

DM  
Divi.1

**INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA**

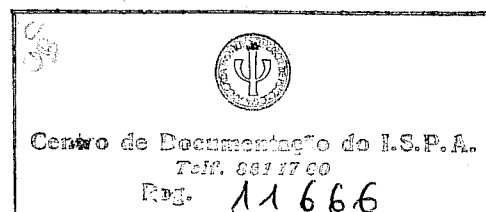
**1999**

**AUTO-ESTIMA, IDENTIDADE SOCIAL E PASSADO ESCOLAR**  
**Estudo exploratório numa amostra de adolescentes a frequentar uma**  
**escola profissional**

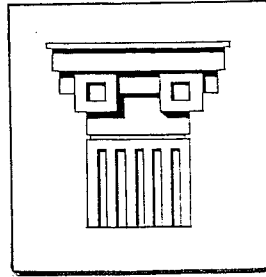
**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA EM PSICOLOGIA**  
**EDUCACIONAL**

Por: Teresa Paula Nobre dos Santos Diniz

Orientador: Professora Doutora Margarida Alves Martins



I



*À minha*  
*Avó Ofélia*

*Os meus agradecimentos*

*À Direcção, Direcção Pedagógica, Formadores e Alunos da Escola de Comércio de Lisboa, sem os quais este estudo não teria sido possível.*



*À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarida Alves Martins, minha orientadora...*

*Ao meu Pai, pela capa...*

*Ao Luís, por estar sempre do meu lado e por tudo... por tudo mesmo...*

*Ao Fábio, pelas horas que navegámos à deriva, na terra das emoções e que ajudaram a enfrentar, os dias de trabalho mais intenso. À João, ao Pedro, à Mónica, ao Marcelo e ao Fábio, pelo incentivo, carinho e apoio incondicional...*

*Aos meus pais, família e amigos pela paciência... e às vezes precisaram de muita...*

*... um obrigada muito especial.*

## ÍNDICE

1. Introdução .....	7
2. Enquadramento teórico .....	15
2.1. Auto-conceito / Auto-estima .....	16
2.1.1. Os conceitos .....	16
2.1.2. As características .....	22
2.1.3. O desenvolvimento .....	27
2.2. Auto-conceito e resultados escolares .....	32
2.3. Identidade social .....	35
2.3.1. Criatividade social / Atitude face ao trabalho escolar .....	40
3. Objectivos e hipóteses .....	45

4. Metodologia .....	49
4.1. Caracterização da amostra .....	50
4.2. Instrumentos .....	62
4.2.1. Auto-conceito .....	62
4.2.2. Escala de atitude face ao trabalho escolar .....	67
4.3. Procedimento .....	69
4.4. Tratamento e análise dos resultados .....	72
4.4.1. 1ª Fase: Análise da amostra total .....	74
4.4.2. 2ª Fase: Comparação entre os alunos do 1º ano e 3º ano do curso A .....	80
4.4.3. 3ª Fase: Comparação entre os alunos do 1º ano e 3º ano do curso B .....	87
4.4.4. 4ª Fase: Comparação entre os alunos do 1º ano do curso A e os alunos do 1º ano do curso B .....	92
4.4.5. 5ª Fase: Comparação entre os alunos do 3º ano do curso A e os alunos do 3º ano do curso B .....	95

5. Discussão dos resultados .....	100
6. Conclusões .....	106
7. Referências Bibliográficas .....	111

ANEXOS

## RESUMO

O psicólogo educacional é muitas vezes solicitado a intervir relativamente ao insucesso escolar, bem como ao comportamento desviante dos alunos que se traduz frequentemente, numa atitude negativa face ao trabalho escolar, ou seja contrária aos valores da escola. O presente trabalho visa o estudo do auto-conceito nas suas várias áreas e o estudo da atitude face ao trabalho escolar de 102 jovens, na sua maioria com um passado de insucesso escolar e de idades compreendidas entre os 15 e os 26 anos, a frequentar uma escola de ensino profissional. Parte-se para o estudo, tendo por base o modelo teórico de Robinson e Tayler (1986), cuja ideia central é a de que alunos com baixos resultados escolares, resistem de forma activa ao abaixamento da auto-estima, através do recurso a uma estratégia de criatividade social, que se traduz num recurso a valores alternativos aos veiculados pela escola. Espera-se não encontrar diferenças significativas entre os dois grupos relativamente à auto-estima global; encontrar diferenças significativas entre os dois anos no que respeita ao auto-conceito académico e às outras áreas do auto-conceito; e encontrar diferenças relativamente à atitude face ao trabalho escolar. Para avaliar o auto-conceito, foi utilizada a escala de auto-conceito para adolescentes de Susan Harter (1988) na sua adaptação para a população portuguesa. Para avaliar a atitude face ao trabalho escolar utilizámos um instrumento construído, a partir das sugestões de Robinson e Tayler (1991). As conclusões do estudo, apontam para que na escola analisada o modelo dos autores não se aplica, para a importância das dinâmicas escolares e de cada curso, na quebra do ciclo de desinvestimento no percurso escolar, bem como para a importância que os jovens do ensino profissional dão à área da competência para o trabalho. Parece pois que os estudos sobre os vários fenómenos escolares e institucionais, que ocorrem nas escolas profissionais, são uma mais valia para o desenvolvimento de métodos e técnicas de intervenção do psicólogo educacional, no combate ao insucesso escolar.

## 1. INTRODUÇÃO

Em contexto escolar, na sua prática diária, o psicólogo educacional é frequentemente solicitado a intervir nomeadamente, quando existem quadros severos de insucesso escolar e por outro lado quando a escola se sente “incomodada” com o comportamento indisciplinado dos seus alunos.

De um modo geral os alunos com um comportamento desviante, apresentam também uma história de insucesso escolar por vezes longa, o que reforça: o desinvestimento nas matérias escolares, rupturas no relacionamento com os professores e desobediência das normas das instituições.

Facilmente estes alunos entram num ciclo de desinteresse que Robinson e Tayler (1986) tão bem nos souberam explicar. Este ciclo de “insucesso – expectativas permanentes de insucesso – desinteresse” é como uma teia da qual o jovem tem dificuldade em se libertar, sem assumir posturas e comportamentos que se revelem claramente contra os valores escolares, colocando à escola (tal como ela se encontra hoje organizada) dificuldades em

restabelecer a aplicação das normas por si veiculadas, a consequente melhoria das condições de aprendizagem dos alunos, bem como na reconstrução do ambiente relacional entre todos os intervenientes educativos.

Ao psicólogo educacional, colocam-se muitas vezes as questões: O que fazer com os alunos que temos? Como mudar a escola que temos, para que ela dê respostas aos alunos que a sentem desadequada e rejeitam os seus pilares organizativos?

Este é um tema complexo. Não se pretende aqui dar resposta a estas questões. Este não é um trabalho sobre indisciplina ou insucesso escolar, interessa-nos sim, compreender melhor a dimensão psicossocial desta problemática, nomeadamente através do estudo do auto-conceito, do passado escolar dos jovens e da atitude que têm relativamente aos valores escolares.

Existem diversas investigações que abordam a natureza desta relação entre auto-conceito, resultados escolares e comportamentos que se desviam das normas escolares, particularmente nas escolas de ensino regular.

Se por um lado estes estudos se mostram fundamentais para o desenvolvimento científico nesta área, por outro, centram-se quase sempre nas escolas de ensino regular.

É objectivo principal deste trabalho, fazer um estudo exploratório desta relação existente entre auto-estima, Identidade Social e passado escolar, em alunos que optaram por outro tipo de ensino diferente do regular.

Esta ideia surge a partir da reflexão sobre os resultados das selecções de alunos para o ingresso numa escola profissional. Apresentamos de seguida algumas dessas reflexões.

De um modo geral, os jovens que se matriculam numa escola profissional, têm atrás de si uma história de insucessos escolares repetidos e uma desmotivação / desinteresse acentuado, para o prosseguimento de estudos no ensino regular. Procuram então as escolas profissionais, com o objectivo de obter uma qualificação profissional que lhes permita integrar-se num mercado de trabalho cada vez mais exigente, bem como conseguir ficar com a habilitação académica do 12º ano “de uma forma mais fácil”. Muitos destes jovens pretendem ingressar por esta via, no ensino superior.

Empiricamente é interessante constatar o espírito que adquirem com a entrada na escola profissional, o tempo a que se dedicam à nova escola e o sentido de grupo que transmitem, quando fazem divulgações da sua escola, nas escolas de ensino regular, de onde saíram há alguns meses apenas.

São jovens que na sua grande maioria parecem ter uma auto-estima elevada, ou pelo menos em níveis aceitáveis.

Não se pode afirmar que não existe insucesso nas escolas profissionais, o que se pode é constatar que alunos com histórias passadas de insucesso escolar, de alguma forma se sentem competentes na nova escola – os alunos são sujeitos a um sistema de ensino modular - e conseguem transmitir essa competência para o exterior.

Mais curioso ainda, é sentir a sua indignação perante os comportamentos desviantes e desinteressados dos alunos do ensino regular que assistem às suas divulgações.

Estas reflexões fazem-nos pensar na escola enquanto Instituição no seu papel de transmissora de saberes vários. Tal como refere Martins (1998), a escola deve ser capaz de através das suas dinâmicas valorizar o aluno, sob pena destes iniciarem um processo de negação e até confronto com a cultura e os valores preconizados pela escola. Esta posição vem de certo modo reforçar uma ideia de Pereira (1991) de que “ talvez o centro dos problemas escolares do adolescente não esteja essencialmente no adolescente, mas na Escola real, ...” (In Pereira, 1991, pp. 150).

Numa época em que cada vez mais em Portugal, as Escolas Profissionais se impõem como alternativas credíveis ao ensino regular, importa estudar fenómenos no seu seio que de alguma forma derivem directamente de contextos escolares.

Importa também, fazer a ponte de ligação entre os estudos efectuados, num e noutro tipo de ensino, procedendo ao necessário desenvolvimento científico das áreas mais emergentes, com vista ao aperfeiçoamento dos meios de intervenção do psicólogo educacional, nomeadamente no combate ao insucesso escolar.

Parece-nos assim interessante encetar, o estudo desta relação existente entre auto-estima, identidade social, e passado escolar, numa escola de ensino profissional

Esta relação entre auto-estima e resultados escolares, tem sido amplamente estudada, havendo uma certa unanimidade de opiniões. Por exemplo para Cubero e Moreno (1992) o

auto-conceito académico encontra-se relacionado com o sucesso escolar, condicionando mesmo os resultados escolares que o aluno apresenta. Também Rogers (1982) refere que um nível alto de sucesso está ligado a uma auto-estima igualmente alta, falando inclusivamente sobre o carácter preditor das variáveis do auto-conceito relativamente ao sucesso escolar.

O auto-conceito tem sido um constructo amplamente investigado, segundo Gomes (1992) que cita vários autores, pela convicção de que “é um produto válido da educação e por outro lado parece garantido de que a melhoria do auto-conceito pode levar a melhorias em outras áreas do comportamento, tais como o desempenho escolar” (Gomes, 1992, pp. 343).

Por esta razão, incluiremos uma breve revisão bibliográfica sobre o auto-conceito / auto-estima, os seus conceitos, as suas características e o seu desenvolvimento.

Pinto (1995) num estudo português com alunos do 7º ano ao 11º ano de escolaridade, chega a duas conclusões importantes: “a auto-estima que o aluno revela está fortemente correlacionada com o seu auto-conceito académico” (in Pinto, 1995, pp. 138); outra das conclusões é de que “tanto a auto-estima como o auto-conceito académico variam com os resultados escolares... alunos com melhor rendimento académico, revelam também melhores níveis de auto-estima e auto-conceito” (in Pinto, 1995, pp. 139). Abordaremos também num ponto deste trabalho esta relação entre auto-conceito e resultados escolares, amplamente estudada por vários autores.

Nem sempre a relação “baixos resultados escolares – baixa auto-estima” é pacífica, não se verificando muitas vezes. Por exemplo Robinson e Tayler (1986) dizem-nos que um aluno

que tenha uma história de insucessos escolares repetidos, facilmente recai numa expectativa permanente de insucesso o que leva a um desinteresse pelo investimento nas actividades escolares, entrando num ciclo vicioso. Perante este panorama, duas opções estão disponíveis relativamente a auto-estima do jovem:

- Ou o jovem aceita o seu estatuto marginal perante os valores escolares e vai construindo um sentimento de incapacidade, diminuindo cada vez mais o seu nível de auto-estima;
- Ou por outro lado, o jovem rejeita os valores escolares e procura manter os níveis de auto-estima.

Estes dois autores, constroem um modelo, apoiando-se na teoria da identidade social de Tajfel e Turner (in Robinson e Tayler, 1986) e nos seus estudos em que constataam que todos os indivíduos tendem a possuir um auto-conceito positivo, defendendo-o activamente contra as ameaças ao seu abaixamento. Estes autores comprovam que alunos com fracos resultados escolares, resistem activamente à diminuição da auto-estima, adoptando estratégias para a proteger – **criatividade social**. O nosso ponto de partida é precisamente este modelo de Robinson e Tayler (1986) pelo que abordaremos também o estudo desta relação existente entre auto-conceito e identidade social, bem como os trabalhos de Tajfel e Turner que deram origem à construção deste modelo.

No presente trabalho, assumiremos que os jovens da escola profissional, têm na sua grande maioria uma história passada de insucessos escolares, pelo que estudaremos as comparações existentes entre os alunos do primeiro ano e terceiro ano.

Sendo assim, esperamos: não encontrar diferenças significativas entre os dois grupos relativamente à auto-estima global; encontrar diferenças significativas entre os dois anos no que respeita ao auto-conceito académico e às outras áreas do auto-conceito; e encontrar também diferenças relativamente à atitude face ao trabalho escolar.

Para avaliar a auto-estima e o auto-conceito, utilizaremos a escala de auto-conceito para adolescentes de Susan Harter (1988), na sua adaptação para a população portuguesa (1996; Peixoto, Alves-Martins, Mata e Monteiro). Para avaliar a atitude face ao trabalho escolar, utilizaremos um instrumento construído, a partir de sugestões de Robinson e Tayler (1991), descrito no capítulo da metodologia.

Uma vez que a nossa amostra, é constituída por jovens de uma escola profissional que ao longo dos três anos de frequência, são sujeitos a dezoito semanas de estágio, é pertinente averiguar, utilizando a escala de auto-conceito, o que se passa relativamente à sua auto-percepção da competência para o trabalho, bem como a importância que dão a essa nova área da sua vida, área esta pouco analisada, nos alunos a frequentar o ensino regular.

Os dados serão tratados e analisados em cinco fases distintas: Numa primeira fase analisaremos a amostra total; depois faremos a comparação entre os alunos do primeiro ano e terceiro ano do curso A; numa terceira fase a comparação entre os alunos do primeiro e terceiro ano do curso B; segue-se a comparação entre os alunos do primeiro ano do curso A e os alunos do primeiro ano do curso B; finalmente numa quinta e última fase a comparação entre os alunos do terceiro ano do curso A e os alunos do terceiro ano do curso B.

A discussão será desenvolvida a partir dos resultados encontrados, não perdendo de vista o modelo de Robinson e Tayler (1986), nem as conclusões de outros estudos encontrados na literatura.

## **2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **2.1. O AUTO-CONCEITO / AUTO-ESTIMA**

### **2.1.1. OS CONCEITOS**

Cada vez mais os investigadores se debruçam sobre o estudo do auto-conceito, nomeadamente nas relações existentes entre este constructo e aspectos ligados ao comportamento e à personalidade do Homem.

Mruk (1998) explica que o interesse, na investigação desenvolvida nesta área, deve-se ao facto de se reconhecer que este é um fenómeno complexo e que carece de aprofundamento, pois parece estar relacionado com vários aspectos, como a saúde mental positiva e o bem estar psicológico, sendo também um conceito indispensável nas ciências sociais, permitindo investigar várias dimensões. Veiga (1995) e Serra (1988), entre outros, salientam a utilidade do estudo do auto-conceito, na compreensão de aspectos relevantes da personalidade e do comportamento humano, sendo assim revela-se importante em todas as suas áreas de funcionamento.

Mruk (1998) refere que já Rosenberg (1965) nos anos sessenta enceta o estudo das relações e implicações da auto-estima em problemas sociais tais como o uso de substâncias, fracasso escolar, delinquência, etc..

Mruk (1998), assim como outros autores, adverte, no entanto, que não é fácil delimitar este conceito uma vez que cada autor quando investiga, define-o de acordo com o estudo que efectua e com as particularidades que lhe deseja imprimir.

De facto, da revisão da literatura no domínio do auto-conceito, constatamos a não existência de uma definição clara e inequívoca deste constructo, mas antes definições que enfatizam este ou aquele aspecto havendo algumas em que os aspectos se sobrepõem. É desta diversidade e ao mesmo tempo da convergência das diversas definições de que pretendemos dar conta.

O auto-conceito, tal como o define Serra (1988), é a “percepção que o indivíduo tem de si próprio e a opinião que, devido a isso, forma de si” (Serra, 1988, pag. 101).

Apesar do estudo deste conceito enquanto “definição” ser relativamente recente - nasce no século XIX com William James - vários autores apontam que já Platão e Aristóteles referiam um *Self*, como alma, descrevendo de forma a sua natureza (Oñate, 1989; Hattie, 1992).

Hattie (1992) descreve a perspectiva evolutiva do *Self* ao longo dos vários tempos de Sócrates a Rogers, abordando as principais correntes psicológicas sobre o assunto.

Um grande número de autores, de filósofos a psicólogos – Hume, Kant, Mill, Bain, Spencer entre outros - olharam para o auto-conceito, dando a sua contribuição, tal como refere Hattie (1992) para que no século XIX surja o “pai” do auto-conceito, William James, que foi o primeiro autor a tentar sistematizar os vários aspectos deste constructo.

Oñate (1992) diz-nos que James fala de um *Self* e define-o como um agente da consciência e também como parte importante do seu conteúdo, elaborando uma teoria do auto-conceito. Nesta teoria são distinguidas duas componentes principais no *Self* do indivíduo o *I* e o *Me*. O *I*, representa o sujeito, ou seja o ser que conhece e que percepçiona. O *Me* traduz o objecto de percepção, ou seja, o sujeito enquanto objecto que é observado e avaliado. Este *Self* é determinado pelas características do *I* e do *Me* que se vão alterando qualitativamente e quantitativamente ao longo da vida.

Na teoria de James (1890, in Hattie, 1992) o *Me* – conteúdo do que se conhece – comporta três aspectos fundamentais:

1. Os constituintes. James descreve quatro e ordena-os de forma decrescente de importância:
  - *Self Espiritual*, ligado às emoções e ao pensamento do indivíduo (sentimento de superioridade, inferioridade, rejeição em relação aos outros). Como refere Hattie (1992) é o que pensamos sobre os nossos próprios pensamentos;

- *Self Material*, ligado aos aspectos materiais do indivíduo que por exemplo na adolescência têm grande peso na constituição do *self* global;
  - *Self Social*, constituído pelas opiniões que os outros têm de nós;
  - *Self Corporal*, reporta ao corpo físico do sujeito e à forma como se sente e se percebe relativamente a ele;
2. Os sentimentos, são essencialmente dois, a auto-satisfação e o auto-descontentamento, são dois sentimentos opostos que vão gerar todos os outros que constituem a dimensão humana.
  3. As acções geradas que são as de auto-pesquisa e de auto-defesa e que são acções geradas pelos sentimentos.

Burns (1979) faz uma análise desta classificação de James, concorda com ela mas fundamenta que não se podem considerar os quatro constituintes definidos de modo estanque e separadamente, pois interligam-se. Argumenta ainda que o *Self Corporal* que James classificou como o constituinte menos importante assume, em determinadas etapas da vida – infância e adolescência – um papel fulcral na auto-imagem e que mesmo os indivíduos em idade adulta, têm uma grande preocupação com a integridade da sua imagem corporal.

Purkey (1970), define *Self* como um complexo e dinâmico sistema de crenças que o indivíduo considera verdadeiras em relação a si próprio, correspondendo a cada crença um valor determinado (in Rogers, 1982).

James, referido por Rogers (1982) fala ainda em auto-estima como outro aspecto do auto-conceito e define-a como “o êxito de uma pessoa dividido pelas aspirações” (in Rogers, 1982, pag 138). Assim o nível de auto-estima fica intimamente ligado, ao nível de aspirações que o indivíduo tem sobre si, sendo esta a relação que existe entre o sucesso que consegue atingir e o nível de aspiração que estabelece para si próprio.

Deste modo, a auto-estima comporta uma dimensão valorativa e o auto-conceito uma dimensão descritiva.

Martins (1998) e Peixoto (1998), referem-se à auto-estima, como a distância existente entre o *Self* real e o *Self* ideal.

Rogers (1982) refere ainda que quanto mais as aspirações que o indivíduo tem sobre si forem superiores ao que na realidade é, a sua auto-estima tende a ser reduzida. De igual modo, se o nível de aspirações do indivíduo for inferior ou igual à forma como ele se vê, então a sua auto-estima tende a ser elevada.

Burns (1979) fala em auto-conceito como um conjunto de conceptualizações que o indivíduo faz de si próprio, sendo um somatório, do que pensa que é, do que pensa que poderá alcançar, do que os outros pensam dele, e de como gostaria de ser. Para este autor, o auto-conceito e a auto-estima são dotados de componentes emocionais e avaliativos.

Tal como refere Peixoto (1998) auto-conceito e auto-estima por vezes andam lado a lado na literatura, mas são “duas entidades psicológicas diferentes que reenviam para distintas dimensões do *Self*” (Peixoto, 1998, pag 51). Como nos explica este autor, as duas entidades decorrem de auto-avaliações do sujeito, muito embora o auto-conceito tenha uma vertente mais cognitiva e contextualizada ao contrário da auto-estima que implica uma auto-avaliação mais afectiva e descontextualizada. Esta relação entre auto-conceito e auto-estima segundo Harter e Oosterwegel & Oppenheimer, referidos por Peixoto (1998) é vista pela discrepância entre a forma como o sujeito se vê e as aspirações que tem, nas várias dimensões.

Peixoto (1998) define então auto-conceito “como o conjunto de cognições que o sujeito possui sobre si próprio, nos diferentes contextos e tarefas em que se envolve” (Peixoto, 1998, p. 52).

### 2.1.2. AS CARACTERÍSTICAS

Podemos a partir do já enunciado, verificar que o auto-conceito é dotado de algumas características fundamentais.

O sujeito quando faz a sua auto-percepção, fá-la em relação a vários domínios e áreas de competência específicas. Como Martins (1998), Peixoto (1998), Veiga (1995) e Hattie (1992) referem que o auto-conceito tem uma estrutura multidimensional. Existe pois, uma variedade de auto-conceitos, Harter (1988) reforça esta ideia dizendo que as crianças e os adolescentes, quando se auto-percepcionam, fazem-no emitindo julgamentos acerca da sua competência ou adequação, em várias áreas da sua vida, nomeadamente, relativamente às suas aprendizagens escolares, às suas competências sociais, ao seu aspecto físico, à sua *performance* em actividades desportivas, à forma como se comportam, etc.. A par com esta característica pluridimensional do auto-conceito, está a sua estrutura hierárquica, ou seja, os sujeitos não se percebem nos vários domínios do auto-conceito da mesma forma valorizando uns em detrimento de outros (Harter, 1988). Assim, o sujeito à medida que vai interagindo com o meio, retira dele informações que vão construindo o seu auto-conceito

sendo atribuído um valor – positivo ou negativo – e uma valência – se é importante ou não para si. Segundo Rogers (1982), o que é muito importante para o sujeito assume uma valência alta no auto-conceito geral, difícil de modificar.

Tendo em conta as várias definições e pressupostos até aqui apresentados, podemos adivinhar o papel fulcral do meio e dos outros, na formação do auto-conceito e da auto-estima do sujeito.

De facto para Cooley, referido por Oñate (1992) o auto-conceito tem origem na interacção social, sendo um reflexo das expectativas e opiniões que os outros têm a nosso respeito.

Também para Mead, referido pela mesma autora, o *Self* tem origem na interacção social, o auto-conceito é determinado pelas atitudes desfavoráveis ou favoráveis que recebe dos outros, principalmente daqueles que são significativos na sua vida.

Oñate (1989) diz-nos que tanto Cooley como Mead, enquadram os seus estudos sobre o auto-conceito na corrente do Interacionismo Simbólico que encerra em si três pontos fundamentais:

1. Os indivíduos respondem aos estímulos do meio, consoante o significado que esses estímulos têm para si;
2. Esse significado que é atribuído resulta da interacção social;

3. O significado depende do contexto da interacção, podendo ser alterado consoante esse contexto (Burns, 1979).

Da leitura dos vários autores, podemos constatar que é unânime a ideia de que na formação do auto-conceito, o meio social, as interacções sociais e a forma como os outros significativos interagem connosco, assumem um papel relevante.

À luz de uma perspectiva cognitivista, referida por Senos (1992), as interacções com o meio, não contribuem de forma passiva para a formação do auto-conceito. Pelo contrário, a informação percebida é integrada numa estrutura dinâmica. Ao longo da vida através das interacções que estabelece e da forma como os outros reagem, o sujeito vai construindo uma auto-imagem que se vai organizando e estruturando, de modo que a nova informação é analisada no quadro da existente.

Senos (1992) citando diversos autores diz-nos que são essas dimensões estruturantes e organizativas do auto-conceito que determinam a sua estabilidade, uma outra característica fundamental do auto-conceito.

Pelo que até aqui pudemos constatar, o auto-conceito tem uma estrutura própria é dotado de uma dinâmica, não actuando como um mero receptor das informações recolhidas do exterior.

Na perspectiva de Serra (1988), o indivíduo sofre quatro tipos de influências quando constrói o seu auto-conceito:

- A influência do modo como os outros olham para si. O sujeito tende a observar-se da mesma forma que os outros também o observam e como eles o consideram, construindo o seu auto-conceito à medida que vai tendo feedback dos outros;
- Ao actuar em situações específicas, o sujeito vai julgar o seu desempenho – competente ou incompetente – o que posteriormente influenciará na construção do seu auto-conceito;
- O sujeito compara constantemente os seus comportamentos, com os dos seus pares sociais, em situações iguais e com os quais se sente identificado;
- O sujeito faz a avaliação de determinados comportamentos em função do conjunto de valores existentes em grupos normativos, podendo sentir-se satisfeito ou insatisfeito.

Para o autor são estas influências que vão dar uma valência positiva ou negativa ao auto-conceito do indivíduo.

