulas	.664
12.	Sou pontual a chegar às aulas *	.662
4.	Falo sem autorização, perturbando as aulas	.610
8.	Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula	.509

Factor II: Agressão aos colegas (AP)

Explica 10.4% da variância total ("eigen-value" = 1.67)

2.	Agrido fisicamente os meus colegas	.758
15.	Agrido verbalmente os meus colegas	.610
16.	Ameaço as pessoas na escola	.609
1.	Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola	.589
3.	Sou obediente aos professores *	.545

Factor III: Agressão à autoridade escolar (AA)

Explica 7.7% da variância total ("eigen-value" = 1.23)

7.	Venho bêbedo(a) ou drogado(a) para a escola	.789
10.	Roubo coisas na escola	.739
5.	Agrido fisicamente os professores	.675
11.	Agrido verbalmente os professores	.528
6.	Digo palavrões na aula	.457

* Indica itens inversos

saturação obtida na matriz factorial rodada. Apresenta-se ainda a percentagem de variância explicada por cada factor e o respectivo "eigen-value".

O quadro 5.37 mostra que todos os factores apresentam uma correlação positiva e estatisticamente significativa com a nota global, destacando-se a distracção-transgressão (DT).

Quadro 5.37 - Correlações entre cada factor da "EDEP" e a nota global (N=915).

	DT	AP	AA
DTOT	.8718***	.8036***	.7638***

*** p<.001

Para o estudo da validade interna dos resultados (validade de construto) procedeu-se ainda a uma análise factorial das intercorrelações nas três dimensões especificas da "EDEP", análise que incidiu no conjunto da amostra. O procedimento utilizado foi o "Factor - PA1" do programa SPSS-X (1988), com a definição prévia de um número de factores equivalente ao número de variáveis. Assim, no quadro 5.38 indicam-se as saturações factoriais encontradas, a par do "eigen-value" respeitante a cada factor.

Os resultados obtidos vão de encontro às indicações encontradas na literatura sobre o "disruptive behavior" que serviu de base à elaboração desta escala. Verifica-se, por um lado, a importância decisiva de um factor geral de disrupção, que

Quadro 5.38 - Análise factorial das intercorrelações dos resultados nas dimenões da "EDEP" considerando a amostra global.

Dimensão	Factor I	Factor II	Factor III
DT	.780	.624	.004
AP	.842	-.293	.451
AA	.843	-.285	-.454
"Eigen-value"	2.032	.558	.410

se deverá associar à estrutura comportamental avaliada em todos os factores -- a tendência para a disrupção -- e, por outro, ressalta o contributo dos diversos conteúdos para as diferenças encontradas em cada uma das dimensões da escala.

Mais concretamente, enquanto o factor I está ligado à estrutura comportamental comum às três dimensões especificas, o factor II parece opor a distracção-transgressão aos dois tipos de agressão. O factor III parece ligar-se à agressão aos colegas "versus" agressão aos professores, sendo o de mais difícil interpretação por se tratar do último factor analisado (efeitos residuais) e porque se apresenta como o menos importante do conjunto dos factores. A proximidade dos valores ("eigen-value") nos factores II e III, reflecte que, para além do factor geral, os conteúdos das três dimensões particulares da escala assumem alguma especificidade na sua realização, não aparecendo agrupados em factores de "grande-grupo".

Para interpretar os factores, procurou-se o conceito que melhor parecesse sintetizar a temática dos itens seleccionados

para cada um dos factores. Assim, apresenta-se em seguida o conteúdo de cada um dos factores da "EDEP", numa ordem decrescente de variância explicada.

Factor I: Desinteresse-transgressão (DT)

O conteúdo deste factor, com 6 itens, faz especial referência a distracções e esquecimentos, a um certo desprezo pelas aulas e pela escola, abrangendo ainda um certo absentismo escolar (faltar às aulas e não pontualidade).

Factor II: Agressão aos colegas (AP)

Este factor inclui 5 itens. O item com maior saturação neste factor é "agrido fisicamente os meus colegas". Embora apareçam certos conteúdos agressivos dirigidos a outras "pessoas na escola" e ao próprio material escolar, os itens apresentam inferior saturação, facto que pesou na decisão da interpretação "agressão aos colegas".

Factor III: Agressão à autoridade escolar (AA)

Este factor, com 5 itens, concentra comportamentos escolares provocatórios (ir bêbedo ou drogado para a escola), destacando-se a agressão física ou verbal dirigida aos professores e até o próprio roubo na escola.

O factor geral constitui uma integração dos conteúdos dos três factores específicos e reflecte a disrupção global. No

entanto e embora existam elevadas correlações entre o factor geral e as áreas específicas da disrupção, não se pode assumir que as diferenças no primeiro traduzam diferenças numa determinada área.

As pontuações superiores correspondem a maior disrupção escolar, pelo que se torna necessário realizar uma prévia inversão do valor numérico dos itens ditos inversos. Depois desta operação, a pontuação total resulta da soma dos valores numéricos obtidos em cada item.

Como sugerido pela bibliografia e previamente suposto neste estudo, o construto disrupção escolar é multidimensional, com três factores específicos que explicam 51.1% da variância total dos resultados, concluindo-se, assim, ser verificada a hipótese da sua validade interna. Passa-se em seguida ao estudo da validade externa da escala.

3.3.1.4.2.2. Validade externa

Para o estudo da validade externa, considerou-se a relação das pontuações dos alunos na "EDEP", por um lado, com o número de reprovações escolares nos anos lectivos anteriores e, por outro, com a nota média obtida no final do período anterior, nas disciplinas seguintes: matemática, português, história e físico-química (8º e 9º anos) e matemática, português, história e

educação visual (7º ano de escolaridade). A razão da escolha destas disciplinas prende-se com o serem consideradas como mais directamente associadas com o rendimento dos alunos, além de ser um critério frequentemente utilizado na investigação (Almeida & Campos, 1986; Arsenault, Loranger & Milot, 1988; Loranger et al., 1983; 1986; Song & Hattie, 1984; Veiga, 1987).

Levantou-se aqui a hipótese da existência de uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre os resultados na "EDEP" e as notas escolares.

Relativamente às reprovações, formaram-se três grupos de alunos (A - sem reprovações; B - com uma reprovação; C - com duas ou mais reprovações) e procedeu-se à análise de variância univariada dos resultados nos factores da "EDEP". No sentido de detectar ou não a existência de diferenças na disrupção escolar entre sujeitos com diferente número de reprovações, foram realizadas análises de variância univariada, utilizando-se o procedimento "Oneway". Tendo em conta que o número de reprovações aumenta com o avançar na escolaridade, decidiu-se considerar em separado os diferentes anos de escolaridade (Almeida, 1986; 1988; Veiga, 1990).

A hipótese de que se partiu foi a de que existem diferenças estatisticamente significativas na disrupção escolar entre sujeitos sem qualquer reprovação, com uma reprovação e com duas ou mais reprovações, apresentando maior disrupção os grupos com mais reprovações.

A escolha dos referidos "critérios externos" (rendimento escolar e número de reprovações) ficou ainda a dever-se a dois tipos de razões. Por um lado, trata-se de critérios frequente-

mente utilizados no estudo da validade deste tipo de instrumentos (cf. Capítulo 3) e, por outro, deparou-se com a falta de escalas de avaliação algo semelhantes e já consideradas estatisticamente válidas.

Assim, e considerando-se a amostra atrás descrita, apresentam-se em seguida as análises estatísticas sobre a relação entre os resultados na "EDEP" e o número de reprovações. Para uma análise mais detalhada das diferenças, utilizaram-se testes de contraste (teste de Sheffé).

As análises de variância dos resultados (Quadro 5.39) apresentam, para o 7º ano, valores de F significativos ($p<.01$ no AP; $p<.001$ nos restantes). No 9º ano, os valores de F não se mostram estatisticamente significativos, enquanto no 8º a significância da diferença situa-se em $p<.05$, e apenas na distracção-transgressão (DT) e no factor geral da escala (DTOT).

Análises estatísticas complementares de contraste dos grupos (Quadro 5.40) revelam que as médias se diferenciam bastante mais entre os alunos sem reprovações (A) e os que já reprovaram uma vez (B) do que entre os alunos sem reprovações (A) e os que já reprovaram duas ou mais vezes (C). Tal resultado poderá indicar que C não é o reforço de B, ou seja, que os alunos do grupo C apresentam características próprias, além de serem em menor número.

Os contrastes bilaterais realizados permitem verificar que, no factor distracção-transgressão (DT), existem diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos sem reprovações e

Quadro 5.39 - Análise de variância dos resultados na "EDEP", segundo a taxa de reprovações tidas, para cada ano escolar.

Prova	Fonte de variância	G.l.	Quadrados médios	F	Prob. de F
7º ano					
DT	Entre-grupos	2	113.680	5.778	.003**
	Intra-grupos	298	19.674		
AP	Entre-grupos	2	66.185	5.401	.005**
	Intra-grupos	298	12.253		
AA	Entre-grupos	2	34.841	6.634	.001***
	Intra-grupos	298	5.251		
DTOT	Entre-grupos	2	581.046	8.523	.000***
	Intra-grupos	298	68.174		
8º ano					
DT	Entre-grupos	2	95.623	3.929	.021*
	Intra-grupos	285	24.332		
AP	Entre-grupos	2	8.136	.794	.452 ns
	Intra-grupos	285	10.239		
AA	Entre-grupos	2	12.614	2.017	.134 ns
	Intra-grupos	285	6.253		
DTOT	Entre-grupos	2	254.204	3.189	.042*
	Intra-grupos	285	79.702		
9º ano					
DT	Entre-grupos	2	83.847	2.829	.060 ns
	Intra-grupos	293	29.639		
AP	Entre-grupos	2	21.206	1.826	.162 ns
	Intra-grupos	293	11.612		
AA	Entre-grupos	2	13.468	2.047	.130 ns
	Intra-grupos	293	6.578		
DTOT	Entre-grupos	2	185.116	2.010	.135 ns
	Intra-grupos	293	92.087		

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns = não significativo

os que já reprovaram uma vez, seja no 7º ano (T = -2.57; g.l. = 249; p<.01), seja no 8º ano (T = -2.24; g.l. = 244; p<.01), seja no 9º ano (T = -2.22; g.l. = 241; p<.01). Ainda no factor DT, a diferença entre a média obtida pelos alunos sem reprovações (A) e a média dos alunos com duas ou mais reprovações (C), e a superioridade destes últimos, adquire significância estatística, seja no

Quadro 5.40 - Média e desvio-padrão dos resultados na "EDEP", por anos de escolaridade e grupos de reprovações.

		DT		AP		AA		DTOT	
	N	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
7º ano									
A	134	11.64	3.95	7.50	3.01	5.67	1.29	24.82	6.47
B	117	13.04	4.58	8.88	3.55	6.69	2.78	28.61	8.80
C	50	13.88	5.22	8.74	4.46	6.48	2.99	29.10	10.84
A/B		T = -2.57**		T = -3.27***		T = -3.63***		T = -3.84***	
A/C		T = -2.75**		T = -1.80 ns		T = -1.84 ns		T = -2.62**	
B/C		T = -0.98 ns		T = 0.20 ns		T = 0.43 ns		T = -0.28 ns	
8º ano									
A	154	13.25	4.74	7.54	2.93	6.00	2.59	26.81	8.56
B	92	14.71	5.02	8.06	3.69	6.51	2.37	29.29	9.57
C	42	15.19	5.37	7.88	2.94	6.73	2.40	29.80	8.76
A/B		T = -2.24**		T = -1.15 ns		T = -1.53 ns		T = -2.11*	
A/C		T = -2.25**		T = -0.65 ns		T = -1.68 ns		T = -1.92*	
B/C		T = -0.52 ns		T = 0.31 ns		T = -0.49 ns		T = -0.31 ns	
9º ano									
A	165	13.82	5.30	7.88	3.43	6.35	2.71	28.05	9.74
B	78	15.48	5.82	8.24	4.00	6.88	2.64	30.61	10.55
C	53	15.05	5.28	7.09	2.52	6.00	1.87	28.15	7.39
A/B		T = -2.22**		T = -0.70 ns		T = -1.46 ns		T = -1.94*	
A/C		T = -1.43 ns		T = 1.81 ns		T = 1.06 ns		T = -0.06 ns	
B/C		T = 0.44 ns		T = -2.02 *		T = 2.24 *		T = 1.44 ns	

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns = não significativo

7º ano (T = -2.75; g.l. = 182; p<.01), seja no 8º (T = -2.25; g.l. = 194; p<.01).

No factor agressão aos colegas (AP), os alunos do 7º ano sem reprovações consideram-se significativamente menos agressivos do que os alunos com uma reprovação (T = -3.27; g.l. = 249; p<.001),

não aparecendo quaisquer outras diferenças estatisticamente significativas a não ser no 9º ano e apenas entre os alunos com uma reprovação (B) e com duas ou mais reprovações (T = -2.02; g.l. = 129; p<.05). Relativamente ao factor agressão à autoridade escolar (AA), passa-se algo muito semelhante ao comentado no factor agressão aos colegas (Quadro 5.40).

Os resultados discriminam ainda os grupos de contraste tomados para o factor geral (DTOT), no 7º e 8º anos. Assim, as diferenças na DTOT entre os alunos sem reprovações (A) e os alunos com uma (B) ou mais reprovações (C), e a superioridade destes últimos grupos, adquirem significância estatistica nos seguintes casos: 7º ano, contraste A/B (T = -3.84; g.l. = 249; p<.001); 7º ano, contraste A/C (T = -2.62; g.l. = 182; p<.01); 8º ano, contraste A/B (T = -2.11; g. l. = 244; p<.05); 8º ano, contraste A/C (T = -1.92; g.l. = 194; p<.01). No 9º ano e ainda na DTOT, apenas os alunos sem reprovações apresentam menor disrupção escolar que os alunos com uma reprovação (T = -1.94; g.l. = 241; p<.05).

As médias indicadas apresentam sempre valores inferiores de disrupção por parte dos alunos com menor taxa de reprovações, excepto nos contrastes B/C onde a tendência vai no sentido de os alunos com uma reprovação terem médias superiores, aparecendo mesmo diferenças estatisticamente significativas na agressão aos colegas e aos professores, embora apenas no 9º ano. A menor diferenciação entre o grupo B e C poderá ter a ver com o menor número de sujeitos aí existentes, ou ainda com o "efeito selectivo" que as reprovações têm na população escolar, ou seja, os alunos com maiores dificuldades na aprendizagem poderão ter-se

convencido de que não seriam capazes e, por isso mesmo, abandonado a escola (Almeida, 1988; Veiga, 1990). A consideração do número de reprovações como critério externo de validação dos resultados na "EDEP" encontra, desta forma, algumas dificuldades.

A validade externa simultânea foi também avaliada por meio da análise das intercorrelações das pontuações na "EDEP" com a média das notas escolares a quatro disciplinas frequentemente tomadas neste tipo de estudos. Os coeficientes de correlação encontrados, assim como o seu nivel de significância estatistica, são apresentados no quadro 5.41.

Observa-se que apenas no 7º e 8º anos se encontram coeficientes de correlação estatisticamente significativos e negativos, embora pouco elevados. Os maiores índices de correlação (p<.001) verificaram-se no DTOT, pontuação total da disrupção. A agressão aos colegas surgiu como a dimensão menos relacionada com as notas escolares dos alunos, embora ainda com acentuado nivel de significância estatistica (p<.01).

No 9º ano, nenhum dos valores encontrados se mostrou esta-

Quadro 5.41 - Coeficientes de correlação entre os resultados nos factores da "EDEP" e a média das classificações escolares para o 7º, 8º e 9º anos.

Prova	7º ano (N=308)	8º ano (N=302)	9º ano (N=305)
DT	-.18**	-.15**	-.01 ns
AP	-.16**	-.15**	-.04 ns
AA	-.16**	-.19***	-.06 ns
DTOT	-.21***	-.19***	-.04 ns

** p<.01; *** p<.001; ns = não significativo

tisticamente significativo, o que poderá ter a ver com o "efeito selectivo" que o insucesso e a disrupção escolar teriam na população estudantil (os alunos com superior disrupção e/ou maiores dificuldades de aprendizagem poderão ter abandonado já a escola), ou com a progressiva dissociação, ao longo da escolaridade e da idade, entre a disrupção e o rendimento escolar. A explicação deste aspecto poderá passar por uma influência menos determinante da disrupção no aproveitamento dos alunos mais velhos. Este assunto será abordado mais pormenorizadamente na altura da análise dos resultados na disrupção dos alunos numa perspectiva de desenvolvimento. Por agora, de referir que os resultados na disrupção indicam um melhor poder preditivo do rendimento escolar nos alunos do 7º e do 8º anos de escolaridade.

3.3.2. Versão para professores da escala de disrupção: A "EDEI"

Dada a falta de um instrumento adequado ao objectivo do estudo e que pudesse ser administrado aos professores a fim de estes se pronunciarem quanto à disrupção escolar dos seus alunos, procedeu-se à construção de uma versão, para professores, da escala anteriormente apresentada.

Procura-se em seguida sintetizar as qualidades psicométricas desta nova versão que, por ser destinada a avaliar a disrupção escolar dos alunos através das percepções dos professores, foi

denominada de "Escala de Disrupção Escolar Inferida" pelo professor ("EDEI").

A recolha e a elaboração dos itens seguiu as mesmas etapas por que passou a "EDEP", com a particularidade de, aqui, ter sido pedida colaboração a 5 professores para a adequação linguistica dos itens e das instruções da escala. Tal como na "EDEP", a graduação das respostas foi feita numa escala tipo Likert (1-6), correspondendo as pontuações superiores a níveis mais elevados de disrupção. O número e a ordem dos itens foi idêntica nas duas versões (anexos 2 e 4). Procurou-se que os alunos pertencentes à amostra descrita fossem classificados por um dos seus professores, aleatoriamente seleccionado no âmbito de cada turma.

A quantidade de alunos classificados em todos os itens constituiu a amostra (N = 578), descrita no quadro 5.42 tomando as variáveis sexo e ano de escolaridade. As folhas de resposta com itens não respondidos foram eliminadas, tendo os professores justificado este procedimento com dois tipos de explicação: alguns, porque foram substituir outros, só recentemente tinham começado a dar aulas nessa escola, o que os impedia de conhecerem os comportamentos hatituais dos seus alunos; outros acharam

Quadro 5.42 - Amostra dos alunos classificados pelos professores, segundo o sexo e o ano de escolaridade.

Ano	Masculino	Feminino	Total
7º	119	102	221
8º	113	121	234
9º	52	71	123
Total	284	294	578

difícil pronunciar-se quanto a um ou outro dos itens, nomeadamente aos seguintes: "Rouba coisas na escola", "Agride fisicamente os professores" e "Vem bêbedo(a) ou drogado(a) para a escola".

3.3.2.1. Fidelidade dos resultados e análise dos itens

Como nos instrumentos anteriormente analisados, apresentam-se também aqui alguns dados estatísticos sobre cada item (Quadro 5.43) e sobre a escala (Quadro 5.44). No total da amostra (N=578) e para os 16 itens, a escala apresenta a média de 22.88 e o desvio-padrão de 7.54.

No estudo da fidelidade, determinou-se a consistência interna dos itens (índices "alpha"), através do procedimento "Reliability" do SPSS-X. Como se pode observar no quadro 5.44, a

Quadro 5.43 - Média e desvio-padrão dos resultados nos itens da "EDEI".

Item	Média	D.P	Item	Média	D.P
1	1.09	.40	9	2.12	1.36
2	1.23	.64	10	1.02	.23
3	1.21	.64	11	1.08	.42
4	2.39	1.37	12	1.52	.95
5	1.01	.13	13	2.07	1.28
6	1.11	.55	14	2.72	1.36
7	1.02	.14	15	1.56	1.02
8	1.48	1.00	16	1.21	.51

correlação dos itens com a nota global da escala é significativa ($p<.01$, no mínimo), e os índices de discriminação dos itens são em geral moderados (situando-se os menores nos itens 5, 7 e 10). Embora aqueles três itens apresentassem um baixo índice de discriminação, uma fraca correlação com a nota total e a sua eliminação aumentasse um pouco o índice de consistência da escala, achou-se importante mantê-los, pois houve interesse em analisar as relações entre os resultados na "EDEI" e os obtidos na "EDEP", pelo que pareceu haver alguma vantagem em que ambas as escalas apresentassem os mesmos itens.

Quadro 5.44 - Elementos estatísticos dos itens e da "EDEI" quando um item é eliminado (N = 578).

Item	M.	Vari.	Corr. item-total	Alpha	Item	M.	Vari.	Corr. item-total	Alpha
1	21.78	53.98	.42	.84	9	20.74	43.16	.72	.82
2	21.63	51.07	.56	.83	10	21.85	56.40	.11	.85
3	21.65	51.17	.55	.83	11	21.79	53.60	.46	.84
4	20.47	43.97	.59	.83	12	21.35	49.71	.45	.84
5	21.90	54.01	.11	.85	13	20.80	45.79	.53	.83
6	21.75	53.05	.41	.84	14	20.15	42.97	.66	.82
7	21.86	56.49	.11	.85	15	21.31	47.13	.60	.83
8	21.38	46.84	.64	.82	16	21.66	53.70	.36	.84

No quadro 5.45, apresentam-se os coeficientes "alpha" para a amostra geral e vários grupos, relativos à pontuação total na escala (como se verá, a análise factorial revelou apenas um factor geral).

Quadro 5.45 - Coeficientes de consistência interna (índices "alpha") dos resultados na "EDEI", para diferentes grupos.

Amostra (N = 578)	7º ano (N = 221)	NSE baixo (N = 455)	Interior (N = 286)	Litoral (N = 292)
.84	.88	.82	.84	.86
12-14 anos (N = 332)	**8º ano (N = 234)**	**NSE médio (N = 366)**		
.85	.82	.88		
15-19 anos (N = 246)	**9º ano (N = 123)**	**NSE alto (N = 94)**	**Masculino (N = 284)**	**Feminino (N = 294)**
.85	.80	.79	.86	.80

Como se pode observar, os coeficientes "alpha" são, em todos os grupos, muito altos (iguais ou superiores a 0.79).

3.3.2.2. Validade da escala

A análise da validade interna foi realizada por meio de uma análise de componentes principais com rotação varimax. Tomou-se o procedimento "Factor PA1" do SPSS-X, tendo surgido apenas um factor geral (a solução não foi rodada), que explica 97.3% da percentagem da variância total e apresenta um "valor-próprio" de 15.57 (Quadro 5.46).

Em termos da interpretação da escala como um todo, o seu conteúdo liga-se a comportamentos que perturbam o bom ambiente

Quadro 5.46 - Elementos estatísticos finais, surgidos da análise factorial da "EDEI" (N = 578).

Item	Comunalidade	Factor	Eigen-value	% de var.	% acum.
1	.989	1	15.57	97.3	97.3
2	.988				
3	.987				
4	.931				
5	.988				
6	.986				
7	.988				
8	.975				
9	.953				
10	.987				
11	.990				
12	.970				
13	.943				
14	.928				
15	.971				
16	.986				

escolar, especialmente a aprendizagem na sala de aula, abrangendo não apenas as transgressões com um certo fundo de distracção, como ainda a agressividade do aluno para com os colegas e os professores. Quanto maior o resultado, mais elevada a disrupção.

A validade externa foi analisada por meio da realização de alguns estudos diferenciais. O objectivo foi explorar as diferenças, na disrupção inferida, entre sujeitos com diferente rendimento escolar e número de reprovações. Tomando como referência alguns trabalhos que encontraram correlações significativas e positivas entre o rendimento académico e os comportamentos sócio-escolares dos alunos, inferidos pelos professores (Arsenault & Loranger, 1987; Arsenault, Loranger & Milot, 1988; Loranger, 1987; Loranger et al., 983; 1986), consideraram-se dois critérios de validade externa: a classificação média escolar

dos alunos obtida no final do período transacto; e o número de reprovações tidas. A definição dos grupos a comparar e os procedimentos de análise foram idênticos aos expostos para a "EDEP", pelo que se apresentam apenas os resultados das análises de variância segundo a taxa de reprovações (Quadro 5.47), as respectivas médias e desvio-padrão (Quadro 5.48), assim como as correlações entre as pontuações na escala e as notas escolares (Quadro 5.49), tomando nos três casos o ano de escolaridade.

Em todos os anos de escolaridade, surgiram diferenças estatisticamente significativas na disrupção escolar entre os sujeitos com diferente número de reprovações. De notar que, dos 578 sujeitos da amostra descrita, 24 não declararam o número de reprovações tidas.

Em posteriores análises de tais diferenças, os contrastes realizados apresentaram diferenças estatisticamente significativas (Quadro 5.48) entre os alunos sem reprovações e os alunos com duas ou mais reprovações (A<C), e ainda entre os alunos sem reprovações e aqueles que reprovaram uma vez (A<B). Entre as

Quadro 5.47 - Análise de variância dos resultados na "EDEI", segundo a taxa de reprovações anteriores e o ano de escolaridade.

	Fonte de variância	G.l.	Quadrados médios	F	Signif.
7º ano	Entre-grupos	2	463.739	6.987	p<.001
	Intra-grupos	212	66.363		
8º ano	Entre-grupos	2	333.741	7.108	p<.001
	Intra-grupos	218	46.950		
9º ano	Entre-grupos	2	216.511	6.684	p<.001
	Intra-grupos	115	32.389		

médias dos grupos B (com 1 reprovação) e C (com 2 ou mais reprovações), apenas no 8º ano se verificou uma diferença significativa (p<.05), o que poderá reflectir o menor número de

Quadro 5.48 - Média e desvio-padrão dos resultados na "EDEI" por ano de escolaridade e número de reprovações.

	7º ano			8º ano			9º ano		
	N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP
A	96	22.34	6.27	122	22.12	6.02	62	20.46	3.83
B	81	26.55	8.94	68	24.14	7.66	30	24.03	6.40
C	38	26.44	10.29	31	27.12	7.96	26	24.57	8.09
A/B	T = -3.56***			T = -1.95*			T = -2.82 **		
A/C	T = -2.29**			T = -3.63***			T = -3.09 **		
B/C	T = 0.06 ns			T = -2.00*			T = -0.36 ns		

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns = não significativo

sujeitos comparados. Nas várias situações analisadas, os alunos com mais reprovações apresentaram, como previamente suposto, resultados médios na disrupção superiores aos dos alunos com menos reprovações.

No quadro 5.49, são apresentados os coeficientes de correlação de Pearson, existentes entre as pontuações na "EDEI" e as notas escolares. Embora o nível de significância varie de ano para ano (provavelmente devido à não uniformidade do efectivo de alunos), todas as correlações se apresentaram estatisticamente significativas e negativas, o que vai no sentido de estudos similares (Arsenault & Loranger, 1987; Arsenault, Loranger & Milot, 1988; Loranger, 1987; Loranger et al., 1983; 1986).

Quadro 5.49 - Coeficientes de correlação entre os resultados na "EDEI" e a média das notas escolares (7º ao 9º ano)

	7º ano (N=221)	8º ano (N=234)	9º ano (N=123)
"EDEI"	-.21**	-.22***	-.20*

* P<.05; ** p<.01; *** p<.001

Além dos critérios anteriormente descritos no estudo da validade externa da "EDEI", decidiu-se utilizar ainda um terceiro critério. Mais propriamente, compararam-se os resultados obtidos na "EDEP" com os apresentados na "EDEI". Este estudo teve um duplo objectivo: por um lado, ampliar os elementos relativos à validade externa das escalas em presença e, por outro, obter informação que, retomada na parte final desta dissertação, permita tornar mais coerente todo um conjunto de suposições acerca do movimento circular: percepções dos professores, autoconceito dos alunos, disrupção destes e (fechando o circulo), de novo, as percepções dos professores. Acrescente-se ainda a falta de estudos sobre a relação entre estes dois tipos de resultados na disrupção (inferida e professada), principalmente tomando a idade, o sexo, a classe social, a zona geográfica e o ano de escolaridade.

Embora alguns estudos não tenham encontrado correlações estatisticamente significativas entre as classificações que os professores fazem dos comportamentos dos alunos e as classificações que os alunos fazem dos seus próprios comportamentos (Van Hasselt, 1986), decidiu-se pôr à prova a hipótese de que existe

uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre os resultados obtidos nas dimensões da disrupção professada pelos alunos e os apresentados na disrupção inferida pelos professores, qualquer que seja o grupo de pertença tomado (idade, ano de escolaridade, nível sócio-económico, zona geográfica ou sexo dos alunos).

Assim, no quadro 5.50 apresentam-se os coeficientes de correlação obtidos, bem como o seu nível de significância estatistica, considerando em separado cada uma daquelas variáveis. Embora em alguns dos casos surjam coeficientes elevados, em geral mostram-se baixos ou moderados.

Quadro 5.50 - Coeficientes de correlação entre os resultados nas dimensões da disrupção professada e os obtidos na disrupção inferida ("EDEI"), para diferentes grupos de pertença.

	Ano			NSE		
	7º	8º	9º	baixo	médio	alto
N =	221	234	123	301	230	47
DT	.20**	.38***	.46***	.35***	.44***	.47***
AP	.19**	.20**	.31***	.19***	.25**	.36*
AA	.14*	.21**	.30***	.12*	.21***	.61***
DTOT	.31***	.35***	.40***	.30***	.40***	.50***

	Idade		Zona		Sexo	
	< 15	=ou>15	Inter.	Litor.	M	F
N =	332	246	286	292	284	294
DT	.32***	.40***	.40***	.35***	.41***	.33***
AP	.24***	.27***	.27***	.16**	.20***	.10 ns
AA	.13*	.19**	.26***	.15**	.19***	.09 ns
DTOT	.30***	.37***	.38***	.32***	.35***	.27***

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns = não significativo

As variáveis sociodemográficas (de controlo) desencadeiam algumas variações nos índices de correlação, sem no entanto anularem a associação observada entre os resultados obtidos na disrupção professada pelos alunos e os resultados na disrupção inferida pelos professores. Existem coeficientes de correlação estatisticamente significativos e positivos entre as duas variáveis em qualquer idade, sexo, ano de escolaridade, zona geográfica ou nível sócio-económico.

A diferenciação mais notória nos índices de correlação ficou a dever-se ao sexo: enquanto ao considerar o grupo masculino todos os coeficientes se mostraram significativos ($p<.001$), no grupo feminino os coeficientes obtidos na agressão, quer aos colegas quer à autoridade escolar (AP e AA), não foram significativos.

Os coeficientes apresentam-se mais elevados na distracção--transgressão (DT) e na disrupção total (DTOT), seja qual for o grupo considerado ($p<.001$). Na agressão aos colegas (AP) aparece em geral um nível ligeiramente mais elevado no relacionamento entre os dois tipos de disrupção (inferida e professada) do que na agressão à autoridade (AA).

Os resultados permitem ainda verificar um progressivo aumento dos índices de correlação entre as duas variáveis tomadas, à medida que se avança no ano de escolaridade ou na idade dos alunos. Observam-se também maiores associações ao considerar a zona interior do que a litoral, o sexo masculino do que o feminino, e ainda o nível sócio-económico (NSE) alto do que o médio ou baixo.

A explicação para as diferenciações observadas nos índices

de correlação poderá ter a ver com um melhor conhecimento que os professores têm dos comportamentos manifestados pelos alunos dos anos de escolaridade mais avançada e pelos alunos mais velhos, o que parece apoiar a hipótese da origem e estruturação das expectativas professor-aluno sugerida por alguns autores (Brophy & Good, 1974; Estrela, 1986; Raposo, 1983; Veiga, 1985).

Os índices de correlação superiores, observados no grupo de alunos pertencentes aos níveis sócio-económicos mais elevados e ao sexo masculino, poderão traduzir certas especificidades que permitem a estes alunos tornar-se mais conhecidos ou "notados" pelos seus professores. Mais fácil parece ser a explicação para os maiores coeficientes de correlação no grupo da região interior do que na região litoral: é provável que, nos meios mais pequenos onde as pessoas se encontram e se vêem mais, os alunos sejam menos indiferenciados e mais conhecidos pelos professores.

Em suma, os resultados obtidos permitem observar que -- embora as variáveis sociodemográficas provoquem algumas oscilações na relação entre a disrupção professada e a inferida -- as correlações encontradas mantêm elevados níveis de significância estatística e que, na generalidade dos grupos considerados, quanto maior é a disrupção professada pelos alunos maior se apresenta a disrupção inferida pelos professores.

As análises anteriores permitem, pois, aceitar a escala "EDEI" como um instrumento unidimensional, com fidelidade e validade, qualidades psicométricas que permitem a sua utilização na pesquisa sobre a disrupção escolar dos alunos, inferida pelos professores.

Em posteriores estudos poder-se-ia apreciar o interesse de uma escala para professores diferente da dos alunos, no sentido de salvaguardar as dimensões especificas encontradas junto dos alunos.

4. Considerações finais

Procedeu-se anteriormente à construção de uma escala destinada à avaliação da disrupção escolar e analisaram-se as qualidades psicométricas de duas versões da mesma: uma para alunos ("EDEP") e outra para professores ("EDEI").

Relativamente à primeira escala, a hipótese da multidimensionalidade do construto disrupção escolar foi confirmada por meio da análise factorial dos resultados. Essa análise revelou, além de um factor geral, a existência de 3 factores (que explicam 51.1% da variância total) e serviu para o estudo da validade de construto ou interna da escala. Analisaram-se as qualidades psicométricas da "EDEP" ao nivel do poder discriminativo dos itens, dos coeficientes de consistência interna para os diferentes factores, da estabilidade temporal e da validade externa.

No estudo da validade externa, tomaram-se dois parâmetros de aproveitomento escolar, tendo, em relação às notas escolares, sido encontrados coeficientes de correlação estatisticamente significativos para o 7º e 8º anos, mas não para o 9º ano. No entanto, a análise dos resultados na disrupção escolar dos alunos

do 9º ano revelou diferenças estatisticamente significativas entre os alunos sem reprovações e os alunos com uma ou mais reprovações. Os resultados obtidos vão no sentido doutros estudos que encontraram correlações significativas e positivas entre o rendimento escolar e os comportamentos sócio-escolares professados pelos alunos (Arsenault, Loranger & Milot, 1988; Loranger, 1987; Loranger et al., 1983; 1986).

Atendendo ao conteúdo dos factores identificados na "EDEP", será de supor que a diminuição do peso dessas variáveis faça apelo a uma superior consideração pelos reais interesses dos alunos, ao seu envolvimento em actividades especificas de cooperação com os colegas, e ainda ao desenvolvimento de uma relação aberta e mais humana entre os pofessores (simbolos da autoridade escolar) e os alunos.

Quanto à "EDEI", apresentou fidelidade e validade, não se verificando, na amostra descrita, a hipótese da multidimensionalidade, confirmada na "EDEP". A consonância que este instrumento mantém com as teorias psicológicas de explicação e intervenção nos comportamentos disruptivos (nomeadamente a teoria de Dreikurs & Cassel, 1972) e, por outro lado, o facto de se ter procurado atender às opiniões dos professores acerca desses mesmos comportamentos -- poderá contribuir para a utilidade prática da "EDEI", com vista à promoção da adequação comportamental dos alunos, nomeadamente através de uma atenção maior para com as variáveis que poderão levar estes sujeitos à distracção-transgressão, à agressão aos colegas e aos professores.

Quanto às relações entre os resultados obtidos nas duas

escalas, observaram-se elevados índices de correlação, positiva e estatisticamente significativa, independentemente do grupo de pertença tomado (idade, ano de escolaridade, nível sócio-económico, zona geográfica ou sexo dos sujeitos). Este tipo de informação indica que as percepções dos professores e as avaliações dos alunos acerca dos seus comportamentos escolares estão ligadas, havendo no entanto uma larga percentagem de variância não comum, o que traduz a especificidade de cada uma das escalas. Os coeficientes de correlação encontrados ampliam ainda a validade externa de ambas as escalas, admitindo-se, por outro lado, que esta informação possa ser útil em futuras situações de trabalho. A existência de instrumentos de comportamentos escolares disruptivos pode representar uma via útil para o melhor conhecimento dos alunos pelos psicólogos, pelos professores e por outros profissionais da educação.

Numa consideração global deste capítulo, destacou-se a metodologia utilizada na investigação realizada. Descreveu-se a população, a amostra e os instrumentos utilizados. Além da contrução da "EDEP" e da "EDEI", procedeu-se à descrição da adaptação dos instrumentos de autoconceito (o "PHCSCS" e o "SCAL"). Os instrumentos utilizados tiveram por base a perspectiva diferencial, inserida nos modelos teóricos que destacam a estrutura multidimensional e hierárquica dos construtos em estudo (Lawrence et al., 1984; 1986; Piers, 1969; 1988; Waetjen, 1972).

A falta de instrumentos adequados para avaliar o autoconceito e a disrupção escolar dos estudantes portugueses do ensino secundário unificado, constituiu a razão fundamentel para a

adaptação e a elaboração dos instrumentos utilizados.

A adaptação do "PHCSCS" e do "SCAL" mostrou-se em consonância com os resultados de outros investigadores que procederam a um trabalho semelhante. Tal como na "EDEP" e na "EDEI", também o estudo da fidelidade destas escalas revelou em geral coeficientes superiores a 0.75, tendo-se igualmente procedido à verificação da sua validade interna e externa.

Concluiu-se, pois, que as análises estatísticas efectuadas a propósito das características psicométricas dos resultados nos instrumentos utilizados apresentavam valores positivos em termos da utilização destas escalas na investigação. Esta razão conduziu à sua utilização no estudo da relação entre o autoconceito e os comportamentos escolares disruptivos. Por último, refira-se que a preparação dos instrumentos, o processo de selecção das escolas, a obtenção da autorização por parte do Ministério da Educação, etc., teve início em 1986. A partir dessa data, passou-se por várias fases de estudo dos dados até se encontrar um apoio técnico e institucional consistente que, finalmente, abrisse o acesso à tecnologia computacional avançada. O ano de 1989, foi dedicado ao aprofundamento das aprendizagens de utilização do SPSS-X (versão, 1988), tendo-se realizado diversas análises paralelas, muitas mais do que as apresentadas. Recolheu-se aqui apenas o que pareceu mais relevante para analisar certos supostos, embora uma investigação deste tipo simplesmente prepare e alargue o terreno para continuar a trabalhar, o que é especialmente aplicável a um campo tão carenciado e complexo como o da Psicologia Educacional.

Os resultados obtidos no estudo das hipóteses levantadas,

com os sujeitos da amostra descrita, com os intrumentos anteriormente apresentados e com os procedimentos e os métodos estatisticos referidos, serão analisados no próximo capitulo.

Capitulo 6 Resultados no autoconceito e na disrupção professada pelos alunos

O propósito fundamental da análise estatistica dos dados é organizá-los de tal forma que permitam dar respostas ao problema levantado e decidir se as hipóteses são rejeitadas ou se nada se opõe a que sejam aceites.

Atendendo pois ao problema em estudo, utilizaram-se vários procedimentos de análise estatistica para testar as hipóteses inicialmente formuladas (cf. Capitulo 1), tendo-se encontrado os resultados que agora passam a ser apresentados.

Na primeira parte deste capitulo, procede-se à análise dos resultados no autoconceito em função da disrupção inferida pelos professores e das variáveis sociodemográficas. Na segunda parte, apresentam-se os resultados na disrupção professada pelos alunos em função do autoconceito e das variáveis sociodemográficas.

1. Resultados no autoconceito, em função da disrupção inferida pelos professores e das variáveis sociodemográficas

Os estudos sobre a relação existente entre as dimensões afectivas e as situações sociais do individuo têm vindo a colocar o desenvolvimento psicológico como variável dependente, procuran-

do conhecer quais os aspectos intervenientes no seu processo, quando e como promover esse mesmo desenvolvimento (Campos, 1980; 1986; Marsh et al., 1988; Veiga, 1989). Foi neste sentido que se conceptualizou a disrupção dos alunos inferida pelos professores, ou seja: a percepção que os professores têm da disrupção dos alunos foi tomada como uma variável independente que, aliada a outras de natureza sociodemográfica, tem efeitos no autoconceito.

De referir que, nas várias situações apresentadas tomando a disrupção inferida pelos professores (DI), os alunos foram repartidos por dois grupos: o grupo menos disruptivo (DI menor) e o grupo mais disruptivo (DI maior), conforme o resultado na disrupção inferida se situasse respectivamente abaixo da média (M = 23.87) ou fosse igual ou superior a esta (1). Assim, apresentam-se sucessivamente os resultados obtidos no autoconceito em função da disrupção inferida e de cada uma das seguintes variáveis sociodemográficas: nivel sócio-económico (NSE), zona geográfica, sexo, idade e ano de escolaridade.

---

(1) A opção pela média como critério de divisão dos grupos teve a ver com o facto de se tratar de um procedimento utilizado noutros estudos e referido por alguns autores (Glass & Stanley, 1974; Kerlinger, 1980). Acrescente-se que, em posteriores análises tomando a mediana como critério, a significância estatística dos valores permaneceu idêntica à obtida com a média.

1.1. Resultados no autoconceito, em função da disrupção inferida e do nível sócio-económico

A análise dos resultados no autoconceito tomando a disrupção inferida e o estrato sócio-económico procurou estudar não apenas o efeito principal das variáveis na variância dos resultados, mas também conhecer o eventual efeito da interacção das variáveis presentes, ampliando o quadro informativo de análise. Mais concretamente, no primeiro ponto deste capítulo, pretendeu-se saber se existiam diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões do autoconceito pelo grupo de alunos percepcionados pelos professores como menos disruptivos e mais disruptivos. Um outro objectivo foi saber se existiam diferenças significativas entre as médias obtidas nas dimensões do autoconceito por grupos de alunos pertencentes a níveis sócio-económicos diversos (baixo, médio e alto). Um terceiro objectivo consistiu no estudo da diferenciação dos resultados no autoconceito, devida a qualquer efeito significativo da interacção da disrupção inferida e do nível sócio-económico.

Os alunos foram distribuídos por três grupos distintos (NSE baixo, médio e alto), de acordo com critérios anteriormente descritos (cf. Capítulo 1). Não sendo certo que o número de alunos atribuído a cada um dos três grupos corresponda à percentagem respectiva no universo populacional em que a presente amostra se inclui, apresentaram-se os efectivos de cada grupo social em todas as análises realizadas, permitindo desta forma um melhor enquadramento da informação obtida.

No quadro 6.1 apresentam-se os valores da média e do desvio-padrão dos resultados no autoconceito em função da disrupção -- DI menor e DI maior -- e do nivel sócio-económico (procedimento "Means" do SPSS-X).

Quadro 6.1 - Média e desvio-padrão dos resultados no autoconceito, tomando a disrupção inferida (DI) e o NSE.

	N	M.	D.P.	M.	D.P.	M.	D.P.	M.	D.P.
		AC		AN (a)		EI		PO	
DI menor	316	12.6	2.2	6.3	2.8	9.0	2.4	8.1	1.7
NSE baixo	161	12.0	2.2	5.2	2.6	7.9	2.5	7.5	1.9
NSE médio	128	13.3	1.9	7.2	2.6	10.1	2.0	8.6	1.4
NSE alto	27	13.4	1.6	8.3	2.5	10.4	1.7	9.1	1.1
DI maior	262	11.2	2.9	6.6	2.9	9.3	2.7	8.1	1.8
NSE baixo	140	10.4	3.0	5.5	2.8	8.5	2.7	7.5	2.0
NSE médio	102	12.1	2.4	7.6	2.4	10.2	2.3	8.8	1.2
NSE alto	20	12.7	1.9	8.6	2.4	10.8	1.8	9.1	0.9
		AF		SF		MO		OT	
DI menor	316	4.7	1.5	5.8	1.5	61.7	10.9	89.5	9.9
NSE baixo	161	4.3	1.7	5.4	1.6	57.5	10.1	87.0	9.6
NSE médio	128	5.1	1.2	6.3	1.1	66.2	9.9	92.7	9.6
NSE alto	27	5.3	1.1	6.6	0.8	65.7	10.1	89.1	8.4
DI maior	262	4.6	1.6	5.7	1.6	59.2	11.5	86.5	11.2
NSE baixo	140	4.3	1.7	5.1	1.8	55.9	11.5	84.8	11.0
NSE médio	102	5.0	1.3	6.4	1.0	62.1	10.1	87.8	11.4
NSE alto	20	5.2	1.0	6.5	0.8	67.2	11.0	92.1	10.1
		CC		RC		PTOT		STOT	
DI menor	316	38.3	6.7	51.9	6.9	41.9	7.6	184.1	21.2
NSE baixo	161	35.7	6.0	49.6	7.0	38.1	7.3	175.3	19.5
NSE médio	128	41.1	6.3	54.7	6.0	45.5	5.9	194.1	19.1
NSE alto	27	41.0	6.2	52.2	5.7	47.7	4.8	188.8	18.5
DI maior	262	38.0	7.3	51.7	7.7	41.1	8.2	179.3	22.9
NSE baixo	140	36.1	6.7	49.7	7.8	37.3	8.3	172.6	21.9
NSE médio	102	39.6	7.2	53.8	7.0	45.2	5.7	185.4	21.3
NSE alto	20	44.1	6.8	55.1	6.9	47.8	4.7	196.0	21.6

(a) A pontuação mais elevada corresponde a menor ansiedade (AN), o mesmo acontecendo em todos os quadros que venham a ser apresentados.

As médias obtidas nas várias dimensões do autoconceito mostram-se, em geral, menores no grupo dos sujeitos socialmente desfavorecido (NSE baixo). Os alunos com NSE médio apresentam em geral menores resultados que os alunos socialmente mais favorecidos (NSE alto). Apenas no grupo menos disruptivo (DI menor) e somente nas dimensões do "SCAL" (MO, OT, CC, RC e STOT), os alunos de NSE médio obtêm resultados superiores aos de NSE alto, continuando a manter-se os de NSE baixo com as piores pontuações.

Realizaram-se ainda análises de variância com o procedimento "Anova" do SPSS-X, versão 1988. Considerando os efeitos principais da disrupção (Quadro 6.2), as análises de variância mostram que as diferenças no autoconceito entre os alunos mais disruptivos e os menos disruptivos, e a superioridade destes últimos, adquirem significância estatistica na motivação (MO, $p<.01$), na orientação para a tarefa (OT, $p<.001$), no aspecto comportamental (AC, $p<.001$) e na pontuação global do "SCAL" (STOT, $p<.01$). Nas restantes dimensões, as médias estão muito próximas, não aparecendo diferenças significativas, sendo pois devidas ao acaso.

Embora com o condicionalismo metodológico ligado à diferença de efectivos nos grupos sociais constituídos em função da maior ou menor disrupção, as análises de variância mostram que o efeito principal do NSE se apresenta estatisticamente significativo em todas as dimensões do autoconceito (Quadro 6.2).

Quanto ao efeito da interacção disrupção e NSE, a generalidade dos resultados obtidos vai no sentido da não verificação de efeitos significativos da interacção dessas variáveis. As

Quadro 6.2 - Análises de variância dos resultados no autoconceito, tomando a disrupção (DI) e o NSE.

	G.L.	Q.M.	F	P S.	Q.M.	F	P S.
		AC			AN		
DI	1	239.4	41.4	.00***	17.2	2.4	.11 ns
NSE	2	166.4	28.7	.00***	376.3	53.1	.00***
DIxNSE	2	4.5	.7	.45 ns	.1	.0	.97 ns
		EI			PO		
DI	1	14.3	2.4	.11 ns	.7	.2	.61 ns
NSE	2	316.0	55.0	.00***	118.7	41.3	.00***
DIxNSE	2	4.5	.7	.45 ns	.9	.3	.70 ns
		AF			SF		
DI	1	.0	.0	.85 ns	1.5	.7	.39 ns
NSE	2	44.8	18.9	.00***	85.3	39.4	.00***
DIxNSE	2	.0	.0	.98 ns	2.4	1.1	.31 ns
		MO			OT		
DI	1	737.8	6.7	.01**	1147.6	10.9	.00***
NSE	2	4658.7	42.5	.00***	1479.7	14.1	.00***
DIxNSE	2	182.4	1.6	.19 ns	312.3	2.9	.05*
		CC			RC		
DI	1	4.0	.0	.75 ns	1.2	.0	.87 ns
NSE	2	1753.3	41.1	.00***	1508.0	31.3	.00***
DIxNSE	2	116.7	2.7	.06 ns	70.4	1.4	.23 ns
		PTOT			STOT		
DI	1	38.4	.8	.36 ns	2549.8	6.1	.01**
NSE	2	4684.8	99.8	.00***	19770.0	47.9	.00***
DIxNSE	2	5.5	.1	.88 ns	1331.8	3.2	.04*

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns = não significativo

"ANOVAs" realizadas mostram apenas dois efeitos significativos, e mesmo assim já no limiar da significância estatistica: o efeito da interacção das variáveis disrupção inferida (DI) e nivel sócio-económico (NSE) na orientação para a tarefa, OT [(F (2,

572) = 2.9; p<.05)]; o efeito da interacção da disrupção inferida (DI) e do nivel sócio-económico (NSE) no autoconceito académico global, STOT [(F (2, 572) = 3.2; p<.04)].

O efeito da interacção DIxNSE na orientação para a tarefa (OT) é devido à maior diferenciação dos resultados segundo a disrupção no NSE médio (T = 3.38; gl. = 228; p<.001) do que no NSE baixo (T = 1.80; gl. = 299; n.s.) e do que no NSE alto (T = -1.03; gl. = 45; n.s.). Ao mesmo tempo, as diferenças segundo o NSE evidenciam-se de modo distinto no grupo com menor disrupção (DI menor) e no grupo com maior disrupção (DI maior): enquanto no grupo com menor DI surgem diferenças significativas nos contrastes NSE baixo/médio (T = -5.24; gl. = 287; p<.001) e NSE médio/alto (T = 2.07; gl. = 153; p<.05), no grupo com maior DI os valores de t atingem niveis de significância estatistica nos contrastes NSE baixo/médio (T = -2.00; gl. = 240; p<.05) e baixo/alto (T = -2.77; gl. = 158; p<.01).

O efeito da interacção DIxNSE no autoconceito académico global (STOT) explica-se pela maior diferenciação dos resultados segundo a disrupção no NSE médio (T = 3.15; gl. = 228; p<.01) do que no NSE baixo (T = 1.16; gl. = 299; n.s.) e do que no NSE alto (T = -1.10; gl. = 45; n.s.), e ainda pelo facto de os valores das diferenças segundo o NSE variarem do grupo com menor disrupção (DI menor) para o grupo com maior disrupção (DI maior): em ambos os grupos as diferenças surgem apenas no contraste NSE baixo/médio -- DI menor (T = -8.61; gl. = 287; p<.001) e DI maior (T = -4.29; gl. = 240; p<.001) -- e no contraste NSE baixo/alto -- DI menor (T = -3.66; gl. = 186; p<.001) e DI maior (T = -4.19; gl. = 158; p<.001).

Considerando as duas interacções anteriores, observa-se que o autoconceito vai crescendo à medida que se percorrem os seguintes grupos: DI maior e NSE baixo; DI menor e NSE baixo; DI maior e NSE médio; DI menor e NSE alto. A diferenciação estatisticamente significativa dos resultados em função da disrupção verifica-se apenas no NSE médio, sendo o autoconceito do grupo mais disruptivo significativamente inferior ao do grupo menos disruptivo.

Com vista a um melhor estudo do efeito do NSE nas dimensões do autoconceito, realizaram-se análises de variância univariada, procedimento "Oneway" do SPSS-X com especificação de contrastes. No quadro 6.3 apresentam-se os valores obtidos, bem como os níveis de significância dos contrastes realizados.

Estes resultados posicionam-se na direcção dos anteriormente comentados, vindo confirmar o suposto de que os sujeitos se diferenciam significativamente nas dimensões do autoconceito em função do NSE. Os valores de F apresentam, em todas as análises, elevado nível de significância estatística ($p<.001$).

Posteriores contrastes considerando os grupos dois a dois (Quadro 6.3) revelaram que os alunos de NSE baixo obtêm, nas várias dimensões do autoconceito, níveis inferiores aos dos alunos de NSE alto e aos dos de NSE médio, apresentando as diferenças um elevado nível de significância estatística em todos os contrastes realizados ($p<.001$).

As maiores diferenças situam-se entre os sujeitos de NSE baixo e os de NSE alto. As diferenças encontradas entre os alunos de NSE médio e os de NSE alto favorecem estes últimos e

Quadro 6.3 - Análise de variância dos resultados no autoconceito, segundo o NSE.

Factor	Fonte de variância	G.l.	Quadrados médios	F	Contrastes
AC	Entre-grupos	2	297.680	45.609	B<M***
	Intra-grupos	575	6.526	***	B<A*** M=A
AN	Entre-grupos	2	582.405	82.141	B<M<A***
	Intra-grupos	575	7.090	***	
EI	Entre-grupos	2	561.074	95.415	B<M***
	Intra-grupos	575	5.880	***	B<A*** M<A**
PO	Entre-grupos	2	144.311	49.941	B<M***
	Intra-grupos	575	2.889	***	B<A*** M=A
AF	Entre-grupos	2	69.179	28.514	B<M***
	Intra-grupos	575	2.426	***	B<A*** M=A
SF	Entre-grupos	2	155.420	66.499	B<M***
	Intra-grupos	575	2.337	***	B<A*** M<A*
PTOT	Entre-grupos	2	7633.119	155.221	B<M<A***
	Intra-grupos	575	49.175	***	
MO	Entre-grupos	2	7306.532	62.067	B<M***
	Intra-grupos	575	117.718	***	B<A*** M<A**
OT	Entre-grupos	2	2958.995	25.426	B<M***
	Intra-grupos	575	116.373	***	B<A*** M=A
CC	Entre-grupos	2	3110.165	72.617	B<M<A***
	Intra-grupos	575	42.829	***	
RC	Entre-grupos	2	2214.164	44.078	B<M***
	Intra-grupos	575	50.232	***	B<A*** M=A
STOT	Entre-grupos	2	32614.208	72.856	B<M***
	Intra-grupos	575	447.652	***	B<A*** M=A

(* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$; ns = não significativo)

apresentam, de igual modo, elevado nível de significância ($p<.001$), mas agora apenas na ansiedade (AN), no autoconceito não académico global (PTOT) e na confiança nas capacidades (CC); embora menores, encontram-se ainda diferenças entre os resultados

desses dois grupos no estatuto intelectual ($p<.01$), na satisfação-felicidade ($p<.05$) e na motivação ($p<.01$). No aspecto comportamental (AC), na popularidade (PO), na aparência física (AF), na orientação para a tarefa (OT), nas relações com os colegas (RC) e no autoconceito académico global (STOT), as diferenças existentes entre os sujeitos de NSE médio e os de NSE alto são devidas ao acaso, não surgindo, portanto, diferenças estatisticamente significativas.

Em suma, observam-se diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas em algumas dimensões do autoconceito (MO, OT, AC e PTOT) pelo grupo de alunos que os professores percepcionam como menos disruptivos e as médias do grupo dos percepcionados como mais disruptivos, apresentando-se as médias deste último grupo significativamente inferiores às daquele. Face a tais resultados, rejeitou-se parcialmente a hipótese nula Ho 1 (cf. Capítulo 1).

Por outro lado, em todas as dimensões do autoconceito ocorrem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas por grupos de alunos pertencentes a níveis sócio-económicos diversos, apresentando-se os resultados a favor dos grupos com NSE mais elevado, o que conduziu à rejeição da hipótese nula HO 2 (cf. Capítulo 1).

Por último, verificou-se ainda a ocorrência de duas diferenciações dos resultados devidas ao efeito significativo da interacção das variáveis disrupção inferida (DI) e nível sócio-económico (NSE), pelo que se rejeitou parcialmente a hipótese nula Ho 3 (cf. Capítulo 1).

1.2. Resultados no autoconceito, em função da disrupção inferida e da zona geográfica

A zona habitacional tem sido tradicionalmente analisada considerando o carácter urbano "versus" rural das comunidades. Bem mais escasso é o número de referências no estudo comparativo das diferenças entre as comunidades do interior e as do litoral, especialmente tomando apenas o meio urbano. A falta de estudos dos resultados no autoconceito em função da zona urbana litoral/interior, tomando simultameamente a disrupção inferida pelos professores, levou a analisar quer o efeito principal de cada uma das variáveis presentes, quer o efeito da interacção de ambas as variáveis.

