

# DISRUPÇÃO ESCOLAR DOS JOVENS EM FUNÇÃO DA IDADE E DO AUTOCONCEITO (\*)

FELICIANO H. VEIGA

Departamento de Educação da F. C. da U. L.

## 1. INTRODUÇÃO

No presente estudo, a disrupção escolar (*disruptive behaviour*) foi entendida como a violação das regras em contexto escolar, prejudicando a aprendizagem, o ensino, ou o relacionamento interpessoal. O *autoconceito* foi conceptualizado numa perspectiva fenomenológica, diferencial, cognitivo-social e desenvolvimentista, e definido como a percepção que o sujeito tem de si mesmo na relação com os demais, reflectindo portanto ao *como me vejo e o como penso que me vêem* (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Piers, 1988; Shavelson *et al.*, 1976; Vaz Serra, 1986; Veiga, 1989).

O *objectivo* do presente estudo foi a análise dos efeitos principais e da interacção das variáveis idade e autoconceito na disrupção escolar professada pelos jovens, abrindo pistas quanto a eventuais formas de, no futuro, adequar as estratégias de intervenção no desenvolvimento do autoconceito e, assim, facilitar a adequação comportamental dos sujeitos ao contexto escolar e à sociedade. Neste enquadramento, foram testadas as seguintes *hipóteses nulas*:

Ho 1: As diferenças na disrupção escolar entre os sujeitos com menor e maior autoconceito não se mostram estatisticamente significativas;

Ho 2: não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas, nas dimensões da disrupção pelo grupo de indivíduos mais novos (12-14 anos) e as médias apresentadas pelo grupo de indivíduos mais velhos (15-19 anos);

Ho 3: o efeito da interacção das variáveis idade e autoconceito nos resultados obtidos na disrupção não adquire significância estatística.

Na *revisão da literatura* 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 jovens com suspensões da escola (Bogert, 1967; Fitts, 1965; Galloway, 1982; Longworth-Dames, 1977), com absentismo escolar (Musitu, 1989; Purkey & Strahan, 1988; Reid, 1982; Reyes, 1969), com comportamentos anti-sociais (Cole, Chan & Lytton, 1989; Eyo, 1984; Goldsmith, 1987; Jurich & Andrews, 1984; Singh *et al.*, 1986; Waldron *et al.*, 1987), ou com outros comportamentos inadequados (Cantrell & Prinz, 1985; Flemeng & Courtney, 1984; Kagan, 1988; Lobel & Levanon, 1988; Moyal, 1977; Richman, Brown & Clark, 1984).

No presente trabalho, destacam-se em primeiro lugar os estudos que têm analisado as relações entre o autoconceito e os comportamentos ditos *anti-sociais* incluídos na delinquência 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).

(\*) Parte deste artigo foi apresentado no III Seminário: A componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos, Universidade de Évora, Setembro de 1991.

## 2. DISRUPÇÃO ESCOLAR EM FUNÇÃO DO AUTOCONCEITO

Num recente estudo (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 níveis inferiores de autoconceito (imagem corporal, *self* moral e *self* familiar), avaliado com o *Tennessee Self-Concept Scale*. Nesta mesma direcção têm vindo a posicionar-se outros trabalhos, destacando a inferioridade nas competências cognitivas, sociais e gerais, professadas 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 indivíduos 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, 1980; 1986). 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).

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 de promoção do autoconceito, e não apenas das competências comportamentais.

Embora alguns estudos não tenham registado diferenças significativas no autoconceito entre crianças consideradas agressivas e não agressivas pelos seus professores (Schaughency *et al.*, 1987), os problemas de comportamento na escola (agressão física, dependência da droga, roubo e absentismo escolar) são frequentemente considerados como prévias manifestações de delinquência (Guglielmo *et al.*, 1985; Lawrence *et al.*, 1986; Rutter *et al.*, 1979; Schaber & Hausman, 1982; Sunayama, 1981; West & Farrington, 1977). Ainda no contexto escolar, aparece um outro estudo (Reckless & Dinitz, 1972) em que os professores classificaram 101 estudantes do 6.º ano de escolaridade e do sexo masculino como «maus sujeitos» e 125 como «bons sujeitos». O critério de diferenciação foi o de que os primeiros viriam a ter futuros problemas com a polícia ou com o tribunal, o que não aconteceria com os restantes. Os estudantes 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 sujeitos» haviam tido contactos com os tribunais (e por ofensas menores), enquanto 39% dos «maus sujeitos» tiveram em média três contactos com o tribunal. Os autores concluem que os estudantes reflectem a opinião que os professores têm deles, sublinhado que a estruturação de um autoconceito positivo pode ser importante factor na contenção da delinquência.

Embora existam estudos que têm destacado os escassos efeitos de alguns programas da 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 – o que tem sido defendido em vários estudos (Beane *et al.*, 1984; Covington, 1985; Purkey & Strahan, 1988; Ritchie & Burnet, 1985; Strahan & Strahan, 1988; Wilson, 1986).

