

Feliciano H. Veiga

TRANSGRESSÃO E AUTOCONCEITO DOS JOVENS NA ESCOLA



FIM DE SÉCULO

m a r g e n s

FELICIANO H. VEIGA

**TRANSGRESSÃO
E AUTOCONCEITO
DOS JOVENS NA ESCOLA**

Investigação Diferencial

FIM DE SÉCULO

TRANSGRESSÃO E AUTOCONCEITO DOS JOVENS NA ESCOLA
Investigação Diferencial

AUTOR
FELICIANO H. VEIGA

CAPA
JOÃO FRADE

FOTOCOMPOSIÇÃO
ÁLVARO FERREIRA ANTUNES

IMPRESSÃO
ROLO & FILHOS, LDA. — MAFRA

TIRAGEM
500 EXEMPLARES

DEPÓSITO LEGAL
92773/95

EDIÇÃO
FIM DE SÉCULO EDIÇÕES, LDA.
APARTADO 3287 * 1307 LISBOA Codex
1995

© Direitos reservados de acordo
com a legislação em vigor

CAPÍTULO 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 distinguir-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 sofisticação 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 investigação 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.

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.

No título deste livro, preferiu-se, por questões editoriais, utilizar a palavra transgressão, em vez de disrupção. No entanto, ao longo do texto, a ideia de transgressão aparecerá predominantemente expressa nos termos *disrupção* ou *comportamento disruptivo*, por serem equivalentes aos que aparecem na bibliografia sobre o tema — *disruption, disruptive behaviour*.

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” (distração-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), *PHSCS* (aparência física, popularidade, aspecto comportamental, ansiedade, estatuto intelectual, satisfação-felicidade e autoconceito não académico geral), bem como pelo *Self-Concept as a Learner Scale* (Waeijen, 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 pretendiam atingir com esta investigação, a formulação das hipóteses e ainda a definição operacional das variáveis em estudo.

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

O capítulo 3 é dedicado à revisão da literatura sobre a disrupção escolar dos alunos.

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

No capítulo 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 é referido o trabalho de adaptação do *Self-Concept as a Learner Scale* (Waeijen, 1972), *SCAL*, um instrumento de autoconceito académico, e do *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (Piers, 1969, 1988), *PHSCS*, 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 estatística dos resultados é feita no capítulo 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 independentes o autoconceito e os referidos factores sociodemográficos.

No capítulo 7, procede-se à discussão e à interpretação dos resultados, procurando integrar esta informação com as referências bibliográficas revistas. Ainda no capítulo 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.

1.1. 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 específicas, seja para explicar e prever 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 realizados sobre as variáveis "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.*, 1988; 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 al.*, 1986), e entre este último e a disrupção escolar (Estrela, 1986; Galloway, 1986; Governor's Task 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 legítimo colocar a questão: Que relação existe entre o autoconceito e a disrupção escolar? As referências bibliográficas sobre esta relação 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.*, 1988; 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; Lefebvre, 1965; Reckless & Dinitz, 1967; Singh *et al.*, 1986), o que se considerou como um outro ponto de partida com base no qual parece ser legítimo admitir que os alunos com comportamentos escolares disruptivos apresentam um autoconceito diferente 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, e ainda à falta de estudos neste campo específico.

O contexto anteriormente descrito e as sugestões recebidas de alguns investigadores levaram a colocar o seguinte **problema geral**: *Que relações existem entre o autoconceito e a disrupção escolar dos alunos jovens, atendendo aos efeitos de certas variáveis sociodemográficas — nível 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 desdobramento do problema geral nos seguintes **problemas específicos**:

- 1.º 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, nível sócio-económico, zona geográfica e sexo?

2.º Será que todas as dimensões do autoconceito explicam uma percentagem significativa da variação dos resultados em cada uma das dimensões da perturbação professada pelos alunos?

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

4.º Em que medida a diferenciação dos resultados na perturbação 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 perturbação 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 perturbação dos alunos têm no autoconceito destes? Enfim, como evolui o autoconceito e a perturbação 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 perturbação 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 (Comer *et al.*, 1987; Estrela, 1986; Estrela & Estrela, 1978; Ludwig & Cullinan, 1984; 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.

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 perturbação 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, esperanças 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 programas de intervenção no autoconceito e na perturbação 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 investigação. Antes, porém, especificam-se os objectivos do presente estudo.