Veiga (1995) refere também que a interacção e feedback social são importantes, no desenvolvimento do auto-conceito, mas que o papel da capacidade de representação simbólica, as ideias e os sentimentos ligados ao sucesso pessoal bem como os processos de identificação, devem ser tomados em conta.

Com base em vários estudos, Senos (1996) e Veiga (1995) salientam a consistência do carácter estável do auto-conceito e particularmente da auto-estima ou seja, a sua resistência face a informações contrárias aos valores, ao modo como se comportam os sujeitos e ao

modo como se vêem. Senos (1992, 1996, 1997) refere que os sujeitos procuram activamente informações que confirmem a sua auto-estima, encetando um processo de negação da informação contrária às suas convicções, valores e sentimento próprio de competência. Também Markus, referido por Serra (1988) fala nesta resistência à informação contrária à que o sujeito tem de si, referindo-se a um conservadorismo cognitivo – o sujeito tende a ser coerente consigo próprio, filtrando e descodificando os estímulos externos consoante os seus esquemas mentais.

Hidalgo e Palácios (1992) apoiam esta característica do auto-conceito, dizendo que os estudos nesta área, partem do pressuposto de que o «eu» permanece estável ao longo do tempo e seja qual for o contexto, admitindo no entanto que existem posições extremas que contestam esta estabilidade. Estes autores referem ainda que uma vez definido e hierarquizado o auto-conceito é muito difícil de mudar, sustentando que apenas se poderia mudar substancialmente, se o sujeito fosse transferido, durante o período da infância, para um meio totalmente diferente, esta posição vem evidenciar mais ainda o papel da interacção social e dos “outros significativos” na formação do auto-conceito.

Todo este processo de manutenção de auto-estima será à frente abordado com mais detalhe. Ficamos agora com a ideia de Senos (1996) de que a auto-estima é resistente a informações que a ameaçam.

### 2.1.3. O DESENVOLVIMENTO

Até aqui a revisão bibliográfica aponta para a estabilidade do auto-conceito e para o papel das interações sociais no seu desenvolvimento. Olhando a literatura, muito se tem escrito sobre como surge na criança, a capacidade de se conhecer a si própria e sobre a forma como se desenvolve essa capacidade.

L'Ecuyer (1978) adverte que este é um estudo complexo, devido aos métodos que se utilizam na medição do auto-conceito, bem como às várias *nuanças* entre as diversas definições.

Podemos, no entanto perceber, pelos vários trabalhos a evolução do auto-conceito do nascimento à adolescência etapa onde se situam os indivíduos da nossa amostra.

Sabemos que o auto-conceito surge na sua generalidade da interação social (Senos, 1992, 1996, 1997; Peixoto, 1998; Martins, 1998; Serra, 1998; Oñate, 1989; Veiga, 1995; entre

outros), da capacidade de representação simbólica, do sucesso pessoal e das crenças e valores do sujeito (Veiga, 1995).

L'Ecuyer (1978) salienta o facto de o bebé quando nasce ser um “todo indiferenciado” (L'Ecuyer, 1978, p. 143) em que o seu «eu» faz parte também de toda essa indiferenciação. Uma das primeiras tarefas do bebé é investir na diferenciação entre o «eu» e o «não eu». Nessa diferenciação a relação mãe-bebé desempenha um papel fundamental.

É através do contacto com a mãe e em interacção com ela que o bebé aprende a reconhecer-se, a ser independente e diferenciado e a reconhecer a separação física que existe entre si e o meio. Este processo de diferenciação inicia o desenvolvimento do seu auto-conhecimento.

A consciência do self, surge gradualmente e o “outro” só começa a ganhar “peso” no desenvolvimento do auto-conceito, com a total diferenciação entre a criança, o “outro” e o meio (Lewis e Brooks-Gunn, in Hattie, 1992).

Subjacente ao desenvolvimento do auto-conceito, está também o desenvolvimento cognitivo. A criança vai adquirindo conceitos que lhe vão permitindo formar categorias para o self, para os outros e para o meio que a rodeia (Hattie, 1992).

O aparecimento da função simbólica vai permitir que a criança prossiga na diferenciação do self, nomeadamente na descodificação das informações sobre si que os “outros” lhe vão passando (Burns, 1979).

A criança vai evoluindo e o seu auto-conceito modifica-se. Se na idade pré escolar ele é baseado nos atributos físicos e na actividade da criança, vai a pouco e pouco assumindo um conteúdo mais psicológico e social tal como refere Harter (in Hidalgo e Palácios, 1992) as crianças entre os seis e os oito anos descrevem-se tendo em conta os seus atributos físicos, mas entrando também com os seus atributos psicológicos bem como com as relações que estabelecem com os outros.

Rogers (1982) refere que esta auto-descrição se vai tornando cada vez mais sofisticada encerrando, por volta dos quinze anos de idade, conteúdos mais elaborados tais como: atitudes, valores, aspectos da personalidade, interesses, etc..

Também as relações familiares, nomeadamente as atitudes que os pais têm relativamente à criança, vão reflectir na sua auto-estima, tal como refere Coopersmith (in Rogers, 1982; Hidalgo e Palácios, 1992). Em estudos deste autor, as crianças portadoras de uma auto-estima positiva, tinham nos seus antecedentes educacionais, limites e normas intransponíveis, mas em que tinham tido um papel activo no seu estabelecimento. Rogers (1982) apoiando-se nos estudos de Coopersmith, conclui que crianças educadas com uma perspectiva de um mundo estável, ordenado, mas onde podem ter algum tipo de influência, apresentam uma auto-estima positiva.

Outros estudos referidos por Silbereisen, Noack e Reitzle (1987) predizem que uma fraca auto-estima, pode ser resultante da rejeição por parte de pais, professores e colegas da escola.

De facto, tal como refere Mruck (1998) os factores familiares não são por si só determinantes na auto-estima, mas interagem de uma forma sistemática. Este autor, enumera diversas atitudes parentais que influenciam a auto-estima: implicação parental, aceitação incondicional por parte dos pais, expectativas claras, respeito, coerência parental, etc..

É pois no contexto escolar e familiar que a criança experimenta a relação com os outros, aumenta o número de contactos e relações sociais, retirando dela informações determinantes na construção do seu auto-conceito.

Chegado à etapa da adolescência, o jovem, segundo Burns (1979) não sofre modificações drásticas no seu auto-conceito. No entanto Fierro (1992), sublinha o facto de que o adolescente, com a chegada da puberdade e consequentes modificações no seu corpo, sente necessidade de rever e refazer a imagem do seu corpo. Nesta etapa da vida, o corpo assume um papel central nas preocupações do jovem, sendo a capacidade de atracção física uma das componentes mais importantes do auto-conceito e também da auto-estima.

Estas preocupações, diferem consoante o sexo, nas raparigas destaca-se o aspecto atractivo e nos rapazes é valorizada a capacidade física e a habilidade. Estudos de Robinson-Awana, Kehle e Jensen (1986) vêm contribuir para esta ideia de diferenciação do auto-conceito, em função do sexo. Estes autores constatam que desde cedo, as crianças são confrontadas com o estereotipo dos papeis sexuais que assume um lugar relevante no desenvolvimento geral e na formação do auto-conceito. A investigação destes autores aponta para que os rapazes sejam dotados de uma auto-estima com níveis mais altos do que as raparigas.

Estudos de Veiga (1995) mostram que as diferenças de médias do auto-conceito entre os sexos são significativas quando comparadas, tendo as raparigas um pior resultado. Contudo este autor refere que analisando as diversas investigações existentes que tiveram em conta a variável sexo nos estudos do auto-conceito, não se dispõem de indicadores consistentes nas diferenças encontradas no auto-conceito.

Skaalvik (1990) num estudo verificou que não existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas relativamente ao auto-conceito académico. Também Diniz (1995) num estudo efectuado a jovens a frequentar o 9º ano de escolaridade, não encontrou diferenças significativas relativamente aos valores da auto-estima global entre rapazes e raparigas.

## **2.2. AUTO-CONCEITO E RESULTADOS ESCOLARES**

Como atrás referimos, é no ambiente escolar e familiar que a criança experimenta a sua relação com os outros, sendo a escola um contexto privilegiado na sua socialização. A escola é também o local que vai colaborando na formação da sua identidade e onde passa a maior parte do seu tempo, contribuindo, segundo Pereira (1991) para a elaboração do auto-conceito.

A escola é pois, uma grande fonte de informação para as crianças/jovens, quer para a manutenção, aumento ou diminuição do auto-conceito, quer para o desenvolvimento específico do auto-conceito académico, que aqui nos interessa particularmente. Consideramos auto-conceito académico, a avaliação que o aluno faz de si próprio, sobre a sua performance e o seu rendimento escolar. Esta avaliação é feita com base nos seus resultados escolares e pelas atitudes que os professores, pais e colegas têm para com ele. Serra (1988), faz referência à importância do auto-conceito no desenvolvimento cognitivo, social e académico.

Podemos desde já compreender a importância desta relação entre resultados escolares e auto-conceito, amplamente estudada por vários autores. De facto para Cubero e Moreno (1992), o auto-conceito académico, está fortemente relacionado com o sucesso escolar, chegando mesmo a condicionar os resultados escolares que o aluno apresenta. Alunos com uma atitude positiva face às suas tarefas da escola, apresentam melhores resultados escolares, bem como um auto-conceito académico reforçado.

Burns (1979), Cubero e Moreno (1992), Rogers (1982) entre outros, referem a reciprocidade na relação auto-conceito/sucesso escolar, Rogers (1982) fala mesmo no carácter preditor das variáveis do auto-conceito relativamente ao sucesso escolar.

Senos (1997) referindo Schunk (1990) esclarece que os alunos com um sentimento de competência relativamente às suas capacidades de aprendizagem, apresentam comportamentos mais adequados (interesse e motivação) face às tarefas escolares. Consequentemente isso torna-os actores mais competentes no seu papel de estudantes e mais intervenientes no seu processo de aprendizagem, traduzindo-se em melhores resultados escolares, validando o seu auto-conceito académico e mantendo elevados os valores da auto-estima. O processo inverso também se verifica. Purkey (1970, in Oñate, 1989) reforça esta ideia, referindo que o sucesso na escola influencia a forma como o aluno se vê, sendo que os estudantes com experiências de sucesso repetido desenvolvem mais facilmente, sentimentos positivos relativamente às suas capacidades.

Pinto (1995) num estudo português em que estiveram envolvidos alunos do 7º ao 11º ano de escolaridade, conclui que auto-estima e auto-conceito são duas variáveis fortemente correlacionadas e que auto-estima e auto-conceito académico variam com os resultados

escolares dos alunos, ou seja, segundo a autora, alunos com bons resultados escolares, revelam bons níveis de auto-conceito e auto-estima.

No entanto, diversos trabalhos encontram que alunos com fracos resultados escolares, apresentam uma auto-estima sem diferenças significativas dos valores encontrados em alunos com bons resultados escolares, é o caso de estudos de Peixoto (1998), Senos (1996, 1997), Correia (1991) e Robinson e Tayler (1986).

### **2.3. IDENTIDADE SOCIAL**

Como já referimos anteriormente, a escola é o local onde por excelência se criam situações para a socialização dos jovens e para o desenvolvimento da sua identidade.

Tal como Palmonari (1987) refere, a identidade pessoal representa uma etapa ulterior do desenvolvimento do indivíduo e é na adolescência que a procura desta identidade pessoal é mais activa. O jovem enceta esforços para se sentir ele próprio, no meio das vivências sociais e relacionais que experimenta.

A identidade pessoal, surge assim, no seio de uma identidade social ou seja, segundo Tajfel (in Huici, 1985) da consciência que o indivíduo tem de fazer parte de um grupo social, com todo o tipo de consequências (significados emocionais e valorativos) que esse sentimento de pertença lhe possa trazer.

Para Palmonari (1987) esta identidade pessoal tem origem social, sendo pela identidade social que o jovem se reconhece e se diferencia dos outros. A imagem que tem de si, é

constituída também pelas ligações que estabelece com o seu grupo de referência (*in-group*) e pelas situações de confronto com indivíduos ou grupos não incluídos no *in-group*.

Assim sendo, a pertença a um grupo de referência, tal como refere Palmonari (1987) é um momento de agregação fundamental para o jovem e também segundo Claes (1995) um modelo de relações fundamentais para a vida adulta. É no seu grupo que o jovem discute as diversas problemáticas que o preocupam – relações familiares, procura de estatuto, identificação sexual – e onde troca experiências, valores e emoções.

O grupo torna-se uma importante fonte na construção da Identidade Social do Jovem. Turner (In Huici, 1985) define grupo como um conjunto de dois ou mais indivíduos que sentem pertencer a uma determinada categoria social, ou que têm uma mesma identidade social. É pois, segundo Senos (1997, 1996) a partir dos dez doze anos que se estabelecem e se intensificam os laços entre pares e se verifica um conseqüente afastamento da influência familiar e parental. Nesta fase da pré-adolescência começam a surgir pequenos grupos, e na base da sua formação estão essencialmente a partilha de actividades e de tempos livres (Senos 1997), a diversão, a partilha de experiências, o conhecer outras pessoas, o combate à solidão, o facto de terem um suporte para lidar com as dificuldades (Kirchler e Pereira, 1998).

Os adolescentes portugueses também formam grupos e parecem preferir pertencer ao grupo “colegas da escola” (In Kircher e Pereira, 1998, pp. 20), ao que segundo Kircher e Pereira (1998), se poderá dever ao facto de a escola ser o local onde os jovens passam a maior parte do seu tempo, sendo por isso um meio privilegiado para estabelecer relações. Os adolescentes portugueses parecem preferir aderir a grupos informais – sem um

objectivo claro na sua formação – em detrimento dos grupos formais – que se formam com um objectivo claro como nos referem Kircheler e Pereira (1998) e Martins (1998).

Senos (1997) refere que este fenómeno grupal tem vindo a revestir-se de grande importância em contexto escolar, pelo impacto que pode produzir na natureza da relação inter-grupos, na atitude face ao trabalho escolar e no desempenho académico. Também segundo Martins (1998), o grupo de pares desempenha o seu papel na resolução de problemas ligados à vida escolar.

Como vimos, o grupo é fundamental na vida do jovem, e uma importante fonte na construção da sua identidade social. Piolat (1986) refere que na base desta identidade encontram-se as categorias sociais e a própria identidade do jovem que funciona em três planos:

- Quando o jovem se pretende comparar aos outros;
- Quando o jovem pretende mudar, ou optar pela não mudança;
- Quando o jovem faz a gestão da sua unidade enquanto pessoa.

Tajfel e Turner vieram dar um novo impulso no estudo destas relações inter e intra grupais, através do seu “Modelo Teórico de Identidade Social” ou “Categorização-Identidade Comparação Social” (In Huici, 1985; Robinson e Tayler, 1986; Robinson Tayler & Piolat, 1990; Senos, 1997). Nos seus estudos Tajfel e Turner (In Robinson e Tayler, 1986) observam que todos os indivíduos tendem a possuir um auto-conceito positivo e dado o seu

carácter estável já abordado no presente trabalho, defendem-no de forma activa das ameaças ao seu abaixamento.

A tónica deste modelo, assenta no facto de que os indivíduos lutam activamente contra situações sociais negativas, através de uma identidade social positiva ao grupo de pertença, bem como uma diferenciação de outros grupos (*out-group*). Quanto mais diferenças houver relativamente ao *out-group* mais o indivíduo se sente prestigiado. Assim podemos dizer que existem grupos conotados positivamente e negativamente, proporcionando uma identidade social também ela positiva ou negativa. Esta valência – positiva ou negativa – de um grupo é determinada em contexto social e em comparação com outros grupos (Senos, 1992).

Dos estudos de Tajfel e Turner (In Senos, 1997; Senos, 1992; Robinson e Tayler, 1986; Huici, 1985), podem retirar-se algumas ideias interessantes para o nosso estudo.

Do mesmo modo que os indivíduos lutam para obter uma auto-estima positiva, fazem-no com vista a uma identidade social positiva. A construção de uma identidade social positiva, faz-se através de comparações entre *os in-group* – grupo a que o indivíduo pertence – e *out-group* – outros grupos a que o indivíduo se compara. Pode no entanto, segundo Senos (1997), o indivíduo sentir que o seu grupo, não lhe proporciona uma identidade social positiva desejada, ficando em situação de identidade social inadequada, o que o vai levar a reagir perante esta ameaça.

Tajfel e Turner, identificam três estratégias possíveis de responder com vista à reposição de uma identidade social favorável: Mobilidade Individual, Competição e Criatividade Social (In Senos, 1997; Senos, 1992; Robinson e Tayler, 1986).

- Quando o indivíduo opta por reagir utilizando a estratégia de **Mobilidade Individual**, ele não faz mais do que sair do seu grupo de pertença e procurar outro que lhe permita comparações favoráveis e assim restabelecer a sua identidade social a níveis positivos. Esta é uma estratégia que implica uma desvinculação com o *in-group*;
- A escolha da segunda estratégia, **Competição**, leva os elementos no *in-group*, a procurar superar o *out-group*, numa ou em várias dimensões anteriormente favoráveis;
- Por último pode utilizar a estratégia **Criatividade Social**, que se traduz na reformulação do modo como era estabelecida a comparação. Deste modo o indivíduo, pode comparar-se com outros grupos numa nova dimensão de referência favorável, pode inverter os valores de determinada característica com uma valência negativa para o grupo; pode ainda escolher outros grupos de referência.

Nestas duas últimas estratégias, verifica-se um fortalecimento dos laços vinculativos no *in-group*.

Segundo Robinson, Tayler e Piolat (1990), a estratégia que é frequentemente utilizada pelos alunos com fracos resultados escolares e em contexto educativo, como reacção possível à ameaça de uma Identidade Social negativa é a Criatividade Social. Por este motivo abordaremos este tema no próximo ponto.

### **2.3.1. CRIATIVIDADE SOCIAL / ATITUDE FACE AO TRABALHO ESCOLAR**

Como se viu atrás, auto-conceito e resultados escolares, relacionam-se intimamente, por exemplo Fierro (1992), afirma que as crianças e adolescentes que apresentam uma auto-estima elevada, são de um modo geral bons alunos. Por outro lado, Robinson (1978), Robinson e Tayler (1986) dos seus vários estudos, apontam para que alunos com fracos resultados escolares criam expectativas permanentes de insucesso o que leva a um processo de desinteresse escolar que se traduz num desinvestimento em tudo o que tenha a ver com as tarefas escolares e face a todo o trabalho escolar.

Estes autores desenvolveram um modelo exaustivo e explicativo dos antecedentes e consequências deste desinteresse escolar, sublinhando como antecedentes o pouco interesse com que estes alunos olham as matérias escolares, achando-as inúteis, bem como, a referência às aulas na sua globalidade monótonas. As principais consequências deste desinteresse acentuado são precisamente os fracos resultados escolares que naturalmente, quando as condições não se modificam, levam à retenção no mesmo ano escolar.

Perante este ciclo de desinteresse «insucesso – expectativas permanentes de insucesso – desinteresse» (Senos, 1997, pp. 127), a auto-estima do jovem fica ameaçada existindo segundo Senos (1997, 1992) e Senos e Diniz (1998) dois caminhos possíveis para que o jovem supere este abaixamento previsível da sua auto-estima:

Por um lado pode aceitar essa sua “incapacidade” para enfrentar os desafios da escola e deixa-se levar pelo seu estatuto de “mau aluno”, o que contribui para a continuação da diminuição dos seus níveis de auto-estima e conseqüente desinvestimento da vida e trabalho escolar;

Por outro lado, o jovem pode reagir, não aceitando a “etiqueta” imposta pela cultura escolar e tenta manter a auto-estima em valores aceitáveis, resistindo ao seu abaixamento.

É esta segunda opção que nos interessa aqui abordar, e explorar à luz do «Modelo Teórico da Identidade Social» de Tajfel e Turner referido por Huici (1985), bem como por Robinson e Tayler (1986) e Senos (1997).

Deste modo, os jovens com fracos resultados escolares e que sentem a sua auto-estima ameaçada neste domínio, tendem a redefinir a sua situação e escapar a comparações desfavoráveis, recorrendo à estratégia da **criatividade social** abordada no ponto anterior. O jovem inverte os valores escolares, procurando valores alternativos para poder produzir comparações favoráveis, o que vai contribuir para resistir ao abaixamento da auto-estima. Esta estratégia contribui também para uma identidade social positiva através da afiliação a grupos coerentes com os seus novos valores (Senos e Diniz, 1998), ou seja, grupos com uma cultura própria, contrária à cultura escolar (Senos, 1997).

Assim, o insucesso acadêmico, torna-se um manancial de identidade social positiva e manutenção de auto-estima. Os jovens invertem os valores preconizados pela escola, segundo Robinson, Tayler e Piolat (1990), valorizando os seus aspectos negativos.

Também estudos de Kaplan (In Silbereisen, Noack & Reitzle, 1987) encontraram que adolescentes com experiências permanentes de fracasso em relação a tarefas elaboradas a partir de normas e valores escolares, tendem a dar valor a grupos e comportamentos que vão contra essas normas e valores.

Como Senos e Diniz (1998) referem, este fenómeno de criatividade social, tal como Robinson e Tayler (1986) o explicaram, faz-nos reflectir no fenómeno indisciplina muito presente nas nossas escolas que em regra traduz a inversão de normas e valores que são estabelecidos pela escola e o conseqüente confronto conflituoso dos jovens com fracos resultados escolares, relativamente aos professores, na tentativa de elevarem os níveis de auto-estima e estabelecer uma identidade positiva com os seus pares.

Neste nosso trabalho, pretendemos também estudar a atitude do jovem face ao trabalho escolar. Quando falamos nesta atitude, queremos no fundo avaliar o recurso ou não do jovem a uma estratégia de **criatividade social**. Ao demonstrar uma atitude face ao trabalho escolar contrária aos valores escolares, o jovem está a ser criativo socialmente. Diversos estudos têm vindo a demonstrar que os alunos com baixos resultados escolares tem uma menor auto percepção da sua competência escolar, bem como uma menor auto-percepção da atitude comportamental, como é o caso dos resultados encontrados por Peixoto (1998), sem no entanto haver diferenças significativas relativamente à auto-estima global, o que

vem de encontro ao modelo de Robinson e Tayler (1986). Também ainda este autor, encontrou que alunos com insucesso escolar, desvalorizam os valores veiculados pela escola.

Veiga e Moura (1993), num estudo efectuado a alunos do 7º e 9º anos de escolaridade, divididos em dois grupos – alunos suspensos e alunos não suspensos – concluíram que as diferenças entre os dois grupos, relativamente ao auto-conceito global não eram significativas. No entanto, existem diferenças se olharmos para o auto-conceito académico. Estes autores, realçam a influencia do auto-conceito académico na disrupção escolar<sup>1</sup>, reforçando a ideia de que é necessária a promoção do auto-conceito, como forma de prevenir a disrupção escolar.

Por outro lado Senos e Diniz (1998) num estudo efectuado a alunos do 9º ano de escolaridade, encontraram também que sujeitos com bons e fracos resultados escolares, não diferem quanto aos valores da auto-estima global de acordo com o modelo de Robinson e Tayler (1986), no entanto os sujeitos com bons e fracos resultados escolares, não diferem também relativamente aos valores da auto-percepção da competência escolar. Segundo Senos e Diniz (1998) parece que ao proteger o auto-conceito académico, o jovem protege a auto-estima, esta parece manter-se à custa da auto percepção da competência académica e não através dos resultados escolares. Por outro lado estes autores, verificaram que alunos com uma pior atitude face ao trabalho escolar, apresentaram piores resultados escolares, pior auto-conceito académico, pior auto-conceito comportamental e pior auto-estima global – formando um grupo de risco - do que os alunos com uma atitude face ao

---

<sup>1</sup> Disrupção escolar, refere-se à transgressão das regras escolares, que prejudicam as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento na escola. No fundo é o que chamamos de atitude face ao trabalho escolar, neste caso contrária aos valores escolares

trabalho escolar, que vai de encontro à cultura escolar. Segundo estes autores, as atitudes contrárias aos valores escolares no contexto daquele estudo – que carece de futura confirmação experimental – parecem não desempenhar um efeito protector da auto-estima.

Veremos o que se passa relativamente aos jovens a frequentar o ensino profissional e com um passado escolar marcado pelo insucesso.

### **3. OBJECTIVOS E HIPÓTESES**

A revisão da literatura apontou-nos para a utilidade do estudo do auto-conceito, na compreensão de aspectos relevantes da personalidade e do comportamento (Veiga, 1995; Serra, 1988). Da leitura dos vários autores sublinha-se a ideia unânime de que na formação do auto-conceito, o meio social, as interações sociais e a forma como os outros interagem connosco, assumem um papel relevante. Determinou-se o carácter estável (particularmente no período da adolescência) e multidimensional do auto-conceito.

Fica também em evidência o papel da escola na construção do auto-conceito. A escola é por excelência um local de socializações e de informações que contribuem para a formação da identidade dos jovens, nomeadamente nas ligações estabelecidas com os grupos de referência.

Ressalta também a confirmação da existência de uma relação positiva entre auto-estima e resultados escolares, bem como entre auto-estima e atitude face ao trabalho escolar.

O objectivo da nossa investigação é analisar o comportamento da nossa amostra, retirada de uma escola de ensino profissional, à luz do modelo de Robinson e Tayler (1986) abordado no enquadramento teórico.

A ideia central deste modelo, é de que alguns alunos com baixos resultados escolares, resistem de forma activa ao abaixamento da auto-estima, através do recurso a uma estratégia de **criatividade social**, que se traduz num percurso de valores alternativos aos veiculados pela escola, que lhes possam permitir a manutenção de uma auto-estima em valores aceitáveis (Robinson e Tayler, 1986).

Esta **criatividade social** de que falam os autores é traduzida por nós em “atitude face ao trabalho escolar”. Considera-se que os jovens utilizam estratégias de **criatividade social** quando invertem normas escolares, ou seja, quando apresentam uma atitude face ao trabalho escolar contrária aos valores escolares.

Este modelo é apoiado pelo quadro teórico da Identidade Social, desenvolvido por Tajfel e Turner.

A principal característica da nossa amostra, além de os sujeitos pertencerem a uma escola profissional, apresentam também na sua grande maioria um passado escolar com insucesso e por vezes repetido, bem como um desinteresse generalizado pelo sistema de ensino regular.