## 3. DISRUPÇÃO ESCOLAR EM FUNÇÃO DA IDADE

Muito notada tem sido a falta de estudos longitudinais acerca da disrupção dos sujeitos em contexto escolar. 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 relação entre as variáveis *disrupção e idade*, no grupo populacional considerado.

Uma constatação foi a de que grande parte dos estudos sobre o comportamento agressivo diz respeito a crianças e a pré-adolescentes (Dubow, 1988; Fonseca, 1982; McGes *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). Pelo começo da adolescência, ocorreria um aumento das transgressões e agressões, como observam alguns estudos (Nagajara, 1984; Rosenzweig, 1978), que apontam na mesma direcção das teorias psicodinâmicas do desenvolvimento psicológico (Blos, 1962; 1979; COAGAP, 1978; Erikson, 1976; Figueiredo, 1985; Freud, 1969). Com a chegada à idade adulta, haveria uma estabilidade do comportamento agressiva (Rosenzweig, 1978), como

referido em recentes estudos realizados entre nós com o teste de frustração de Rosenzweig administrado a adultos (Cunha & Schaner, 1991).

Recentes pesquisas tem destacado que o comportamento agressivo se desenvolve desde as primeiras fases da vida, mantendo-se relativamente estável ao longo do tempo (Dubow, 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 comportamentos na adolescência – 13-16 anos (Eyberg & Robinson, 1983; Funderburk *et al.*, 1989).

Outros estudos sugerem um aumento da disrupção dos jovens pelos 15-16 anos (Galloway, 1982; Loranger *et al.*, 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'École» (QECSE) a 1299 estudantes 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 entre os sujeitos mais novos (12-14 anos) e os mais velhos (15-17 anos) – e a inferioridade destes últimos – ocorrem quer na pontuação total do «QECSE» quer 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, no contexto escolar ou familiar, aquando da passagem da adolescência inicial para a adolescência média (Marton *et al.*, 1987).

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 avaliação dos pais como mais controladores (Kawarsh, Kerr & Clewes, 1985; Veiga, 1988), 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.

Outros estudos têm tomado como variável independente não a idade, mas o ano de escolaridade. Assim, Galloway (1982) observou que 70% dos jovens que causavam problemas de disrupção escolar se encontravam nos dois últimos anos da escola-

ridade 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 registam um aumento da disrupção escolar com o ano de escolaridade secundária (Galloway, 1982; Loranger, 1987; Loranger, Verret & Arsenault, 1986), outros sugerem que o aumento da disrupção estaria ligado à crescente percentagem de alunos com mais reprovações (Lavis & Chen, 1983; Montané *et al.*, 1983; Musitu, 1984), e outros associam esse aumento a uma inferior motivação dos jovens nos anos escolares mais adiantados – 9.<sup>o</sup>/10.<sup>o</sup> versus 7.<sup>o</sup>/8.<sup>o</sup> anos – (Montemayor & Eisen, 1977).

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), à luta pela independência em relação aos «outros significativos», aos «lutos normativos» (Cordeiro, 1979; Dias & Vicente, 1984), aos problemas de identificação, identidade e intimidade (Erikson, 1976; Figueiredo, 1985; Freud, 1969), ou às escolhas profissionais (Martins, 1978).

Embora a corrente psicodinâmica da Psicologia deixe supor um abrupto aumento da transgressão e da agressão nos começos da adolescência, poder-se-á estar perante simples indícios teóricos (cada estágio de desenvolvimento psicossocial tem os seus próprios conflitos normativos), a que a escassez e a inconsciência dos estudos empíricos não parece ter dado ainda respostas isentas de controvérsia. 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 na generalidade dos casos se tratar de estudos de natureza transversal.

Numa revisão dos estudos teóricos e empíricos sobre a adolescência, Coleman (1980) destaca duas grandes teorias – a psicodinâmica e a sociológica –, que, apesar de divergências fundamentais, coincidem ao definir esta fase etária como um tempo de perturbações, tensões, rebelião, dificuldades, conflitos e crises. A teoria sociológica destaca as mudanças e os conflitos ligados aos papéis, à necessidade de os jovens redefinirem a sua participação e função social, às contradições entre os valores e os modelos sociais, à discriminação em função da idade – para fundamentar as tensões e a complexidade da tarefa desenvolvimental dos jovens (Brim, 1976; Elder, 1980; Thomas, 1968). A teoria psicodinâmica associa as perturbações juvenis ao reaparecimento libidinal, gerador de desequilíbrios e crises de identidade (Blos, 1962; 1979; Erikson, 1976; Figueiredo, 1985; Freud, 1969).

Argumentando que as teorias tradicionais (sociológica e psicodinâmica) não apresentam apoios empíricos, outros autores têm vindo a defender

uma nova conceptualização da adolescência (Coleman, 1977; 1980; Dusek & Flaherty, 1981; Hill, 1980; Offer *et al.*, 1981; Savin-Williams & Demo, 1984).

Recentes estudos empíricos destacam uma relação construtiva e positiva – para além de notórios valores comuns entre os jovens e os seus progenitores –, e não uma «crise de gerações». Os estudos revistos por Coleman (1980) não indicam que o grupo de pares conduza a comportamentos anti-sociais, nem sugerem uma incidência de desequilíbrios psicopatológicos mais frequentes na adolescência do que noutras idades.