Os sujeitos distribuem-se por dois tipos de zonas urbanas. Mais concretamente, os estabelecimentos de ensino frequentados pelos alunos situam-se no litoral (Lisboa N = 465) e no interior (Viseu N = 450).

Os objectivos pretendidos com as análises seguintes foram, por um lado, ver se as diferenças entre as médias obtidas nas dimensões do autoconceito pelos alunos do interior e as apresentadas pelos alunos do litoral se mostravam significativas e, por outro, estudar se a variância dos resultados era afectada pelo efeito significativo da interacção da disrupção e da zona habitacional dos sujeitos.

No quadro 6.4 apresenta-se a média e o desvio-padrão dos resultados no autoconceito, segundo a disrupção e a zona de residência. No quadro 6.5 aparecem as "ANOVAs" correspondentes.

Quadro 6.4 - Média e desvio-padrão dos resultados no autoconceito, tomando a disrupção (DI) e a zona.

	N	M.	D.P.	M.	D.P.	M.	D.P.	M.	D.P.
		AC		AN		EI		PO	
DI menor	316	12.6	2.2	6.3	2.8	9.0	2.5	8.1	1.7
Interior	149	12.3	2.3	5.8	2.9	8.6	2.5	8.0	1.7
Litoral	167	12.8	2.0	6.7	2.7	9.5	2.4	8.1	1.8
DI maior	262	11.2	2.9	6.6	2.9	9.3	2.7	8.1	1.8
Interior	137	11.1	2.8	6.0	2.8	9.3	2.9	8.0	1.9
Litoral	125	11.4	2.9	7.2	2.8	9.4	2.4	8.2	1.7
		AF		SF		MO		OT	
DI menor	316	4.7	1.5	5.8	1.5	61.7	10.9	89.5	9.9
Interior	149	4.6	1.6	5.4	1.6	59.0	10.8	88.2	9.9
Litoral	167	4.7	1.4	6.2	1.2	64.1	10.5	90.7	9.8
DI maior	262	4.6	1.6	5.7	1.6	59.2	11.5	86.5	11.2
Interior	137	4.7	1.6	5.5	1.7	56.7	11.1	84.8	11.2
Litoral	125	4.6	1.6	5.9	1.5	61.9	11.4	88.4	11.0
		CC		RC		PTOT		STOT	
DI menor	316	38.3	6.7	51.9	6.9	41.9	7.6	184.1	21.2
Interior	149	37.1	6.7	51.0	7.0	40.4	7.6	179.6	20.7
Litoral	167	39.4	6.5	52.7	6.7	43.2	7.4	188.0	20.9
DI maior	262	38.0	7.3	51.7	7.7	41.1	8.2	179.3	22.9
Interior	137	36.8	7.2	50.8	7.9	40.3	8.5	174.9	22.4
Litoral	125	39.4	7.2	52.7	7.5	42.0	7.9	184.2	22.5

Uma vez que, tomando a disrupção inferida, os resultados obtidos no autoconceito são muito próximos ou até idênticos aos anteriormente apresentados (ponto 1, Quadro 6.2), os comentários aí feitos são extensivos às situações em que a variável disrupção inferida foi estudada com a zona, o sexo, a idade ou o ano de escolaridade. Por tal razão, as posteriores considerações acerca do efeito principal da disrupção inferida incidiram apenas nas oscilações encontradas nos níveis de significância dos valores de F, comparados com os então apresentados (Quadro 6.2).

Quadro 6.5 - Análises de variância dos resultados no autoconceito, tomando a disrupção (DI) e a zona.

	G.L.	Q.M.	F	P	S.	Q.M.	F	P	S.
		AC				AN			
DI	1	246.7	39.1	.00	***	15.4	1.9	.16	ns
Zona	1	28.4	4.5	.03	*	137.0	16.8	.00	***
DIxZona	1	.4	.0	.78	ns	2.2	.2	.59	ns
		EI				PO			
DI	1	11.2	1.6	.19	ns	.2	.0	.80	ns
Zona	1	37.5	5.5	.01	**	2.3	.7	.40	ns
DIxZona	1	18.2	2.7	.10	ns	.1	.0	.86	ns
		AF				SF			
DI	1	.3	.1	.72	ns	1.4	.6	.42	ns
Zona	1	.1	.0	.79	ns	53.6	22.6	.00	***
DIxZona	1	1.7	.6	.40	ns	4.9	2.0	.14	ns
		MO				OT			
DI	1	704.3	5.9	.01	**	1111.1	10.2	.00	***
Zona	1	3826.3	32.0	.00	***	1232.3	11.3	.00	***
DIxZona	1	.2	.0	.96	ns	45.9	.4	.51	ns
		CC				RC			
DI	1	4.9	.1	.74	ns	1.8	.0	.85	ns
Zona	1	833.7	17.5	.00	***	466.2	8.8	.00	***
DIxZona	1	1.8	.0	.84	ns	.5	.0	.91	ns
		PTOT				STOT			
DI	1	58.0	.9	.33	ns	2525.6	5.4	.01	**
Zona	1	789.3	12.8	.00	***	11123.3	23.9	.00	***
DIxZona	1	38.7	.6	.42	ns	26.6	.0	.81	ns

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns = não significativo

Quanto ao efeito principal do factor disrupção nos resultados obtidos nas dimensões do autoconceito, verifica-se que se apresentam aqui idênticos aos comentados no ponto 1 (Quadro 6.2). A análise dos resultados em função do factor zona geográfica

mostra que -- exeptuando a popularidade (PO) e a aparência física (AF) -- em todas as restantes dimenões aparecem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do litoral e os do interior, com piores resultados para estes (Quadro 6.5). Mais concretamente, as "ANOVAs" realizadas mostram que os alunos do interior (Viseu), quando comparados com os do litoral (Lisboa), se vêem a eles próprios como apresentando inferior aspecto comportamental (AC, $p<.05$), maior ansiedade (AN, $p<.001$), inferior estatuto intelectual (EI, $p<.01$), menor satisfação-felicidade (SF, $p<.001$), inferior motivação (MO, $p<.001$), menor orientação para as tarefas escolares (OT, $p<.001$), inferior confiança nas suas capacidades (CC, $p<.001$), pior (ou mais exigente) relacionamento com os colegas (RC, $p<.001$), inferior autoconceito geral (PTOT, $p<.001$) e menor autoconceito académico (STOT, $p<.001$).

Quanto ao efeito da interacção das variáveis disrupção e zona, verifica-se que, apesar de o efeito principal de cada uma das variáveis se mostrar estatisticamente significativo em várias situações, o efeito da disrupção no autoconceito não depende do efeito da zona habitacional. Tanto o efeito da disrupção como o da zona geográfica suscitam diferenças estatisticamente significativas em várias dimensões do autoconceito, sem que no entanto a variância dos resultados seja significativamente explicada pela interacção dessas mesmas variáveis.

Por último, observa-se que as diferenciações significativas encontradas no autoconceito vão a favor do grupo de sujeitos residentes no meio urbano litoral e que a variância dos resultados não é afectada por qualquer efeito significativo da

interacção da disrupção e da zona habitacional dos sujeitos. Assim, optou-se por rejeitar parcialmente a hipótese nula Ho 4 e por considerar que nada se opõe a aceitar a hipótese nula Ho 5 (cf. Capítulo 1).

1.3. Resultados no autoconceito, em função da disrupção inferida e do sexo

De modo semelhante ao referido quanto ao NSE, o sexo aparece frequentemente ligado a expectativas familiares, escolares e sociais diferentes. As práticas de disciplina familiar não são iguais para ambos os sexos, diferenciando-se também no tipo de responsabilidades, de autonomia e de oportunidades educativas.

Com os resultados a apresentar em seguida, pretendeu-se ver se existiam diferenças significativas no autoconceito entre as médias dos sujeitos do sexo masculino e as dos sujeitos do sexo feminino. Um outro objectivo foi estudar se o efeito da interacção da disrupção e do sexo nos resultados obtidos no autoconceito adquiria significância estatística.

Assim, apresenta-se no quadro 6.6 a média e o desvio-padrão dos resultados nas várias dimensões do autoconceito, em função da disrupção e do sexo dos sujeitos (procedimento "Means" do SPSS-X, 1988). No quadro 6.7, estão as análises de variância realizadas, tomando estas mesmas variáveis (procedimento "Anova" do SPSS-X).

Quadro 6.6 - Média e desvio-padrão dos resultados no autoconceito, tomando a disrupção (DI) e o sexo.

	N	M.	D.P.	M.	D.P.	M.	D.P.	M.	D.P.
		AC		AN		EI		PO	
DI menor	316	12.6	2.2	6.3	2.8	9.0	2.5	8.1	1.7
femin.	190	12.7	2.2	6.0	2.9	8.8	2.4	8.2	1.7
masc.	126	12.5	2.2	6.8	2.6	9.4	2.5	7.9	1.7
DI maior	262	11.2	2.9	6.6	2.9	9.3	2.7	8.1	1.8
femin.	104	11.6	2.6	5.2	2.9	8.4	2.8	8.0	1.8
masc.	158	11.1	3.0	7.4	2.5	9.8	2.5	8.2	1.8
		AF		SF		MO		OT	
DI menor	316	4.7	1.5	5.8	1.5	61.7	10.9	89.5	9.9
femin.	190	4.7	1.4	5.7	1.6	61.6	10.9	90.1	9.6
masc.	126	4.6	1.6	6.0	1.2	61.8	11.0	88.6	10.3
DI maior	262	4.6	1.6	5.7	1.6	59.2	11.5	86.5	11.2
femin.	104	4.5	1.7	5.2	1.7	57.0	11.2	87.0	10.6
masc.	158	4.7	1.5	6.0	1.5	60.4	11.6	86.2	11.6
		CC		RC		PTOT		STOT	
DI menor	316	38.3	6.7	51.9	6.9	41.9	7.6	184.1	21.2
femin.	190	37.6	6.3	52.2	6.8	41.4	7.9	183.8	20.6
masc.	126	39.5	7.1	51.5	7.0	42.6	7.2	184.5	22.2
DI maior	262	38.0	7.3	51.7	7.7	41.1	8.2	179.3	22.9
femin.	104	35.8	6.9	51.6	7.5	38.7	8.8	176.2	22.0
masc.	158	39.3	7.2	51.7	7.9	42.6	7.5	181.1	23.3

Os efeitos principais da disrupção aqui encontrados (Quadro 6.7) coincidem com os do quadro 6.2, excepto nos seguintes casos:

- a diferenciação significativa estende-se também aos resultados obtidos na satisfação-felicidade (SF, $p<.05$) e no autoconceito não académico global (PTOT, $p<.05$), pontuando mais elevado os alunos menos disruptivos;
- o nivel de significância dos valores de F relativos aos resultados na motivação (MO) e no autoconceito académico

Quadro 6.7 - Análises de variância dos resultados no autoconceito, tomando a disrupção (DI) e o sexo.

	G.L.	Q.M.	F	P	S.	Q.M.	F	P	S.
		AC				AN			
DI	1	219.9	34.7	.00	***	.1	.0	.87	ns
Sexo	1	12.4	1.9	.16	ns	254.6	32.6	.00	***
DIxSexo	1	4.4	.7	.40	ns	64.9	8.3	.00	***
		EI				PO			
DI	1	.1	.0	.86	ns	.4	.1	.70	ns
Sexo	1	122.8	18.6	.00	***	2.0	.6	.42	ns
DIxSexo	1	14.3	2.1	.14	ns	12.7	3.6	.07	ns
		AF				SF			
DI	1	.3	.1	.70	ns	8.6	3.6	.05	*
Sexo	1	.0	.0	.88	ns	34.8	14.5	.00	***
DIxSexo	1	4.3	1.7	.18	ns	9.3	3.9	.04	*
		MO				OT			
DI	1	1103.3	8.8	.00	***	983.7	8.9	.00	***
Sexo	1	286.3	2.2	.13	ns	193.7	1.7	.18	ns
DIxSexo	1	337.8	2.7	.10	ns	16.9	.1	.69	ns
		CC				RC			
DI	1	111.8	2.3	.12	ns	2.5	.0	.82	ns
Sexo	1	898.3	19.0	.00	***	18.3	.3	.55	ns
DIxSexo	1	73.3	1.5	.21	ns	18.6	.3	.55	ns
		PTOT				STOT			
DI	1	225.5	3.6	.05	*	3767.9	7.8	.00	***
Sexo	1	704.8	11.4	.00	***	798.3	1.6	.19	ns
DIxSexo	1	240.3	3.9	.04	*	569.3	1.1	.27	ns

* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$; ns = não significativo

global (STOT) beneficiou de um pequeno aumento (de $p<.01$ passou para $p<.001$).

Quanto ao efeito principal do factor sexo, as "ANOVAs" permitem observar que os sujeitos do sexo masculino pontuam

significativamente diferente e melhor que os sujeitos do sexo feminino no resultados das seguintes dimensões do autoconceito: AN, EI, SF, CC e PTOT. Mais especificamente, consideram-se menos ansiosos (AN, p<.001), com melhor estatuto intelectual (EI, p<.001), com maior grau de satisfação-felicidade (SF, p<.001), mais confiantes nas suas capacidades (CC, p<.001) e com superior autoconceito não académico global (STOT, p<.001).

O efeito da interacção das variáveis disrupção e sexo dos sujeitos (Quadro 6.7) adquire significância estatistica na ansiedade, AN [(F (1, 574) = 8.3; p<.001)], na satisfação--felicidade, SF [(F (1, 574) = 3.9; p<.04)], e ainda no autoconceito não académico global, PTOT [(F (1, 574) = 3.9; p<.04)].

O efeito da interacção DI x Sexo (p<.001) na ansiedade (AN) fica a dever-se à maior diferenciação dos resultados segundo a disrupção no grupo dos sujeitos do sexo feminino (T = 2.15; gl. = 292; p<.05) do que no grupo do sexo masculino (T = -1.98; gl. = 282; p<.05), e também à maior diferenciação segundo o sexo no grupo com maior disrupção (T = -5.87; gl. = 260; p<.001) que no grupo com menor disrupção (T = -2.67; gl. = 314; p<.01). Assim, sujeitos do sexo feminino menos disruptivos classificam-se como mais ansiosos do que os do mesmo sexo mais disruptivos, enquanto que os sujeitos do sexo masculino menos disruptivos se vêem a eles próprios como mais ansiosos que os do mesmo sexo mais disruptivos.

O efeito da interacção das variáveis DI x Sexo (significância apenas para p<.05) na satisfação-felicidade (SF)

tem a ver com a maior diferenciação segundo a disrupção no sexo feminino (T = 2.33; gl. = 292; p<.05) do que no sexo masculino (médias idênticas), e ainda com a maior diferenciação segundo o sexo no grupo com maior disrupção (T = -3.61; gl. = 260; p<.001) do que no grupo com menor disrupção (T = -1.99; gl. = 314; p<.05).

Verifica-se ainda um efeito significativo da interacção das variáveis DI x Sexo (p<.001) no autoconceito não académico global (PTOT). Também aqui a diferenciação em função da disrupção é maior no sexo feminino (T = 2.46; gl. = 292; p<. 05) que no masculino (médias idênticas), ocorrendo ao mesmo tempo maior diferenciação no grupo mais disruptivo (T = -3.44; gl. = 260; p<.001) do que no menos disruptivo (T = -1.46; gl. = 314; ns).

Retomando os efeitos das duas anteriores interacções, observa-se que não aparecem diferenças entre as médias dos sujeitos do sexo masculino com diferente grau de disrupção, surgindo no entanto diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos sujeitos do sexo feminino mais disruptivos e as dos sujeitos do mesmo sexo menos disruptivos, considerando-se estes últimos sujeitos significativamente mais felizes (SF) e com superior autoconceito não académico geral (PTOT).

Em suma, os efeitos estatisticamente significativos das interacções anteriormente analisadas indicam que, seja nos alunos menos disruptivos seja nos mais disruptivos, os sujeitos do sexo masculino se vêem como menos ansiosos, como mais felizes e com maior autoconceito geral do que os do sexo feminino. Por outro lado, enquanto as raparigas menos disruptivas se vêem como menos ansiosas, como mais felizes e com melhor conceito geral delas

mesmas do que as raparigas mais disruptivas, os sujeitos do sexo masculino menos disruptivos consideram-se mais ansiosos do que os do mesmo sexo e mais disruptivos. No entanto, estes dois últimos grupos de disrupção do sexo masculino não se diferenciam no índice de satisfação-felicidade nem no grau de autoconceito geral não académico.

Por último, conclui-se que as diferenciações encontradas nos resultados obtidos no autoconceito vão na generalidade a favor dos sujeitos do sexo masculino, e também que o efeito da interacção das variáveis disrupção e sexo adquire significância estatística nos resultados obtidos em algumas dimensões do autoconceito (AN, SF e PTOT). Tais resultados conduziram à rejeição parcial das hipóteses nulas Ho 6 e Ho 7 (cf. Capítulo 1).

1.4. Resultados no autoconceito, em função da disrupção inferida e da idade

Atendendo às teorias do desenvolvimento psicológico, procurou-se estudar os resultados dos sujeitos distribuídos por dois momentos algo distintos do processo evolutivo, considerando-se dois grupos etários: um formado por sujeitos entre os 11 e os 14 anos e outro constituído pelos alunos com idade igual ou superior a 15 anos.

Pretendeu-se indagar se existiam diferenças significativas entre as médias obtidas nas dimensões do autoconceito pelos

alunos mais novos (12-14 anos) e as médias reveladas pelos alunos mais velhos (15-19 anos). Um outro objectivo foi ver se ocorriam efeitos significativos da interacção das variáveis disrupção inferida pelos professores e idade dos alunos nos resultados obtidos nas dimensões do autoconceito.

Assim, no quadro 6.8 apresentam-se os valores da média e do desvio-padrão dos resultados nas dimensões do autoconceito obtidos pelos grupos repartidos por idades e em função da disrupção.

Quadro 6.8 - Média e desvio-padrão dos resultados no autoconceito, tomando a disrupção (DI) e a idade.

	N	M.	D.P.	M.	D.P.	M.	D.P.	M.	D.P.
		AC		AN		EI		PO	
DI menor	316	12.6	2.2	6.3	2.8	9.0	2.5	8.1	1.7
<15 anos	191	12.8	2.1	6.5	2.7	9.1	2.4	8.0	1.8
>=15 anos	125	12.3	2.2	5.9	3.0	9.0	2.6	8.2	1.6
DI maior	262	11.2	2.9	6.6	2.9	9.3	2.7	8.1	1.8
<15 anos	141	11.4	3.1	6.8	2.7	9.5	2.7	8.2	1.7
>=15 anos	121	11.1	2.6	6.3	3.0	9.1	2.5	8.0	1.9
		AF		SF		MO		OT	
DI menor	316	4.7	1.5	5.8	1.5	61.7	10.9	89.5	9.9
<15 anos	191	4.7	1.5	6.0	1.3	62.9	11.5	90.0	9.9
>=15 anos	125	4.7	1.5	5.7	1.6	59.9	9.7	88.8	9.9
DI maior	262	4.6	1.6	5.7	1.6	59.2	11.5	86.5	11.2
<15 anos	141	4.6	1.7	5.8	1.5	60.4	12.1	86.5	12.6
>=15 anos	121	4.7	1.4	5.6	1.6	57.8	10.8	86.5	9.5
		CC		RC		PTOT		STOT	
DI menor	316	38.3	6.7	51.9	6.9	41.9	7.6	184.1	21.2
<15 anos	191	39.0	7.0	51.9	6.7	42.4	7.4	185.8	21.9
>=15 anos	125	37.4	6.0	51.9	7.2	41.2	8.0	181.5	20.0
DI maior	262	38.0	7.3	51.7	7.7	41.1	8.2	179.3	22.9
<15 anos	141	38.8	7.2	51.5	7.8	41.6	8.5	180.4	24.9
>=15 anos	121	37.1	7.3	51.8	7.6	40.6	7.9	178.0	20.5

Pode-se observar que os resultados dos sujeitos menos disruptivos são mais elevados nas dimensões aspecto comportamental (AC), aparência física (AF), satisfação-felicidade (SF), motivação (MO), orientação para a tarefa (OT), confiança nas capacidades (CC), relação com os colegas (RC), pontuação total no "PHCSCS" (PTOT) e no "SCAL" (STOT). Na ansiedade (AN) e no estatuto intelectual (EI), acontece o inverso, enquanto na popularidade (PO) os valores médios são idênticos.

Considerando o efeito principal do factor disrupção nas dimensões do autoconceito (Quadro 6.9), verifica-se que os resultados são idênticos aos já anteriormente comentados (ponto 1., Quadro 6.2). As análises de variância realizadas ("ANOVAs" 2x2) revelam que as diferenças no autoconceito entre os alunos mais disruptivos e os menos disruptivos, e a superioridade destes, adquirem níveis idênticos de significância estatística, exactamente nas mesmas dimensões do autoconceito.

Relativamente ao factor idade dos sujeitos, as "ANOVAs" mostram que os alunos mais velhos (15-19 anos) apresentam níveis de autoconceito estatisticamente diferentes, e inferiores, aos dos alunos mais novos (12-14 anos), nas dimensões aspecto comportamental (AC, p<.05), ansiedade (AN, p<.01), satisfação-felicidade (SF, p<.05), motivação (MO, p<.001), confiança nas capacidades (CC, p<.001) e autoconceito académico global (STOT, p<.05). Nas restantes dimensões (EI, PO, AF, OT, RC e PTOT), as diferenças entre as médias dos grupos comparados não são significativas, apontando portanto no sentido da "estabilidade" dos resultados.

Quadro 6.9 - Análises de variância dos resultados no autoconceito, tomando a disrupção (DI) e a idade.

	G.L.	Q.M.	F	P S.	Q.M.	F	P S.
		AC			AN		
DI	1	244.2	38.7	.00***	114.3	1.7	.18 ns
Idade	1	26.2	4.1	.04*	53.2	6.4	.01**
DIxIdade	1	2.6	.4	.51 ns	.6	.0	.77 ns
		EI			PO		
DI	1	10.1	1.4	.22 ns	.1	.0	.84 ns
Idade	1	6.7	.9	.32 ns	.0	.0	.93 ns
DIxIdade	1	2.9	.4	.51 ns	3.2	.9	.31 ns
		AF			SF		
DI	1	.4	.1	.66 ns	1.9	.8	.37 ns
Idade	1	1.9	.7	.37 ns	11.1	4.5	.03*
DIxIdade	1	.3	.1	.71 ns	.0	.0	.87 ns
		MO			OT		
DI	1	764.1	6.1	.01**	1205.5	10.9	.00***
Idade	1	1119.2	9.0	.00***	69.2	.6	.42 ns
DIxIdade	1	4.9	.0	.84 ns	48.2	.4	.50 ns
		CC			RC		
DI	1	6.1	.1	.72 ns	7.6	.1	.70 ns
Idade	1	374.0	7.7	.00***	4.2	.0	.77 ns
DIxIdade	1	.4	.0	.92 ns	2.6	.0	.82 ns
		PTOT			STOT		
DI	1	68.3	1.0	.29 ns	2836.2	5.8	.01**
Idade	1	173.1	2.7	.09 ns	1735.9	3.6	.05*
DIxIdade	1	.9	.0	.90 ns	114.4	.2	.62 ns

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns = não significativo

Por último, os resultados indicam que não existe qualquer efeito significativo da interacção das variáveis disrupção e idade nas dimensões do autoconceito, seja académico ("SCAL") ou não académico ("PHCSCS"). Os resultados diferenciam-se em função

de ambas as variáveis, podendo uma e outra contribuir para a explicação da variância dos resultados em várias dimensões do autoconceito, mas não no sentido de uma interacção. Embora algumas dimensões do autoconceito se mantenham "estáveis", outras há que parecem sofrer uma diminuição com a idade. Tais resultados levaram a rejeitar parcialmente a hipótese nula Ho 8 e a considerar que nada se opõe a aceitar a hipótese nula Ho 9 (cf. Capítulo 1).

Atendendo ao "pessimismo" reflectido no "decréscimo" de certas dimensões do autoconceito com a idade -- e embora seja legítimo esperar que as variáveis idade e ano escolar apareçam algo associadas (o coeficiente de correlação rô de Spearman foi de 0.54) --, decidiu-se analisar em seguida os resultados em função do ano de escolaridade, alargando assim o quadro de análise da suposta diferenciação do autoconceito com o tempo de escolarização.

1.5. Resultados no autoconceito, em função da disrupção inferida e do ano de escolaridade

A falta de estudos tomando o ano de escolaridade não parece ser grandemente justificável, se se tiver presente que o nível académico atingido pelos alunos está ligado aos processos de desenvolvimento psicológico e às novas aprendizagens escolares e extra-escolares. Decidiu-se portanto analisar as diferenças no

autoconceito entre os vários anos de escolaridade tomando em simultâneo a disrupção inferida pelos professores.

As análises a seguir apresentadas tiveram por finalidade ver se existiam diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões do autoconceito por grupos de alunos pertencentes a anos escolares distintos. Por outro lado, pretendeu-se estudar se o efeito da interacção da disrupção inferida e do ano escolar na variância dos resultados obtidos no autoconceito adquiria significância estatística.

Assim, o quadro 6.10 apresenta a média e o desvio-padrão dos resultados no autoconceito, em função da disrupção e do ano de escolaridade (procedimento "Means" do SPSS-X). As análises de variância foram realizadas com o procedimento "Anova" do SPSS-X (versão 1988).

Quanto aos efeitos principais da disrupção nos resultados obtidos no autoconceito, regista-se que, se forem comparados com os efeitos inicialmente apresentados (Quadro 6.2), apenas o nível de significância do valor de F na motivação (MO, $p<.001$) aumentou um pouco. Nos restantes casos, a significância dos valores de F mantém-se idêntica, traduzindo uma elevada superioridade no autoconceito dos sujeitos menos disruptivos quando comparados com os mais disruptivos.

Embora com o condicionalismo metodológico relativo à diferença de efectivos por "celas" nos três anos escolares formados em função da disrupção, o factor ano escolar não apresenta qualquer efeito principal significativo (Quadro 6.11). Os valores de F surgem bastante baixos, inclusivamente nas dimensões que se

Quadro 6.10 - Média e desvio-padrão dos resultados no autoconceito, tomando a disrupção (DI) e o ano escolar.

	N	M.	D.P.	M.	D.P.	M.	D.P.	M.	D.P.
		AC		AN		EI		PO	
DI menor	316	12.6	2.2	6.3	2.8	9.0	2.5	8.1	1.7
7º ano	112	12.4	2.4	6.1	2.7	8.9	2.5	8.0	1.7
8º ano	127	12.8	1.9	6.3	2.9	9.0	2.5	8.1	1.8
9º ano	77	12.6	2.2	6.4	2.8	9.3	2.5	8.1	1.7
DI maior	262	11.2	2.9	6.6	2.9	9.3	2.7	8.1	1.8
7º ano	109	11.8	2.7	6.8	2.7	9.4	2.5	8.2	1.5
8º ano	107	10.9	3.0	6.5	3.2	9.3	2.9	8.1	1.9
9º ano	46	10.6	2.7	6.1	2.3	8.8	2.6	8.1	2.2
		AF		SF		MO		OT	
DI menor	316	4.7	1.5	5.8	1.5	61.7	10.9	89.5	9.9
7º ano	112	4.7	1.5	5.6	1.5	60.5	11.2	89.3	10.2
8º ano	127	4.7	1.5	6.0	1.2	62.7	11.3	90.3	9.9
9º ano	77	4.6	1.6	5.9	1.7	61.8	9.7	88.5	9.4
DI maior	262	4.6	1.6	5.7	1.6	59.2	11.5	86.5	11.2
7º ano	109	4.6	1.6	5.7	1.6	60.5	11.6	86.8	11.0
8º ano	107	4.7	1.5	5.8	1.5	58.0	11.8	86.3	12.2
9º ano	46	4.6	1.6	5.6	1.7	58.7	10.8	86.2	9.5
		CC		RC		PTOT		STOT	
DI menor	316	38.3	6.7	51.9	6.9	41.9	7.6	184.1	21.2
7º ano	112	38.2	6.7	51.6	7.2	41.3	7.5	182.8	21.8
8º ano	127	38.6	7.1	52.1	7.2	42.3	7.4	185.5	22.2
9º ano	77	38.3	6.1	52.1	6.1	42.2	8.2	183.6	18.7
DI maior	262	38.0	7.3	51.7	7.7	41.1	8.2	179.3	22.9
7º ano	109	38.5	6.9	50.5	7.8	41.9	7.8	180.0	21.4
8º ano	107	37.9	8.0	52.8	8.0	40.9	8.9	178.6	25.5
9º ano	46	37.0	6.3	52.1	6.5	39.6	7.6	179.1	20.2

mostraram significativamente sensíveis ao efeito da idade (AC, AN, SF, MO, CC e STOT).

Quanto ao efeito da interacção das variáveis disrupção e ano escolar, a generalidade dos resultados obtidos reflecte a não verificação de efeitos estatisticamente significativos da interacção dessas variáveis (Quadro 6.11). As "ANOVAs" realizadas

Quadro 6.11 - Análises de variância dos resultados no autoconceito, tomando a disrupção (DI) e o ano escolar.

	G.L.	Q.M.	F	P	S.	Q.M.	F	P	S.
		AC				AN			
DI	1	265.5	42.4	.00***		10.0	1.2	.27	ns
Ano	2	5.9	.9	.38	ns	.3	.0	.96	ns
DIxAno	2	30.5	4.8	.00***		11.1	1.3	.26	ns
		EI				PO			
DI	1	9.4	1.3	.23	ns	.1	.0	.85	ns
Ano	2	.4	.0	.94	ns	.0	.0	.99	ns
DIxAno	2	9.7	1.4	.24	ns	.7	.2	.78	ns
		AF				SF			
DI	1	.3	.1	.71	ns	2.4	.9	.32	ns
Ano	2	.5	.2	.78	ns	3.1	1.2	.28	ns
DIxAno	2	.2	.1	.90	ns	1.0	.4	.65	ns
		MO				OT			
DI	1	902.1	7.1	.00***		1296.6	11.7	.00***	
Ano	2	2.0	.0	.98	ns	56.2	.5	.60	ns
DIxAno	2	312.9	2.4	.08	ns	40.7	.3	.69	ns
		CC				RC			
DI	1	18.8	.3	.53	ns	3.4	.0	.79	ns
Ano	2	12.4	.2	.77	ns	97.9	1.8	.15	ns
DIxAno	2	28.2	.5	.56	ns	44.1	.8	.43	ns
		PTOT				STOT			
DI	1	89.9	1.4	.23	ns	3166.0	6.5	.01**	
Ano	2	7.3	.1	.89	ns	63.9	.1	.87	ns
DIxAno	2	102.9	1.6	.19	ns	233.1	.4	.61	ns

** p<.01; *** p<.001; ns = não significativo

mostraram que apenas numa situação se apresentou relevante. Somente o efeito da interacção DI x Ano no aspecto comportamental (AC) se mostrou significativo [(F (2, 572) = 4.8; p<.001)].

O efeito da interacção das referidas variáveis ficou a

dever-se à existência de maior diferenciação dos resultados segundo a disrupção no 8º ano ($T = 5.47$; gl. = 232; $p<.001$) do que no 9º ($T = 4.04$; gl. = 121; $p<.001$) e do que no 7º ano ($T = 1.72$; gl. = 219; n.s.). Ao mesmo tempo, as diferenças segundo o ano escolar evidenciaram-se mais no grupo com maior disrupção (DI maior) do que no grupo com menor disrupção (DI menor). Enquanto no grupo com menor DI as médias dos sujeitos dos três anos de escolaridade têm um valor muito próximo não apresentando diferenças significativas --, as análises realizadas no grupo com DI maior apresentam diferenças significativas para os contrastes 7º/8º ($T = 2.19$; gl. = 214; $p<.05$) e 7º/9º ano ($T = 2.35$; gl. = 153; $p<.05$).

Observa-se portanto que, no grupo menos disruptivo, a dimensão aspecto comportamental (AC) se mantém "estável" ao longo dos anos de escolaridade. Porém, no grupo mais disruptivo, ocorre uma diminuição significativa com a passagem do 7º para o 8º ano, com tendência (embora já não significativa) para baixar no 9º ano.

Finalmente, conclui-se que não existem diferenças significativas entre as médias obtidas no autoconceito por grupos de alunos pertencentes ao 7º, ao 8º, ou ao 9º, nem as médias de um dos grupos se apresentam significativamente inferiores à de qualquer outro. Os resultados indicam também que o efeito da interacção da disrupção inferida e do ano de escolaridade na variância dos resultados obtidos adquire significância estatística numa das dimensões do autoconceito: no grupo mais disruptivo regista-se uma progressiva diminuição no aspecto comportamental (AC) à medida que se avança no ano de escolaridade.

Tendo em conta os resultados obtidos, foi de considerar que nada se opõe a aceitar a hipótese nula Ho 10, sendo porém de rejeitar parcialmente a hipótese nula Ho 11 (cf. Capitulo 1).

Antes de se terminar a primeira parte deste capitulo, considera-se ainda, e a titulo conclusivo, a globalidade dos resultados das análises estatísticas até aqui realizadas.

1.6. Considerações finais sobre os resultados no autoconceito

Procedeu-se anteriormente à análise estatística dos resultados obtidos no autoconceito considerando diferentes grupos de pertença. O objectivo foi o estudo da relação entre o autoconceito, a disrupção inferida pelos professores e as variáveis sociodemográficas (NSE, zona, sexo, idade e ano de escolaridade). As opções tomadas face às hipóteses em análise forneceram informações variadas que agora se passam a sistematizar.

Em primeiro lugar, observaram-se diferenças significativas entre os resultados médios obtidos nas dimensões do autoconceito pelo grupo de alunos percepcionados pelos professores como menos disruptivos e os valores médios apresentados pelo grupo de alunos vistos como mais disruptivos, mostrando o grupo menos disruptivo niveis superiores de autoconceito. No entanto, tal superioridade e diferenciação ocorreu apenas nos resultados obtidos em certas dimensões do autoconceito, mais propriamente, no autoconceito

académico global, na motivação, na orientação para a tarefa, no aspecto comportamental, na satisfação-felicidade e no autoconceito não académico global.

O nivel sócio-económico foi a variável que se mostrou mais diferenciadora dos resultados obtidos. Na verdade, as diferenças significativas encontradas em função do NSE generalizaram-se a todas as dimensões do autoconceito, favorecendo os sujeitos de NSE mais elevado. O grupo de NSE baixo apresentou sempre resultados significativamente inferiores aos do grupo de NSE médio e, sobretudo, aos de NSE alto; os alunos de NSE médio obtiveram piores resultados que os alunos de NSE alto, na ansiedade, no autoconceito não académico global, na confiança nas capacidades, no estatuto intelectual, na satisfação-felicidade e na motivação. O efeito da interacção da disrupção inferida e do NSE mostrou-se significativo apenas na orientação para a tarefa e no autoconceito académico global.

Ao estudar se as diferenças entre os resultados dos sujeitos do litoral e os do interior se generalizavam ou não a todas as dimensões do autoconceito, verificou-se que apenas na popularidade e na aparência fisica não ocorreu uma diferenciação significativa. Nas restantes dimensões, os sujeitos do litoral apresentaram sempre niveis superiores de autoconceito. Verificou-se também que a variância dos resultados no autoconceito não se mostrou afectada por qualquer efeito significativo da interacção da zona geográfica e da disrupção inferida.

Menos diferenciador foi o efeito do sexo no autoconceito. Verificou-se apenas em determinados conteúdos das escalas de autoconceito utilizadas, apresentando os sujeitos do sexo femini-

no niveis de autoconceito significativamente inferiores, pois revelaram mais ansiedade, menor estatuto intelectual, inferior satisfação-felicidade, menos confiança nas capacidades e pior autoconceito não académico global. O efeito da interacção do sexo e da disrupção inferida adquiriu significância estatistica nos resultados obtidos na ansiedade, na satisfação-felicidade e no autoconceito não académico global.

Quanto aos efeitos principais da idade dos sujeitos considerados, verificou-se que os resultados dos sujeitos mais novos (12-14 anos) se diferenciaram significativamente dos obtidos pelos mais velhos (15-19 anos), apresentando estes últimos sujeitos piores resultados nos seguintes conteúdos: aspecto comportamental, ansiedade, satisfação-felicidade, motivação, confiança nas capacidades e autoconceito académico global. Tal como observado em relação à zona habitacional, também aqui não ocorreu qualquer efeito significativo da interacção da disrupção inferida e do ano de escolaridade na variância dos resultados. Com o avançar da idade dos alunos, observa-se pois uma "estabilidade" nos valores médios da maior parte das dimensões do autoconceito, a par de uma "diminuição" nos conteúdos de tipo mais académico.

A última variável a ser tomada foi o ano de escolaridade. Contrariamente ao observado no estudo do efeito da idade, as diferenças entre as médias obtidas no autoconceito pelos grupos de alunos pertencentes a anos escolares distintos (7º, 8º, 9º) foram muito pequenas e, portanto, devidas ao acaso. Verificou-se, no entanto, um efeito significativo da interacção da disrupção inferida e do ano escolar no AC. Este efeito ficou a dever-se à

maior diferenciação dos resultados segundo a disrupção no 8º ano do que no 9º e do que no 7º ano, ao mesmo tempo que as diferenças segundo o ano escolar se mostraram significativas ($p<.05$) apenas no grupo mais disruptivo e só para os contrastes 7º/8º e 7º/9º ano (no grupo mais disruptivo ocorreu uma "diminuição" no AC, enquanto no grupo menos disruptivo se manteve "estável").

Numa consideração global das análises realizadas, verifica-se que a generalidade das diferenciações significativas nos resultados obtidos pelos alunos no autoconceito vai no sentido de favorecer o grupo percepcionado como menos disruptivo, os grupos com nivel sócio-económico mais elevado, o sexo masculino, o grupo residente no litoral e os sujeitos mais novos.

O conjunto das análises de variância sugere que, das cinco variáveis sociodemográficas tomadas, o nivel sócio-económico parece ser o factor com maior poder de diferenciação dos resultados no autoconceito (os efeitos principais do NSE mostraram-se sempre altamente significativos), seguindo-se-lhe a zona, o sexo e a idade dos sujeitos. Quanto ao ano de escolaridade, apenas o efeito da sua interacção e da disrupção inferida no aspecto comportamental (AC) se mostrou significativo.

Em suma, as análises realizadas permitem observar que, quer o efeito da disrupção inferida pelos professores, quer o efeito das variáveis sociodemográficas consideradas, quer o efeito da interacção de algumas destas variáveis e da disrupção, se apresentam como importantes fontes de variância dos resultados no autoconceito.

Subsistem, no entanto, as interrogações quanto ao efeito do autoconceito e daquelas variáveis sociodemográficas na variância

dos resultados obtidos nas dimensões da disrupção professada pelos alunos. Para realizar este segundo estudo, procedeu-se a um outro conjunto de análises estatisticas que em seguida se passam a apresentar.

2. Disrupção professada pelos alunos, autoconceito e variáveis sociodemográficas

Algumas das respostas aos problemas a que esta tese pretendeu responder foram anteriormente apresentadas. Nesta segunda parte do presente capitulo, procede-se à apresentação da análise estatistica dos resultados na disrupção professada pelos alunos, em função do autoconceito e das variáveis sociodemográficas.

Em primeiro lugar, procurou-se conhecer a percentagem de variância dos resultados na disrupção explicada pelas dimensões do autoconceito, e ainda pelas variáveis sociodemográficas, simultaneamente tomadas. O propósito principal foi, nas posteriores análises, tomar apenas as variáveis que explicassem uma significativa percentagem de variância dos resultados na disrupção.

Em seguida, procedeu-se à análise diferencial dos resultados obtidos na disrupção professada pelos alunos, tomando o autoconceito e cada uma das vaviáveis sociodemográficas (sexo, nivel sócio-económico, zona geográfica, idade e ano de escolaridade). O objectivo foi o estudo da diferenciação dos resultados em cada

uma das dimensões da disrupção escolar professada pelos alunos, considerando os sujeitos distribuídos por grupos de pertença.

2.1. Variância dos resultados na disrupção professada, explicada pelo autoconceito e pelas variáveis sociodemográficas

O recurso à análise de regressão múltipla por etapas -- procedimento "regression/stepwise" do SPSS-X -- teve como principal objectivo a procura de uma resposta para as hipóteses Ho 12, Ho 13 e Ho 14 (cf. Capítulo 1). Mais concretamente, com as análises seguidamente apresentadas, pretendeu-se conhecer, por um lado, as dimensões do "PHCSCS", por outro, as dimensões do "SCAL" e, por outro, as variáveis sociodemográficas que apresentavam um contributo significativo para a explicação da variância dos resultados obtidos em cada uma das dimensões da disrupção professada ("EDEP"). A finalidade foi uma tomada de decisão quanto às dimensões do autoconceito e às variáveis sociodemográficas que deveriam ser consideradas na testagem das hipóteses nulas Ho 15 a Ho 25 (cf. Capítulo 1).

Com efeito, a consideração dos resultados obtidos em cada uma das dimensões da disrupção professada -- tomando cada uma das variáveis seja do autoconceito, seja sociodemográficas -- implicaria a apresentação de uma grande quantidade de quadros que, por razões de espaço e por conterem certa repetição de

informação, não se justificaria incluir aqui. Com tais linhas de orientação, realizaram-se análises de regressão múltipla cujos resultados se passam a apresentar.

Assim, nos quadros 6.12 e 6.13 pode observar-se a informação obtida com as análises de regressão dos resultados, tomando respectivamente as dimensões do "PHCSCS" e as do "SCAL". As variáveis independentes aparecem indicadas segundo uma ordem decrescente da importância que assumem na explicação da variância dos resultados na disrupção professada. Os respectivos acrescentos para a percentagem sucessivamente explicada podem observar-se pelos coeficientes de determinação atingidos (QR: R ao quadrado). A prova de significância F indica que o incremento observado no valor do QR é estatisticamente diferente de zero ($p<.001$), o que quer dizer que a percentagem de variância explicada aumentou significativamente.

Quadro 6.12 - Análise de regressão múltipla das dimensões do autoconceito não académico ("PHCSCS") em cada uma das dimensões da disrupção.

V. dep.	Ordem	V. ind.	R mult.	QR	F	Sig. F
DT	1º	AC	.450	.202	231.835	.001
	2º	AN	.462	.214	124.153	.001
	3º	PO	.469	.220	85.757	.001
AP	1º	AC	.383	.146	157.176	.001
	2º	AN	.390	.152	82.192	.001
AA	1º	AC	.286	.082	81.527	.001
	2º	AN	.296	.087	43.937	.001
	3º	AF	.311	.097	24.511	.001
DTOT	1º	AC	.474	.225	265.737	.001
	2º	AN	.487	.237	142.058	.001

As dimensões aspecto comportamental (AC) e ansiedade (AN) do "PHCSCS" ocupam os dois primeiros lugares da hierarquia encontrada, aparecendo como os factores mais importantes para a explicação das pontuações em qualquer das dimensões da disrupção: explicam 21.4% da variância na distracção-transgressão (DT), 15.2% da variância na agressão aos colegas (AC), 8.7% da variância na agressão à autoridade (AA) e 23.7% na disrupção global, DTOT ($p<.001$).

Importância significativa desempenha ainda a popularidade (PO) para a diferenciação dos resultados na distracção--transgressão (DT), e a aparência física (AF) para a diferenciação das pontuações na agressão à autoridade, AA ($p<.001$).

Quanto às dimensões do "SCAL" (Quadro 6.13), a orientação para a tarefa (OT) e a confiança nas capacidades (CC) emergem como as variáveis mais importantes para a explicação da variância dos resultados obtidos em qualquer das quatro dimensões da disrupção. Os níveis de significância dos valores de F ($p<.001$) mostram também que a motivação (MO) e as relações com os colegas (RC) influenciam significativamente os resultados na disrupção.

As quatro dimensões do "SCAL" explicam, em conjunto, 18.1% da variância dos resultados na distracção-transgressão, 24.6% da variância na agressão aos colegas, 17% da variância na agressão à autoridade e 27.9% da variância na disrupção global ($p<.001$).

Esta importante influência do autoconceito nas dimensões da disrupção professada reforça o suposto da necessidade de promoção do autoconceito como forma de diminuir a disrupção escolar dos alunos.

Quadro 6.13 - Análise de regressão múltipla das dimensões do autoconceito académico ("SCAL") em cada uma das dimensões da disrupção professada ("EDEP").

V. dep.	Ordem	V. ind.	R Mult.	QR	F	Sig. F
DT	1º	OT	.351	.123	128.715	.001
	2º	CC	.378	.143	76.297	.001
	3º	MO	.420	.176	65.032	.001
	4º	RC	.425	.181	50.082	.001
AP	1º	OT	.412	.169	186.630	.001
	2º	CC	.454	.206	118.477	.001
	3º	RC	.481	.231	91.642	.001
	4º	MO	.496	.246	74.563	.001
AA	1º	OT	.384	.147	157.976	.001
	2º	CC	.396	.157	84.978	.001
	3º	RC	.406	.165	60.103	.001
	4º	MO	.412	.170	46.726	.001
DTOT	1º	OT	.457	.208	240.949	.001
	2º	CC	.490	.240	144.198	.001
	3º	MO	.517	.267	110.852	.001
	4º	RC	.528	.279	95.375	.001

Realizaram-se ainda análises de regressão das variáveis sociodemográficas (idade, ano de escolaridade, NSE, zona geográfica e sexo) em cada uma das dimensões da disrupção professada pelos alunos (Quadro 6.14).

Das cinco variáveis independentes consideradas na análise, apenas na distracção-transgressão (DT) se verifica um contributo significativo de todas elas para a explicação da variância dos resultados. Na agressão aos colegas (AP), o contributo significativo é apenas o do sexo e o do nível sócio-económico, variáveis que surgem também na agressão à autoridade (AA), acrescidas da idade, e na disrupção total (DTOT), acrescidas do ano e da zona

Quadro 6.14 - Análise de regressão múltipla das variáveis sociodemográficas em cada uma das dimensões da disrupção escolar professada ("EDEP").

Var. dep.	Ordem	Var. ind.	R mult.	QR	F	Sig. F
DT	1º	Idade	.161	.026	24.451	.001
	2º	Zona	.196	.038	18.323	.001
	3º	Sexo	.215	.046	14.741	.001
	4º	Ano	.225	.051	12.215	.001
	5º	NSE	.238	.056	10.917	.001
AP	1º	Sexo	.283	.080	79.984	.001
	2º	NSE	.312	.097	49.382	.001
AA	1º	Sexo	.116	.013	12.591	.001
	2º	NSE	.167	.028	13.145	.001
	3º	Idade	.181	.032	10.303	.001
DTOT	1º	Sexo	.181	.032	31.033	.001
	2º	NSE	.222	.049	23.760	.001
	3º	Ano	.241	.058	18.798	.001
	4º	Zona	.249	.062	15.148	.001

geográfica. Observando o número de ordem de cada variável entrada na regressão, parece poder afirmar-se que, na globalidade, o sexo apresenta o maior contributo, seguido do NSE, da zona, da idade e por último do ano escolar.

Atendendo, pois, a que nem todas as dimensões do "PHCSCS" contribuem significativamente para a explicação da variância dos resultados na disrupção, rejeitou-se a hipótese nula Ho 12 (cf. Capitulo 1). Uma vez que todas as dimensões do "SCAL" apresentam um acréscimo significativo à explicação da variância dos resultados em cada uma das dimensões da disrupção professada, rejeitou-se a hipótese nula Ho 13. Verificando-se que nem todas as variáveis sociodemográficas entram nos "passos" da regressão realizada para cada uma das variáveis dependentes, optou-se por

rejeitar a hipótese nula Ho 14 (cf. Capitulo 1).

Embora se registe uma não elevada percentagem de variância na disrupção explicada pelas variáveis independentes simultaneamente tomadas, os níveis de significância atingidos mostram-se sempre muito altos ($p<.001$). Tais resultados traduzem a influência dessas variáveis na disrupção professada, reflectindo no entanto a necessidade de uma análise mais esclarecedora da diferenciação dos resultados. E pois a esta nova tarefa que se passa seguidamente, definindo como objectivo o estudo mais pormenorizado da diferenciação dos resultados em cada uma das dimensões da disrupção.

Em consequência das análises de regressão realizadas, tomaram-se como variáveis independentes apenas as dimensões do autoconceito ("PHCSCS" e "SCAL") e as variáveis sociodemográficas que explicaram uma significativa percentagem da variância dos resultados nas dimensões da disrupção escolar professada pelos alunos.

2.2. Resultados na disrupção professada, em função do autoconceito e das variáveis sociodemográficas

A falta de instrumentos de avaliação dos comportamentos sociais do indivíduo tem levado muitos investigadores a colocar o desenvolvimento psicológico como variável dependente desses mesmos aspectos comportamentais (Allsopp & Feldman, 1976; Perez,

1984; Purkey et al., 1984). Tradicionalmente, os estudos têm consistido em comparar os resultados obtidos em testes de personalidade por grupos de sujeitos "anti-sociais" com os resultados de sujeitos "pró-sociais" (cf. Capítulo 4).

Com o aparecimento de novos instrumentos de avaliação psicológica, têm recentemente surgido novos estudos em que os sujeitos são repartidos por grupos com base em variáveis independentes de personalidade, procedendo-se a uma posterior comparação dos valores obtidos por cada um dos grupos em variáveis dependentes, de cariz mais relacional, como seja o "comportamento social" (Comer et al., 1987; Perez, 1984). Esta metodologia, referida como conceptualmente mais adequada por certos autores (Perez, 1984; Shapland & Rushton, 1975), foi tida em conta na realização de um segundo tipo de estudo (que se apresenta em seguida), controlando os efeitos de uma série de variáveis socio-demográficas moderadoras (idade, ano de escolaridade, nível sócio-económico, zona de residência e sexo dos sujeitos). O estudo e o controlo dos efeitos daquelas variáveis é importante já que a disrupção escolar é determinada por muitos factores (cf. Capítulos 3 e 4).

Neste contexto, procurou-se analisar os efeitos de tais variáveis no desenvolvimento da disrupção, abrindo pistas quanto a eventuais formas de, intervindo atempadamente nessas mesmas variáveis, faciliar a adequação comportamental dos jovens à escola e à sociedade.

Assim, apresentam-se sucessivamente os resultados obtidos na disrupção professada em função de cada uma das dimensões do autoconceito e, em simultâneo, de cada uma das variáveis socio-

demográficas indicadas.

Nas situações apresentadas tomando cada uma das dimensões do autoconceito, os sujeitos foram repartidos por dois grupos: o grupo com menor autoconceito e o grupo com maior autoconceito, conforme o resultado na respectiva dimensão do autoconceito se situasse abaixo da média para a amostra total ou fosse igual/superior ao valor da mesma. Nas diferentes dimensões do autoconceito os respectivos valores médios foram os seguintes: AC - 11.98; AN - 6.41; EI - 9.13; PO - 8.16; AF - 4.66; SF - 5.77; PTOT - 41.38; MO - 60.18; OT - 87.53; CC - 38.04; RC - 51.59; STOT - 180.68.

Apresentam-se em primeiro lugar os resultados na disrupção professada tomando o autoconceito e o sexo, pois este último foi a váriável sociodemográfica com maior poder preditivo da disrupção.

2.2.1. Resultados na disrupção professada, em função do autoconceito e do sexo dos alunos

As expectativas escolares e sociofamiliares não são iguais para ambos os sexos. A globalidade dos estudos existentes tende a sublinhar que a cultura tradicional predominante tem favorecido a auto-afirmação e a competitividade nos sujeitos do sexo masculino, sendo de esperar níveis superiores de disrupção neste grupo (cf. Capítulo 4). As análises que em seguida se apresentam

tiveram os seguintes objectivos: (1) indagar se as diferenças entre as médias obtidas nas dimensões da disrupção pelo grupo de sujeitos com menor e maior autoconceito se mostram estatisticamente significativas; (2) ver se existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões da disrupção pelo grupo de sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino; (3) averiguar se o efeito da interacção do autoconceito e do sexo na variância dos resultados na disrupção adquire ou não significância estatística.

Assim, nos quadros 6.15 a 6.17, apresenta-se a média e o desvio-padrão dos resultados nas dimensões da disrupção professada, em função do autoconceito e do sexo dos sujeitos (procedimento "Means" do SPSS-X). As correspondentes análises de variância para estas mesmas variáveis foram realizadas com o procedimento "Anova" do SPSS-X e os resultados obtidos são apresentadas nos quadros 6.18 a 6.20.

As médias obtidas pelo grupo com menor autoconceito traduzem em geral maior disrupção do que as médias do grupo com maior autoconceito. Os únicos casos em que tal não acontece, registam-se na distracção-transgressão (DT) -- em que a média do grupo dos sujeitos do sexo masculino mais ansiosos é ligeiramente inferior à média do grupo dos sujeitos do mesmo sexo menos ansiosos (14.1 para 14.2) -- e na aparência física (AF), onde o grupo masculino com melhor AF se apresenta mais agressivo para a autoridade escolar do que o grupo masculino com pior AF (6.1 para 5.9).

Quadro 6.15 - Média e desvio-padrão dos resultados na disrupção professada em função do autoconceito ("PHCSCS") e do sexo.

AUTOCONC. / Sexo	Menor					Maior				
	N	M	DP	M	DP	N	M	DP	M	DP
		DT		AP			DT		AP	
AC										
femin.	202	16.3	5.3	8.0	3.1	290	12.0	3.9	6.5	2.2
masc.	214	16.4	5.1	10.4	4.1	209	12.7	4.9	8.0	3.2
total	416	16.4	5.2	9.3	3.8	499	12.3	4.4	7.2	2.8
AN (a)										
femin.	310	13.6	4.8	7.2	2.7	182	13.0	4.9	6.7	2.5
masc.	165	14.1	5.2	9.3	3.7	258	14.2	5.4	8.7	3.8
total	475	13.8	4.9	8.0	3.2	440	13.7	5.2	7.9	3.5
PO										
femin.	218	13.4	5.0			274	13.4	4.7		
masc.	206	14.4	5.2			217	13.9	5.4		
total	424	13.9	5.1			491	13.6	5.0		
		AA		DTOT			AA		DTOT	
AC										
femin.	202	6.6	2.5	31.0	8.6	290	5.8	1.7	24.4	6.4
masc.	214	7.3	3.5	34.2	10.3	209	6.1	2.2	26.9	8.6
total	416	7.0	3.1	32.7	9.6	499	5.9	1.9	25.5	7.6
AN (a)										
femin.	310	6.0	1.8	26.9	7.5	182	6.0	2.3	25.8	8.3
masc.	165	6.7	3.2	30.1	10.3	258	6.6	2.6	29.6	9.8
total	475	6.3	2.4	28.0	8.7	440	6.3	2.5	28.0	9.4
AF										
femin.	229	5.9	1.6			263	6.1	2.2		
masc.	188	6.6	2.4			235	6.6	3.0		
total	417	6.2	2.0			498	6.3	2.6		

(a) O grupo com "menor autoconceito" (AN) é mais ansioso que o grupo com "maior autoconceito". O mesmo é aplicado aos restantes quadros onde entra o factor ansiedade (AN).

As análises de variância realizadas (Quadros 6.18 a 6.20) mostram que as diferenças encontradas na disrupção entre os sujeitos com maior autoconceito e os sujeitos com menor autoconceito, e a superioridade destes últimos sujeitos, adquirem

Quadro 6.16 - Média e desvio-padrão dos resultados na disrupção professada em função do autoconceito ("SCAL") e do sexo.