De acordo com o nosso objectivo, orientaremos o nosso estudo através das seguintes hipóteses:

- *Os alunos do primeiro ano, apresentam uma auto-estima global sem diferenças significativas, da auto-estima global dos alunos do terceiro ano.*

Espera-se que de acordo com o modelo de Robinson e Tayler, os alunos do primeiro ano (marcados com uma história de insucesso escolar repetido, recente) apresentem níveis idênticos de auto-estima relativamente aos alunos do terceiro ano. Confrontados com um passado escolar de insucessos, os jovens do primeiro ano tenderiam a resistir activamente ao abaixamento da sua auto-estima, provocado por esses insucessos, lutando por uma auto-estima positiva tal como referem Robinson e Tayler (1986).

- *Os alunos do primeiro ano apresentam uma auto-percepção da competência escolar com diferenças significativas dos alunos do terceiro ano, bem como diferenças significativas, relativamente às restantes áreas do auto-conceito.*

Espera-se que os alunos do primeiro ano, apresentem um auto-conceito académico inferior aos alunos do terceiro ano, já que se encontram mais perto das experiências de insucesso passado enquanto que os alunos do terceiro ano, uma vez que a frequência da escola profissional lhes possibilitará mais experiências de sucesso, apresentarão, além de um auto-conceito académico mais elevado, níveis também mais elevados nas restantes áreas do auto-conceito.

- *Os alunos do primeiro ano, apresentam uma atitude face ao trabalho escolar significativamente diferente dos alunos do terceiro ano.*

Espera-se que os alunos do primeiro ano apresentem valores inferiores aos dos alunos do terceiro ano. Peixoto (1998) encontrou que alunos com insucesso escolar, desvalorizam as tarefas escolares. Os alunos do primeiro ano, encontram-se mais perto dessa realidade de insucesso pelo que apresentarão uma atitude mais negativa, face ao trabalho escolar, ou seja contrária aos valores escolares.

De seguida apresentaremos a metodologia utilizada no nosso estudo.

## **4. METODOLOGIA**

#### **4.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA**

Tal como referimos no início deste trabalho pretende-se fazer um estudo exploratório, relativamente à auto-estima e à atitude face ao trabalho escolar, de jovens a frequentar uma escola profissional, tendo em conta o seu passado escolar.

A escolha de sujeitos na etapa da adolescência, enquadra-se na nossa revisão da literatura, onde se constatou que é na adolescência que o auto-conceito adquire uma certa estabilidade, sofrendo a partir dessa fase, poucas modificações.

Nesta etapa do desenvolvimento, o grupo assume um papel importante na construção da identidade social do jovem. É no grupo que o jovem procura valores alternativos que lhe permita, em casos de necessidade, lutar contra as ameaças à sua auto-estima.

Deste modo foi escolhida para o estudo, a população de uma escola profissional da região de Lisboa, que ministra cursos de nível III.

Esta escola apresenta uma oferta de três cursos profissionais diferentes. Cada um dos cursos tem a duração de três anos, dando no final equivalência ao 12º ano de escolaridade do sistema de ensino regular. Em cada ano escolar, os alunos desta escola têm que cumprir seis semanas de estágio.

Para a nossa amostra, escolhemos os alunos de dois dos cursos do primeiro e terceiro anos, uma vez que um dos cursos (por ser mais recente), apenas tinha na data da recolha dos dados, alunos no primeiro e segundo ano.

Escolhemos alunos do primeiro ano e terceiros anos, numa perspectiva de estudar e comparar as variáveis do estudo em alunos que saíram do ensino regular e transitaram para o ensino profissional e alunos já com uma vivência diferente, a da frequência do ensino profissional, uma vez que empiricamente, nos parece que estes alunos têm uma atitude diferente, dos alunos do ensino regular.

Assim, no quadro I apresentado de seguida, encontram-se representados os cursos e os anos dos quais a nossa amostra foi retirada.

Quadro I – Recolha da amostra

	<b>Alunos do 1º Ano</b>	<b>Alunos do 2º Ano</b>	<b>Alunos do 3º Ano</b>
<b>Curso A</b>	Recolha de dados para o estudo	Recolha de dados preliminares	Recolha de dados para o estudo
<b>Curso B</b>	Recolha de dados para o estudo	Recolha de dados preliminares	Recolha de dados para o estudo
<b>Curso C</b>	Sem recolha de dados	Sem recolha de dados	Sem recolha de dados

Relativamente ao número de alunos envolvidos, quer na recolha dos dados preliminares, quer na recolha dos dados para o estudo, podemos consultar o quadro II.

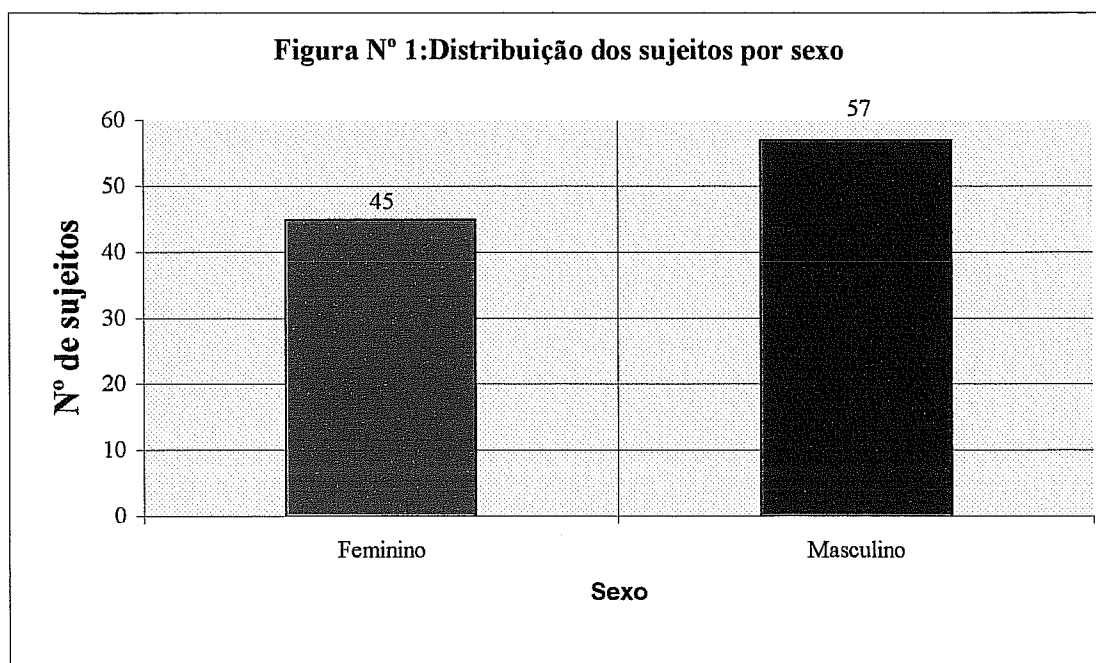
Quadro II – Número de alunos envolvidos

	Alunos do 1º Ano	Alunos do 2º Ano	Alunos do 3º Ano	
Curso A	28	12	20	
Curso B	22	17	32	
Curso C	-	-	-	
<b>Nº de alunos da amostra</b>	<b>50</b>	<b>-</b>	<b>52</b>	<b>102</b>

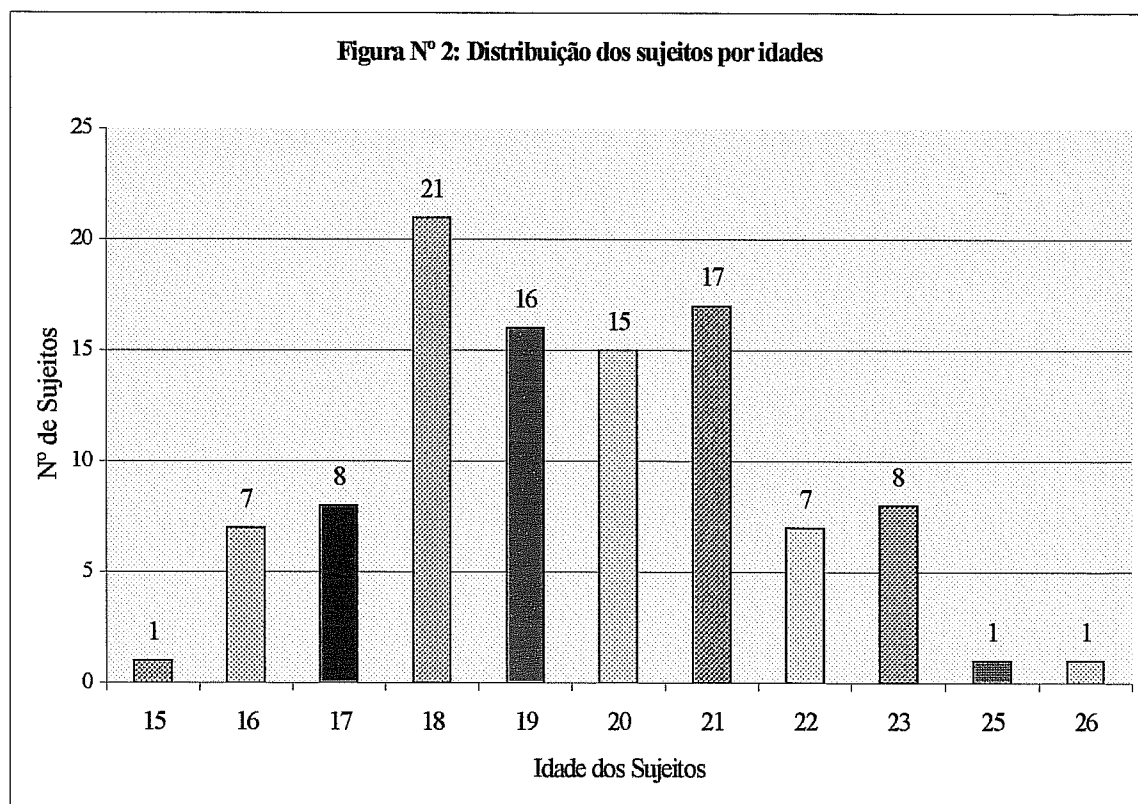
A amostra é constituída por 102 sujeitos, distribuídos por 7 turmas:

- Duas turmas do curso A do 1º Ano (28 sujeitos);
- Duas turmas do curso B do 1º Ano (22 sujeitos);
- Duas turmas do curso A do 3º Ano (20 sujeitos),
- Uma turma do curso B do 3º Ano (32 sujeitos).

Os 102 sujeitos da amostra encontram-se distribuídos em função do sexo da seguinte forma:



As idades dos sujeitos, variam entre os 15 anos e os 26 anos e na amostra total encontram-se distribuídos por idade como se ilustra na figura Nº2.

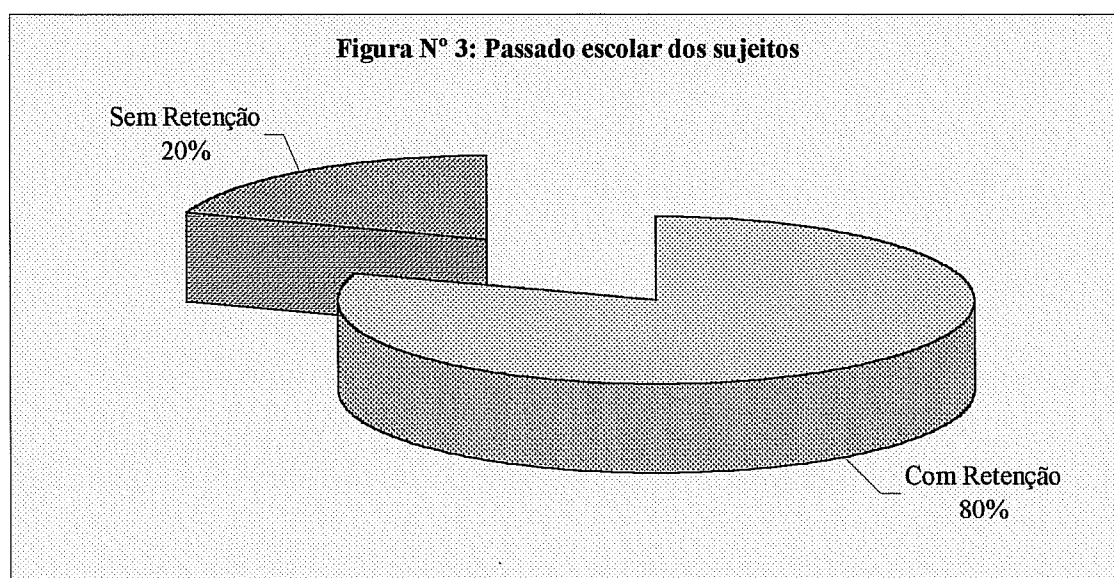


A média de idades dos sujeitos da amostra situa-se nos 19,52 anos de idade.

Uma das particularidades interessantes e importantes da nossa amostra é o facto da maioria dos sujeitos, apresentar uma história de insucesso escolar quando da entrada na escola profissional. De facto, esta constatação vem de encontro à nossa observação empírica de que a maioria dos jovens, apenas ingressa numa escola de ensino profissional, quando já se

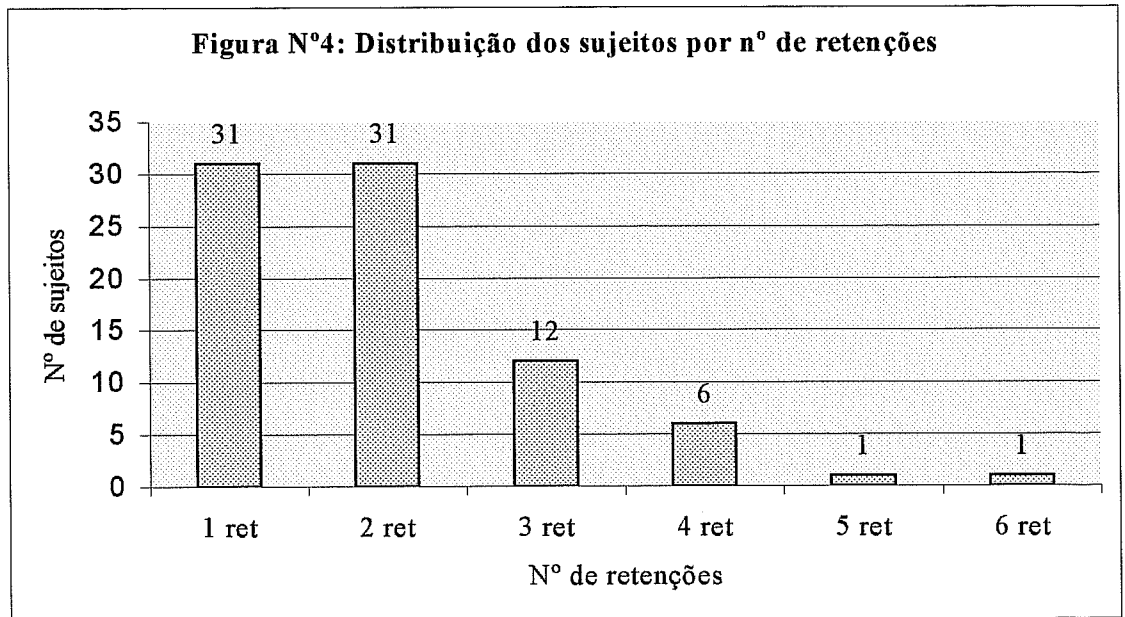
encontram desiludidos com o ensino regular e numa tentativa de obter uma qualificação profissional que lhes permita a entrada no mundo do trabalho dotados de competências facilitadoras para a sua integração.

Assim, analisando o percurso destes alunos, em termos de retenção escolar, somos confrontados com os seguintes dados:



Daqui se conclui que 80% dos jovens tiveram uma ou mais retenções no seu passado escolar. Apenas 20% dos alunos, nunca ficaram retidos até à entrada na escola profissional.

Se olharmos mais atentamente para o número de retenções verificamos que a maioria dos sujeitos (62) ficou retido uma ou duas vezes no mesmo ano escolar, sendo que 19 alunos têm três ou mais repetências no seu passado escolar, como é ilustrado pela figura N° 4:



Esta característica, de um passado escolar de insucesso que a nossa amostra revela, é fundamentada, não só pelo que acabámos de referir e clarificar através das figuras, mas também através da idade dos jovens.

De facto, um jovem sem retenção escolar até ao 9º ano de escolaridade, poderia ingressar no ensino profissional com 15/16 anos e sair com 17/18 anos. Se olharmos para a distribuição de idades dos sujeitos da amostra – *vide* figura nº 2 - constatamos que apenas 8 sujeitos se situam entre os 15/16 anos, sendo o número claramente inferior à totalidade dos alunos a frequentar o primeiro ano (50).

Deste modo, assumiremos que a nossa amostra é constituída por jovens com um passado escolar de insucesso e analisaremos desta forma, considerando o passado escolar e não dividindo a amostra em alunos com e sem retenção. Parece-nos que independentemente do

número de retenções, esta amostra é caracterizada também, por um passado escolar marcado pelo desinteresse, relativamente à frequência do ensino regular.

Outra das particularidades da nossa amostra refere-se à experiência de trabalho, ou seja às semanas de estágio cumpridas pelos alunos.

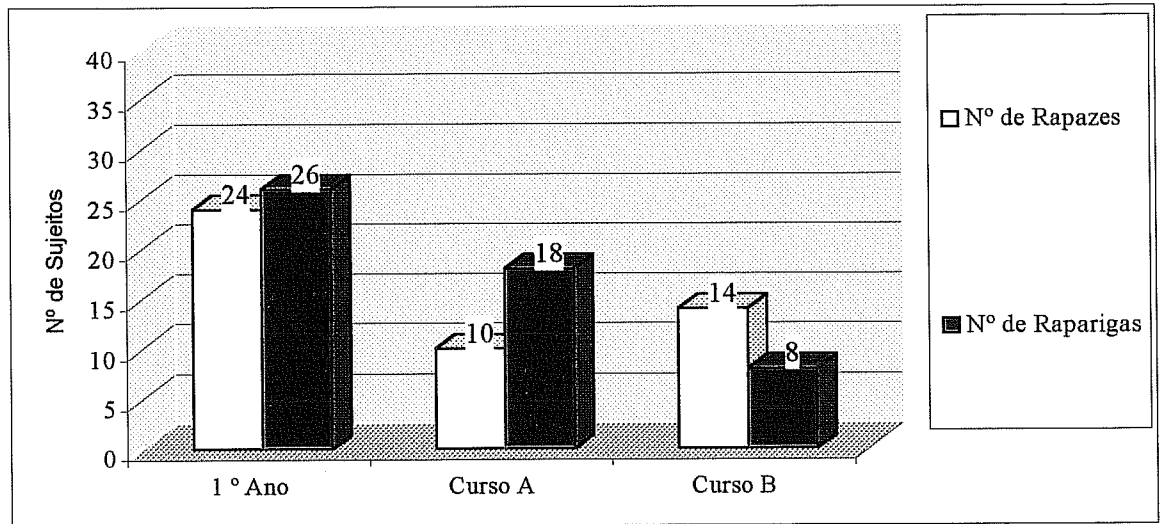
Assim, os alunos do primeiro ano, dos dois cursos, não tinham qualquer experiência de estágio à data da recolha dos dados, enquanto que os alunos do terceiro ano, dos dois cursos, tinham cumprido, até à recolha de dados, dezoito semanas de estágio, ou seja com uma experiência de trabalho efectivo, ao longo dos três anos do curso.

Na análise dos dados, iremos fazer referência a este aspecto, quando analisarmos a auto-percepção da competência para o trabalho e a importância que os jovens dão a esta área da sua vida. Parece-nos uma abordagem interessante num estudo realizado numa escola profissional, bem como indicador de como os jovens portugueses se auto-percebem nesta área e a importância que ela tem para eles.

Uma vez que as hipóteses de trabalho do presente estudo, assentam na comparação dos jovens a frequentar o primeiro e terceiro ano, e uma vez que a amostra será retirada de dois cursos diferentes (A e B), importa caracterizar a amostra, em função dos anos e respectivos cursos.

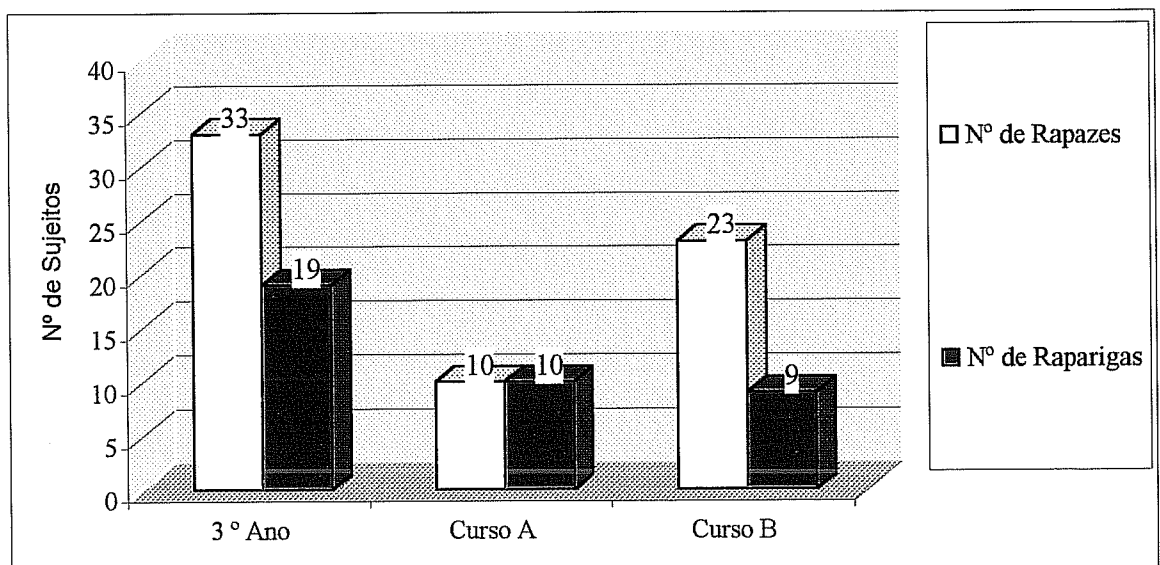
Assim, a distribuição dos jovens do primeiro ano por sexo e curso, encontra-se representada na figura N°5.

**Figura N° 5- Distribuição dos jovens do 1º Ano por sexo e curso**



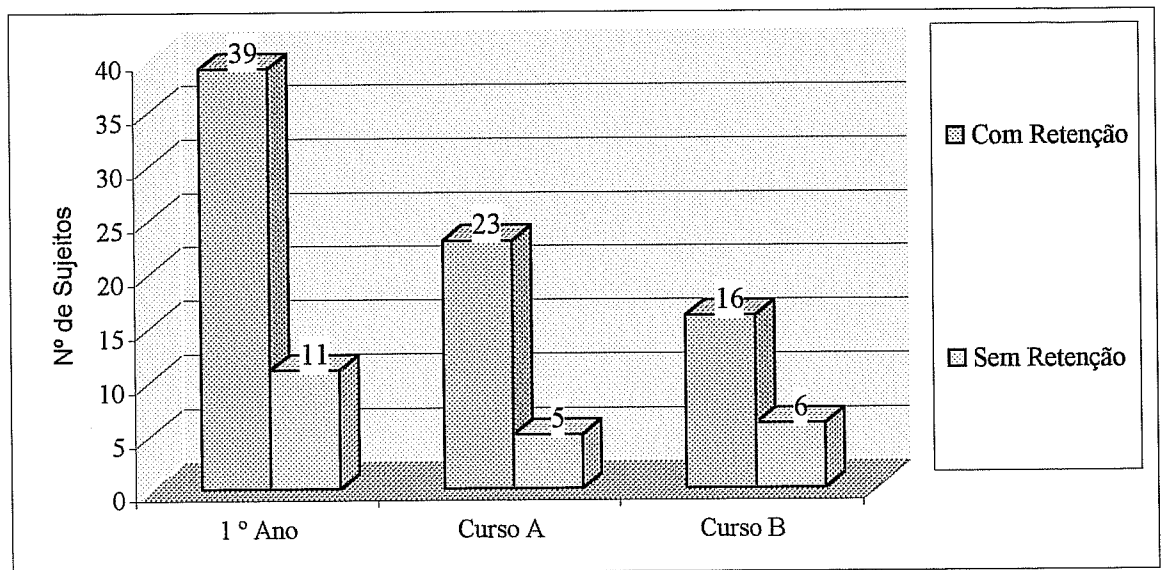
Relativamente aos jovens a frequentar o 3º ano, temos a seguinte distribuição por sexo e curso na figura N°6.

**Figura N°6 - - Distribuição dos jovens do 3º Ano por sexo e curso**



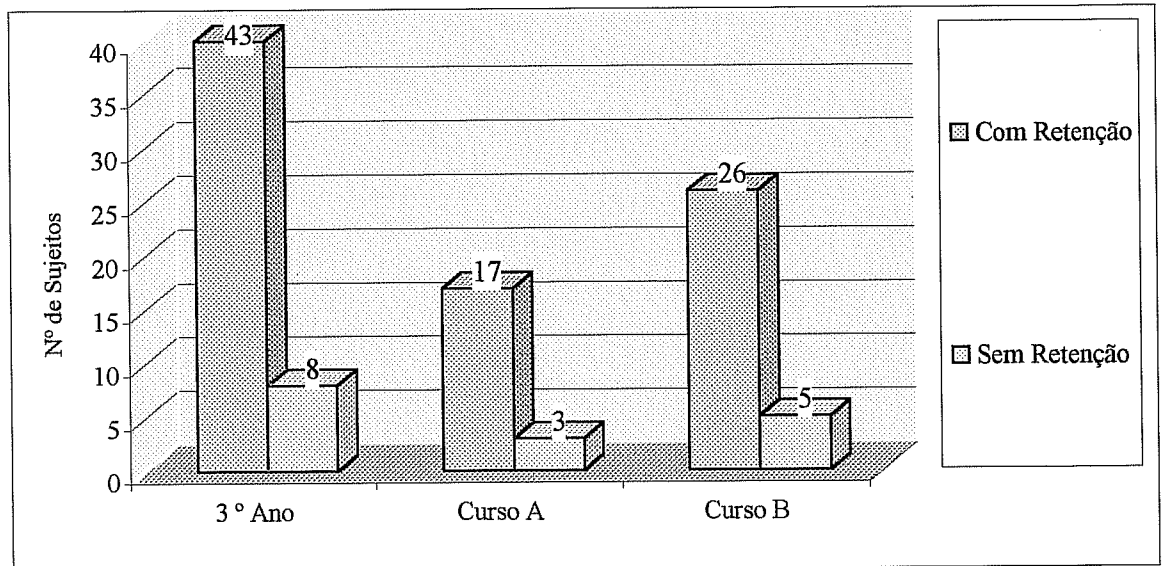
É importante caracterizar a amostra no que diz respeito à retenção, nos anos e cursos. Assim, na figura N°7 encontra-se o estudo do passado escolar dos jovens do primeiro ano.