Ao procurar explicar a inconsistência entre as teorias tradicionais e os dados empíricos mais recentes, Coleman (1980) afirma que as correntes tradicionais constituem simples posições teóricas sobre a anormalidade de subgrupos, mostrando-se inadequadas na explicação do desenvolvimento psicossociológico da maioria dos jovens. Enquanto a corrente sociológica tem subvalorizado a distinção entre movimento de jovens (grupos de pressão) e os jovens em geral, a perspectiva psicodinâmica tem-se apoiado em amostras de sujeitos que recorrem a apoio clínico (em hospitais, consultórios...), não representativas da população geral.

## 4. METODOLOGIA

### 4.1. Sujeitos

A população foi formada por jovens de ambos os sexos, que frequentavam o curso secundários unificado, oficial e diurno, de Lisboa e de Viseu, num total de cerca de 33.000 indivíduos.

A amostra foi constituída por 915 sujeitos entre o 7.º e o 9.º ano de escolaridade. Numa metodologia de amostragem não probabilística casual, foram escolhidas as referidas localidades. A constituição da amostra baseou-se ainda no método de amostragem probabilístico por agrupamentos: em cada localidade foram sorteadas três escolas e, dentro destas, procedeu-se ao sorteio das turmas, duas em cada ano escolar e nos diferentes estabelecimentos de ensino, num total de 36 turmas.

### 4.2. Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram o *Self-Concept as a Learner Scale* (Waetjen, 1972), o *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (Piers, 1988) e a *Escala de Disrupção Escolar Professada* (Veiga, 1989; no prelo).

O *Self-Concept as a Learner Scale* (SCAL) apresentou, no estudo psicométrico da adaptação portuguesa (Veiga, no prelo), quatro dimensões do

autoconceito académico. Mais concretamente, tem os seguintes factores: motivação (MO), orientação para a tarefa (OT), confiança nas capacidades (CC), relações com os colegas (RC), além de um factor geral (STOT). A graduação das respostas é feita numa escala de tipo Likert.

O *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (SCAL) abrange, na versão portuguesa (Veiga, 1989), sete conteúdos do autoconceito, a saber: aspectos comportamental (AC), estatuto intelectual (EI), aparência física (AF), ansiedade (AN), popularidade (PO), satisfação-felicidade (SF), e ainda um factor geral (PTOT).

A escala *EDEP* (Veiga, no prelo), inclui 16 itens, distribuídos por quatro factores: distração-transgressão (DT), agressões aos colegas (AP), agressão à autoridade escolar (AA) e disrupção global (DTOT).

Os instrumentos foram analisados quanto às características tradicionalmente valorizadas na perspectiva psicométrica da avaliação (consistência interna, estabilidade teste-reteste, validade de construto e externa), tendo sido utilizados os procedimentos *Reliability*, *Factor-PAI* e *Correlations* do SPSS-X, versão 1988 (Veiga, no prelo). Os resultados obtidos permitiram considerar que os instrumentos apresentavam valores positivos em termos da sua utilização na pesquisa e prática psico-educacionais.

### 4.3. Procedimentos

Após autorização superior do Ministério da Educação e dos Conselhos Directivos das escolas, contactaram-se os professores das turmas sorteadas. Nos meses de Abril e Maio de 1986, procedeu-se à aplicação dos instrumentos, em situação de ambiente natural (salas de aula). Na aplicação dos instrumentos foram controladas as variáveis motivação dos alunos, hora do dia e ordem dos instrumentos – para além de outros cuidados específicos (Veiga, no prelo).

## 5. RESULTADOS

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.

Considerando os sujeitos distribuídos por dois momentos algo distintos do desenvolvimento psicológico, tomaram-se dois grupos etários: 12-14 e 15-19 anos. Assim, apresentam-se no Quadro 1 os valores da média e do desvio-padrão, bem como os efectivos por grupo, considerando os sujeitos repartidos por idades. No Quadro 2, aparecem as «ANOVA» correspondentes.

Atendendo à não diferenciação dos resultados na agressão aos colegas (AP) e na disrupção global (DTOT) em função da idade, prescindiu-se da apresentação dos valores obtidos nessas variáveis. No que respeita ao PHSCS, apenas se consideraram as dimensões AC, AN e PTOT, por serem as únicas que apresentaram significativo poder de discriminação dos resultados. (Ver Quadro 1).

### QUADRO 1

**Média e desvio-padrão dos resultados na distracção-transgressão (DT) e na agressão à autoridade (AA), em função do autoconceito e da idade**

AUTOCON. Idade	N	Menor				N	Maior				
		M	DP	M	DP		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 (a)											
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	
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	

(a) O grupo com «menor autoconceito» (AN) é mais ansioso que o grupo com maior autoconceito.

Uma primeira verificação foi a de que as médias na disrupção dos indivíduos mais velhos são, em geral, superiores às dos mais novos; apenas na agressão à autoridade (AA) se observaram 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 foi tomada com a ansiedade (AN), a motivação (MO) ou a STOT.