AUTOCONC. Sexo		Menor					Maior			
	N	M	DP	M	DP	N	M	DP	M	DP
		DT		AP			DT		AP	
OT										
femin.	210	14.8	5.0	7.9	3.0	282	12.3	4.4	6.3	2.1
masc.	237	15.5	5.2	10.1	3.7	186	12.5	4.9	7.5	3.3
total	447	15.2	5.1	9.1	3.6	468	12.4	4.6	6.8	2.7
CC										
femin.	276	13.6	4.6	7.3	2.8	216	13.1	5.1	6.7	2.3
masc.	213	14.6	5.3	9.5	3.9	210	13.7	5.3	8.4	3.6
total	489	14.0	4.9	8.2	3.5	426	13.4	5.2	7.5	3.1
MO										
femin.	255	14.2	4.7	7.6	3.0	237	12.5	4.8	6.4	2.1
masc.	217	15.6	5.1	9.9	4.0	206	12.7	5.1	7.9	3.2
total	472	14.8	5.0	8.7	3.7	443	12.6	4.9	7.1	2.8
RC										
femin.	222	14.1	4.9	7.8	3.0	270	12.8	4.7	6.4	2.1
masc.	218	14.6	4.9	10.0	3.8	205	13.7	5.7	7.9	3.5
total	440	14.3	4.9	8.9	3.6	475	13.2	5.1	7.0	2.9
		AA		DTOT			AA		DTOT	
OT										
femin.	210	6.6	2.5	29.4	8.8	282	5.6	1.3	24.4	6.3
masc.	237	7.2	3.3	32.9	10.2	186	5.8	1.7	25.8	8.2
total	447	6.9	3.0	31.3	9.7	468	5.7	1.5	24.9	7.1
CC										
femin.	276	6.2	2.3	27.2	7.8	216	5.8	1.6	25.7	7.7
masc.	213	7.0	3.3	31.3	10.5	210	6.1	2.2	28.3	9.2
total	489	6.6	2.8	29.0	9.3	426	5.9	1.9	27.0	8.6
MO										
femin.	255	6.4	2.4	28.2	8.2	237	5.6	1.4	24.7	6.9
masc.	217	7.2	3.3	32.8	10.2	206	6.0	2.1	26.7	8.8
total	472	6.8	2.8	30.3	9.4	443	5.8	1.8	25.6	7.9
RC										
femin.	222	6.5	2.5	28.4	8.6	270	5.6	1.3	24.9	6.7
masc.	218	7.3	3.5	32.0	10.3	205	5.9	1.7	27.5	9.2
total	440	6.9	3.1	30.2	9.6	475	5.7	1.5	26.0	8.0

elevado nivel de significância estatistica (p<.001) em várias situações, mais propriamente nos seguintes casos:

- nos resultados obtidos em qualquer das dimensões da disrupção -- distracção-transgressão (DT), agressão aos colegas (AP), agressão à autoridade (AA) e disrupção total (DTOT) --, tomando o aspecto comportamental (AC), a pontuação total do "PHCSCS" (PTOT), a orientação para a tarefa (OT), a motivação (MO), a relação com os colegas (RC), ou ainda a pontuação total no "SCAL" (STOT);
- nos resultados obtidos na AP, AA e na DTOT, tomando a confiança nas capacidades (CC).

Embora com niveis de significância mais baixos, as médias dos grupos diferenciam-se ainda significativamente na agressão aos colegas (AP, p<.01) tomando a ansiedade (AN), e na distracção-transgressão (DT, p<.01) quando em função da confiança nas capacidades (CC). As diferenças traduzem uma superioridade

Quadro 6.17 - Média e desvio-padrão na disrupção tomando o auto-conceito global ("PHCSCS" e "SCAL") e o sexo.

AUTOCONC. Sexo		Menor					Maior			
	N	M	DP	M	DP	N	M	DP	M	DP
		DT		AP			DT		AP	
PTOT										
femin.	253	14.1	5.0	7.5	2.9	239	12.6	4.5	6.5	2.2
masc.	169	15.3	5.3	10.0	3.8	254	13.4	5.1	8.2	3.6
total	422	14.6	5.2	8.5	3.5	493	13.0	4.9	7.4	3.1
STOT										
femin.	229	14.4	4.8	7.9	3.1	263	12.5	4.6	6.2	1.8
masc.	224	15.4	5.1	10.0	3.8	199	12.8	5.2	7.7	3.3
total	453	14.9	5.0	9.0	3.6	462	12.6	4.9	6.9	2.7
		AA		DTOT			AA		DTOT	
PTOT										
femin.	253	6.2	2.2	27.9	8.2	239	5.8	1.7	25.0	7.1
masc.	169	7.1	3.5	32.5	10.5	254	6.3	2.3	28.0	9.2
total	422	6.6	2.8	29.7	9.4	493	6.0	2.1	26.6	8.4
STOT										
femin.	229	6.5	2.5	29.01	8.6	263	5.6	1.3	24.4	6.5
masc.	224	7.2	3.3	32.83	10.1	199	5.9	1.9	26.5	8.8
total	453	6.9	2.9	30.90	9.6	462	5.7	1.6	25.3	7.6

Quadro 6.18 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção professada, segundo o autoconceito ("PHCSCS") e o sexo.

Fonte	G.L.	Q.M.	F	P	S.	Q.M.	F	P	S.
		DT				AP			
AC	1	3368.5	150.8	.00	***	810.5	83.5	.00	***
Sexo	1	52.6	2.3	.12	ns	718.3	74.0	.00	***
ACxSexo	1	21.9	.9	.32	ns	51.3	5.2	.01	**
		AA				DTOT			
AC	1	206.7	35.0	.00	***	10178.0	147.6	.00	***
Sexo	1	58.0	9.8	.00	***	1736.5	25.1	.00	***
ACxSexo	1	8.2	1.3	.23	ns	28.7	.4	.51	ns
		DT				AP			
AN	1	10.7	.4	.52	ns	60.6	5.7	.01	**
Sexo	1	151.8	5.8	.01	**	909.7	86.0	.00	***
ANxSexo	1	25.0	.9	.32	ns	.0	.0	.93	ns
		AA				DTOT			
AN	1	1.8	.3	.58	ns	154.5	1.9	.16	ns
Sexo	1	78.3	12.7	.00	***	2635.8	32.9	.00	***
ANxSexo	1	.0	.0	.90	ns	24.8	.3	.57	ns
		DT							
PO	1	9.5	.3	.54	ns				
Sexo	1	137.7	5.2	.01	**				
POxSexo	1	11.5	.4	.50	ns				
		AA							
AF	1	1.2	.2	.64	ns				
Sexo	1	76.7	12.5	.00	***				
AFxSexo	1	.7	.1	.73	ns				

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns = não significativo

estatisticamente significativa na disrupção por parte dos alunos com inferior autoconceito. Nos restantes casos, as diferenças são devidas ao acaso.

Quadro 6.19 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção professada, segundo o autoconceito ("SCAL") e o sexo.

Fonte	G.L.	Q.M.	F	P	S.	Q.M.	F	P	S.
		DT				AP			
OT	1	1653.4	68.2	.00	***	941.8	98.5	.00	***
Sexo	1	40.5	1.6	.19	ns	615.1	64.3	.00	***
OTxSexo	1	21.6	.8	.34	ns	50.5	5.2	.01	**
		AA				DTOT			
OT	1	338.7	58.8	.00	***	8056.1	113.4	.00	***
Sexo	1	39.1	6.8	.00	***	1400.4	19.7	.00	***
OTxSexo	1	13.1	2.2	.13	ns	236.8	3.3	.06	ns
		DT				AP			
CC	1	103.7	4.0	.04	*	158.3	15.1	.00	***
Sexo	1	154.9	5.9	.01	**	889.2	85.0	.00	***
CCxSexo	1	18.3	.7	.40	ns	11.2	1.0	.30	ns
		AA				DTOT			
CC	1	100.6	16.7	.00	***	1076.0	13.6	.00	***
Sexo	1	87.3	14.5	.00	***	2663.9	33.8	.00	***
CCxSexo	1	12.0	2.0	.15	ns	123.3	1.5	.21	ns
		DT				AP			
MO	1	1100.6	44.4	.00	***	566.9	56.8	.00	***
Sexo	1	145.4	5.8	.01	**	856.8	85.9	.00	***
MOxSexo	1	88.4	3.5	.05	*	44.1	4.4	.03	*
		AA				DTOT			
MO	1	215.4	36.5	.00	***	5135.6	69.3	.00	***
Sexo	1	78.5	13.3	.00	***	2519.1	34.0	.00	***
MOxSexo	1	10.4	1.7	.18	ns	371.6	5.0	.01	**
		DT				AP			
RC	1	275.4	10.7	.00	***	679.2	68.8	.00	***
Sexo	1	116.5	4.5	.03	**	751.7	76.1	.00	***
RCxSexo	1	6.1	.2	.62	ns	25.4	2.5	.10	ns
		AA				DTOT			
RC	1	279.8	48.1	.00	***	3526.8	46.2	.00	***
Sexo	1	59.2	10.1	.00	***	2107.6	27.6	.00	***
RCxSexo	1	21.7	3.7	.05	*	52.3	.6	.40	ns

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns = não significativo

Quadro 6.20 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção professada, segundo o autoconceito global ("PHCSCS" e "SCAL") e o sexo.

Fonte	G.L.	Q.M.	F	P	S.	Q.M.	F	P	S.
		DT				AP			
PTOT	1	638.7	25.2	.00	***	387.6	38.0	.00	***
Sexo	1	216.2	8.5	.00	***	974.2	95.7	.00	***
PTOTxSexo	1	10.2	.4	.52	ns	36.4	3.5	.05	*
		AA				DTOT			
PTOT	1	77.6	12.8	.00	***	2891.6	37.6	.00	***
Sexo	1	94.7	15.6	.00	***	3097.2	40.3	.00	***
PTOTxSexo	1	7.3	1.2	.27	ns	142.7	1.8	.17	ns
		DT				AP			
STOT	1	1173.6	47.4	.00	***	887.5	92.0	.00	***
Sexo	1	93.4	3.7	.05	*	738.8	76.6	.00	***
STOTxSexo	1	24.3	.9	.32	ns	26.2	2.7	.10	ns
		AA				DTOT			
STOT	1	305.9	52.8	.00	***	6649.1	91.5	.00	***
Sexo	1	58.4	10.0	.00	***	1980.1	27.3	.00	***
STOTxSexo	1	8.7	1.5	.21	ns	169.1	2.3	.12	ns

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns = não significativo

Considerem-se agora os resultados em função do efeito principal do sexo. Em primeiro lugar, as médias na disrupção apresentam-se sempre mais elevadas nos sujeitos do sexo masculino do que nos do sexo feminino (Quadro 6.15 a 6.17).

As análises de variância ("ANOVAs") mostram que as diferenças entre as médias dos dois grupos na disrupção, e a superioridade dos sujeitos do sexo masculino, atingem elevados niveis de significância estatistica (p<.001) na agressão aos colegas (AP), na agressão à autoridade, na disrupção total (DTOT), e ainda --

quando o sexo é tomado com a aparência física (AF) ou com a pontuação total no "PHCSCS" (PTOT) -- na distracção-transgressão (DT). Nos restantes casos, o efeito principal do sexo na distracção-transgressão (DT) mostra-se também significativo, embora com menor nivel (p<.01), se se exceptuarem as três situações seguintes: quando tomado com o STOT (p<.05), com o aspecto comportamental (AC), ou com a orientação para a tarefa (OT). Nestes dois últimos casos, o referido efeito já não apresenta qualquer significância estatistica (Quadros 6.18 a 6.20).

Para além dos efeitos principais analisados, verificam-se ainda vários efeitos significativos da interacção das variáveis autoconceito e sexo na disrupção. A maior parte deles fez-se sentir nos resultados obtidos na agressão aos colegas (AP). O efeito significativo da interacção das variáveis aspecto comportamental e sexo (AC x Sexo) na agressão aos colegas, AP [(F (1, 911) = 5.2; p<.01)], é devido à maior diferenciação dos resultados segundo o aspecto comportamental (AC) junto dos sujeitos do sexo masculino (T = 6.41; gl. = 421; p<.001) do que dos do sexo feminino (T = 5.46; gl. = 490; p<.001), e também à maior diferenciação, segundo o sexo, no grupo com maior AC (T = -6.41; gl. = 497; p<.001) do que no grupo com menor AC (T = -5.98; gl. = 414; p<.001).

Esta maior diferenciação segundo o sexo no grupo com maior AC que no grupo com menor AC poderá associar-se ao menor número de graus de liberdade, dada a redução nos efectivos do grupo com menor AC.

Verificou-se ainda um efeito significativo da interacção das variáveis: autoconceito não académico total (PTOT) e sexo na

agressão aos colegas, AP [(F (1, 911) = 3.5; p<.05)]; orientação para a tarefa (OT) e sexo na agressão aos colegas, AP [(F (1, 911) = 5.2; p<.01)]; motivação (MO) e sexo na distracção--trangressão, DT [(F (1, 911) = 3.5; p<.05)]; motivação (MO) e sexo na disrupção total, DTOT [(F (1, 911) = 5.0; p<.01)]; relação com os colegas (RC) e sexo na agressão à autoridade, AA [(F (1, 911) = 3.7; p<.05)].

Quanto ao efeito da interacção do autoconceito global não académico e do sexo (PTOT x Sexo) na agressão aos colegas (AP, p<.01), ficou a dever-se à maior diferenciação dos resultados segundo o autoconceito global (PTOT) junto dos alunos do sexo masculino (T = 4.87; gl. = 421; p<.001) do que dos do sexo feminino (T = 4.32; gl. = 490; p<.001), e ainda à maior diferenciação segundo o sexo no grupo com menor PTOT (T = -7.26; gl. = 420; p<.001) do que no grupo com maior PTOT (T = -6.36; gl. = 491; p<.001).

Ainda na agressão aos colegas (AP), verifica-se um efeito significativo da interacção das variáveis motivação (MO) e sexo (embora já no limiar da significância estatistica, p<.05). Este efeito traduz a maior diferenciação segundo a motivação (MO) no sexo masculino (T = 5.85; gl. = 421; p<.001) do que no sexo feminino (T = 3.96; gl. = 490; p<.001), e ainda a maior diferenciação dos resultados segundo o sexo no grupo com menor motivação (T = -3.08; gl. = 470; p<.01) do que no grupo com maior motivação (T = -0.42; gl. = 441; n.s.).

Quanto aos restantes efeitos das interacções acima apresentadas, a sua razão de ser vai no mesmo sentido: maior diferenciação dos resultados segundo o autoconceito junto dos alunos do sexo masculino do que dos do sexo feminino, e ainda maior diferenciação segundo o sexo no grupo com menor autoconceito do que no grupo com maior autoconceito. Apesar de a relativa aproximação das médias do sexo masculino às do sexo feminino no grupo com maior autoconceito, os valores de t encontrados continuam a mostrar-se significativos (p<.05, no mínimo), excepto para a interacção MOxSexo na distracção-transgressão, DT (T = -0.42; g.l. = 441; n.s.).

No conjunto das sete interacções anteriormente consideradas, os níveis de disrupção atingidos vão no sentido de se apresentarem maiores nos sujeitos com menor autoconceito do que nos de maior autoconceito, e ainda da superioridade dos sujeitos do sexo masculino face aos do sexo feminino. Mais especificamente, o grupo mais disruptivo é sempre o de menor autoconceito e do sexo masculino; o grupo menos disruptivo é o de maior autoconceito e do sexo feminino; entre estes dois grupos, situam-se, em geral e por ordem decrescente de disrupção, os sujeitos com menor autoconceito e do sexo feminino, seguidos dos indivíduos com maior autoconceito e do sexo masculino.

A generalidade das análises realizadas permite observar que surgem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas na disrupção pelo grupo de sujeitos com maior autoconceito e as médias alcançadas pelo grupo com menor autoconceito, sendo as médias deste último grupo estatisticamente mais elevadas. Por outro lado, ocorrem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas pelos sujeitos do sexo masculino e pelos do sexo feminino, apresentando-se a média deste último

grupo significativamente inferior à do grupo masculino. Por último, verificam-se várias situações em que o efeito da interacção do autoconceito e do sexo na variância dos resultados adquire significância estatística.

Em suma, as diferenciações estatisticamente significativas encontradas nos resultados obtidos na disrupção apresentam-se a favor do grupo com maior autoconceito e dos sujeitos do sexo feminino. Considerou-se pois ser de rejeitar, embora parcialmente, as hipóteses nulas Ho 15, Ho 16 e Ho 17 (cf. Capítulo 1).

2.2.2. Resultados na disrupção professada, em função do autoconceito e do nível sócio-económico

A influência do nível sócio-económico no desenvolvimento psicológico dos indivíduos reveste-se de particular importância. Os indicadores tomados para a definição do nível sócio-económico (NSE), assim como a atribuição dos sujeitos pelos três grupos de pertença considerados (NSE baixo, médio e alto), já foram anteriormente apresentados (cf. Capítulo 1).

Com as análises apresentadas em seguida, pretendeu-se averiguar se existem diferenças significativas entre as médias alcançadas nas dimensões da disrupção professada pelos alunos de NSE alto, médio ou baixo. Um outro objectivo foi estudar se o efeito da interacção do autoconceito e do nível sócio-económico

nos resultados obtidos na disrupção se apresenta ou não significativo.

Assim, nos quadros 6.21 a 6.23 apresentam-se os valores da média e do desvio-padrão dos resultados na disrupção em função do autoconceito e do nível sócio-económico (NSE).

Observa-se que, em geral, as médias obtidas pelo grupo com menor autoconceito traduzem maior disrupção do que as médias do grupo com maior autoconceito. A observação das médias permite ainda registar uma superior disrupção nas dimensões AP, AA e DTOT por parte dos alunos do estrato social inferior, na passagem do NSE baixo para o NSE médio, ou para o NSE alto. A superioridade na disrupção dos alunos do NSE baixo mostra-se em geral mais saliente na dimensão AA e menos notória na dimensão DT (aliás na DT surgem mesmo casos em que os resultados deste grupo chegam a ser ligeiramente inferiores aos dos estratos mais elevados).

Quanto aos efeitos principais do autoconceito (AC, AN, PO, AF, PTOT, OT, CC, MO, RC e STOT) nas dimensões da disrupção professada (DT, AP, AA, DTOT), os resultados aqui observados são muito semelhantes aos obtidos anteriormente (cf. ponto 2.2.1. do presente Capítulo). O mesmo acontecerá naturalmente nas posteriores análises dos resultados em função do autoconceito e de cada uma das restantes variáveis sociodemográficas (zona geográfica, idade e ano de escolaridade). Por isso, os comentários feitos anteriormente (ponto 2.2.1. do presente Capítulo) quanto à superioridade na disrupção dos alunos com níveis inferiores de auto-

Quadro 6.21 - Média e desvio-padrão dos resultados na disrupção professada em função do autoconceito ("PHCSCS") e do NSE.

AUTOCONC. NSE		Menor				Maior			
	N	M	DP	M	DP	N	M	DP	M	DP
		DT		AP			DT		AP	
AC										
baixo	284	15.9	5.1	9.4	3.9	171	12.5	4.3	7.4	3.0
médio	106	17.2	5.5	8.6	3.7	260	12.2	4.4	7.0	2.7
alto	26	17.3	4.5	10.4	3.3	68	12.1	4.4	6.9	2.4
total	416	16.4	5.2	9.3	3.8	499	12.3	4.4	7.2	2.8
AN										
baixo	305	14.0	4.9	8.2	3.3	150	14.5	5.3	8.8	4.1
médio	147	13.3	5.2	7.3	2.9	219	13.3	5.1	7.4	3.1
alto	23	13.0	3.4	7.5	3.0	71	13.3	5.3	7.6	2.9
total	475	13.8	4.9	7.9	3.2	440	13.7	5.2	7.9	3.5
		AA		DTOT			AA		DTOT	
AC										
baixo	284	7.2	3.3	32.7	9.9	171	6.0	2.0	26.0	7.7
médio	106	6.5	2.4	32.4	9.8	260	5.9	1.8	25.1	7.5
alto	26	6.2	1.5	33.9	5.6	68	5.8	2.1	24.9	7.4
total	416	7.0	3.1	32.7	9.6	499	5.9	1.9	25.5	7.6
AN										
baixo	305	6.4	2.6	28.8	8.9	150	7.0	3.1	30.4	9.9
médio	147	6.1	2.2	26.8	8.6	219	6.0	2.1	26.8	8.6
alto	23	5.6	1.2	26.6	5.8	71	5.9	2.2	26.9	8.6
total	475	6.3	2.5	28.0	8.7	440	6.4	2.5	28.0	9.4
						DT				
PO										
baixo	276	14.0	5.0			179			14.4	5.1
médio	127	13.6	5.4			239			13.2	5.0
alto	21	13.6	4.7			73			13.1	5.0
total	424	13.9	5.1			491			13.6	5.0
						AA				
AF										
baixo	262	6.3	2.1			193			6.8	3.2
médio	121	6.1	1.8			245			6.0	2.1
alto	34	6.2	2.0			60			5.7	1.9
total	417	6.2	2.0			498			6.3	2.6

conceito, são extensivos às posteriores análises -- em que se consideraram apenas as oscilações da significância dos valores de F no âmbito das novas variáveis a tomar.

Quadro 6.22 - Média e desvio-padrão dos resultados na disrupção professada em função do autoconceito ("SCAL") e do NSE.

AUTOCONC. NSE		Menor				Maior			
	N	M	DP	M	DP	N	M	DP	M	DP
		DT		AP			DT		AP	
OT										
baixo	268	14.9	5.2	9.2	3.7	187	13.1	4.5	7.2	3.2
médio	143	15.2	5.0	8.9	3.6	223	11.9	4.7	6.4	2.1
alto	36	13.7	4.8	8.6	2.7	58	12.1	4.6	7.0	2.9
total	447	14.6	5.1	9.1	3.6	468	12.4	4.6	6.8	2.7
CC										
baixo	314	14.3	5.0	8.5	3.5	141	13.9	5.1	8.3	3.7
médio	154	13.6	4.9	7.9	3.4	212	13.1	5.3	7.0	2.7
alto	21	12.2	4.2	7.6	3.1	73	13.5	5.0	7.6	2.9
total	489	14.0	4.9	8.2	3.5	426	13.4	5.2	7.5	3.1
MO										
baixo	304	14.7	4.9	8.8	3.8	151	13.2	5.1	7.6	3.0
médio	144	15.2	5.3	8.4	3.5	222	12.1	4.7	6.7	2.5
alto	24	13.6	4.1	8.3	3.3	70	13.0	5.1	7.4	2.8
total	472	14.8	5.0	8.7	3.7	443	12.6	4.9	7.1	2.8
RC										
baixo	275	14.5	5.0	9.2	3.7	180	13.8	5.1	7.2	3.0
médio	128	14.2	4.8	8.3	3.3	238	12.8	5.3	6.8	2.7
alto	37	14.0	5.0	8.3	2.9	57	12.7	4.8	7.2	2.9
total	440	14.3	4.9	8.9	3.6	475	13.2	5.1	7.0	2.9
		AA		DTOT			AA		DTOT	
OT										
baixo	268	7.1	3.3	31.4	9.9	187	5.8	1.5	26.2	7.3
médio	143	6.8	2.6	31.3	9.5	223	5.5	1.2	23.9	6.6
alto	36	6.1	1.7	30.0	7.1	58	5.7	2.1	24.8	7.9
total	447	6.9	3.0	31.3	9.7	468	5.7	1.5	24.9	7.1
CC										
baixo	314	6.7	3.0	29.7	9.5	141	6.2	2.2	28.4	9.3
médio	154	6.4	2.4	28.0	9.2	212	5.8	1.5	25.9	8.0
alto	21	5.7	1.0	25.5	6.4	73	5.9	2.2	27.2	8.4
total	489	6.6	2.8	29.0	9.3	426	5.9	1.9	27.0	8.6
MO										
baixo	304	6.8	3.0	30.5	9.6	151	6.0	2.2	26.8	8.5
médio	144	6.7	2.6	30.3	9.5	222	5.6	1.3	24.5	7.1
alto	24	5.9	1.0	27.9	6.3	70	5.8	2.2	26.4	8.5
total	472	6.8	2.8	30.3	9.4	443	5.8	1.8	25.6	7.9
RC										
baixo	275	7.1	3.3	30.8	9.9	180	5.8	1.6	26.9	8.0
médio	128	6.6	2.6	29.2	9.0	238	5.7	1.5	25.5	8.1
alto	37	6.2	2.5	28.6	8.6	57	5.6	1.5	25.6	7.4
total	440	6.9	3.1	30.2	9.6	475	5.7	1.5	26.0	8.0

Quadro 6.23 - Média e desvio-padrão dos resultados na disrupção professada em função do autoconceito global ("PHCSCS" e "SCAL") e do NSE.

AUTOCONC. NSE		Menor					Maior			
	N	M	DP	M	DP	N	M	DP	M	DP
		DT		AP			DT		AP	
STOT										
baixo	299	14.7	5.0	9.0	3.7	156	13.2	4.9	7.2	3.0
médio	129	15.5	5.0	8.8	3.6	237	12.1	4.8	6.6	2.4
alto	25	14.3	4.5	8.7	3.2	69	12.8	5.0	7.3	2.7
total	453	14.9	5.0	9.0	3.6	462	12.6	4.9	6.9	2.7
PTOT										
baixo	320	14.5	5.0	8.6	3.5	135	13.5	5.1	7.9	3.7
médio	86	15.3	5.8	7.9	3.5	280	12.7	4.8	7.2	2.9
alto	16	13.2	4.9	8.7	3.6	78	13.2	4.9	7.4	2.8
total	422	14.6	5.2	8.5	3.5	493	13.0	4.9	7.4	3.1
		AA		DTOT			AA		DTOT	
STOT										
baixo	299	6.9	3.1	30.8	9.8	156	5.9	1.9	26.4	8.0
médio	129	6.9	2.7	31.4	9.4	237	5.5	1.2	24.3	7.0
alto	25	6.1	1.2	29.2	7.1	69	5.8	2.2	26.0	8.1
total	453	6.9	2.9	30.9	9.5	462	5.7	1.6	25.3	7.6
PTOT										
baixo	320	6.7	3.0	29.9	9.4	135	6.3	2.3	27.8	9.3
médio	86	6.2	2.2	29.5	10.0	280	6.0	1.9	26.0	8.0
alto	16	5.7	1.0	27.7	7.1	78	5.9	2.1	26.6	8.1
total	422	6.6	2.8	29.7	9.4	493	6.0	2.1	26.6	8.4

Comparando os efeitos principais do autoconceito aqui verificados (Quadros 6.24 a 6.26) com os observados em 3.1 (Quadros 6.18 a 6.20), observam-se de facto algumas variações da significância de F. Mais propriamente, o efeito principal da ansiedade (AN) nos resultados obtidos na agressão aos colegas (AP), o efeito da PTOT na agressão à autoridade (AA) e o efeito da confiança nas capacidades (CC) na distracção-transgressão (DT) -- que em 3.1 se mostraram bastante significativos -- não se apresentam significativos no presente contexto. Uma outra

Quadro 6.24 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção professada, segundo o autoconceito ("PHCSCS") e o NSE.

Fonte	G.L.	Q.M.	F	P	S.	Q.M.	F	P	S.
		DT				AP			
AC	1	3279.3	146.9	.00	***	762.1	72.8	.00	***
NSE	2	4.0	.1	.83	ns	26.5	2.5	.07	ns
ACxNSE	2	62.9	2.8	.06	ns	21.9	2.0	.12	ns
		AA				DTOT			
AC	1	169.8	28.6	.00	***	9585.4	135.2	.00	***
NSE	2	13.5	2.2	.10	ns	40.7	.5	.56	ns
ACxNSE	2	11.0	1.8	.15	ns	38.3	.5	.58	ns
		DT				AP			
AN	1	16.1	.6	.43	ns	15.5	1.3	.24	ns
NSE	2	101.0	3.8	.01	**	123.9	10.9	.00	***
ANxNSE	2	3.9	.1	.85	ns	7.9	.7	.49	ns
		AA				DTOT			
AN	1	14.6	2.3	.12	ns	138.8	1.7	.19	ns
NSE	2	48.5	7.9	.00	***	778.8	9.5	.00	***
ANxNSE	2	12.2	1.9	.13	ns	60.7	.7	.47	ns
		DT							
PO	1	.1	.0	.94	ns				
NSE	2	86.5	3.3	.03	*				
POxNSE	2	17.9	.6	.50	ns				
		AA							
AF	1	9.0	1.4	.22	ns				
NSE	2	45.2	7.4	.00	***				
AFxNSE	2	11.8	1.9	.14	ns				

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns = não significativo

alteração situa-se na relação entre a confiança nas capacidades (CC) e a agressão ao colegas (AP): o nível de significância do efeito principal da CC apresenta-se bastante menor (p<.05), revelando, ainda assim, que o grupo com menor autoconceito difere

Quadro 6.25 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção professada, segundo o autoconceito ("SCAL") e o NSE.

Fonte	G.L.	Q.M.	F	P	S.	Q.M.	F	P	S.
		DT				AP			
OT	1	1597.1	66.2	.00***		1020.0	99.9	.00***	
NSE	2	14.4	.6	.54	ns	38.2	3.7	.01**	
OTxNSE	2	86.8	3.6	.01**		10.1	.9	.37	ns
		AA				DTOT			
OT	1	322.9	55.9	.00***		8077.1	111.7	.00***	
NSE	2	14.6	2.5	.08	ns	179.4	2.4	.08	ns
OTxNSE	2	9.4	1.6	.19	ns	138.2	1.9	.14	ns
		DT				AP			
CC	1	30.1	1.1	.28	ns	47.1	4.1	.04*	
NSE	2	63.0	2.4	.08	ns	80.6	7.1	.00***	
CCxNSE	2	26.4	1.0	.36	ns	14.4	1.2	.27	ns
		AA				DTOT			
CC	1	48.1	7.9	.00***		372.1	4.6	.03*	
NSE	2	20.3	3.3	.03*		448.8	5.5	.00***	
CCxNSE	2	4.6	.7	.46	ns	96.7	1.1	.30	ns
		DT				AP			
MO	1	927.9	37.2	.00***		411.9	37.8	.00***	
NSE	2	8.7	.3	.70	ns	42.5	3.9	.01**	
MOxNSE	2	72.7	2.9	.05*		8.2	.7	.47	ns
		AA				DTOT			
MO	1	154.0	25.8	.00***		3990.5	52.0	.00***	
NSE	2	11.5	1.9	.14	ns	155.7	2.0	.13	ns
MOxNSE	2	8.8	1.4	.22	ns	200.1	2.6	.07	ns
		DT				AP			
RC	1	208.5	8.0	.00***		619.0	58.1	.00***	
NSE	2	47.1	1.8	.16	ns	37.3	3.5	.03*	
RCxNSE	2	10.0	.3	.67	ns	10.3	.9	.37	ns
		AA				DTOT			
RC	1	242.4	41.3	.00***		3013.2	38.5	.00***	
NSE	2	13.8	2.3	.09	ns	265.7	3.4	.03*	
RCxNSE	2	5.5	.9	.38	ns	8.9	.1	.89	ns

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns = não significativo

Quadro 6.26 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção professada, segundo o autoconceito global ("PHCSCS" e "SCAL") e o NSE.

Fonte	G.L.	Q.M.	F	P	S.	Q.M.	F	P	S.
		DT				AP			
PTOT	1	383.7	15.0	.00***		106.4	9.4	.00***	
NSE	2	3.0	.1	.88	ns	38.0	3.3	.03*	
PTOTxNSE	2	68.0	2.6	.07	ns	2.1	.1	.82	ns
		AA				DTOT			
PTOT	1	14.6	2.3	.12	ns	1138.2	14.2	.00***	
NSE	2	18.8	3.0	.04*		140.6	1.7	.17	ns
PTOTxNSE	2	1.6	.2	.76	ns	55.3	.6	.50	ns
		DT				AP			
STOT	1	1042.5	42.2	.00***		806.9	77.2	.00***	
NSE	2	3.5	.1	.86	ns	20.7	1.9	.13	ns
STOTxNSE	2	97.5	3.9	.01**		7.5	.7	.48	ns
		AA				DTOT			
STOT	1	253.3	43.3	.00***		5869.2	78.7	.00***	
NSE	2	5.8	1.0	.36	ns	68.8	.9	.39	ns
STOTxNSE	2	8.6	1.4	.23	ns	217.7	2.9	.05*	

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns = não significativo

do grupo com maior autoconceito, apresentando-se este último grupo menos disruptivo.

As "ANOVAs" realizadas (Quadros 6.24 a 6.26) mostram que o efeito principal do nível sócio-económico (NSE) incide principalmente nos resultados obtidos na agressão aos colegas (AP). Nesta dimensão da disrupção, a não diferenciação dos resultados verifica-se apenas quando o NSE é tomado com o aspecto comortamentel (AC) ou com o autoconceito académico global (STOT).

O menor poder diferenciador dos resultados nas restantes

dimensões da disrupção poderá não estar totalmente desligado do condicionalismo metodológico relativo à variação de efectivos por "cela", nos grupos de pertença dos sujeitos considerados.

Na disrupção total (DTOT), surgem apenas três efeitos significativos do NSE: quando tomado com a ansiedade, AN ($p<.001$), com a confiança nas capacidades, CC ($p<.001$), ou com as relações com os colegas, RC ($p<.05$). Na agressão à autoridade (AA), o efeito mais significativo do NSE dá-se quando tomado com a ansiedade, AN ($p<.001$), ou com a aparência física, AF ($p<.001$); embora apresentando efeito menor, é de referir ainda o do NSE tomado com o autoconceito não académico global (PTOT), ou com a confiança nas capacidades ($p<.05$).

A distracção-transgressão é a que regista menos efeitos do nível sócio-económico: apenas quando este é tomado com a ansiedade, AN ($p<.01$), ou com a popularidade, PO ($p<.05$). Os maiores níveis de significância da diferenciação dos resultados na disrupção em função do NSE registam-se quando esta variável é tomada com a ansiedade (AN) ou com a confiança nas capacidades.

Para além dos efeitos principais analisados, verificam-se ainda várias situações em que ocorre um efeito signifivativo da interacção das variáveis autoconceito e NSE na disrupção. Em geral, esse efeito faz sentir-se nos resultados obtidos na distracção-transgressão (DT).

A dimensão do autoconceito orientação para a tarefa (OT) combinada com o nível sócio-económico (OTxNSE) produz efeitos diferenciais na disrupção escolar, ou seja, na distracção--transgressão, DT [($F(2, 909) = 3.6$; $p<.01$)]. O efeito da interacção dessas duas variáveis explica-se pela maior

diferenciação segundo a orientação para a tarefa (OT) no NSE médio ($T = 7.06$; $gl. = 364$; $p<.001$) do que no NSE baixo ($T = 3.94$; $gl. = 453$; $p<.001$) e que no NSE alto ($T = 1.60$; $gl. = 92$; n.s.), e também pela maior diferenciação dos resultados segundo o NSE no grupo com maior OT do que no grupo com menor OT: enquanto no grupo com menor OT os valores de t não atingem níveis de significância estatística nos contrastes realizados, no grupo com maior OT as diferenças significativas surgem apenas no contraste NSE baixo/médio ($T = 2.64$; $gl. = 408$; $p<.01$).

Apesar de o NSE, quando tomado com o STOT, não apresentar efeito principal significativo na distracção-transgressão (DT), a diferenciação dos resultados nesta dimensão da disrupção, tomando o autoconceito académico global (STOT), apresenta-se mediada pelo NSE. O efeito da interacção STOTxNSE na distracção-transgressão, DT [($F(2, 909) = 3.9$; $p<.01$)], tem a ver com a maior diferenciação segundo o autoconceito académico global (STOT) no NSE médio ($T = 6.30$; $gl. = 364$; $p<.001$) do que no NSE baixo ($T = 3.07$; $gl. = 453$; $p<.001$) e do que no NSE alto ($T = 1.39$; $gl. = 92$; n.s.), e também com a maior diferenciação dos resultados segundo o NSE no grupo com maior STOT do que no grupo com menor STOT. Ao mesmo tempo, e tal como na interacção anteriormente analisada, verifica-se que no grupo com menor STOT não surgem diferenças significativas entre as médias, ao passo que no grupo com maior STOT se registam diferenças significativas no contraste NSE baixo/médio ($T = 2.19$; $gl. = 391$; $p<.05$).

Verifica-se ainda um efeito significativo da interacção das variáveis motivação (MO) e NSE na distracção-transgressão, DT [(F

(2, 909) = 2.9; p<.05)]. Depara-se aí com uma superior diferenciação dos resultados segundo a motivação no NSE médio (p<.001), seguido do NSE baixo (p<.01) e este do NSE alto (n.s.), além de que as diferenças em função do NSE surgem apenas no grupo com maior motivação (MO), contraste NSE baixo/médio (T = 1.98; gl. = 371; p<.05).

Um outro efeito significativo é o da interacção STOTxNSE na disrupção total, DTOT [(F (2, 909) = 2.9; p<.05)]. A sua explicação vai na mesma direcção das atrás apresentadas -- decrescente diferenciação do NSE médio para o baixo e deste para o alto, e ainda a existência de uma única diferenciação segundo o NSE, ocorrida no grupo com maior autoconceito e apenas para o contraste NSE baixo/médio (p<.01).

No conjunto das interacções consideradas -- embora com o condicionalismo ligado à diferença de efectivos nos grupos sociais formados --, os níveis de disrupção obtidos apresentam-se menores nos alunos com maior autoconceito do que nos de menor autoconceito; enquanto neste último grupo os alunos mais disruptivos são os de NSE médio, seguidos dos de NSE baixo e estes dos de NSE alto (m>b>a), no grupo com maior autoconceito a situação altera-se para b>a>m.

Recorreu-se ainda à análise de variância univariada dos resultados na disrupção em função do NSE, com vista a um estudo mais exaustivo das diferenças encontradas (procedimento "Oneway" do SPSS-X). Assim, no quadro 6.27 apresentam-se os valores de F encontrados, a par dos contrastes observados entre os três grupos sociais.

Quadro 6.27 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção, segundo o NSE.

Disrupção	Fonte de variância	G.l.	Quadrados médios	F	Contrastes
DT					
	Entre-grupos	2	92.981	3.57	B>M**
	Intra-grupos	912	25.974	**	B=A M=A
AP					
	Entre-grupos	2	116.328	10.28	B>M***
	Intra-grupos	912	11.309	***	B>A* M=A
AA					
	Entre-grupos	2	41.542	6.78	B>M***
	Intra-grupos	912	6.127	***	B>A*** M=A
DTOT					
	Entre-grupos	2	709.442	8.73	B>M***
	Intra-grupos	912	81.210	***	B>A** M=A

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns = não significativo

Os valores obtidos apresentam diferenciações estatisticamente significativas em todas as dimensões da disrupção, situando-se as maiores diferenças entre os sujeitos do NSE baixo e médio, e revelando maior disrupção por parte dos sujeitos socialmente desfavorecidos. Surgem também diferenças entre os sujeitos do NSE baixo e alto, embora menos frequentes e com níveis de significância menores (cf. Quadro 6.27). Entre os sujeitos de NSE médio e alto não apareceram diferenças dignas de registo, qualquer que fosse a dimensão da disrupção considerada. Na distracção-transgressão (DT), a única diferença estatisticamente significativa apareceu no contraste NSE baixo/médio (p<.01). O efeito do NSE parece manifestar-se sobretudo na agressão à autoridade e aos colegas, e ainda na disrupção global.

Por último, atendendo, por um lado, a que as diferenciações estatisticamente significativas encontradas na disrupção são

favoráveis aos grupos sociais mais elevados e, por outro, à existência de algumas situações em que a variância dos resultados se apresenta significativamente afectada pelo efeito da interacção do autoconceito e do nível sócio-económico, optou-se por rejeitar parcialmente as hipóteses nulas Ho 18 e Ho 19 (cf. Capítulo 1).

Consideram-se no ponto seguinte os resultados na disrupção professada, tomando em simultâneo o autoconceito e a zona geográfica dos sujeitos.

2.2.3. Resultados na disrupção professada, em função do autoconceito e da zona geográfica

A importância do estudo da influência da zona habitacional dos sujeitos na diferenciação dos resultados em testes psicológicos foi já destacada em capítulos anteriores. A falta de estudos dos resultados na disrupção em função do autoconceito e da zona geográfica, contrastando o litoral e o interior urbanos, bem como os indicadores de maior predominância da disrupção nos meios citadinos, levaram ao estudo dos efeitos da variável zona de residência urbana na diferenciação dos resultados, obtidos pelos alunos do interior e litoral. Os sujeitos distribuiram-se por dois tipos de zonas geográficas: litoral (Lisboa N = 465) e interior (Viseu N = 450).

Com as análises em seguida apresentadas, pretendeu-se saber

se as diferenças entre as médias obtidas nas dimensões da disrupção professada pelos alunos do interior (pequena cidade) e as obtidas pelos alunos do litoral (grande cidade) se mostram estatisticamente significativas. Um outro objectivo foi o de averiguar a existência do efeito significativo da interacção do autoconceito e da zona geográfica nos resultados obtidos na disrupção.

Com estas linhas orientadoras, determinou-se a média e o desvio-padrão dos resultados (procedimento "Means" do SPSS-X, versão 1988) e realizaram-se várias análises de variância (procedimento "Anova" do SPSS-X). Assim, no quadro 6.28 apresentam-se os valores estatísticos na disrupção (DT e DTOT) obtidos pelos alunos dos dois meios considerados e com menor ou maior autoconceito.

Comparando os efeitos principais do autoconceito aqui verificados (Quadro 6.29) com os observados em 3.1 (Quadros 6.18 a 6.20), observa-se que apenas o efeito principal da confiança nas capacidades (CC) na distracção-transgressão (DT) beneficia de um aumento do nível de significância do valor de F ($p<.05$ passa para $p<.01$).

Considerem-se agora os resultados em função do factor zona. No quadro relativo às médias (Quadro 6.28), observa-se a superioridade dos níveis de disrupção por parte dos alunos que frequentam escolas da zona urbana litoral. Apenas na disrupção total (DTOT) em função da zona tomada com a ansiedade (AN), os sujeitos que residem no litoral apresentam média idêntica à dos que vivem no interior, e isto quando inseridos no grupo dos menos ansiosos.

Quadro 6.28 - Média e desvio-padrão dos resultados na disrupção professada em função do autoconceito e da zona.

AUTOCONC. / Zona	Menor				Maior			
	N	M	DP	M	DP	N	M	DP	M	DP
		DT		DTOT			DT		DTOT	
AC									
interior	223	15.7	5.1	32.5	9.4	227	11.7	4.0	25.2	7.5
litoral	193	17.1	5.3	33.0	9.8	272	12.8	4.6	25.7	7.6
total	416	16.4	5.2	32.7	9.6	499	12.3	4.4	25.5	7.6
AN										
interior	252	13.2	4.6	27.4	8.2	198	13.5	5.2	28.0	9.8
litoral	223	14.4	5.2	28.8	9.2	242	14.0	5.2	28.0	9.1
total	475	13.8	4.9	28.0	8.7	440	13.7	5.2	28.0	9.4
PO										
interior	217	13.6	4.9	28.2	9.2	233	13.0	4.8	27.2	8.7
litoral	207	14.2	5.3	28.8	9.8	258	14.2	5.2	28.1	8.5
total	424	13.9	5.1	28.3	9.5	491	13.6	5.0	27.9	8.6
PTOT										
interior	234	14.1	5.0	29.0	9.1	216	12.4	4.5	26.2	8.5
litoral	188	15.2	5.3	30.6	9.8	277	13.5	5.1	26.9	8.3
total	422	14.6	5.2	29.7	9.4	493	13.0	4.9	26.6	8.4
OT										
interior	256	14.4	4.9	30.2	9.4	194	11.9	4.4	24.3	7.1
litoral	191	16.2	5.3	32.6	10.0	274	12.8	4.7	25.4	7.1
total	447	15.2	5.1	31.3	9.7	468	12.4	4.6	24.9	7.1
CC										
interior	280	13.6	4.6	28.2	8.9	170	12.8	5.2	26.1	8.8
litoral	209	14.7	5.2	29.9	9.8	256	13.8	5.2	27.6	8.4
total	489	14.0	4.9	29.0	9.3	426	13.4	5.2	27.0	8.6
MO										
interior	283	14.1	4.8	29.4	9.2	167	11.8	4.6	24.7	7.7
litoral	189	15.8	5.0	31.6	9.7	276	13.1	5.1	26.2	8.0
total	472	14.8	5.0	30.3	9.4	443	12.6	4.9	25.6	7.9
RC										
interior	244	13.8	4.8	29.7	9.4	206	12.7	4.9	25.3	7.8
litoral	196	15.0	5.0	30.8	9.9	269	13.6	5.3	26.6	8.1
total	440	14.3	4.9	30.2	9.6	475	13.2	5.1	26.0	8.0
STOT										
interior	265	14.1	4.7	29.7	9.1	185	12.1	4.8	24.7	7.8
litoral	188	16.0	5.1	32.4	9.9	277	12.9	4.9	25.7	7.4
total	453	14.9	5.0	30.9	9.5	462	12.6	4.9	25.3	7.6

As "ANOVAs" realizadas (Quadro 6.29) mostram que as diferenças na disrupção entre o grupo que vive no interior e o que reside no litoral, e a superioridade deste grupo, são mais

Quadro 6.29 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção professada, segundo o autoconceito e a zona.

Fonte	G.L.	Q.M.	F	P S.	Q.M.	F	P S.
		DT			DTOT		
AC	1	3589.4	162.6	.00***	11144.5	158.1	.00***
Zona	1	312.6	14.1	.00***	256.5	3.6	.06 ns
ACxZona	1	3.1	.1	.70 ns	12.0	.1	.67 ns
AN	1	2.0	.0	.77 ns	1.0	.0	.91 ns
Zona	1	182.2	7.0	.00***	121.3	1.4	.22 ns
ANxZona	1	33.5	1.2	.25 ns	95.9	1.1	.28 ns
PO	1	16.8	.6	.42 ns	301.4	3.6	.06 ns
Zona	1	184.2	7.0	.00***	136.3	1.6	.19 ns
POxZona	1	15.9	.6	.43 ns	8.2	.1	.75 ns
PTOT	1	648.8	25.6	.00***	2431.5	30.3	.00***
Zona	1	265.5	10.4	.00***	276.1	3.4	.06 ns
PTOTxZona	1	.8	.0	.85 ns	36.4	.4	.50 ns
OT	1	1986.2	83.5	.00***	9714.7	134.9	.00***
Zona	1	412.4	17.3	.00***	698.0	9.6	.00***
OTxZona	1	46.5	1.9	.16 ns	82.0	1.1	.28 ns
CC	1	143.8	5.5	.01**	1041.7	12.7	.00***
Zona	1	234.1	9.0	.00***	795.6	9.7	.00***
CCxZona	1	.8	.0	.85 ns	5.1	.0	.80 ns
MO	1	1371.1	55.9	.00***	5736.5	75.0	.00***
Zona	1	455.0	18.5	.00***	758.9	9.9	.00***
MOxZona	1	10.1	.4	.52 ns	29.4	.3	.53 ns
RC	1	364.2	14.2	.00***	4128.0	52.7	.00***
Zona	1	244.4	9.5	.00***	347.8	4.4	.03*
RCxZona	1	4.8	.1	.66 ns	4.6	.0	.80 ns
STOT	1	1450.1	59.5	.00***	7761.2	104.8	.00***
Zona	1	409.1	16.8	.00***	731.2	9.8	.00***
STOTxZona	1	58.0	2.3	.12 ns	157.1	2.1	.14 ns

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns = não significativo

salientes na distracção-transgressão, DT (p<.001), não se mostrando estatisticamente significativa na disrupção total (DTOT) quando a zona é tomada com as dimensões do "PHCSCS". No

entanto, o efeito principal da zona na disrupção total (DTOT) -- quando a zona é tomada com qualquer dimensão do "SCAL" -- mostra-se significativo, apresentando portanto os alunos do litoral maior disrupção global.

Quanto ao efeito da interacção das variáveis zona geográfica e autoconceito, não chega a atingir qualquer significância estatistica. Os resultados diferenciam-se em função de ambas as variáveis, podendo uma e outra contribuir para a explicação da variância dos resultados na disrupção professada, sem no entanto ocorrer qualquer interacção.

Em suma, verificaram-se, pois, vários casos em que o efeito principal da zona na diferenciação dos resultados se mostrou significativo, apresentando-se mais disruptivos os sujeitos do grupo residente no litoral. Por outro lado, observou-se que o efeito da interacção do autoconceito e da zona nos resultados obtidos na disrupção não adquiriu significância estatistica. Optou-se pois por rejeitar parcialmente a hipótese nulas Ho 20, considerando-se no entanto que nada se opõe a aceitar a hipótese nula Ho 21 (cf. Capitulo 1).

2.2.4. Resultados na disrupção professada, em função do autoconceito e da idade

A metodologia transversal utilizada, situando o âmbito de análise dos resultados no contexto de uma única aplicação dos

instrumentos de avaliação utilizados, não impede a consideração de algumas suposições quanto ao desenvolvimento relacional do grupo populacional do presente estudo.

Considerando os alunos distribuídos por dois momentos algo distintos do desenvolvimento psicológico (Tavares & Alarcão, 1985), tomaram-se dois grupos etários: 12-14 e 15-19 anos.

Pretendeu-se examinar aqui a existência de eventuais diferenças estatisticamente significativas entre as médias apresentadas nas dimensões da disrupção professada pelos alunos mais novos (12-14 anos) e as obtidas pelos alunos mais velhos (15-19 anos). Procurou-se ainda averiguar se o efeito da interacção das variáveis autoconceito e idade nos resultados obtidos na disrupção adquiria ou não significância estatistica.

Assim, apresentam-se no quadro 6.30 os valores da média e do desvio-padrão, bem como os efectivos por grupo, considerando os sujeitos repartidos por idades. No quadro 6.31, aparecem as "ANOVAs" correspondentes.

Uma primeira verificação é a de que as médias na disrupção dos alunos mais velhos são, em geral, superiores às dos mais novos; apenas na agressão à autoridade (AA) se observam resultados ligeiramente superiores para os sujeitos mais novos (diferença de 0.1 entre as médias), e somente para o grupo com menor autoconceito e quando a idade é tomada com a ansiedade (AN), a motivação (MO) ou a STOT.

Quanto aos efeitos principais do autoconceito na disrupção, verifica-se que, se forem comparados com os observados no ponto 3.1 (Quadros 6.18 a 6.20), apenas o efeito principal da

Quadro 6.30 - Média e desvio-padrão dos resultados na disrupção professada em função do autoconceito e da idade.

AUTOCONC. Idade	Menor					Maior				
	N	M	DP	M	DP	N	M	DP	M	DP
		DT		AA			DT		AA	
AC										
12-14	202	15.6	5.2	6.9	3.4	282	11.7	4.0	5.8	1.8
15-19	214	17.1	5.1	7.0	2.7	217	13.0	4.7	6.1	2.0
total	416	16.4	5.2	7.0	3.1	499	12.3	4.4	5.9	1.9
AN										
12-14	235	13.2	4.9	6.3	2.8	249	12.7	4.7	6.0	2.2
15-19	240	14.3	4.9	6.2	2.0	191	15.1	5.5	6.7	2.7
total	475	13.8	4.9	6.3	2.4	440	13.7	5.2	6.3	2.5
PO										
12-14	232	13.2	5.0			252	12.7	4.6		
15-19	192	14.7	5.1			239	14.6	5.3		
total	424	13.9	5.1			491	13.6	5.0		
AF										
12-14	237			6.1	1.9	247			6.3	2.8
15-19	180			6.5	2.2	251			6.4	2.5
total	417			6.3	2.0	498			6.4	2.6
PTOT										
12-14	216	14.0	5.1	6.5	3.1	268	12.1	4.4	5.8	1.9
15-19	206	15.2	5.1	6.6	2.5	225	14.1	5.2	6.3	2.2
total	422	14.6	5.2	6.6	2.8	493	13.0	4.9	6.0	2.1
OT										
12-14	220	14.4	5.0	6.9	3.2	264	11.8	4.3	5.6	1.5
15-19	227	15.9	5.2	7.0	2.8	204	13.2	4.9	5.8	1.5
total	447	15.2	5.1	6.9	3.0	468	12.4	4.6	5.7	1.5
CC										
12-14	238	13.2	4.7	6.5	3.0	246	12.7	4.9	5.8	1.9
15-19	251	14.8	5.0	6.6	2.6	180	14.4	5.5	6.1	1.9
total	489	14.0	4.9	6.6	2.8	426	13.4	5.2	5.9	1.9
MO										
12-14	219	14.4	4.9	6.8	3.1	265	11.8	4.4	5.6	1.6
15-19	253	15.2	5.0	6.7	2.6	178	13.8	5.5	6.0	2.0
total	472	14.8	5.0	6.8	2.8	443	12.6	4.9	5.8	1.8
RC										
12-14	244	13.6	4.8	6.8	3.1	240	12.3	4.7	5.7	1.5
15-19	196	15.2	5.0	7.0	3.0	235	14.1	5.4	5.8	1.6
total	440	14.3	4.9	6.9	3.1	475	13.2	5.1	5.7	1.5
STOT										
12-14	216	14.3	4.8	6.9	3.2	268	11.9	4.5	5.5	1.5
15-19	237	15.5	5.1	6.8	2.7	194	13.6	5.2	5.9	1.8
total	453	14.9	5.0	6.9	2.9	462	12.6	4.9	5.7	1.6

Quadro 6.31 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção professada, segundo o autoconceito e a idade.

Fonte	G.L.	Q.M.	F	P S.	Q.M.	F	P S.
		DT			AA		
AC	1	3279.4	149.6	.00***	218.4	36.6	.00***
Idade	1	451.9	20.6	.00***	10.5	1.7	.18 ns
ACxIdade	1	1.1	.0	.82 ns	.8	.1	.71 ns
AN	1	2.0	.0	.77 ns	1.1	.1	.66 ns
Idade	1	631.7	24.8	.00***	18.4	2.9	.08 ns
ANxIdade	1	102.5	4.0	.04*	24.9	4.0	.04*
PO	1	19.9	.7	.37 ns			
Idade	1	636.6	24.9	.00***			
POxIdade	1	6.2	.2	.62 ns			
AF	1				1.1	.2	.67 ns
Idade	1				17.3	2.7	.09 ns
AFxIdade	1				4.9	.8	.37 ns
PTOT	1	527.0	21.1	.00***	57.9	9.4	.00***
Idade	1	593.1	23.8	.00***	15.8	2.5	.10 ns
PTOTxIdade	1	34.9	1.4	.23 ns	7.9	1.3	.25 ns
OT	1	1614.3	67.9	.00***	366.9	63.2	.00***
Idade	1	489.9	20.6	.00***	8.0	1.3	.24 ns
OTxIdade	1	.2	.0	.91 ns	.2	.0	.84 ns
CC	1	52.4	2.0	.15 ns	84.0	13.7	.00***
Idade	1	592.1	23.2	.00***	11.4	1.8	.17 ns
CCxIdade	1	.1	.0	.93 ns	2.3	.3	.53 ns
MO	1	900.7	36.8	.00***	201.4	33.7	.00***
Idade	1	434.0	17.7	.00***	5.2	.8	.35 ns
MOxIdade	1	86.2	3.5	.06 ns	15.5	2.6	.10 ns
RC	1	345.3	13.7	.00***	305.7	52.0	.00***
Idade	1	675.0	26.8	.00***	17.8	3.0	.08 ns
RCxIdade	1	6.7	.2	.60 ns	.2	.0	.82 ns
STOT	1	1058.0	43.4	.00***	312.4	53.4	.00***
Idade	1	466.3	19.1	.00***	5.6	.9	.32 ns
STOTxIdade	1	12.0	.4	.48 ns	16.1	2.7	.09 ns

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns = não significativo

confiança nas capacidades (CC) na distracção-transgressão (DT) perde significância estatistica, mantendo-se idêntica a significância dos valores de F nas restantes situações.

Os efeitos principais da idade surgidos das "ANOVAs" realizados (Quadro 6.31) permitem verificar que as diferenças na distracção-transgressão (DT) se apresentam altamente significativas (p<.001), traduzindo a superioridade estatistica da média dos alunos mais velhos, qualquer que seja a dimensão do autoconceito tomada com a idade. Na agressão à autoridade (AA), a média obtida pelo grupo de sujeitos mais velhos não se mostra significativamente diferente da do grupo dos mais velhos, seja qual for a situação em análise.

Considerando agora o efeito de interacção das variáveis idade e autoconceito, verifica-se que adquire significância estatistica (p<.05) apenas na distracção-transgressão (DT) e na agressão à autoridade (AA), e quando a idade é tomada simultaneamente com a ansiedade, AN (Quadro 6.31).