**Figura N°7 – Retenção dos alunos do primeiro ano distribuídos por curso.**



Os jovens a frequentar o terceiro ano, encontram-se distribuídos relativamente ao seu passado escolar do seguinte modo:

**Figura Nº8 - Retenção dos alunos do terceiro ano distribuídos por curso.**



De facto podemos constatar que a retenção distribuída por anos e cursos, se encontra bastante equilibrada e assume em todos os anos e cursos, valores muito elevados relativamente aos alunos sem retenção. Mais uma vez se reforça a ideia de que a amostra, quase na sua totalidade é claramente caracterizada por um passado escolar de insucessos.

O meio socioeconómico destes jovens, foi determinado através da escolaridade dos pais e tipo de profissão dos mesmos.

As profissões foram classificadas através de uma grelha de estrutura dos níveis ocupacionais construída por Silva Santos et al. (1973)<sup>2</sup> Apresentam-se de seguida as tabelas referentes aos níveis de escolaridade das mães e dos pais, dos jovens da amostra:

<b>Tabela Nº 1 – Nível de escolaridade das mães</b>	
<b>Nível de escolaridade</b>	<b>Porcentagem</b>
Licenciatura	12 %
Bacharelato	3 %
12º Ano	11 %
11º Ano	2 %
10º Ano	2 %
9º Ano	12 %
8º Ano	1 %
7º Ano	3 %
6º Ano	7 %
5º Ano	1 %
4º Ano	46 %

<b>Tabela Nº 2 – Nível de escolaridade dos pais</b>	
<b>Nível de escolaridade</b>	<b>Porcentagem</b>
Licenciatura	11 %
Bacharelato	1 %
12º Ano	13 %
11º Ano	2 %
10º Ano	2 %
9º Ano	16 %
7º Ano	8 %
6º Ano	7 %
4º Ano	40 %

A grande maioria dos pais (mães e pais) encontram-se abaixo da escolaridades obrigatória (9º Ano).

Relativamente ao nível ocupacional, observemos as tabelas 3 e 4.

<sup>2</sup> In Martins, M. (1996). A Pré-história da Aprendizagem da Leitura. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Página 242.

<b>Tabela Nº 3 – Nível de ocupação das mães</b>	
<b>Nível de ocupação</b>	<b>Porcentagem</b>
Quadros superiores	10 %
Quadros médios	2 %
Encarregados e contramestres	1 %
Altamente qualificados	12 %
Qualificados (Administrativos)	8 %
Qualificados (Comércio)	15 %
Qualificados (Produção e outros)	12 %
Semi qualificados	40 %

Na tabela Nº 3 podemos observar que as mães dos jovens da amostra, na sua maioria são profissionais semi-qualificados ou qualificados.

<b>Tabela Nº 4 – Nível de ocupação dos pais</b>	
<b>Nível de ocupação</b>	<b>Porcentagem</b>
Quadros superiores	11 %
Quadros médios	2 %
Encarregados e contramestres	1 %
Altamente qualificados	17 %
Qualificados (Administrativos)	15 %
Qualificados (Comércio)	17 %
Qualificados (Produção e outros)	24 %
Semi qualificados	14 %

Também no nível de ocupação dos pais, a maioria encontra-se nas categorias de profissional qualificado e semi qualificado, à semelhança dos níveis ocupacionais das mães.

## **4.2. INSTRUMENTOS**

Na sequência do enquadramento teórico e de acordo com os objectivos e hipóteses do estudo, pretende-se analisar o auto-conceito dos jovens da nossa amostra em vários domínios, a sua auto-estima, bem como a sua atitude face à escola.

### **4.2.1. AUTO-CONCEITO**

Dos diversos instrumentos utilizados no estudo do auto-conceito mais utilizados na investigação em Portugal, nomeadamente: Self-Esteem Inventories – Stanley Coopersmith; Piers-Harris Children’s Self-Scale; Self-Perception Profile – Susan Harter; e tendo em conta a especificidade de cada um deles, a nossa escolha recaiu para a utilização da Self-Perception Profile de Susan Harter (1988), particularmente na sua versão para adolescentes – Self-Perception for Adolescents (1988) – uma vez que se adequa à faixa etária da nossa amostra e tem a característica importante de incluir uma medida independente da auto-estima global, bem como avaliar a auto-percepção do jovem em vários domínios, sendo

cada um deles traduzido por um valor numérico. Harter (In Senos, 1992) justifica esta separação na avaliação do auto-conceito em vários domínios, na medida em que os jovens, não têm sentimentos de competência igual, nas diversas áreas da sua vida.

A escala por nós utilizada, para o estudo da auto-estima e dos vários domínios do auto-conceito é a versão “*Self-Perception Profile for Adolescents*” que deriva da “*Self Perception Profile for Children*” da mesma autora, na sua adaptação para a população portuguesa (Peixoto, Alves-Martins, Mata & Monteiro, 1996). Desta escala foram utilizados o Perfil de Auto-Percepção e a Escala de Importância.

Esta é uma escala que avalia o auto-conceito do jovem e a importância que este dá à sua auto-percepção, em áreas independentes dividindo-se deste modo em nove sub-escalas.

As áreas em que o jovem se auto-percepciona são:

- *Scholastic Competence* (Competência Escolar): esta sub-escala procura analisar como o adolescente se percebe no domínio da sua *performance* escolar, e se se sente como inteligente;
- *Social Acceptance* (Aceitação Social): pretende-se avaliar o grau de aceitação do adolescente pelo seu grupo de pares, como se sente em termos de popularidade e se tem muitos amigos;
- *Athletic Competence* (Competência Atlética): procura-se avaliar a forma como o adolescente se percebe relativamente à sua competência nos desportos e actividades atléticas;

- *Physical Appearance* (Aparência Física): pretende-se saber o grau de satisfação que o adolescente tem relativamente ao seu aspecto físico, se gosta do seu corpo, se sente que tem boa aparência;
- *Job Competence* (Competência para o Trabalho): esta sub-escala procura avaliar a percepção do jovem acerca das suas competências para ter um emprego, do seu desempenho num possível *part-time* e se está preparado para desempenhar as tarefas que lhe são associadas;
- *Romantic Appeal* (Atração Romântica): pretende-se aqui analisar como o adolescente se percepção nas suas relações com o sexo oposto, se na realidade sai com as pessoas que deseja e se acha que num encontro é interessante e divertido.
- *Behavioral Conduct* (Aspectos Comportamentais): esta sub-escala traduz-nos a forma como o adolescente se sente relativamente ao modo como age, às atitudes que toma, se evita criar situações embaraçosas para si próprio e se tem um comportamento condizente com o que os outros esperam deles.
- *Close Friendship* (Amizades Íntimas): pretende-se avaliar as competências do adolescente para estabelecer as relações de amizades sólidas e de confiança para poder partilhar pensamentos pessoais e segredos.
- *Self-Worth* (Auto-Estima Global): pretende-se analisar se o adolescente se valoriza de uma forma global, se gosta de si enquanto pessoa.

Foi acrescentada a área da “competência para o trabalho” da escala original e que não é contemplada na sua adaptação para a população portuguesa, uma vez que como foi referido, os jovens da amostra frequentam uma escola de ensino profissional tendo uma experiência efectiva de trabalho.

Cada sub-escala do Perfil de Auto-Percepção utilizado é constituído por vários itens tendo, na sua totalidade, o jovem que se posicionar relativamente a quarenta e cinco itens. A distribuição dos itens de cada domínio a analisar, aparece alternadamente ao longo da escala, da forma como se segue:

Quadro III- Áreas e itens do Perfil de Auto-Percepção

Áreas	Itens
<b>Competência Escolar (CE)</b>	1-10-19-28-37
<b>Aceitação Social (AS)</b>	2-11-20-29-38
<b>Competência Atlética (CA)</b>	3-12-21-30-39
<b>Aparência Física (AF)</b>	4-13-22-31-40
<b>Competência para o Trabalho (CT)</b>	5-14-23-32-41
<b>Atracção Romântica (AR)</b>	6-15-24-33-42
<b>Aspectos Comportamentais (AC)</b>	7-16-25-34-43
<b>Amizades Íntimas (AI)</b>	8-17-26-35-44
<b>Auto-Estima Global (AE)</b>	9-18-27-36-45

A escala, tal como se encontra construída, sugere que o adolescente se posicione relativamente a duas afirmações – uma de sentido positivo outra de sentido negativo – por cada item escolhe apenas uma das afirmações. De seguida, relativamente à que escolheu, o adolescente deve assinalar se a frase traduz exactamente a sua forma de sentir ou se traduz mais ou menos a sua forma de sentir. Assim, para cada item é colocada uma cruz no quadrado que representa a situação com a qual o adolescente se identifica, como se mostra no seguinte exemplo:

Figura N°9 – excerto da escala de auto-conceito para adolescentes de Susan Harter

Exac- tamen- te como eu	mais ou me- nos com o eu					Mais ou me- nos com o eu	Exac- tament e como eu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns pensam que podem sair-se bem em qualquer nova actividade desportiva.	MAS	Outros receiam sair-se mal numa nova actividade desportiva.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12							

A cotação da escala é efectuada item a item, podendo variar de “um” a “quatro” pontos – *vide* anexo 3 - sendo o valor “um” correspondente a uma baixa auto-percepção e o valor “quatro” correspondente a uma alta auto-percepção.

Posteriormente é calculada a média aritmética para cada uma das sub-escalas obtendo-se, assim, nove resultados correspondentes aos nove domínios, o que vai definir o perfil do jovem, em relação ao seu Auto-Conceito.

Relativamente à Escala de Importância, ela é constituída por dezasseis itens, dois por cada domínio anteriormente referido, com excepção da sub-escala “auto-estima global”. A distribuição dos itens, relativamente aos domínios é feita de acordo com o quadro IV.

Quadro IV - Áreas e itens da Escala de Importância

Áreas	Itens
<b>Competência Escolar (ICE)</b>	1 – 9
<b>Aceitação Social (IAS)</b>	2 – 10
<b>Competência Atlética (ICA)</b>	3 – 11
<b>Aparência Física (IAF)</b>	4 – 12
<b>Competência para o Trabalho (ICT)</b>	5 – 13
<b>Atracção Romântica (IAR)</b>	6 – 14
<b>Aspectos Comportamentais (IAC)</b>	7 – 15
<b>Amizades Íntimas (IAI)</b>	8 - 16

O preenchimento por parte do jovem e cotação da “Escala de Importância” executa-se do mesmo modo do que para o “Perfil de Auto-Percepção”. Na cotação, ao valor “um” corresponde uma baixa importância atribuída e ao valor “quatro” corresponde a uma alta importância atribuída.

#### 4.2.2. ESCALA DE ATITUDE FACE À ESCOLA

O instrumento escolhido para avaliar a atitude dos jovens face à escola, é o utilizado por Carreiro (1996) numa amostra de alunos do 9º Ano de Escolaridade. É uma escala construída tendo por base quatro fontes:

- Os conceitos de aluno “Indisciplinado” e aluno “disciplinado”, recolhidos por Diniz (1995) numa amostra de 9º ano de escolaridade, que traduzem atitudes favoráveis ou desfavoráveis ao trabalho escolar;
- Sugestões dadas por Robinson e Tayler (1991);
- O instrumento utilizado por Senos (1992) na sua dissertação de Mestrado;
- O pré-teste efectuado ao instrumento de Diniz (1995) por Carreiro (1996) a alunos do 9º ano de escolaridade.

Esta escala de Atitude Face à Escola que utilizamos, foi construída por Carreiro (1996), tendo por modelo formal, as escalas de auto-conceito de Susan Harter. Assim, é constituída por vinte e um itens, cada um composto por duas frases, uma de valor positivo, outra de valor negativo, podendo cada item assumir valores de “um” a “quatro” tal como nas escalas construídas por Susan Harter. O valor “quatro” revela uma atitude face à escola que é veiculada pela mesma, o valor “um” traduz uma atitude face à escola claramente contrária à veiculada pela mesma.

Os itens foram ordenados na escala de forma aleatória e a mesma validada por Carreiro (1996) e por nós – *vide* anexo 1. Utilizámos a “Reliability analysis – scale (alpha)” tendo sido constatada uma boa consistência interna dos itens da escala.

As frases desta escala, traduzem comportamentos, descritos pelos jovens que ocorrem dentro e fora da sala de aula.

O preenchimento da escala por parte dos jovens é igual ao descrito no instrumento anterior.

### **4.3. PROCEDIMENTO**

Contactada a escola de ensino profissional, no sentido de autorizar o presente estudo, procedeu-se à marcação das horas para a recolha dos dados.

Os dados preliminares, foram recolhidos em duas turmas do 2º ano, uma do curso A e outra do curso B, numa hora lectiva das turmas em que o professor se dispôs a colaborar. Esta primeira recolha foi efectuada em Janeiro de 1998 e teve como objectivo o treino da aplicação dos instrumentos, bem como a verificação da compreensão dos itens das escalas, por parte dos jovens.

Em Abril de 1998, foram recolhidos os dados da nossa amostra. Abril porque era a altura do ano em que os alunos do 3º ano já tinham cumprido as dezoito semanas de estágio e os alunos do 1º ano ainda não tinham nenhuma semana de estágio no seu currículo.

A prova passada aos jovens, é constituída por um grupo de folhas – *vide* anexo 2 – agrafadas e apresentadas a todos os sujeitos pela seguinte ordem:

- Uma folha introdutória, onde os alunos escrevem os seus dados pessoais:
- nome;
- data de nascimento;
- profissão e habilitações escolares do pai;
- profissão e habilitações escolares da mãe;
- ano de escolaridade com que o aluno entrou para a escola profissional;
- uma pergunta, “já repetiu algum ano de escolaridade?”, à qual os alunos devem responder colocando uma cruz no “sim” ou no “não” de acordo com o seu caso;
- um espaço onde se pede que o aluno, no caso de ter repetido um ou mais anos de escolaridade, escreva qual o ano e quantas vezes o repetiu;
- Um texto com o seguinte: “O presente questionário tem por objectivo conhecer a opinião que os jovens têm sobre si próprios. Não existem por isso, respostas certas ou erradas, cada um deverá responder o que achar melhor, segundo a sua própria maneira de pensar. Todos os dados e resultados deste questionário fazem parte do estudo a efectuar e são confidenciais. Nem os professores, nem qualquer entidade na escola, terá acesso a esta informação”;
- O perfil de auto-percepção da Escala de Auto-conceito de Susan Harter (1988), constituído por quatro páginas com o título “Como é que eu sou?”, onde o sujeito se deve posicionar relativamente a 45 itens diferentes;
- A escala de importância da Escala de Auto-conceito de Susan Harter (1988), constituída por duas páginas com o título “O quanto isto é importante para mim?” e que comporta 16 itens diferentes para o sujeito se posicionar;
- A Escala de Atitude face ao Trabalho Escolar, constituída por 21 itens.

Estes instrumentos foram à semelhança dos dados preliminares, passados colectivamente em cada turma, num horário definido por cada professor que aceitou colaborar com o estudo.

Os instrumentos foram por nós aplicados em todas as turmas envolvidas na amostra e foram utilizados os procedimentos sugeridos por Harter (1988) na sua aplicação.

A confidencialidade dos dados foi garantida.

Os dados foram recolhidos, as escalas cotadas e os valores introduzidos em base de dados “Excell”.

#### 4.4. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após a recolha dos dados e cotação dos instrumentos – Perfil de Auto-Percepção da Escala de Auto-Conceito para Adolescentes de Susan Harter (1988), a Escala de Importância da Escala de Auto-conceito para Adolescentes de Susan Harter (1988) e a Escala de Atitude Face ao Trabalho Escolar – os dados foram analisados na sua totalidade relativamente aos seguintes parâmetros estatísticos, média, mediana, desvio padrão e variância, para cada variável, sem a preocupação, numa primeira fase, da divisão da amostra de acordo com as nossas hipóteses de trabalho.

As variáveis em estudo são:

- Auto-percepção da competência escolar (CE);
- Auto-percepção da aceitação social (AS);
- Auto-percepção da competência atlética (CA);
- Auto-percepção da aparência física (AF);
- Auto-percepção da competência para o trabalho (CT);
- Auto-percepção da atitude romântica (AR);

- Auto-percepção dos aspectos comportamentais (AC);
- Auto-percepção das amizades íntimas (AI);
- Auto-estima global (AE);
- Importância dada à competência escolar (ICE);
- Importância dada à aceitação social (IAS);
- Importância dada à competência atlética (ICA);
- Importância dada à aparência física (IAF)
- Importância dada à competência para o trabalho (ICT);
- Importância dada à atitude romântica (IAR);
- Importância dada aos aspectos comportamentais (IAC);
- Importância dada às amizades íntimas (IAI));
- Atitude face ao trabalho escolar (TE).

Os dados serão analisados – *vide* anexo 4 - em cinco fases:

- 1º Fase: Análise da amostra total;
- 2ª fase: comparação entre os alunos do primeiro ano e terceiro ano do curso A;
- 3ª fase: comparação entre os alunos do primeiro e terceiro ano do curso B;
- 4ª fase: comparação entre os alunos do primeiro ano do curso A e os alunos do primeiro ano do curso B;
- 5ª fase: comparação entre os alunos do terceiro ano do curso A e os alunos do terceiro ano do curso B.

#### 4.4.1. 1ª FASE: ANÁLISE DA AMOSTRA TOTAL

Numa primeira fase os dados foram analisados na sua totalidade. Apresentam-se de seguida os resultados encontrados para cada parâmetro estatístico calculado:

Quadro V – Valores encontrados no perfil de auto-percepção da escala de auto-conceito para adolescentes de Susan Harter (1988)				
	Média	Mediana	Desvio Padrão	Variância
Competência escolar	2.8	2.8	0.5	0.2
Aceitação social	3	3	0.5	0.3
Competência atlética	2.4	2.4	0.6	0.4
Aparência física	3	3.2	0.7	0.5
Competência para o trabalho	3.1	3.2	0.6	0.4
Atracção romântica	3	3	0.5	0.3
Aspectos comportamentais	3	3	0.4	0.2
Amizades íntimas	3	3.4	0.7	0.4
Auto-estima Global	3.2	3.2	0.6	0.3

Olhando para o quadro V, podemos constatar que os jovens da escola profissional têm um bom nível de auto-estima global, já que o valor médio é de 3,2 sendo também de 3,2 o

valor da sua mediana, podemos verificar que de um modo geral estes jovens apresentam um bom nível de auto-conceito, nos vários domínios estudados, com excepção em duas áreas. De facto a “auto-percepção da competência escolar”, e a “auto-percepção da competência atlética” destes jovens, apresentam valores inferiores a 3, sendo respectivamente os valores 2,8 e 2,4. Se nos lembrarmos que estes jovens da amostra têm um passado escolar de retenções, podemos dizer que o facto de apresentarem uma baixa auto-percepção da sua competência escolar, se encontra de acordo com outros estudos abordados por nós no enquadramento teórico do presente estudo, nomeadamente nos estudos de Peixoto (1998) que encontrou nos alunos sem retenção uma auto-percepção da competência escolar maior do que a de alunos com história de retenções. Podemos ainda referir o comportamento homogéneo da amostra, uma vez que valores baixos do desvio padrão, nos indicam não haver grande dispersão nos resultados de cada sub-escala.

Analisemos o quadro VI:

Quadro VI - Valores encontrados na escala de importância da escala de auto-conceito para adolescentes de Susan Harter (1988)				
	Média	Mediana	Desvio Padrão	Variância
Importância da competência escolar	3.2	3.5	0.6	0.3
Importância da competência social	2.7	2.5	0.6	0.3
Importância da competência atlética	2.9	3	0.5	0.3
Importância da aparência física	2.8	3	0.7	0.5
Importância da competência para o trabalho	3.7	4	0.4	0.2
Importância da atracção romântica	3.4	3.5	0.6	0.4
Importância da atitude comportamental	3.3	3.3	0.6	0.4
Importância das amizades íntimas	3.7	4	0.5	0.2

Podemos retirar algumas informações interessantes.

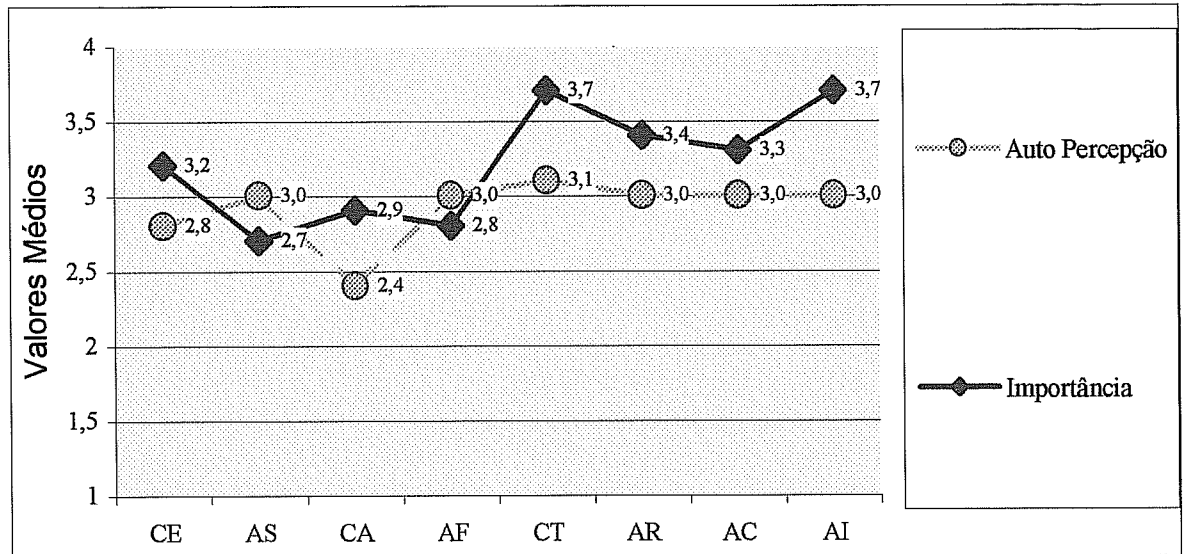
De um modo geral, os valores da escala de importância, são maiores do que os obtidos na escala de auto-percepção, com exceção nos domínios da aceitação social e aparência física, a que estes jovens, apesar de se sentirem competentes, parecem não dar muita importância.

Por outro lado, parece que estes jovens da escola profissional, apesar de se sentirem pouco competentes na escola (2,8), sentem que essa área é importante na sua vida (valor da média 3,2 e valor da mediana 3,5). Também este resultado vem de encontro ao estudo de Peixoto (1998). Considerando que a nossa amostra, é maioritariamente caracterizada por um passado escolar de retenção e apresenta um bom nível de auto-estima global (3,2), verificamos que estes jovens a frequentar a escola profissional, também apresentam uma menor auto-percepção da sua competência escolar, apesar de ser uma área a que dão importância.

Peixoto (1998) num estudo efectuado a um grupo de adolescentes com elevada auto-estima e com retenção, a frequentar uma escola de ensino regular, encontrou valores semelhantes (auto-percepção da competência escolar 2,6; importância da competência escolar 3,2).

A figura Nº 10, mostra-nos o comportamento da nossa amostra nesta relação entre a auto-percepção nos domínios do auto-conceito e a importância que os jovens lhe atribuem.

**Figura Nº 10 – Relação entre a auto-percepção de competência e importância atribuída nos jovens da amostra**



Com exceção da “auto-percepção da aceitação social” e da “auto-percepção da aparência física”, todas as outras áreas analisadas do auto-conceito estão abaixo dos níveis de importância que os jovens de um modo geral lhe atribuem, embora os níveis não se possam considerar baixos, apenas a “auto-percepção da capacidade atlética” se situa num nível baixo (2,4).

De seguida analisámos a atitude face ao trabalho escolar destes jovens a frequentar o ensino profissional.

Quadro VII - Valores encontrados na escala da atitude face ao trabalho escolar				
	Média	Mediana	Desvio Padrão	Variância
Atitude face ao trabalho Escolar	3	2.9	0.4	0.2

De um modo geral, verifica-se que apresentam uma boa atitude face ao trabalho escolar, uma vez que o valor médio encontrado é 3 e é indicador de uma atitude por parte dos jovens, que vai de encontro aos valores escolares.

Assim, neste primeiro olhar sobre o comportamento da nossa amostra, podemos concluir que:

- A amostra é constituída por jovens com um passado escolar marcado por retenções (80%) e também por um desinteresse na vida escolar, antes da entrada na escola profissional (já admitida por nós no ponto 4.1. pela idade com que os jovens se encontram a frequentar a escola profissional);
- Em média os jovens apresentam uma boa auto-estima global (3,2);
- A auto-percepção da competência escolar é inferior à importância que os jovens dão nesse mesmo domínio;
- As áreas analisadas a que os jovens dão menos importância são: aceitação social, competência atlética e aparência física, o que vem de encontro a um estudo de Peixoto (1998) quando analisou alunos com um passado escolar de retenção;
- Os jovens da nossa amostra apresentam de um modo geral uma atitude face ao trabalho escolar, de acordo com os valores normalmente preconizados pela escola;

- Na área da auto-percepção e importância da competência para o trabalho, áreas pouco estudadas, nas investigações portuguesas, os jovens da nossa amostra revelam um valor elevado. Curiosamente, relativamente à importância que dão nas várias áreas analisadas, a competência para o trabalho e para as amizades íntimas, são as mais valorizadas, assumindo um valor médio de 3,7 e um valor da mediana de 4;
- A amostra total revela-se homogénea, já que os resultados não revelam grande dispersão.