As análises de variância realizadas (Quadro 2) 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 elevado nível de significância estatística ( $p < .001$ ) em várias situações, mais propriamente nos seguintes casos:

– nos resultados obtidos na distração-transgressão (DT) e na agressão à autoridade (AA) –, quando em função do aspecto comportamental (AC), da pontuação total no «PHCSCS» (PTOT), da orientação para a tarefa (OT), da motivação (MO), da relação com os colegas

## QUADRO 2

### Análise de variância dos resultados na distração-transgressão (DT) e na agressão à autoridade (AA), em função do autoconceito e da 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
AC × Idade	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
AN × Idade	1	102.5	4.0	.04*	24.9	4.0	.04*
PTOT	1	527.0	21.1	.00***	57.9	9.4	.00***
Idade	1	593.1	1.4	.00***	15.8	2.5	.10 ns
PTOT × Idade	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
OT × Idade	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
CC × Idade	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
MO × Idade	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
RC × Idade	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
STOT × Idade	1	12.0	.4	.48 ns	16.1	2.7	.09 ns

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; ns = não significativo

- (RC), ou ainda da pontuação total no «SCAL» (STOT);
- nos resultados obtidos na AA, tomando a confiança nas capacidades (CC).

As diferenças traduzem uma superioridade estatisticamente significativa na disrupção por parte dos sujeitos com inferior autoconceito. Nos restantes casos, as diferenças são devidas ao «acaso». Os *efeitos principais da idade*, surgidos das «ANOVAs» realizadas (Quadro 2), permitem verificar que as diferenças na distração-transgressão (DT) se apresentam altamente significativas ( $p < .001$ ), traduzindo a superioridade estatística da média dos indivíduos mais velhos, qualquer que seja a dimensão do autoconceito tomada com a idade. Na agressão à autoridade (AA), a média obtida pelo grupo de indivíduos mais velhos não se mostra significativamente diferente da do grupo dos mais novos, seja qual for a situação em análise. (Ver Quadro 2).

Quanto ao efeito de interacção das variáveis *idade e autoconceito*, verifica-se que adquire significância estatística ( $p < .05$ ) na distração-transgressão (DT) e na agressão à autoridade (AA), apenas quando a idade é tomada em simultâneo com a ansiedade, AN (Quadro 2).

O efeito da interacção AN  $\times$  Idade na DT [(F (1, 911) = 4.0;  $p < .05$ )] é explicado pela maior diferenciação dos resultados segundo a ansiedade (AN) nos sujeitos mais velhos (T = -1.57; gl. = 429; n.s.) do que nos mais novos (T = 1.14; gl. = 482; n.s.), e sobretudo pela menor diferenciação segundo a idade no grupo mais ansioso (T = -2.51; gl. = 473;  $p < .05$ ) – isto é, 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 distração-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 AN  $\times$  Idade na agressão à autoridade, AA [(F (1, 911) = 4.0;  $p < .05$ )]. Este efeito reflecte a maior diferenciação dos resultados segundo a ansiedade (AN) junto jeitos 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 reflectem um aumento da distração-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 na transgressão e na agressão é influenciada apenas pelo efeito significativo da interacção da ansiedade e da idade. Por tais razões, conside-

rou-se ser de rejeitar parcialmente as hipóteses nulas (Ho 1, Ho 2 e Ho 3).

## 6. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A falta de instrumentos de avaliação dos comportamentos sociais do indivíduo tem levado a colocar o desenvolvimento psicológico como variável dependente desses mesmos aspectos comportamentais (Allsopp & Feldman, 1976; Purkey & Strahan, 1988). 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* (Veiga, no prelo).

Com o aparecimento de novos instrumentos de avaliação psicológica, têm recentemente surgido novos estudos em que os indivíduos 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). Esta metodologia, referida como conceptualmente mais adequada por certos autores (Shapland & Rushton, 1975), foi tida em conta na realização do estudo apresentado.

As pesquisas sobre a relação entre o autoconceito e a disrupção escolar, além de raras, apresentam inconsistência e têm-se limitado a diferenciar os sujeitos com base em observadores externos (geralmente os professores), dicotomizando simplesmente os alunos em termos de disruptivos/não-disruptivos, suspensos/não-suspensos, absentistas/não-absentistas ou delinquentes/não-delinquentes. Mais conclusivas são as investigações sobre o autoconceito e a delinquência. Na generalidade dos estudos, os sujeitos delinquentes diferenciam-se dos não delinquentes com base no autoconceito.

Os resultados obtidos em função do autoconceito traduzem a influência desta variável na transgressão, na agressão à autoridade e, portanto, na maneira como os jovens avaliam as suas competências de relacionamento sócio-escolar, o que vai no sentido de anteriores investigações (Comer *et al.*, 1987; Musitu, 1989; Richman, Brown & Clark, 1984; Singh *et al.*, 1986). Os resultados parecem, assim, reforçar o suposto da necessidade de promoção do autoconceito como forma de prevenção da disrupção escolar, estratégia proposta por alguns autores (Goldsmith, 1987; Gurney, 1987; Purkey & Strahan, 1988; Veiga, 1985). Neste sentido, as reformas curriculares, a elaboração e a implementação de programas mais específicos deveriam ter um novo e mais eficaz papel na promoção de competências pessoais e sociais dos indivíduos.