O efeito da interacção ANxIdade na DT [(F (1, 911) = 4.0; p<.05)] é explicado pela maior diferenciação dos resultados segundo a ansiedade (AN) nos alunos mais velhos (T = -1.57; gl. = 429; n.s.) do que nos mais novos (T = 1.14; gl. = 482; n.s.), e também pela menor diferenciação segundo a idade no grupo mais ansioso (T= -2.51; gl. = 473; p<.05) -- isto é, e como se viu, com menor autoconceito -- do que no grupo menos ansioso (T = -4.83; gl. = 438; p<.001). Esta interacção indica, portanto, que o grupo menos ansioso e mais velho apresenta mais distracção-transgressão (DT) do que o grupo mais ansioso e mais novo, e especialmente do que o grupo menos ansioso e mais novo.

Verifica-se ainda um outro efeito da interacção ANxIdade na agressão á autoridade, AA [(F (1, 911) = 4.0; p<.05)]. Este efeito reflecte a maior diferenciação dos resultados segundo a ansiedade (AN) junto dos alunos mais velhos (T = -2.14; gl. = 429; p<.05) do que dos mais novos (T = 1.31; gl. = 482; n.s.), e também a maior diferenciação segundo a idade no grupo menos ansioso (T = -2.91; gl. = 438; p<.01) do que no grupo mais ansioso (n.s.).

Enfim, os resultados obtidos permitem observar que as diferenças estatisticamente significativas encontradas na disrupção são favoráveis aos sujeitos mais novos: ocorre um aumento da distracção-transgressão à medida que os sujeitos avançam na idade (mantendo-se, no entanto, "estável" a agressão à autoridade). Verifica-se também que a variância dos resultados em certas dimensões da disrupção é influenciada pelo efeito significativo da interacção do autoconceito e da idade. Por tais razões, considerou-se ser de rejeitar parcialmente as hipóteses nulas Ho 22 e Ho 23 (cf. Capitulo 1).

2.2.5. Resultados na disrupção professada, em função do autoconceito e do ano de escolaridade

Nos estudos diferenciais o ano de escolaridade não tem sido uma variável muito estudada. Para uma análise das diferenças na disrupção em função do autoconceito (menor ou maior) e do ano de

escolaridade, realizaram-se várias análises de variância. Pretendeu-se desta forma indagar se as diferenças entre as médias obtidas pelos alunos do 7o, do 8o e do 9o anos na disrupção professada se mostravam estatisticamente significativas. Um último objectivo foi o de averiguar se a diferenciação dos resultados na disrupção seria ou não devida a algum efeito significativo da interacção do autoconceito e do ano de escolaridade.

No quadro 6.32 apresenta-se a média e o desvio-padrão dos resultados (procedimento "Means" do SPSS-X, versão 1988) e, no quadro 6.33, as "ANOVAs" correspondentes (procedimento "Anova" do SPSS-X).

Quanto aos efeitos principais do autoconceito (AC, AN, PO, PTOT, OT, CC, MO, RC e STOT) nos resultados obtidos nas dimensões da disrupção (DT e DTOT), verifica-se que, se forem comparados com os anteriormente comentados (Quadros 6.18 a 6.20), apenas o nível de significância do valor de F relativo ao efeito da confiança nas capacidades (CC) na distracção-transgressão (DT) aumenta um pouco (de $p<.05$ passa para $p<.01$). Nos restantes casos, a significância dos valores de F mantém-se equivalente, confirmando a superioridade na disrupção por parte dos alunos com níveis inferiores de autoconceito.

Observa-se que os efeitos principais do ano escolar, surgidos das "ANOVAs" (Quadro 6.33), traduzem diferenças na distracção-transgressão (DT) altamente significativas ($p<.001$), em resultado da variação estatistica das médias dos três grupos comparados, qualquer que seja a dimensão do autoconceito tomada com o ano de escolaridade. Na disrupção total (DTOT), as médias

Quadro 6.32 - Média e desvio-padrão dos resultados na disrupção em função do autoconceito e do ano escolar.

AUTOCONC. / Ano	Menor					Maior				
	N	M	DP	M	DP	N	M	DP	M	DP
		DT		DTOT			DT		DTOT	
AC										
7o ano	131	14.8	4.4	30.5	7.6	177	11.6	4.3	25.4	8.4
8o ano	133	16.8	5.3	33.6	10.2	169	12.7	4.1	25.3	6.6
9o ano	152	17.3	5.5	33.7	10.4	153	12.7	4.6	25.7	7.6
total	416	16.4	5.2	32.7	9.6	499	12.3	4.4	25.5	7.6
AN										
7o ano	148	13.0	4.6	27.5	7.6	160	12.3	4.6	26.7	9.2
8o ano	164	14.0	4.7	28.4	9.0	138	14.2	5.2	28.0	8.9
9o ano	163	14.2	5.4	28.2	9.4	142	14.9	5.5	29.6	9.9
total	475	13.8	4.9	28.0	8.7	440	13.7	5.2	28.0	9.4
PO										
7o ano	142	12.9	4.6	27.4	7.8	166	12.5	4.6	26.7	9.0
8o ano	139	14.2	5.2	29.0	10.1	163	14.0	4.7	27.5	7.8
9o ano	143	14.5	5.4	29.6	10.3	162	14.5	5.5	28.2	8.9
total	424	13.9	5.1	28.5	9.5	491	13.6	5.0	27.7	8.6
PTOT										
7o ano	141	13.7	4.6	29.0	7.8	167	11.7	4.4	25.5	8.7
8o ano	134	14.7	5.1	29.7	9.7	168	13.6	4.8	27.0	8.1
9o ano	147	15.3	5.6	30.5	10.5	158	13.7	5.2	27.3	8.4
total	422	14.6	5.2	29.7	9.4	493	13.0	4.9	26.6	8.4
OT										
7o ano	147	13.9	4.8	29.6	8.7	161	11.5	4.1	24.4	7.3
8o ano	144	15.5	4.9	31.9	9.8	158	12.8	4.6	24.8	6.7
9o ano	156	16.0	5.5	32.3	10.5	149	13.0	4.9	25.7	7.3
total	447	15.2	5.1	31.3	9.7	468	12.4	4.6	24.9	7.1
CC										
7o ano	169	13.3	4.6	28.4	8.6	139	11.7	4.5	25.5	8.1
8o ano	154	14.4	4.9	28.8	9.6	148	13.7	5.0	26.6	7.7
9o ano	166	14.5	5.2	29.8	9.8	139	14.7	5.7	28.9	9.6
total	489	14.1	4.9	29.0	9.3	426	13.3	5.2	27.0	8.6
MO										
7o ano	158	14.0	4.6	29.6	8.2	150	11.2	4.1	24.4	7.9
8o ano	156	15.1	4.8	30.8	9.6	146	13.0	4.9	25.4	7.2
9o ano	158	15.2	5.4	30.6	10.4	147	13.7	5.4	27.0	8.3
total	472	14.8	5.0	30.3	9.4	443	12.6	4.9	25.6	7.9
RC										
7o ano	173	13.6	4.5	29.4	8.8	135	11.5	4.5	24.1	7.0
8o ano	134	14.4	4.7	29.9	9.2	168	13.8	5.1	26.8	8.5
9o ano	133	15.3	5.5	31.5	10.9	172	13.9	5.4	26.8	7.9
total	440	14.3	4.9	30.2	9.6	475	13.2	5.1	26.0	8.0
STOT										
7o ano	153	14.0	4.6	30.0	8.5	155	11.4	4.3	24.2	7.4
8o ano	146	15.1	4.8	31.2	9.8	156	13.1	4.9	25.3	7.0
9o ano	154	15.6	5.4	31.3	10.3	151	13.4	5.3	26.3	8.2
total	453	14.9	5.0	30.9	9.5	462	12.6	4.9	25.3	7.6

Quadro 6.33 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção professada, segundo o autoconceito e o ano escolar.

Fonte	G.L.	Q.M.	F	P	S.	Q.M.	F	P	S.
		DT				DTOT			
AC	1	3352.9	153.3	.00	***	10747.7	153.0	.00	***
Ano	2	236.4	10.8	.00	***	153.3	2.1	.11	ns
ACxAno	2	34.3	1.5	.20	ns	209.4	3.0	.05	*
AN	1	.8	.0	.85	ns	.8	.0	.91	ns
Ano	2	288.9	11.3	.00	***	241.3	2.9	.05	*
ANxAno	2	37.4	1.4	.23	ns	104.9	1.2	.28	ns
PO	1	12.2	.4	.49	ns	296.1	3.6	.06	ns
Ano	2	288.1	11.2	.00	***	238.5	2.9	.05	*
POxAno	2	3.5	.1	.87	ns	13.0	1.5	.85	ns
PTOT	1	551.0	22.0	.00	***	2244.9	28.0	.00	***
Ano	2	282.2	11.2	.00	***	225.4	2.8	.06	ns
PTOTxAno	2	17.7	.7	.49	ns	13.3	.1	.84	ns
OT	1	1712.2	72.1	.00	***	9041.3	124.6	.00	***
Ano	2	267.6	11.2	.00	***	790.9	10.9	.00	***
OTxAno	2	4.8	.2	.81	ns	21.2	.2	.74	ns
CC	1	140.7	5.5	.01	**	906.1	11.1	.00	***
Ano	2	291.8	11.4	.00	***	247.2	3.0	.04	*
CCxAno	2	58.8	2.3	.09	ns	123.6	1.5	.20	ns
MO	1	1089.7	44.7	.00	***	5084.7	66.2	.00	***
Ano	2	285.2	11.7	.00	***	234.3	3.0	.04	*
MOxAno	2	34.0	1.3	.24	ns	73.9	.9	.38	ns
RC	1	407.6	16.2	.00	***	4263.8	54.9	.00	***
Ano	2	342.3	13.6	.00	***	422.5	5.4	.00	***
RCxAno	2	40.1	1.6	.20	ns	98.3	1.2	.28	ns
STOT	1	1219.2	50.2	.00	***	7137.3	95.6	.00	***
Ano	2	287.5	11.8	.00	***	234.4	3.1	.04	*
STOTxAno	2	6.5	.2	.76	ns	20.6	.2	.75	ns

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns = não significativo

dos três grupos mostram-se em geral menos diferenciadas (p<.05), havendo alguns casos de não diferenciação dos resultados: quando o ano é tomado com o aspecto comportamental (AC) ou com o

autoconceito não académico global (PTOT).

Quanto ao efeito da interacção das variáveis ano escolar e autoconceito, a generalidade dos resultados destaca a não verificação de efeitos significativos da interacção daquelas variáveis. Mais propriamente, verifica-se apenas um caso de significância estatística: AC x Ano na DTOT (cf. Quadro 6.33). O efeito significativo da interacção das variáveis aspecto comportamental e ano escolar na disrupção total [(F (2, 909) = 3.0; p<.05)] pode explicar-se pela maior diferenciação segundo o aspecto comportamental (AC) no 8o ano (T = 7.51; gl. = 300; p<.001) do que no 9o (T = 7.24; gl. = 303; p<.001) e do que no 7o (T = 5.36; gl. = 306; p<.001), e também pela superior diferenciação dos resultados segundo o ano escolar no grupo com menor AC do que no grupo com maior AC. Enquanto no grupo com maior AC os valores de t não atingem níveis de significância estatística para os contrastes realizados, no grupo com menor AC surgem diferenças significativas nos contrastes 7o/8o ano (T = -2.48; gl. = 262; p<.05) e 7o/9o ano (T = -2.64; gl. = 281; p<.01).

Para uma análise mais cuidada das diferenças na disrupção entre os vários anos escolares, realizaram-se posteriores análises de variância dos resultados (procedimento "Oneway" do SPSS-X, versão 1988). No quadro 6.34 apresentam-se os valores obtidos, bem como os níveis de significância dos contrastes realizados.

Tais contrastes revelam diferenciações estatisticamente significativas entre os resultados obtidos na distracção--transgressão pelos alunos do 7o ano e os apresentados pelos do

Quadro 6.34 - Análise de variância dos resultados nas dimensões da disrupção, segundo o ano de escolaridade.

Disrupção	Fonte de variância	G.l.	Quadrados médios	F	Contrastes
DT	Entre-grupos	2	288.597	11.29	7º<8º***
	Intra-grupos	912	25.545	***	7º<9º***
					8º=9º
AP	Entre-grupos	2	19.712	1.71	7º=8º=9
	Intra-grupos	912	11.520	ns	
AA	Entre-grupos	2	6.759	1.08	7º=8º=9º
	Intra-grupos	912	6.203	ns	
DTOT	Entre-grupos	2	240.892	2.92	7º=8º
	Intra-grupos	912	82.238	*	7º<9º**
					8º=9º

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns = não significativo

8º, ou pelos do 9º ano (p<.001). O não aparecimento de diferenças estatisticas, nas dimensões da agressão (AP e AA) entre os grupos considerados, vem confirmar os resultados fornecidos pela regressão múltipla (cf. Quadro 6.14), onde o ano de escolaridade não contribui significativamente para a explicação da variância dos resultados na agressão. O procedimento "Oneway" com especificação de contrastes revelou ainda uma diferença significativa entre a média na disrupção global dos alunos do 7º ano e a média dos alunos do 9º ano (p<.01). Os aumentos significativos da disrupção na passagem do 7º para os 8º/9º anos não se generalizam à passagem do 8º para o 9º ano, onde permanecem "estáveis" qualquer que seja a área da disrupção considerada. Os efeitos do ano escolar no aumento da disrupção verificam-se apenas na distracção--transgressão e na disrupção geral.

Em suma e numa sintese geral dos resultados em função do ano

escolar e do autoconceito, observam-se vários efeitos significativos na diferenciação da disrupção. Mais propriamente, verifica-se que existem diferenças significativas entre as médias obtidas na disrupção professada pelos alunos do 7º, do 8º e do 9º anos, havendo casos de um progressivo aumento da disrupção à medida que se avança no ano escolar dos alunos. Por último, verifica-se que a diferenciação dos resultados numa dimensão da disrupção é devida ao efeito significativo da interacção do autoconceito e do ano de escolaridade. Estes resultados conduziram à rejeição parcial das hipóteses nulas Ho 24 e Ho 25 (cf. Capitulo 1).

Retoma-se em seguida e a titulo de síntese a generalidade das informações obtidas com as análises estatisticas dos resultados na disrupção professada.

2.3. Considerações finais sobre os resultados na disrupção professada pelos alunos

Na segunda parte deste capitulo, procedeu-se ao estudo da relação entre a disrupção professada pelos alunos, o autoconceito e as variáveis sociodemográficas (sexo, NSE, zona, ano escolar e idade). Realizou-se a análise estatistica dos resultados obtidos na disrupção professada, considerando os sujeitos por grupos de pertença, o que conduziu a várias decisões relativas às hipóteses então formuladas.

Face à grande quantidade de variáveis independentes em presença (doze do autoconceito e cinco sociodemográficas), começou-se por averiguar, através da regressão múltipla, se todas essas variáveis contribuiam ou não para explicar uma percentagem significativa da variância dos resultados em cada uma das dimensões da disrupção, tal como avaliada pela "Escala de Disrupção Escolar Professada" pelos alunos ("EDEP").

Os resultados obtidos e os condicionalismos metodológicos da grande quantidade de informação disponivel sugeriram então que, em posteriores "ANOVAs", se considerassem apenas as variáveis que tivessem apresentado uma influência significativa na variância dos resultados na disrupção professada.

Com vista a um estudo mais aprofundado da diferenciação dos resultados obtidos na disrupção, realizaram-se análises de variância, tomando como variáveis independentes apenas as dimensões do autoconceito e as variáveis sociodemográficas que explicaram uma significativa percentagem da variância dos resultados, e segundo a ordem de importância revelada pelas análises de regressão múltipla.

Assim, e quanto aos efeitos do autoconceito, verificou-se que ocorrem diferenças estatisticamente significativas na disrupção entre os sujeitos com menor autoconceito e os sujeitos com maior autoconceito, reflectindo o grupo com menor autoconceito niveis superiores de disrupção. As dimensões do "PHCSCS" mostraram-se menos diferenciadoras dos resultados, pois apenas a pontuação total, o aspecto comportamental e a ansiedade apresentaram efeitos significativos na disrupção. Já o mesmo não sucedeu

com o "SCAL" cujos factores apresentam, em geral, efeitos principais altamente significativos na diferenciação dos resultados. As diferenciações referidas e a superioridade na disrupção dos grupos com menor autoconceito encontram-se mais frequentemente nos resultados obtidos na distracção-transgressão, seguida da disrupção global, da agressão à autoridade e da agressão aos colegas.

Das variáveis sociodemográficas, o sexo foi a que, nas análises de regressão efectuadas, surgiu como a fonte mais importante da disrupção, seguida do nivel sócio-económico, da zona geográfica, da idade e do ano de escolaridade.

As diferenças significativas encontradas em função do sexo, além de atingirem elevados níveis de significância estatistica, generalizaram-se às quatro dimensões da disrupção, favorecendo os sujeitos do sexo feminino. Observaram-se ainda sete ocorrências de significância estatística do efeito da interacção do sexo e do autoconceito nos resultados obtidos nas várias dimensões da disrupção, sobretudo na agressão aos colegas.

As análises realizadas tomando o nivel sócio-económico mostraram que as diferenças significativas se localizam predominantemente na agressão aos colegas, estendendo-se ainda (mas já com menor incidência) às restantes dimensões da disrupção que, em geral, se apresentou mais elevada nos sujeitos de NSE baixo. Para além destes efeitos principais, ocorreram ainda quatro efeitos significativos da interacção do NSE e do autoconceito, fazendo sentir-se sobretudo nos resultados obtidos na distracção--transgressão. Posteriores análises "Oneway" revelaram que os sujeitos de NSE baixo se consideram significativamente mais

disruptivos do que os de NSE médio ou alto, não se diferenciando os resultados obtidos por estes dois últimos grupos, qualquer que seja a área da disrupção considerada.

Quanto à zona de residência dos grupos considerados, verificou-se que os resultados dos sujeitos do interior se diferenciam significativamente dos obtidos pelos sujeitos do litoral, apresentando este último grupo níveis superiores de distracção-transgressão e de disrupção global. Os níveis de significância apresentam-se em geral muito elevados, especialmente quando a zona é tomada com as dimensões do "SCAL". Verificou-se também que -- contrariamente ao observado em relação ao sexo e ao NSE -- a variância dos resultados na disrupção não se mostra afectada por qualquer efeito significativo da interacção da zona geográfica e do autoconceito.

Menos diferenciador foi o efeito da idade na disrupção dos grupos considerados. Verificou-se apenas na distração-transgressão, onde no entanto os níveis de significância se apresentam muito elevados, reflectindo a grande superioridade dos alunos mais velhos nesse conteúdo da disrupção. Os efeitos da interacção apresentam-se aqui menos potentes; adquirem significância estatística apenas quando a idade e a ansiedade são tomados simultaneamente, fazendo, então, sentir-se na distração-transgressão e na agressão à autoridade. Neste último caso, o efeito pode explicar-se pela maior diferenciação dos resultados segundo a ansiedade junto dos alunos mais velhos, e ainda segundo a idade junto do grupo menos ansioso: a agressão à autoridade aumenta ligeiramente ao passar do grupo menos ansioso e mais novo para o grupo mais

ansioso (independentemente da idade), observando-se um importante aumento ao passar deste para o grupo menos ansioso e mais velho.

Tal como o sucedido em relação á idade, também ao tomar o ano de escolaridade as diferenças significativas observadas situaram-se sobretudo na distracção-transgressão. Os efeitos do ano escolar estendem-se também à disrupção global, embora já com menores níveis de significância. Ainda na disrupção global, verificou-se um efeito significativo da interacção do ano escolar e do aspecto comportamental. Os resultados traduzem em geral um aumento progressivo da disrupção com o avanço da escolaridade. Posteriores análises de variância com especificação de contrastes esclarecem que o aumento da distracção-transgressão se faz sentir com a passagem do 7º ano para os seguintes, e que o acréscimo da disrupção total recai no 9º ano quando comparado com o 7º ano. Já entre o 8º e o 9º anos as análises traduzem a "estabilidade" da distracção-transgressão e da disrupção global. Encontra-se ainda grande "estabilidade" (não diferenciação) da agressão aos colegas e da agressão à autoridade, ao longo dos três anos de escolaridade considerados.

Em suma, a generalidade das análises realizadas permite verificar que as diferenciações estatisticamente significativas nas dimensões da disrupção professada tendem a ser favoráveis aos grupos com níveis superiores de autoconceito, aos sujeitos do sexo feminino, aos alunos de NSE médio e alto, aos indivíduos que frequentam escolas situadas no interior, e ainda aos alunos mais novos, seja em idade seja em anos de escolaridade. Com o avançar da escolaridade parece ocorrer um aumento progressivo da disrupção global e, sobretudo, da distracção-transgressão. O

efeito da idade incide apenas no aumento progressivo da distracção-transgressão. Já o mesmo não parece suceder com a agressão, seja aos colegas seja à autoridade: a tendência geral é para a "estabilidade" do comportamento agressivo ao longo da adolescência.

No próximo e último capitulo, procurou-se discutir o sentido da informação obtida, quer à luz dos processos de desenvolvimento psicológico, quer mais pelo ângulo das aspectos sócio-educativos. Aí se tomaram de novo as informações fornecidas pelos resultados obtidos, quer no autoconceito, quer na disrupção professada, apresentados ao longo deste capitulo. Tendo em conta os estudos revistos nos primeiros capitulos, procurou-se encontrar as possiveis explicações para a ocorrência dos dados obtidos e, interpretando e integrando a informação disponivel, tentou-se extrair indicações a ter em conta em posteriores investigações.

Capitulo 7 Discussão e conclusões

Procedeu-se no capitulo anterior à apresentação e análise estatistica dos resultados, que umas vezes levaram à rejeição das hipóteses nulas formuladas e outras vezes indicaram que nada se oporia à sua aceitação. Numa primeira parte, procedeu-se ao estudo dos efeitos da disrupção inferida pelos professores, da classe social, da zona geográfica, do sexo, da idade e do ano de escolaridade no autoconceito geral e em áreas mais especificas do autoconceito. Numa segunda parte, apresentou-se a análise dos resultados na disrupção professada, tomando os niveis de autoconceito e de cada uma das variáveis sociodemográficas. Aí se encontra, pois, grande parte das respostas aos problemas colocados no capitulo 1 desta dissertação.

No presente capitulo, procura-se interpretar e discutir os resultados à luz da bibliografia revista, extrair as conclusões possiveis e destacar o interesse no desenvolvimento de futuros trabalhos.

1. Discussão

Numa primeira parte deste capitulo, procura-se compreender e explicar os resultados no autoconceito em função da disrupção

inferida e das variáveis sociodemográficas. A segunda parte incidiu nos resultados obtidos na disrupção, em função do autoconceito e das variáveis sociodemográficas consideradas nas diferentes análises. Por último, e numa síntese global do trabalho elaborado, apresentam-se as conclusões, incluindo o futuro desenvolvimento deste projecto.

1.1. Autoconceito, disrupção inferida pelos professores e variáveis sociodemográficas

A consideração do autoconceito como uma variável dependente das situações de vida dos indivíduos tem merecido especial interesse na investigação científica. Neste sentido, admitiu-se que as diferentes dimensões do autoconceito dos jovens estudantes poderiam ter ligações com determinados aspectos escolares. As percepções que os professores têm da disrupção escolar dos alunos foram então tomadas como uma das experiências escolares intervenientes no autoconceito. Mais concretamente, a disrupção escolar dos alunos inferida pelos seus professores foi considerada como uma variável independente que, em simultâneo com outras variáveis ditas sociodemográficas, produziam importantes efeitos no autoconceito, tomado na sua generalidade e nas suas facetas ou dimensões.

Se é grande o destaque que tem sido dado à influência das situações escolares no autoconceito dos jovens, certos estudos

têm sublinhado também a importância dos efeitos produzidos no autoconceito por todo um conjunto de variáveis que (pela sua natureza geral e para simplificação linguística) foram agrupadas na designação geral de sociodemográficas (nível sócio-económico, zona de residência, sexo, ano de escolaridade e idade). Passa-se a considerar em seguida a informação fornecida pelos dados obtidos no autoconceito em função destas variáveis.

1.1.1. Autoconceito, disrupção inferida e nível sócio-económico

Na análise dos resultados obtidos pelos alunos no autoconceito em função da disrupção inferida pelos professores, um aspecto constatado foi o de que não é possível generalizar o seu efeito a todas as áreas do autoconceito.

As percepções que os professores têm acerca da disrupção escolar dos seus alunos (disrupção inferida) diferenciaram estatisticamente os resultados por estes obtidos na motivação, na orientação para a tarefa, na satisfação-felicidade, no aspecto comportamental e no autoconceito académico e não académico geral. Nestas subestruturas do autoconceito, as diferenças entre as médias obtidas pelos alunos percepcionados pelos professores como menos disruptivos e as médias reveladas pelos alunos percepcionados como mais disruptivos adquiriram significância estatística. Os alunos percepcionados como menos disruptivos apresentaram

sempre resultados inferiores em tais subescalas. Já o mesmo não ocorreu na aparência fisica, na ansiedade, na popularidade, no estatuto intelectual, na confiança nas capacidades e nas relações com os colegas. Assim, tal diferenciação e superioridade adquiriu significância estatistica em metade das doze dimensões do autoconceito, algumas mais ligadas ao contexto escolar (motivação, orientação para a tarefa, autoconceito académico), outras representando aspectos mais pessoais (satisfação-felicidade) ou mais globais do autoconceito (autoconceito não académico geral).

Se os efeitos das percepções dos professores (disrupção inferida) nas áreas do autoconceito académico vão no sentido de anteriores investigações (Branch et al., 1976; Brophy & Good, 1974; Fry, 1983; Harris, Rosenthal & Snodgrais, 1986; Isherwood & Hanmah, 1981; Nelson, 1984; Oerter, 1989; Oliveira, 1988; Raudenbush, 1984; Rich & Rothchild, 1979; Rutter et al., 1979), já é mais dificil esperar que tais efeitos possam afectar a satisfação-felicidade dos sujeitos.

Registe-se, no entanto, que o efeito de tais percepções dos professores na satisfação-felicidade dos alunos adquiriu alguma importância apenas quando a disrupção inferida foi tomada com o sexo, e mesmo assim já no limiar mínimo da significância estatistica exigida ($p<.05$), o que poderá ter a ver com alguma especificidade dos grupos considerados: a diferenciação poderia tornar-se mais notada quando a disrupção inferida fosse tomada com o sexo do que com as restantes variáveis sociodemográficas. Esta hipótese parece ter algum suporte se se atender à ocorrência de algo semelhante no autoconceito não académico geral (o efeito

principal da disrupção inferida no PTOT apenas adquiriu significância estatistica quando essa variável foi tomada com o sexo). Vão também neste sentido os aumentos de significância estatistica das diferenciações encontradas na motivação e no autoconceito académico geral, bem como a existência de um maior número de efeitos das interacções estatisticamente significativas, ao tomar o sexo e as percepções dos professores. Os aumentos da variância explicada nos resultados obtidos em tais subestruturas poderiam então traduzir uma sensibilidade mais acentuada dos alunos aos efeitos das percepções dos professores quando consideradas com o sexo, e ainda uma acumulação maior dos efeitos sentidos noutras subestruturas do autoconceito (autoconceito académico geral, orientação para a tarefa, motivação e aspecto comportamental).

Este tipo de interpretação poderá ter a ver com o que tem sido indicado por alguns trabalhos, ao referirem que os efeitos das percepções negativas dos professores em determinadas subestruturas do autoconceito podem estender-se a outras subestruturas, como o autoconceito académico (Branch, Purkey & Damico, 1976; Fry, 1983), a motivação (Burns, 1982; Marjoribanks, 1979; Rosenthal & Jacobson, 1969), a orientação para as tarefas escolares (Branch, Purkey & Damico, 1976; Rutter et al., 1979), o autoconceito geral (Burns, 1982; Espinar, 1982; Gotzens, 1986; Purkey et al., 1984), com reflexos na própria identidade (Burns, 1982; Simões & Serra, 1987).

Embora a natureza das análises realizadas no presente estudo não permita falar em relações de causa-efeito, não deixa de ser legitimo admitir que posteriores intervenções na representação que os professores têm acerca da disrupção escolar dos alunos

poderão contribuir para a promoção dos níveis de autoconceito desses mesmos alunos, nomeadamente nas áreas da orientação para a tarefa, da motivação, do autoconceito académico geral, com possíveis reflexos noutras áreas, como a satisfação-felicidade.

Em suma, os efeitos das percepções dos professores no autoconceito dos alunos apontam no sentido de investigações prévias e sugerem a possibilidade e o interesse de acções tendo em vista a promoção do autoconceito dos alunos. A formação dos professores e a elaboração de programas de intervenção mais específicos podem ser algumas das estratégias a seguir para tal promoção.

Considerem-se agora os prováveis significados dos efeitos da variável nível sócio-económico na variância dos resultados obtidos no autoconceito. Uma observação foi a de que, das cinco variáveis sociodemográficas em estudo, o nível sócio-económico foi a única variável que desencadeou diferenças estatisticamente significativas em todos os componentes do autoconceito. Trata-se portanto da variável com maior poder de diferenciação dos resultados no autoconceito, reflectindo uma superioridade das pontuações por parte dos alunos pertencentes aos estratos sociais mais elevados.

As diferenças entre as médias do grupo de NSE médio e as do grupo de NSE baixo apresentaram-se sempre estatisticamente significativas, sendo as médias deste último grupo significativamente inferiores às do grupo de NSE médio e, sobretudo, às do grupo de NSE alto. Por sua vez, as diferenças entre as médias dos alunos de NSE médio e as dos alunos de NSE alto, e a superioridade destes últimos, adquiriram significância estatística na ansiedade,

no estatuto intelectual, na satisfação-felicidade, no autoconceito não académico global, na confiança nas capacidades e na motivação.

Estes resultados poderão enquadrar-se nas perspectivas teóricas do autoconceito que destacam a influência do meio social (Bannister & Agney, 1977; Gecas, 1982; Gordon, 1969; Sarbin, 1954; Schlenker, 1985; Ziller, 1973). Embora alguns trabalhos não tenham encontrado diferenças estatisticamente significativas no autoconceito devidas ao nível sócio-económico (Healey & DeBlassie, 1974; Long et al,. 1967; Wylie, 1979), a generalidade das investigações realizadas com escalas multidimensionais tende a mostrar níveis de autoconceito superiores nos estratos sociais mais elevados (Fu et al. 1983; Hare, 1977; Kennedy, 1975; Olowu, 1986; Richman et al., 1985). Outros estudos limitam tais diferenças, e superioridade, ao estatuto intelectual e ao autoconceito geral (Osborne & LeGette, 1982), enquanto outros as estendem também à ansiedade e ao aspecto comportamental (Richman et al., 1984; 1985).

Os estudos que não apresentam diferenciações foram realizados sobretudo com crianças (8-11 anos), o que poderá ter a ver com os termos de comparação utilizados por estes sujeitos para se auto-avaliarem: as crianças descrevem-se em comparação com grupos menos heterogéneos e hierarquizados nos aspectos sócio-económico-culturais do que os adolescentes ou os adultos (Harter, 1983; Rosenberg, 1979).

A relativa falta de correspondência entre os resultados das produções científicas poderá ainda dever-se à utilização de diferentes indicadores do NSE ou do autoconceito, para além das

especificidades das amostras estudadas.

As diferenças encontradas na amostra do presente estudo poderão reflectir o peso de ambientes culturais, de oportunidades educativas, de expectativas de desenvolvimento e de modelos sociofamiliares mais precários nas camadas sociais desfavorecidas. A ser assim, e atendendo a que a crescente valorização dos direitos humanos e sociais verificada em certos países poderá estar associada à diminuição de diferenças no autoconceito entre os grupos (Spurlock, 1986), torna-se importante a implementação de novas políticas educativas e sociais, com vista à promoção do desenvolvimento integral do ser humano (Almeida, 1986; 1988; Bernstein, 1975; Campos, 1980; 1986; Cunha, 1989; Dias, 1986; 1989; Valente, 1989).

Quanto aos efeitos da interacção das variáveis disrupção inferida e nível sócio-económico, a interpretação não é fácil. É possível que, não sendo elevada a significância estatística dos valores de F respeitantes às interacções apresentadas, esses efeitos se fiquem a dever a eventuais enviezamentos introduzidos na amostra dos alunos observados. Mesmo assim, pode acontecer que o efeito das interacções (NSE x disrupção), na orientação para a tarefa (OT) ou no autoconceito académico global (STOT), se possa ficar a dever a expectativas de natureza escolar e familiar, que levariam os alunos do estrato social médio a valorizarem-se mais naquelas dimensões quando percepcionados como não disruptivos do que quando percepcionados como mal comportados, enquanto os alunos das restantes camadas sociais se mostrariam bastante independentes em relação ao que os professores possam ou não

pensar acerca da maneira como se comportam. Poderia então depreender-se que cada um destes dois últimos grupos manteria o autoconceito (OT, STOT) num nível muito próximo, seja quando percepcionados como não disruptivos seja no caso contrário, uma vez que os sujeitos de NSE elevado, face a um menos provável mau desempenho escolar, recorreriam a novas e mais variadas fontes de autoconceito (apoios extra-escolares, facilidades económicas, empregos compensatórios...), enquanto os de NSE baixo, caracterizados por uma inferior valorização da escola, poderiam activar mecanismos de protecção do autoconceito (Kaplan, 1975; Skaalvik, 1983) e abandonar as situações de aprendizagem sem consequências de maior, colhendo até o benefício de uma provável identificação ao passado escolar dos seus progenitores (Benavente, 1988; Patrício, 1987; Roazzi & Almeida, 1988; Viegas et al., 1986).

A maior dependência dos "outros significativos" observada nos sujeitos da classe social média -- talvez também por isso mais resistentes, pelo menos que os do estrato social baixo, aos progressivos efeitos da selecção social ao longo da escolaridade (Campos, 1976) -- poderá ter a ver com as expectativas familiares e com as percepções dos professores em relação a este grupo de pertença. Admitindo que os professores (pais e outros familiares) esperam que seja este grupo de alunos o que mais se esforça por se portar bem, a maior discrepância entre aquilo que pensam que deles é esperado e a maneira como se comportam poderia então explicar a oscilação mais acentuada naqueles componentes do autoconceito (OT, STOT), por parte deste grupo.

Estes alunos, ao tomarem consciência de que a sua disrupção escolar não corresponderia às expectativas dos professores e aos

sacrifícios que os seus familiares geralmente fazem para que possam aprender, passariam então a "culpabilizar-se", com consequências numa maior variação do autoconceito (OT, STOT). Esta suposição vai também, como veremos mais adiante, no sentido dos resultados dos alunos na disrupção professada em função do NSE, pois os sujeitos de NSE médio consideram-se melhor comportados do que os de baixo NSE.

1.1.2. Autoconceito, disrupção inferida e zona geográfica

O estudo dos efeitos da variável zona habitacional partiu do suposto de que as assimetrias regionais entre as zonas do interior e as do litoral poderiam reflectir oportunidades educativas, sociais e económicas mais favoráveis aos grupos residentes nas regiões com índices superiores de desenvolvimento. É provável que a superioridade no autoconceito por parte dos sujeitos residentes em Lisboa tenha a ver com a maior estimulação familiar e com um padrão superior de aspirações em relação ao desempenho escolar, para além de um provável maior NSE por parte dos sujeitos deste grupo de pertença.

As análises estatísticas realizadas com vista ao estudo das diferenças no autoconceito devidas ao efeito da zona habitacional (litoral "versus" interior) permitiram observar que as diferenciações estatisticamente significativas se estendem a todas as

dimensões do autoconceito académico (motivação, orientação para a tarefa, confiança nas capacidades, relações com os colegas e autoconceito académico total), e ainda a cinco áreas do autoconceito não académico (ansiedade, estatuto intelectual, aspecto comportamental, satisfação-felicidade e autoconceito não académico global). Apenas na aparência física e na popularidade não ocorre uma diferenciação nem uma superioridade, estatisticamente significativas, por parte dos sujeitos que frequentam escolas do litoral.

Uma outra verificação foi a de que a variância dos resultados no autoconceito não reflecte diferenciações estatisticamente significativas ligadas ao efeito da interacção das variáveis zona geográfica e disrupção inferida.

Os resultados obtidos situam-se na mesma linha dos encontrados por outras investigações, seja mais ligadas aos testes de inteligência (Almeida, 1986; 1988; Anastasi, 1972; Guilford, 1967; Marques, 1969; Miranda, 1982; Reuchlin, 1972), seja sobre o autoconceito e a zona geográfica (Espinar, 1982; Musitu, 1982; 1984; Spurlock, 1986). Os resultados aproximam-se ainda das perspectivas teóricas que destacam a importância do meio ambiente como fonte do desenvolvimento do autoconceito (Burns, 1979; Gecas, 1982; Gordon, 1968; Mead, 1934; Neto, 1986; Sarbin, 1954; Strycker, 1983; Ziller, 1973) e, ao mesmo tempo, constituem um apelo aos esforços a realizar para a diminuição das assimetrias sócio-educativas e regionais, como um dos meios privilegiados de promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos (Dias, 1986; 1989).

1.1.3. Autoconceito, disrupção inferida e sexo

Se os efeitos das variáveis zona de residência e nível sócio-económico adquiriram grande destaque na diferenciação dos resultados obtidos no autoconceito pelos grupos de pertença considerados, já o efeito do sexo se mostrou menos generalizado. Verificou-se apenas em determinados conteúdos das escalas de avaliação utilizadas, apresentando-se estatisticamente significativas as diferenças entre as médias obtidas no autoconceito pelos sujeitos do sexo masculino e as alcançadas pelos sujeitos do sexo feminino, com piores resultados para os do sexo feminino. Este último grupo de sujeitos apresentou menos satisfação-felicidade, mais ansiedade, menos confiança nas capacidades, menores resultados no estatuto intelectual, além de um autoconceito académico global mais baixo.

As diferenças no autoconceito em função do sexo dos sujeitos apresentam-se geralmente consistentes com os estereótipos sexuais e têm sido frequentemente atribuídas a discriminações de ordem cultural, familiar e educativa. Nas sociedades em geral, a tradição tende para uma superior valorização dos papéis masculinos, tanto no mundo do trabalho, como na escola, como na própria família (Bryan et al., 1986; Coopersmith, 1981; Faw, 1980; Harter, 1983; Hurtig & Pichevin, 1986; Rosenberg, 1979; Simões, 1983; 1984). A generalidade dos estudos existentes tende a revelar diferenças estatisticamente significativas no autoconceito entre os sujeitos do sexo masculino e os do sexo feminino, apresentando os grupos do sexo feminino níveis inferiores de autoconceito (Buzzanga et al., 1989; Campbell, 1967; Fine, 1986; Hare, 1980; Marsh, 1989; O'Malley & Bachman, 1979; Simons & Rosenberg, 1975; Vinutha et al., 1989).

Poder-se-ia então admitir que nas sociedades com índices inferiores de discriminação sexual as diferenças no autoconceito seriam menos acentuadas (Campbell, 1967; Simons & Rosenberg, 1975), o que parece ser confirmado por alguns estudos transculturais (Olowu, 1985; 1986; Pang et al., 1985). Por outro lado, com a crescente implementação da igualdade de oportunidades face à educação e ao mundo do trabalho, poder-se-ia esperar um aumento da valorização dos sujeitos do sexo feminino e, portanto, a tendência para um declínio da diferenciação dos resultados no autoconceito em função do sexo. As prováveis diferenças residuais passariam então a ser vistas, não como ligadas a estereótipos discriminadores mas, com a significação de especificidades próprias do desenvolvimento psicológico de cada um dos sexos (L'Ecuyer, 1985; 1989; Marsh, 1985; Olowu, 1985; 1986; Stopper, 1978).

A ausência de diferenças estatisticamente significativas no autoconceito devidas ao sexo, encontrada por alguns trabalhos (Alawiye, 1988; Crase et al., 1981; Moyal, 1977), poderá dever-se à utilização de escalas com menor poder de discriminação (especialmente as do tipo unifactorial) do que as que foram utilizadas no presente estudo.

Outros estudos com o "PHCSCS" encontraram que a superioridade dos sujeitos do sexo masculino se limitava à ansiedade (menos ansiosos), à aparência física e à popularidade (Osborne & LeGet-

te, 1982; Richman et al., 1985), enquanto os resultados na amostra da presente investigação se localizaram na ansiedade, no estatuto intelectual, na satisfação-felicidade e no autoconceito global.

E provável que a localização apenas na ansiedade das diferenças entre os sexos, encontrada em comum pelos estudos citados, tenha a ver com a maior "resistência" desta subestrutura psicológica à influência das transformações socioculturais dos tempos modernos, mais igualitárias em termos do sexo dos indivíduos (Buzzanga et al., 1989). Por outro lado, a verificação de que, na amostra utilizada, apareceram outras subestruturas do autoconceito significativamente associadas ao sexo, poderá reflectir a persistência de certos padrões de expectativas e de estereótipos sexuais em Portugal, desfavoráveis à mulher.

A falta de estudos diferenciais tomando simultaneamente duas ou mais variáveis, tornou mais difícil a interpretação do efeito estatisticamente significativo da interacção das variáveis disrupção e sexo na diferenciação dos resultados obtidos no autoconceito, mais propriamente, na ansiedade (AN), na satisfação-felicidade (SF) e no autoconceito não académico total (PTOT).

Essas interacções ficaram a dever-se à maior diferenciação dos resultados segundo a disrupção inferida junto dos sujeitos do sexo feminino do que dos sujeitos do sexo masculino, para além da maior diferenciação segundo o sexo no grupo com maior disrupção do que no grupo com menor disrupção.

E possível pensar que a identificação aos estereótipos sexuais do seu próprio sexo (maior passividade e conformismo nos sujeitos do sexo feminino que nos do sexo masculino) ajude a

compreender que os alunos do sexo masculino, mesmo quando percepcionados pelos professores como mais disruptivos, tenham apresentado níveis mais elevados de autoconceito (menos ansiosos, com maior satisfação-felicidade, e com maior autoconceito não académico geral) do que os alunos do sexo feminino. Tal identificação permitiria aos sujeitos do sexo masculino uma independência maior em relação às percepções dos professores, a par de um maior número de competências para lidar com a ansiedade ou, pelo menos, para dificultar a sua acumulação, mesmo que para isso fosse preciso "descarregá-la" na exteriorização de comportamentos que os "outros significativos" classificassem como disruptivos. Assim, apresentariam ainda maior SF e PTOT. No grupo de sujeitos do sexo masculino, a pressão cultural para a aceitação e o cumprimento das regras é mais fraca e inconsistente, o que lhes permitiria diminuir ou desvalorizar a importância do bom comportamento académico, sem efeitos negativos no autoconceito.

Por sua vez, a fraca identificação dos sujeitos do sexo feminino ao comportamento associado ao papel tradicional da mulher poderia ligar-se a níveis superiores de disrupção inferida, contribuindo, durante a adolescência, para a apresentação de níveis inferiores naqueles componentes do autoconceito. Poder-se-ia admitir ainda uma dependência mais acentuada por parte dos sujeitos do sexo feminino em relação às percepções e às expectativas dos "outros significativos" (professores e pais sobretudo). Talvez estes esperem que o grupo de pertença feminino seja bem comportado (ou pelo menos não tão disruptivo); ora, ao serem

percepcionados como disruptivos, a discrepância entre o comportamento esperado e o observado seria fonte de maior ansiedade, de menor satisfação-felicidade e de menor autoconceito geral, o que não ocorreria no grupo de pertença masculino. Este tipo de interpretação dos resultados em função do sexo reflecte ainda a posição de alguns autores, a propósito dos mecanismos protectores do autoconceito (Kaplan, 1975; Skaalvik, 1983).

Por último, atendendo a que não se dispõe ainda de indicadores consistentes das diferenças no autoconceito em função do sexo (Alawiye, 1988; Wylie, 1979), nem sobretudo em função das variáveis sexo e disrupção escolar simultaneamente tomadas, haveria interesse na implementação de um futuro projecto de investigação, considerando não apenas o efeito do sexo enquanto grupo de pertença natural, mas também a androginia dos sujeitos, como frequentemente tem sido recomendado (Bem, 1977; Kelly & Worell, 1977; Marsh et al., 1987; Mullis et al., 1989; O'Connor et al., 1978; Schiff & Koopman, 1978; Simões, 1983; 1984; Spence et al., 1979). Por outro lado, é bem provável que as escalas utilizadas não tenham abrangido as dimensões do autoconceito mais sensíveis à superioridade dos sujeitos do sexo feminino.

1.1.4. Autoconceito, disrupção inferida e idade

Ao considerar a idade dos alunos, observou-se uma "estabilidade" nos valores médios obtidos em seis das doze dimensões do

autoconceito considerado (estatuto intelectual, popularidade, aparência física, orientação para a tarefa, relações com os colegas e autoconceito não académico global). No entanto, a par desta "estabilidade" nos valores, as diferenças entre os resultados médios alcançados pelos alunos mais novos (12-14 anos) e os obtidos pelos seus colegas mais velhos (15-19 anos) mostraram-se estatisticamente significativas nas restantes dimensões do autoconceito, apresentando o grupo mais velho níveis inferiores de autoconceito nas seguintes subestruturas: satisfação-felicidade, ansiedade (maior nos alunos mais velhos), aspecto comportamental, motivação, confiança nas capacidades e autoconceito académico global.

Como observado em relação à zona geográfica, também aqui não ocorreu qualquer efeito estatisticamente significativo da interacção das variáveis idade e disrupção inferida na variância dos resultados no autoconceito.

Os resultados obtidos vão de encontro a alguns estudos com alunos adolescentes, afastando-se no entanto dos resultados indicados por outros trabalhos. Assim, enquanto alguns estudos encontraram que as pontuações obtidas diminuiam na passagem da adolescência inicial para a adolescência média, surgindo depois um novo aumento (Jegede, 1982; Marsh, 1989), outros trabalhos não detectaram diferenças no autoconceito em função da idade (Moyal, 1977; Osborne & LeGette, 1982; Piers, 1969; Silberman & Zigmond, 1983; Stopper, 1978). Outras investigações sugerem que o autoconceito se desenvolve de uma forma mais complexa, ou seja, enquanto certas áreas podem registar um certo aumento, outras podem apre-

sentar uma diminuição estatisticamente significativa e outras permanecer "estáveis" (Abramowitz et al., 1984).

Será de sublinhar que, tratando-se de um estudo de natureza transversal, não foi possivel realizar uma análise enquadrada no processo de desenvolvimento do autoconceito. No entanto e apesar das limitações advindas de condicionalismos metodológicos, os dados obtidos com a presente amostra poderão ser objecto de hipotéticas interpretações.

Embora alguns autores tenham sugerido uma diminuição do autoconceito com a idade (cf. Capitulo 4, ponto 2.4.), as dificuldades de uma interpretação objectiva do "declinio" das referidas dimensões do autoconceito, bem como as sugestões de alguns autores acerca do significado psicológico da realização cognitiva nos últimos anos do terceiro ciclo (Almeida, 1986; 1988), levaram a pensar numa possivel interferência do número de reprovações, a que a idade dos sujeitos está visivelmente associada. Nesta perspectiva de análise, o "decréscimo" do autoconceito poderá ficar a dever-se ao maior número de repetências escolares por parte dos alunos mais velhos, e não à variável idade.

Esta interpretação encontra um certo apoio, uma vez que -- em complemento das análises efectuadas -- o rô de Spearman entre a idade e as reprovações foi de 0.62 ($p<.001$), na amostra geral. Por outro lado, enquanto os índices de correlação entre a idade e o autoconceito se mostraram negativos e estatisticamente significativos ($p<.001$; $N = 915$) para qualquer das dimensões que declina com a idade (idade e aspecto comportamental, $r=-0.12$; idade e ansiedade, $r = -0.14$; idade e satisfação-felicidade, $r = -0.13$; idade e confiança nas capacidades, $r = -0.16$; idade e

autoconceito académico global, $r = -0.15$) --, já os coeficientes de correlação parcial entre as mesmas variáveis perderam qualquer significância estatística ao ser controlada a influência do número de reprovações escolares (procedimento "partial corr" do SPSS-X, versão 1988). Este tipo de análise estatistica dos resultados conduziu, pois, à reconsideração da decisão face à hipótese nula Ho 8 (cf. Capitulo 1), no sentido de se entender que nada se opõe à sua aceitação.

Assim, a inferioridade das médias no autoconceito do grupo de sujeitos mais velhos ficou a dever-se à relação das diferenças no autoconceito com a educação-escolarização (reprovações), e não à idade (variável supostamente mais ligada a processos de desenvolvimento psicológico). A interpretação dos resultados obtidos levou, pois, a considerar que, mais que os "crescentes" problemas de natureza psicológica, terá sido o número de reprovações acumuladas ao longo da idade a fornecer a explicação para a oscilação dos niveis de autoconceito por parte dos sujeitos observados.

Os resultados obtidos situam-se no âmbito da "estabilidade" das dimensões do autoconceito considerado. Estes valores aproximam-se de outros estudos congéneres (Bachman et al., 1977; 1978; Dusek & Flaherty, 1981; Moyal, 1977; Osborne & LeGette, 1982; Offer & Offer, 1981; Piers, 1969; Silberman & Zigmond, 1983; Stopper, 1978) e sugerem que o facto de alguns estudos referirem uma diminuição do autoconceito com a idade se poderá ter ficado a dever ao procedimento metodológico de não controlo da variável "número de reprovações". A diminuição de algumas dimensões do

autoconceito ocorreria apenas nos alunos que vão somando repetências escolares, o que vai de encontro à generalidade dos estudos sobre a relação entre o autoconceito e o rendimento escolar (Dowling, 1982; Franklin et al., 1981; Marsh, 1988; Richardson & Lee, 1986; Richman et al., 1987; Shavelson & Bolus, 1982; Skaalvik, 1983; Veiga, 1988; 1990).

As teorias clássicas do desenvolvimento psicológico têm encarado a adolescência como um tempo de tensões, dificuldades, perturbações e rebelião (Blos, 1962; Freud, 1948; 1969; Hall, 1904). No entanto, recentes estudos empiricos sobre o desenvolvimento do autoconceito na adolescência, ao encontrarem a estabilidade do mesmo, têm sugerido uma reavaliação da tradicional conceptualização desta fase etária (Bachman et al., 1977; 1978; Coleman, 1977; Dusek & Flaherty, 1981; Hill, 1980; Offer et al., 1975; 1981; Savin-Williams & Demo, 1984). Neste novo posicionamento, a adolescência configura-se não como uma fase de instabilidade e crises com reflexos no autoconceito, mas sim como um tempo em que as mudanças continuariam a ocorrer gradualmente, e não de uma forma "revolucionária" (Dusek & Flaherty, 1981; Hill, 1980; Offer et al., 1981; Savin-Williams & Demo, 1984).

Por último, e no entanto, as escalas de autoconceito utilizadas no presente estudo (como aliás a generalidade das escalas existentes) não se baseiam directamente numa perspectiva desenvolvimentista das estruturas do autoconceito, o que as poderá ter tornado pouco sensiveis à natureza da oscilação das autodescrições, próprias dos estádios de desenvolvimento em que os alunos se encontram (Beane & Lipka, 1984; L'Ecuyer, 1985; 1989).

1.1.5. Autoconceito, disrupção inferida e ano escolar

O motivo do aparecimento, em último lugar, da discussão dos resultados no autoconceito em função da disrupção inferida e do ano escolar, ficou a dever-se a ser esta a variável com menor poder de diferenciação dos resultados.

As diferenças entre as médias obtidas no autoconceito pelos grupos de alunos pertencentes a anos escolares distintos (7º, 8º, 9º) foram muito baixas e, portanto, não chegaram a adquirir o nivel de significância estatistica tomado como referência (0.05), mostrando-se mesmo e em geral bastante afastadas deste requisito. Apenas se verificou um efeito estatisticamente significativo da interacção das variáveis disrupção inferida e ano escolar na dimensão aspecto comportamental (AC) do autoconceito.

As investigações realizadas sobre o autoconceito tomando o ano de escolaridade são escassas e inconclusivas. Daqui o interesse no estudo da relação entre estas variáveis, até porque haveria uma certa legitimidade em esperar que as aprendizagens realizadas ao longo da escolarização viessem a ter efeitos positivos e visiveis, pelo menos nas áreas do autoconceito mais ligadas ao contexto escolar, como aliás sugerem alguns estudos (Abramowitz et al., 1984; Protinsky & Wilkerson, 1986).

No entando, e apesar dos esperados efeitos da escolaridade-aculturação, nenhuma das escalas utilizadas ("PHCSCS" e "SCAL") detectou quaisquer benefícios ou oscilações no autoconceito. Esta "estabilidade" foi também observada noutros estudos do tipo correlacional (Piers & Harris, 1964; Silverman & Zigmond, 1983;

Stopper, 1978), ou de natureza longitudinal (Fend & Schroer, 1985).

Os estudos que referem uma progressiva melhoria dos níveis de autoconceito restringem tal benefício às zonas do autoconceito académico (Abramowitz et al., 1984; Protinsky & Wilkerson, 1986), enquanto outros referem uma "diminuição" do autoconceito ao longo do precurso escolar dos jovens (Litovsky & Dusek, 1985; Montemayor & Eisen, 1977; Simmons, Rosenberg & Rosenberg, 1973).

Se, à primeira vista, os resultados parecem indicar que a passagem dos alunos pelos currículos escolares existentes não tem contribuído substancialmente, como seria de esperar, para a promoção de qualquer das dimensões do autoconceito analisadas, não é de excluir que os efeitos das aprendizagens escolares não sejam detectáveis pelos instrumentos utilizados. Por outro lado, é possível que a não diferenciação entre os grupos comparados tenha a ver com a "estabilidade" dos componentes do autoconceito, ou com a relativa homogeneidade escolar dos sujeitos da amostra (todos alunos do curso unificado ou 7º - 9º anos).

A "estabilidade" encontrada ao longo dos anos de escolaridade (variável provavelmente mais associada aos aspectos educacionais) e o tipo de interferência (acima detectado) do número de reprovações na relação entre o autoconceito e a idade (variável supostamente mais ligada aos processos de maturação psicológica) levam a admitir uma influência maior da educação do que dos processos de desenvolvimento psicológico, nas oscilações de certas subestruturas do autoconceito durante a adolescência. Esta hipótese apoia-se nas referências bibliográficas que indicam uma

relação mais forte das diferenças, nas dimensões cognitivas, com as experiências escolares dos alunos do que com a idade tomada isoladamente (Almeida, 1986; 1988; Anastasi, 1983).

A interpretação dos resultados poderá levar ainda a admitir que, mais do que os fracos efeitos da educação escolar, o crescente número de reprovações e de atitudes negativas em relação à escola poderá ocultar as oscilações do autoconceito, protelando para mais tarde os benefícios da escolarização recebida (Alawiye & Alawiye, 1988; Fend & Schroer, 1985; Montemayor & Eisen, 1977; Slimonaka & Nakazato, 1986).

A diminuição no aspecto comportamental (AC) ficou a dever-se ao efeito da interacção das variáveis disrupção inferida e ano de escolaridade ($p<.001$). Este efeito tem a ver com a maior diferenciação dos resultados segundo a disrupção inferida no 8º ano do que no 9º e do que no 7º ano, ao mesmo tempo que as diferenças segundo o ano escolar se mostram estatisticamente significativas ($p<.05$) apenas no grupo mais disruptivo e só para os contrastes 7º/8º e 7º/9º ano. Enquanto nos alunos percepcionados pelos professores como menos disruptivos não se registam diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos no AC pelos grupos de alunos dos três anos de escolaridade, no grupo visto como mais disruptivo ocorre uma diminuição estatisticamente significativa aquando da passagem do 7º para o 8º ano, com uma ligeira tendência para baixar ainda no 9º ano.

Retomando uma das possibilidades de interpretação acima sugeridas, poder-se-ia admitir que a diminuição no aspecto comportamental do grupo percepcionado como mais disruptivo teria a ver com uma acentuada interferência da acumulação de reprovações

na relação entre a maior disrupção e o aspecto comportamental, apenas naquele grupo de pertença. Este tipo de interpretação não encontra aqui suporte credível, uma vez que, em complemento das análises efectuadas, o coeficiente de correlação entre as pontuações obtidas no aspecto comportamental e na disruppção inferida, considerando apenas o grupo mais disruptivo, é equivalente ao coeficiente de correlação parcial entre as mesmas variáveis, após a eliminação do hipotético efeito das reprovações escolares (procedimento "partial corr" do SPSS-X, versão 1988).