#### **4.4.2. 2ª FASE: COMPARAÇÃO ENTRE OS ALUNOS DO PRIMEIRO ANO E TERCEIRO ANO DO CURSO A**

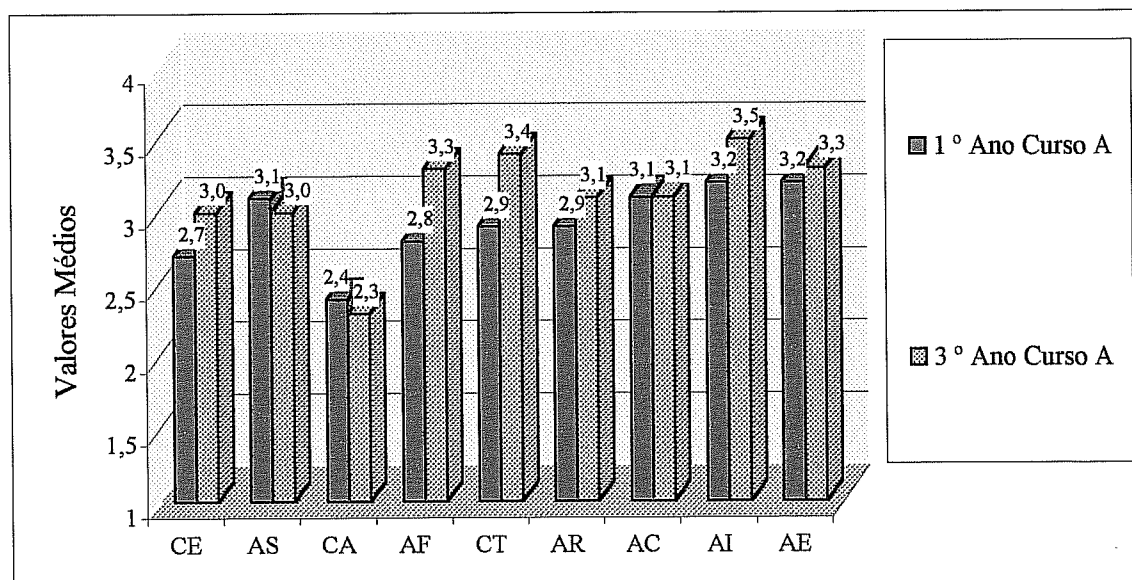
De acordo com os objectivos do nosso estudo e hipóteses de trabalho, esperaríamos encontrar diferenças significativas entre os jovens do 1º ano e do 3º ano da escola profissional. De igual modo como os cursos ministrados pela escola são diferentes entre si, analisaremos cada um dos cursos separadamente.

A amostra será então analisada dividida por ano e por curso.

Nesta 2ª fase, foram analisados todos os alunos do curso A, independentemente da turma de origem. Os alunos do curso A, foram divididos em dois grupos: o grupo dos alunos do primeiro ano e o grupo dos alunos do terceiro ano.

Estes dois grupos, foram comparados nos vários domínios do auto-conceito e da sua importância bem como na atitude face ao trabalho escolar.

**Figura Nº 11 – comparação do auto-conceito das diversas áreas  
entre os alunos do 1º e 3º ano do curso A**



Na figura Nº 11, podemos ver representados os valores médios de cada um dos grupos, relativamente às áreas do auto-conceito. Constatamos, que parecem existir diferenças entre os dois grupos, relativamente à auto-percepção da competência escolar, apresentando os alunos do 1º ano um menor auto-conceito académico que os alunos do 3º ano. Parecem existir diferenças na auto-percepção da aparência física, apresentando os alunos do 3º ano um valor mais elevado, também na auto-percepção da competência para o trabalho, tendo os alunos do 3º ano uma melhor auto-percepção da sua competência neste domínio, o mesmo acontece relativamente à auto-percepção da competência para as amizades íntimas.

A auto-estima dos alunos nos dois grupos apresenta bons níveis (acima do valor 3) e sem grandes diferenças.

Tanto os alunos do primeiro ano, como os alunos do terceiro ano do curso A, apresentam uma baixa “auto-percepção da competência atlética” (2,4 para o primeiro ano; 2,3 para o 3º ano).

Surge assim a necessidade de verificar até que ponto as diferenças encontradas são ou não significativas. Utilizando o “T-Test”, fomos analisar o comportamento de cada variável nos dois grupos, observando a significância da diferença de médias. Foram encontradas diferenças significativas entre os alunos do primeiro ano e do terceiro ano do curso A, em duas das variáveis do auto-conceito, tal como se depreende da leitura dos quadros VIII e IX.

Quadro VIII				
	Média	Sd.	T (gl=46)	p.
Alunos do 1º Ano N = 28	2,8	0,62	- 2,386	0,021 < 0,05
Alunos do 3º Ano N = 20	3,3	0,80		
Significância da diferença de médias da “ <b>auto-percepção da aparência física</b> ”, entre alunos do 1º ano e 3º ano do curso A, para $\alpha = 5\%$				

Quadro IX				
	Média	Sd.	T (gl=46)	p.
Alunos do 1º Ano N = 28	2,9	0,78	- 2,663	0,011 < 0,05
Alunos do 3º Ano N = 20	3,4	0,37		
Significância da diferença de médias da “ <b>auto-percepção da competência para o trabalho</b> ”, entre alunos do 1º ano e 3º ano do curso A, para $\alpha = 5\%$				

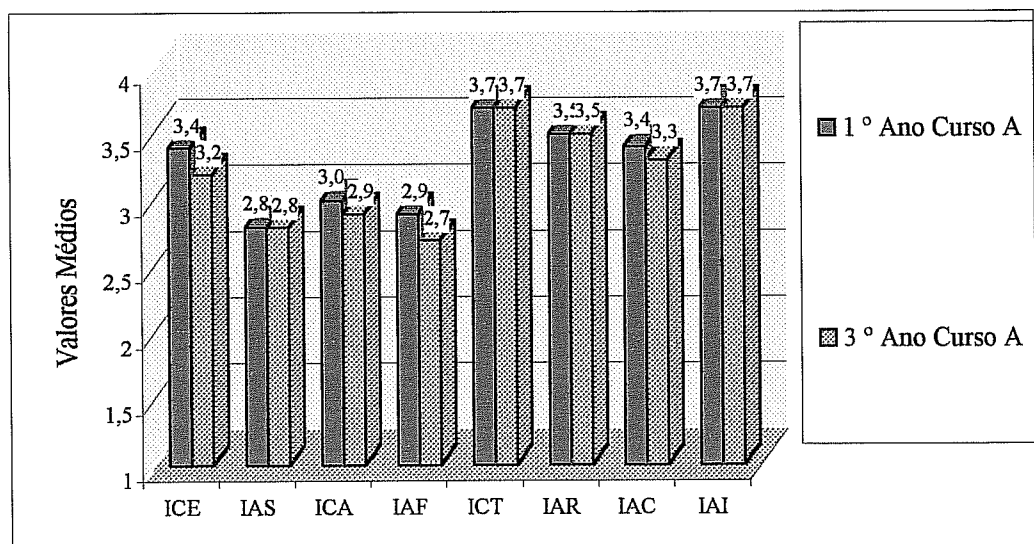
Apenas as duas variáveis representadas nos quadros VIII e IX, apresentam diferenças significativas entre os dois grupos. Relativamente à “auto-percepção da aparência física”, os alunos do 1º ano têm uma menor (2,8) auto-percepção da sua competência nesta área do

que os alunos do 3º ano (3,3). No quadro N° IX, podemos verificar que os alunos do 1º ano apresentam também uma menor “auto-percepção da competência para o trabalho” (2,9) do que os alunos do 3º ano (3,4).

Apesar dos valores médios serem diferentes nos dois grupos, relativamente à “auto-percepção da competência escolar” essas diferenças não são significativas.

Olhando para as áreas do auto-conceito mais abordadas no enquadramento teórico, podemos constatar que os alunos do primeiro e terceiro ano do curso A, apresentam uma boa “auto-percepção da aceitação social” (3,1 para o primeiro ano e 3,0 para o terceiro ano), uma boa “auto-percepção dos aspectos comportamentais” (3,1 para os alunos dos dois anos), bem como uma boa “auto-estima global” (3,2 para os alunos do primeiro ano e 3,3 para os alunos do terceiro ano).

**Figura N° 12 – comparação da escala de importância entre os alunos do 1º ano e 3º no do curso A**



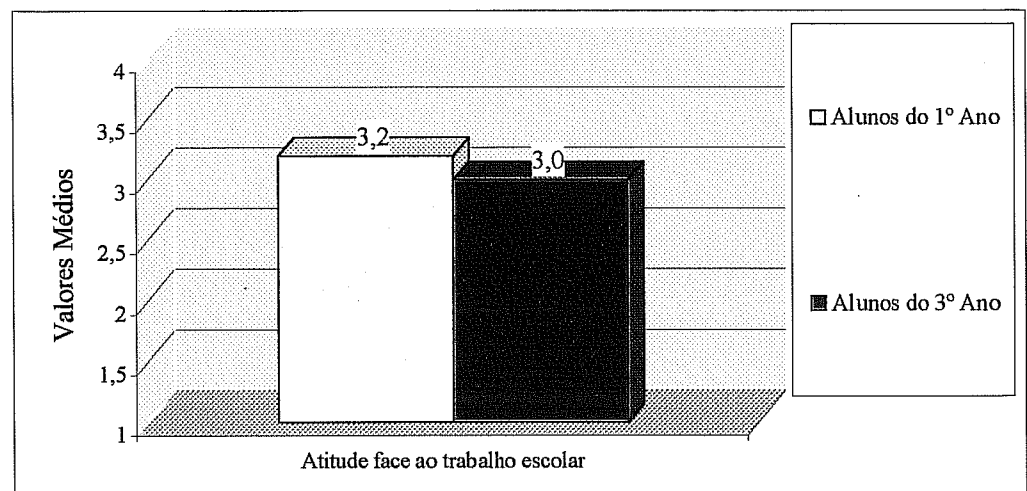
Analisemos agora a figura N° 12 que nos mostra os valores médios de cada um dos grupos, relativamente à escala de importância de Susan Harter (1988).

Como podemos observar, não parecem existir muitas diferenças relativamente aos valores da escala de importância entre o primeiro e terceiro ano, embora, contrariamente ao que acontece no auto-conceito, existe uma ligeira descida dos alunos do terceiro ano em algumas áreas (ICE, ICA, IAF, e IAC).

De facto, após a análise estatística, verificou-se nas variáveis que constituem a escala de importância, não existirem diferenças significativas entre os alunos do primeiro ano e do terceiro ano do curso A.

Analisemos agora os valores médios dos dois grupos, na variável “atitude face ao trabalho escolar”.

**Figura N°13 – comparação da “atitude face ao trabalho escolar”  
entre os alunos do 1º ano e 3º ano do curso A**



Embora se constate que os alunos do primeiro ano têm uma atitude face ao trabalho escolar ligeiramente mais favorável que os alunos do terceiro ano, essas diferenças não são significativas como se pode comprovar no quadro X.

Quadro X				
	Média	Sd.	T (gl=46)	p.
Alunos do 1º Ano N = 28	3,2	0,415	1,987	0,053 > 0,05
Alunos do 3º Ano N = 20	3,0	0,352		
Significância da diferença de médias da “ <b>atitude face ao trabalho escolar</b> ”, entre alunos do 1º ano e 3º ano do curso A, para $\alpha = 5\%$				

Assim, no final da 2ª fase da análise dos resultados, podemos concluir que:

- Tanto os alunos do primeiro ano como os alunos do terceiro ano do curso A, apresentam uma boa auto-estima global e sem diferenças significativas entre si;
- A “auto-percepção da competência escolar” embora diferente nos dois anos (inferior no primeiro ano), não apresenta diferenças significativas, assumindo no entanto um valor mais elevado no terceiro ano do curso A;
- A “atitude face ao trabalho escolar”, não apresenta diferenças significativas nos dois grupos, embora os alunos do terceiro ano apresentem um valor ligeiramente inferior aos alunos do primeiro ano;
- Relativamente à auto-percepção da competência para o trabalho, as diferenças entre os dois grupos são significativas. O valor assumido pelo terceiro ano, é claramente

superior ao apresentado pelo primeiro ano. De relembrar que na altura da recolha de dados, os alunos do primeiro ano, não tinham ainda experimentado o seu papel de “trabalhadores” no estágio e os alunos do terceiro ano, tinham cumprido as dezoito semanas de estágio estabelecidas pela escola, o que certamente contribuiu favoravelmente, para a sua “auto-percepção da competência para o trabalho;

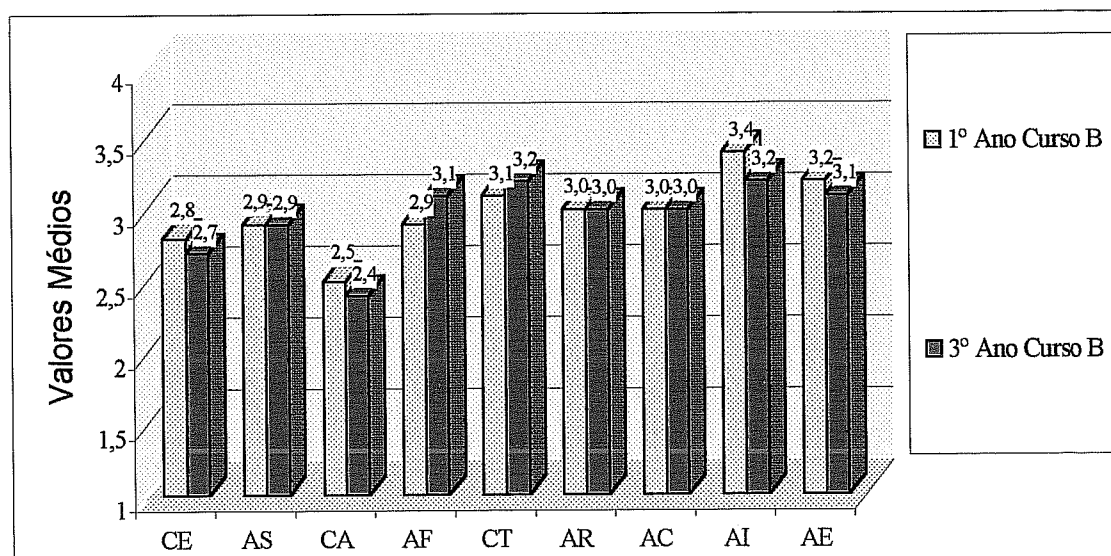
- Também no que respeita à auto-percepção da aparência física, as diferenças entre os dois grupos são significativas apresentando os alunos do terceiro ano um auto-conceito mais elevado nesta área que os alunos do primeiro ano. Na origem desta diferença poderá estar o facto da escola valorizar e incentivar nos seus alunos, o cuidado na imagem visual para o exterior, bem como a sua postura;
- Quanto às diferenças encontradas entre o primeiro e o terceiro ano do curso A, a figura Nº 11, permite-nos fazer uma interpretação muito interessante. Em praticamente todos os domínios do auto-conceito, os alunos do terceiro ano, apresentam valores mais elevados que os alunos do primeiro ano, o que nos leva a pensar que talvez a frequência da escola profissional ou do curso A, tenha efeitos positivos no auto-conceito destes jovens.

Vejamos o que se passa com os alunos do curso B.

**4.4.3. 3ª FASE: COMPARAÇÃO ENTRE OS ALUNOS DO PRIMEIRO E TERCEIRO ANO DO CURSO B**

Numa terceira fase, foram analisados todos os alunos do curso B, independentemente da turma de origem, tendo sido divididos, à semelhança dos alunos do curso A, no grupo de alunos do primeiro ano e no grupo de alunos do terceiro ano, tendo sido analisadas todas as variáveis em estudo. Na figura Nº 14, encontram-se os valores médios dos dois anos obtidos nos vários domínios do auto-conceito.

**Figura Nº 14 – comparação do auto-conceito das diversas áreas, entre os alunos do 1º e 3º ano do curso B**



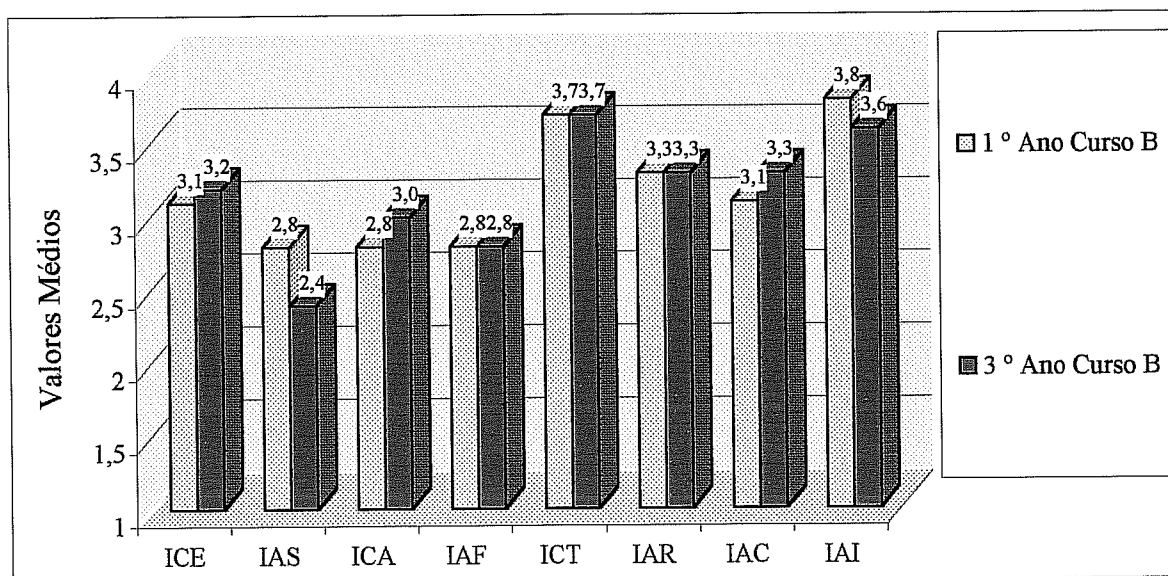
Olhando a figura N° 14, podemos constatar que tanto os alunos do primeiro ano como os alunos do terceiro ano do curso B, apresentam valores inferiores a 3 relativamente à “auto-percepção da competência escolar”, apresentando no entanto uma boa auto-estima global (3,2 para o primeiro ano e 3,1 para o terceiro ano).

Também relativamente à “auto-percepção da aceitação social” e “auto-percepção da competência atlética” estes alunos apresentam valores inferiores a 3.

Quando aplicado o “T-Test”, os dois grupos não apresentam diferenças significativas relativamente aos valores médios, em nenhum dos domínios do auto-conceito.

Analisemos agora o que se passa para a importância que os jovens dão às áreas do auto-conceito.

**Figura N° 15 – comparação a escala de importância entre os alunos do 1º ano e do 3º ano do curso B**



Os jovens do curso B, dão menos importância às áreas do auto-conceito da “aceitação social”, da “competência atlética” e da “aparência física”.

Tal como nos jovens do curso A as áreas do auto-conceito mais valorizadas são a “competência para o trabalho” e a “competência para estabelecer amizades íntimas”.

Analisando através do “T-Test”, verificamos que apenas existem diferenças significativas – *vide* quadro XI – entre os dois grupos, relativamente à “importância da aceitação social”, apresentando os alunos do primeiro ano, um valor médio superior (2,8) que o apresentado pelos alunos do terceiro ano (2,4). Estes valores revelam pouca importância dada pelos dois grupos à “aceitação social”, os alunos do terceiro ano, sentem claramente que não é importante ser aceite socialmente.

Quadro XI				
	Média	Sd.	T (gl=52)	p.
Alunos do 1º Ano N = 22	2,8	0,6106	2,491	0,016<0,05
Alunos do 3º Ano N = 32	2,4	0,5303		
Significância da diferença de médias da “importância da aceitação social”, entre alunos do 1º ano e 3º ano do curso B, para $\alpha = 5\%$				

Ainda no que diz respeito à auto-percepção e à importância da competência para o trabalho, esta é uma área fundamental para os alunos do curso B e onde se sentem competentes.

Relativamente à “atitude face ao trabalho escolar”, os dois grupos de jovens não apresentam diferenças significativas, sendo o valor médio de 3,0 para o primeiro ano e o valor 2,9 para o 3º ano, também aqui os alunos do terceiro ano revelam ter uma atitude menos favorável face ao trabalho escolar do que os alunos do primeiro ano do curso B.

No final desta terceira fase da análise dos resultados, podemos retirar algumas conclusões:

- Os alunos do primeiro e terceiro ano do curso B, apresentam um bom nível de auto-estima, sem diferenças significativas entre os dois grupos;
- A auto-percepção da competência escolar, é diferente nos dois grupos (inferior no 3º ano) mas essas diferenças não são significativas;
- Entre os dois grupos não existem diferenças significativas, na sua atitude face ao trabalho escolar. Ambos os grupos têm uma atitude que vai de encontro aos valores escolares, apesar dos alunos do terceiro ano apresentarem um valor ligeiramente inferior à semelhança do que acontece nos alunos do terceiro ano do curso A;
- As diferenças entre os grupos, relativamente à importância da aceitação social, são significativas, parece que os alunos do terceiro ano, não dão tanto valor ao facto de serem aceites, como os alunos do primeiro ano. No entanto, relativamente à auto-percepção da aceitação social, os valores médios dos dois anos são iguais (2,9);
- Na auto-percepção da competência para o trabalho, os dois grupos revelam níveis idênticos (superiores a 3), com um ligeiro aumento no grupo dos alunos do terceiro

ano. Já a importância que os jovens dão a essa área da sua vida, assumem valores elevados(3,7) e iguais para os dois grupos;

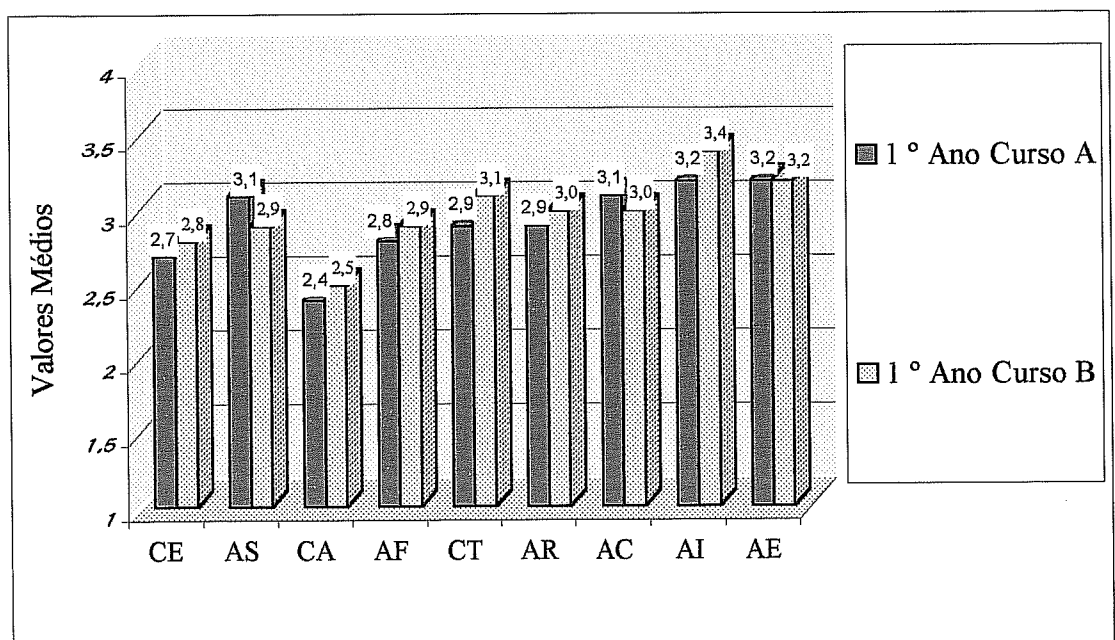
- Quando olhamos para o auto-conceito dos jovens do curso B – *vide* figura Nº 14 – observamos que de uma forma geral, do primeiro para o terceiro ano, os valores ou descem ou se mantêm, apenas subindo na área da aparência física e da competência para o trabalho.

**4.4.4. 4ª FASE: COMPARAÇÃO ENTRE OS ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO CURSO A E OS ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO CURSO B**

Uma vez que nos pareceu haver algumas diferenças entre os cursos, fomos verificar como se comportavam em relação às variáveis em estudo, os alunos do primeiro ano dos dois cursos, independentemente da turma de origem.

Começamos por comparar as variáveis do auto-conceito que se encontram representadas na figura Nº 16.

**Figura Nº 16 – comparação entre o 1º ano do curso A e o 1º ano do curso B, nas áreas do auto-conceito.**



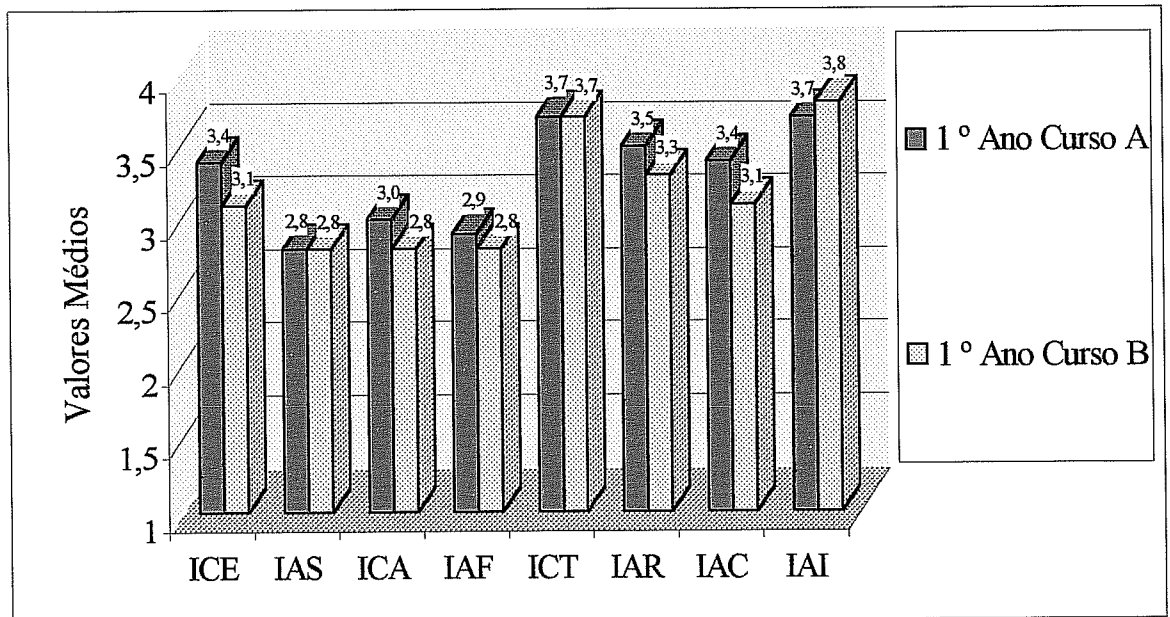
Os alunos do primeiro ano do curso A apresentam uma “auto-percepção da competência escolar” ligeiramente inferior do que a dos alunos do curso B.