Quanto aos resultados obtidos na disrupção em função da idade, os valores médios apresentaram-se bastante «estáveis». O efeito diferenciador da idade na disrupção dos grupos considerados registou-se apenas num dos conteúdos da disrupção, mais propriamente, na distração-transgressão. No entanto, os níveis de significância estatística apresentaram-se aí sempre muito elevados ( $p < .001$ ), sinalizando a superioridade dos indivíduos mais velhos nessa dimensão da disrupção. Quanto aos efeitos da interacção das variáveis idade e autoconceito, apresentaram alguma significância estatística ( $p < .05$ ) apenas quando a idade e a ansiedade foram tomadas em simultâneo, fazendo sentir-se na agressão à autoridade e na distração-transgressão.

Embora alguns trabalhos sugiram um aumento das transgressões ao longo da adolescência, a inconsistência dos estudos existentes e a dificuldade de interpretação do aumento dos valores médios na distração-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 distração-transgressão (DT) foi de 0.16 ( $p < .001$ ), já o coeficiente de correlação parcial entre as mesmas variáveis deixou de ter qualquer significância estatística ( $r = 0.06$ , n.s.) ao ser eliminada a influência do número de reprovações escolares (procedimento «partial corr» do SPSS-X, versão 1988). Esta nova informação acabou por conduzir à reconsideração da decisão estatística face à hipótese nula  $H_0 2$ , traduzindo-se na posição de que nada se opõe à sua aceitação.

Assim, os resultados obtidos vão de encontro à «estabilidade» da disrupção professada, seja qual for a dimensão considerada. Além de se aproximarem de outros estudos congéneres (Eyberg & Robinson, 1983; Funderburk *et al.*, 1989; Stouthamer-Loeber, 1986), os resultados sugerem que a razão de alguns trabalhos referirem um aumento das transgressões e agressões com a idade (Galloway, 1982; Loranger, 1987) se poderá ficar a dever ao procedimento metodológico de não controlo da variável «número de reprovações». Deste modo, o aumento da transgressão com a idade ocorreria não na generalidade dos jovens, mas apenas em subgrupos com especificidades próprias, neste caso nos sujeitos 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 (Arsenault *et al.*, 1988; Baker, 1985; Cartledge & Milburn, 1978; Estrela, 1986; Feldhussen *et al.*, 1970; Galloway, 1987; Loranger *et al.*, 1987; Myers & Baker, 1985; Soli & Devine, 1976).

Os resultados obtidos afastam-se das teorias clássicas do desenvolvimento psicológico que têm

encarado a adolescência, sobretudo inicial, como um tempo de rebelião, conflitos e crises (Blos, 1979; Erikson, 1976; Cordeiro, 1979; Freud, 1969), e, por outro lado, situam-se no âmbito de recentes estudos empíricos sobre o desenvolvimento dos jovens, sugerindo uma reavaliação da tradicional conceptualização desta fase etária (Bachman *et al.*, 1978; Coleman, 1977; 1980; Dusek & Flaherty, 1981; Hill, 1980; Offer *et al.*, 1981; Savin-Williams & Demo, 1984).

Neste novo posicionamento, a adolescência configura-se não como uma fase de instabilidade e crises com reflexos na adaptação sócio-escolar da generalidade dos jovens, mas sim como um tempo em que as mudanças continuam a ocorrer gradualmente, e não de uma forma «revolucionária» (Dusek & Flaherty, 1981; Hill, 1980; Offer *et al.*, 1981; Savin-Williams & Demo, 1984), a não ser em subgrupos de jovens com insucesso escolar, ou outras especificidades próprias de contextos adversos (maus tratos familiares, delinquência, droga...).

O efeito estatisticamente significativo da interacção das variáveis idade e ansiedade (AN) na variância dos resultados obtidos na distração-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 distração-transgressão por parte dos sujeitos 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, e portanto, a crescentes e mais variadas fontes de distração-transgressão (maior número de reprovações nos sujeitos 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 sujeitos mais velhos e menos ansiosos, seguidos dos seus colegas mais ansiosos (independentemente da idade) e, por último, dos sujeitos menos ansiosos e mais novos. O sentido da interacção acima apresentada (idade  $\times$  AN na DT) deixa supor que os sujeitos mais velhos e menos ansiosos apresentam menor número de reprovações que os sujeitos da mesma idade e mais ansiosos. Assim, a maior agressão à autoridade, professada pelos sujeitos 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 agressão, enquanto recurso facilitador da necessária e progressiva autonomia em relação aos símbolos da autoridade — ao amparo dos quais os indivíduos mais ansiosos e mais velhos seriam levados a continuar ainda (Cordeiro, 1979,

Erikson, 1976; Figueiredo, 1985; Freud, 1969; Milheiro, 1988).