Poder-se-á então pensar que a maior semelhança entre os conteúdos dos itens utilizados para avaliar o aspecto comportamental (AC) e a disrupção inferida, aliada ao progressivo conhecimento que os professores vão tendo dos comportamentos dos alunos, facilite a compreensão das diferenciações segundo a disrupção inferida nos anos escolares mais adiantados, e não no 7o ano.

Provavelmente, a explicação para a diminuição no AC, ao aparecer apenas no grupo percepcionado como mais disruptivo e já nos dois últimos anos do curso unificado, poderá reflectir o efeito gradual que as avaliações negativas dos professores, enquanto "outros significativos", vão tendo naquela subestrutura do autoconceito dos alunos, com tradição de mais disruptivos. De igual modo, a não diferenciação no AC entre os alunos disruptivos e os não disruptivos do 7o ano, bem como a superioridade no autoconceito dos alunos do 8o e do 9o ano percepcionados como não disruptivos em relação aos seus colegas do mesmo ano e disruptivos, poderão reflectir também o efeito cumulativo das percepções

dos professores ao longo dos anos de escolaridade.

Por último, e numa síntese geral dos resultados no autoconceito em função da disrupção inferida pelos professores e das variáveis sociodemográficas consideradas, as diferenciações encontradas situam-se apenas em algumas das dimensões do autoconceito e -- ao favorecerem o grupo menos disruptivo, os grupos com nível sócio-económico mais elevado, o sexo masculino, o grupo residente no litoral, e ainda o grupo dos sujeitos com menor número de reprovações -- aproximam-se da generalidade das investigações congéneres. A rejeição parcial de algumas das hipóteses nulas inicialmente formuladas apoia a relativização da superioridade apresentada pelos referidos grupos, reflectindo a controvérsia sobre o assunto.

A falta de estudos diferenciais neste campo e metodologicamente orientados para uma análise não apenas do contributo parcelar de cada uma das variáveis mas, sobretudo, da sua interacção, tornou mais difícil a interpretação dos valores observados. Parece, no entanto, que, mais que os efeitos cumulativos das variáveis em presença, a realidade psicológica seja sobretudo explicada pela sua interacção.

1.2. Disrupção professada pelos alunos, autoconceito e variáveis sociodemográficas

Na primeira parte do presente capítulo, a discussão dos resultados centrou-se nas variações do autoconceito em função da

disrupção inferida pelos professores e das variáveis sociodemográficas. Um dos objectivos da presente investigação foi também o estudo da relação entre a disrupção professada pelos alunos, o autoconceito e as variáveis sociodemográficas: sexo, nível sócio-económico (NSE), zona habitacional, idade e ano escolar. Com este propósito, realizou-se a análise estatística dos resultados obtidos na disrupção professada, considerando os sujeitos por grupos de pertença, o que conduziu a várias decisões relativas às hipóteses então consideradas. Assim, procurou-se reflectir, nesta segunda parte do presente capítulo, acerca das oscilações da disrupção escolar professada pelos alunos em função do autoconceito e das variáveis sociodemográficas, seguindo a ordem da respectiva importância na explicação da variância dos resultados (procedimento "Regression/stepwise" do SPSS-X, 1988).

1.2.1. Disrupção professada, autoconceito e sexo

Os efeitos do autoconceito nos componentes da disrupção professada -- distracção-transgressão (DT), agressão aos colegas (AP), agressão à autoridade (AA) e disrupção total (DTOT) -- reflectiram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os alunos com menor autoconceito e os alunos com maior autoconceito, apresentando este último grupo níveis inferiores de disrupção escolar.

As dimensões do "PHCSCS" mostraram-se menos diferenciadoras dos resultados. Apenas a ansiedade, o aspecto comportamental e a pontuação total apresentaram efeitos estatisticamente significativos na variância dos resultados obtidos na disrupção, mostrando-se o sentido das diferenças favorável ao grupo com maior autoconceito.

Já o mesmo não sucedeu com o "SCAL", cujas cinco dimensões apresentaram, em geral, importantes efeitos na diferenciação estatisticamente significativa dos resultados. As diferenciações referidas e a superioridade na disrupção dos grupos com menor autoconceito encontram-se mais frequentemente nos resultados obtidos na distracção-transgressão, seguida da disrupção global, da agressão à autoridade e, por último, da agressão aos colegas.

Embora nem todas as dimensões do autoconceito influenciem a disrupção professada, os resultados parecem corroborar os obtidos noutros estudos sobre o comportamento social e o autoconceito (Bay, 1983; Branch, Purkey & Damico, 1976; Comer et al., 1987; Coopersmith, 1981; Cunha & Schoner, 1990; Marsh, Parker & Barnes, 1985; Norem-Hebeisen, 1975; Phillips & Zigler, 1980; Sprigle, 1980). Poder-se-ia admitir que a implementação de futuros programas de intervenção no autoconceito contribuiria para a prevenção da disrupção escolar dos alunos, ou, como indicam alguns estudos, para promover os seus comportamentos sócio-escolares (Mendler & Curwin, 1983; Purkey & Strahan, 1988; Strahan & Srahan, 1988; Wilson, 1986).

Embora a maioria dos estudos tenda a apoiar a existência de correlações significativas e positivas entre o autoconceito e o comportamento psicossocial, alguns trabalhos não verificaram esta

relação (Iglinsky, 1968; Thomas et al., 1974). Trata-se, no entanto, de trabalhos que se limitaram ao uso de instrumentos de avaliação do autoconceito global, que não será a forma mais adequada para o estudo da relação entre aquelas variáveis, uma vez que tanto o autoconceito como o comportamento psicossocial são construtos multidimensionais (Comer et al., 1987; Loranger et al., 1983; 1987; Shavelson & Bolus, 1982).

Em suma, os resultados obtidos estão em consonância com estudos prévios e indicam a existência de várias dimensões do autoconceito associadas com a disrupção escolar dos alunos.

Considerem-se agora os prováveis sentidos dos efeitos da variável sexo nos resultados obtidos na disrupção professada. Iniciou-se esta apresentação pela variável sexo pois que, no conjunto das variáveis sociodemográficas em estudo, foi a variável que apresentou o maior contributo (seguida do NSE, da zona geográfica, do ano de escolaridade e da idade) para a explicação da variância dos resultados na disrupção (procedimento "Regression/stepwise" do SPSS-X, 1988).

As diferenças encontradas em função do sexo, além de atingirem elevados niveis de significância estatística, generalizaram-se às quatro dimensões da disrupção (DT, AP, AA e DTOT), favorecendo os sujeitos do sexo feminino em termos de niveis inferiores de disrupção. Observaram-se ainda vários efeitos estatisticamente significativos da interacção das variáveis sexo e autoconceito nos resultados obtidos nas quatro dimensões da disrupção, sobretudo na agressão aos colegas.

As diferenças nos comportamentos socialmente adequados em

função da variável sexo de pertença têm sido frequentemente associadas a indicadores de discriminação de natureza sócio-educativa. Pais, professores e outros símbolos de autoridade adulta esperam e registam em geral mais transgressões nos sujeitos do sexo masculino do que nos do sexo feminino (cf. Capitulo 4). Menos competitivos e agressivos, os sujeitos do sexo feminino perspectivam-se na dependência de uma carga cultural mais proibitiva e condicionadora. A tradição tende a levar mais os sujeitos do sexo feminino a uma identificação aos papéis associados à obediência, à passividade e à não conflituosidade (Hurtig & Pichevin, 1986; Loranger, 1987; Munroe et al., 1989; Musitu, 1983; Simões, 1984). Os resultados obtidos na amostra utilizada situam-se nesse âmbito e no de outros estudos, segundo os quais os sujeitos do sexo feminino apresentariam menos comportamentos "anti-sociais" (Arsenault et al., 1988; Chazan, 1985; Dumas, 1986; Empey, 1982; Loranger, 1983; 1987; Richman et al., 1982; Sanchez, 1984; Verhalst et al., 1985; Wang et al., 1989) e menores índices de agressividade (Anastasi, 1981; Bay, 1983; Fonseca et al., 1984; Fontana, 1986; Maccoby, 1980; Munroe et al., 1989).

No que respeita mais especificamente à adequação comportamental à escola, os resultados obtidos corroboram o significado das diferenças em função do sexo, encontradas pela generalidade dos estudos revistos, seja quando tal adequação foi professada pelos alunos (Loranger et al., 1983; 1986; Loranger, 1987), seja quando avalidada pelos colegas de turma (Arsenault, Loranger & Milot, 1988), ou ainda quando inferida pelos professores (Arsenault, Loranger & Milot, 1988; Fonseca et al., 1984; Kluwin,

1985; Lavie & Chen, 1983; Loranger et al., 1986; Loranger, 1987; Merrett & Wheldall, 1984; Pires, 1983; Wang et al., 1989).

Quanto aos efeitos da interacção das variáveis autoconceito e sexo, é possivel que a maior agressão aos colegas por parte do grupo de sujeitos do sexo masculino e com niveis inferiores de autoconceito -- motivação (MO), orientação para a tarefa (OT), aspecto comportamental (AC) e autoconceito geral (PTOT) -- em relação aos alunos do mesmo sexo e com superior autoconceito, ou aos do sexo oposto com superior ou inferior autoconceito, tenha a ver com uma identificação mais acentuada aos estereótipos sexuais de afirmação social pela agressão aos colegas e, simultaneamente, com uma superior desvalorização pessoal (PTOT, AC) e escolar (MO, OT) neste grupo.

De modo algo semelhante ao comentado para as anteriores interacções, o efeito da interacção das variáveis relação com os colegas (RC) e sexo na agressão à autoridade poderia ser visto como uma identificação mais ligada aos estereótipos sexuais de afirmação pela agressão, e mesmo aos próprios símbolos da autoridade, a par de uma superior autodesvalorização relacional (RC), por parte dos sujeitos do sexo masculino com inferior autoconceito (RC).

O efeito da interacção das variáveis motivação e sexo (sgnificativo apenas ao nível de $p<.05$) na distracção-transgressão (DT) atribui os niveis mais elevados deste tipo de disrupção aos sujeitos do sexo masculino e com inferior motivação (MO), seguidos dos do sexo oposto e com inferior motivação e, por último, dos de maior motivação, independentemente do sexo de pertença. E

possivel que esta diferenciação na distracção-transgressão tenha a ver com uma superior valorização escolar por parte dos alunos com maior autoconceito (MO), independentemente do sexo, enquanto que os alunos do sexo masculino e menos motivados (MO) poderiam estar mais dependentes de modelos socioparentais que, por identificação, permitiriam a este grupo de sujeitos transgredir mais frequentemente do que ao grupo de pertença feminino. Esta interpretação aplica-se também ao efeito sigificativo da interacção MO x sexo na disrupção global (DTOT).

1.2.2. Disrupção professada, autoconceito e nivel sócio-económico

As análises realizadas permitiram observar que as diferenças estatisticamente significativas advindas do efeito do NSE se localizaram predominantemente na agressão aos colegas, estendendo-se ainda, mas já com menor influência, às restantes dimensões da disrupção (distracção-transgressão, agressão à autoridade e disrupção total). Os comportamentos disruptivos avaliados apresentam-se em geral mais elevados nos sujeitos de nivel sócio-económico baixo. Para além deste efeito do NSE, ocorrem ainda vários efeitos da interacção das variáveis NSE e autoconceito académico, fazendo sentir-se sobretudo na variância dos resultados obtidos na distracção-transgressão. As análises revelaram que as médias na disrupção obtidas pelos alunos de NSE baixo apresen-

tam uma superioridade estatisticamente significativa quando comparadas com as médias dos alunos de NSE médio ou alto, não ocorrendo diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos por estes dois últimos grupos, qualquer que fosse a dimensão da disrupção considerada.

A interpretação da inferioridade que os alunos da camada social mais desfavorecida geralmente apresentam nos resultados dos instrumentos de avaliação psicológica aparece frequentemente ligada à influência de mecanismos de "selecção social" (Campos, 1976; Dias, 1986; 1989), de disciplina e estimulação familiares (Bryan et al., 1982; McCord et al., 1976; Musitu et al., 1983; 1984; Veiga, 1988; 1989). O menor acompanhamento familiar, a menor atenção e responsabilização concedidos aos "meninos do bairro da lata" poderia então dificultar a sua entrada, adaptação e permanência na escola. O acesso à educação e à cultura, dependente como é dos recursos materiais disponíveis, discrimina os sujeitos quanto às expectativas do percurso escolar e da realização socioprofissional.

Os resulatdos obtidos no presente estudo enquadram-se no contexto anteriormente descrito e -- embora alguns trabalhos não tenham encontrado diferenças comportamentais significativas em função da classe social (Estrela, 1986; Eyberg & Robinson, 1983; Funderburk et al., 1989; Shepherd et al., 1971) -- aproximam-se de outros estudos sobre os problemas de comportamento e o NSE (Achenbach & Edelbrock, 1981; Fontana, 1986; Stouthamer-Loeber, 1986; Verhalst et al., 1985).

Quanto aos efeitos estatisticamente significativos da interacção das variáveis NSE e autoconceito (motivação, MO; orientação para a tarefa, OT; e autoconceito académico, STOT) na variância dos resultados obtidos na distracção-transgressão (DT), a sua explicação tem a ver com a independência que este tipo de disrupção apresenta em relação ao autoconceito no grupo de pertença social mais favorecido, enquanto nos restantes estratos sociais a relação entre a disrupção e o autoconceito é significativa.

As maiores aspirações e desempenho escolares por parte dos sujeitos de NSE superior poderão elevar o nível de autoconceito académico (MO, OT, STOT) neste grupo de pertença e, assim, atenuar as diferenças naquele tipo de disrupção professada. Enquanto os sujeitos dos estratos sociais baixo e médio se portam melhor ou pior (distracção-transgressão) conforme o seu autoconceito é, respectivamente, maior ou menor, já a distracção-transgressão do grupo de NSE mais elevado se apresentou independente das auto-avaliações escolares (MO, OT, STOT). A maior estimulação familiar para o sucesso escolar neste grupo poderia constituir uma importante fonte de autoconceito académico superior (MO, OT, STOT) que impedisse a oscilação dos seus comportamentos de distracção-transgressão -- o que vai no sentido do anteriormente comentado (cf. ponto 1.1.1. deste Capitulo).

Por outro lado, enquanto no grupo com menor autoconceito a influência desta variável na distracção-transgressão (DT) não é afectada pelo grupo de pertença social, no grupo com maior autoconceito os alunos socialmente menos favorecidos portam-se mais disruptivamente do que os de NSE médio. E provável que o acompanhamento e as exigências familiares mais acentuadas no grupo de

NSE médio do que no de NSE baixo contribuam para diferenciar os níveis de autoconceito académico (MO, TO, STOT) destes grupos, resultando daí uma distracção-transgressão mais saliente nos sujeitos dos estratos sociais mais baixos.

Verificou-se ainda um efeito significativo da interacção das variáveis NSE e autoconceito académico global (STOT) na disrupção global (embora já no limiar da significância estatística, $p<.05$). A sua interpretação enquadra-se nos aspectos anteriormente admiditos a propósito dos efeitos das interacções observadas na distracção-transgressão.

1.2.3. Disrupção professada, autoconceito e zona geográfica

Quanto aos efeitos da zona habitacional dos grupos considerados, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos na disrupção pelos alunos do litoral e os obtidos pelos alunos do interior, apresentando este último grupo níveis inferiores de distracção-transgressão e de disrupção global. Os níveis de significância estatística das diferenças encontradas na distracção-transgressão apresentaram-se sempre muito elevados, já o mesmo não ocorrendo na disrupção global, especialmente quando a zona foi tomado com as dimensões do "PHCSCS". Contrariamente ao observado em relação ao sexo e ao NSE, encontrou-se que a variância dos resultados na disrupção não se mostrou afectada por qualquer efeito estatisti-

camente significativo da interacção das variáveis zona de residência e autoconceito.

A variável zona geográfica tem sido frequentemente considerada no estudo das diferenças em testes de inteligência (Almeida, 1986; 1988; Anastasi, 1972; Guilford, 1967; Marques, 1969; Miranda, 1982; Reuchlin, 1974). Bem mais raros são os estudos sobre a relação entre a disrupção escolar e aquela variável. No entando, as referências existentes (Dixon & Stevick, 1982; Estrela, 1986; Estrela & Estrela, 1978; Galloway, 1982; 1987; Gotzens, 1986; Loranger, 1987; Mendler & Curwin, 1983; Soczka, 1984; 1989; Vandergriff & Rust, 1985; Wang et al., 1989) deixam supor que o "anonimato" dos alunos ligado ao tamanho das escolas, os índices de delinquência, de competitividade e de "stress", mais acentuados nas grandes zonas urbanas, poderiam contribuir para a diferenciação dos grupos quanto à disrupção escolar, o que dá suporte aos resultados obtidos no estudo realizado.

1.2.4. Disrupção professada, autoconceito e idade

Os valores médios obtidos na disrupção em função da idade apresentaram-se, em geral, bastante "estáveis". O efeito diferenciador da idade na disrupção dos grupos considerados registou-se apenas num dos conteúdos da disrupção professada, mais propriamente, na distracção-transgressão. Os níveis de significância

estatistica, no entanto, apresentaram-se aí sempre muito elevados ($p<.001$), sinalizando a superioridade dos alunos mais velhos nessa dimensão da disrupção. Quanto aos efeitos da interacção das variáveis idade e autoconceito, apresentaram alguma significância estatistica ($p<.05$) apenas quando a idade e a ansiedade foram tomadas em simultâneo, fazendo então sentir-se na agressão à autoridade e na distracção-transgressão.

Embora existam alguns trabalhos que sugerem um aumento das transgressões escolares ao longo da adolescência (cf. Capitulo 4, ponto 4.4.), a inconsistência dos estudos existentes e a dificuldade de uma interpretação mais objectiva do aumento dos valores médios na distracção-transgressão ao longo da idade levaram a admitir a hipótese da interferência do número de reprovações na relação entre estas variáveis. Em complemento das análises efectuadas, confirmou-se esta hipótese ao verificar-se que, enquanto o coeficiente de correlação entre a idade e a distracção-transgressão (DT) foi de 0.16 ($p<.001$), já o coeficiente de correlação parcial entre as mesmas variáveis deixou de ter qualquer significância estatistica ($r = 0.06$, n.s.) ao ser eliminada a influência do número de reprovações escolares (procedimento "partial corr" do SPSS-X, versão 1988). Este nova informação acaba, pois, por traduzir a posição de que, face à hipótese nula Ho 22 (cf. Capitulo 1), nada se opõe à sua aceitação.

Assim, os resultados obtidos vão de encontro à "estabilidade" da disrupção professada, seja qual for a dimensão aqui considerada, o que leva à reconsideração da posição face à hipótese nula Ho 22 (cf. Capitulo 1), observando-se que nada se opõe à sua aceitação. Estes valores, além de se aproximarem de outros estu-

dos congéneres (Eyberg & Robinson, 1983; Funderburk et al., 1989; Stouthamer-Loeber, 1986), sugerem que a razão de alguns trabalhos referirem um aumento das transgressões escolares com a idade (Loranger, 1987; Nagajara, 1984) se poderá ficar a dever ao procedimento metodológico de não controlo da variável "número de reprovações". Deste modo, o aumento da distracção-transgressão ocorreria apenas nos alunos que vão sentindo os efeitos das repetências escolares, o que vai de encontro à generalidade dos estudos sobre a relação entre a disrupção escolar e o rendimento académico dos alunos (Arsenault et al., 1988; Baker, 1985; Cartledge & Milburn, 1978; Estrela, 1986; Feldhussen et al., 1970; Galloway, 1986; Loranger et al., 1988; Montané et al., 1983; Myers & Baker, 1985; Soli & Devine, 1976).

O efeito estatisticamente significativo da interacção das variáveis idade e ansiedade (AN) na variância dos resultados obtidos na distracção-transgressão (DT), conduziu a análises complementares das diferenças das médias, considerando os sujeitos repartidos por vários grupos resultantes do interesse simultâneo pelas duas variáveis. Embora a sua interpretação não seja fácil, é provável que o efeito da interacção reflectida na maior distracção-transgressão por parte dos alunos mais velhos (independentemente do grau de ansiedade) em relação aos colegas mais novos e mais ansiosos, e sobretudo aos colegas mais novos e menos ansiosos, se possa ficar a dever ao "aumento" gradual da ansiedade com o número de reprovações, o que vai na direcção do anteriormente observado (cf. ponto 1.1.4. deste Capitulo), e portanto a crescentes e mais variadas fontes de distracção-trans-

gressão (maior número de reprovações nos alunos mais velhos).

Uma outra interacção foi a das variáveis idade e ansiedade na agressão à autoridade (AA). Esta interacção tem a ver com a maior agressão à autoridade por parte dos alunos mais velhos e menos ansiosos, seguidos dos seus colegas mais ansiosos (independentemente da idade) e, por último, dos alunos menos ansiosos e mais novos. O sentido da interacção acima apresentada (idade x AN na DT) deixa supor que os alunos mais velhos e menos ansiosos apresentam menor número de reprovações que os alunos da mesma idade e mais ansiosos. Assim, a maior agressão à autoridade, professada pelos alunos mais velhos e menos ansiosos em comparação com os seus colegas da mesma idade e mais ansiosos, poderá levar a pensar no valor positivo deste tipo de disrupção, enquanto recurso facilitador da necessária e progressiva autonomia em relação aos símbolos da autoridade -- ao amparo dos quais os alunos mais ansiosos e mais velhos seriam levados a continuar ainda (Cordeiro, 1979; Erikson, 1976; Figueiredo, 1985; Freud, 1969; Milheiro, 1988).

Já nos alunos mais novos se deparou com uma certa tendência (embora não estatisticamente significativa) para algo inverso. A maior ansiedade apareceu um pouco ligada à maior agressão à autoridade, podendo querer reflectir um significado mais negativo atribuido à agressão à autoridade adulta por parte dos alunos menos ansiosos e mais novos, em relação aos seus colegas mais ansiosos e, sobretudo, aos mais velhos e menos ansiosos. Poder-se-ia, assim, estar perante uma utilização diferencial da agressão à autoridade, conforme a idade e as competências para lidar com a ansiedade em situação escolar.

Em suma, os resultados obtidos aproximam-se de outros estudos, quer ao situaram-se no campo da "estabilidade" da disrupção ao longo da idade (Eyberg & Robinson, 1983; Funderburk et al., 1989; Stouthamer-Loeber, 1986), quer ao detectarem uma associação da distracção-transgressão com a repetência escolar dos sujeitos (Cartledge & Milburn, 1978; Estrela, 1986; Galloway, 1986; Gotzens, 1986; Loranger et al., 1988).

1.2.5. Disrupção professada, autoconceito e ano escolar

De maneira algo semelhante ao sucedido em relação á idade, encontrou-se uma grande "estabilidade" (não diferenciação dos resultados) da agressão à autoridade e da agressão aos colegas, ao longo dos três anos de escolaridade considerada.

As diferenças estatisticamente significativas observadas entre as médias obtidas na disrupção professada, em função do ano de escolaridade, situaram-se apenas na distracção-transgressão e na disrupção global, embora nesta última já com menores níveis de significância estatística. Registou-se também um efeito estatisticamente significativo da interacção das variáveis ano de escolaridade e aspecto comportamental na variância dos resultados obtidos na disrupção global.

Numa primeira observação, os resultados parecem reflectir um aumento da distracção-transgressão (DT) e da disrupção global

(DTOT) com o avançar nos anos de escolaridade. Porém, entre o 8º e o 9º ano, as análises traduziram a "estabilidade" da distracção-transgressão e da disrupção global, limitando-se o aumento à distracção-transgressão na passagem do 7º ano para os seguintes, e ainda à disrupção global do 9º ano comparado com o 7º. A informação anteriormente comentada na interpretação da relação entre a idade e a disrupção, por um lado, e a associação entre a idade e o ano de escolaridade (rô de Sperman = 0.54), por outro, levaram a atribuir os referidos aumentos de disrupção às repetências observadas na história escolar dos alunos, e não ao ano de escolaridade. Assim, acabou-se por considerar que nada se opõe à aceitação da hipótese nula Ho 24 (cf. capitulo 1).

Estes resultados aproximam-se de outros estudos que sugerem a "estabilidade" da disrupção ao longo dos anos de escolaridade, ocorrendo no entanto um aumento da mesma com o número de reprovações dos alunos (Galloway, 1986; Lavie & Chen, 1983; Montané et al., 1983; Musitu, 1984). De referir que estes resultados corroboram a informação obtida no estudo da validade externa da escala "EDEP" (cf. Capitulo 5).

No entanto, a falta de estudos diferenciais neste campo, tornou mais difícil a interpretação do efeito estatisticamente significativo da interacção das variáveis ano escolar e aspecto comportamental (AC) na variância dos resultados surgidos na disrupção global (DTOT). Este efeito (embora já no limiar da significância estatística, $p<.05$) pode explicar-se pela maior diferenciação segundo o aspecto comportamental no 8º do que no 9º e do que no 7º ano, e ainda pela diferenciação dos resultados segundo o ano de escolaridade apenas no grupo com menor AC e para

os contrastes 7º/8º e 7º/9º anos. O aumento da disrupção escolar na passagem do 7º ano para os seguintes e apenas no grupo com menor autoconceito (AC) pode significar um maior "declínio" da valorização da escola, das aspirações e do AC ao longo da escolaridade deste grupo de pertença -- o que se aproxima do já atrás comentado (cf. ponto 1.1.5. deste Capitulo).

A hipótese da interferência do número de reprovações na relação entre o AC e a DTOT não encontrou qualquer suporte estatístico, uma vez que o coeficiente de correlação entre os resultados obtidos nessas variáveis foi equivalente ao coeficiente de correlação parcial entre os mesmos resultados, depois de retirado o efeito do número de reprovações.

Por último, e numa breve síntese dos resultados na disrupção professada pelos alunos tomando o autoconceito e as variáveis sociodemográficas, as diferenças encontradas permitem pensar na existência de níveis mais reduzidos de disrupção escolar nos sujeitos com autoconceito mais elevado, nos sujeitos do sexo feminino, nos sujeitos de nível sócio-económico alto e médio, no grupo residente no interior, e ainda nos sujeitos com menor número de reprovações.

O significado dos valores obtidos não se afasta de outras investigações, situando-se na controvérsia sobre o assunto a não generalização das diferenças nos resultados entre os grupos de pertença referidos.

1.3. Autoconceito, disrupção e variáveis sócio-demográficas

Procura-se integrar, em seguida, o sentido da generalidade da informação fornecida pelas análises realizadas ao longo de todo este trabalho. Os resultados obtidos, por um lado, no autoconceito em função da disrupção inferida e, por outro, na disrupção professada em função do autoconceito, permitem observar a existência de relações significativas entre as variáveis consideradas, com superiores resultados, respectivamente, para os alunos percebidos como menos disruptivos, ou com maior autoconceito.

A análise dos resultados em função das variáveis idade ou do ano de escolaridade, permitiu colocar a não diferenciação dos resultados no âmbito da "estabilidade" do autoconceito e da disrupção professada, que, no entanto, sofreram oscilações, no sentido esperado, com o número de reprovações dos grupos considerados. Este tipo de informação aproxima-se de outros estudos, quer sobre variáveis próximas da disrupção (Eyberg & Robinson, 1983; Funderburk et al., 1989), quer sobre o autoconceito (Bachman & O'Malley, 1977; Osborne & LeGette, 1982; Silberman & Zigmond, 1983; Wylie, 1979). Se a "estabilidade" dos valores médios não está isenta de controvérsia, já a ideia da influência negativa das reprovações escolares no autoconceito e na disrupção escolar tem merecido um amplo acordo entre os investigadores (Byrne, 1984; Estrela, 1986; Gordon, 1977; Haynes et al., 1988; Loranger et al., 1983; Montané et al., 1983; Myers & Baker, 1985).

Recentes estudos empíricos (Bachman et al., 1978; Coleman; 1977; Dusek & Flaherty, 1981; Hill, 1980; Offer et al., 1981;

Savin-Williams & Demo, 1984) tem desencadeado crescentes objecções à tradicional conceptualização da adolescência como um tempo de instabilidade, de crises, de perturbações ou de desordem (Blos, 1962; Freud, 1948; 1969; Hall, 1904). A discrepância entre os referidos estudos empíricos e a perspectiva clássica do desenvolvimento do adolescente poderia ser atribuída aos seguintes factores (Colleman, 1977; Savin-Williams & Demo, 1984): (1) a informação sobre o desenvolvimento ter sobretudo por base o contacto clínico com sujeitos "anormais", em vez de populações aleatoriamente seleccionadas; e (2) o destaque irrealista dado pelos "mass media" aos aspectos sensacionalistas da adolescência (delinquência, droga...). Os resultados obtidos no presente estudo sugerem um terceiro factor, o não controlo de variáveis intervenientes, como o número de reprovações.

Assim, o significado dos valores obtidos poderá traduzir um certo afastamento da perspectiva clássica da adolescência, sugerindo que, na maioria dos jovens, as especificidades do processo de desenvolvimento psicológico não se reflectem negativamente na generalidade das dimensões do autoconceito ou da disrupção escolar, havendo no entanto a possibilidade de algumas destas dimensões da personalidade irem sofrendo a influência de factores de natureza educativa (reprovações escolares), o que contribuiria para a formação de um sub-grupo de adolescentes com características próprias.

Tomando a variável nível sócio-económico (NSE), um dos supostos à análise dos resultados foi o de que fazer parte de um determinado NSE reflecte uma intervenção social nos indivíduos, através de limitações ou gratificações, em diversos sectores da

vida social. Uma vez que o conceito que o individuo tem de si próprio está ligado ao que os outros pensam a seu respeito, pode esperar-se que aqueles que gozam de maior prestigio na sociedade se autovalorizam mais do que os pertencentes aos estratos inferiores (Buri et al., 1987; Hare, 1977; Richman, 1985). Isto mesmo encontra significado no presente estudo, onde, por outro lado, as familias de nivel sócio-económico mais elevado parecem apresentar modelos de menor disrupção. A menor atenção e responsabilidade dispensadas aos filhos nas camadas sociais mais baixas, e também a menor ligação dos valores escolares aos modelos de vida deste grupo de sujeitos, poderiam explicar a sua maior disrupção escolar (Achenbach & Edelbrock, 1981; Fontana, 1986; Verhalst et al., 1985). Os valores obtidos em função do nivel sócio-económico reflectem, pois, a importância das condições de vida, no sentido de que os grupos mais favorecidos apresentam maior autoconceito e menor disrupção professada.

Quanto aos resultados em função do sexo dos sujeitos, observou-se que os sujeitos do sexo masculino apresentaram niveis superiores de autoconceito e de disrupção professada do que os sujeitos do sexo feminino. De modo semelhante, a variável zona geofráfica discrimina os sujeitos, com maiores resultados para o grupo do litoral do que para o grupo do interior, quer no autoconceito, quer na disrupção professada. A informação anteriormente apresentada pode conduzir à questão de saber se a superioridade no autoconceito não deveria, também aqui, implicar menores resultados na disrupção professada, quer em função do sexo, quer ao tomar a zona geográfica. A possibilidade de estes grupos (feminino/masculino; interior/litoral) imergirem em especificidades próprias, congruentes com a existência de fontes simultâneas de autoconceito e de disrupção, ganha sentido no contexto da literatura revista, sem esbatimento da relação entre as variáveis autoconceito e disrupção professada.

Comparada com o sexo feminino, a pertença ao sexo masculino é tradicionalmente mais valorizada e privilegiada, favorece mais a auto-afirmação, a responsabilidade, a autonomia, além de tolerar mais a insubordinação e a agressividade. Socializados para serem mais dependentes e menos competitivos, os sujeitos do sexo feminino são mais punidos pelas transgressões cometidas e deparam ainda com menor valorização social do sucesso nas tarefas por eles realizadas. A frequência dos estudos reveladores da superioridade no autoconceito por parte dos sujeitos do sexo masculino (Alawiye, 1988; Bryan, 1986; Marsh, 1985; Olowu, 1985), alia-se à consistência encontrada na maior disrupção deste grupo de sujeitos, quando comparados com os do sexo oposto (Arsenault & Loranger, 1987; Chazan, 1985; Hurtig & Pichevin, 1986; Ludwig & Cullinam, 1984; Pires, 1983). O significado dos valores obtidos em função do sexo deriva dos estereótipos socioculturais que regulam o funcionamento dos efeitos desta variável, cujo conteúdo abrange maiores fontes de autoconceito e, em simultâneo, de disrupção no grupo masculino do que no feminino.

As oportunidades educativas e as condições de vida variam também com os índices de desenvolvimento estrutural das regiões (Soczka, 1984; 1989). Além de o litoral considerado se mostrar mais estimulador do autoconceito dos sujeitos, também a disrupção professada se apresentou maior do que no interior. As assimetrias

entre as zonas geográficas implicam recursos e ambientes económico-culturais favoráveis aos grupos residentes nas regiões mais desenvolvidas (Almeida, 1988; Anastasi, 1972; Marques, 1969; Miranda, 1982; Soczka, 1984; 1989). A superioridade no autoconceito por parte do grupo do litoral poderia ser entendida neste contexto (Espinar, 1982; Musitu, 1983; 1984). No entanto, é também nas regiões mais populosas e com maiores "focos" de desenvolvimento que surgem indicadores de maiores manifestações de disrupção (Mendler & Curwin, 1983; Soczka, 1984; 1989), a que poderá não ser alheio o maior tamanho das escolas, o maior anonimato dos sujeitos, a superior violência e o maior "stress" (Branch, Purkey & Damico, 1976; Galloway, 1982; 1987; Gotzens, 1986; Loranger, 1987; Mendler & Curwin, 1983).

Em posteriores análises tomando cada um dos grupos de pertença (litoral, interior, masculino, feminino), observou-se que se mantém a relação entre o autoconceito e a disrupção. Considerando apenas os componentes do autoconceito cujos efeitos principais na disrupção apresentaram valores de F estatisticamente significativos (cf. Capitulo 6, ponto 2.2.1.), determinaram-se, para cada um dos grupos de pertença ao sexo, os coeficientes de correlação entre cada uma das dimensões do autoconceito (AC, PTOT, OT, CC, MO, RC e STOT) e da disrupção professada (DT, AP, AA, DTOT). Os r produto-momento de Pearson (procedimento "Correlations" do SPSS-X, versão 1988) mostraram-se estatisticamente significativos ($p<.01$, no mínimo), tanto no grupo feminino ($N = 492$), como no masculino ($N = 423$). De modo semelhante, partindo da informação anteriormente obtida (cf. Capitulo 6, ponto

2.2.3.), os coeficientes de correlação entre as dimensões do autoconceito (AC, PTOT, OT, CC, MO, RC, STOT) e da disrupção (DT, DTOT) atingiram bons níveis de significância estatística ($p<.01$, no mínimo), quer no grupo do interior ($N = 450$), quer no do litoral ($N = 465$).

Numa integração global da informação obtida, verificou-se, por um lado, que os alunos percepcionados pelos professores como mais disruptivos apresentaram, quando comparados com os menos disruptivos, níveis inferiores de autoconceito e, por outro, que o autoconceito apareceu ligado à disrupção professada pelos alunos, ou seja, que os alunos com menor autoconceito se descreveram como mais disruptivos que os alunos com maior autoconceito.

Assim, parece ser de admitir o seguinte raciocínio global: as percepções que os professores, enquanto "outros significativos", vão construindo acerca da disrupção escolar dos alunos podem influenciar a maneira como os alunos se vêem a si próprios, o seu autoconceito; este, por sua vez, apresenta efeitos significativos na disrupção professada pelos alunos; esta última variável funcionaria como fonte das percepções que os professores têm da disrupção dos alunos.

O último aspecto considerado no suposto "círculo de influências", embora não tenha constituído um objectivo específico de análise do presente estudo, assenta nos resultados obtidos a propósito do estudo da validade externa das escalas de disrupção: quanto maior se apresentou a disrupção professada pelos alunos, mais elevada foi a disrupção inferida pelos professores (cf. Capitulo 5, ponto 3.3.2.2.).

Em suma, a globalidade dos resultados obtidos parece abonar

a ideia de que os comportamentos disruptivos apresentados pelos alunos no dia-a-dia poderiam ir contribuindo para que se desenvolvessem nos professores percepções negativas acerca desses sujeitos. Face a tais percepções, os alunos tenderiam a ver-se a si próprios como menos conceituados, o que os levaria a serem mais disruptivos.

Tratando-se de um estudo correlacional, a direcção das supostas influências deve naturalmente ser entendida como bidireccional, o que não impede de, conceptualmente, parecer mais adequado o primeiro posicionamento. O contexto da literatura revista (Capitulo 4) permite pensar que, assim, se fecharia o "circulo", com sentidos de hipotéticas influências reciprocas entre variáveis, cujas relações poderiam oscilar ainda em função de factores de natureza sociodemográfica (idade, ano de escolaridade, nivel sócio-económico, zona geográfica e sexo dos alunos).

Por último, procurou-se contribuir assim com algo de específico para a discussão do desenvolvimento psicológico e social dos sujeitos e, em especial, das diferenças no autoconceito e na disrupção escolar dos jovens, introduzindo diferentes grupos de pertença social.

2. Conclusões

Os objectivos deste trabalho fizeram sentir a necessidade de adaptação e elaboração de instrumentos adequados à análise da

relação entre o autoconceito e a disrupção escolar nos jovens estudantes portugueses. O trabalho realizado ficou constituido por três principais momentos: conceptualização do autoconceito e da disrupção escolar, sua avaliação e, por último, análise dos resultados obtidos tomando vários grupos de pertença. Procurou-se desta forma encontrar respostas para os problemas inicialmente levantados.

Em seguida, procura-se sintetizar alguns possiveis contributos deste estudo para a Psicologia e para a Educação, bem como o desenvolvimento de futuros trabalhos que, retomando as sugestões e as questões apresentadas, prossigam na procura da compreensão dos jovens portugueses.

2.1. Conceptualização do autoconceito e da disrupção escolar

O principal objectivo desta dissertação foi o estudo da relação entre o autoconceito e a disrupção escolar, inferida pelos professores e professada pelos alunos, considerando vários grupos de pertença (variáveis sociodemográficas). A análise desta relação implicou que se procedesse à revisão bibliográfica de três grandes blocos: o autoconceito, a disrupção escolar e a relação entre estas variáveis.

Apesar de existir um grande número de trabalhos, por um lado, sobre o autoconceito e, por outro, sobre os modelos de

intervenção nos comportamentos escolares disruptivos, a falta de estudos sobre a relação entre o autoconceito e a disrupção foi notória. Esta lacuna e o suposto de que a compreensão do autoconceito dos jovens poderia contribuir para, no futuro, facilitar a prevenção e a diminuição da disrupção escolar justificaram a realização do presente trabalho e a síntese informativa obtida.

2.1.1. Perspectivas do autoconceito

Os contributos das abordagens psicológicas existentes têm dado origem a diferentes noções de autoconceito, reflectidas na variedade de termos utilizados na literatura para a sua designação (Bednar et al., 1989; Cunha, 1986; Harter, 1983; L'Ecuyer, 1985; 1989; Musitu, 1982; 1989; Suls & Greenwald, 1986). A produção de trabalhos sobre o autoconceito reflecte a importância que a Psicologia e a Educação têm dado ao seu estudo. Entendido como o núcleo mais central da personalidade (Bednar et al., 1989; Burns, 1982; Masrh, Byrne & Shavelson, 1988; Musitu, 1984; Rogers, 1972), justifica-se o estudo do autoconceito, enquanto entidade psíquica, desde os primórdios da Psicologia (James, 1890; Lewin, 1935; Mead, 1934; Snygg & Combs, 1949; Titchener, 1915).

A perspectiva diferencial, embora mais predominante na primeira metade do século, tem continuado a influenciar uma grande diversidade de abordagens e de metodologias, com especial incidência no estudo da multidimensionalidade, na análise factorial das intercorrelações e na diferenciação dos resultados em função de grupos de pertença. As perspectivas mais recentes do autoconceito enfatizam a estrutura multifactorial deste construto, tendo a globalidade dos estudos empíricos corroborado tal diferenciação (Bearne & Shavelson, 1986; Marsh et al., 1988; Piers, 1988; Veiga, 1990), inclusive ao nível das subestruturas do autoconceito, como a académica (Brookover et al., 1967; Purkey et al., 1984; Waetjen, 1972). Assim, a organização hierárquica do autoconceito vem sendo defendida e encontrada por diversos estudos (Bearne & Shavelson, 1986; Burns, 1982; Byrne, 1984; Marsh, 1986).

A pouca importância atribuída à consciência pela perspectiva comportamentalista clássica estendeu-se ao autoconceito (Cunha, 1986; Joyce-Moniz, 1976; L'Ecuyer, 1985; Musitu, 1982; Suls & Greenwald, 1986). No entanto, a desvalorização que a primeira geração de "behavioristas" atribuiu ao autoconceito tem vindo a ser alterada, nomeadamente com a introdução da importância dos processos internos e autoreguladores ligados ao autoconceito (Albrecht et al. 1980; Bandura, 1977; 1986).

No âmbito da perspectiva cognitivo-social, os factores contextuais e pessoais, o processamento cognitivo da informação e as atribuições feitas ao comportamento adquirem particular destaque na formação do "self" (Bandura, 1982; 1986), agora entendido como elemento motivador da acção e da recriação de ambientes (Gecas, 1982; Sanches, 1987). Importante contributo terá sido o destaque dado pelo posicionamento fenomenológico às cognições e emoções, como também a consideração do comportamento não em função do

ambiente mas da cognição que dele tem o indivíduo (Combs & Snygg, 1959; Epstein, 1973), no quadro do "interaccionismo simbólico" que subordina a actuação à significação derivada da interacção social, mediada pelos processos cognitivos e interpretativos (Mead, 1934; Schlenker, 1985; Stryker, 1983). Numa interdependência dinâmica com o ambiente, o autoconceito é enquadrado na auto-eficácia, na autodeterminação, na interpretação dos reforços e na autoconsistência (Gecas, 1982; Gecas & Schualbe, 1983; Markus & Nurius, 1986). Para destacar a natureza cognitiva do autoconceito, alguns autores preferem a utilização do termo autoconhecimento, naturalmente submetido às leis de formação de conceitos (Markus et al., 1982; 1986; Schoeneman, 1981). O autoconceito passa a ser entendido como uma "teoria" acerca de si mesmo (Epstein, 1973; 1980), como um "esquema", um "protótipo", ou uma estrutura cognitiva multifacetada, que relaciona, processa e organiza a informação relevante para o próprio indivíduo e a si respeitante (Hull et al., 1988; Kihlstrom & Cantor, 1984; Markus, 1977; Musitu, 1981). O autoconceito aparece como uma unidade de processamento de informação, conceptualizada como estrutura e como processo. Entendidos como estruturas cognitivas organizadoras da experiência, os "esquemas" reunem unidades menores de informação (percepções, conceitos) numa rede mais ampla, significativa e coerente, que, por sua vez, permite a assimilação e o processamento de nova informação. O papel do autoconceito na organização da experiência do indivíduo centra-se nos processos conscientes e de tomada de decisões, procurando a manutenção da auto-estima num nível aceitável para o indivíduo (Bandura, 1986; Epstein, 1980; Hull et al., 1988; Markus & Nurius, 1986).

A perspectiva desenvolvimentista foi considerada nas vertentes psicodinâmica e cognitivista, onde rareiam as produções de carácter empírico sobre a evolução do autoconceito ao longo da vida dos indivíduos (Burns, 1979; 1982; Harter, 1983; L'Ecuyer, 1985; 1989).

Na abordagem psicodinâmica, virada fundamentalmente para a exploração da dinâmica inconsciente, o autoconceito ocupa um lugar muito restrito enquanto entidade fenomenológica (Burns, 1982; Jacobson, 1964; Musitu, 1982). No entanto, o autoconceito aparece também ligado ao "ego" e a representações simbólicas integradoras da personalidade (Erikson, 1976; Kohut, 1971; 1988). Apesar de todo um importante trabalho da psicanálise acerca da estrutura do aparelho psíquico e do seu desenvolvimento, o lugar do autoconceito aparece pouco claro nesta abordagem (L'Ecuyer, 1985; Musitu, 1982), que no entanto tem servido de referência a recentes trabalhos sobre as dimensões da identidade inferida e professada (Dellas & Jemigan, 1981; Marcia, 1980; Melgosa, 1987).

Na área da Psicologia cognitivo-desenvolvimentista, têm surgido importantes contributos, ligados sobretudo ao estudo da evolução, ao longo da vida, dos processos e das estruturas que permitem aos sujeitos diferenciar-se e relacionar-se mais elaboradamente com o ambiente (Flavell, 1977; Glick & Zigler, 1985; Joyce-Moniz, 1976; Kegan, 1985; Lewis & Brooks-Cunn, 1979; Piaget, 1972). Este posicionamento desenvolvimentista tem, no entanto, incidido mais nos processos evolutivos do que no estudo empírico dos conteúdos das autopercepções conscientes (Harter, 1983; 1985; L'Ecuyer, 1985; 1989; Musitu, 1982).

A diversidade de posicionamentos face ao autoconceito tem levado a variadas noções deste construto. Enquanto alguns autores valorizam o estudo da identidade vocacional (Campos & Taveira, 1987; Marcia, 1980; Martins, 1978; Melgosa, 1987; Super, 1963), outros destacam a identidade sexual (Kohut, 1988; Milheiro, 1988), a auto-estima (Coopersmith, 1967; 1981; Ziller, 1973), o autoconceito ideal (Lutte, 1971), a imagem corporal (Fisher & Cleveland, 1968), ou a dimensão académica do autoconceito (Byrne, 1984; Marsh, 1988; Purkey et al., 1984; Waetjen, 1972).

Por outro lado, na literatura existente, a relação todo/parte entre o autoconceito e a auto-estima nem sempre aparece clara. Alguns autores utilizam indistintamente os dois termos (Fitts, 1965; Korman, 1968; Yamamoto, 1972), enquanto outros (que constituem a generalidade) entendem a auto-estima como a dimensão avaliativa do autoconceito (Burns, 1982; Harter, 1983; Wylie, 1979). Uma outra confusão no âmbito da literatura sobre o autoconceito é encontrada na utilização dos termos "ego" e "self", que alguns consideram como equivalentes (Allport, 1943; Sarbin, 1954), enquanto outros entendem o "ego" como o "eu-conhecedor" e o "self" como o "eu-conhecido" (Hilgard, 1949; Symonds, 1951), e outros autores diluem ambos os termos no autoconceito (Fitts, 1972; Hamachek, 1971; L'Ecuyer, 1985; 1989). A diversidade de terminologia utilizada neste campo inclui palavras variadas, tais como autorepresentação, autoconsciência, autopercepção, auto-imagem, autoconhecimento, que, embora possam remeter para conteúdos específicos, abrangem em geral as percepções que o indivíduo tem de si próprio (Gecas, 1982; L'Ecuyer, 1985; 1989). Alguma polémica tem surgido também em torno da defesa do autoconceito como

"traço" (Bachman & O'Malley, 1977; Carlson, 1965; Greenwald & Pratkins, 1984; Swann, 1985), ou como "estado" (Argyle & Little, 1972; Fazio et al., 1981; McGuire & McGuire, 1982), enquanto outros argumentam que haverá estruturas mais "estáveis" e outras mais oscilatórias (Damon & Hart, 1986; Dipboye, 1977; Leahy, 1985; McFarlin & Blascovich, 1981; Prawat et al., 1979).

Também a aceitação dos aspectos inconscientes do autoconceito está longe de ser consensual, pois, enquanto alguns autores excluem qualquer componente inconsciente (Fitts, 1965; L'Ecuyer, 1989; Marsh, 1988; Piers, 1988), outros destacam a sua importância (Cordeiro, 1979; Cunha, 1979; 1986; Figueiredo, 1985; Kohut, 1971; 1988; Milheiro, 1988).

As divergências estendem-se ainda quanto à dimensionalidade do autoconceito, que ora é entendido como unidimensional (Marx & Winne, 1980; Rosenberg, 1965), ora apresenta duas dimensões (Cowen, 1954), ora abrange várias estruturas que por sua vez se dividem em áreas mais especificas (Burns, 1982; Marsh et al. 1988; Piers, 1988; Shavelson & Bolus, 1982; Veiga, 1990).

Os fundamentos teóricos do presente trabalho enquadram-se nos contributos vindos das perspectivas diferencial, cognitivo-social e desenvolvimentista do autoconceito. A valorização simultânea destes quadros conceptuais deveu-se à consideração dos contributos a eles ligados, e ainda à convicção de que um posicionamento de carácter mais ecléctico e integrador poderá facilitar um maior entendimento das relações investigadas. Se os estudos de carácter fenomenológico valorizam a significação que a realidade tem para os sujeitos que nela intervêm, defendendo que

essa significação deve ser tida em conta no processo de construção cientifica (Mead, 1934; Stryker, 1983), implicam no entanto a redução do "real" ao consciente, o que foi assumido na convicção de um melhor conhecimento de respostas ao problema investigado.

Neste enquadramento, foi importante a análise e a verificação da multidimensionalidade do autoconceito fenomenológico, a diferenciação dos resultados em função de grupos de pertença social (influência da educação e dos estereótipos ligados à cultura), e ainda a "estabilidade" geral das dimensões do autoconceito na adolescência -- o que se aproxima das observações apresentadas pela generalidade dos autores situados naquelas perspectivas de estudo (Moyal, 1977; Piers, 1988; Silverman & Zigmond, 1983; Stopper, 1978).

2.1.2. Perspectivas da disrupção escolar

As preocupações com o aumento dos comportamentos disruptivos dos alunos tem levado a considerar a disrupção escolar como o problema número um das escolas (Frude & Gault, 1984; Gallup, 1986), ou pelo menos como um importante problema (Estrela, 1986; Estrela & Estrela, 1978; Veiga, 1985; 1986). As discussões geradas em torno da noção de "comportamentos escolares disruptivos" tem conduzido a um largo consenso na aceitação e difusão deste mesmo conceito. A definição operacional deste conceito, largamente difundido noutros países, conduziu à sua utilização neste trabalho, em preferência ao termo indisciplina. Os modelos de explicação e intervenção nos comportamentos escolares disruptivos têm sido encarados por várias correntes da Psicologia e da Educação (Cunha, 1986; Frude & Gault, 1984; Hamilton, 1987; Tattum, 1986; Veiga, 1985; Wolfgang & Glickman, 1986), especialmente pela perspectiva comportamentalista (Bayes, 1978; Gotzens, 1986; Philips, 1980; Stain, 1981), pelo paradigma psicodinâmico (Cunha, 1985; Dreikurs & Cassel, 1972; Ernst, 1972; Kravas & Kravas, 1974; Veiga, 1986; Weinman, 1984), pelas abordagens humanistas (Bratter, 1977; Ginott, 1972; Orgel, 1980; Purkey & Avila, 1971; Purkey et al., 1984; 1987; 1988), pelo paradigma cognitivo-comportamentalista (Douglas et al., 1976; Saltz, Dixon & Johnson, 1977; Snyder & White, 1979), pela abordagem social (Alschuler & Atkins, 1977; Denscombe, 1985; Gottesman, 1981; Johnson & Bany, 1974), e ainda pelo posicionamento conceptual ecléctico (Curwin & Mendler, 1980; Emmer et al., 1980; McDaniel, 1977; Mendler & Curwin, 1983). Outros autores sugerem o aproveitamento dos contributos da abordagem cognitivo-desenvolvimentista, mais directamente ligada à evolução moral (Kohlberg, 1975; 1976; Piaget, 1932), tentando facilitar a compreensão da integração das normas e a explicação dos comportamentos disruptivos (Azevedo, 1988; Gotzens, 1984; Hyman, Flanagan & Smith, 1982; Valente, 1984, 1989).

Um posicionamento do tipo diferencial, fenomenológico e desenvolvimentista face à disrupção facilitou o carácter operacional do presente estudo, implicando no entanto a redução do

"real" aos comportamentos inferidos pelos professores e professados pelos alunos, para melhor conhecer as manifestações desse mesmo "real".

Apesar de a proliferação das perspectivas de intervenção na disrupção escolar, alguns autores sublinham que uma grande parte dos programas utilizados não tem desencadeado melhorias significativas e duradouras nos comportamentos dos alunos (Brannon & Jacques, 1989; Gotzens, 1984; Hyman, Flanagan & Smith, 1982; Knoff, 1987; Rokeach & Crube, 1985). Esta situação parece ficar a dever-se, por um lado, à maior insidência dos efeitos desses programas nos comportamentos do que no autoconceito (Duke & Jones, 1984; Purkey, 1981; Veiga, 1986) e, por outro, à falta de instrumentos de avaliação da disrupção escolar, capazes de detectar as melhorias advindas da intervenção. Daí que uma parte importante do presente trabalho tenha sido dedicada ao estudo da construção e adaptação de instrumentos de avaliação do autoconceito e da disrupção escolar.

2.2. Avaliação do autoconceito e da disrupção escolar

Um outro bloco deste trabalho centrou-se no estudo da avaliação do autoconceito e da disrupção escolar. Se noutros países existe já um número considerável de instrumentos de avaliação do autoconceito (cf. Capítulo 2), o mesmo não sucede quanto à disrupção escolar. Os instrumentos encontrados têm pouco a ver com o

construto disrupção escolar, situando-se predominantemente no domínio da avaliação dos comportamentos de relacionamento social dos alunos (Arsenault & Loranger, 1986; Comer et al., 1985; Loranger et al., 1983), ou de problemas de adaptação sócio-afectiva ligados a "deficiências" específicas (Burks, 1977; Eyberg & Robinson, 1983).

É pois de assinalar a falta de estudos junto da população jovem utilizando instrumentos de avaliação do autoconceito, e sobretudo instrumentos da disrupção escolar. Ao longo do trabalho realizado, procurou-se integrar os resultados obtidos com a informação decorrente de outros estudos, especialmente daqueles que fizeram uso das escalas de autoconceito aqui utilizadas.

A informação de cariz diferencial obtida ao considerar os grupos de pertença dos sujeitos, além de ter tomado um conjunto de variáveis sociodemográficas a que nem sempre se tem dado o merecido relevo, alargou o âmbito da validade externa das escalas utilizadas, na medida em que discriminou os grupos comparados (Almeida, 1986; 1988; Anastasi, 1986).

2.2.1. Adaptação das escalas de autoconceito: o "PHCSCS" e o "SCAL"

O estudo das qualidades psicométricas do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" ("PHCSCS") e do "Self-Concept as a Learner Scale" ("SCAL") representa um contributo para a Psicolo-

gia e para a Educação em Portugal. Dado o incremento da intervenção psicológica no ensino secundário, é importante passar-se a dispor agora de novos instrumentos, úteis à prática e à investigação junto desses alunos.

A adaptação do "SCAL" implicou a eliminação de oito dos 50 itens da versão original americana, por não se inserirem nos requisitos psicométricos previamente definidos. No "PHCSCS", e por idênticas razões, houve a necessidade de eliminar 22 itens da versão americana, tendo ficado reduzido a 58 itens.

O estudo da validade de construto ou interna revelou a existência de quatro factores no "SCAL" (MO, OT, CC e RC) e de seis factores específicos no "PHCSCS" (AC, AN, EI, PO, AF e SF), para além de um factor geral em cada uma das referidas escalas, corroborando assim a multidimensionalidade do construto autoconceito, encontrada na generalidade dos estudos existentes.

A análise da fidelidade dos resultados apresentou coeficientes de consistência interna superiores a 0.75 na generalidade dos factores de ambas as escalas e para diferentes grupos de pertença. De igual modo, os coeficientes de estabilidade temporal, para o factor geral e na amostra global, mostraram-se adequados aos objectivos da avaliação. A existência de coeficientes um pouco menores no factor confiança nas capacidades (CC) do "SCAL" e no factor popularidade (PO) do "PHCSCS" poderá ter a ver com a maior heterogeneidade dos seus itens, podendo futuros trabalhos ajudar a compreender tais diferenças. Faria igualmente sentido a realização de posteriores estudos sobre a estabilidade temporal dos resultados em cada um dos factores.