Ambos os grupos do primeiro ano, apresentam uma boa auto-estima global. A área do auto-conceito que apresenta valores mais baixos é a da competência atlética.

Tendo analisado as significâncias das diferenças de médias, verificamos que não existem diferenças significativas entre o grupo dos alunos do primeiro ano do curso A e o grupo dos alunos do primeiro ano do curso B, nas diversas áreas do auto-conceito.

Observemos agora, o que se passa na escala de importância:

**Figura Nº 17 – comparação da escala de importância entre os alunos do 1º ano do curso A e do 1º ano do curso B.**



Também aqui, analisadas as significâncias das diferenças de médias se constata, que não existem diferenças significativas entre os dois grupos.

Relativamente à “atitude face ao trabalho escolar”, ambos os grupos apresentam valores superiores a 3 (3,2 para o curso A e 3 para o curso B) o que indica que os alunos do primeiro ano têm uma atitude face à escola que vai de encontro aos valores escolares.

Da análise desta 4ª fase ressaltam as seguintes conclusões:

- Apesar de haver ligeiras diferenças entre os alunos do primeiro ano dos dois cursos, essas diferenças não são significativas;
- De um modo geral, com exceção da “auto-percepção para a aceitação social”, “auto-percepção para a atitude comportamental” e “auto-estima global”, os alunos do curso A apresentam sempre valores inferiores – *vide* figura Nº 16 - aos apresentados pelos alunos do curso B. Relativamente à importância os alunos do curso A, apresentam valores superiores, de um modo geral, nas várias áreas do auto-conceito à exceção da importância dada às amizades íntimas.

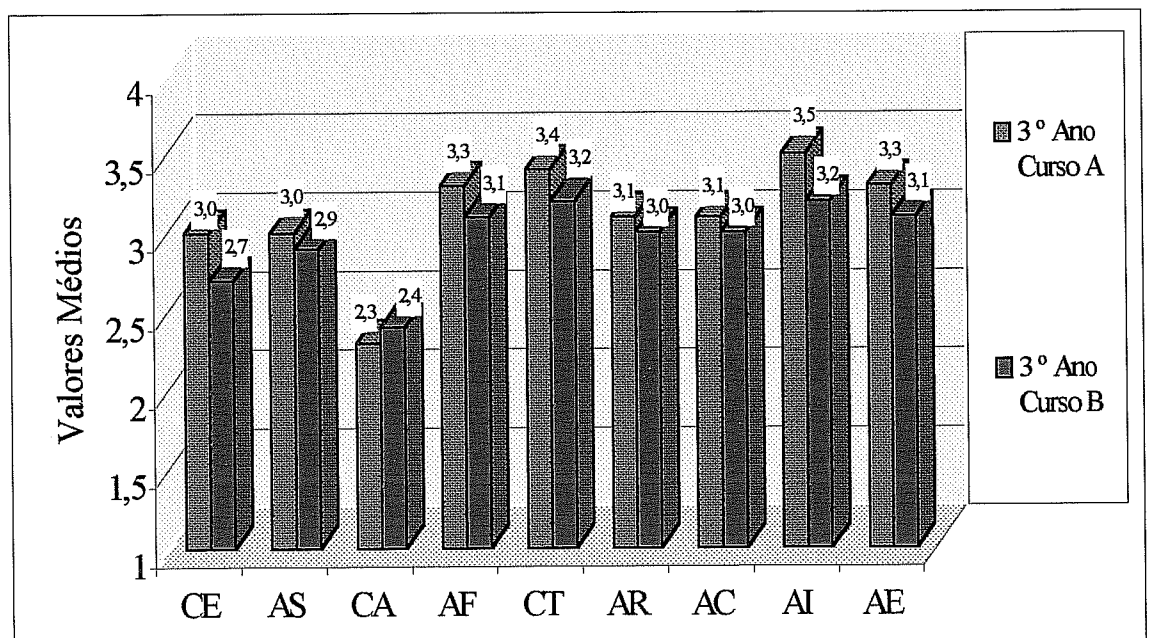
Vejamos o que se passa com os alunos do terceiro ano:

**4.4.5. 5ª FASE: COMPARAÇÃO ENTRE OS ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO CURSO A E OS ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO CURSO B**

À semelhança do que analisámos na 4ª fase, fomos verificar como os alunos do terceiro ano de ambos os cursos, independentemente da turma de origem, se comportam em cada uma das variáveis.

**Figura Nº 18 – comparação entre o 3º ano do curso A e o 3º ano do curso B**

**Nas diversas áreas do auto-conceito.**



Da análise da figura Nº 18, podemos referir que os alunos do terceiro ano, diferem no seu auto-conceito académico. Os alunos do curso A, apresentam uma “auto-percepção da competência escolar” superior aos alunos do curso B, sendo essas diferenças significativas, como é demonstrado no quadro XII:

Quadro XII				
	Média	Sd.	T (gl=50)	p.
Alunos do Curso A N = 20	3,0	0,4219	2,360	0,022<0,05
Alunos do Curso B N = 32	2,7	0,4336		
Significância da diferença de médias da “ <b>auto-percepção da competência escolar</b> ”, entre alunos do 3º ano do curso A e curso B, para $\alpha = 5\%$				

Os dois grupos apresentam uma boa auto-estima global, bem como uma boa aceitação social.

Existem diferenças significativas entre os dois grupos relativamente à “auto-percepção das amizades íntimas”, como se encontra ilustrado no quadro XIII

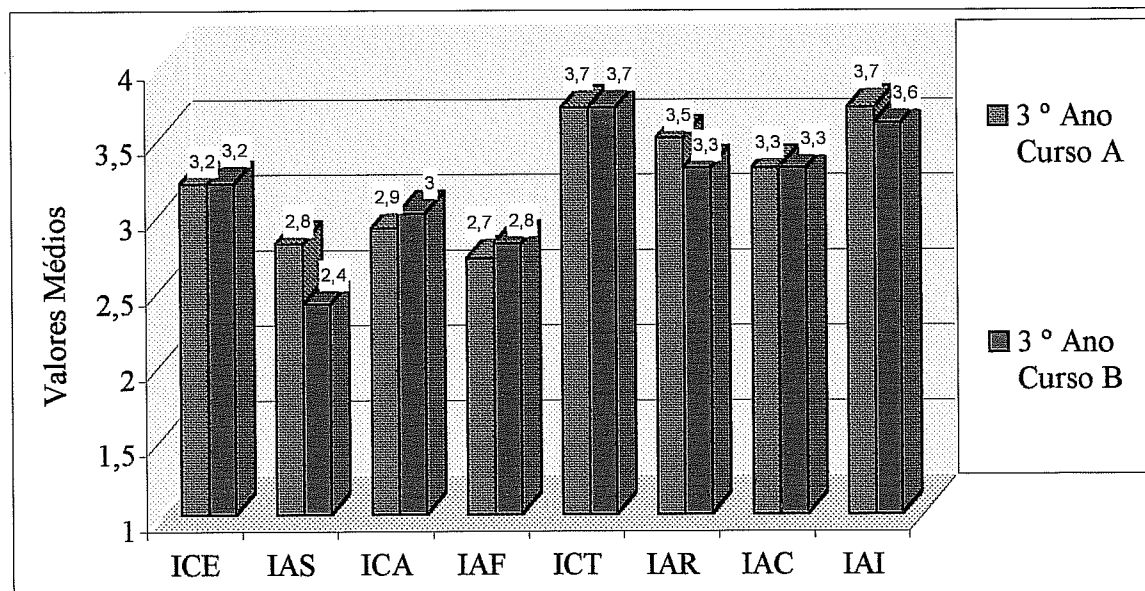
Quadro XIII				
	Média	Sd.	T (gl=50)	p.
Alunos do Curso A N = 20	3,5	0,5085	2,021	0,049<0,05
Alunos do Curso B N = 32	3,2	0,5418		
Significância da diferença de médias da “ <b>auto-percepção das amizades íntimas</b> ”, entre alunos do 3º ano do curso A e curso B, para $\alpha = 5\%$				

De facto, os alunos do curso A sentem-se mais competentes no estabelecimento de relações de amizade íntimas, do que os alunos do curso B.

Nos dois grupos existe uma baixa auto-percepção da capacidade atlética.

Relativamente à escala de importância, os valores médios das variáveis encontram-se representados na figura N° 19.

**Figura N° 19 – comparação da escala de importância entre os alunos do 3° ano do curso A e os alunos do 3° ano do curso B**



Da leitura do gráfico, podemos constatar que todos os campos são bastante valorizados pelos alunos, com excepção da “auto-percepção da aparência física” que é menos valorizada e a importância atribuída à aceitação social, onde as diferenças entre os dois cursos são significativas, como nos mostra o quadro XIV.

Quadro XIV				
	Média	Sd.	T (gl=50)	p.
Alunos do Curso A N = 20	2,8	0,5447	2,742	0,008<0,05
Alunos do Curso B N = 32	2,4	0,5303		
Significância da diferença de médias da <b>“importância da aceitação social”</b> , entre alunos do 3º ano do curso A e curso B, para $\alpha = 5\%$				

De facto os alunos do curso A dão uma maior importância à “aceitação social” do que os alunos do curso B.

Relativamente à “Atitude dos alunos face ao trabalho escolar”, não existem diferenças significativas, sendo o valor de 3,0 encontrado para os alunos do terceiro ano do curso A e de 2,9 para os alunos do 3º ano do curso B.

Como conclusões gerais desta 5ª fase de análise dos resultados podemos retirar que:

- Existem diferenças significativas relativamente ao auto-conceito das áreas da competência escolar, amizades íntimas e na importância da aceitação social.;
- Os alunos do terceiro ano têm um bom nível de auto-estima global;
- Têm apesar das diferenças, um bom auto-conceito académico e uma boa atitude face ao trabalho escolar;

- Se observarmos o perfil dos alunos nas áreas do auto-conceito – *vide* figura Nº 18 – com exceção da “auto-percepção da competência atlética”, os alunos do terceiro ano do curso A, revelam níveis de auto-conceito mais elevados do que os alunos do terceiro ano do curso B. Parece que o curso A, tem uma influência mais favorável no auto-conceito dos alunos do que o curso B, no que se refere aos alunos do terceiro ano.

De seguida passaremos à discussão dos resultados.

## 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Partimos para esta investigação com o objectivo de fazer um estudo exploratório da relação existente entre auto-estima, as diversas áreas do auto-conceito e a atitude face ao trabalho escolar em alunos que frequentam o ensino profissional, por pensarmos que se torna necessário empreender estudos também neste tipo de ensino, cada vez mais solicitado pelos jovens, como alternativa ao ensino regular e preparação da entrada no mundo do trabalho.

A relação entre auto-estima, resultados escolares e atitude face ao trabalho escolar, tem sido sujeita a diversos estudos e parece haver unanimidade no facto de que esta relação é recíproca, influenciando a vida escolar dos alunos.

O nosso estudo centrou-se essencialmente no modelo de Robinson e Tayler (1986) encontrado na literatura e explicativo das relações que pretendemos clarificar na amostra escolhida.

Os dados retirados de uma amostra de jovens do 1º e 3º anos a frequentar uma escola profissional e cujas idades se situam entre os 15 e 26 anos, foram tratados e analisados em cinco fases distintas, descritas no ponto anterior.

Faremos uma breve referencia às principais conclusões de cada fase da análise, de modo a desenvolvermos a discussão fazendo a ponte de ligação entre os resultados encontrados e o modelo de Robinson e Tayler (1986), explorado na literatura.

Partimos do pressuposto de que a amostra que analisámos é constituída na sua maioria por jovens com um passado escolar marcado por insucessos e retenções.

Quando na primeira fase analisámos os resultados da amostra na sua totalidade, verificámos que:

Os jovens apresentam uma boa auto-estima global (3,2), uma auto-percepção da competência escolar que indica um nível baixo de auto-conceito académico (2,8), bem como uma atitude dos jovens face ao trabalho escolar que é preconizada pela escola (ponto médio 3).

Olhando estes resultados na sua globalidade, parece-nos que o modelo proposto por Robinson e Tayler (1986), não se enquadra nos resultados da nossa amostra. Apesar de serem alunos com um passado de insucesso escolar acentuado, a sua auto-estima apresenta bons níveis (de acordo com o modelo) mas, parece não ser mantida à custa da inversão de valores escolares, já que na sua grande maioria os jovens, apresentam atitudes em conformidade com os valores da escola.

Por outro lado, de uma forma geral, estes jovens apresentam valores elevados nas várias áreas do auto-conceito.

Os valores mais baixos, encontram-se relativamente ao auto-conceito académico e auto-percepção da competência atlética, estando estes resultados em conformidade com o encontrado na literatura. Peixoto (1998) também encontrou em alunos com uma boa auto-estima e retenção, valores semelhantes.

Comparando o auto-conceito dos jovens nos vários domínios, com os valores da escala de importância, podemos constatar que os valores nas áreas do auto-conceito, são inferiores aos apresentados na escala de importância, com a exceção da auto-percepção da aceitação social e auto-percepção da aparência física.

Na segunda fase da análise dos resultados, com a amostra dividida por alunos do primeiro ano do curso A e terceiro ano do mesmo curso, constatamos que a nossa hipótese de que a auto-estima global entre os dois anos não apresentaria diferenças significativas, se confirma, apresentando os alunos um bom nível de auto-estima (3,2 para o 1º ano e 3,3 para o segundo).

O mesmo não acontece com a segunda hipótese de trabalho. Os alunos do primeiro ano e terceiro ano do curso A, não apresentam diferenças significativas relativamente à sua auto-percepção da competência escolar apesar dos alunos do primeiro ano, apresentarem um valor ligeiramente inferior. Podemos dizer que a auto-estima destes alunos se encontra protegida apesar do seu passado escolar e do seu auto-conceito académico.

Apenas existem diferenças significativas em duas áreas do auto-conceito entre os alunos do 1º ano e do 3º ano do curso A – aparência física e a competência para o trabalho – apresentando os alunos do 1º ano, valores inferiores. Podemos sugerir que as diferenças existentes nestas áreas podem prender-se com o facto desta escola profissional, valorizar nos alunos e incentivar o cuidado na sua imagem visual que transmitem para o exterior, bem como à experiência de trabalho efectivo pela qual os alunos do 3º ano passaram antes da recolha dos dados. De facto parece-nos que essa experiência influencia a competência dos alunos relativamente a esta área.

Os jovens da escola profissional, têm um comportamento diferente do encontrado por Peixoto (1998) e Senos e Diniz (1998), em que os alunos com insucesso escolar, exibem um fraco auto-conceito ligado aos aspectos comportamentais.

Podemos também concluir que no nosso estudo, não é através da atitude face ao trabalho escolar, que os jovens protegem a auto-estima, uma vez que ambos os grupos apresentam um valor médio elevado (3,2 para o 1º ano, 3 para o 3º) e sem diferenças significativas, pelo que a nossa terceira hipótese é rejeitada nesta fase.

Após esta segunda fase, podemos concluir que o modelo de Robinson e Tayler (1986) não se confirma, relativamente aos alunos do curso A.

De qualquer modo, podemos observar um comportamento interessante. Relativamente ao curso A. Na quase totalidade das variáveis analisadas, e relativamente ao auto-conceito, os alunos do terceiro ano apresentam valores mais elevados que os alunos do primeiro ano. Se

pensarmos que todos têm as mesmas condições de entrada na escola – passado de insucesso escolar – podemos levantar a hipótese de que o curso A parece ter influência no auto-conceito dos jovens, o que reenvia para a ideia de vários autores, nomeadamente de Martins (1998) e Pereira (1991) de que as dinâmicas escolares poderão influenciar o auto-conceito dos jovens.

Da análise do comportamento dos alunos do curso B nas variáveis estudadas, durante a terceira fase, podemos inferir que o modelo também não se aplica.

De facto não existem diferenças significativas relativamente à auto-estima global – comprovando-se a nossa primeira hipótese – mas também não se encontram diferenças significativas em nenhuma outra área do auto-conceito, nem na atitude face ao trabalho escolar – o que nos faz rejeitar as outras hipóteses por nós colocadas.

Existe no entanto um facto interessante no comportamento das variáveis em estudo. Com excepção das áreas da aparência física e competência para o trabalho, todas as outras variáveis descem ou se mantêm nos seus valores, do 1º para o 3º ano, o que nos faz pensar no modo como os cursos A e B se encontram organizados e no efeito que tem sobre o auto-conceito dos alunos a frequência de um ou de outro.

Verificando o que acontece no curso A, e agora no curso B, podemos constatar que parece ser “política” da escola, o estimular nos alunos, o gosto pela sua auto-imagem que transmitem, o que no nosso estudo se revela nos resultados encontrados na área da aparência física.

De facto nos estudos de Peixoto (1998), os alunos a frequentar o ensino regular com e sem retenção, apresentam valores nesta área inferiores a 3.

Também os resultados apurados na área da competência para o trabalho nos dois cursos, apontam para uma melhoria do 1º ano para o 3º ano a que certamente não é alheia a experiência efectiva de trabalho a que os alunos da escola profissional são sujeitos ao longo do curso.

Já as diferenças encontradas nas restantes áreas entre os alunos dos dois cursos, parecem reenviar para diferenças dentro de cada um dos cursos, diferenças essas que não foram contempladas no presente estudo.

Parecem existir assim, diferenças entre os cursos A e B, relativamente aos valores nos vários domínios do auto-conceito. Observemos agora as conclusões das quarta e quinta fases da análise dos resultados.

Quando olhamos para os resultados dos alunos do primeiro ano, é interessante verificar que de um modo geral os alunos do curso B, entram para a escola profissional com um auto-conceito mais elevado do que os alunos do curso A, isso talvez se deva ao facto de criarem expectativas diferentes relativamente ao tipo de curso (não estudadas no presente trabalho), empiricamente, os alunos do curso B entram para a escola com as expectativas mais elevadas do que os alunos do curso A.

Por outro lado, na sua globalidade, os alunos do terceiro ano do curso A, revelam valores de auto-conceito mais elevados do que os alunos do terceiro ano do curso B. Estes

resultados parecem reforçar a ideia da influência das dinâmicas escolares no auto-conceito dos jovens. De facto parece-nos que de algum modo as dinâmicas do curso A, ou talvez, por hipótese meramente especulativa, a forma como se encontra organizado, as saídas profissionais que oferece após a conclusão do curso, etc., influenciam a forma como o jovem se auto-percepciona nas várias vertentes do auto-conceito.

Parece-nos também que os alunos do curso A se sentem mais competentes que os alunos do curso B, seria interessante aprofundar estas diferenças estudando outras variáveis, nomeadamente o tipo de expectativas relativamente aos cursos, o grau de satisfação com a frequência do curso, a comparação entre as dinâmicas de cada curso, etc..

Outro dado interessante que ressalta destas duas últimas fases de análise – *vide* figuras N°16 e N°18 – é que no 1° ano os alunos dos dois cursos apresentam um baixo auto-conceito académico, enquanto que no 3° ano os alunos dos dois cursos apresentam diferenças significativas, tendo os alunos do curso A um valor mais elevado e os alunos do curso B um valor inferior (inclusivamente inferior ao dos alunos do 1° ano do curso B).

Parece pois que o curso A proporciona aos jovens maiores oportunidades e experiências de sucesso que se traduzem nestes alunos, num sentimento de competência, relativamente à escola.

Será que teríamos resultados idênticos se a nossa amostra fosse composta maioritariamente por alunos com um passado de sucesso escolar?

Muitas questões ficam por responder, abrindo vários caminhos a novas investigações.

## 6. CONCLUSÕES

Importa neste ponto, ressaltar as conclusões mais importantes do presente estudo, as suas limitações e sugerir futuras investigações que de algum modo possam clarificar os resultados encontrados.

O presente estudo teve algumas limitações que foram sendo apontadas, ao longo do capítulo anterior e outras que daremos conta, nomeadamente o facto de este não ter contemplado o estudo longitudinal dos sujeitos da amostra. Foi feito um estudo transversal em dois momentos (1º ano e 3º ano) e foram inferidos através da literatura os resultados normalmente alcançados pelos alunos a frequentar o ensino regular. Não se conheceram os sujeitos antes da entrada na escola profissional

Não perdendo de vista as limitações, podemos retirar algumas conclusões interessantes;

Na nossa amostra, o modelo de Robinson e Tayler (1986) abordado na literatura, não se aplica. Apesar de um passado escolar de insucesso, os jovens apresentam uma boa auto-

estima e uma atitude face ao trabalho escolar de acordo com os valores normalmente veiculados por ela. Parece-nos pois possível, que alunos com um passado escolar com retenção, quebrem o ciclo de desinvestimento referido pelos autores. Nomeadamente os alunos do curso A, entram para o 1º ano com uma baixa auto-percepção da competência escolar, sentindo-se nos alunos do 3º ano, uma competência relativamente ao seu sucesso académico.

Parece-nos que as dinâmicas existentes na escola profissional, em particular para o curso A, influenciam o auto-conceito dos jovens e podem ter influência no quebrar desse ciclo de desinteresse escolar e insucesso de que nos falam Robinson e Tayler (1986). De facto os alunos do 1º ano do curso A globalmente, apresentam níveis inferiores do auto-conceito que os alunos do 1º ano do curso B, contrastando com os alunos do 3º ano do curso A que apresentam níveis mais elevados do que os alunos do 3º ano do curso B.

Importa pois, investigar em que medida as dinâmicas existentes na escola profissional estudada e em cada curso – responsabilização dos alunos, valorização das produções dos alunos, tipo de avaliação, ensino modular, acompanhamento mais individualizado por parte do professor, experiência de estágio, possibilidade de assistir a conferências temáticas de interesse para o jovem e seu futuro, turmas pequenas, participação dos jovens na vida escolar e nas actividades que a escola promove para a comunidade, etc. – não verificadas neste estudo, contribuem no quebrar desse ciclo de desinteresse escolar e insucesso.

Outra das áreas a explorar futuramente, seria relativamente às expectativas com que os alunos entram para cada um dos cursos e para a escola profissional, uma vez que elas também poderão ter influência em todo o processo. No nosso caso, o curso B é mais

valorizado e procurado pelos alunos, na altura de entrada na escola, enquanto que o curso A, tem mais saídas profissionais. De que forma estes dados poderão influenciar o percurso escolar de uns e outros?

Outra das conclusões que ressaltam do presente estudo, é a de que os jovens da escola profissional, parecem preocupar-se com a área da competência para o trabalho. De facto, tanto os alunos sem experiência de trabalho, como os alunos com uma experiência efectiva de trabalho, acham importante esta área da sua vida, tendo os alunos do 3º ano, um sentimento de competência relativamente a ela.

Seria interessante estudar esta área de competência para o trabalho nos alunos de ensino regular. Será que esta área é apenas valorizada pelos jovens a frequentar o ensino profissional, porque estão mais despertos para ela (pela experiência de estágio) ou, ela preocupa igualmente todos os jovens?

Pelo que foi levantado até este ponto, seria interessante prosseguir os estudos nesta realidade escolar, encetar estudos longitudinais em alunos a frequentar este tipo de ensino, bem como analisar várias escolas de ensino profissional.

Deste modo, podemos concluir que o investimento nos estudos a efectuar noutros tipos de ensino que não o regular, nomeadamente no estudo dos fenómenos que se geram no seio das instituições educativas, poderá ser uma mais valia, no desenvolvimento de métodos e técnicas a utilizar na intervenção do psicólogo educacional, no que respeita particularmente, ao combate do insucesso escolar.

Neste momento, em Portugal, as Escolas Profissionais impõem-se como alternativas credíveis ao ensino regular. Parece-nos que o ensino profissional, sai reforçado do presente trabalho.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burns, R. (1979). *The self concept. Theory, measurement, Development and behavior*. Harlow: Londman.

Carreiro, F. (1996). *Resultados escolares, auto-estima e atitude face à escola: o efeito diferencial do sexo* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Correia, M. L. (1991). Auto-percepção e auto-estima em crianças com repetência no 1º ciclo do ensino obrigatório. *Psicologia*, 8, 45-55.

Cubero, R. & Moreno, M. (1992). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros, años escolares. In J. Palácios, A. Marcloze & C. Coll (eds), *Desarrollo psicológico y educación, I – Psicología evolutiva* (4ª ed., pp. 285-296). Madrid: Alianza Editorial.

Diniz, T. (1995). *Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório, numa amostra de adolescentes* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Fierro, A. (1992). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. In J. Palacios, A. Marcloze & C. Coll. *Desarrollo psicológico y educación, I – Psicología evolutiva* (4ª ed., pp. 327-338). Madrid: Alianza Editorial.

Gomes, J. (1992). Tradução e adaptação da escala DOSC («Dimensions of self-concept») à população portuguesa. *Análise Psicológica, 19*, (3), 341-351.

Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver.

Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hidalgo, V. & Palacios, J. (1992). Desarrollo de la personalidad de los 6 a los 12 años. In J. Palacios, A. Marcloze, & C. Coll. *Desarrollo psicológico e educación, I – Psicología evolutiva* (4ª Ed., pp. 277-285). Madrid: Alianza Editorial.

Huici, C. (1985). Relaciones intergrupales I: enfoques teoricos. In C. Huici (Ed.). *Estructura y procesos de grupo* (tomo II, pp. 55-85). Madrid: Universidade Nacional de Educacion a distancia.

Kirchler, E. & Pereira, M. G. (1998). Campo social do adolescente: o individual, o grupo de pares e os outros. In M. Martins *IX Colóquio de psicologia e educação – actas*. (pp. 19-41). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Lécuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris: Presses Universitaires de France.

Martins, M. (1998) Dinâmica de escola e identidades sociais. In M. Martins *IX Colóquio de psicologia e educação – actas*. (pp. 43-49). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Mruk, C. (1998). *Auto-estima investigación, teoría y práctica*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A. (Obra original publicada em 1995).

Oñate, M. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Palmonari, A. (1987). *Notes sur l'adolescence* (2ª Ed.). Genève: Editions DelVal.

Peixoto, F. (1998). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares: a influência da repetência no(s) auto-conceito(s) e na auto-estima de adolescentes. In M. Martins. *IX Colóquio de psicologia e educação – actas*. (pp. 51-69). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Peixoto, F., Alves-Martins, M., Mata, L., & Monteiro, V. (1996). Adaptação da escala de auto-conceito para Adolescentes de Susan Harter para a população portuguesa. In

L. S. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves, C. Machado, & M. R. Simões (Eds.),  
 Avaliação Psicológica: Formas e contextos (Vol. IV, pp 531-537). Braga: APPORT.

