



Instituto Universitário

**IF WHAT I AM IS WHAT'S IN ME
I WILL ALWAYS BE THE BEST "ME" THAT I CAN BE –
RELAÇÕES ENTRE O ESTATUTO ESCOLAR E
AUTOCONCEITO, AUTOESTIMA, ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS
E FATORES PROTETORES DA AUTOESTIMA
EM ALUNOS DOS 5º, 7º E 9º ANOS DE ESCOLARIDADE**

Tatiana Ferreirim Gaspar - N.º 13113

Orientador de Dissertação:

Professor Doutor Francisco Peixoto
ISPA - Instituto Universitário

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Professora Doutora Lourdes Mata
ISPA - Instituto Universitário

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA
Especialidade em Psicologia Educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Professor Doutor Francisco Peixoto, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre, na especialidade de Psicologia Educacional, conforme despacho da DGES n.º 19673 / 2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

AGRADECIMENTOS

Neste concomitante momento de fim e início de etapas de evolução e crescimento pessoal e académico, o meu especial agradecimento é dirigido a algumas das pessoas que mais de perto acompanharam este processo e me ajudaram a tornar a realização deste trabalho possível.

Ao Professor Doutor Francisco Peixoto, pelo apoio, colaboração e paciência imensurável neste árduo percurso, o meu profundo agradecimento.

À Professora Doutora Lourdes Mata e à Professora Glória Ramalho que fizeram parte deste longo processo, pelo apoio e simpatia nos momentos de bloqueio.

Agradeço também à escola Rainha Dona Leonor de Lencastre e aos alunos do 5º, 7º e 9º anos que se disponibilizaram em me ajudar na recolha de dados. Agradeço também aos seus diretores de turma por disponibilizarem o tempo necessário para a recolha de dados.

À Alexandra, por me puxar as orelhas. As palavras não são suficientes para te agradecer todo o apoio e amizade presentes ao longo desta longa reta final que parecia não mais acabar. Obrigada.

À Dra. Paula por me ajudar a visualizar o possível.

Aos meus pais por que fizeram de mim a pessoa que sou. À sua maneira, com todas as suas (im)perfeições e (des)confianças, me transmitiram os valores mais importantes com que tento pautar a minha vida todos os dias.

Ao António e ao *Mano* Filipe, por serem as pessoas sempre prontas para, com um grande sorriso me reconfortarem.

A todos os, de que não me esqueço e que, mesmo contra as minhas recusas, teimaram em me reconfortar neste processo.

A todos, muito, muito Obrigada!

*“If what I am is what's in me,
I will always be the best
"me" that I can be.
(...)*

*There's nothing I can't achieve.
Because in myself I believe in oh...”*

What I Am, Sesame Street and Will.i.am's Song

*“There are three things to remembre about education.
The first one is motivation.
The second one is motivaion.
The third one is motivation.”*

Terrell H. Bell – U.S. Secretary of Education

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar as relações existentes entre o estatuto escolar e o Autoconceito, Autoestima, orientações motivacionais e fatores de proteção da Autoestima de alunos do 5.º, 7.º e 9.º anos de escolaridade.

Participaram neste estudo 198 alunos, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos de idade.

Os dados foram recolhidos através da aplicação da Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik (Peixoto, Mata & Monteiro, 2008), da Escala de Proteção da Autoestima de Thompson e Dinnel (Português, 2008) e da Escala de Autoconceito e Autoestima (Peixoto & Almeida, 1999).

Os resultados evidenciam que o estatuto escolar introduz diferenças estatisticamente significativas na dimensão académica do Autoconceito e na importância atribuída à dimensão académica do Autoconceito. Foram ainda encontrados efeitos de interação entre o ano de escolaridade e o estatuto escolar entre os alunos de 5.º e 9.º anos de escolaridade, com repetência. Revelam também a existência de diferenças nas orientações motivacionais (orientação para a tarefa e orientação para o evitamento) e no fator de proteção da Autoestima (importância das competências).

Palavras-chave: autoconceito, auto-estima, orientações motivacionais e fatores de protecção da Autoestima.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyse the relations between academic achievement and self-concept, self-esteem, goal orientation and self-worth protection in students of 5th, 7th and 9th grades.

In this study participated 198 students, of both sexes, aged between 10 and 18 years old.

Data was collected using a goal orientations scale from Skaalvik (Peixoto, Mata & Monteiro, 2008), a self-worth protection scale from Thompson and Dinnel (Português, 2008), as well as a self-concept and self-esteem scale (Peixoto & Almeida, 1999).

Results have shown that academic achievement introduces differences on dimensions of academic self-concept dimension and on academic self-concept importance. Interaction effects between grades and scholar achievement on 5th and 9th students, who failed in previous years, were found. They also demonstrate some differences on goal orientations (task goal oriented and avoidance orientation) and on self-worth factor (importance of abilities).