Já nos indivíduos mais novos se deparou com a 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 atribuído à agressão à autoridade por parte dos sujeitos 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 contextos escolares.

Em suma, os resultados obtidos aproximam-se de outros estudos, quer ao situarem-se no campo da «estabilidade» da transgressão e da agressão ao longo da idade (Eyberg & Robinson, 1983; Funderburk *et al.* 1989; Stouthamer-Loeber, 1986), quer ao detectarem uma associação da transgressão com as repetências escolares dos indivíduos (Cartledge & Milburn, 1978; Estrela, 1986; Galloway, 1987; Loranger *et al.*, 1987).

Por último, o presente estudo, para além de configurar uma nova perspectiva da adolescência, sublinha a influência do autoconceito na adaptação dos alunos às escolas, cabendo a estas últimas a implementação de programas de promoção do autoconceito, sobretudo nos grupos menos aptos. Decorreriam daí benefícios para os sujeitos envolvidos, com esperadas consequências no aumento da eficácia dos grupos e no funcionamento das instituições educativas, que se desejam cada vez mais sensíveis ao bem-estar pessoal e social.

## REFERÊNCIAS

- Allsopp, J. F., & Feldman, M. P. (1976) – Personality and antisocial behaviour in schoolboys, *British Journal of Criminology*, 16, 337-351.
- Arsenault, R., Loranger, R., & Milot, D. (1988) – Choix de partenaires et respect des règles, *European Journal of Psychology of Education*, 3, 317-326.
- 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.
- Baker, K. (1985) – Research evidence of a school discipline problem, *Phi Delta Kappan*, 66, 482-487.
- Beane, J. A. e Lipka, R. P. (1984) – *Self-concept, self-esteem and the curriculum*, Massachusetts, Allyn & Bacon, Inc.
- Blos, P. (1962) – *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*, New York, Free Press.
- Blos, P. (1979) – *The adolescent passage*, New York, International Universities Press.
- Bogert, J. (1967) – *The use of secondary school suspensions as a disciplinary technique*, University of Tennessee (tese de doutoramento não publicada).
- Brim, O. G. (1976) – Life-span development of the theory of self: Implications for child development, in H. W. Reese (ed.), *Advances in child development and behavior*, 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.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F., (1978) – The case for teaching social skills in the classroom: A review, *Review of Educational Research*, 1, 133-156.
- Chazan, M., & Laing, A. F. (1985) – Teacher's strategies in coping with behaviour difficulties in young children, *Maladjustment & Therapeutic Education*, 3, 11-20.
- Cole, P. C., Chan, L. K., & Lytton, L. (1989) – Perceived competence of juvenile 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.
- Coleman, J. C. (1980) – *Psychologie de l'adolescence*, Canada, Gaetan Morin Éditeur.
- Comer, J. P., *et al.* (1987) – Dimensions of children's self-concept as predictors of social competence, *Journal of Social Psychology*, 127, 321-329.
- Cordeiro, J. C. D. (1979) – *O adolescente e a família*, Lisboa, Moraes Editores.
- Covington, M. V. (1985) – The role of the self-processes in applied social psychology, *Journal of Theory of Social Behaviour*, 15, 355-389.
- Cunha, B. D. C., & Schoner, S. L. (1991) – *O teste de frustração de S. Rosenzweig (forma adultos): Adaptação, estudo de normas e análise de validade*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Dias, C. A., & Vicente, N. T. (1984) – *A depressão no adolescente*, Porto, Edições Afrontamento.
- Dubow, E. F. (1988) – Aggressive behavior and peer social status of elementary school children, *Aggressive Behavior*, 14, 315-324.
- Dusek, J. B., & Flaherty, J. F. (1981) – The development of self-concept during the adolescent years, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46 (Serial n.º 191).
- Elder, G. H. (1980) – Adolescence in historical perspective, in J. Adelson, *Handbook of adolescent psychology*, New York, Wiley Interscience.
- Erikson, E. H. (1976) – *Identidade, juventude e crise*, Rio de Janeiro, Zahar.
- Eskilson, A. *et al.* (1986) – Parental pressure, self-esteem and adolescent report deviance: Bending the twig too far, *Adolescence*, 21, 501-515.
- Estrela, M. T. (1986) – *Une étude sur l'indiscipline en classe*, Lisboa, INIC.
- 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.
- 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.
- Figueiredo, E. (1985) – *No reino de Xantum*, Porto, Edições Afrontamento.
- Fitts, W. H. (1965) – *Tennessee self-concept scale: Manual*, Tennessee, Counselor Recordings and Tests.
- Fitts, W. H., & Hammer, W. T. (1969) – The self-concept and delinquency, *Nashville Mental Health Center Monograph*, 1.
- Fleming, J. S., & Courtney, 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.
- Fontana, D. (1986) – *Classroom Control*, London, British Psychological.
- Freud, A. (1969) – Adolescence as a developmental disturbance, in G. Kaplan & F. Lebovici (eds.), *Adolescence: Psychosocial Perspectives*, New York, Basic Books.
- 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.
- 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.