Pereira, F. (1991). Auto-conceito e resultados escolares na adolescência. *Análise Psicológica*, 9, 145-150.

Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da escola*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Piolat, M. (1986). Identidade e experiência escolar no início do ensino secundário. *Análise Psicológica*, 5, 67-74.

Robinson, W. & Tayler, C. (1991). Correlates of low academic attainment in three countries: England, France and Japan. *Análise Psicológica*, 9, (3-4), 277-290.

Robinson, W. P. & Tayler, C. A. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária. *Análise Psicológica*, 9, 277-290.

Robinson, W. P., Tayler, C. & Piolat, M. (1990). School attainment, self-esteem, and identity: France and England. *European Journal of Social Psychology*, 20, 387-403.

Robinson-Awana, P.; Kehle, T. & Jenson, W. (1986). But what about a smart girls? Adolescents self-esteem and sex role perceptions as a function of academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, (3), 179-183.

Rogers, C. (1982). The intermediary role of the self-concept. In C. Rogers. *A social psychology of schooling*. (pp.137-166). London: Routledge & Kegan Paul.

Senos, J. & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 16, 167-276.

Senos, J. (1992). *Auto-estima e resultados escolares. O papel da atribuição causal e da identidade social na manutenção da auto-estima após a obtenção de baixos resultados escolares, numa amostra de alunos do 6º ano de escolaridade* (Diploma de estudos avançados em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 14, 123-137.

Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 6, 101-110.

Silbereisenn, R.; Noack, P. & Reitzle, M. (1987). Sobre os problemas do comportamento na adolescência: observações de campo e avaliação longitudinal. *Análise Psicológica*, 5, 509-542.

Skaalvik, E. (1990). Gender differences in general academic self-esteem and in success expectations on defined academic problems. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 593-598.

Veiga, F. H. & Moura, H. (1993). Disrupção escolar e autoconceito dos jovens. *Jornal de Psicologia*, 11 (3-4), 15-21.

Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e auto-conceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século Edições Lda.

**ANEXOS**

## **LISTA DOS ANEXOS APRESENTADOS**

### **ANEXO 1**

Verificação da consistência interna dos itens da escala de “Atitude face ao trabalho escolar”

### **ANEXO 2**

Prova passada a todos os jovens da amostra.

### **ANEXO 3**

Correcção da prova passada a todos os jovens da amostra.

### **ANEXO 4**

Tratamento estatístico dos dados da amostra

## **ANEXO 1**

**Verificação da consistência interna dos itens da escala de  
“Atitude face ao trabalho escolar”**

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of
SCALE	65,3137	64,6729	8,0419	Variables
				21

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
I1	62,1373	58,7731	,5979	,8503
I2	62,3824	58,0207	,5133	,8519
I3	62,5294	60,9447	,2258	,8637
I4	62,6765	59,1121	,1712	,8791
I5	63,0196	56,8907	,5685	,8495
I6	62,1078	57,8001	,5322	,8512
I7	61,7451	60,4492	,3205	,8590
I8	62,6863	57,9006	,5075	,8521
I9	61,6667	61,3531	,3745	,8572
I10	62,2451	59,1175	,6214	,8504
I11	61,7353	60,3946	,4458	,8550
I12	62,0196	58,7125	,6412	,8494
I13	61,8235	58,2656	,5410	,8511
I14	61,9216	59,5383	,4362	,8549
I15	62,3333	59,4521	,4255	,8553
I16	61,7157	59,1560	,6404	,8501
I17	62,2647	58,9886	,6127	,8503
I18	62,6176	59,8821	,3966	,8563
I19	62,4314	57,4952	,5200	,8515
I20	61,7549	61,0977	,2758	,8604
I21	62,4608	57,1024	,6061	,8484

Reliability Coefficients

N of Cases = 102,0

N of Items = 21

Alpha = ,8607

## **ANEXO 2**

Prova passada a todos os jovens da amostra.

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_  
(Ano) (mês) (dia)

Data de hoje: \_\_\_\_\_  
(Ano) (mês) (dia)

Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Número: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Profissão do pai: \_\_\_\_\_

Habilitações escolares do pai: \_\_\_\_\_

Profissão da mãe: \_\_\_\_\_

Habilitações escolares da mãe: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade com que entrou para a escola: \_\_\_\_\_

Já repetiu algum ano de escolaridade? Sim  Não

Em caso afirmativo indique que ano(s) repetiu e quantas vezes: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

O presente questionário tem por objectivo conhecer a opinião que os jovens têm sobre si próprios. Não existem por isso, respostas certas ou erradas, cada um deverá responder o que achar melhor, segundo a sua própria maneira de pensar.

Todos os dados e resultados deste questionário fazem parte do estudo a efectuar e são confidenciais. Nem os professores, nem qualquer entidade na escola, terá acesso a esta informação.

**OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO**

## COMO É QUE EU SOU?

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu		Exemplo		Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres.	<b>MAS</b>	Outros preferem assistir a acontecimentos desportivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são tão inteligentes como os outros jovens da sua idade.	<b>MAS</b>	Outros não têm tanta certeza de ser tão inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos.	<b>MAS</b>	Para outros é muito fácil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	<b>MAS</b>	Outros jovens sentem que não são muito bons a praticar desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	<b>MAS</b>	Outros jovens gostam da sua aparência..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 c	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	<b>MAS</b>	Outros jovens comportam-se de forma a não terem complicações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que estão prontos para ter um trabalho em part-time.	<b>MAS</b>	Outros jovens acham que ainda não estão prontos para ter um trabalho em part-time.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, sentem que quando estão interessados por alguém, são correspondidos.	<b>MAS</b>	Outros jovens receiam não ser correspondidos quando estão interessados por alguém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem geralmente o que está certo.	<b>MAS</b>	Outros jovens, muitas vezes não fazem o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são capazes de fazer bons amigos.	<b>MAS</b>	Outros jovens acham difícil fazer bons amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens ficam frequentemente desapontados consigo.	<b>MAS</b>	Outros jovens estão muito satisfeitos consigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 a i	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial em quem pudessem ter confiança.	<b>MAS</b>	Outros jovens acham que têm um amigo especial em quem podem ter confiança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu		MAS		Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são lentos a fazer o seu trabalho escolar.		Outros jovens conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm muitos amigos.		Outros jovens não têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em arranjar namorados(as).		Outros jovens têm dificuldade em arranjar namorados(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer tipo de actividade desportiva que fizessem pela 1ª vez..		Outros jovens sentem que não seriam muito bons numa nova actividade desportiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.		Outros jovens gostam do seu corpo tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não têm competência suficiente para trabalhar.		Outros jovens acham que têm competência suficiente para trabalhar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não saem com as pessoas por quem se sentem apaixonados.		Outros jovens saem com as pessoas por quem se sentem apaixonados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens frequentemente arranjam problemas com aquilo que fazem.		Outros jovens normalmente, não fazem coisas que lhes possam causar problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.		Outros jovens não têm um amigo especial para partilhar os seus segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.		Outros jovens gostam do modo como estão a encaminhar sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 c	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente comportam-se correctamente.		Outros jovens normalmente comportam-se incorrectamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem muito bem os seus trabalhos escolares.		Outros jovens não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu			Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu	
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.	<b>MAS</b>	Outros jovens têm facilidade em que os outros gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam.	<b>MAS</b>	Outros jovens têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são melhores a praticar desporto do que outros jovens da sua idade.	<b>MAS</b>	Outros jovens sentem que não praticam tão bem desporto como outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	<b>MAS</b>	Outros jovens gostam da sua aparência física, tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que já têm idade para arranjar e conservar um emprego.	<b>MAS</b>	Outros jovens acham que não têm idade suficiente para arranjar e conservar um emprego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que as pessoas da sua idade se apaixonariam, por eles.	<b>MAS</b>	Outros jovens acham que as pessoas da sua idade não se apaixonariam por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se muito bem com a maneira como agem.	<b>MAS</b>	Outros jovens não se sentem bem com a maneira como agem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam muito de ter um amigo especial para partilhar as coisas.	<b>MAS</b>	Outros jovens têm um verdadeiro amigo especial com quem partilham as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens a maior parte das vezes estão satisfeitos consigo próprios.	<b>MAS</b>	Outros jovens frequentemente não estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 ai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial a quem pudessem fazer confidências.	<b>MAS</b>	Outros jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldades em responder às questões que os professores colocam.	<b>MAS</b>	Outros jovens normalmente respondem de forma correcta às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu		MAS		Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são populares entre os da sua idade.		Outros jovens não são muito populares entre os da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns não são muito bons em jogos ao ar livre.		Outros jovens são bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que têm um bom aspecto.		Outros jovens acham que não têm muito bom aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.		Outros jovens acham que não são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que poderiam ser melhores num emprego.		Outros jovens acham que se saem bem num emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são interessantes e divertidos nos seus encontros (com elementos do sexo oposto).		Outros jovens acham que não são interessantes nem divertidos nos seus encontros (com elementos do sexo oposto).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem coisas que acham que deveriam fazer.		Outros jovens não fazem coisas que acham que deveriam fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos em quem possam confiar.		Outros jovens têm facilidade em fazer amigos em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.		Outros jovens muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 c	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem sempre aquilo que os outros esperam deles..		Outros jovens normalmente não fazem aquilo que os outros esperam deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se bastante inteligentes.		Outros jovens questionam-se sobre a sua inteligência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.		Outros jovens desejariam que mais pessoas da sua idade os aceitassem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.		Outros jovens sentem que são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu			Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu	
40	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostam realmente do seu aspecto.	<b>MAS</b>	Outros gostariam de ter um aspecto diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são perfeitamente capazes de cumprir com os trabalhos exigidos num emprego.	<b>MAS</b>	Outros jovens receiam não ser capazes de cumprir com os trabalhos exigidos num emprego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente não saem com as pessoas (do sexo oposto) com quem queriam realmente sair.	<b>MAS</b>	Outros jovens saem com as pessoas com quem gostam mesmo de sair.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	<b>MAS</b>	Outros jovens muitas vezes não agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	<b>MAS</b>	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham os seus sentimentos e pensamentos muito pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	<b>MAS</b>	Outros jovens gostariam de ser diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45 ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<b>MAS</b>	Outros jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## O QUANTO ISTO É IMPORTANTE PARA MIM

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu		MAS		Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que é importante ser inteligente.		Outros jovens pensam que não é importante ser inteligente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que não é assim tão importante ter muitos amigos.		Outros jovens pensam que é importante ter muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham importante serem bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.		Outros jovens não acham importante serem bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ser bons em desporto.		Outros jovens não se preocupam muito em ser bons em desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que a sua aparência física não tem assim tanta importância..		Outros jovens acham que a sua aparência física é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se importam em ser bons num emprego.		Outros jovens acham importante ser bom num emprego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham importante que a pessoa pela qual se sentem romanticamente interessados também goste deles.		Outros jovens acham que não é necessário que a pessoa pela qual se sentem romanticamente interessados também goste deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazer as coisas que estão certas.		Outros jovens acham que fazer as coisas certas é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ser capaz de fazer verdadeiros amigos.		Outros jovens acham que fazer verdadeiros amigos não é assim tão importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que ser bom na escola não é assim tão importante.		Outros jovens acham que ser bom na escola é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 ai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial a quem possam fazer confidências.		Outros jovens não acham importante ter um amigo especial a quem possam fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu			Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu	
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ser popular.	MAS	Outros jovens não se importam quanto à popularidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 c	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham importante fazer aquilo que os outros esperam dele.	MAS	Outros jovens não acham importante fazer aquilo que os outros esperam dele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não é importante ser bom em actividades desportivas.	MAS	Outros jovens acham que ser bom em actividades desportivas é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que o seu aspecto é importante.	MAS	Outros jovens acham que não é importante o seu aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 ai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.	MAS	Outros jovens acham que não é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que é importante dar o seu melhor num emprego.	MAS	Outros jovens não acham importante dar o seu melhor num emprego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não é importante sair com a pessoa por quem estão interessados.	MAS	Outros jovens acham importante sair com a pessoa por quem estão interessados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante agir correctamente.	MAS	Outros jovens não se importam se agem ou não de forma correcta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não acham importante terem amigos em quem possam mesmo confiar.	MAS	Outros jovens acham que é importante ter amigos em quem possam mesmo confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não acham que é importante ter facilidade em arranjar namorado(as).	MAS	Outros jovens acham que não é importante ter facilidade em arranjar namorado(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Exac-  
tamen-  
-te  
como  
eu

mais  
ou  
me-  
nos  
como  
eu

## Exemplo

Mais  
ou  
me-  
nos  
como  
eu

Exac-  
tamen-  
te  
como  
eu

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu		Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu		
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam de andar na escola.	MAS	Outros alunos não gostam de andar na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos interessam-se pelo trabalho na escola	MAS	Outros alunos não se interessam pelo trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos verificam em casa se têm tudo o que vão precisar na escola.	MAS	Outros alunos não verificam em casa se têm o material necessário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos copiam nos testes.	MAS	Outros alunos não copiam nos testes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos não fumam na escola.	MAS	Outros alunos fumam na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos fazem os trabalhos de casa com antecedência.	MAS	Outros alunos fazem os trabalhos de casa à última hora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos se puderem gozam com os professores.	MAS	Outros alunos não gozam com os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos bebem bebidas alcoólicas na escola, mesmo sendo proibido.	MAS	Outros alunos não bebem bebidas alcoólicas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos geralmente apetece-lhes ir às aulas.	MAS	Outros alunos geralmente não têm vontade de ir às aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos por vezes estragam o equipamento da sala de aula.	MAS	Outros alunos não estragam o material da sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos na escola trabalham bastante.	MAS	Outros alunos na escola trabalham o menos possível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos acham que andar na escola é uma perda de tempo.	MAS	Outros alunos acham que andar na escola não é uma perda de tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos normalmente esforçam-se por estar com atenção nas aulas.	MAS	Outros alunos não se esforçam por estar com atenção nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu		MAS		Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos mesmo sabendo que isso incomoda o professor, comem nas aulas.		Outros alunos não comem nas aulas quando sabem que isso pode incomodar o professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos quando não concordam com a opinião do professor não a respeitam		Outros alunos mesmo quando não concordem com a opinião do professor respeitam-na.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos antes de falarem na aula esperam sempre pela sua vez.		Outros alunos geralmente não esperam a sua vez para falarem nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos provocam e faltam ao respeito aos professores.		Outros alunos nunca provocam e desrespeitam os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos portam-se sempre bem nas aulas.		Outros alunos raramente se portam bem nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos ficam fartos com os professores que lhes dizem o que devem ou não fazer.		Outros alunos não ficam fartos com os professores que lhes dizem o que devem ou não fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos geralmente faltam às aulas ou chegam atrasados.		Outros alunos são pontuais e não faltam às aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos não estragam as instalações escolares.		Outros alunos estragam as instalações escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos não fazem os trabalhos de casa.		Outros alunos fazem os trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### **ANEXO 3**

Correcção da prova passada a todos os jovens da amostra.

## COMO É QUE EU SOU?

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu		Exemplo	Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu	
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres.	MAS	Outros preferem assistir a acontecimentos desportivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens sentem que são tão inteligentes como os outros jovens da sua idade.	MAS	Outros não têm tanta certeza de ser tão inteligentes.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens acham difícil fazer amigos.	MAS	Para outros é muito fácil fazer amigos.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	MAS	Outros jovens sentem que não são muito bons a praticar desporto.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência..	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4 c	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	MAS	Outros jovens comportam-se de forma a não terem complicações.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens acham que estão prontos para ter um trabalho em part-time.	MAS	Outros jovens acham que ainda não estão prontos para ter um trabalho em part-time.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
6	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens, sentem que quando estão interessados por alguém, são correspondidos.	MAS	Outros jovens receiam não ser correspondidos quando estão interessados por alguém.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
7	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens fazem geralmente o que está certo.	MAS	Outros jovens, muitas vezes não fazem o que está certo.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
8	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens são capazes de fazer bons amigos.	MAS	Outros jovens acham difícil fazer bons amigos.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
9	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens ficam frequentemente desapontados consigo.	MAS	Outros jovens estão muito satisfeitos consigo.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9 a i	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial em quem pudessem ter confiança.	MAS	Outros jovens acham que têm um amigo especial em quem podem ter confiança.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu			Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu	
10	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens são lentos a fazer o seu trabalho escolar.	MAS	Outros jovens conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens têm muitos amigos.	MAS	Outros jovens não têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
11 ar	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens têm facilidade em arranjar namorados(as).	MAS	Outros jovens têm dificuldade em arranjar namorados(as).	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
12	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer tipo de actividade desportiva que fizessem pela 1ª vez..	MAS	Outros jovens sentem que não seriam muito bons numa nova actividade desportiva.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
13	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam do seu corpo tal como é.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
14	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens acham que não têm competência suficiente para trabalhar.	MAS	Outros jovens acham que têm competência suficiente para trabalhar.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
15	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens não saem com as pessoas por quem se sentem apaixonados.	MAS	Outros jovens saem com as pessoas por quem se sentem apaixonados.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
16	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens frequentemente arranjam problemas com aquilo que fazem.	MAS	Outros jovens normalmente, não fazem coisas que lhes possam causar problemas.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
17	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	MAS	Outros jovens não têm um amigo especial para partilhar os seus segredos.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
18	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	MAS	Outros jovens gostam do modo como estão a encaminhar sua vida.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
18 c	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens normalmente comportam-se correctamente.	MAS	Outros jovens normalmente comportam-se incorrectamente.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
19	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	MAS	Outros jovens não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	Exac- tamen- te como eu	mais ou me- nos como eu		MAS		Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu
20	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.		Outros jovens têm facilidade em que os outros gostem deles.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
20 ar	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens têm facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam.		Outros jovens têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
21	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens sentem que são melhores a praticar desporto do que outros jovens da sua idade.		Outros jovens sentem que não praticam tão bem desporto como outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
22	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns gostariam que a sua aparência física fosse diferente.		Outros jovens gostam da sua aparência física, tal como é.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
23	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens acham que já têm idade para arranjar e conservar um emprego.		Outros jovens acham que não têm idade suficiente para arranjar e conservar um emprego.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
24	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens sentem que as pessoas da sua idade se apaixonariam, por eles.		Outros jovens acham que as pessoas da sua idade não se apaixonariam por eles.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
25	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens sentem-se muito bem com a maneira como agem.		Outros jovens não se sentem bem com a maneira como agem.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
26	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens gostariam muito de ter um amigo especial para partilhar as coisas.		Outros jovens têm um verdadeiro amigo especial com quem partilham as coisas.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
27	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens a maior parte das vezes estão satisfeitos consigo próprios.		Outros jovens frequentemente não estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
27 ai	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial a quem pudessem fazer confidências.		Outros jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
28	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens têm dificuldades em responder às questões que os professores colocam.		Outros jovens normalmente respondem de forma correcta às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu		MAS		Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu
29	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens são populares entre os da sua idade.		Outros jovens não são muito populares entre os da sua idade.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
30	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns não são muito bons em jogos ao ar livre.		Outros jovens são bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
31	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens acham que têm um bom aspecto.		Outros jovens acham que não têm muito bom aspecto.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
31 ar	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.		Outros jovens acham que não são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
32	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens acham que poderiam ser melhores num emprego.		Outros jovens acham que se saem bem num emprego	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
33	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens acham que são interessantes e divertidos nos seus encontros (com elementos do sexo oposto).		Outros jovens acham que não são interessantes nem divertidos nos seus encontros (com elementos do sexo oposto).	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
34	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens fazem coisas que acham que deveriam fazer.		Outros jovens não fazem coisas que acham que deveriam fazer.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
35	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens acham difícil fazer amigos em quem possam confiar.		Outros jovens têm facilidade em fazer amigos em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
36	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.		Outros jovens muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
36 c	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens fazem sempre aquilo que os outros esperam deles..		Outros jovens normalmente não fazem aquilo que os outros esperam deles.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
37	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens sentem-se bastante inteligentes.		Outros jovens questionam-se sobre a sua inteligência.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
38	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.		Outros jovens desejariam que mais pessoas da sua idade os aceitassem.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
39	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.		Outros jovens sentem que são muito atléticos.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu		MAS		Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu
40	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns gostam realmente do seu aspecto.		Outros gostariam de ter um aspecto diferente.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
41	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens acham que são perfeitamente capazes de cumprir com os trabalhos exigidos num emprego.		Outros jovens receiam não ser capazes de cumprir com os trabalhos exigidos num emprego.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
42	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens normalmente não saem com as pessoas (do sexo oposto) com quem queriam realmente sair.		Outros jovens saem com as pessoas com quem gostam mesmo de sair.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
43	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens normalmente agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.		Outros jovens muitas vezes não agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
44	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.		Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham os seus sentimentos e pensamentos muito pessoais	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
45	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.		Outros jovens gostariam de ser diferentes.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
45 ar	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens têm facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.		Outros jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

## O QUANTO ISTO É IMPORTANTE PARA MIM

	Exac- tamen- -te como eu		mais ou me- nos como eu		MAS			Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Alguns jovens pensam que é importante ser inteligente.		Outros jovens pensam que não é importante ser inteligente.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	4	3						2	1
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Alguns jovens pensam que não é assim tão importante ter muitos amigos.		Outros jovens pensam que é importante ter muitos amigos.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	1	2						3	4
2 ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Alguns jovens acham importante serem bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.		Outros jovens não acham importante serem bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	4	3						2	1
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Alguns jovens acham que é importante ser bons em desporto.		Outros jovens não se preocupam muito em ser bons em desporto.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	4	3						2	1
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Alguns jovens acham que a sua aparência física não tem assim tanta importância..		Outros jovens acham que a sua aparência física é importante.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	1	2						3	4
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Alguns jovens não se importam em ser bons num emprego.		Outros jovens acham importante ser bom num emprego.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	1	2						3	4
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Alguns jovens acham importante que a pessoa pela qual se sentem romanticamente interessados também goste deles.		Outros jovens acham que não é necessário que a pessoa pela qual se sentem romanticamente interessados também goste deles.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	4	3						2	1
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazer as coisas que estão certas.		Outros jovens acham que fazer as coisas certas é importante.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	1	2						3	4
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Alguns jovens acham que é importante ser capaz de fazer verdadeiros amigos.		Outros jovens acham que fazer verdadeiros amigos não é assim tão importante.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	4	3						2	1
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Alguns jovens acham que ser bom na escola não é assim tão importante.		Outros jovens acham que ser bom na escola é importante.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	1	2						3	4
9 ai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial a quem possam fazer confidências.		Outros jovens não acham importante ter um amigo especial a quem possam fazer confidências.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	4	3						2	1

	Exac- tamen- te como eu	mais ou me- nos como eu		MAS		Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu
10	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens acham que é importante ser popular.		Outros jovens não se importam quanto à popularidade.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
11 c	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens acham importante fazer aquilo que os outros esperam dele.		Outros jovens não acham importante fazer aquilo que os outros esperam dele.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
11	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens acham que não é importante ser bom em actividades desportivas.		Outros jovens acham que ser bom em actividades desportivas é importante.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
12	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens acham que o seu aspecto é importante.		Outros jovens acham que não é importante o seu aspecto.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
12 ai	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.		Outros jovens acham que não é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
13	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens pensam que é importante dar o seu melhor num emprego.		Outros jovens não acham importante dar o seu melhor num emprego.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
14	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens acham que não é importante sair com a pessoa por quem estão interessados.		Outros jovens acham importante sair com a pessoa por quem estão interessados.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
15	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens acham que é importante agir correctamente.		Outros jovens não se importam se agem ou não de forma correcta.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
16	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens não acham importante terem amigos em quem possam mesmo confiar.		Outros jovens acham que é importante ter amigos em quem possam mesmo confiar.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
16 ar	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens acham que é importante ter facilidade em arranjar namorado(as).		Outros jovens acham que não é importante ter facilidade em arranjar namorados(as).	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

## Exemplo

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu		MAS		Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam de andar na escola.	MAS	Outros alunos não gostam de andar na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns alunos interessam-se pelo trabalho na escola	MAS	Outros alunos não se interessam pelo trabalho escolar.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
2	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns alunos verificam em casa se têm tudo o que vão precisar na escola.	MAS	Outros alunos não verificam em casa se têm o material necessário.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns alunos copiam nos testes.	MAS	Outros alunos não copiam nos testes.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns alunos não fumam na escola.	MAS	Outros alunos fumam na escola.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns alunos fazem os trabalhos de casa com antecedência.	MAS	Outros alunos fazem os trabalhos de casa à última hora.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
6	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns alunos se puderem gozam com os professores.	MAS	Outros alunos não gozam com os professores.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns alunos bebem bebidas alcoólicas na escola, mesmo sendo proibido.	MAS	Outros alunos não bebem bebidas alcoólicas na escola.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns alunos geralmente apetece-lhes ir às aulas.	MAS	Outros alunos geralmente não têm vontade de ir às aulas.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
9	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns alunos por vezes estragam o equipamento da sala de aula.	MAS	Outros alunos não estragam o material da sala de aula.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns alunos na escola trabalham bastante.	MAS	Outros alunos na escola trabalham o menos possível.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
11	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns alunos acham que andar na escola é uma perda de tempo.	MAS	Outros alunos acham que andar na escola não é uma perda de tempo.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
12	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns alunos normalmente esforçam-se por estar com atenção nas aulas.	MAS	Outros alunos não se esforçam por estar com atenção nas aulas.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu		MAS		Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu
13	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns alunos mesmo sabendo que isso incomoda o professor, comem nas aulas.		Outros alunos não comem nas aulas quando sabem que isso pode incomodar o professor.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
14	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns alunos quando não concordam com a opinião do professor não a respeitam		Outros alunos mesmo quando não concordem com a opinião do professor respeitam-na.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
15	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns alunos antes de falarem na aula esperam sempre pela sua vez.		Outros alunos geralmente não esperam a sua vez para falarem nas aulas.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
16	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns alunos provocam e faltam ao respeito aos professores.		Outros alunos nunca provocam e desrespeitam os professores.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
17	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns alunos portam-se sempre bem nas aulas.		Outros alunos raramente se portam bem nas aulas.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
18	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns alunos ficam fartos com os professores que lhes dizem o que devem ou não fazer.		Outros alunos não ficam fartos com os professores que lhes dizem o que devem ou não fazer.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
19	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns alunos geralmente faltam às aulas ou chegam atrasados.		Outros alunos são pontuais e não faltam às aulas.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
20	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns alunos não estragam as instalações escolares.		Outros alunos estragam as instalações escolares	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
21	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns alunos não fazem os trabalhos de casa.		Outros alunos fazem os trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