Key-words: self-concept, self-esteem, goal orientation and self worth protection.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
AUTOCONCEITO E AUTOESTIMA.....	3
Características do Autoconceito.....	3
Características da Autoestima.....	5
Relação e distinção entre Autoconceito e Autoestima.....	6
MOTIVAÇÃO.....	7
Motivação e Aprendizagem – Perspetiva Teóricas da Motivação.....	8
<i>Teoria dos Objetivos</i>	8
<i>Teoria da Autoestima da Motivação para a realização</i>	9
<i>Mecanismos de Proteção do Self</i>	12
A relação entre Autoconceito, Autoestima, Motivação e Rendimento académico.....	14
PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES.....	17
Operacionalização das variáveis.....	20
MÉTODO.....	22
Participantes.....	22
Instrumentos.....	23
Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik.....	23
Escala de Proteção da Autoestima.....	25
Escala de Autoconceito e Autoestima.....	28
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	36
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
ANEXOS.....	66

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Número de alunos por gênero, ano de escolaridade e estatuto escolar.....	22
Quadro 2- Itens correspondentes a cada dimensão da Escala de Orientações Motivacionais.....	24
Quadro 3- Consistência Interna da Escala de Orientações Motivacionais.....	25
Quadro 4- Itens correspondentes a cada uma das dimensões de Proteção da Autoestima referentes à escala original.....	26
Quadro 5- Análise Fatorial após rotação <i>varimax</i> dos itens da escala de proteção da autoestima.....	27
Quadro 6- Consistência Interna da Escala de Proteção da Autoestima.....	28
Quadro 7- Itens correspondentes a cada dimensão do Autoconceito.....	30
Quadro 8- Itens correspondentes a cada dimensão da escala de Importância.....	31
Quadro 9- Consistência interna da Escala de Autoconceito e Autoestima.....	32
Quadro 10- Consistência interna da Escala de Importância.....	32
Quadro 11- Consistência interna das dimensões retiradas do Autoconceito para cada ano de escolaridade (atração romântica e comportamento).....	33

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Item da Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik.....	23
Figura 2- Item da Escala de Proteção da Autoestima.....	25
Figura 3- Item da Escala de Autoconceito e Autoestima de Susan Harter.....	29
Figura 4- Item da Escala de Importância de Susan Harter.....	29

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Valores médios da Autoestima em função do estatuto escolar.....	37
Gráfico 2- Valores médios do Autoconceito acadêmico em função do estatuto escolar.....	38
Gráfico 3- Valores médios do Autoconceito de apresentação em função do estatuto escolar.....	39
Gráfico 4- Valores médios do Autoconceito social em função do estatuto escolar.....	40
Gráfico 5- Valores médios do Autoconceito social em função da interação entre o ano de escolaridade e o estatuto escolar.....	41
Gráfico 6- Valores médios da importância atribuída ao Autoconceito acadêmico em função do estatuto escolar.....	43
Gráfico 7- Valores médios de orientações motivacionais para a tarefa em função do estatuto escolar.....	44
Gráfico 8- Valores médios de orientações motivacionais para o evitamento em função do estatuto escolar.....	45
Gráfico 9- Valores médios do fator protetor da Autoestima Dúvidas sobre competências em função do estatuto escolar.....	47
Gráfico 10- Valores médios do fator protetor da Autoestima Importância das competências em função do estatuto escolar.....	47
Gráfico 11- Valores médios do fator protetor da Autoestima Orientação de Evitamento em função do estatuto escolar.....	49

INTRODUÇÃO

Em Portugal, no ano letivo de 2007/2008, a taxa de abandono e retenção dos alunos do 5.º ano do ensino público era de 8,6%, 18,2% no 7.º ano, e 14,3% no 9.º ano de escolaridade, aumentando mais de 2% nos dados referentes à Grande Lisboa (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação e Instituto Nacional de Estatística, 2009).

Ao longo dos últimos anos, o insucesso escolar, e os motivos que o fomentam, têm vindo a ser uma preocupação crescente. Muitos são os fatores apontados como causa deste fenómeno, bem como as correntes que o tentam explicar. Uma destas correntes, a corrente psicoafectiva, relaciona o processo de construção da personalidade com o desenrolar do processo de educação e com os fatores pessoais, tais como o Autoconceito e a Autoestima, que têm sido vistos em relação com o sucesso escolar. Estes são, inclusivamente, apresentados como preditores positivos do sucesso académico (Cubero & Moreno, 1992; Rogers, 1982; Gomes, 1992; Robinson & Tayler, 1986, cit. por Senos, 1997).