Quanto à validade externa, as relações encontradas com diferentes parâmetros de aproveitamento escolar (número de reprovações e notas escolares) apresentaram-se estatisticamente significativas em variadas situações, reflectindo a superioridade no autoconceito dos alunos com melhor aproveitamento escolar, o que corrobora os resultados que outros estudos têm encontrado (Harter, 1983; Piers, 1969; 1988; Shavelson & Bolus, 1982; Veiga, 1988; 1990). Em posteriores trabalhos poder-se-ia dar continuidade ao estudo da validade externa destas escalas, tomando como critério os resultados obtidos noutros instrumentos de avaliação do autoconceito, e ainda analisar as melhorias decorrentes das alterações agora introduzidas. Por último, os resultados obtidos permitiram observar que a versão portuguesa do "PHCSCS" e a do "SCAL" apresentam qualidades psicométricas, no seu todo e nos seus sub-factores, que permitem passar a dispor de novos instrumentos na pesquisa e na prática da Psicologia e da Educação.

2.2.2. Elaboração de uma escala de disrupção escolar

Dada a inexistência de instrumentos especificamente destinados à avaliação da disrupção escolar junto dos alunos adolescentes, um dos contributos da presente dissertação prende-se com o trabalho realizado com vista à elaboração de uma escala que vem colmatar essa lacuna.

Trata-se de uma escala com uma versão para os alunos, a

"Escala de Disrupção Escolar Professada" ("EDEP"), e outra para os professores, a "Escala de Disrupção Inferida" ("EDEI"). A sua elaboração procurou integrar elementos e sugestões dos vários modelos de intervenção na disrupção escolar, designadamente os aspectos ligados à distracção nas aulas, à transgressão das regras e à agressão aos colegas ou aos professores. Os resultados obtidos com a análise dos itens que vieram a integrar a versão final da escala mostraram-se satisfatórios com os objectivos da avaliação (cf. Capítulo 5).

Em relação à fidelidade dos resultados, verificaram-se bons coeficientes de consistência interna (índices "alpha") dos resultados nas diferentes dimensões da escala. O estudo da validade de construto permitiu um melhor conhecimento da estrutura da disrupção escolar dos jovens, tendo apresentado três factores específicos na versão para os alunos, além de um factor geral. Na versão para professores, surgiu apenas um factor geral, não se verificando a hipótese inicial da multidimensionalidade da disrupção inferida. No estudo da validade externa, tomaram-se dois parâmetros de aproveitamento escolar, o número de reprovações e as notas escolares, tendo as análises realizadas permitido verificar que os alunos com melhor desempenho escolar apresentam níveis inferiores de disrupão, o que vai de encontro à validade externa dos resultados obtidos na "EDEP" e na "EDEI".

A não verificação da multidimensionalidade da "EDEI" leva a sugerir a continuação do estudo desta escala, eventualmente com novos itens e outros sujeitos, de forma a encontrar as dimensões da disrupção escolar detectadas junto dos alunos. Seria igualmente de interesse a implementação de estudos que viessem ampliar a informação obtida sobre a estabilidade temporal dos resultados.

Por último, as diferenças encontradas com o presente estudo, por um lado, nos resultados obtidos no autoconceito ("PHCSCS" e "SCAL") em função da disrupção inferida pelos professores ("EDEI") e, por outro, na disrupção professada pelos alunos ("EDEP") ao tomar o autoconceito ("PHCSCS" e "SCAL"), podem ser também entendidos como indicadores da validade externa dos vários instrumentos utilizados, além de que os resultados neles obtidos se diferenciaram ainda em função das variáveis sociodemográfias consideradas.

2.3. Diferenciação dos resultados no autoconceito e na disrupção escolar

Um importante bloco deste trabalho teve a ver, por um lado, com o estudo dos resultados dos alunos no autoconceito em função da disrupção inferida pelos professores e, por outro, com a análise dos resultados na disrupção professada pelos alunos tomando as dimensões do autoconceito. Em ambos os estudos, consideraram-se ainda como variáveis independentes a idade, o ano de escolaridade, a zona geográfica, o nível sócio-económico e o sexo dos alunos.

As análises realizadas tomando as variáveis mais tradicionalmente associadas com o desenvolvimento psicológico (idade e

ano escolar) reflectem a "estabilidade" do autoconceito e da disrupção escolar. Revelam também que as oscilações no autoconceito e na disrupção ao longo da adolescência se ficaram a dever ao aumento do número de reprovações havidas, e não à idade (mais ligada aos processos de desenvolvimento psicológico), o que traduz a importância dos factores escolares nas autopercepções dos alunos.

Os resultados obtidos reflectem sobretudo a importância das variáveis mais ligadas à educação e à cultura (nivel sócio-económico, zona geográfica e sexo), como factores que influenciam significativamente o autoconceito e a disrupção escolar dos alunos, e apelam à implementação de inovações sociais e educativas que, atenuando desigualdades, diluindo estereótipos e colmatando necessidades, contribuam para a promoção do autoconceito e dos comportamentos escolares dos indivíduos pertencentes a grupos tradicionalmente menos valorizados.

Com o estudo de tipo diferencial e "desenvolvimentista", procurou-se conhecer não apenas o efeito principal de cada variável nos resultados em análise, mas também os efeitos da interacção das variáveis simultaneamente consideradas. Os trabalhos sobre o presente tema, além de serem escassos, têm reduzido o âmbito de análise a variáveis tomadas isoladamente.

As diferenciações encontradas aproximam-se da generalidade de investigações congéneres, havendo no entanto alguns estudos que sugerem informação menos concordante. A rejeição parcial das hipóteses nulas vai, pois, no sentido dos estudos que relativizam as diferenciações apresentadas pelos grupos considerados.

A explicação das diferenças encontradas, tanto no autoconceito como na disrupção professada, passa pela relativização da sua real importância. Naturalmente que tais diferenciações não poderão ser encaradas como "deficites" psicológicos, afectivos ou comportamentais. Se, por um lado, a margem de erro é inseparável da avaliação psicológica e em geral, por outro, a grandeza das diferenças entre as médias apresentou-se por vezes muito pequena, embora estatisticamente significativa. Mesmo que globalmente as médias se possam diferenciar, a distribuição dos resultados apresenta-se sobreposta, pelo que, dos grupos comparados, temos sujeitos nas mesmas posições (bons, médios e fracos).

Trata-se de um estudo dos resultados médios em função de grupos de pertença, além de que o contexto familiar, cultural e económico pode afectar, de maneira diferente, as pontuações desses mesmos grupos. A alteração das condições sociais, familiares, escolares ou de aspectos de vida mais individuais, poderá vir a provocar variações no tipo de reacção face às situações de avaliação (Almeida, 1986; 1988; Dias, 1986; 1989; Valente, 1983; 1989).

E possível admitir que a administração deste tipo de instrumentos de avaliação (aplicação colectiva, perguntas intimas...) esteja ligado a formas de reagir diferentes de grupo para grupo (Almeida, 1988; Anastasi, 1972). A explicação das diferenças entre as média dos grupos poderá estar ligada a um eventual menor envolvimento dos alunos com inferiores resultados nas respostas aos instrumentos. Por outro lado, tendo a amostra incluido apenas alunos, pode acontecer que as experiências do quotidiano escolar (e não outras) provoquem tais diferenciações entre os jovens

alunos e não noutro tipo de sujeitos.

Em suma, a explicação das diferenças encontradas assenta nos estereótipos sociais e nas condições educativas que persistem em diferenciar os sujeitos conforme o seu grupo de pertença, pelo que os resultados das avaliações estarão mais ligados ao que culturalmente é esperado face aos diferentes grupos do que às suas reais competências.

Por último, o tipo de análise dos dados obtidos não permite extrair conclusões do tipo causa-efeito. No entanto, sugerem questões a que a implementação de posteriores estudos de natureza experimental e longitudinal poderia dar resposta.

2.3.1. O autoconceito em função da disrupção inferida e das variáveis sociodemográficas

O interesse deste estudo para a Psicologia em geral prende-se, em primeiro lugar, com a falta de trabalhos similares junto dos jovens do ensino secundário.

Os poucos estudos existentes consideram os resultados em dimensões mais gerais do autoconceito. Por outro lado, não se tinha procedido ainda a uma análise sistemática dos resultados no autoconceito em função da disrupção (avaliada com instrumentos objecto de um prévio estudo psicométrico) e, simultaneamente, de cada uma das variáveis sociodemográficas aqui consideradas. Este trabalho, além da sistematização da informação sobre o tema,

procurou integrar a nova informação fornecida pela análise das interacções das variáveis consideradas.

As diferenciações encontradas nas dimensões do autoconceito apresentam-se a favor dos sujeitos percepcionados como menos disruptivos, do sexo masculino, dos que frequentam estabelecimentos de ensino situados no litoral citadino (Lisboa), dos grupos com nível sócio-económico mais elevado, e ainda dos alunos com menor número de reprovações. Os resultados corrobaram os obtidos pela generalidade dos estudos existentes, tendo a sua interpretação sido enquadrada nas sugestões detectadas nas investigações revistas.

O estudo realizado, embora de natureza correlacional, sugere a necessidade de ter em conta a informação agora encontrada, no intuito de proporcionar aos alunos novas e mais variadas fontes de autoconceito. Mais concretamente, destaca a importância do trabalho com os professores com vista à elaboração e implementação de futuros programas de promoção dos níveis do autoconceito académico e da satisfação-felicidade dos jovens, sobretudo daqueles que os professores percepcionam como mais disruptivos, dos que pertencem às camadas sociais mais desprotegidas, e ainda dos alunos com reprovações. Mais difícil, mas não menos necessário, será a criação de condições propensas à não discriminação dos sujeitos do sexo feminino, seja na família, na escola, ou no mundo sociolaboral. Poder-se-ia assim levar este grupo de sujeitos a sentir menor ansiedade, mais confiança nas capacidades, maior autovalorização académica e, enfim, maior satisfação-felicidade.

A falta de estudos diferenciais neste domínio tornou mais

difícil a interpretação dos efeitos das interacções das variáveis na variância dos resultados no autoconceito, tendo no entanto havido a preocupação de fornecer algumas significações a ter em conta na implementação de futuros projectos sobre o tema.

2.3.2. A disrupção escolar professada em função do autoconceito e das variáveis sociodemográficas

Uma importante verificação foi a de que os efeitos, quer do autoconceito, quer das variáveis sociodemográficas, quer da interacção das variáveis em estudo, se apresentaram como importantes fontes de variância dos resultados na disrupção professada pelos alunos.

Embora existam alguns trabalhos sobre a indisciplina e sobre os comportamentos sócio-escolares dos alunos, a falta de instrumentos de avaliação da disrupção escolar propriamente dita tem impedido a realização de estudos do género do agora apresentado. Parece legítimo pensar que este trabalho venha, pois, contribuir para reduzir a lacuna existente na investigação sobre a disrupção professada pelos alunos, em função de diferentes grupos de pertença e, sobretudo, tomando o autoconceito em simultâneo com variáveis de cariz sociodemográfico.

Para além da confirmação da multidimensionalidade da disrupção escolar sugerida pela literatura revista, a análise exaustiva das diferenças na disrupção professada pelos alunos em

função do autoconceito e das variáveis sociodemográficas forneceu um novo tipo de informação, a ter em conta em posteriores investigações. A análise dos resultados na disrupção professada permitiu encontrar a existência de diferenciações significativas que, na generalidade, vão a favor do grupo com maior autoconceito, do grupo residente no interior, dos sujeitos do sexo feminino, dos alunos com NSE alto ou médio, e ainda dos sujeitos com menor número de reprovações.

Os resultados sugerem que, na elaboração de novos programas de intervenção na disrupção escolar, se deverão introduzir componentes viradas para a promoção do autoconceito dos alunos, com especial incidência nas dimensões do autoconceito académico (MO, OT, RC, CC) e na ansiedade (AN). É ainda sugerido que a implantação de tais programas deverá estar prioritariamente virada para os sujeitos dos estratos sociais mais desprotegidos, para os alunos com repetências escolares e, sobretudo, para os que apresentam baixos níveis de autoconceito.

2.3.3. Autoconceito, disrupção e variáveis sociodemográficas

Ao procurar integrar-se o sentido da globalidade da informação obtida ao longo de todo este trabalho, observou-se não só a relação entre o autoconceito e a disrupção (inferida e professada), mas ainda a variação dessa relação conforme certas carac-

terísticas ligadas ao contexto de existência (nível sócio-económico) ou ao próprio sujeito (sexo, idade, ano de escolaridade).

A diferenciação dos resultados no autoconceito e na disrupção professada surgiu sobretudo ao tomar o nível sócio-económico, o sexo ou a zona geográfica dos sujeitos.

Comparados com os sujeitos do sexo feminino, os do sexo masculino apresentaram níveis superiores de autoconceito e de disrupção professada. Esta mesma superioridade nos valores médios foi obtida pelo grupo do litoral, em relação ao do interior. Assim, a pertença ao sexo masculino, ou à zona litoral, funciona simultaneamente como fonte de maior autoconceito e disrupção professada, o que, além de configurar o sentido da literatura revista, não significa a ausência da relação significativa e esperada entre o autoconceito e a disrupção, para qualquer dos grupos de pertença ao sexo ou à zona.

Registou-se a "estabilidade" dos resultados no autoconceito e na disrupção professada, em função da idade ou do ano de escolaridade, depois de se ter procedido ao controlo da variável interveniente "número de reprovações". Esta última variável, por sua vez, relaciona-se negativamente com o autoconceito e positivamente com a disrupção professada. Importante foi ainda a relação entre o autoconceito e a disrupção, inferida ou professada. Por outro lado, a disrupção inferida pelos professores mostrou-se positiva e significativamente correlacionada com a disrupção professada pelos alunos. Esta informação sugeriu a colocação de um conjunto de variáveis (disrupção inferida, autoconceito, disrupção professada e, de novo, disrupção inferida) num provável círculo de influências, que, devido à metodologia do

estudo realizado, foram entendidas como recíprocas.

A discussão dos resultados apoia a interpretação cognitivo-social do processo de formação do autoconceito. As interpretações cognitivas de aspectos particulares do contexto e as reacções afectivas associadas justificam o desenvolvimento diferencial do autoconceito dos sujeitos nos vários grupos de pertença. Embora a não oscilação dos resultados em função da idade e do ano de escolaridade pareçam configurar a "estabilidade" do autoconceito e da disrupção escolar, a natureza transversal do estudo e as diferenciações em função dos contextos de existência (nível sócio-económico, zona de residência) e das características do sujeito (sexo), permitem salientar a importância da situação. O autoconceito e a disrupção não se apresentam aqui como um "traço" ("estável", interno e geral), nem como uma característica exclusivamente dependente da situação. É naturalmente provável que apresentem um certo grau de "estabilidade", variando porém com os contextos de vida.

2.4. Devenvolvimento de futuros estudos

Se as investigações científicas, especialmente quando colocadas no campo da Psicologia e da Educação, quase nunca reflectem uma resposta definitiva aos problemas levantados, constituem no entanto um contributo e um incentivo ao prosseguimento do

estudo das questões formuladas. Ao longo deste trabalho, várias questões foram deixadas em aberto.

Assim, e quanto à adaptação e à construção dos instrumentos utilizados, existe alguma expectativa quanto à realização de futuros estudos sobre a constância teste-reteste dos resultados obtidos nas diferentes dimensões desses mesmos instrumentos, bem como quanto à utilização de novos critérios de validade concorrente, especialmente no que respeita às novas escalas elaboradas ("EDEP" e "EDEI").

Fica-se com algumas dúvidas quanto à interpretação da menor diferenciação dos resultados obtidos pelos alunos do 9º ano de escolaridade no "SCAL" e no "EDEP", em função do número de reprovações. É possível falar-se em mecanismos de resposta específicos por parte desse grupo de alunos (mais velhos). Também se pode admitir algum problema subjacente ao conteúdo dos itens. O mesmo se diga em relação aos resultados dos alunos do 7º ano no "PHCSCS".

Por outro lado, os baixos índices de validade externa do factor aparência física, assim como a especial importância deste conteúdo na adolescência, aconselham novos estudos tomando como critério não os parâmetros de rendimento ou de disrupção escolar, mas outros componentes do autoconceito com maior afinidade com o "self" físico.

Embora os resultados na escala "EDEI" apresentem elevados coeficientes de consistência interna para diferentes grupos e bons índices de validade, seja em relação ao rendimento escolar seja em relação à disrupção professada, permanece a dúvida sobre o interesse em se aumentar no futuro o seu número de itens no

intuito de salvaguardar a multidimensionalidade encontrada junto dos alunos, ou se se justificará apreciar o interesse de uma escala diferente para os professores.

Em relação à análise dos resultados obtidos no autoconceito, não se observaram diferenciações em função do ano de escolaridade, já o mesmo não ocorrendo ao tomar a idade a não ser quando se procedeu ao controlo do número de reprovações -- o que aconselha análises futuras da sua justificação (mecanismos de resposta, atitudes em relação à escola, maior associação das reprovações com a idade do que com o ano de escolaridade), designadamente considerando alunos de níveis escolares mais avançados.

Em posteriores estudos poderia ainda ter interesse considerar não apenas os grupos quanto à sua pertença a um ou a outro sexo, mas também a vivência que o sujeito tem do seu sexo, ou a sua identidade sexual, avaliada por escalas de androginia (Bem, 1974; 1977; Mullis et al., 1989; O'Connor et al., 1978; Simões, 1983; 1984).

A metodologia transversal utilizada apresentou algumas limitações à apreciação dos resultados em função da idade e do ano de escolaridade. A implementação de um futuro projecto com metodologia de análise de tipo longitudinal poderá informar acerca das razões da "estabilidade/oscilação" do autoconceito e da disrupção escolar ao longo da idade e da escolaridade. Um estudo enquadrado numa perspectiva diferencial, desenvolvimentista e longitudinal, ao permitir um melhor conhecimento das experiências escolares enquanto fontes de autoconceito e dos processos de desenvolvimento psicológico que lhes estão associados, poderia

informar até que ponto a "estabilidade" e as oscilações dos resultados serão devidas à média geral do grupo de pertença considerado ou a sub-grupos de sujeitos com especificidades próprias. Teria particular interesse apreciar o progressivo efeito da selecção social na diferenciação dos resultados obtidos ao longo dos anos de escolaridade por diferentes grupos de pertença. A maior desistência escolar por parte dos sujeitos pertencentes a estratos sociais mais desfavorecidos faz com que a proporção dos alunos dos três níveis sócio-económicos se vá alterando ao longo dos anos de escolaridade, agravando as desigualdades de aproveitamento e de oportunidades (Almeida & Campos, 1986; Campos, 1976; 1980; Dias, 1986; 1989; Estrela, 1986).

Os resultados obtidos aconselham ainda a realização de estudos com metodolodia de tipo experimental (ou longitudinal e experimental) que, num trabalho conjunto com os professores, procurasse ensaiar a promoção do autoconceito dos alunos e analisar os efeitos ocorridos na disrupção escolar dos mesmos. Um estudo com este objectivo permitiria detectar a oscilação dos resultados nestes novos instrumentos, atribuída à intervenção. Será legítimo entender o desenvolvimento positivo do autoconceito como uma das maiores tarefas da Psicologia e da Educação (Almeida & Morais, 1989; Beane & Lipka, 1984; Cunha, 1989; Dias, 1986; 1989; Richman et al., 1985; Veiga, 1988; 1989), e considerar o papel dos professores como capaz de um importante impacto no autoconceito e na adequação comportamental dos alunos (Dias, 1986; 1989; Musitu et al., 1982; 1984; Purkey, 1981; Purkey et al., 1984; Valente, 1989; Veiga, 1985; 1986).

As recentes perspectivas de estudo do autoconceito reflectem

ainda a necessidade de novos esforços, tendentes a dissolver o mito de que o conceito de "traço" não pode coexistir com a ênfase dada a situções mais específicas (Damon & Hart, 1986; Gecas, 1982; Harter, 1983). A par de um autoconceito geral, o indivíduo avalia-se em domínios mais restritos de competências cognitivas, afectivas e sociais.

A realização de estudos com estas orientações poderia trazer uma informação mais incisiva e permitir compreender melhor as diferenciações detectadas pelos instrumentos utilizados, além de representar um importante contributo no acompanhamento aos professores e aos alunos.

Por último, e como orientação geral, a futura investigação deverá interessar-se mais pelo aprofundamento do próprio construto autoconceito do que por tentatar demonstrar a superioridade de determinada orientação teórica neste campo. O autoconceito pode e deve ser investigado sob várias perspectivas, pela riqueza informativa que comportam. Decorreriam daí novos avanços na conceptualização deste construto fascinante, novos dados diferenciais, e talvez uma superior compreensão da pessoa humana.

Bibliografia

Abraham, K. (1986). Ego-identity differences among Anglo-American and Mexican-American adolescents. Journal of Adolescence, 9, 151-166.

Abramowitz, R. H., et al. (1984). Changes in self-image during early adolescence. New Directions for Mental Health Services, 22, 19-28.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged 4-16. Monographs of the Society for Research in Child Development, 46, 1-82.

Achenbach, T. M., & Ederbrock, C. S. (1983). Manual for the child behavior checklist and revised children behavior profile. Burlington, VT: Achenbach.

Adams, J. W., & Tidwell, R. (1988). Parent's perceptions regarding the discipline for their hearing-impaired children. Child: Care, Health & Development, 14, 265-273.

Adroer, S., et al. (1985). Evolución del concepto d'identitat en la psicoanàlisis. Revista Catalana de Psicoanálisi, 2, 235--253.

Aires, E., & Olver, R. (1985). Sex differences in the development of a separate sense of self during infancy: Directions for future research. Psychology of Women Quarterly, 9, 515-531.

Alamo, J. E. (1979). Un estudio de la autoestima en la adolescencia. Madrid: Universidad Complutense.

Alawiye, O., & Alawiye, C. Z. (1988). Self-concept development of Ghanaian school children. The Journal of Psychology, 122, 139-145.

Alba, J. W., & Hasler, L. (1983). Is memory schematic? Psychological Bulletin, 93, 203-231.

Alberti, J. M. (1971). Correlates of self-perception in school. Comunicação apresentada no encontro anual da A.E.R.A., New York.

Albrecht, S. T., Tomas, D. L., & Chadwick, B. A. (1980). Social Psychology. New Jersey: Prentice Hall.

Allen, T. W. (1970). The evaluation of a program of special classes for disruptive children in a urban school system. Community Mental Health Journal, 6, 276-284.

Allen, J. I. (1980). Jogging can modify disruptive behaviors. Teaching Excepcional Children, 12, 66-70.

Allport, G. W. (1943). The ego in contemporary psychology. Psychological review, 50, 451-78.

Allport, G. W. (1953). The trend in motivational theory. In C. E. Moustakas, (Ed.), The self: Explorations in personal growth. New York: Harper.

Allport, G. W. (1961). Becoming: Basic considerations for a psychology of personality. New Haven: YUP.

Allport, G.W. (1961). Pattern and growth in personality (2a Ed.). New York: Holt.
Allport, G. W. (1974). Personalidade. S. Paulo: EPU, Edições da Universidade de S. Paulo.
Allsopp, J. F., & Feldman, M. P. (1976). Personality and anti-social behaviour in schoolboys. British Journal of Criminology, 16, 337-351.
Almeida, L. S. (1983). Teorias da inteligência. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
Almeida, L. S. (1986). O raciocínio diferencial dos jovens portugueses: Sua avaliação, desenvolvimento e diferenciação. Porto: Universidade do Porto (Tese de doutoramento).
Almeida, L. S. (1988). O raciocínio diferencial dos jovens. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
Almeida, L. S., & Campos, B. P. (1986). Raciocínio diferencial e sucesso escolar dos jovens: Estudo longitudinal. Cadernos de Consulta Psicológica, 2, 105-118.
Almeida, L. S., & Morais, F. (1989). Da inteligência à cognição e ao desenvolvimento cognitivo. Revista de Educação, 3, 35-39.
Alos, J. G. (1984). Las actitudes hacia si mismo y su medicion. Barcelona: Universitat de Barcelona.
Alschuler, A., & Atkins, S. (1977). Social literacy: A discipline game without losers. Phi Delta Kappan, 58, 606-609.
Alschuler, A., & Shea, J. V. (1974). The discipline game: Playing without losers. Learning, 4, 80-86.
Alschuler, A., & Weinstein, G. (1976). Self-knowledge development. Massachusetss: University of Massachusetss, School of Education.
Ambrósio, T. (1985). Contributo para o estudo da identificação psico-social dos jovens. Cadernos de Consulta Psicológica, 1, 11-23.
Ames, Elker (1979). Effects of self-concept on children causal attributions and self-reinforcement. Journal of Educational Psychology, 1, 613-619.
Ames, L. B. (1952). The sense of self of nursery school children as manifested by their verbal behavior. Journal of Genetic Psychology, 81, 193-232.
Amon, J. (1978). Estadistica para psicólogos: Estadistica descriptiva. Madrid: Ed. Pirámide.
Amon, J. (1980). Estadistica para psicólogos: Probalidad, estadistica inferencial. Madrid: Ed. Pirámide.
Anastasi, A. (1972). Psicologia diferencial. São Paulo: Editora da Universidade de S. Paulo.
Anastasi, A. (1981). Sex differences: Historical perspectives and methodological implications. Developmental Review, 1, 187-206.
Anastasi, A. (1983). Evolving trait concepts. American Psychologist, 38, 175-184.
Anastasi, A. (1986). Evolving concepts of test validation. Annual Review of Psychology, 37, 1-15.
Anasts, J., & Reinherz, H. (1984). Gender differences in learning and adjustment problems in school: Results of a longitudinal study. American Journal of Orthopsychiatry, 54, 110-122.
Anderson, L. W. (1981). An examination of the nature of change in academic self-concept. In M. D. Lynch et al. (Eds.), Self-

-concept: Advances in theory and research. Cambridje: Ballinger Publishing Company.
Anthony, E. J. (1970). The behavior disorders of childhood. In P. H. Mussen (Ed.), Carmichael's manual of child psychology. Vol. II. New York: Wiley, 667-763.
Antill, J. K., & Cunningham, J. D. (1979). Self-esteem as a function of masculinity in both sexes. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47, 783-785.
Argyle M., & Little, B. R. (1972). Do personality traits apply to social behavior? Journal for Theory and Social Behavior, 2, 1-35.
Arieli, M. (1987). Accounting for "trouble": The perspectives of trouble-makers in group care. Journal of Child Care, 3, 29-36.
Arieti, S. (1967). The intrapsychic self. New York: Basic Books.
Arsenault, R., Loranger, R. (1986). Questionnaire d'évaluation des conduites sociales des adolescents. Revue de Modification du Comportement, 16, 101-109.
Arsenault, R., Loranger, R. (1987). Les preferences pour differents partenaires et le respect des regles de conduites en classe. International Journal of Psychology, 22, 331-345.
Arsenault, R., Loranger, R., & Milot, D. (1988). Choix de partenaires et respect des règles. European Journal of Psychology of Education, 3, 317-326.
Asher, S. R., & Hymel, S. (1981). Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment. In J. D. Wine & M. D. Smye (Eds.), Social competence. New York: Guilford Press.
Atchinson, C. O. (1958). A comparative study of the self-concept of behavior problem and non-behavior problem high school boys. Indiana University (Tese de doutoramento não publicada).
Atkins, M. S., Pelham, W. E., & Licht, M. H. (1989). The differential validity of teacher ratings of inattention/overactivity and aggression. Journal of Abnormal Child Psychology, 17, 423-435.
Axelrod, S. (1977). Behavior Modification for the Classroom Teacher. New York: McGraw-Hill.
Azevedo, M. C. (1988). Moral orientation of males and females facing conflicts of duties. Universidade de Iowa (Tese de doutoramento não publicada).
Babad, E. Y., Bernieri, F., & Rosenthal, R. (1989). When less information is more informative: Diagnosing teacher expectations from brief samples of behaviour. British Journal of Educational Psychology, 59, 281-295.
Babad, E. Y., Inbar, J., Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, galatea and the golem: Investigations of biased and unbiased teachers. Journal of Educational Psychology, 74, 459-474.
Bacelar-Nicolau, H., & Figueira, L. M. (1989). Análise exploratória da evolução do autoconceito nos adolescentes através de modelos probabilísticos de classificação hierárquica. Psiquiatria Clínica, 10, 43-48.
Bachman, J. G., & O'Malley, P. M. (1977). Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment. Journal of Personality and Social Psychology, 35, 365-80.
Bachman, J. G., O'Malley, P. M., & Johnson, J. (1978). Adolescence to adulthood: Change and stability in the lives of young

men. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
Bagley, C., Verma, G. K., Mallick, K., & Young, L. (1979). Personality, self-esteem and prejudice. England: Surrey Saxon House.
Baker, K. (1985). Research evidence of a school discipline problem. Phi Delta Kappan, 66, 482-487.
Baldwin, J. M. (1897). The self-conscious person. In C. Gordon & K. J. Gergen (Eds.), The self in social interaction, 1968, (Vol.I), 161-169. New York: Wiley.
Balester, R. J. (1956). The self-concept and juvenil delinquence. Vanderbilt University (Tese de doutoramento não publicada).
Bandura, A. (1969). Principles of behavior modification. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Bandura, A. (1977). Social learning theory. New York: Prentice-Hall.
Bandura, A. (1982). The self and mechanisms of agency. In J. Suls (Ed.), Psychological perspectives on the self. Albany: State University of New York, Lawrence Erlbaum.
Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). Social learning and personality development. New York: Holt, Rinehart and Winston.
Bannister, D., & Agney, J. (1977).The child's construing of self. In J. Cole (Ed.), Nebraska symposium on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.
Bardon, J. I., Bennet, W. C., Bruchez, P. K., & Sanderson, R. A. (1976). Psychosituational classroom intervention: Rational and descriptions. Journal of Psychology, 14, 97-104.
Bassols, R., et al. (1985). La identitat i els seus limits. Revista Catalana de Psicoanálisi, 2, 173-188.
Battle, J. (1987). Relationship between self-esteem and depression among children. Psychological Reports, 60, 1187-1190.
Bay, B. (1983). Predicting drug abuse: Review and reformation. The International Journal of the Addictives, 18, 223-233.
Bayes, R. (1974). Una introducción al método científico en psicologia. Barcelona: Fontanella.
Beane, J. A. e Lipka, R. P (1984). Self-concept, self-esteem and the curriculum. Massachusetts: Allyn & Bacon, Inc.
Bearne, B. M., & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. Journal of Educational Psychology, 78, 474-481.
Beaudoin, J. R. (1974). La perception de soi des personnes âgées de 65 ans. University of Sherbrooke.
Becher, C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman & W. Hoffman (Eds.), Review of child development research. New York: Russel Sage Foundation.
Becker, H. S. (1963). Outsiders. New York: The Free Press.
Bednar, R. L., Wells, M. J., & Peterson, S. R. (1989). Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice. Washington: Gover. Printing Office.
Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42, 155-162.
Bem, S. L. (1977). On the utility of alternative procedures for

assessing psychological androgyny. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45, 196-205.
Benavente, A. (1988). Da construção do sucesso escolar: Equacionar a questão e debater estratégias. Seara Nova, 18, 23-27.
Berkowitz, L. (1962). Aggression: A social psychological analyses. New York: McGraw-Hill.
Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. Educational Studies, 1, 23-41.
Bertocci, P. A. (1945). The psychological self, the ego, and personality. In D. E. Hamachek, (Ed.), The self in growth, teaching, and learning: Selected readings, (1965), 14-26. New York: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
Bienvenu, M. J. (1971). An interpersonal communication inventory. The Journal of Commmunication, 21, 381-388.
Bills, R. E. (1975). A system for assesing affectivity. Alabama: The University of Alabama Press.
Bills, R. E., Vance, E. L., & McLean, O. S. (1951). An index of adjustment and values. Journal of Consulting Psychology, 15, 257-61.
Bipps, R., et al. (1986). A classroom token system in a detention center: Effects for academic and social behavior. Techniques, 2, 126-132.
Bischof, L. J. (1969). Adult psychology. New York: Harper & Row.
Bisquerra, R. (1987). Introducción a la estadistica aplicada a la investigación educativa. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
Blease, D. (1986). Teachers' personal constructs and their pupils' self-images. Educational Studies, 12, 255-264.
Bledsoe, J. C., & Wiggins, R. C. (1973). Congruence of adolescents self-concepts and parents perceptions of adolescents self-concepts. The Journal of Psychology, 83, 131-136.
Blos, P. (1962). On adolescence: A psychoanalytic interpretation. New York: Free Press.
Blyth, D., & Traeger, C. (1983). The self-concept and self-esteem of early adolescents. Theory into Practice, 22, 91-97.
Bodwin, R. F., & Bruck, M. (1960). The adaptation and validation of the draw-a-person test as a measure of self concept. Journal of Clinical Psychology, 16, 427-29.
Boersman, F. J., & Chapman, J, W. (1977). The student's percepcion of ability scale. Alberta: University of Alberta.
Bogert, J. (1967). The use of secondary school suspensions as a disciplinary technique. University of Tennessee (Tese de doutoramento não publicada).
Book, R. M., & Skeen, J. A. (1987). Behavioral observations of disruptive behaviors with referred and nonreferred elementary school students. Psychology in Schools, 24, 399-405.
Borges, M. A., Roth, A., Nichols, G. T., & Nichols, B. S. (1980). Effects of gender, age, locus of control and self-esteem on estimates of college grades. Psychological Reports, 47, 831-837.
Borges, M. I. P. (1987). Introdução à psicologia do desenvolvimento. Porto: Jornal de Psicologia.
Botvin, G. J., et al. (1984). A cognitive behavioral aproach to substance abuse prevention. Addictive Behaviors, 9, 137-147.

Boulanger-Balleyguier, G. (1964). Premières réactions devant le miroir. Enfance, 1, 51-57.
Bourne, E. (1978). The state of research on ego identity: A review and appraisal. Journal of Youth and Adolescence, 7, 371-392.
Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. Londres: Hogarth.
Bowman, D. (1963). A longitudinal study of selected facets of children' self-concept as related to achievement, intelligence and interest. University of Georgia (Tese de doutoramento não publicada).
Branch, C. V., Purkey, W. W., & Damico, S. B. (1976). Academic self-concepts of disruptive and nondisruptive middle school students. Middle School Journal, 7, 15-16.
Branden, N. (1978). The disowned self. New York: Bantam Books.
Brannom, J. M., & Jacques, R. W. (1989). The mistaken goals of adolescence in residential group treatment of juvenile offenders. Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice, 45, 376-380.
Bratter, T. E. (1977). From discipline to responsability training: A humanistic orientation for the school. Psychology in the Schools, 14, 45-54.
Bridgeman, B., Shipman, V. C. (1978). Preschool measures of self-esteem and achievement motivation as predictors of third-grade achievement. Journal of Education Psychology, 70, 17-28.
Brigham, T. A., et al. (1985). A self-management program for disruptive adolescents in the school: A clinical replication analysis. Behavior Therapy, 16, 99-115.
Brim, O. (1976). Life-span development of the theory of one self: Implications for child development. In H. W. Reese (Ed.), Advances in child development and behavior. New York: Academic Press.
Brockner, J. (1979). The effecte of self-esteem, success-failure, and self-consciousness on task perfomance. Journal of Personality and Social Psychology, 37, 1732-1741.
Brookover, W. B., Erickson, E. L., & Joiner, J. M. (1967). Self-concept of ability and school achievement. USOE Cooperative Research Report, Project.
Brookover, W. B., & Thomas (1964). Self-concept of ability and school achievement. Sociology of Education, 37, 271-278.
Brookover, W. B., et al. (1965). Self-concept of ability and school achievement. II East lansing. Mich.: Burean of Educational Research Services, College of Education, Michigan State University.
Brooks-Gunn, J., & Lewis, M. (1978). Early social knowledge: The development of knowledge about others. In H. McGurk (Ed.), Issues in childhood social development. London: Mathuen.
Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. Journal of Educational Psychology, 75, 631-661.
Brophy, J. E., & Evertson, C. M. (1975). Teacher education, teacher effectiveness and development psychology. Austin: Univ. Texas.
Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). Teacher student relationship: Causes and consequences. New York: H. R. Winston.

Broughton, J. M. (1981). The divided self in adolescence. Human Development, 24, 13-32.
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.
Brown, L. N. (1986). Mobilizing community services for adolescents in trouble. Social Work with Groups, 9, 107-119.
Bruck, M. (1959). A study of age differences and sex differences in relationship between self-concept and grade point average. Michigan State University (Tese de doutoramento não publicada).
Bryan, J. W., & Freed, F. W. (1982). Corporal punishment: Normative data and sociological and psychological correlates in a community college population. Journal of Youth and Adolescence, 11, 77-87.
Bryan, L. R., et al. (1986). Person perception: Family structure as a cue for stereotyping. Journal of Marriage and the Family, 48, 169-174.
Bugental, J. F. T. (1949). An investigation of the relationship of the conceptual matrix to the self-concept. Abstract Doctoral Dissertation, 57, 27-33, Ohio State University.
Bugental, J. F. T., & Zellen, S. L. (1950). Investigations into the self-concept: The W-A-Y technique. Journal of Personality, 18, 483-98.
Burgess, W. V. (1977). Adolescent development in the secondary school. In A. Calvin (Ed.), Perspectives on education. Mass.: Addison-Wesley.
Buri, J. R. (1988). The nature of humankind, authoritarianism, and self-esteem. Journal of Psychology & Christianity, 7, 32-38.
Buri, J. R., Kirchner, P. A., & Walsh, J. M. (1987). Familial correlates of self-esteem in young American adults. Journal of Social Psychology, 127, 583-588.
Burks, H. F. (1977). Burks' behavior rating scale: Manual. Los Angeles: Western Psychological Services.
Burns, R. B. (1979). The self-concept. London: Longman.
Burns, R. B. (1982). Self-concept development and education. London: Dorset Press.
Burns, W., & Zweig, A. R. (1980). Self-concepts of chronicall ill children. The Journal of Genetic Psychology, 137, 179-190.
Burr, W. R., et al. (1979). Contemporary theories about the family. London: The Free Press.
Buzzanga, V. L., et al. (1989). The relationship between death anxiety and level of self-esteem: A reassessment. Bulletin of Psychonomic Society, 27, 570-572.
Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. Review of Educational Research, 54, 427-456.
Byrne, B. M. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. Canadian Journal of Behavioural Science, 18, 173-186.
Byrne, B, M., & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. Journal of Adolescent Psychology, 78, 474-481.

Caldwell, R. A., Bogat, G. A., & Cruise, K. (1989). The relationship of ego identity to social network structure and funtion in young men and women. Journal of Adolescence, 12, 309-313.
Calhoun, G., et al. (1978). An ethnic comparison of self-esteem in portuguese mexican, and anglo-american pupils. The Journal of Psychology, 98, 11-14.
Camp, B. W., et al. (1977). Think aloud: A program for developing self-control in young agressive boys. Journal of Abnormal Child Psychology, 5, 157-169.
Campbell, D., & Stanley, J. (1970). Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social. Buenos Aires: Ammorrortu.
Campbell, N. J., Dobson, J. E., & Bost, J. M. (1985). Educator perceptions of behavior problems of mainstreamed students. Exceptional Children, 51, 298-303.
Campbell, N. J., et al. (1985). Educator perceptions of behavior problems of mainstreamed students. Exceptional Children, 51, 298-303.
Campbell, P. B. (1967). School and self-concept. Educational Leadership, 24, 510-515.
Campos, B. P. (1976). Educação sem selecção social. Lisboa: Livros Horizonte.
Campos, B. P. (1980). Orientação vocacional no unificado e formação de professores. Lisboa: Livros Horizonte.
Campos, B. P. (1985). Consulta psicológica e projectos de desenvolvimento humano. Cadernos de Consulta Psicológica, 1, 5-9.
Campos, B. P. (1986). Formação participante de profissionais de desenvolvimento humano. Revista de Psicologia e de Ciências da Educação, 1, 7-16.
Canfield, J., & Wells, H. (1976). 100 ways to enhance self-concept in the classroom: A handbook for teachers and parents. New Jersey: Prentice-Hall.
Cantor, N., & Mischel, W. (1979). Prototypes in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology. New York: Academic Press.
Cantrell, V. L., & Prinz, R. J. (1985). Multiple perspectives of reject, neglected and accepted children: Relation between sociometric status and behavioral characteristics. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53, 884-889.
Carducci, R. A. (1975). A comparision of I-messages with commands in the control of disruptive classroom behavior (Tese de doutoramento não publicada). Nevada: Universidade de Nevada.
Carlier, M., & Gottesdiener, H. (1975). Effect de l'expérimenteur, effect du maitre, réalité ou illusion. Enfance, 2, 219-224.
Carlson, R. (1965). Stability and change in the adolescnt's self image. Child Development, 30, 659-666.
Carlton, L., & Moore, R. H. (1968). Reading, self-directive dramatization and self-concept. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
Carneiro, F. C. (1986). Le test de l'abbre: Une approche dynamique. Universidade de Paris 7 (Tese de doutoramento não publicada).
Carneiro, F. C. (1987). O teste do desenha da árvore: Influência da linguagem na representação gráfica. Revista de Psicologia e de Ciências da Educação, 2, 51-58.
Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1978). The case for teaching social skills in the classroom: A review. Review of Educational Research, 1, 133-156.
Caslyn, R. J. (1974). The causal relation between self-concept, locus of control, and achievement: A cross-lagged panel analysis. Doctoral Dissertation Abstracts International, 42, 4076a.
Cattell, R. B. (1975). Handbook for the jr. sr. high school personality questionnaire. Champaign, Ill.: Institute for Personality and Ability Testing.
Cattell, R. B. (1980). Personality and learning theory: A sistem theory of maturation and structured learning. New York: Springer Publishing Company.
Cattell, R. B., & Dreger, R. M. (1977). Handbook of modern personality theory. New York: John Wiley & Sons.
Chandler, C., et al. (1984). Long-term effects of a school-based secondary prevention program for young maladapting children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52, 165-170.
Chang, T. S. (1976). Self-concepts, academic achievement, and teacher's rating. Psychology in the Schools, 13, 111-113.
Charles, C. M. (1985). Building classroom discipline: From models to practice (2a Ed.). New York: Longman.
Chazan, M., & Laing, A. F. (1985). Teachers' strategies in coping with behaviour difficulties in young children. Maladjustment & Therapeutic Education, 3, 11-20.
Chazan, M., Laing, A. F., Jones, J., Harper, G., & Bolton, J. (1983). Helping young children with behaviour difficulties. London: Croom Helm.
Chiriboga, D., & Thurnher, M. (1975). Concept of self. In M. Fiske-Lowenthal, M. Thurnher & D. Chiriboga (Eds.), Four stages of life: A comparative study of women and men facing transsitions. S. Francisco: Jossey-Bass.
Chown, Sh. (1972). Human ageing. England: Penguin Books, Harnondsworth.
Cicirelli, V. (1977). Relationship of socioeconomic status and ethnicity to primary grade children's self-concept. Psychology in the Schools, 14, 213-215.
Claparède, E. (1934). La genèse de l'hipothèse. Archives de Psychologie, 24, 31-55.
Clarizio, H. F., & McCoy, G. F. (1983). Behavior disorders in children (3a Ed.). New York: Harper & Row.
Clark, L., Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1985). Development and validation of a social skills assessment measure: The TROSS-C. Journal of Psychoeducational Assessment, 4, 347--356.
Cobb, J. A. (1972). Relationship of discrete classroom behaviors to fourth-grade academic achievement. Journal of Educational Psychology, 63, 74-80.
Cohen, A. (1959). Some implications of self-esteem social influence. In C. Hovland C. & I. Janis (Eds.), Personality and persuability. New Haven: Yale University Press.
Cohen, L. (1976). Educational research in classroom and schools: Manual of materials and methods. London: Harper & Row.

Cole, P. C., Chan, L. K., & Lytton, L. (1989). Perceived competence of juvenil delinquents and nondelinquents. Journal of Special Education, 23, 294-302.
Coleman, J. C. (1977). Current contradictions in adolescent theory. Journal of Youth and Adolescence, 7, 1-11.
Coller, A. R. (1971). The assessment of "self-concept" in early childhood education. Urbana: ERIC Clearinghouse on Early Childhood Education, University of Illinois.
Colver, A. C., & Richter, J. P. (1971). "Yes" to a self-directive day. Phi Delta Kappan, 53, 111-112.
Combs, A., & Soper, D. (1957). The self its derivative terms, and research. Journal of Individual Psychology, 13, 134-145.
Combs, A., Soper, W., & Courson, C. (1963). The measure of self-concept and self report. Educational and Psychological Measurement, 23, 493-500.
Combs, A. W., & Snygg, D. (1959). Individual behavior: A perceptual approach to behavior (2a Ed.). New York: Harper.
Comer, J. P., et al. (1985). Social competence scale. New Haven: Yale University.
Comer, J. P., et al. (1987). Dimensions of children's self-concept as predictors of social competence. Journal of Social Psychology, 127, 321-329.
Connell, W. F., Sinclair, K. E., Connell, R. W., Rogers, W. K., & Stroobant, R.E. (1975). Twelve to twenty. Sydney: Hick Smith.
Cooley, C. H. (1902). Human nature and social order. New York: Charles Scribner.
Cooley, C. H. (1902). The social self: On the meanings of I. In C. Gordon & K. J. Gergen (Eds.), The self in social interaction (1968). New York: Wiley.
Coop, R. H., & White, K. (1980). Aportaciones de la psicologia a la educación. Madrid: Anaya.
Cooper, J. E., et al. (1983). Self-esteem and family cohesion: The child's perspective and adjustment. Journal of Mariage and the Family, Feb., 153-159.
Coopersmith, S. (1959). A method for determining types of self-esteem. Journal of Abnormal and Social Psychology, 50, 87-94.
Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. S. Francisco: W. H. Freeman.
Cordeiro, J. C. D. (1979). O adolescente e a família. Lisboa: Moraes Editores.
Cornbleth, C., & Horth, W. (1980). Teacher perceptions and teacher-student interaction in integrated classroom. Journal of Experimental Education, 48, 259-263.
Coulby, D., & Harper, T. (1985). Preventing classroom disruption: Policy, practice and evaluation in urban schools. London: Croom Helm.
Covington, M. V. (1985). The role of the selfprocesses in applied social psychology. Journal of Theory of Social Behaviour, 15, 355-389.
Cowen, E. L. (1954). The negative self concept as a personality measure. Journal of Consulting Psychology, 18, 138-142.
Cowen, E. L. (1982). Research in Primmary Prevention in Mental Health. American Journal of Community Psychology, 10, 20-26.

Cowen, R. J., Jones, F. H., & Bellack, A. S. (1979). Grandma's rule with group contingencies: A cost-efficient means of classroom management. Behavior Modification, 3, 397-418.
Crandall, R. (1973). The measurement of self-esteem and related constructs. In J. Robinson & P. Schaver (Eds.), Measures of social psychological attitudes. Mich.: Institute of social Research, Ann Arbor.
Crandall, V. C., Crandall, V. J., & Katkovsky, W. (1965). A children's social desiarbility questionnaire. Journal of Consulting Psychology, 29, 27-36.
Crase, A., et al. (1981). Children's self-concept and perception of parent's behavior. Journal of Psychology, 108, 297-303.
Cronbach, L. J. (1970). Essentials of psychological testing (3a ed.). New York: Harper & Row.
Cronbach, L. J., & Gleser, G. G. (1954). Revues of the study of behavior: Q-technique and its methodology. Psychometrika, 19, 327-31.
Crook, R. H., Healy, C .C., & O'Shea, D. W. (1984). The linkage of work achievement to self-esteem, career maturity, and college achievement. Journal of Vocational Behavior, 25(1), 70-79.
Culberston, F. M. (1974). An effective low-cost approach to the treatment of disruptive school children. Psychology in the Schools, 11, 183-187.
Cunha, B. D. C. (1979). Pulsion et stucture en psychanalyse. Louvain: U. C. L. (Tese de doutoramento não publicada).
Cunha, B. D. C. (1985). Olhar sobre... a análise transaccional. Jornal de Psicologia, 4, 10-13.
Cunha, B. D. C. (1986). Panorama dos métodos de intervenção em psicologia. Revista de Psicologia e de Ciências da Educação, 1, 29-41.
Cunha, B. D. C. (1989). Desenvolvimento sócio-emocional dos jovens. Emancipação da tutela parental e relação com o grupo de "peers": Conflito ou coexistência pacífica? Comunicação apresentada na 2a Convenção dos Psicólogos Portugueses. Conferência Internacional: A Psicologia e os Psicólogos Hoje, Lisboa.
Cunha, B. D. C., & Schoner, S. L. (1989). O teste de frustração de S. Rosenzweig (forma adultos): Adaptação, estudo de normas e análise de validade. Poster apresentado na 2a Convenção dos Psicólogos Portugueses. Conferência Internacional: A Psicologia e os Psicólogos Hoje, Lisboa.
Cunha, B. D. C., & Schoner, S. L. (1990). O teste de frustração de S. Rosenzweig (forma adultos): Adaptação, estudo de normas e análise de validade. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
Cunningham, S. J., & Knights, R. M. (1978). The performance of hyperactive and normal under differing reward and punishment schedules. Journal of Pediatric Psychology, 3, 195-201.
Curwin, R. L., & Mendler, A. N. (1980). The discipline book: A complete guide to school and classroom management. Virginia: Reston Publishing.
Damico, S., & Purkey, W. (1976). The class clown phenomenon among middle school students. Comunicação apresentada no encontro anual da A.E.R.A., S. Francisco.

Damon, W., & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. Child Development, 53, 841-864.
Damon, W., & Hart, D. (1986). Stability and change in children's self-understanding. Social Cognition, 4, 102-118.
Datta, L. E., et al. (1968). Sex and scholastic aptitude as variables in teachers' ratings of the adjustment and classroom behavior of Negro and other seventh-grade students. Journal of Educational Psychology, 59, 94-101.
DeHaas, P. A. (1986). Attention styles and peer relationships of hiperactive and normal boys and girls. Journal of Abnormal Child Psychology, 14, 457-467.
De la Orden, A. (1985). Investigación educativa. Madrid: Anaya.
Delatte, J., & Hendrickson, N. (1982). Human figure drawing size as a measure of self-esteem. Journal of Personality Assessment, 46, 603-606.
Dellas, M., & Jemigan, L. P. (1981). Development of an objective instrument to measure identity status in terms of occupation crisis and commitment. Educational and Psychological Measurement, 4, 1039-1050.
Demo, D. H. (1985). The measurement of self-esteem: Refining our methods. Journal of Personality & Social Psychology, 48, 1490-1502.
Demo, D. H., Small, S. A., & Savin-Williams, R. C. (1987). Family relations and self-esteem of adolescents and their parents. Journal of Marriage & the Family, 49, 705-715.
Denscombe, M. (1985). Classroom control: A sociological perspective. London: George Allen & Unwin.
D.G.E.S. - Direcção Geral do Ensino Secundário (s.d.). Frequência escolar 1983-1984. Lisboa: Ministério da Educação, DGES, Serviço de Estatística.
D.G.E.S. - Direcção Geral do Ensino Secundário (s.d.). Frequência escolar 1985-1986. Lisboa: Ministério da Educação, DGES, Serviço de Estatística.
Dias, E. L. (1986). Estilo cognitivo y tratamiento diferencial de los alumnos. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense (Tese de doutoramento).
Dias, E. L. (1989). Em busca do sucesso escolar. Lisboa: Livros Horizonte.
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.
Dietz, S. M., et al. (1978). Reducing inappropriate behavior in special classrooms by reinforcing average interresponse times: Internal DRL. Behavior Therapy, 9, 37-46.
Digate, G., Epstein, M. H., Cullinan, D., & Switzkym, H. N. (1978). Modification of impulsivity: Implications for improved efficiency in learning for exceptional children. Journal of Special Education, 12, 459-468.
Diggory, J. C. (1966). Self-evaluation: Concepts and studies. New York: Wiley.
DiLorenzo, L. T. (1969). Prekindergarten programs for educationally disadvantaged children. New York: State Education Department.
Dimond, R. E., Haves, R. A., & Jones, A. C. (1978). A conceptual framework for the practice of prescriptive eclecticism in psychotherapy. American Psychologist, 33, 239-248.
Dinkmeyer, D., & Dinkmeyer, D. (1982). Developing understanding of self and others. New Jersey: American Guidance Service.
Dinkmeyer, D., & Dreikurs, R. (1963). Encouraging children to learn: The encouragement process. New Jersey: Prentice-Hall.
Dion, K. K. (1972). Physical attractiveness and evaluation of children's transgressions. Journal of Personality and Social Psychology, 24, 207-213.
Dipboye, R. L. (1977). A critical review of Korman's self consistency theory of work motivation and occupation choise. Organizational Behavior and Human Performance, 18, 108-126.
Dixon, P. N., & Stevick, R. A. (1982). Urban-rural differences in social interest and altruistic behavior. The Journal of Social Psychology, 118, 285-286.
Dolan, L. (1983). The prediction of reading achievement and self-esteem from an index of home educational environment. Measurement & Evaluation in Guidance, 16(2), 86-94.
Dmingos, A. M. (1984). Social class, pedagogic pratice and achievement in science: A study of secondary schools in Portugal (Tese de doutoramento). Londres: Univ. de Londres.
Domingos, A. M. (1987). Influência da classe social no nível de desenvolvimento científico dos alunos. Revista de Educação, 2, 55-63.
Douglas, V. I., Parry, P., Marton, P., & Garson, C. (1976). Assessment of a cognitive training program for hyperactive children. Journal of Abnormal Child Psychology, 4, 389-410.
Dowling, C. (1982). The Cinderella complex: Women's hidden fear of independence. London: Fontana.
Dreikurs, R. (1948). Coping with children's misbehavior. New York: Hawthorn books.
Dreikurs, R., & Cassel, P. (1972). Discipline without tears. New York: Hawthorn.
Dreikurs, R., & Grey, L. A (1970). Parents' guide to child discipline. New York: Hawthorn books.
Dreikurs, R., Grunnwald, B. B., & Pepper, F. C. (1982). Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques (2a Ed.). New York: Harper & Row.
Dreikurs, R., & Soltz, V. (1964). Children: The challenge. New York: Hawthorn books.
Driver, E. D. (1987). Self-evaluations and altruistic behavior. Journal of Social Psychology, 127, 393-394.
Dubow, E. F. (1988). Aggressive behavior and peer social status of elementary school children. Aggressive Behavior, 14, 315-324.
Duke, D. L. (1981). School discipline policy in the 1980. The Education Digest, Feb., 6-9.
Duke, D. L., & Jones, V. F. (1984). Two decades of discipline: Assessing the development of an educational specialization. Journal of Research & Development in Education, 17, 25-35.
Duke, D. L., & Meckel, A. M. (1980). Student attendance problems and school organization: A case study. Comunicação apresentada no encontro anual da A.E.R.A., Boston.
Dumas, J. E. (1986). Parental perception and treatment outcome in families of agressive children: A causal model. Bahavior

Therapy, 17, 420-432.
Dusek, J. B. (1985). Teacher expectancies. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
Dusek, J. B., Carter, O. B., & Levy, G. (1986). The relacionship between identity development and self-esteem during the late adolescent years: Sex differences. Journal of Adolescent Research, 1, 251-265.
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 no 191).
Eato, L. E., & Lerner, R. M. (1981). Relations of psysical and social environment perceptions to adolescent self-esteem. Journal of Genetic Psychology, 139, 143-150.
Eckbreth, C. (1978). Discipline in the secundary classroom. Social Education, 42, 109-112.
Edmunds, G., & Kendrick, D. C. (1980). The measurement of human aggressiveness. New York.: Ellis Horwood.
Eidelberg, L. (1968). Encyclopedia of Psychoanalysis. New York: The Free Press.
Elliot, S. N. (1988). Acceptability behavioral treatments: Review of variables that influence treatment selection. Professional Psychology: Research & Practice, 19, 68-80.
Emmer, E. T. Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. The Elementary School Journal, 80, 219-231.
Empey, L. T. (1982). American delinquency. Homewood, IL: The Dorsey Press.
Engel, M. (1965). The stability of the self-concept in adolescence. Journal of Abnormal and Social Psychology, 56, 211-215.
Epstein, M. H., Cullinan, D., & Polloway, E. A. (1986). Patterns of maladjustment among mentally retarded children and youth. American Journal of Mental Deficiency, 91, 127-134.
Epstein, M. H., Repp, A. C., & Cullinam, D. (1978). Decreasing obscene language of behaviorally disordered children through the use of a DRL schedule. Psychology in the Schools, 15, 419-423.
Epstein, S. (1973). The self-concept revisited, or a theory of a theory. American Psychologist, 28, 404-16.
Epstein, S. (1980). The self-concept: A review and the proposal an integrated theory of personality. In E. Staub (Ed.), Personality: Basic issues and current research. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle: Selected papers. Psychological Issues, 1, 1-171.
Erikson, E. H. (1976). Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar.
Erikson, E. H. (1976). Infância e sociedade. Rio de Janeiro: Zahar.
Ernst, K. (1972). Games students play and what to do about them. Milbras: Celestial Arts.
Eskilson, A., et al. (1986). Parental pressure, self-esteem and adolescent report deviance: Bending the twig too far. Adolescence, 21, 501-515.
Espinar, S. R. (1982). Factores de rendimiento escolar. Barcelona: Oikos-tau.