- Goldsmith, H. R. (1987) – Self-esteem of juvenile delinquents: Findings and implications, *Journal of Offender Counseling Services & Rehabilitation*, 11, 79-85.
- Guglielmo, R., Polak, R., & Sullivan, A. P. (1985) – Development of self-esteem as a function of familial reception, *Journal of Drug Education*, 15, 277-284.
- Gurney, P. W. (1987) – Self-esteem enhancement in children: A review of research findings, *Educational Research*, 29, 130-136.
- Hamblin, D. H. (1977) – Caring and control: The treatment of absenteeism, in C. M. Carroll (ed.), *Education Absenteeism in South Wales Faculty of Education*, J. University College, Swansea.
- Harter, S. (1983) – Developmental perspectives on the self-system, in E. M. Hetherington (ed.), *Handbook of Child Psychology*, New York, Wiley.
- Hill, J. P. (1980) – *Growing up to Fast? The Social Ecology of Adolescence*, Michigan, Michigan State University.
- Huesmann, L. R., et al. (1984) – Stability of aggression over time and generations, *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.
- Jurich, A. P., & Andrews, D. (1984) – Self-concepts of rural early adolescent juvenile delinquents, *Journal of Early Adolescence*, 4, 41-46.
- Kagan, D. M. (1988) – A discriminant analysis of alternative versus regular high school students, *High School Journal*, 71, 60-68.
- 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.
- Katchadourian, H. (1977) – *The Biology of Adolescence*, São Francisco, W. H. Freeman.
- Kawarsh, G., Kerr, E. E. N., & Clewes, J. L. (1985) – Self-esteem in children as a function of perceived parental behavior, *Journal of psychology*, 11, 235-242.
- Lavie, N., & Chen, M. (1983) – Undisciplined students in elementary and junior high schools. Israel, *Journal of Psychology & Counseling in Education*, 16, 43-57.
- 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.
- Lobel, T. E., & Levanon, I. (1988) – Self-esteem, need for approval and cheating behavior in children, *Journal of Educational Psychology*, 80, 122-123.
- Longworth-Dames, S. M. (1977) – The relationship of personality and behaviour to school exclusion, *Educational Review*, 29, 163-177.
- Loranger, M. (1987) – *Les Conduites Sociales des Adolescents à l'École*, Québec, Université Laval.
- 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.
- 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.
- 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 dysfunction from early to middle adolescence, *Adolescent Psychiatry*, 14, 394-406.
- McGee, R., et al. (1984) – Behaviour problems in a population of seven-year-old children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 251-260.
- Milheiro, J. (1988) – Identidade sexual, *Jornal de Psicologia*, 7, 3-9.
- Montané, C. J., et al. (1983) – Estudio del perfil de buenos y malos repetidores: Algunas consideraciones sobre el fracaso escolar, *Infancia y Aprendizaje*, 23, 43-52.
- Montemayor, R., & Eysen, M. (1977) – The development of self-conceptions from childhood to adolescence, *Developmental Psychology*, 13, 314-319.
- Moyal, B. R. (1977) – Locus control, self-esteem, stimulus appraisal, and depressive symptoms in children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 177, 951-952.
- Musitu, G. O. (1989) – *Abandono Escolar*, Comunicação apresentada na 2.ª Convenção dos Psicólogos Portugueses. Conferência Internacional: A Psicologia e os Psicólogos Hoje, Lisboa.
- Musitu, G. O., & Román, J. M. (1984) – Variables psicossociales que discriminam a los escolares «bien adaptados» de los «rechazados», *Revista de Psicología: Universitas Tarraconensis*, 6, 59-70.
- Myers, D. E., & Baker, K. (1985) – *Student Discipline and High School Performance*, Comunicação apresentada no encontro anual da A.E.R.A., Chicago, Illinois.
- Nagajara, J. (1984) – Non-compliance – a behaviour disorder, *Child Psychiatry Quarterly*, 17, 127-132.
- Offer, D., Ostrov, E., & Howard, K. I. (1981) – *The Adolescent: A Psychological Self-portrait*, New York, Basic Books.
- Olweus, D. (1979) – The stability of aggressive reaction patterns in human males: A review, *Psychological Bulletin*, 85, 852-875.
- Osborn, A. F., Buller, N. R., & Moris, A. C. (1984) – *The Social Life of Britain's Five-Year-Olds*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Piers, E. V. (1988) – *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Feel About Myself)* (2.ª ed. rev.), Tennessee, Counselor Recording and Testes.
- Pires, C. M. (1983) – Autocontrolo e problemas de comportamento em crianças, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 17, 161-176.
- Purkey, W. W., & Strahan, D. B. (1988) – *Positive Discipline: A Pocketful of Ideas*, Greensboro, National Middle Schools Association.
- Reckless, W. C., & Dinis, S. (1972) – *The Prevention of Juvenile 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.
- Reyes, D. J., (1969) – *Self-concept, Social Class and Early School Withdrawal*, Colorado State College (tese de doutoramento não publicado).
- 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, N., et al. (1982) – *Pre-school to School: A Behavioral Study*, London, Academic Press.
- 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.
- Rosenzweig, S. (1978) – Validité hypothético-déductive du test de frustration de S. Rosenzweig, *Revue de Psychologie Appliquée*, 28, 215-236.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979) – *Fifteen Thousand Hours*, London, Open Books.
- 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 milieu scolaire dans le processus délinquente*, Luxembourg, Centre de Recherches Sociales et Pédagogiques.
- Schaughency, E., Frame, C. L., & Strauss, C. C. (1987) – Self-concept and aggression in elementary school students, *Journal of Clinical Child Psychology*, 16, 116-121.
- Shapland, J., & Rushton, J. P. (1975) – Crime and personality, *Bulletin of British Psychological Society*, 28, 66-68.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976) – Self-concept: Validation of construct interpretation, *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Singh, O. P., et al. (1986) – Self image of institutionalized male delinquent adolescents, *Journal of Human Development*, 22, 7-13.
- 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.
- SPSS-X (1988) – *User's Guide*, Chicago, McGraw-Hill.
- 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.
- Sunayama, N. (1981) – Research of problem behavior: First problem behavior of habitual juvenile delinquents, *Japanese Journal of Criminal Psychology*, 18, 12-18.
- Tattum, D. P. (1986) – *Management of Disruptive Pupil Behaviour in Schools*, New York, John Wiley & Sons.
- Thomas, E. J. (1968) – Role theory personality and the individual, in F. Borgotta & W. Lambert (ed.), *Handbook of Personality Theory and Research*, Chicago, Rand McNally.
- 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 Universidade de Lisboa (Dissertação apresentada às P.A.P.C.C.).
- 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) – Escala de autoconceito: Adaptação portuguesa do «Piers-Harris Children's Self-Concept Scale», *Psicologia*, VII, 3, 275-284.
- Veiga, F. H. (no prelo) – *Autoconceito e Disrupção Escolar dos Jovens: Conceptualização, Avaliação e Diferenciação*, Lisboa, INIC.
- 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.
- 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.
- Wilson, J. (1986) – *The Invitational Elementary Classroom*, Greensboro, University of North Carolina at Greensboro.
- Wylie, R. C. (1979) – *The Self-Concept: Theory and Research on Selected Topics*, Lincoln, University Nebraska Press.