Um dos grandes problemas do contexto educativo com o qual o psicólogo educacional se depara e é chamado a intervir reside no sucesso escolar dos alunos.

Seligman e Csikszentmihalyi (2000) referem que umas das missões dos psicólogos, desde a Segunda Guerra Mundial, passa por tornar a vida das pessoas mais feliz e identificar e promover as suas qualidades e talentos.

O contexto escolar é um dos principais contextos de desenvolvimento no que se prende com a promoção do desenvolvimento pessoal e social, contribuindo para a formação e desenvolvimento das perceções que cada sujeito faz de si, das suas capacidades, competências e aprendizagens. (Faria, 1998; Pina Neves, 2007, cit. por Magalhães, 2011). Assim, também em contexto escolar, na sua prática diária, o psicólogo educacional é frequentemente solicitado a intervir quando existem quadros severos de insucesso escolar.

Grande parte do interesse na investigação das auto-representações reside, de acordo com Harter (1999), no seu papel funcional no decurso do desenvolvimento humano, considerando que estas representações permitem orientar o comportamento, na medida em que fornecem ao indivíduo um conjunto de expectativas em relação ao seu desempenho, e ajudam a criar os objetivos que os indivíduos se propõem atingir. Esses objetivos são estabelecidos através da motivação para os processos de aprendizagem e, para que um aluno tenha bons resultados académicos, precisa não só de possuir capacidades como também *vontade* para atingir as suas metas González-Pienda (2003). A motivação é, assim, considerada como fator impulsionador para a persecução desses objetivos. No entanto, os

alunos com insucesso no seu passado escolar, apesar da ameaça que pode constituir um baixo Autoconceito académico, parecem conseguir proteger a sua Autoestima e manter sentimentos de valor pessoal positivos.

Em suma, podemos afirmar que as representações que construímos acerca de nós próprios e a importância que atribuímos às representações menos positivas que os sujeitos têm acerca de si próprio possibilitam manter uma imagem coerente através da interpretação e do significado atribuído pelas experiências quotidianas (Harter, 1999; Hattie, 1992; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993).

A importância desta problemática tem justificado várias investigações que evidenciam que a natureza dos resultados obtidos pelos jovens se relaciona de modo significativo com uma série de variáveis como a motivação e as representações sobre si próprio, o Autoconceito e a Autoestima, tão importantes na estruturação do *Self*.

Centrando-nos nestas questões, surge o presente trabalho de investigação, tendo como objetivo analisar as relações existentes entre o estatuto escolar e o Autoconceito, Autoestima, orientações motivacionais e fatores de proteção da Autoestima de alunos do 5.º, 7.º e 9.º anos de escolaridade.

Assim, o estudo apresentará uma revisão de literatura, realçando estudos e autores importantes no que diz respeito à problemática em investigação, seguida de uma segunda parte, em que serão apresentados a problemática e as hipóteses em estudo. Por fim, serão apresentadas a análise e discussão dos resultados, assim como, as conclusões do estudo, onde serão enfatizados os seus contributos e sugeridas algumas linhas para futuras investigações.

AUTOCONCEITO E AUTO-ESTIMA

Segundo Peixoto (2003), são vários os estudos apresentados na literatura que se referem ao Autoconceito e à Autoestima como objeto de estudo principal. Se, por um lado, a enorme proeminência destes temas na investigação nos permite compreendê-los melhor, por outro, como consequência, presencia-se a existência de muitos termos que se referem à representação que o sujeito tem de si, surgindo, por vezes alguma confusão entre conceitos distintos, tais como Autoconceito e Autoestima (e.g., Hoge, Smit & Crist, 1995; Lyon, 1993; Marsh, 1993, cit. por Peixoto, 2003), assim como a proliferação de uma multiplicidade de sinónimos destes mesmos conceitos (Hattie, 1992; Osborne, 1996).

Neste capítulo pretendemos apresentar uma breve revisão teórica acerca das características destes dois constructos assim como das relações e diferenças que apresentam entre si.

Características do Autoconceito

Campbell e Lavalley (1993) definem Autoconceito como o sendo um conjunto de cognições que os indivíduos têm acerca de si próprios, enquanto Autoestima é assumida como uma componente afetiva da representação que a pessoa constrói sobre si. Para Dutton e Brown (1997), o Autoconceito relaciona-se com o que os sujeitos pensam deles próprios, enquanto a Autoestima está relacionada com a forma como os sujeitos sentiram afetivamente o seu desempenho.