Estrela, M. T. (1986). Une étude sur l'indiscipline en classe. Lisboa: INIC.
Estrela, M. T., & Estrela, A. (1978). A técnica dos incidentes criticos no ensino. Lisboa: Editorial Estampa.
Everett, J. E., & Entrekin, L. V. (1980). Factor analisis. Multivariate Behavioral Research, 2, 165-180.
Eyberg, S., & Robinson, E. (1983). Conduct problem behavior: Standardization of a behavioral rating scale with adolescents. Journal of Clinical Child Psychology, 12, 347--354.
Eyo, I. E. (1984). Need for social approval, self-concept and deviance status. IRCS Medical Science: Psychology & Psychiatry, 12, 696-697.
Eysenck, S. B. G. (1965). Manual of the junior Eysenck personality inventory. London: Univ. of London Press.
Ezeilo, B. (1983). Age, sex and self-concepts in a Nigerian population. International Journal of Behavioral Development, 6, 497-502.
Ezeilo, B. (1983). Sex and urban-rural differences in self-concepts among Nigerian adolescents. Journal of Psychology, 114, 57-61.
Fabrizi, M. S., & Pollio, H. R. (1987). Are funny teenagers creative? Psychological Reports, 61, 751-761.
Fahey, M. (1983). A study in the self-concept of middle childhood. New South Wales: University (Tese de doutoramento).
Fairchild, T. N. (1976). Home-school token economies: Bridging the comunication gap. Psychology in the Schools, 13, 463--467.
Faw, T. (1980). Schaum's outline of theory and problems of child psychology. Chicago: McGraw-Hill.
Fazio, R. H., Effrein, E. A., & Falender, Y. J. (1981). Self--perceptions following social interactions. Journal Personality and Social Psychology, 41, 232-242.
Fein, D., et al. (1975). Sex differences in preadolescent self--esteem. The Journal of Psychology, 90, 179-183.
Feldhusen, J. F., Thurston, J. R., & Benning, J. J. (1970). Longitudinal analyses of classroom behavior and school achievement. The Journal of Experimental Education, 38, 4-10.
Fend, H., & Schroer, S. (1985). The formation of self-concepts in the context of educational systems. International Journal of Behavioral Development, 8, 423-444.
Fernandes, I. B. (1986). O teste de percepção temática (T.A.T.): Teoria e método de V. Shentoub. Revista Portuguesa de Psicologia, 22.
Fetscher, R. (1983). Selbst und Identitat. Psyche: Zeitschrift fur Psychoanalyse und ihre Anwendungen, 37, 385-411.
Fields, B. A. (1986). The nature and incidence of classroom behaviour problems and their remediation through preventive management. Behaviour Change, 3, 53-57.
Figueiredo, E. (1985). No reino de Xantum. Porto: Ediçõoes Afrontamento.
Fine, M. A. (1986). Perceptions of stepparents: Variation in stereotypes as a function of current family structure. Journal of Marriage and the Family, 48, 537-543
Fine, M. J. (1985). Intervention from a system-ecological pers-

pective. Professional Psychology: Research and Practice, 16, 262-270.
Fisher, S., & Cleveland, S. E. (1968). Body image and personality (2a Ed.). New York: Dover.
Fitts, W. H. (1965). Tennessee self concept scale: Manual. Tennessee: Counselor Recordings and Tests.
Fitts, W. H. (1972). The self-concept and behavior: Overview and supplement. Dede Wallace Center Monograph, 7.
Fitts, W. H., & Hammer, W. T. (1969). The self-concept and delinquency. Nashville Mental Health Center Monograph, 1.
Flavell, J. H. (1974). The development of inferences about others. In D. Mischel (Ed.), Understanding other persons. Oxford: Blackwell & Mott.
Flavell, J. H. (1977). Cognitive development. New York: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
Fleming, J. S., & Courtner, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: Hierarchical facet model revised measurement scales. Journal of Personality and Social Psychology, 46, 404-421.
Fonseca, A. C. (1982). Tendências actuais no estudo da agressão infantil: A abordagem sociocognitivista. Revista Portuguesa de Pedagogia, 16, 383-411.
Fonseca, A. C., Lopes, M. C., & Formosinho, M. (1984). Diferenças sexuais e agressão infantil. Revista Portuguesa de Pedagogia, 18, 233-245.
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. (1986). Motivação e realização escolar dos adolescentes. Cadernos de Consulta Psicológica, 2, 119-132.
Fontaine, A. M. (1986). Motivation pour la reussite scolaire: Processus de formation chez des adolescents en fontion de leur groupe social d'appartenance. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Tese de doutoramento).
Fontana, D. (1986). Classroom control. London: British Psychological.
Forman, E. A. (1988). The effects of social support and school placement on the self-concept of LD students. Learning Disability Quarterly, 11, 115-124.
Foulks, S. L. (1973). A comparison of suspended and non-suspended fourth grade students in urban low socio-economic level schools on two measures of self-concept as a learner. Walden University (Tese de doutoramento não publicada).
Fox, D. J. (1981). El proceso de investigacion en educacion. Pamplona: Edic. Universidad de Navarra.
Francisse, C. Lefebvre, A., & Salengros, P. (1983). Images de soi et marginalité à l'adolescence: Une application de l'analyse binaire classique à une échelle bipolaire. Revue de Psychologie Appliquée, 33, 215-230.
Franco, J. (1983). A developmental analysis of self-concept in Mexican American and Anglo school children. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 5, 207-218.
Franklin, M. R., et al. (1981). Construct validation of Piers--Harris Children's Self-Concept Scale. Educational and Psychological Measurement, 41, 439-443.
Franks, D. D., & Marolla, J. (1976). Efficacious action and social approval as interacting dimensions of self-esteem: A tentative formulation through construct validation. Sociology, 39, 324-341.
Franzoi, S., & Shields, S. (1984). The body esteem scale: Multidimensional structure and sex differences in a college population. Journal of Personality Assessment, 48, 173-178.
Fraser, B. J. (1986). Classroom Environment. London: Croom Helm.
Freud, A. (1948). The ego and the mechanisms of defense. New York: International Universities Press.
Freud, A. (1969). Adolescence as a developmental disturbance. In G. Kaplan & F. Lebovici (Eds.), Adolescence: Psychosocial Perspectives. New York: Basic Books.
Freud, A. (1973). Psicanálise para pedagogos. Lisboa: Moraes.
Frost, R. O., & Graf, M. (1979). Self-devaluation and depressed mood. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2, 958--962.
Frude, N., & Gault, H. (1984). Disruptive pupil in schools. London: John Wiley & Sons.
Fry, P. S. (1983). Process measures of problem and non-problem children's classroom behaviour variables. British Journal of Educational Psychology, 53, 79-80.
Fry, P. S., & Coe, K. J. (1980). Interaction among dimensions of academic motivation and classroom social climate: A study of perception of junior high and high school pupils. British Journal of Educational Psychology, 50, 33-42.
Fu, V., Hinkle, D., & Korsslund, M. A. (1983). A developmental study of ethnic self-concept among preadolescents. Journal of Genetic Psychology, 142, 67-73.
Fuchs, J. E., Fenn, J. O., & Reid, J. T. (1978). An approach to student misbehavior. NASSP Bulletin, 62, 98-103.
Funderburk, B., & Eyberg. S. (1989). Psychometric characteristics of the Sutter-Eyberg Student Behavior Inventory: A school behavior rating scale for use with preschool children. Behavioral Assessment, 11, 297- 313.
Furlong, A., & Laforge, H. (1975). Manifest anxiety and self--concept: Further investigation. Journal of Genetic Psychology, 127, 237-247.
Galloway, D. (1982). A study of pupils suspended from schools. British Journal of Educational Psychology, 52, 205-212.
Galloway, D. (1987). Disruptive behaviour in school: Implications for teachers and other professionals. Educational & Child Psychology, 4, 29-34.
Galloway, D., & Barret, C. (1984). Off-site centers for disruptive secondary school pupils in New Zeland. Educational Research, 26, 106-110.
Galloway, D., et al. (1982). Schools and disruptive pupils. London: Longman.
Galloway, N., Thorton, R. W., & Evans, J. H. (1976). Student/teacher interaction as a funcion of teacher trainning. (ERIC Document Reproduction Services N. ED 124 525).
Gamble, C., & Watkins, C. (1983). Combining the child discipline approaches of Alfred Adler and William Glasser: A case study. Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Re-

search & Practice, 39, 156-164.
Garanto, J. (1984). Las actitudes hacia si mismo y su medición. Barcelona: Ediciones Universitarias.
Garcia, C. A., et al. (1985). Las conductas disruptivas en el aula de E. G. B. Murcia: Universidade de Murcia, Secretariado de Publicaciones.
Garcia, T. B. (1980). Autorrechazo, causas y consecuencias. Madrid: Universidad Complutense.
Garcia, T. B. (1983). Analisis y delimitacion del construto auto--estima. Madrid: Universidad Complutense.
Gardner, R. C. (1972). The relationship of self-esteem and variables associated with reading for fourth grade Indian children. University of Arizona (Tese de doutoramento não publicada).
Gecas, V. (1971). Parental behavior and contextual variations of adolescent self-evaluation. Sociometry, 34, 466-482.
Gecas, V. (1982). The self-concept. Annual Review of Sociology, 8, 1-33.
Gecas, V., & Schualbe, M. L. (1983). Beyond the looking-glass self: Social structure and efficacy-based self-esteem. Social Psychology Quarterly, 46, 77-86.
Gecas, V., et al. (1974). The development of self-concept in the child: Mirror theory versus model theory. The Journal of Social Psychology, 92, 67-76.
Geiger, K., & Turiel, E. (1983). Disruptive school behavior and concepts of social convention in early adolescence. Journal of Educational Psychology, 75, 677-685.
Genovard, C., & Gotzens, C. (1981). Las perturbaciones del comportamiento escolar: La indisciplina. Alicante: Reunión Nacional de Intervención Psicológica.
Geoffrey, N. (1984). The relationship between dimensions of classrooom and family environments and the self-concept, satisfaction, and achievement of grade 7 and 8 students. Journal of Community Psychology, 12, 276-287.
Gernsten, R., Walker, H., & Dark, C. (1988). Relationship between teachers effectiveness and their tolerance for handicapped students. Exceptional Children, 54, 433-438.
Gilly, M. (1980). Maitre-élève: Rôles institutionnels et representations. Paris: PUF.
Gimeno, S. (1976). Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. Madrid: Instituno Nacional de Ciencias de la Educación.
Ginott, H. G. (1961). Group psychotherapy with children. New York: McGraw Hill.
Ginott, H. G. (1965). Between parent and child. New York: Macmillan.
Ginott, H. G. (1972). Teacher and child. New York: Macmillan.
Glass, G. V., & Stanley, J. C. (1974). Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales. Madrid: Prentice Hall.
Glasser, W. (1965). Reality therapy. New York: Harper and Row.
Glasser, W. (1978). 10 Steps to good discipline. The Education Digest, Feb., 2-5.
Glick, M., & Zigler, E. (1985). Self-image: A cognitive-developmental approach. in R. L. Leahy (Ed.), The development of the self. New York: Academic Press.
Glickman, C. D., & Wolfgang, C. H. (1979). Dealing with student misbehavior: An electric review. Journal of Teacher Education, 30, 7-13.
Goldsmith, H. R. (1987). Self-esteem of juvenile delinquents: Findings and implications. Journal of Offender Counseling Services & Rehabilitation, 11, 79-85.
Goldsmith, R. E. (1985). The factorial composition of the Kirton Adaption-Innovation Inventory. Educational and Psychological Measurement, 45, 245-250.
Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). Skillstreaming the adolescent: A structured learning approach to teaching prosocial skills. Champaign, IL: Research Press.
Good, T. (1987). Two decades of reaserch on teacher expectations: Findings and future directions. Journal of Teacher Education, 38, 32-47.
Goodwing, S., & Mahoney, M. (1975). Modification of aggression via modeling: An experimental probe. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 6, 200-202.
Gordon, C. (1968). Self conceptions: Configurations of content. In C. Gordon & K. J. Gergen (Eds.), The self in social interaction. New York: Wiley.
Gordon, C. (1969). Self-conceptions methodologies. Journal of Nervous and Mental Disease, 148, 328-64.
Gordon, C., & Gergen, K. j.(1968). The self in interaction, (Vol. I). New York: Wiley.
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.
Gordon, T. (1970). Parent effectiveness training. New York: Peter H. Wyden.
Gordon, T. (1974). Teacher effectiveness training. New York: McKay.
Gorton, R. A. (1977). Responding to student misbehavior. NASSP Bulletin, 61, 18-26.
Gottesman, R. (1981). Restitution and parental liability as alternatives to school discipline. The Education Digest, Oct., 25-28.
Gottfredson, D. C. (1987). An evaluation of an organizational development approach to reducing school disorder. Evaluation Review, 11, 739-763.
Gotzens, C. (1984). Modelos no conductistas de explicacion y tratamiento de los problemas de comportamiento en la escuela. Barcelona: PEUB.
Gotzens, C. (1986). La disciplina en la escuela. Madrid: Ed. Pirámide.
Governor's Task Force on Disrupted Youth: Phase 1 Report (1973). Tallahassee: The Governor's Task Force.
Graves, W. (1972). A multivariate investigation of professed and inferred self-concepts of fifth and sixth grade students. Florida: University of Florida (Tese de doutoramento não publicada).
Greenhouse, J. H., & Badin, I. J. (1974). Self-esteem, Performance, and the satisfaction: Some tests of a theory. Journal of Applied Psychology, 59, 722-726.
Greenwald, A. G., & Pratkins, A. R. (1984). The self. In R. S.

Wyer & T. K. Srull (Eds.), Handbook of social cognition. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
Gregerson, G. F., & Travers, R. M. W. (1968). A study of the child's concept of the teacher. Journal of Educational Research, 61, 324-327.
Gresham, F. M. (1981). Validity of social skills measures for assessing social competence in low-status children: A multivariate investigation. Developmental Psychology, 17, 390--398.
Gresham, F. M. (1985). Utility of cognitive-behavioral procedures for social skills training with children: A critical review. Journal of Abnormal Child Psychology, 13, 411-423.
Grose, N., et al. (1983). The development of professional identity in the family practice resident. Journal of Medical Education, 58, 489-491.
Growve, G. A. (1980). Parental behavior and self-esteem in children. Psychological Reports, 47, 499-502.
Gryskiewicz, S. S. (1982). The Kirton adaption-innovation inventory in creative leadership development. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
Guardo, C. J., & Bohman, J. B. (1971). Development of a sense of self-identity in children. Child Development, 42, 1909-1921.
Guglielmo, R., Polak, R., & Sullivan, A. P. (1985). Development of self-esteem as a funtion of familial reception. Journal of Drug Education, 15, 277-284.
Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill.
Guilford, J. P., & Fruchter, B. (1981). Fundations statistics in psychology and education. London: McGraw-Hill.
Gumaer, J., & Myrich, R. D. (1974). Behavioral group counseling with disruptive children. The School Counselor, 21, 313-317.
Gump, P. V. (1980). The school as a social situation. Annual Review of Psychology, 31, 553-582.
Gump, P. V. (1981). Classroom action structure and pupil on-task behavior: A situational side of discipline. Comunicação apresentada no encontro anual da A.E.R.A., Los Angeles.
Gurney, P. W. (1986). Self-esteem in the classroom: Theoretical perspectives and assessment issues. School Psycology International, 7, 199-209.
Gurney, P. W. (1987). Changing children's overt behaviour related to self-esteem by the use of behaviour modification. Educational Psychology, 7, 91-102.
Gurney, P. W. (1987). Self-esteem enhancement in children: A review of research findings. Educational Research, 29, 130--136.
Gurney, P. W. (1987). The use of operant techniques to raise self-esteem in maladjusted children. British Journal of Educational Psychology, 57, 87-94.
Gutiérrez, M. (1989). Interacción familiar, autoconcepto y conducta prosocial. Valência: Universidad de Valência (Tese de doutoramento).
Haddock, B., & Sporakowski, M. (1982). Self-concept and family communication: A comparasion of status and criminal offenders and non-offenders. Journal of Offender Counseling, Services & Rehabilitation, 7, 61-74.

Haertel, G. D., Walberg, H. J., & Haertel, E. H. (1981). Socio--psychological environments and learning: A quantitative synthesis. British Educational Research Journal, 7, 27-36.
Hall, G. S. (1904). Adolescence. New York: Appleton.
Hall, H., & Runion, K. (1983). Are teachers effective in self--concept development? College Student Journal., 17(1), 61--64.
Hamachek, D. E. (1971). Encounters with the self. New York: Holt.
Hamblin, D. H. (1977). Caring and control: The treatment of absenteeism. In C. M. Carroll (Ed.), Educational absenteeism in South Wales Faculty of Education. J. Univ. College, Swansea.
Hamilton, P. (1987). An evaluation of a school discipline programme: Managing student behaviour. New Jersey: Ellis Horwood.
Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relations between self and achievement/performance measures. Review of Educational Research, 52, 123-142.
Hansford, B. C., & Neidhart, H. M. (1980). Adolescence, 15, 633--641.
Hare, B. R. (1977). Racial and socioeconomic variations in preadolescents area-specific and general self-esteem. International Journal of Intercultural Relations, 1, 31-51.
Hare, B. R. (1980) Self-perception and academic achievement: Variations in a desaggregated setting. American Journal of Personality, 137, 683-689.
Hargreaves, D. H. (1976). The interactionist approach to desviance: Some implications for educational psychologists. University of York: Division of Educational and Child Psychology.
Hargreaves, D. H. (1984). Improving secondary schools. London: ILEA.
Harman, H. H. (1980). Modern factor analyses. Chicago: University of Chicago.
Harris, I. D., & Howard, K. I. (1984). Parental criticism and the adolescent experience. Journal of Youth & Adolescence, 13, 113-121.
Harris M. J., Rosenthal, R., & Snodgrais, S. E. (1986). The effects of teacher expectations, gender and behavior on pupil academic performance and self-concept. Journal of Educational Research, 79, 173-179.
Harrop, A. (1983). Behavior Modification in the Classroom. London: Hodder and Stoughton.
Hart, D., & Damon, W. (1985). Contrasts between understanding self and understanding others. In in R. L. Leahy (Ed.), The development of the self. New York: Academic Press.
Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. Child Development, 53, 87-97.
Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), Handbook of child psychology. New York: Wiley.
Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a compreensive model of self-worth. In in R. L. Leahy (Ed.), The development of the self. New York: Academic Press.
Harter, S., & Connel, J, P. (1982). A comparison of alternative

models of the relationships between academic achievement and children's perceptions of competence, control and motivational orientation. In J. Nicholls (Ed.), The development of achievement-related cognitions and behaviors. Greenwich, Conn.: J. A. I. Press.
Hattie, J., & Watkins, D. A. (1988). Preferred classroom environment and approach to learning. British Journal of Educational Psychology, 58, 345-349.
Havighurst, R. J. (1971). Introduction. The Gerontologist, 11, 1--2.
Haynes, N. M., Hamilton-Lee, M., & Comer, J. P. (1988). Differences in self-concept among high, average and low achieving high school sophoromes. Journal of Social Psychology, 128, 259-260.
Healey, G. W., & DeBlassie, R. R. (1974). A comparision of Negro, Anglo and Spanish-American adolescents' self-concepts. Adolescence, 9, 15-24.
Hegerle, D. R., Kesecker, M. P., & Couch, J. V. (1979). A behavior game for the reduction of inappropriate classroom behaviors. School Psychology Digest, 8, 339-343.
Heilbrum, A. B. (1965). The social desirability variable: Implications for test reliability and validity. Educational and Psychological Measurement, 25, 745-756.
Heuchert, C., Pearl, G., & Hart-Hester, S. (1986). Increasing the appropriate behaviors of two third grade students with Reality Therapy: A pilot study. Journal of Reality Therapy, 6, 11-20.
Hilden, A. H. (1958). Q-sort correlation: Stability and random choice of statements. Journal of Consulting Psychology, 22, 45-50.
Hilgard, E. R. (1949). Human motives and the concept of the self. American Psychologist, 4, 374-82.
Hill, J. P. (1980). Growing up to fast? The social ecology of adolescence. Michigan: Michigan State University.
Hlongwane, M. M., & Basson, C. J. (1990). Self-concept enhancement of black adolescents using transactional analysis in a group context. School Psychology Internacional, 11, 99-108.
Hoffman, M. L., & Salzstein, A. (1967). Parent discipline and the child's moral development. Journal of Personality and Social Psychology, 5, 45-57.
Honess, T. (1980). Self-Reference in children's descriptions of Peers: Egocentrism on collaboration? Child Development, 51, 476-480.
Hopson, B., & Scally, M. (1981). Life/skills teaching programmes. Leeds: Life Skills Associates.
Huesmann, L. R., et al. (1984). Stability of aggression over time and generations. Developmental Psychology, 20, 1120-1134.
Hull, J. G., et al. (1988). Self-consciousness and the processing of self-relevant information. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 452-465.
Hurtig, M. C., & Pichevin, M. F. (1986). La différence des sexes: Questions de psychologie. Paris: Editions Tierce.
Hyman, I., Flanagan, D., & Smith, K. (1982). Discipline in the schools. In C.R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), The handbook of school psychology. New York: John Wiley.

Hynes, N. M., (1990). Influence of self-concept on school adjustment among middle-school students. The Journal of Social Psycology, 130, 199-207.
Hynes, N. M., Comer, J. P., et al. (1987). An analysis of the relationship between children's self-concept and their teachers' assessments of their behavior: Implications for prediction and intervention. Journal of School Psycology, 25, 393-397.
Iglinsky, C. L. (1968). Intellectual and non-intellectual factors affecting success of college freshmen. Dissertation Abstracts International, IU23A.
Inkson, J. H. (1978). Self-esteem as a moderator of the relationship between job performance and job satisfation. Journal of Applied Psychology, 63, 243-247.
Irwin, F. S. (1967). Sentence completion responses and scholastic success or failure. Journal of Counseling Psychology, 14, 269-271
Isherwood, G. B., & Hanmah, C. K. (1981). Home and school factors and the quality of school life in Canadian high schools. In J. L. Epstein (Ed.), The quality of school life. Lexington, Mass.: Lexington Books.
Jackson, D. N., & Paunonen, S. V. (1980). Personality structure and assessment. Anual Review of Psycholgy, 31, 503-551.
Jacobson, E. (1964). The self and the object world. New York: International Universities Press.
James, W. (1890). Principles of Psychology. New York: Holt.
Jaquish, G. A., & Ripple, R. I. (1981). Cognitive creative abilities and self-esteem across the adult life-span. Human Development, 24, 110-119.
Jegede, R. O. (1982). A cross-sectional study of self-concept development in Nigerian adolescents. Journal of Psychology, 110, 249-261.
Jersild, A. T. (1952). In search of self. New York: Teachers College, Columbie Un., Bureau of Publications.
Johns, F. A., MacNaughton, R. H., & Karabinus, N. G. (1989). School discipline guidebook: Theory into practice - Successful management and discipline thechniques for classroom theachers. Boston: Allyn and Bacon.
Johnson, L. V., & Bany, M. A. (1974). Conduite et animation de la classe. Paris: Dunod
Jolley, J. M. (1984). The relationship between self structure, adaptability and age. Academic Psychology Bulletin, 6, 95--103.
Jones, F. H., & Eimers, R. C. (1975). Role playing to train elementary teachers to use a classroom management skill package. Journal of Applied Behavior Analyses, 8, 421-433.
Jouriles, E., et al. (1987). Predicting child behavior problems in maritally violent families. Journal of Abnormal Child Psychology, 15, 165-173.
Joyce-Moniz, L. A. (1976). Perspectivas cognitivistas no desenvolvimento socio-afectivo do self. In O. G. Pereira et al. (Eds.), O desenvolvimento psicológico da criança. (2o tomo, 2o vol.). Lisboa: Moraes Editores.
Joyce-Moniz, L. A. (1979). A modificação do comportamento: Teoria e prática da psicoterapia e psicopedagogia comportamentais.

Lisboa: Livros Horizonte.
Jurich, A. P., & Andrews, D. (1984). Self-concepts of rural early adolescent juvenil delinquents. Journal of Early Adolescence, 4, 41-46.
Kabanoff, B. (1982). Psychological effects of unemployment: A consideration of some alternative explanations. Australian & New Zeland Journal of Psychiatry, 16, 37-42.
Kagan, D. M. (1988). A discriminant analysis of alternative versus regular high school students. High School Journal, 71, 60-68.
Kalish, R. A. (1975). Late adulthood: Perspectives on human development. California: Brooks/Cole, Monterrey.
Kanoy, R. C., et al. (1980). Locus of control and self-concept in achieving and underachieving bright elementary students. Psychology in the Schools, 17, 395-399.
Kant (1972). Critica de la razón pura. México: Porrúa. (Original publicado em 1781).
Kaplan, H. B. (1975). Self-attitudes and deviant behavior. California: Goodyear.
Kaplan, H. B. (1976). Antecedents of negative self attitudes: Membership groups devaluation and defenselessness. Social Psychiatry, 11, 15-25.
Kaplan, H. B. (1980). Deviant behavior in defense of self. New York: Academic Press.
Kaplan, H. B. Martin, S., & Johnson, R. (1986). Self rejection and the explanation of deviance: Specification of the structure among latent constructs. American Journal of Sociology, 92, 384-411.
Karmos, A. H. (1979). The development and validation of a non verbal measure of self-esteem: The sliding person test. Educational and Pychological Measurement, 39, 479-484.
Karnes, F. A., & Wherry, J. N. (1982). Concurrent validity of the Children's Personality Questionnaire as suggested by the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. Psychological Reports, 50, 574-581.
Katchadourian, H. (1977). The biology of adolescence. São Francisco: W. H. Freeman.
Kawarsh, G., Kerr, E. N., & Clewes, J. L. (1985). Self-esteem in children as a funtion of perceived parental behavior. Journal of Psychology, 11, 235-242.
Kegan, R. (1982). The evolving self: Problem and process in human development. Massachusetts: Harvard Univ. Press.
Kegan, R. (1985). The loss of Pete's Dragon: Developments of the self in the years five to seven. In in R. L. Leahy (Ed.), The development of the self. New York: Academic Press.
Keith, T. Z., Pottebaum, S., & Eberhart, S. (1986). Effects of self-concept and locus of control on academic achievement: A large-sample path analysis. Journal of Psychoeducational Assessment, 4, 61-72.
Kelly, J. A., & Worell, J. (1977). New formulations of sex roles and androgyny: A critical review. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45, 1101-1115.
Kennedy, W. A. (1975). Child psychology (2a Ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
Kenny, D. (1956). The influence of social desirability on discrepancy measures between real self and ideal self. Journal of Consulting Psychology, 20, 315-318.
Kenny, D. (1979). Correlation and causality. New York: Wiley.
Kerlinger, F. N. (1980) Foundations of behavioral research (3a Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (1984). Mental representations of the self. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology. New York: Academic Press.
Kimball, B. (1983). Case studies in educational failure during adolescence. American Journal of Orthopsychiatry, 23, 406--415.
Kirschner, E. P., & Vondracek, S. I. (1975). Perceptived sources of esteem in early childood. The Journal of Genetic Psychology, 126, 169-176.
Kirschner, H. M., & Levin, L. (1975). A direct school intervention program for the modification of agressive behavior. Psychology in the Schools, 12, 202-208.
Kirton, M. J. (1986). Adaptors and innovators: Cognitive style and personality. In S. Isakesen (Ed) Frontiers of Creativity. New York: Brearly Ldt.
Klaif, C. H. (1985). Developments in the psychoanalytic concept of the self: A Jungian view. Journal of Analytical Psychology, 30, 251-260.
Klein, M., Heiman, P., Isaacs, S., & Riviére, J. (1959). Developments de la psychonalyse. Paris: P.U.F.
Kluwin, T. N. (1985). Profiling the deaf high scool student who is a problem in the classroom. Adolescence, 20, 863-875.
Knoff, H. M. (1985). Discipline in the Schools: An inservice and consultation program for educational staffs. The School Counselor, 32, 211-218.
Knoff, H. M. (1987). School-based interventions for discipline problems. In C. A. Maher & J. E. Zins (Ed.), Psychoeducational interventions in the schools: Methodes and procedures for enhancing student competence. New York: Pergamon Press.
Kohlberg, L. (1975). The cognitive developmental approach to moral education. Phi Delta Kappan, 56, 670-677.
Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental. In T. Lickona (Ed.), Moral development and behavior: Theory, research and social issues. New York: Holt Rinehart and Winston, 31-69
Kohut, H. (1971). The analysis of the self: A systematic approach to the psycho-analytic treatment of narcissistic personality disorders. New York: International Universities Press.
Kohut, H. (1988). Psicologia do self e cultura humana. Porto Alegre: Artes Gráficas.
Korman, A. (1968). Self-esteem, social influence and task performance: Some tests of a theory. Proceedings of the 76th APA convention, 3, 567-568.
Kounin, J. S. (1970). Discipline and group management in classroom. New York: Holt, Rinehart.
Kravas, K. J., & Kravas, C. H. (1974). Transactional analysis for classroom management. Phi Delta Kappan, 56, 194-197.
Kuder, S. J. (1986). An ounce of prevention. Academic Therapy, 21, 531-536.
Kuiper, N. A. (1981). Convergent evidence for the self as a pro-

totype: The inverted-URT effect for self and other judgments. Personality and Social Psychology Bulletin, 7, 438-443.
LaBeene, W. D., & Greene, B. I. (1969). Educational implications of self-concept theory. California: Goodyear Publishing.
Lake, C. (1985). Preventive aproaches to disruption. Maladjustment & Therapeutic Educacion, 3, 47-52.
Lamke, L. (1982). The impact of sex-role orientation on self--esteem in early adolescence. Child Development, 53, 1530--1535.
Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1976). Vocabulário da psicanálise (3a Ed.). Lisboa: Moraes Editores.
Lavie, N., & Chen, M. (1983). Undisciplined students in elementary and junior high schools. Israel Journal of Psychology & Counseling in Education, 16, 43-57.
Lawrence, D. (1981). The development of a self-esteem questionnaire. British Journal of Educational Psychology, 51, 245-251.
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.
Lawsson, A., et al. (1979). The social self-esteem inventory. Educational and Psychological Measurement, 39, 803-811.
Leach, D. J., & Byrne, M. K. (1986). Some "spill-over" effects of a home-based reinforcement programme in a secondary school. Educational Psychology, 6, 265-276.
Leach, D. J., & Ralph, A. (1986). Home-school reinforcement: A case study. Behaviour Change, 3, 58-62.
Leahy, R. L. (1985). The development of the self. New York: Academic Press.
Lecky, P. (1945). Self consistency: A theory of personality. New York: Shoe String Press, 1961.
L'Ecuyer, R. (1975). La genèse du concept de soi: Théorie et recherches. Les transformations des perceptions de soi chez les enfants âgés de trois, cinq et huit ans. Sherbrooke: Editions Naaman.
L'Ecuyer, R. (1975). Self-concept investigation: Demystification process. Journal of Phenomenological Psychology, 6, 17-30.
L'Ecuyer, R. (1981). The development of the self-through the life-span. In M. D. Lynch, Self-concept. Cambridge: Ballinger.
L'Ecuyer, R. (1985). El concepto de si mismo. Barcelona: Oikos--tau.
L'Ecuyer, R. (1989). Ages and stages in the development of the self-concept across the life span. Comunicação apresentada no encontro bienal da International Society for the Study of Behavioral Development, Jyvaskyla, Finlandia.
Lefeber, J. A. (1965). The delinquent's self-concept. University of Southern California (Tese de doutoramento não publicada).
Leher, F. (1982). Grade repetition versus social promotion. Reading Teacher, 36, 234-237.
Lerner, R. M., et al. (1980). Self-concept, self-esteem, and body attitudes among Japanese male and female adolescents. Child

Development, 51, 847-855.
Lewin, K. (1935). A dynamic theory of personality. New York: McGraw-Hill.
Lewis, M. (1979). The self as a developmental concept. Human Development, 22, 416-419.
Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979). Social cognition and the acquisition of self. New York: Plenum Press.
Lindquist, B., Molnar, A., & Brauchman, L. (1987). Working with school related problems without going to school: Considerations for systemic practice. Journal of Strategic & Systemic Therapies, 6, 44-50.
Lindsay, G. A. (1981). The infant rating scale: Manual. London: Hodder & Stoughton.
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.
Lloyd, C, Chan, A. F., & Powell, B. J. (1979). Relationship of different measures of self-esteem to locus of control. Psychological Reports, 45, 160-162.
Lobel, T. E., & Levanon, I. (1988). Self-esteem, need for approval and cheating behavior in children. Journal of Educational Psychology, 80, 122-123.
Lochman, J., & Lampron, L. (1986). Situational social problem--solving skills and self-esteem of agressive and nonagressive boys. Jounnal of Abnormal Child Psychology, 14, 605--617.
Locke, J. (1977). Ensaio sobre el entendimiento humano. Buenos Aires: Agilar. (Original publicado em 1690).
Long, B. H., & Henderson, E. H. (1970). Social schemata of school beginners: Some demographic correlates. Merril-Palmer Quarterly, 16, 305-324
Long, B. H., Henderson, E. H., & Ziller, R. (1967). Developmental changes in the self-concept during middle childhood. Merrill-Palmer Quarterly of Behavior an Development, 13, 201-215.
Long, B. H., Henderson, E. H., & Ziller, R. (1970). Manual for the self-social symbols tasks and the children's self social constructs test. Baltimore, MD.: Goucher college.
Long, B. H., Ziller, R. C., & Henderson, E. H. (1968). Developmental changes in the self concept during adolescence. The School Review, 76, 210-230.
Longworth-Dames, S. M. (1977). The relationship of personality and behaviuor to school exclusion. Educational Review, 29, 163-177.
Loranger, M. (1987). Les conduites sociales des adolescents à l'école. Québec: Université Laval.
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 conduites socials à l'école. Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 15, 94-114.
Loranger, M., Verret, C., & Arsenault, R. (1986). Les enseignants et les conduites sociales de leurs élèves. Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 18, 257-269.

Lorr, M., & More, W. W. (1980). Four dimensions of assertiveness. Multivariate Behavioral Research, 2, 127-138.
Lowenstein, L. F. (1989). The peer group promoting socialised behaviour: How can the peer group mobilised to counteract and remedy negative behaviour? Education Today, 39, 27-34.
Ludwig, G., & Cullinam, D. (1984). Behavior problems of gifted and nongifted elementary school girls and boys. Gifted Child Quarterly, 28, 37-39.
Lunenberg, F. (1983). Pupil control ideology and self-concept as a learner. Educational Research Quarterly, 8, 33-39.
Lutte, G. (1971). Le moi idéal de l'adolelescent. Bruxelas: Dessart.
Lynch, M. D. (1981). Self-concept: Advances in theory and research. Cambridge, Massach.: Harper & Row.
Maccoby, E. E. (1980). Social development. New York: H. B. Jovanovitch.
Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). The psychology of sex differences. Stanford: Stanford University Press.
Machover, K. (1949). Personality projection in the drawing of the human figure: A method of personality investigation. Illinois: Thomas, Springfiell.
Mahoney, M. J. (1974). Cognition and behavior modification. Cambridge, Mass.: Ballinger.
Mahoney, M. J. (1979). Cognitive and noncognitive views in behavior modification. In P. Sjoden, S. Bates & W. S. Dockens (Eds.), Trends in behavior therapy. New York: Academic Press, 39-54.
Mahoney, M. J., & Kazdin, A. E. (1979). Cognitive behavior modification: Misconceptions and premature evacuation. Psychological Bulletin, 86, 1044-1049.
Manaster, G. (1977). Adolescent development and the life tasks. Boston: Allyn & Bacon.
Maples, M. F. (1984). Self-concept, locus of control and self--discipline: Valuable constructs for effective classroom management. Journal of Humanistic Education & Development, 23, 80-87.
Marcia, J. E. (1976). Identity six years after: A follow-up study. Journal of Youth and Adolescence, 5, 145-150.
Marcia, J. E. (1980). Identity adolescence. In J. Adelson (Ed.), Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley & Sons.
Margolis, H., Muhlfelder, C., & Brannigan, G. (1977). Reality therapy and underachievement: A case study. Education, 98, 153-155.
Marjoribanks, K. (1979). Family and school environmental correlates of intelligence, personality and school related affective characteristics. Genetic Psychology Monographs, 99, 165--183.
Marjoribanks, K. (1980). An adlerian typology of school learning environments and children's feeling of inferiority. Psychological Reports, 47, 787-794.
Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. Journal of Personality and Social Psychology, 35, 63-78.
Markus, H. (1980). The self in thought and memory. In D. M. Wegner & R. R. Vallacher (Eds.), The self in social psychology. New York: Oxford University Press.

Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. Journal of Personality & Social Psychology, 51, 858-866.
Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. American Psychologist, 14, 954-969.
Markus, H., & Sentis, K. (1982). The self in information processing. In J. Suls (Ed.), Psychological perspectives on the self. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
Marques, J. H. F. (1969). Estudos sobre a escala de inteligência de Wechsler para crianças (WISC): Sua adaptação e aferição para Portugal. Lisboa: Faculdade de Letras.
Marsh, H. W. (1982). Self-description questionnaire III. Sydney: University of Sydney
Marsh, H. W. (1985). Age and sex effects in of multiple dimensions of preadolescent self-concept: A replication and extension. Australian Journal of Psychology, 37, 197-204.
Marsh, H. W. (1988). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: A reanalyses of Newman. Journal of Experimetal Education, 56, 100-103.
Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. Journal of Educational Psychology, 81, 417-430.
Masrh, H. W., Antill, J. K., & Cunningham, J. D. (1987). Masculinity, feminility, and androgyny: Relations to self-esteem and social desirability. Journal of Personality, 55, 661--685.
Marsh, H. W., & Barnes, J. (1982). Self-description questionnaire II. Sydney: University of Sydney
Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. Journal of Educational Psychology, 80, 366-380.
Marsh, H. W., & Jackson, S. Q. (1984). Multidimensional self--concepts, masculinity and feminility as a function of women's involvement in athletics. Sydney: University of Sydney.
Marsh, H. W., Parker, J., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex and academic measures. American Educational Research Journal, 22, 422-444.
Marsh, H. W., Parker, J. W., & Smith, I. D. (1983). Preadolescent self-concept as inferred by teachers and academic ability. British Journal of Educational Psychology, 53, 60-67.
Marsh, H. W., & Smith, I. D. (1981). Self-description questionnaire I. Sydney: University of Sydney.
Martinez, R., & Dukes, R. L. (1987). Race, gender and self-esteem among youth. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 9, 427-443.
Martins, R. C. (1978). Psicologia do comportamento vocacional. São Paulo: Editora Pedagógica Universal.
Marton, P., Golombek, H., Stein, B., & Korenblum, M. (1987). Behavior disturbance and changes in personality disfuntion from early to middle adolescence. Adolescent Psychiatry, 14, 394-406.

Maruyuma, G., Rubin, R., & Kingsbury, G. G. (1981). Self-esteem and educational achievement: Independent constructs with a common cause? Journal of Personality and Social Psychology, 40, 962-675.
Marx, R., & Winne, P. (1980). Self-concept validation research: Some current complexities. Measurement and Evaluation in Guidance, 13, 72-82.
Maslow, A. H. (1968). Toward a psychology of being. Princeton: Van Nostrand.
Maslow, A. H. (1975). Motivación y personalidad. Barcelona: Sagitario.
Maslow, A. H. (1982). El hombre autorrealizado: Hacia una pedagogia del ser. Barcelona: Kaidós.
Maxwell, W. S. (1987). Teachers' attitudes towards disruptive behaviour in secondary schools. Educational Rewiew, 39, 203--216.
Mayer, J., & Eisenberg, M. (1982). Body concept: A conceptualization and review of paper-and-pencil measures. Rehabilitation Psychology, 27, 97-106.
McCandless, B. R., Roberts, A., & Starnes, T. (1972). Teachers' marks, achievement test scores, and aptitude relations with respect to social class, race and sex. Journal of Educational Psychology, 63, 153-159.
McCarthy, J. D., & Hoge, D. R. (1984). The dynamics of self--esteem and delinquency. American Journal of Sociology, 90, 396-410.
McCauley, E., et al. (1986). Psychosocial functioning in girls with Turner's syndrome and short stature: Social skills, behavior problems and self-concept. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 25, 105-112.
McCord, W., et al. (1976). Correlatos familiares de la agresión en ninos no delincuentes. In E. I. Megargee (Ed.), Dinamica de la agresión. Mexico: Trillas.
McDaniel, E. L. (1967). Relationships between self-concept and specific variables in a low-income culturally different population. Autin: University of texas.
McDaniel, T. R. (1977). Principles of classroom discipline: Toward a pragmatic synthesis. The Clearing House, 51, 149--152.
McFarlin, D. B., & Blascovich, J. (1981). Effects of self-esteem and performance feedbach on future affective preferences and cognitive expectations. Journal of Personality and Social Psychology, 40, 421-531.
McGee, R., et al. (1984). Behaviour problems in a population of seven-year-old children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 25, 251-260.
McGinnis, E., Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., & Gershaw, N, J. (1984). Skillstreaming the elementary school child: A guide for teaching prosocial skills. Champaign, IL: Research Press.
McGuigan, F. J. (1973). Psicologia experimental. Mexico: Trillas.
McGuire, W. J., Fujioka, T., & McGuire, C. V. (1979). The place of school in the children's self-concept. Impact on Instructional Improvement, 15, 3-10.

McGuire, W. J., & McGuire, C. V. (1982). Significant others in self space: Sex differences and developmental trends in social self. In J. Suls (Ed.), Psychologycal perspectives of the self. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
McGuire, W. J., & Padawer-Singer, A. (1976). Trait salience in the spontaneous self-concept. Journal of Personality and Social Psychology, 33, 743-754.
McGurk, H. (1978). Issues in childhood social development. London: Mathuen.
McIver, J. P., & Carmines, E. G. (1981). Dimensional scaling. London: Sage Publications.
McMahon F. B., & McMahon, J. W. (1983). Abnormal Behavior: Psychology's view. Homewood, IL: Dorsey Press.
McNamara, E., Evens, M., & Hill, W. (1986). The redution of disruptive behaviour in two secondary school classes. British Journal of Educational Psychology, 56, 209-215.
Mead, G. H. (1934). Mind, self and society. Chicago: University of Chicago Press.
Meichenbaum, D. (1979). Cognitive behavior modification. Cognitive Therapy and Research, 3, 127-132.
Meissner, W. W. (1986). Can psychoanalisys find its self? Journal of the American Psychoanalytic Association, 34, 379-400.
Melgosa, J. (1987). Development and validation of the occupational identity scale. Journal of Adolescence, 10, 385-397.
Mendler, A. N., & Curwin, R. L. (1983). Taking charge in the classroom: A practical guide to effective discipline. Virginia: Reston Publisling Company
Merrett, F. E. (1981). Studies in behavior modification in British educacional settings. Educational Psychology, I, 13--18.
Merrett, F. E., & Wheldall, K. (1984). Classroom behavior problems which junior school teachers find most troublesome. Educational Studies, 10, 87-92.
Metcalfe, B. M. A. (1981). Self-concept and attitude to school. British Journal of Educational Psycology, 51, 66-76.
Michael, W. B., & Smith, R. A. (1975). The factorial validity of the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. Educacional and Psychological Measurement, 35, 405-414.
Milheiro, J. (1988). Identidade sexual. Jornal de Psicologia, 7, 3-9.
Milman, H. L., et al. (1980). Therapies for school behavior problems. S. Francisco, CA.: Jossey Bass.
Minton, H. L., & Schneider, F. S. (1980). Differential psychology. Belmont, C.A.: Wadsworth.
Miranda, M. J. C. (1982). Exame do nivel intelectual das crianças portuguesas do ensino básico dos 6 aos 13 anos: Adaptação, metrologia e aferição de uma escala colectiva. Lisboa: INIC.
Miranda, M. J. C. (1983). A amostragem de individuos: Algumas questões sobre a organização de amostras para a aferição de testes psicológicos em Portugal. Revista Portuguesa de Pedagogia, 17, 241-257.
Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. Psychological Review, 80, 252--283.
Montané, C. J., et al. (1983) Estudio del perfil de buenos y

malos repetidores: Algunas consideraciones sobre el fracaso escolar. Infancia y Aprendizage, 23, 43-52.
Montemayor, R., & Eysen, M. (1977). The development of self-conceptions from childhood to adolescence. Developmental Psychology, 13, 314-319.
Moon, C. E., & Marlowe, M. (1987). Construct validity of the Walker Problem Behavior Identification Checklist. Educational and Psychological Measurement, 47, 249-252.
Moos, R. H., & Moss, B. S. (1978). Classroom social climate and student absenses and grades. Journal of Educational Psychology, 70, 263-269.
Moran, M. Michael, W. B., & Dembo, M. H. (1978). The factorial validity of three frequently employed self-report measures of self-concept. Educational and Psychological Measurement, 38, 547-563.
Morgan, R. R. (1975). An exploratory study of three procedures to encourage school attendence. Psychology in the Schools, 12, 209-215.
Morganti, J, B., Nehrke, M. F., Hulicka, H. M., & Cataldo, J. F. (1988). Life-span differences in life satisfation, self-concept, and locus of control. International Journal of Aging & Human Development, 26, 45-56.
Mortimer, J., & Lorence, J. (1981). Self-concept stability and change from late adolescence to early adulthood. Research in Community & Mental Health, 2, 5-42.
Moyal, B. R. (1977). Locus control, self-esteem, stimulus appraisal, and depressive sympthons in children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 177, 951-952.
Muller, D., et al. (1984). The student's self-assessment inventory. Las Cruces: New Mexico State University.
Mullis, R. L., & McKinley, K. (1989). Gender-role orientation of adolescent females: Effects on self-esteem and locus of control. Journal of Adolescent Research, 4, 506-516.
Munroe, R. L., et al. (1989). Sex differences in East African dreams of aggression. Journal of Social Psychology, 129, 727-728.
Musitu, G. O. (1989). Abandono escolar. Comunicação apresentada na 2a Convenção dos Psicólogos Portugueses. Conferência Internacional: A Psicologia e os Psicólogos Hoje, Lisboa.
Musitu, G. O., & Román, J. M. (1984). Variables psicosociales que discriminam a los escolares "bien adaptados" de los "rechazados". Revista de Psicologia: Universitas Tarraconensis, 6, 59-70.
Musitu, G. O., et al., (1982). Autoconcepto: Uma introducción a esta variable intermediaria. Revista de Psicologia: Universitas Tarraconensis, 4, 51-69.
Musitu, G. O., et al. (1983). Autoconcepto y integración social en el aula. Revista de Psicologia: Universitas Tarraconensis, 5, 27-36.
Myers, D. E., & Baker, K. (1985). Student discipline and high school performance. Comunicação apresentada no encontro anual da A.E.R.A., Chicago, Illinois.
Nafpaktitis, M., Mayer, G. R., & Butterworth, T. (1985). Natural rates of teacher approval and disapproval and their relation to student behavior in intermediate school classrooms. Journal of Educational Psychology, 77, 362-367.
Nagaraja, J. (1984). Non-compliance - a behaviour disorder. Child Psychiatry Quarterly, 17, 127-132.
Nasby, W. (1985). Private self-consciousness articulation of the self-squema and recognition memory of trait adjectives. Journal of Personality and Social Psychology, 49, 704-709.
Nash, R. (1976). Teacher experimental and pupil learning. London: Routledge and Kegan Paul.
National Assotiation of School Psychologists (1986). Supporting paper on corporal punishment position statement. Washington: Author.
Neel, R. A., & De Bruler, L. (1979). The effects of self-management of school attendance by problem adolescents. Adolescence, 14, 175-184.
Neeper, R., & Lahey, B. B. (1986). The Children's Behavior Rating Scale: A factor analytic developmental study. School Psychology Review, 15, 277-288.
Neisser, U. (1976). Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology. S. Francisco: Freeman.
Nelson, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction and achievement of grade 7-8 students. Journal of Community Psychology, 5, 270-287.
Neto, F. (1986). Escala de consciência de si próprio: Adaptação portuguesa. Cadernos de Consulta Psicológica, 2, 13-21.
Neugarten, B. L. (1972). Personality and the aging process. The Gerontologist, 12, 9-15.
Newman, R. S. (1984). Children's achievement and self-evaluations in mathematics: A longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 76, 859-873.
Nichols, L., et al. (1989). Preventing disruptive behaviour in schools: The educational psychologist as school system consultant. School Psychology International, 10, 265-273.
Noppe, I. (1983). A cognitive-development perspective on the adolescent self-concept. Journal of Early Adolescence, 3, 275-286.
Norem-Hebeisen, A. (1975). Multi-dimensional construct of self-esteem: Tools for developmental counseling. New York: APA.
Norem-Hebeisen, A., & Hedin, D. (1983). Influences on adolescent problem behavior: Causes, connections and contexts. Child & Youth Services, 6, 35-56.
Novaes, M. H. (1985). Autoconceito: Um sistema multidimensional heirárquico e sua avaliação em adolescentes. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 37, 27-43.
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.
O'Brien, E. J. (1985). Global self-esteem scales: Unidimensional or multidimensional? Psycological Reports, 57, 383-389.
O'Connor, K., Mann, D. W., & Bardwick, J. M. (1978). Androgyny and self-esteem in the upper-middle class: A replication on spence. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46, 1168-1169.
Oerter, R. (1989). Structural, ecological and pychosocial va-

riables of schooling and their impact on the development of student's self-concept. International Journal of Educational Research, 13, 933-948.
Offer, D., & Offer, J. B. (1975). From teenage to young manhood: A psychological study. New York: Basic Books.
Offer, D., Ostrov, E., & Howard, K. I. (1981). The adolescent: A psychological self-portrait. New York: Basic Books.
Ogard, E. M. (1972). The relationship between the self-concept and school attendance. Oregon State University (Tese não publicada).
Okovita, H. W., & Bucher, B. (1976). Attending behavior of children near a child who is reinforced for attending. Psychology in the Schools, 13, 205-211.
O'Leary, K. D., & O'Leary, K. D. (1976). Behavior modification in the school. In H. Leitenberg (Ed.), Handbook of Behavior Modification and Behavior Therapy. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
O'Leary, K. D., et al. (1976). Behavioral treatment of hyperkinetic children: An experimental evaluation of its use-fulness. Clinical Pediatrics, 15, 510-515.
Oliveira, J. B. (1988). Interpretação diferencial das expectativas na escola. Jornal de Psicologia, 7, 18-23.
Olowu, A. A. (1982). A cross-cultural study of adolescent self-concept. England: Bradford University (Tese não publicada).
Olowu, A. A. (1985). Sex differences in self-concepts of English and Nigerian adolescents. Journal of Social Psychology, 125, 129-130.
Olowu, A. A. (1986). The effects of social class differences on the self-concepts of some Nigerian adolescents. Social Behavior & Personality, 14, 171-175.
Olweus, D. (1979). The stability of aggressive reaction patterns in human males: A review. Psychological Bulletin, 85, 852-875.
O'Malley, P. M., & Bachman, J. C. (1979). Self-esteem and education. Sex and cohort comparisons among high school seniors. Journal of Personality and Social Psychology, 37, 1153-1159.
O'Malley, P. M., & Bachman, J. G. (1983). Self-esteem: Change and stability. Development Psychology, 19, 257-268.
Omizo, M., & Cubberly, W. E. (1983). The effects of Reality Therapy classroom meetings on self-concept and locus of control among learning disabled children. Exeptional Child, 30, 201-209.
Openshaw, D. K., et al. (1984). Parental influences of adolescent self-esteem. Journal of Early Adolescence, 4, 259-274.
Orgel, A. R. (1980). Ginott's Approach to Discipline. Comunicação apresentada no encontro anual da A.E.R.A., Boston.
Osborn, A. F., Buller, N. R., & Morris, A. C. (1984). The social life of Britain's five-year-olds. London: Routledge & Kegan Paul.
Osborne, W. L., & LeGette, H. R. (1982). Sex, race, grade level and social class differences in self-concept. Measurement and Evaluation in Guidance, 14, 195-201.
Osgood, C. E., Suci, C. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). The measurement of meaning (9a Ed.). Illinois: University Press.
Owens, E. H. (1972). A comparision of disadvantaged and nondisadvantaged elementary school pupils on two measures of self concept as learner. University of Florida (Tese de doutoramento não publicada).
Page, D. P., & Edwards, R. P. (1978). Behavior change strategies for reducing disruptive classroom behavior. Psychology in the Schools, 15, 413-418.
Pang, V. O., et al. (1985). Self-concepts of Japonese-Amarican children. Journal of Cross-Cultural Psychology, 16, 99-109.
Parish, T. S., & Taylor, J. C. (1978). A futher report on the validity and reliability of the personal attribute inventory for children as a self-concept scale. Educational and Psychological Measurement, 38, 1225-1228.
Partridge, S., & Kotler, T. (1987). Self-esteem and adjustment in adolescents from bereaved, divorced, and intact families: Family type versus family environment. Australian Journal of Psychology, 39, 223-234.
Patrício, M. F. (1987). A promoção do sucesso educativo. In Comissão da Reforma do Sistema Educativo (Eds.), Documentos preparatórios I. Lisboa: Comissão da Reforma do Sistema Educativo.
Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. American Psychologist, 41, 432-444.
Pease, G. A., & Tyler, V. O. (1979). Self regulation of time-out duration in the modification of disruptive classroom behavior. Psychology in the Schools, 16, 101-105.
Pedro, E. (1982). O discurso na aula: Uma análise sociolinguistica da prática escolar em Portugal. Lisboa: Edições Rolim.
Persad, S. (1980). Relationship of classroom environment, teacher and student satisfation, and student self-concept. Wilfried Laurier University (Tese de doutoramento não publicada).
Perron, R. (1971). Modèles d'enfants, enfants modèles. Paris: PUF.
Peterson, R. R., Loveless, S. E., Knapp, T. J., Lovelless, B. W., Basta, S. M., & Anderson, S. (1979). The effects of teacher use of I-Messagers on student disruptive and study behavior. Psychological Record, 29, 187-199.
Peterson, W. A. (1971). Research priorities on perceptions and orientations toward aging and toawrd older people. The Gerontologist, 11, 60-63.
Pfiffner, L. J., et al. (1985). A comparison of the effects of continuous and intermitent response cost and reprimands in the classroom. Journal of Clinical Child Psychology, 14, 348-352.
Phillips, A., & Zigler, E. (1980). Self-concept theory and it's implications. In T. O. Yauney (Ed.), The self-concept of young children. Provo, UT: Brigham Young University.
Phillips, B. W. (1980). Management of behavior in the classroom: A handbook of psychological strategies. Los Angeles, CA.: Western Psychological Strategies.
Phillips, D., & Christie, F. (1986). Behaviour managenent in a secondary school classroom: Playing the game. Maladjustment and Therapeutic Education, 4, 47-53.
Piaget, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant. Paris: PUF
Piaget, J. (1972). Intellectual evaluation from adolescence to adulthood. Human Development, 15, 1-12.