1.2. 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 pelos seguintes **objectivos específicos**:

- 1.º 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;
- 2.º 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);
- 3.º 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;
- 4.º 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;
- 5.º Indagar a percentagem de variância dos resultados obtidos na disrupção professada que é explicada pelas variáveis sociodemográficas tomadas simultaneamente;
- 6.º 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.

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 percebidos como não disruptivos (Branch, Purkey & Damico, 1976; Haynes *et al.*, 1988; 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.

1.3. As hipóteses do estudo

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

Atendendo à multidimensionalidade do autoconceito, parece legítimo admitir também que nem todos os seus componentes contribuam 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, nível sócio-económico, zona geográfica e sexo) quer no autoconceito, quer na disrupção, quer na relação entre estes dois construtos.* Desta hipótese geral, derivou um amplo conjunto de outras hipóteses que a seguir se apresentam, as chamadas **hipóteses específicas**:

- H₀ 1:* Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões do autoconceito pelo grupo de alunos percebidos pelos professores como menos disruptivos e as médias apresentadas pelo grupo de alunos percebidos como mais disruptivos;
- H₀ 2:* Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões do autoconceito por grupos de sujeitos pertencentes a níveis sócio-económicos diversos;
- H₀ 3:* Não existe diferenciação estatisticamente significativa dos resultados no autoconceito devida a qualquer efeito da interacção da disrupção inferida e do nível sócio-económico;
- H₀ 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;
- H₀ 5:* A variância dos resultados no autoconceito não é significativamente afectada por qualquer efeito da interacção da disrupção e da zona habitacional dos alunos;
- H₀ 6:* Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias do sexo masculino e as do feminino nas dimensões do autoconceito;
- H₀ 7:* O efeito da interacção da disrupção e do sexo nos resultados obtidos no autoconceito não adquire significância estatística;
- H₀ 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;

H₀ 9: Não se verifica qualquer efeito significativo da interacção da disrupção inferida pelos professores e da idade dos alunos nos resultados obtidos no autoconceito;

H₀ 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);

H₀ 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.

H₀ 12: Tomando simultaneamente as dimensões do autoconceito não académico (PHSCS), 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);

H₀ 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;

H₀ 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;

H₀ 15: As diferenças na disrupção professada entre os alunos com menor autoconceito e os alunos com maior autoconceito não se mostram estatisticamente significativas;

H₀ 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 interação do autoconceito e do sexo na variância dos resultados obtidos na disrupção professada não adquire significância estatística;
- Ho 18:* Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas na disrupção professada pelos alunos de nível sócio-económico (NSE) alto, médio ou baixo;
- Ho 19:* O efeito da interação 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 dos alunos do litoral nas dimensões da disrupção professada não se mostram estatisticamente significativas;
- Ho 21:* Não se verifica qualquer efeito significativo da interação 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 interação 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 existe diferenciação estatisticamente significativa dos resultados na disrupção professada devida a qualquer efeito da interação 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. Uma descrição operacional das variáveis pode ser encontrada em Veiga (1991).

A inclusão das variáveis sociodemográficas (independentes, mediadoras e de controlo) prendeu-se com razões de vária ordem: não têm sido sistematicamente consideradas neste domínio; são apresentadas na literatura como podendo intervir na relação entre o autoconceito e a disrupção; permitem uma análise diferencial mais alargada dos resultados obtidos.

Na definição do nível 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 (Cf. Veiga, 1991). Trata-se de um critério que, embora com alguns condicionalismos, é frequentemente utilizado pela comunidade científica (Almeida, 1988; Fontaine, 1986; Kaplan, 1986; Richman *et al.*, 1985). Assim, os alunos foram distribuídos 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); *EDEL*, *PHSCS* e *SCAL* (cuja pontuação 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 distribuídos por dois momentos algo distintos do desenvolvimento psicológico.

1.4. 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 presente estudo.

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.

CAPÍTULO 2

O autoconceito: conceptualização e avaliação

Procede-se neste capítulo à delimitação da noção de autoconceito, referem-se as principais teorias deste construto e ainda 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 contínua fascinação pelo estudo do autoconceito poderia explicar-se por constituir o núcleo mais central da personalidade e da existência, e por ser ele o grande “determinante dos pensamentos, sentimentos e comportamentos” (Rosenberg, 1965, p. 7). 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, atribuída por alguns autores à complexidade do autoconceito, às numerosas facetas desta entidade psíquica, à variedade de termos utilizados e às diferentes