## **RESUMO**

Este artigo apresenta os resultados obtidos na disrupção escolar dos jovens, em função da idade e do autoconceito. A amostra foi constituída por 915 sujeitos do ensino secundário. Os instrumentos de avaliação utilizados incluíram a *Escala de Disrupção Escolar Professada (EDEP)*, o *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS)*, e o *Self-Concept as a Learner Scale (SCAL)*. As análises de variância realizadas (ANOVA) permitiram verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas na disrupção escolar (EDEP), apenas quando considerada em função do autoconceito (PHCSCS, SCAL), mas não em função da idade – os resultados apresentam-se favoráveis somente para os sujeitos com níveis superiores de autoconceito. Os resultados põem em causa a perspectiva clássica da adolescência que atribui a esta fase etária um aumento de transgressões e agressões, e aproximam-se de recentes estudos empíricos que configuram uma nova perspectiva cognitivo-social da adolescência, sendo destacada a necessidade de programas de promoção do autoconceito de subgrupos de jovens com dificuldades de realização sócio-escolar.

## **RÉSUMÉ**

Cette recherche présente les résultats dans la disruption scolaire des jeunes en fonction de l'âge et du concept de soi. L'échantillon est composé de 915 élèves de l'école secondaire. Les questionnaires *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS)*, *Self-Concept as a Learner Scale (SCAL)*, et *School Disruption Scale (EDEP)* ont été utilisés. Des analyses de variance (ANOVA) montrent des différences significatives dans la disruption scolaire, seulement quand cette variable est considérée en fonction du concept de soi (PHCSCS, SCAL), mais non en fonction de l'âge (les résultats favorisent seulement les élèves avec majeur concept de soi). Les résultats contredisent les perspectives classiques de l'adolescence qui placent une augmentation de transgression et agression en cours de ce stade de développement, et corroborent récentes recherches empiriques qui configurent une nouvelle perspective cognitive-social de l'adolescence, et suggèrent la promotion de structures spécifiques du concept de soi des jeunes qui présentent des problèmes d'adaptation scolaire.

## **ABSTRACT**

This article presents the results of a study on young people's school disruption according to age and self-concept. Subjects were 915 secondary students. Instruments used included the *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS)*, the *Self-Concept as a Learner Scale (SCAL)*, and the *School Disruption Scale (EDEP)*. Analysis of variance (ANOVA) showed statistically significant differences on school disruption (EDEP), only when according to self-concept (PHCSCS, SCAL), but not according to age (results were favourable on subjects with high levels of self-concept). Results call in question classic perspectives of adolescence that attribute an increase of transgressions and aggressions in this stage of development, and corroborate recent empirical studies that configure a new cognitive-social perspective of adolescence, and suggests the need to implement programmes of promotion of self-concept in groups of young people with poor school-work.