Piaget, J. (1973). La representación del mundo en el niño. Madrid: Morata.
Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). La psychologie de l'enfant. Paris: P.U.F.
Piaget, J., & Inhelder, B. (1976). Da lógica da criança à lógica do adolescente. S. Paulo: Liv. Pioneira Editora.
Piers, E. V. (1969). Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. Tennesse: Counselor Recording and Tests.
Piers, E. V. (1977). Children's self-esteem, level of esteem certainty, and responsability for success and failure. The Journal of Genetic Psychology, 130, 295-304.
Piers, E. V. (1988). Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Feel About Myself) (2a Ed. rev.). Tennesse: Counselor Recording and Tests.
Piers, E. V., & Harris, D. B. (1964). Age and others correlates of self-concepts in children. Journal of Educational Psychology, 55, 91-95.
Pinkston, E. M., et al. (1978). El control independiente de la agresión de un nino de edad preescolar. In S. W. Bijou & E. Rayek (Eds.), Análisis conductual aplicado a la instrucción. México: Trillas.
Pintado, S., & Ullan, A. M. (1988). Tratamiento con tecnicas operantes de la falta de atencion en el estudio: Estudio de caso. Revista de Psicologia: Universitas Tarroconensis, 10, 91-96.
Pires, A. A. (1987). O teste de Rorschach na avaliação psicológica: Fundamentação, validade e estudo normativo na população portuguesa. Porto: F.P.C.E. (Dissertação).
Pires, C. M. (1983). Autocontrolo e problemas de comportamento em crianças. Revista Portuguesa de Pedagogia, 17, 161-176.
Pitombo, N. C. S. (1981). Classes sociais, expectativas e auto-conceito de adolescentes: Um estudo relacional. Brasil: UFRGS.
Platten, N. R., & Williams, L. R. (1979). A comparative analysis of the factorial structures of two administrations of the Piers-Harris Children's Self Concepts Scale to one group of elementary school children. Educational and Psychological Measurement, 39, 471-478.
Platten, N. R., & Williams, L. R. (1981). Replication of a test-retest factorial validity study with the Piers-Harris children's Self Concept Scale. Educational and Psychological Measurement, 41, 453-462.
Polirstok, S. R. (1986). Training problematic adolescents as peer tutors: Benefits for the tutor and the school at large. Thecnics, 2, 204-210.
Popkin, M. H. (1983). Active Parenting Handbook. Atlanta, GA: New Nersey: American Guidance Service.
Pottebaum, S. M., Keith, T. Z., & Ehly, S. W. (1986). Is there a causal relation between self-concept and academic achievement? Journal of Educational Research, 79, 140-144.
Powell, G. L., & Fuller, M. (1973). Black monday's children: A study of the effect of school desaggregation on self-concept of children. New York: Appleton-Century-Crofts.
Prager, K. J. (1982). Identity development and self-esteem in young women. Journal of Genetic Psychology, 141, 177-182.

Prawat, R. S., Grisson, S., & Parish, T. (1979). Affective development in children grades 3 through 12. The Journal of Genetic Psychology, 135, 37-49.
Pressley, M. (1979). Increasing children's self-control trough cognitive interventions. Review of Educational Research, 49, 319-370.
Prior, M., Garito, E., Sanson, A., & Oberklaid, F. (1987). Ethnic influences on difficult temperament and behavioural problems in infants. Australian Journal of Psychology, 39, 163-171.
Protinsky, H., & Wilkerson, J. (1986). Ego identity, egocentrism and formal operations. Adolescence, 21, 461-466.
Prout, H. T. (1977). Behavioral intervention with hyperctive children: A review. Journal of Learning Disabilities, 10, 141-146.
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.
Prytula, R. E., et al. (1978). Figure drawing size as a reflection of self-concept or self-esteem. Journal of Clinical Psychology, 34, 207-214.
Purinton, D. E. (1965). The effect of item familiarity on self-concept sorts. Dissertation Abstracts, 26, 3225.
Purkey, W. W. (1968). The search for self: Evaluating students self-concepts. Florida Educational Research and Development Council Monograph, 4, 2. Gainesville: University of Florida.
Purkey, W. W. (1970). Self-concept and school achievement. New York: Prentice-Hall.
Purkey, W. W. (1981). Ways to improve your I-invitation Quotient as a teacher. Comunicação apresentada no encontro anual da A.E.R.A., Los Angeles.
Purkey, W. W., & Avila, D. (1971). Classroom discipline: A self-concept approach. Elementary School Journal, 6, 325-328.
Purkey, W. W., & Cage, R. & Fahey, M. (1987). The Florida Key Manual: An instrument to infer student self-concept as learner. University of North Carolina at Greensboro: Allinance for Invitational Education.
Purkey, W. W., & Novak, J. M. (1984). Inviting School Success: A self-concept approach to teaching and learning. Belmont, CA.: Wadsworth.
Purkey, W. W., & Schmidt, J. (1987). The inviting relationship: An expanded perspective for professional counseling. Greensboro: Prentice-Hall.
Purkey, W. W., & Strahan, D. B. (1988). Positive discipline: A pocketful of ideas. Greensboro: National Middle Schools Association.
Rampaul, W. E., Singh, M., & Didyk, J. (1984). The relationship between academic achievement, self-concept, creativity, and teacher expectations among native children in a northern manitoba school. The Alberta Journal of Educational Research, 33, 213-225.
Raposo, N. V. (1983). Estudos de psicopedagogia. Coimbra: Coimbra Editora.
Rathus; S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive

behavior. Behavior Therapy, 4, 398-406.
Raudenbush, S. W. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of credibility of expectancy induction: A synthesis of findings from 18 experiments. Journal of Educational Psychology, 76, 85-97.
Raymond, J. (1987). An educational psychologist's intervention with a class of disruptive pupils using pupil perceptions. Educational Psychology in Practice, 3, 16-22.
Read, D., Adams, G., & Dobson, W. (1984). Ego-identity, personality, and social-influence style. Journal of Personality and Social Psychology, 46, 169-177.
Reasoner, R. W. (1983). Enhancement of self-esteem in children and adolescents. Family & Community Health, 6, 51-64.
Reckless, W. C., & Dinis, S. (1972). The prevention of juvenil delinquency: An experiment. Columbus: Ohio state University Press.
Reid, K. (1982). The self-concept and persistent school absenteeism. British Journal of Educational Psychology, 52, 179--187.
Reintzes, D. C. (1980). Beyond the looking-glass self: Cooley's social self and its treatment in introductory textbooks. Contemporary Sociology, 9, 631-640.
Reuchlin, M. (1974). La psychologie différentielle. Paris: P.U.F.
Reyes, D. J. (1969). Self-concept, social class and early school withdrawal. Colorado State College (Tese de doutoramento não publicada).
Rich, C. E., et al. (1979). The factorial validity of the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale for a sample of intermediate-level students enrolled in elementary school. Educational and Psychological Measurement, 39, 485-490.
Rich, Y., & Rothchild, G. (1979). Personality differences between well and poorly behaved adolescents in school. Psychological Reports, 44, 1143-1148.
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., Brown, K. P., & Clark, M. L. (1987). Personality changes as a funtion of minimum competency test success or failure. Contemporary Educational Psychology, 12, 7-16.
Richman, C. L., Clark, M. L., & Kathryn, P. B. (1985). General and specific self-esteem in late adolescent students: Race, gender, and SES efects. Adolescence, 79, 555-566.
Richman, N., et al. (1982). Pre-school to school: A behavioral study. London: Academic Press.
Riquelme, M. M., Baeza, H., & Martinez, S. (1985). Aplicación de la economia de fichas en un aula de preescolar. Análisis Y Modificación de Conducta, 11, 633-643.
Risman, B., & Schwartz P. (1988). Gender in intimate relationships. Belmont, CA: Wadsworth.
Ritchie, M. H., & Burnet, P. C. (1985). Evaluating the effectiveness of an Adlerian-based self-enhancement program for

children. Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice, 4, 363-371.
Roazzi, A., & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? Revista Portuguesa de Educação, 1, 53-60.
Roberts, J. L., & Kimsey, L. R. (1972). How does it feel to grow old? Eleven essayists answer. The Gerontologist, 12, 389--392.
Robin, E. P. (1971). Discontinuites in attitudes and behaviors of older age groups. The Gerontologist, 11, 79-84.
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, D. A., & Cooper, S. E. (1984). The influence of self--concept on academic sucess in technological careers. Journal of College Student Personnel, 25, 145-149.
Robinson, W. P., & Taylor, C. A. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária. Análise Psicológica, 1 (V), 105-113.
Rodberg, G. (1982). Concept of self as a learner. University of Calgary (Tese de doutoramento não publicada).
Rogers, C. R. (1951). Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory. Boston: Houghton Mifflin.
Rogers, C. R., & Dymond, R. F. (1954). Psychotherapy and personality change. Chicago: University of Chicago Press.
Rogers, C. R., & Kinget, M. G. (1962). Psychothérapie et relations humaines (Vol.I). Paris: Nauwelaerts.
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.
Rogers, T. B. (1981). A model of the self as an aspect of the human information processing system. In N. Cantor & J. Kihlstrom (Eds.), Personality, cognition and social interaction. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
Rokeach, M., & Grube, J. W. (1985). A values approach to reducing and preventing adolescent smoking. S. Francisco, CA. (manuscrito não publidado).
Roman, J. M. (1985). Condicionamiento cognitivo y comportamiento escolar. "Poster" apresentado no Encontro sobre perspectivas actuales da psicologia cognitiva. Madrid.
Roman, J. M., & Musitu, G. (1983). Autoconcepto y delincuencia: Aproximación al estudio entre estas variables. Revista de Psicologia: Universitas Tarraconensis, 5, 187-202.
Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. New Jersey: Princeton University Press.
Rosenberg, M. (1979). Conceiving the self. New york: Basic Books.
Rosenberg, M. (1984). Depersonalization: The loss of identity in adolescence. Comunicação apresentada no congresso "Self and Identity", University College, Cardiff, Wales.
Rosenberg, M., & Strassberg, B. (1977). The self concept of the adolescent with learning disabilities. Adolescence, 12, 489--498.
Rosenthal, D. A., Gurney, R. M., & Moore, S. M. (1981). From

trust to intimacy: A new inventory for examining Erikson's states of psychosocial development. Journal of Youth and Adolescence, 10, 525-537.
Rosenthal, R. (1973). The pygmalion effect lives. Psychology Today, 7, 71-76.
Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development. New York: Holt, Rinehart and Winston.
Rosenzweig, S. (1978). Validité hypothético-déductive du test de frustration de S. Rosenzweig. Revue de Psychologie Appliquée, 28, 215-236.
Rubin, R. A. (1978). Stability of self-esteem ratings and their relation to academic achievement: A longitudinal study. Psychology in the Schools, 15, 430-433.
Rubin, R. A., Dorle, J., & Sandidge, S. (1977). Self-esteem and school performance. Psychology in the Schools, 14, 503-507.
Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). Fifteen thousand hours. London: Open Books.
Rutter, M., Tizard, J., & Whitmore, K. (1970). Education, health and behaviour. London: Longman.
Ryba, K. A., Edelman, L., & Chapman, J. W. (1984). Academic self-concept and personal adjustment of work-experience class students. Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities, 10, 197-202.
Safran, J. S., & Safran, S. P. (1987). Teachers judjements of problem behaviors. Exceptional Children, 54, 240-244.
Saigh, P., & Umar, A. (1983). The effects of a Good Behavior Game on the disruptive behavior of Sudanese elementary school students. Journal of Applied Behavior Analysis, 16, 339-344.
Saltz, E., Dixon, D., & Johnson, J. (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. Child Development, 48, 367-380.
Samuels, S. J., & Turnure, J. E. (1974). Attention and reading achievement in first grade boys and girls. Journal of Educational Psychology, 66, 29-32.
Sanches, M. F. C. (1987). A study of organizational self-efficacy and motivation: Becoming a directive council member in the context of the portuguese secondary schools. Doctoral Dissertation: Dissertation Abstracts International, 1988.
Sanchez, J. P. (1984). Variables de personalidad y delincuencia. Barcelona: Universitat Autònoma (Tese não publicada).
Sanchez, S., & Roman, J. M. (1986). Modificación del "locus de control" y de la competencia académica percebida de preadolescentes mediante condicionamiento cognitivo. Comunicação apresentada no III Congreso Nacional de la Asociación Espanola de Terapia de Comportamiento, Gijón.
Sanglade, A. (1983). Image du corps et image de soi au Rorschach. Psychologie Francaise, 28, 104-111.
Santos, M. E. B. (1985). Os aprendizes de Pigmaleão. Lisboa: IED.
Sarason, A., et al. (1980). Anxiety in elementary school children. New York: Wiley and Sons.
Sarbin, T. R. (1952). A preface to a psychological analysis of the self. Psychological Review, 59, 11-22.
Sarbin, T. R. (1954). Role theory. In G. Lindzey (Ed.), Handbook

of social psychology. Massachusetts: Addison-Wesley.
Satir, V. (1987). The therapist story. Journal of Psychotherapy & the Family, 3, 17-25.
Savin-Williams, R. C., & Demo, D. H. (1984). Developmental change and stability in adolescent self-concept. Developmental Psychology, 20, 1100-1110.
Schaber, G., Hausman, P., et al. (1982). Le poids de l'inadaptation au mileau scolaire dans le processus délinquentiel. Luxembourg: Centre de Recherches Sociales et Pédagogiques.
Schaughency, E., Frame, C. L., & Strauss, C. C. (1987). Self-concept and agression in elementary school students. Journal of Clinical Child Psychology, 16, 116-121.
Scheirer, M. A., & Kraut, R. E. (1979). Increased educational achievement via self-concept change. Review of Educational Research, 49, 131-150.
Scherer, M. (1987). Teacher research of classroom procedures for meeting disruptive behaviour. Educational & Child Psychology, 4, 11-21.
Schipf, E., & Koopman, E. J. (1978). The relationship of women's sex-role identity to self-esteem and ego development. The Journal of Psychology, 98, 299-305.
Schlenker, B. R. (1985). The self and social life. London: McGraw-Hill.
Schneider, B. H., Rubin, K. H., & Ledingham, J. E. (1985). Children's peer relations: Issues in assessment and intervention. New York: Springler-Verlag.
Schoeneman, T. J. (1981). Reports of the sources of self-knowledge. Journal of Personality, 49, 284-294.
Schulman, L. S. (1968). Multiple measurement of self-concept. Comunicação apresentada no congresso anual da A.E.R.A., Chicago.
Schumaker, J. B., Hovell, M. F., & Sherman, J. A. (1977). An analyses of daily report cards and parent-managed privileges in the improvement of adolescents classroom performance. Journal of Applied Behavior Analyses, 10, 449-464.
Secord, P. F., & Jourard, S. M. (1953). The appraisal of body-cathexis and the self. Journal of Consulting Psychology, 17, 343-47.
Serbin, L., et al. (1973). A comparison of teacher response to the preacademic and problem behavior of boys and girls. Child Development, 44, 796-804.
Shapland, J., & Rushton, J. P. (1975). Crime and personality. Bulletin of British Psychological Society, 28, 66.68.
Shavelson , R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. Journal of Educational Psychology, 74, 3-17.
Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. Review of Educational Research, 46, 407-441.
Shavelson, R. J., & Marsh, H. W. (1986). On the structure of the self-concept. In R. Schwarzer (Ed.), Anxiety and cognitions. Hillside, New Jersey: Erlbaum.
Shearn, D. F., & Randolph, D. L. (1978). Effects of reality methods applied in the classroom. Psychology in the Schools, 15, 79-83.

Sheats, D. W., & Dunkleberger, G. E. (1979). A determination of the principal's effect in school-initiated home contacts concerning attendance of elementary schools students. Journal of Educational Research, 72, 310-312.
Shepherd, M., et al. (1971). Childhood behavior and mental health. London: University of London Press.
Shiffer, N. L., & Nadelman, L. (1977). Relationship between self-concept and classroom behavior in two informal elementary classrooms. Journal of Educational Psychology, 69, 349-359.
Shimonaka, Y., & Nakazoto, K. (1986). The development of personality characteristics of Japanese adults. Journal of Genetic Psychology, 147, 37-46.
Silva, A. L. (1985). Desenvolvimento da auto-afirmação em crianças e em adolescentes. Lisboa: Fac. de Psicologia e de Ciências da Educação (Tese de doutoramento não publicada).
Silverman, R., & Zigmond, N. (1983). Self-concept in learning disabled adolescents. Journal of Learning Disabilities, 16, 478-490.
Simmons, R. C., & Rosenberg, F. (1975). Sex, sex roles and self-image. Journal of Youth and Adolescence, 4, 229-258.
Simmons, R. C., Rosenberg, F., & Rosenberg, M. (1973). Disturbance in the self-image at adolescence. American Sociological Review, 38, 553-568.
Simões, A. (1983). Problemas actuais de psicologia das diferenças sexuais. Revista Portuguesa de Pedagogia, 17, 35-59.
Simões, A. (1984). A motivação pelo rendimento: Diferenças sexuais. Revista Portuguesa de Pedagogia, 18, 35-50.
Simões, M., & Serra, V. (1987). A importância do autoconceito na aprendizagem escolar. Revista Portuguesa de Pedagogia, 11, 233-249.
Singh, O. P., et al. (1986). Self image of institutionalized male delinquent adolescents. Journal of Human Development, 22, 7-13.
Skaalvik, E. M. (1983). Academic achievement, self-esteem and valving of the school: Some sex differences. British Jouranl of Educational Psychology, 53, 299-306.
Skaalvik, E. M. (1986). Age trends in male and female self-esteem in Norwegian Samples. Scandinavian Journal of Educational Research, 30, 107-119.
Skinner, B. F. (1953). Science and human behavior. New York: Macmillon.
Slaby, R. G., & Crowly, C. G. (1977). Modification of cooperation and agression through teacher attention to children's speech. Journal of Experimental Child Psychology, 23, 442-458.
Smith, I. D. (1965). Sex differences in the self-concepts of primary school children. Australian Psychologists, 10, 59-63.
Smith, M. D., & Rogers, C. M. (1978). Reliability of standardized assessment instruments when used with learning disabled children. Learning Disabilities Quarterly, 1, 23-30.
Snyder, J. J., & White, M. J. (1979). The use of cognitive self-instruction in the treatment of behaviorally disturbed adolescents. Behavior Therapy, 10, 227-235.
Snygg, D., & Combs, A. W. (1949) Individual behavior. New York:

Harper & Row.
Soczka, L. (1984). Espaço urbano e comportamento agressivo: Da etologia à psicologia ambiental. Lisboa: Laboratório Nacional de Engenharia Civil.
Soczka, L. (1989). A perspectiva ecológica em psicologia: Contributo para o estudo da ecologia social de um bairro de lata. Lisboa: Laboratório Nacional de Engenharia Civil.
Soli, S. D., & Devine, V. T. (1976). Behavioral correlates of achievements: A look at high and low achievers. Journal of Educational Psychology, 68, 335-341.
Solomon, I. (1986). Kohut's case of Mr. Z.: Overcoming counter-transference in self psychology. Psychoanalytic Review, 73, 31-40.
Song, In-Sub, & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. Journal of Educational Psychology, 76, 1269-1281.
Spence, J., & Helmreich, R. (1979). Comparision of masculine and feminine personality attributs and sex-role attitudes across age groups. Developmental Psychology, 15, 583-584.
Spitz, R. (1970). De la naissance à la parole. Paris: P.U.F.
Sprigle, H. (1980). Developmental changes and self-concept learning. In T. O. Yauney (Ed.), The self-concept of young children. Provo, UT: Brigham Young University.
SPSS-X (1988). User's guide. Chicago: McGraw-Hill.
Spurlock, J. (1986). Development of self-concept in Afro-American children. Hospital & Community Psychiatry, 37, 66-70.
Stage, E. K., Eccles, J., & Berker, J. R. (1985). Increasing the participation and achievement of girls and women in mathematics, science and engineering. In S. S. Klein (Ed.), Handbook for achieving sex equity trough education. London: Johns Hopkins Press.
Stark, P. A., & Traxler, A. J. (1974). Empirical validation of Erikson's theory of identity crisis in late adolescence. Journal of Psychology Quarterly, 46, 11-12.
Steele, M. (1978). Enrolling community support. Journal of Research and Development in Education, 11, 84-93.
Stephens, T. M. (1978). Social skills in the classroom. Columbus, Ohio: Cedars Press.
Stephens, T. M. (1979). Social behavior assessment. Columbus. Ohio: Cedars Press.
Stephenson, W. (1953). The study of behavior. Chicago: University of Chicago Press.
Stevens, S.S. (1951). Handbook of experimental psychology. New York: Wiley.
Stiffman, A. R., et al. (1984). Brief measure of children's behavior problems: The "behavior rating index for children". Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 17, 83-90.
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.
Stott, D. A. (1974). The Bristol social adjustment guide: Manual. London: Hodder & Stoughton.
Stott, D. A. (1981). Behaviour disturbance and failure to learn:

Study of cause and effect. Educational Research, 23, 163--172.
Stouthamer-Loeber, M. (1986). Lying as a problem behavior in children: A review. Clinical Psychology Review, 6, 267-289.
Strahan, D., & Strahan, J. (1988). Revitalizing remediation in the middle grades: An invitational approach. Greensboro: University of North Carolina at Greensboro.
Strain, P. S. (1981). The utilization of classroom peers as behavior change agents. New York: Plenum Press.
Strain, P. S., & Fox, J. E. (1981). Peers as therapeutic agens for isolate classmates. In A. E. Kazdin & B. B. Lahey (Eds.), Advances in Child Clinical Psychology. New York: Plenum Press.
Strain, P. S., et al. (1983). Relationships between self-concept and directly observed behaviors in Kindergarten children. Psychology in the Schools, 20, 498-505.
Stratford, R., & Cameron, R. (1986). Difficult behaviour in school: A problem centered approach. Maladjustment & Therapeutic Education, 4, 25-32.
Stroebe, B., et al. (1974). Self-Esteem and the perceived cause of friendly and unfriendly acts. Personality and Social Psychology Bulletin, 1, 387-389.
Strukie, K., & Flanzer, J. P. (1987). Depression and self-esteem in the families of maltreated adolescents. Social Work, 32, 491-496.
Stryker, S. (1983). Tendências teóricas de la psicologia social: Hacia una psicologia social interdisciplinar. In J. R. Torregrosa & B. Sarabia, Perspectivas y contextos de la psicologia social. Barcelona: Hispano Europa.
Stumpf, J., & Holman, J. (1985). Promoting generalization of appropriate classroom behaviour: A comparison of two strategies. Behavioural Psychotherapy, 13, 29-42.
Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. New York: Norton.
Suls, J., & Greenwald, A. G. (1986). Psychological perspectives on the self. New Jersey: Erlbaum.
Sulzer, B., & Mayer, G. R. (1972). Behavior modification procedures for schools personnel. Hillsdale: Dryden Press.
Sunayama, N. (1981). Research of problem behavior: First problem behavior of habitual juvenil delinquents. Japonese Journal of Criminal Psychology, 18, 12-18.
Super, D. E. (1963). Toward making self-concept theory operational. In D. E. Super et al. (Eds.), Career development self--concept theory. New York: College Entrance Examination Board.
Swann, W. (1985). Is the integration of children with spetial needs happening? An analyses of recent statistics of pupils in special schools. Oxford Review of Education, 11, 3-18.
Swann, W. B. (1985). The self as architect of social reality. In B. Schlenker (Ed.), The self and social life. New York: McGraw-Hill.
Swann, W. B., & Read, S. J. (1981). Self-verification process: How we sustain our self-conceptions. Journal of Experimental Social Psychology, 17, 351-372.
Swanson, L. (1979). Removal of positive reinforcement to alter

learning disabled adolescents, preacademic problems. Psychology in the Schools, 16, 286-292.
Swap, S. M. (1974). Disturbing classroom behaviors: A developmental and ecological view. Exceptional Children, 41, 163-172.
Swift, M. S., et al. (1972). Classroom behavior and academic success of French and American elementary school children. International Review of Applied Psychology, 1, 1-11.
Symonds, P. M. (1951). The ego and the self. New York: Appleton.
Syobodny, L. A. (1982). Biographical, self-concept and educational factors among chemically dependent adolescents. Adolescence, 17, 847-853.
Takac, R. S., & Benyamini, D. (1989). Criteria for children's adjustment in school, peer group and youth movement. School Psychology International, 10, 257-263.
Tanner, L. N. (1978). Classroom discipline. New York: Holt, Rinehart and Winston.
Tattum, D. P. (1982). Disruptive pupils in schools and units. Chichester: Wiley.
Tattum, D. P. (1985). Disruptive pupil behaviour: A sociological perspective. Maladjustment & Therapeutic Education, 3, 12--18.
Tattum, D. P. (1986). Mannagement of disruptive pupil behaviour in schools. New York: John Wiley & Sons.
Tavares, J., & Alarcão, I. (1985). Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Coimbra: Liv. Almedina.
Taveira, M. C., & Campos, B. C. (1987). Identidade vocational de jovens: Adaptação de uma escala (DISI-O). Cadernos de Consulta Psicológica, 3, 55-67.
Taylor, R. L., Ziegler, E., & Partenio, I. (1985). An empirical investigation of the Adaptive Behavior Inventory for Children. Psychological Reports, 57, 640-642.
Taylor, S. E., & Croker, J. (1981). Schematic bases of social information processing. In E. T. Higgins, C. P. Herman & M. P. Zanna (Eds.), Social cognition: The Ontario Symposium. Hillside, New Jersey: Erlbaum.
Taylor, V., Cornwell, D., & Riley, M. (1984). Home-based contingency programs that teachers can use. Psychology in the Schools, 21, 368-374.
Tennen, H., Herzberger, S., & Nelson, H. F. (1987). Depressive attributional style: The role of self-esteem. Journal of Personality, 55, 631-660.
Tesser, A. (1978). Self generated attitude change. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology. New York: Academic Press.
Tesser, A., & Campbell, J. (1983). Self-definition and self--evaluation maintenance. In J. Sulls & A. Greenwald (Eds.), Social psychological perspectives on the self. Hillside, New Jersey: Erlbaum.
Thatcher, J. A. (1983). The effects of Reality Therapy upon self--concept and locus of control for juvenile delinquents. Journal of Reality Therapy, 3, 31-35.
Thomas, J. B. (1973). Self-Concept in psychology and education. Windsor: NFER.
Thomas, D., Gecas, V., Weigert, A., & Rooney, E. (1974). Family, socialization and the adolescent determinants of self-con-

cept, conformity and counter values. Mass.: Lexington Books.
Thompson, W. (1972). Correlates of the self-concept. Dede Wallace Center Monograph, 6, Nashaville, Tennessee.
Thordike, R. L. (1978). Correlational procedures for research. New York: Gardner Press.
Titchener, E. (1915). A beginner's psychology. New York: McMillan.
Trickett, E., & Moos, R. H. (1974). Personal correlates of contrasting environments: Student satisfactions in high school classrooms. American Journal of Community Psychology, 2, 1--12.
Tuckman, B. W. (1978). Conducting educational research (2a Ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich.
Tuddenham, R. D., et al. (1974). Mothers' reports of behavior of ten-year-olds: Relationships with sex, ethnicity, and mothers' education. Developmental Psychology, 10, 959-995.
Turkat, D. (1978). Self-esteem research: The role of defensiveness. The Psychological Record, 28, 129-135.
Turner, C. J. (1981). Convergent and discriminant validity of measures: Sources of self-esteem in the classroom. Educational and Psychological Measurement, 41, 445-451.
Valente, M. O. (1983). Civic Education in the Schools and in Teacher Education. Comunicação apresentada no congresso anual da ATEE, Aalborg.
Valente, M. O. (1989). A educação para os valore. In E. L. Pires et al. (Eds.), O ensino básico em Portugal. Porto: Edições Asa.
Valente, M. O. (1990). Aprender a pensar. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Projecto Dianoia).
Vandergriff, L., & Rust, J. (1985). The relation between classroom behavior and self-concept. Education, 106, 172-178.
Van Der Werff, J. J. (1985). Individual problems of self-definition: An overview and a view. Journal of Behavioral Development, 8, 445-471.
Van Hasselt, V., et al. (1986). Assessment of problem behavior in visually handicapped adolescents. Journal of Clinical Child Psychology, 15, 134-141.
Vaz Serra, A. (1986). O inventário clínico de auto-conceito. Psiquiatria Clínica, 7, 67-84.
Veiga, F. H. (1985). Promoção do comportamento na aula: Perspectivas psicológicas - influência na auto-estima escolar. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Univ. de Lisboa (Dissertação apresentada às P.A.P.C.C.).
Veiga, F. H. (1986). Efeitos de um programa de intervenção da análise transaccional nos comportamentos disruptivos e na auto-estima escolar dos alunos. II Encontro Nacional de Formação Psicológica de Professores. Braga: Universidade do Minho.
Veiga, F. H. (1988). Disciplina materna, autoconceito e rendimento escolar. Cadernos de Consulta Psicológica: Família e desenvolvimento humano, 4, 47-56.
Veiga, F. H. (1989). Autoridade paterna, autoconceito e rendimento escolar. in J. F. Cruz et al. (Eds.), Psicologia e Educação: Investigação e intervenção. Porto: Associação dos

Psicólogos Portugueses.
Veiga, F. H. (1990). Escala de autoconceito: Adaptação portuguesa do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale". Psicologia, 8 (no prelo).
Verhalst, F. C., et al. (1985). Mental health in children: A cross-cultural comparison. Acta Psychiatrica Scandinavica, 72, 108-118.
Videbeck, R. (1960). Self-conception and the reactions of others. Sociometry, 23, 351-359.
Viegas, M., et al. (1986). Da prevenção do insucesso escolar no desenvolvimento interpessoal. Revista Portuguesa de Pedagogia, 17, 143-170.
Vinutha, M. A., Rajini, M. R., & Nagalakshmi, S. V. (1989). Self--esteem in children (9th standard children). NIMHANS Journal, 7, 33-36.
Vogel, R., & Brown, S. (1982). Delinquent self-concepts in juvenil correctional programs: Implications for program design and evaluation. Journal of Offender Counseling, Services & Rehabilitation, 7, 45-59.
Waetjen, W. (1972). Self-concepts as a learner scale. In M. Argyle & V. Lee (Eds.), Social Relationships. Portsmouth: Grosvenor Press.
Waldron, K. A., Saphire, D., & Rosenblum, S. A. (1987). Learning disabilities and giftedness: Identification based on self--concept, behavior, and academic patterns. Journal of Learning Disabilities, 20, 422-427.
Walker, H. M., Retana, G. F., & Gersten, R. (1988). Replication of the class program in Costa Rica: Implementations procedures and program outcomes. Behavior Modification, 12, 133--154.
Wallace, J. R., et al. (1984). Change and stability in self--esteem between late childhood and early adolescence. Journal of Early Adolescence, 4, 253-257.
Wallon, H.(1934). Les origines du caractère chez l'enfant. Paris: Boivin.
Wallon, H. (1959). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. Enfance, 4, 279-86.
Wallon, H. (1963). Niveaux et fluctuations du moi. Enfance, 2, 88-97.
Wallon, H., et al. (1958). Etude de l'adolescence. Enfance, 4-5, 283-286.
Wang, Y., et al. (1989). An epidemiological study of behaviour problems in school children in urban areas of Beijing. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 30, 907-912.
Wasserman, T. H. (1977). Negative reinforcement to alter disruptive behavior of an adolescent in a day: Treatment setting. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 8, 315-317.
Watson, J. B. (1925). Behaviorism. New York: W. W. Norton.
Webster, M., & Sobieszek, B. (1974). Sources of self-evaluation. New York: Wiley.
Webster, R. E. (1976). A time-out procedure in a public school setting. Psychology in the Schools, 13, 72-76.
Weeden, C. (1984). The effects of a classroom guidance program on

the self-concepts of seventh and eighth grade students. Mississippi: University of Mississippi (Tese de doutoramento não publicada).
Weinman, K. (1984). Encouraging youth in shelter care. Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice, 40, 212-216.
Weir, K., & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the "prosocial behaviour questionnaire" for use teachers. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22, 357-374.
Weissberg, R. P., Cowen, E.L., Lotyczewski, B. S., et al. (1987). Teacher rathings of children's problem and competence behaviors: Normative and parametric characteristics. American Journal of Community Psycgology, 15, 387-401.
Weisz, J. R., Suwanlert, S., et al. (1987). Epidemiology of behavioral and emotional problems among Thailand and American children: Parent reports for ages 6 to 11. Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 26, 890-897.
Wells, E. L., & Marwell, G. (1976). Self-esteem its conceptualization and measurement. London: Sage Publications.
Welte, J. W., & Barnes, G. M. (1987). Youthful smoking: Patters and relationships to alcohol and other drug use. Journal of Adolescence, 10, 327-340.
West, D. J., & Farrington, D. P. (1977). The delinquent way of life. London: Heinemann Educational Books.
Westman, J. C., et al. (1967). Nursery school behaviour and later school adjustment. American Journal of Orthopsychiatry,, 37, 725-731.
Wheldall, K., & Lam, Y. Y. (1987). Rows versus tables: II. The effects of two classroom seating arrangements on classroom disruption rate, on-taske behaviour and teacher behaviour in three special school classes. Educational Psychology, 7, 303-312.
Whitt, R. (1966). Attitudes of teachers in relation to student self-concept and attitudes toward school. Wayne State University (Tese de doutoramento não publicada).
Williams, J. H., Apenahier, L., & Haynes, N. M. (1987). Dimensionality of the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale for minority gifted children. Psycology in the Schools, 24, 322-325.
Wilson, C. C., Robertson, S. J., Herlong, L. H., & Haynes, S. N. (1979). Vicarious effects of time-out in the modification of agression in the classroom. Behavior Modification, 3, 97--111.
Wilson, J. (1986). The invitational elementary classroom. Greensboro: University of North Carolina at Greensboro.
Wilson, J. P., & Wilson, S. B. (1976). Sources of self-esteem. Psychological Reports, 38, 355-358.
Wolf, T. M., et al. (1982). Factor analytic study of the "Piers--Harris Children's Self-Concept Scale". Journal of Personality Assessment, 46, 511-513
Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1986). Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers (2a Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
Wood, J. R., & Burns, R. B. (1983). Self-concepts and reading ability in pupils. Research in Education, 29, 41-45.

Workman, E. A., & Dickinson, D. I. (1979). The use of the covert positive reinforcement in the treatment of a hyperactive child: An empirical case study. Journal of School Psychology, 17, 67-73.
Wright, L. S. (1983). Correlates of report drinking problems among male and female college students. Journal of Alcohol & Drug Education, 28, 47-57.
Wylie, R. C. (1961). The self-concept: A critical survey of pertinent research literature. Lincoln: University Nebraska Press.
Wylie, R. C. (1974). The self-concept: A review of methodological considerations and measuring instruments (2a Ed.). Lincoln: University of Nebraska Press.
Wylie, R. C. (1979). The self-concept: Theory and research on selected topics. Lincoln: University Nebraska Press.
Yamamoto, K. (1972). The child and his image. Boston: Houghton Mifflin Company.
Yarrow, M. R., Waxler, C. Z., & Scott, P. M. (1971). Child effects on adult behavior. Developmental Psychology, 5, 300--311.
Zarb, J. M. (1984). A Comparison of remedial, failure, and successful secondary school students across self-perception and past and present school performane variables. Adolescence, 19, 335-348.
Zazzo, R. (1948). Images du corps et conscience de soi: Matériaux pour l'étude experimentale de la conscience. Enfance, 1, 29--43.
Zazzo, R. (1972). Psychologie différentielle de l'adolescence (2a Ed.). Paris: PUF.
Zazzo, R. (1973). La genèse de la conscience de soi chez l'enfant. In XV Sessão de Estudos da Associação de Psicologia Cientifica de Lingua Francesa.
Zentall, S. S. (1977). Environmental stimulation model. Exceptional Children, 44, 502-510.
Zern, D., & Stern, G. (1983). The impact of obedience on intelligence and self-concept: A longitudinal study involving different situational contexts. Genetic Psychology Monographs, 108, 245-265.
Ziller, R. (1973). The social self. New York: Pergamon Press.
Ziller, R., Balla, D., & Watson, N. (1977). Developmental and experimental determinants of self-image disparity in instutionalized and moninstitutionalized reatarded and normal children. Journal of Personality and Social Psychology, 23, 81-87.
Zirkel, P. A. (1971). Self-concept and the disadvantage of etnic group menbership and mixture. Review of Educational Research, 41, 211-220.
Zuckerman, D. M. (1985). Confidence and aspirations: Self-esteem and self-concepts as predictors of students' life goals. Journal of Personality, 53, 543-560.

ANEXOS

ANEXO 1

Esclarecimentos aos alunos

Esclarecimentos aos alunos

"No Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa está-se a realizar uma investigação para conhecer melhor os adolescentes portugueses. Por isso, pediu-se ao Ministério da Educação e ao Conselho Directivo desta escola que nos permitissem passar esta hora convosco para que respondam a uns questionários.

Ninguém mais conhecerá os resultados de qualquer um de vós. Os resultados são confidenciais. Não são testes de inteligência.

E muito importante o que se vai fazer e, por isso, se algum de vós não tem vontade de colaborar por qualquer razão, pode sair da sala (Esperou-se algum tempo; apenas oito sujeitos abandonaram a sala).

Agora queremos pedir-vos que respondam sinceramente a todas as perguntas dos questionários.

Quando as possibilidades de resposta forem "sim" ou "não", e caso tenham alguma dúvida, procurem assinalar aquela que está mais de acordo convosco.

Se não entenderem alguma frase, podem levantar a mão que nós iremos explicar-vos.

E muito importante que sejam totalmente sinceros e que respondam de acordo com o que pensam, sem copiar nada pelos colegas porque isso não teria qualquer valor. Agradece-se a vossa colaboração pois estão a contribuir para que se possa conhecer melhor os jovens portugueses".

ANEXO 2

Instrumentos passados aos alunos: o PHCSCS, o SCAL e o EDEP

Instrumentos passados aos alunos: O PHCSCS, o SCAL e o EDEP

PHCSCS

No questionário que se segue, vais encontrar uma série de afirmações. Algumas estão adequadas a ti e, neste caso, deves marcar um X na quadrícula que está por baixo do "sim", na folha de respostas. Outras afirmações não estão adequadas a ti e, neste caso, deves fazer um X na quadrícula correspondente ao "não". Responde a todas as perguntas, mesmo que te pareça difícil, mas nunca marques o X no "sim" e no "não" do mesmo item.

Não há questões verdadeiras ou falsas. Só tu sabes o que pensas de ti mesmo; por isso esperamos que respondas de acordo com o que realmente pensas de ti próprio.

1. Os meus colegas de turma troçam de mim.
2. Sou uma pessoa feliz.
3. Tenho dificuldades em fazer amizades.
4. Estou triste muitas vezes.
5. Sou uma pessoa esperta.
6. Sou uma pessoa tímida.
7. Fico nervoso(a) quando o professor me faz perguntas.
8. A minha aparência física desagrada-me.
9. Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.
10. Fico preocupado(a) quando temos testes na escola.
11. Sou impopular.
12. Porto-me bem na escola.
13. Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.
14. Crio problemas à minha família.
15. Sou forte.
16. Tenho boas ideias.
17. Sou um membro importante da minha família.
18. Geralmente quero as coisas à minha maneira.
19. Tenho jeito para fazer coisas com as mãos.
20. Desisto facilmente.
21. Faço bem os meus trabalhos escolares.
22. Faço muitas coisas más.
23. Desenho bem.
24. Sou bom (boa) em música.
25. Porto-me mal em casa.
26. Sou lento(a) a terminar os trabalhos escolares.
27. Sou um membro importante da minha turma.
28. Sou nervoso(a).
29. Tenho olhos bonitos.
30. Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.
31. Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.
32. Meto-me com o (s) meu (s) irmão (s) e irmã (s).

33. Os meus amigos gostam das minhas ideias.
34. Meto-me frequentemente em sarilhos.
35. Sou obediente em casa.
36. Tenho sorte.
37. Preocupo-me muito.
38. Os meus pais esperam demasiado de mim.
39. Gosto de ser como sou.
40. Sinto-me posto de parte.
41. Tenho o cabelo bonito.
42. Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a).
43. Gostava de ser diferente daquilo que sou.
44. Durmo bem de noite.
45. Odeio a escola.
46. Sou dos últimos a ser escolhido(a) para jogar.
47. Estou doente muitas vezes.
48. Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas.
49. Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.
50. Sou infeliz.
51. Tenho muitos amigos.
52. Sou alegre.
53. Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas.
54. Sou bonito(a).
55. Tenho muita energia.
56. Meto-me em muitas brigas.
57. Sou popular entre os rapazes.
58. As pessoas pegam comigo.
59. A minha família está desapontada comigo.
60. Tenho uma cara agradável.
61. Quando tento fazer alguma coisa, parece que tudo corre mal.
62. Em minha casa pegam comigo.
63. Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto.
64. Sou desajeitado(a).
65. Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar.
66. Esqueço o que aprendo.
67. Dou-me bem com os outros.
68. Irrito-me com facilidade.
69. Sou popular entre as raparigas.
70. Gosto de ler.
71. Gosto mais de trabalhar sozinho(a) do que em grupo.
72. Gosto do meu irmão (irmã).
73. Tenho uma boa aparência.
74. Tenho medo muitas vezes.
75. Estou sempre a deixar cair ou a partir coisas.
76. As pessoas podem confiar em mim.
77. Sou diferente das outras pessoas.
78. Penso em coisas más.
79. Choro facilmente.
80. Sou uma boa pessoa.

Nos dois questionários que se seguem, as respostas são do tipo:

Completamente em desacordo ------- 1
Bastante em desacordo ------------ 2
Mais em desacordo que de acordo -- 3
Mais de acordo que em desacordo -- 4
Bastante de acordo ---------------- 5
Completamente de acordo ---------- 6

Na folha de respostas, e no lugar correspondente a cada um dos questionários, marca um X na quadrícula que está mais de acordo contigo. Por exemplo, se numa determinada questão a tua resposta fosse "Bastante de acordo", então marcarias um X na quadrícula que está por baixo do 5. Ficaria assim:

1	2	3	4	5	6
				X	

Não te esqueças de que só podes dar uma, e só uma, resposta a cada questão.

As afirmações que se seguem são para te ajudar a descrever a ti próprio. Por favor, dá as tuas respostas como se estivesses a descrever-te a ti próprio, para ti próprio. Responde a todas as questões. Lê cuidadosamente cada afirmação. Depois escolhe a tua resposta, de acordo com as instruções dadas anteriormente.

Lembra-te de que não vais tentar descrever-te a ti próprio como os outros te vêem, mas somente como tu te vês a ti próprio.

1. Geralmente estou desejoso(a) de ir para a escola.
2. Nunca peço aos professores para explicarem outra vez qualquer coisa.
3. Quando sei que estou a fazer coisas erradas, tento mudar.
4. Gostava de não desistir das coisas tão facilmente.
5. Faço o meu trabalho, mas não faço trabalho extra.
6. Gostava de obter melhores resultados na escola.
7. Raras vezes deixo para amanhã o que devo fazer hoje.
8. Desanimo facilmente na escola.
9. Desisto facilmente do meu trabalho escolar .
10. Faço as coisas sem ser preciso insistir comigo.
11. Estou satisfeito(a) por ser tal como sou.
12. Gosto dos trabalhos escolares em que tenho responsabilidade.
13. Gosto de começar a trabalhar em coisas novas.
14. Não consigo lembrar-me das instruções dadas para executar tarefas.
15. Quando trabalho sozinho(a), faço um bom trabalho.
16. Estou satisfeito(a) com a minha capacidade para falar perante a turma.
17. Sou capaz de terminar o meu trabalho a horas.
18. Tenho dificuldade em decidir o que estudar.
19. Por vezes utilizo métodos desonestos para fazer o meu trabalho escolar.
20. Faço a parte que me pertence do meu trabalho escolar.
21. Se não compreendo alguma coisa, desisto.
22. Procuro ser cuidadoso(a) com o meu trabalho.
23. Fico tenso(a) quando sou chamado(a) na aula.
24. Faço erros porque não presto atenção.
25. Faço coisas sem pensar.
26. Tenho dificuldades em decidir.
27. Tenho dificuldade em me lembrar das coisas.
28. Tenho ideias claras quando faço o meu trabalho escolar.
29. Não consigo expressar muito bem as minhas ideias por escrito.
30. Nas aulas, consigo distinguir as coisas importantes das que o não são.
31. Obtenho maus resultados nos testes e nos trabalhos de casa.
32. Mudo muito de opinião.
33. Sinto-me bem quando realizo o meu trabalho escolar.
34. Não percebo o que se passa nas aulas.
35. Sou tão esperto(a) quanto queria.

36. Resolvo problemas com muita facilidade.
37. Consigo compreender as coisas por mim próprio(a).
38. Obtenho facilmente boas notas.
39. Sei as respostas antes do resto da turma.
40. Geralmente consigo perceber o sentido das sugestões dos outros.
41. Consigo facilmente dar-me bem com os meus colegas.
42. Gosto de pertencer à turma, sem ser eu o chefe.
43. Tomo parte activa nos projectos e nas actividades de grupo.
44. Procuro ser leal com os meus colegas.
45. Esforço-me por comprender o ponto de vista dos outros.
46. Sou uma pessoa importante para os meus colegas de turma.
47. Os meus colegas não têm confiança em mim.
48. Não estou interessado naquilo que os meus colegas de turma fazem.
49. Acho difícil falar com os meus colegas.
50. Sinto-me posto(a) de parte na turma.

EDEP

1. Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola.
2. Agrido fisicamente os meus colegas.
3. Sou obediente aos professores.
4. Falo sem autorização, perturbando as aulas.
5. Agrido fisicamente os professores.
6. Digo palavrões na aula.
7. Venho bebedo(a) ou drogado(a) para a escola.
8. Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula.
9. Esqueço-me de trazer material para as aulas.
10. Roubo coisas na escola.
11. Agrido verbalmente os professores.
12. Sou pontual a chegar às aulas.
13. Falto às aulas por desinteresse.
14. Estou distraído(a) nas aulas.
15. Agrido verbalmente os meus colegas.
16. Ameaço as pessoas na escola.

ANEXO 3

Folha de respostas dos alunos

Folha de respostas dos alunos

Nome ----------

Escola ---------- Turma ---------

Data de nascimento ---/---/------ Sexo: Masculino ---
Feminino ---

Notas que tiveste no último período a:

Matemática	-------
Português	-------
História	-------
Educação visual (7º ano)	-------
Físico-química (8º e 9º anos)	-------

Já alguma vez reprovaste? ---- Quantas? ------ Porquê ----------

Profissão do pai ----------

Profissão da mãe ----------

Nível mais elevado de estudos	do pai	da mãe
- Ensino primário incompleto	------	------
- Ensino primário completo	------	------
- Ensino preparatório	------	------
- Primeiro ciclo do secundário (antigo 5º ano ou 9º ano actual)	------	------
- Segundo ciclo do secundário (antigo 7º ou actual 11º, 12º ano) ou curso técnico-profissional	------	------
- Curso de assistente social, de enfermagem, do magistério, de educadores de infância, ou curso comercial ou industrial	------	------
- Curso universitário	------	------

	Sim	Não		Sim	Não
1	---	---	41	---	---
2	---	---	42	---	---
3	---	---	43	---	---
4	---	---	44	---	---
5	---	---	45	---	---
6	---	---	46	---	---
7	---	---	47	---	---
8	---	---	48	---	---
9	---	---	49	---	---
10	---	---	50	---	---
11	---	---	51	---	---
12	---	---	52	---	---
13	---	---	53	---	---
14	---	---	54	---	---
15	---	---	55	---	---
16	---	---	56	---	---
17	---	---	57	---	---
18	---	---	58	---	---
19	---	---	59	---	---
20	---	---	60	---	---
21	---	---	61	---	---
22	---	---	62	---	---
23	---	---	63	---	---
24	---	---	64	---	---
25	---	---	65	---	---
26	---	---	66	---	---
27	---	---	67	---	---
28	---	---	68	---	---
29	---	---	69	---	---
30	---	---	70	---	---
31	---	---	71	---	---
32	---	---	72	---	---
33	---	---	73	---	---
34	---	---	74	---	---
35	---	---	75	---	---
36	---	---	76	---	---
37	---	---	77	---	---
38	---	---	78	---	---
39	---	---	79	---	---
40	---	---	80	---	---

Completamente em desacordo ------- 1
Bastante em desacordo ------------ 2
Mais em desacordo que de acordo -- 3
Mais de acordo que em desacordo -- 4
Bastante de acordo ---------------- 5
Completamente de acordo ----------- 6

	1	2	3	4	5	6
1	---	---	---	---	---	---
2	---	---	---	---	---	---
3	---	---	---	---	---	---
4	---	---	---	---	---	---
5	---	---	---	---	---	---
6	---	---	---	---	---	---
7	---	---	---	---	---	---
8	---	---	---	---	---	---
9	---	---	---	---	---	---
10	---	---	---	---	---	---
11	---	---	---	---	---	---
12	---	---	---	---	---	---
13	---	---	---	---	---	---
14	---	---	---	---	---	---
15	---	---	---	---	---	---
16	---	---	---	---	---	---
17	---	---	---	---	---	---
18	---	---	---	---	---	---
19	---	---	---	---	---	---
20	---	---	---	---	---	---
21	---	---	---	---	---	---
22	---	---	---	---	---	---
23	---	---	---	---	---	---
24	---	---	---	---	---	---
25	---	---	---	---	---	---
26	---	---	---	---	---	---
27	---	---	---	---	---	---
28	---	---	---	---	---	---
29	---	---	---	---	---	---
30	---	---	---	---	---	---
31	---	---	---	---	---	---
32	---	---	---	---	---	---
33	---	---	---	---	---	---
34	---	---	---	---	---	---
35	---	---	---	---	---	---

36	---	---	---	---	---	---
37	---	---	---	---	---	---
38	---	---	---	---	---	---
39	---	---	---	---	---	---
40	---	---	---	---	---	---
41	---	---	---	---	---	---
42	---	---	---	---	---	---
43	---	---	---	---	---	---
44	---	---	---	---	---	---
45	---	---	---	---	---	---
46	---	---	---	---	---	---
47	---	---	---	---	---	---
48	---	---	---	---	---	---
49	---	---	---	---	---	---
50	---	---	---	---	---	---

	1	2	3	4	5	6
	---	---	---	---	---	---
1	---	---	---	---	---	---
2	---	---	---	---	---	---
3	---	---	---	---	---	---
4	---	---	---	---	---	---
5	---	---	---	---	---	---
6	---	---	---	---	---	---
7	---	---	---	---	---	---
8	---	---	---	---	---	---
9	---	---	---	---	---	---
10	---	---	---	---	---	---
11	---	---	---	---	---	---
12	---	---	---	---	---	---
13	---	---	---	---	---	---
14	---	---	---	---	---	---
15	---	---	---	---	---	---
16	---	---	---	---	---	---

ANEXO 4

Instrumento passado aos professores: o EDEI

Instrumento passado aos professores: o EDEI

EDEI

Pedimos-lhe o favor de responder ao questionário que se segue, relativo aos comportamentos dos alunos. Para que depois nos seja possível identificar os alunos, agradecemos-lhe que comece por preencher a segunda folha deste caderno, fazendo corresponder um nº ao nome de cada aluno. As respostas aos questionários são do tipo:

Completamente em desacordo ------- 1
Bastante em desacordo ------------ 2
Mais em desacordo que de acordo -- 3
Mais de acordo que em desacordo -- 4
Bastante de acordo ---------------- 5
Completamente de acordo ---------- 6

Na folha de respostas, preencha, para cada aluno, as quadrículas com 1, 2, 3, 4, 5 ou 6, tendo cada um dos itens do seguinte questionário.

1. Destroi ou estraga intencionalmente o material da escola.
2. Agride fisicamente os colegas.
3. É obediente aos professores.
4. Fala sem autorização, perturbando as aulas.
5. Agride fisicamente os professores.
6. Diz palavrões na aula.
7. Vem bebedo(a) ou drogado(a) para a escola.
8. Sai do lugar, faz barulho e outros distúrbios, perturbando a aula.
9. Esquece-se de trazer material para as aulas.
10. Rouba coisas na escola.
11. Agride verbalmente os professores.
12. É pontual a chegar às aulas.
13. Falta às aulas por desinteresse.
14. Está distraído(a) nas aulas.
15. Agride verbalmente os colegas.
16. Ameaça as pessoas na escola.

ANEXO 5

Folha de respostas dos professores

ANEXO 5

Folha de respostas dos professores

Folha de respostas dos professores

Identificação dos alunos

Aluno nº Nome

1 .....
2 .....
3 .....
4 .....
5 .....
6 .....
7 .....
8 .....
9 .....
10 .....
11 .....
12 .....
13 .....
14 .....
15 .....
16 .....
17 .....
18 .....
19 .....
20 .....
21 .....
22 .....
23 .....
24 .....
25 .....
26 .....
27 .....
28 .....
29 .....
30 .....
31 .....
32 .....
33 .....
34 .....
35 .....

Respostas ao EDEI

Completamente em desacordo ------- 1
Bastante em desacordo ------------ 2
Mais em desacordo que de acordo -- 3
Mais de acordo que em desacordo -- 4
Bastante de acordo ---------------- 5
Completamente de acordo ----------- 6

Número do item

No do aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1 ---------->																
2 ---------->																
3 ---------->																
4 ---------->																
5 ---------->																
6 ---------->																
7 ---------->																
8 ---------->																
9 ---------->																
10 ---------->																
11 ---------->																
12 ---------->																
13 ---------->																
14 ---------->																
15 ---------->																
16 ---------->																
17 ---------->																
18 ---------->																
19 ---------->																
20 ---------->																
21 ---------->																
22 ---------->																
23 ---------->																
24 ---------->																
25 ---------->																
26 ---------->																
27 ---------->																
28 ---------->																
29 ---------->																
30 ---------->																
31 ---------->																
32 ---------->																
33 ---------->																
34 ---------->																
35 ---------->																

Depois de ter respondido aos questionários, se entender conveniente fazer algum comentário, pode utilizar o verso da folha. Obrigado.

ANEXO 6

Determinação do nivel sócio-económico

Quadro A1 - Determinação do nivel sócio-económico (NSE), com base na profissão e no nível de estudos dos pais (**).

Profissão	Estudos
NSE baixo	
Desempregados; inválidos; agricultores; motoristas; trabalhadores não especializados da indústria ou da construção civil; trabalhadores do pequeno comércio; funcionários públicos (limpeza, porteiros).	Analfabetos ao 4o ano de escolaridade
NSE médio	
Trabalhadores especializados (mecânicos, electricistas, contra-mestre); pequenos industriais e comerciantes; empregados de escritório; agentes de segurança; contabilistas; enfermeiros; assistentes sociais; professores do ensino primário e secundário	4o ao 12o ano de escolaridade; cursos médios; enfermeiros; assistentes sociais; professores licenciados, do ensino não superior
NSE alto	
Grandes proprietários agrícolas, do comércio ou da indústria; profissões liberais; quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria, de serviços (magistrados, médicos, professores universitários, administradores...	4o ano de escolaridade (**) a curso universitário

(*) Elementos extraídos de Fontaine (1986).

(**) O critério de classificação tomado baseou-se no cônjuge com NSE mais elevado. Os grandes agricultores, industriais ou proprietários, com a 4a classe, foram incluídos no NSE alto. A integração da informação foi realizada por dois psicólogos que, em caso de discordância, recorreram à opinião do professor.

ANEXO 7

Autorização da D.G.E.S. e lista de Estabelecimentos de ensino contactados

REPÚBLICA PORTUGUESA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO SECUNDÁRIO

GABINETE DO DIRECTOR-GERAL

Exmo. Senhor
Feliciano Veiga
Largo Nª Sª da Conceição
3500 VISEU

Sua referência | Data | Nossa Referência | Data 24.04.86

Proc.º | Ofício n.º 56/86

00.DG.03.47/86

ASSUNTO: Pedido de autorização para a realização de um projecto de investigação em várias escolas secundárias.

Relativamente ao assunto em epígrafe informo V. Exa. que nesta data seguiram ofícios para as escolas indicadas, autorizando a realização do projecto.

Com os melhores cumprimentos,

O SUBDIRECTOR-GERAL.

(Francelino Gomes)

Foi enviado aos seguintes escolas.
. Leal dio Navarro
. Alves Martins
. D. Pedro V
. Telheiras
. D. João de Castro
. Viriato

REPÚBLICA PORTUGUESA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO SECUNDÁRIO

GABINETE DO DIRECTOR-GERAL

Exmo. Senhor
Presidente do Conselho Directivo
da Escola Secundária _____

Sua referência | Data | Nossa Referência | Data 24.04.86

Proc.º | Ofício n.º 57/86
00.DG.03.47/86

ASSUNTO: Projecto de investigação.

Relativamente ao assunto em epígrafe informo V. Exa. que foi autorizado o pedido de realização de um projecto de investigação nesse estabelecimento de ensino, feito pelo assistente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Dr. Feliciano Veiga.

Com os melhores cumprimentos,

O SUBDIRECTOR-GERAL,

(Francelino Gomes)