## **ANEXO 4**

Tratamento estatístico dos dados da amostra

## T-Test

## Group Statistics

	ANO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CE	1,00	28	2,7286	,5141	9,716E-02
	3,00	20	2,9700	,4219	9,434E-02
AS	1,00	28	3,0643	,5137	9,708E-02
	3,00	20	3,0300	,5401	,1208
CA	1,00	28	2,4143	,5602	,1059
	3,00	20	2,2900	,5964	,1334
AF	1,00	28	2,8429	,6215	,1174
	3,00	20	3,3300	,7928	,1773
CT	1,00	28	2,9000	,7765	,1467
	3,00	20	3,4000	,3728	8,335E-02
AR	1,00	28	2,9071	,6700	,1266
	3,00	20	3,0900	,4025	9,000E-02
AC	1,00	28	3,0857	,4942	9,339E-02
	3,00	20	3,1300	,3063	6,848E-02
AI	1,00	28	3,1929	,7453	,1409
	3,00	20	3,4800	,5085	,1137
AE	1,00	28	3,1857	,5810	,1098
	3,00	20	3,2600	,5510	,1232
ICE	1,00	28	3,3929	,4379	8,276E-02
	3,00	20	3,2000	,7678	,1717
IAS	1,00	28	2,7500	,4615	8,721E-02
	3,00	20	2,8250	,5447	,1218
ICA	1,00	28	2,9821	,4406	8,326E-02
	3,00	20	2,8750	,5098	,1140
IAF	1,00	28	2,8571	,5587	,1056
	3,00	20	2,7000	,5938	,1328
ICT	1,00	28	3,7143	,3709	7,009E-02
	3,00	20	3,6750	,4375	9,784E-02
IAR	1,00	28	3,4643	,5762	,1089
	3,00	20	3,4750	,6973	,1559
IAC	1,00	28	3,4464	,6850	,1295
	3,00	20	3,2500	,5960	,1333
IAI	1,00	28	3,6964	,4970	9,393E-02
	3,00	20	3,7000	,5712	,1277
IND	1,00	28	3,479	,320	6,048E-02
	3,00	20	3,187	,299	6,695E-02
OND	1,00	28	2,929	,566	,107
	3,00	20	2,767	,497	,111

as duas Jurnas

Curso A

CESCOL 1,00 28 3,204 ,415 7,839E-02

3,00 20 2,977 ,352 7,864E-02

1° 03°

Cas duas Leis

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error		95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper	Lower	Upper
CE	Equal variances assumed	1,014	,319	-1,724	46	,091	-,2414	,1400	-,5232	4,038E-02
	Equal variances not assumed		-1,783	45,031	,081	-,2414	,1354	-,5142	3,133E-02	
AS	Equal variances assumed	,048	,828	,223	46	,824	3,429E-02	,1536	-,2750	,3435
	Equal variances not assumed		,221	39,795	,826	3,429E-02	,1549	-,2789	,3475	
CA	Equal variances assumed	,087	,769	,738	46	,464	,1243	,1685	-,2148	,4634
	Equal variances not assumed		,730	39,466	,470	,1243	,1703	-,2200	,4686	
AF	Equal variances assumed	,669	,417	-2,386	46	,021	-,4871	,2042	-,8981	-7,6175E-02
	Equal variances not assumed		-2,291	34,644	,028	-,4871	,2127	-,9190	-5,5278E-02	
CT	Equal variances assumed	7,447	,009	-2,663	46	,011	-,5000	,1878	-,8779	-,1221
	Equal variances not assumed		-2,963	41,146	,005	-,5000	,1688	-,8408	-,1592	
AR	Equal variances assumed	3,580	,065	-1,087	46	,283	-,1829	,1683	-,5216	,1559
	Equal variances not assumed		-1,177	44,892	,245	-,1829	,1553	-,4957	,1300	
AC	Equal variances assumed	5,541	,023	-,354	46	,725	-4,4286E-02	,1249	-,2958	,2072
	Equal variances not assumed		-,382	45,250	,704	-4,4286E-02	,1158	-,2775	,1889	
AI	Equal variances assumed	3,098	,085	-1,491	46	,143	-,2871	,1926	-,6749	,1006
	Equal variances not assumed		-1,586	45,935	,120	-,2871	,1810	-,6515	7,723E-02	
AE	Equal variances assumed	,188	,667	-,446	46	,658	-7,4286E-02	,1665	-,4095	,2609
	Equal variances not assumed		-,450	42,362	,655	-7,4286E-02	,1650	-,4072	,2587	
ICE	Equal variances assumed	5,780	,020	1,104	46	,275	,1929	,1747	-,1588	,5445
	Equal variances not assumed		1,012	27,801	,320	,1929	,1906	-,1977	,5834	
IAS	Equal variances assumed	1,119	,296	-,515	46	,609	-7,5000E-02	,1457	-,3682	,2182
	Equal variances not assumed		-,501	36,690	,620	-7,5000E-02	,1498	-,3786	,2286	

ICA	Equal variances assumed	,454	,504,778	46	,441	,1071	,1377	-,1701	,3844
	Equal variances not assumed		,759	37,226,453	,1071	,1412	-,1788		,3931
IAF	Equal variances assumed	,204	,653,936	46	,354	,1571	,1679	-,1808	,4951
	Equal variances not assumed		,926	39,509,360	,1571	,1696	-,1859		,5001
ICT	Equal variances assumed	,284	,596,336	46	,739	3,929E-02	,1170	-,1963	,2749
	Equal variances not assumed		,326	36,705,746	3,929E-02	,1204	-,2046		,2832
IAR	Equal variances assumed	,295	,589,-058	46	,954	-1,0714E-02	,1842	-,3814	,3600
	Equal variances not assumed		-,056	36,025,955	-1,0714E-02	,1902	-,3964		,3750
IAC	Equal variances assumed	,729	,398 1,033	46	,307	,1964	,1902	-,1865	,5793
	Equal variances not assumed		1,057	44,125,296	,1964	,1858	-,1780		,5709
IAI	Equal variances assumed	,093	,762,-023	46	,982	-3,5714E-03	,1549	-,3153	,3081
	Equal variances not assumed		-,023	37,406,982	-3,5714E-03	,1585	-,3247		,3176
IND	Equal variances assumed	,113	,738 3,199	46	,002	,292	9,124E-02	,108	,476
	Equal variances not assumed		3,236	42,667,002	,292	9,022E-02	,110		,474
OND	Equal variances assumed	,110	,742 1,028	46	,310	,162	,158	-,155	,479
	Equal variances not assumed		1,050	43,953,299	,162	,154	-,149		,473
CESCOL	Equal variances assumed	,323	,572 1,987	46	,053	,227	,114	-2,909E-03	,457
	Equal variances not assumed		2,044	44,557,047	,227	,111	3,203E-03		,451

T-Test

Curso B

Group Statistics

	ANO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CE	1,00	22	2,7727	,4832	,1030
	3,00	32	2,6813	,4336	7,665E-02
AS	1,00	22	2,9091	,6754	,1440
	3,00	32	2,9438	,4931	8,718E-02
CA	1,00	22	2,5364	,7817	,1667
	3,00	32	2,4187	,5822	,1029
AF	1,00	22	2,9273	,7317	,1560
	3,00	32	3,0625	,6084	,1076
CT	1,00	22	3,0727	,5970	,1273
	3,00	32	3,1875	,5002	8,842E-02
AR	1,00	22	3,0273	,5175	,1103
	3,00	32	3,0000	,4899	8,660E-02
AC	1,00	22	2,9636	,5113	,1090
	3,00	32	2,9687	,4344	7,678E-02
AI	1,00	22	3,3636	,7725	,1647
	3,00	32	3,1750	,5418	9,578E-02
AE	1,00	22	3,1727	,6713	,1431
	3,00	32	3,0937	,5541	9,796E-02
ICE	1,00	22	3,0909	,6661	,1420
	3,00	32	3,1719	,5018	8,870E-02
IAS	1,00	22	2,7955	,6106	,1302
	3,00	32	2,4063	,5303	9,375E-02
ICA	1,00	22	2,8409	,5646	,1204
	3,00	32	2,9688	,5671	,1002
IAF	1,00	22	2,7727	,8413	,1794
	3,00	32	2,7969	,7605	,1344
ICT	1,00	22	3,6591	,4469	9,527E-02
	3,00	32	3,6875	,4535	8,016E-02
IAR	1,00	22	3,3409	,6246	,1332
	3,00	32	3,2656	,6348	,1122

V (10/11)  
DOSTO (10/11)

CONSO B

IAC	1,00	22 3,1364	,6758	,1441
	3,00	32 3,2656	,5534	9,782E-02
IAI	1,00	22 3,8182	,3634	7,747E-02
	3,00	32 3,5938	,5149	9,102E-02
IND	1,00	22 3,221	,411	8,755E-02
	3,00	32 3,160	,390	6,897E-02
OND	1,00	22 2,750	,619	,132
	3,00	32 2,557	,538	9,514E-02
CESCOL	1,00	22 2,986	,472	,101
	3,00	32 2,859	,400	7,067E-02

Curso B

1º e 3º Ano

(as mesmas todas)

CECOL 1,00 22 2,986 ,472 ,101

3,00 32 2,859 ,400 7,067E-02

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
F	Sig. t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference			
						Lower	Upper		
CE	Equal variances assumed	,319	,574	52	,470	9,148E-02	,1258	-,1610	,3440
	Equal variances not assumed		,712	41	,973	,480	9,148E-02	,1284	-,1677
AS	Equal variances assumed	,696	,408	52	,828	-3,4659E-02	,1589	-,3535	,2842
	Equal variances not assumed		-,206	35	,945	,838	-3,4659E-02	,1683	-,3760
CA	Equal variances assumed	3,185	,080	52	,529	,1176	,1855	-,2547	,4899
	Equal variances not assumed		,600	36	,480	,552	,1176	,1959	-,2795
AF	Equal variances assumed	,199	,657	52	,463	-,1352	,1831	-,5026	,2321
	Equal variances not assumed		-,714	39	,641	,480	-,1352	,1895	-,5183
CT	Equal variances assumed	1,410	,240	52	,447	-,1148	,1499	-,4156	,1861
	Equal variances not assumed		-,741	39	,870	,463	-,1148	,1550	-,4280
AR	Equal variances assumed	,002	,968	52	,845	2,727E-02	,1388	-,2513	,3058
	Equal variances not assumed		,194	43	,630	,847	2,727E-02	,1403	-,2555
AC	Equal variances assumed	,805	,374	52	,969	-5,1136E-03	,1293	-,2646	,2544
	Equal variances not assumed		-,038	40	,287	,970	-5,1136E-03	,1333	-,2746
AI	Equal variances assumed	3,632	,062	52	,296	,1886	,1786	-,1698	,5471
	Equal variances not assumed		,990	34	,903	,329	,1886	,1905	-,1982
AE	Equal variances assumed	,073	,789	52	,639	7,898E-02	,1673	-,2568	,4148
	Equal variances not assumed		,455	39	,422	,651	7,898E-02	,1734	-,2717
ICE	Equal variances assumed	3,237	,078	52	,613	-8,0966E-02	,1589	-,3999	,2379
	Equal variances not assumed		-,484	36	,787	,632	-8,0966E-02	,1674	-,4203
IAS	Equal variances assumed	,865	,357	52	,016	,3892	,1562	7,569E-02	,7027
	Equal variances not assumed		2,426	40	,966	,020	,3892	,1604	6,521E-02

Curso B

ICA	Equal variances assumed	,131	,719	-815	52	,419	-,1278	,1568	-,4424	,1867
	Equal variances not assumed		-,816	45,430	419	-,1278	,1566	-,4433		,1876
IAF	Equal variances assumed	,333	,566	-,110	52	,913	-2,4148E-02	,2199	-,4655	,4172
	Equal variances not assumed		-,108	42,201	,915	-2,4148E-02	,2242	-,4765		,4282
ICT	Equal variances assumed	,090	,765	-,228	52	,821	-2,8409E-02	,1249	-,2790	,2221
	Equal variances not assumed		-,228	45,734	,821	-2,8409E-02	,1245	-,2791		,2223
IAR	Equal variances assumed	,054	,817	,431	52	,668	7,528E-02	,1747	-,2752	,4258
	Equal variances not assumed		,432	45,777	,668	7,528E-02	,1741	-,2753		,4259
IAC	Equal variances assumed	1,696	,199	-,770	52	,445	-,1293	,1678	-,4659	,2074
	Equal variances not assumed		-,742	39,182	,462	-,1293	,1742	-,4815		,2229
IAI	Equal variances assumed	4,673	,035	1,763	52	,084	,2244	,1273	-3,1078E-02	,4799
	Equal variances not assumed		1,878	51,943	,066	,2244	,1195	-1,5422E-02		,4643
IND	Equal variances assumed	,397	,532	,551	52	,584	6,080E-02	,110	-,161	,282
	Equal variances not assumed		,545	43,741	,588	6,080E-02	,111	-,164		,285
OND	Equal variances assumed	1,292	,261	1,216	52	,229	,193	,158	-,125	,511
	Equal variances not assumed		1,185	41,006	,243	,193	,163	-,136		,521
CESCOL	Equal variances assumed	1,967	,167	1,063	52	,293	,127	,119	-,112	,366
	Equal variances not assumed		1,031	40,207	,309	,127	,123	-,122		,375

# Comparaçao dos cursos

1º Ano

T-Test

Group Statistics

11/06

CURSO 1

CURSO 2

	CURSO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CE	1,00	28	2,7286	,5141	9,716E-02
	2,00	22	2,7727	,4832	,1030
AS	1,00	28	3,0643	,5137	9,708E-02
	2,00	22	2,9091	,6754	,1440
CA	1,00	28	2,4143	,5602	,1059
	2,00	22	2,5364	,7817	,1667
AF	1,00	28	2,8429	,6215	,1174
	2,00	22	2,9273	,7317	,1560
CT	1,00	28	2,9000	,7765	,1467
	2,00	22	3,0727	,5970	,1273
AR	1,00	28	2,9071	,6700	,1266
	2,00	22	3,0273	,5175	,1103
AC	1,00	28	3,0857	,4942	9,339E-02
	2,00	22	2,9636	,5113	,1090
AI	1,00	28	3,1929	,7453	,1409
	2,00	22	3,3636	,7725	,1647
AE	1,00	28	3,1857	,5810	,1098
	2,00	22	3,1727	,6713	,1431
ICE	1,00	28	3,3929	,4379	8,276E-02
	2,00	22	3,0909	,6661	,1420
IAS	1,00	28	2,7500	,4615	8,721E-02
	2,00	22	2,7955	,6106	,1302
ICA	1,00	28	2,9821	,4406	8,326E-02
	2,00	22	2,8409	,5646	,1204
IAF	1,00	28	2,8571	,5587	,1056
	2,00	22	2,7727	,8413	,1794
ICT	1,00	28	3,7143	,3709	7,009E-02
	2,00	22	3,6591	,4469	9,527E-02
IAR	1,00	28	3,4643	,5762	,1089
	2,00	22	3,3409	,6246	,1332
IAC	1,00	28	3,4464	,6850	,1295
	2,00	22	3,1364	,6758	,1441
IAI	1,00	28	3,6964	,4970	9,393E-02
	2,00	22	3,8182	,3634	7,747E-02
IND	1,00	28	3,479	,320	6,048E-02
	2,00	22	3,221	,411	8,755E-02
OND	1,00	28	2,929	,566	,107
	2,00	22	2,750	,619	,132
CESCOL	1,00	28	3,204	,415	7,839E-02

2,00 22 2,986 ,472 ,101

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
CE	Equal variances assumed	1,258	,268	-,309	48	,758	-,44156E-02	,1427	-,3311	,2427
	Equal variances not assumed		,312		46,412	,757	-,44156E-02	,1416	-,3291	,2408
AS	Equal variances assumed	,239	,627	,923	48	,360	,1552	,1681	-,1827	,4931
	Equal variances not assumed		,894		38,279	,377	,1552	,1737	-,1963	,5067
CA	Equal variances assumed	3,570	,065	-,643	48	,523	-,1221	,1898	-,5037	,2596
	Equal variances not assumed		,618		36,720	,540	-,1221	,1974	-,5222	,2781
AF	Equal variances assumed	,074	,786	-,441	48	,661	-,84416E-02	,1914	-,4693	,3005
	Equal variances not assumed		,432		41,246	,668	-,84416E-02	,1953	-,4787	,3099
CT	Equal variances assumed	1,053	,310	-,862	48	,393	-,1727	,2005	-,5758	,2303
	Equal variances not assumed		,889		47,987	,378	-,1727	,1942	-,5633	,2178
AR	Equal variances assumed	1,489	,228	-,694	48	,491	-,1201	,1732	-,4684	,2281
	Equal variances not assumed		,715		47,993	,478	-,1201	,1679	-,4578	,2175
AC	Equal variances assumed	,045	,834	,854	48	,397	,1221	,1430	-,1654	,4095
	Equal variances not assumed		,850		44,495	,400	,1221	,1436	-,1671	,4113
AI	Equal variances assumed	,127	,724	-,792	48	,433	-,1708	,2158	-,6046	,2630
	Equal variances not assumed		,788		44,457	,435	-,1708	,2167	-,6074	,2658
AE	Equal variances assumed	,131	,719	,073	48	,942	1,299E-02	,1772	-,3434	,3694
	Equal variances not assumed		,072		41,746	,943	1,299E-02	,1804	-,3511	,3771
ICE	Equal variances assumed	6,391	,015	1,929	48	,060	,3019	,1566	-,12858E-02	,6168
	Equal variances not assumed		1,837		34,584	,075	,3019	,1644	-,31895E-02	,6358
IAS	Equal variances assumed	2,041	,160	-,300	48	,766	-,45455E-02	,1515	-,3501	,2592
	Equal variances not assumed		,290		38,109	,773	-,45455E-02	,1567	-,3626	,2717

ICA	Equal variances assumed	2,899	,095	,994	48	,325	,1412	,1421	-,1444	,4269
	Equal variances not assumed		,965		38,967	,340	,1412	,1464	-,1548	,4373
IAF	Equal variances assumed	4,907	,032	,425	48	,672	8,442E-02	,1985	-,3146	,4835
	Equal variances not assumed		,406		34,824	,688	8,442E-02	,2081	-,3382	,5070
ICT	Equal variances assumed	,648	,425	,477	48	,635	5,519E-02	,1156	-,1773	,2877
	Equal variances not assumed		,467		40,629	,643	5,519E-02	,1183	-,1837	,2941
IAR	Equal variances assumed	,482	,491	,724	48	,472	,1234	,1703	-,2191	,4659
	Equal variances not assumed		,717		43,385	,477	,1234	,1720	-,2235	,4702
IAC	Equal variances assumed	,003	,960	1,598	48	,117	,3101	,1940	-8,0034E-02	,7002
	Equal variances not assumed		1,601		45,519	,116	,3101	,1937	-7,9937E-02	,7001
IAI	Equal variances assumed	2,054	,158	-,964	48	,340	-,1218	,1264	-,3758	,1323
	Equal variances not assumed		-1,000		47,793	,322	-,1218	,1218	-,3666	,1231
IND	Equal variances assumed	1,721	,196	2,492	48	,016	,257	,103	4,973E-02	,465
	Equal variances not assumed		2,419		38,928	,020	,257	,106	4,212E-02	,473
OND	Equal variances assumed	,765	,386	1,063	48	,293	,179	,168	-,159	,516
	Equal variances not assumed		1,052		43,151	,299	,179	,170	-,164	,521
CESCOL	Equal variances assumed	,722	,400	1,736	48	,089	,218	,126	-3,447E-02	,470
	Equal variances not assumed		1,709		42,153	,095	,218	,128	-3,939E-02	,475

T-Test

Comparación 2 cursos

3º año

Group Statistics

	CURSO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CE	1,00	20	2,9700	,4219	9,434E-02
	2,00	32	2,6813	,4336	7,665E-02
AS	1,00	20	3,0300	,5401	,1208
	2,00	32	2,9438	,4931	8,718E-02
CA	1,00	20	2,2900	,5964	,1334
	2,00	32	2,4187	,5822	,1029
AF	1,00	20	3,3300	,7928	,1773
	2,00	32	3,0625	,6084	,1076
CT	1,00	20	3,4000	,3728	8,335E-02
	2,00	32	3,1875	,5002	8,842E-02
AR	1,00	20	3,0900	,4025	9,000E-02

Curso 1

Curso 2

14000

	2,00	32	3,0000	,4899	8,660E-02
AC	1,00	20	3,1300	,3063	6,848E-02
	2,00	32	2,9687	,4344	7,678E-02
AI	1,00	20	3,4800	,5085	,1137
	2,00	32	3,1750	,5418	9,578E-02
AE	1,00	20	3,2600	,5510	,1232
	2,00	32	3,0937	,5541	9,796E-02
ICE	1,00	20	3,2000	,7678	,1717
	2,00	32	3,1719	,5018	8,870E-02
IAS	1,00	20	2,8250	,5447	,1218
	2,00	32	2,4063	,5303	9,375E-02
ICA	1,00	20	2,8750	,5098	,1140
	2,00	32	2,9688	,5671	,1002
IAF	1,00	20	2,7000	,5938	,1328
	2,00	32	2,7969	,7605	,1344
ICT	1,00	20	3,6750	,4375	9,784E-02
	2,00	32	3,6875	,4535	8,016E-02
IAR	1,00	20	3,4750	,6973	,1559
	2,00	32	3,2656	,6348	,1122
IAC	1,00	20	3,2500	,5960	,1333
	2,00	32	3,2656	,5534	9,782E-02
IAI	1,00	20	3,7000	,5712	,1277
	2,00	32	3,5938	,5149	9,102E-02
IND	1,00	20	3,187	,299	6,695E-02
	2,00	32	3,160	,390	6,897E-02
OND	1,00	20	2,767	,497	,111
	2,00	32	2,557	,538	9,514E-02
CESCOL	1,00	20	2,977	,352	7,864E-02
	2,00	32	2,859	,400	7,067E-02

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
CE	Equal variances assumed	,113	,738	2,360	50	,022	,2888	,1223	4,302E-02	,5345
	Equal variances not assumed		2,375		41,328	,022	,2888	,1216	4,332E-02	,5342
AS	Equal variances assumed	,397	,532	,592	50	,557	8,625E-02	,1458	-,2066	,3791
	Equal variances not assumed		,579		37,688	,566	8,625E-02	,1489	-,2153	,3878

500) A P

CA	Equal variances assumed	,161	,690	-,769	50	,446	-,1287	,1675	-,4652	,2077
	Equal variances not assumed		-,764		39,736	,449	-,1287	,1685	-,4693	,2118
AF	Equal variances assumed	1,006	,321	1,371	50	,176	,2675	,1951	-,1243	,6593
	Equal variances not assumed		1,290		32,835	,206	,2675	,2073	-,1544	,6894
CT	Equal variances assumed	,981	,327	1,635	50	,108	,2125	,1300	-4,8550E-02	,4735
	Equal variances not assumed		1,749		48,319	,087	,2125	,1215	-3,1772E-02	,4568
AR	Equal variances assumed	,540	,466	,688	50	,494	9,000E-02	,1307	-,1726	,3526
	Equal variances not assumed		,721		46,199	,475	9,000E-02	,1249	-,1614	,3414
AC	Equal variances assumed	,882	,352	1,448	50	,154	,1613	,1114	-6,2413E-02	,3849
	Equal variances not assumed		1,567		49,171	,123	,1613	,1029	-4,5488E-02	,3680
AI	Equal variances assumed	,354	,555	2,021	50	,049	,3050	,1509	1,917E-03	,6081
	Equal variances not assumed		2,052		42,437	,046	,3050	,1487	5,084E-03	,6049
AE	Equal variances assumed	,426	,517	1,055	50	,297	,1663	,1576	-,1503	,4828
	Equal variances not assumed		1,056		40,657	,297	,1663	,1574	-,1517	,4842
ICE	Equal variances assumed	3,432	,070	,160	50	,873	2,813E-02	,1757	-,3248	,3811
	Equal variances not assumed		,146		29,221	,885	2,813E-02	,1932	-,3670	,4232
IAS	Equal variances assumed	,288	,594	2,742	50	,008	,4188	,1527	,1120	,7255
	Equal variances not assumed		2,724		39,651	,010	,4188	,1537	,1080	,7295
ICA	Equal variances assumed	,236	,629	-,602	50	,550	-9,3750E-02	,1556	-,4064	,2189
	Equal variances not assumed		-,618		43,724	,540	-9,3750E-02	,1518	-,3997	,2122
IAF	Equal variances assumed	1,435	,237	-,484	50	,630	-9,6875E-02	,2001	-,4987	,3050
	Equal variances not assumed		-,513		47,395	,611	-9,6875E-02	,1890	-,4769	,2832
ICT	Equal variances assumed	,262	,611	-,098	50	,922	-1,2500E-02	,1276	-,2687	,2437
	Equal variances not assumed		-,099		41,587	,922	-1,2500E-02	,1265	-,2678	,2428
IAR	Equal variances assumed	,031	,861	1,114	50	,271	,2094	,1879	-,1681	,5868
	Equal variances not assumed		1,090		37,600	,283	,2094	,1921	-,1796	,5984
IAC	Equal variances assumed	,048	,828	-,096	50	,924	-1,5625E-02	,1625	-,3419	,3107

	Equal variances not assumed	-095	38,191,925	-1,5625E-02,1653	-3503	,3190
IAI	Equal variances ,017 assumed	,897,694	50,491	,1063,1531	-,2012	,4137
	Equal variances not assumed	,677	37,300,502	,1063,1568	-,2115	,4240
IND	Equal variances ,626 assumed	,432,257	50,798	2,625E-02,102	-,179	,231
	Equal variances not assumed	,273	47,760,786	2,625E-02,9,612E-02	-,167	,220
OND	Equal variances ,020 assumed	,888,1,405	50,166	,209,149	-8,996E-02	,509
	Equal variances not assumed	1,432	42,937,159	,209,146	-8,558E-02	,504
CESCOL	Equal variances ,011 assumed	,918,1,081	50,285	,118,109	-,101	,337
	Equal variances not assumed	1,114	44,352,271	,118,106	-9,523E-02	,331