Peixoto (1996) define o Autoconceito como *“um conjunto de cognições que o sujeito possui sobre si próprio, nos diferentes contextos e tarefas em que se envolve”* (p. 51). Para Harter (1985, 1988), o Autoconceito (o modo como o sujeito se percebe quanto à sua competência) organiza-se num sistema que compreende um conjunto de domínios, constituindo-se por domínios mais específicos, como o Autoconceito académico, o Autoconceito social, o Autoconceito físico, entre outros. Alves-Martins (1996), citando Eccles (1993) e Harter (1993), acrescenta que o Autoconceito é influenciado pelos resultados obtidos, assim como pelas atitudes, crenças e percepções dos que são significativos para o sujeito. No contexto escolar, os colegas de turma, bem como os de escola, podem constituir o grupo de referência com o qual o aluno estabelece comparações que se vão refletir no seu Autoconceito académico (Bachman & O’Malley, 1986).

Guay, Boivin e Hodges (1999) referem que os alunos mais velhos avaliam a sua competência académica comparando-se mais do que com os colegas de turma, sobretudo com os amigos, irmãos e conhecidos de outras escolas.

Shavelson, Hubner e Stanton (1976), partindo da revisão de literatura acerca do Autoconceito, propõem um modelo que caracteriza o Autoconceito. Segundo este modelo, as pessoas categorizam a informação que têm sobre si próprias e organizam-na em categorias que inter-relacionam entre elas, atribuindo-lhes um sentido próprio que provém das informações recebidas das várias situações que o sujeito experiencia, podendo-se dizer que o Autoconceito é *organizado e estruturado*; o Autoconceito pode também ser considerado de multifacetado, pois constitui-se por diferentes dimensões, as quais vão se tornando mais evidentes à medida que o indivíduo se desenvolve da infância até à idade adulta (o Autoconceito torna-se multifacetado com a idade), na medida em que o sujeito vai progressivamente adotando um sistema de categorias com as quais se identifica; é *hierárquico*, uma vez que a representação global do *Self* subdivide-se em dimensões menos globais, por exemplo: em Autoconceito académico e não académico, que, por sua vez, se subdividem em categorias mais específicas (Autoconceito matemático, Autoconceito língua materna) (Shavelson *et al.*, 1976; Shavelson & Bolus, 1982; Peixoto & Almeida, 1999); o Autoconceito é considerado como um constructo geral que, à medida que se subdivide em categorias mais específicas, torna-se menos estável, ficando mais dependente da situação em que o sujeito se está a avaliar (Hattie, 1992; Shavelson *et al.*, 1976; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988, Peixoto, 2003); acrescenta-se ainda que o Autoconceito possui uma componente *descritiva e avaliativa* que permite aos indivíduos que se autodescrevam e autoavaliem; e, por fim, que o Autoconceito é um constructo possível de ser diferenciado de outros como o rendimento académico, apesar de serem intimamente relacionados entre si.

Características da auto-estima

Tesser (2000) define Autoestima como a avaliação global que o sujeito faz de si próprio, das suas capacidades, competências e valores. Deste modo, a Autoestima pode ser caracterizada como a componente avaliativa do *Self*, que se baseia em processos afetivos globais que a pessoa tem acerca de si própria (Alves-Martins, 1996). Estes podem ser sentimentos positivos ou negativos (Leary, Tambor, Terdal e Downs, 1995). Harter (1998, cit. por Peixoto, 2003) concorda e acrescenta que a Autoestima se correlaciona com os afetos e os estados de humor.

Osborne (1996, citado por Peixoto, 2003) vai mais longe e refere que esta componente afetiva pode ser positiva ou negativa e relativamente permanente, embora mutável, à medida que os indivíduos se confrontam e têm de interpretar os seus sucessos e fracassos diariamente. Dutton e Brown (1997) referem que as reações afetivas ao desempenho de uma tarefa são afetadas pela Autoestima global.

Numa revisão de diversos estudos, Peixoto (2003) refere que, para diversos autores, a Autoestima resulta da relação das diferentes autopercepções com a importância que o sujeito atribui às diferentes dimensões do Autoconceito (Andrews, 1998; Dubois *et al.*, 2000; Harter, 1985, 1988, 1993a, 1993b, 1996, 1998a, 1999; Pelham, 1995 & Swann, 1989, cit. por Peixoto, 2003). Deste modo, quando o sujeito tem sucesso em áreas que são para si importantes, a sua Autoestima apresenta níveis mais elevados, enquanto que, as áreas a que o sujeito atribui pouca importância têm um impacto diminuto na Autoestima, considerando que o facto de se ter insucesso em áreas consideradas de pouca importância para o sujeito não é relevante para produzir impacto na Autoestima.

Relação e distinção entre Autoconceito e Autoestima

Como referido anteriormente, apesar das relações existentes entre estes dois constructos, Autoconceito e Autoestima são dois constructos psicológicos distintos que, no entanto, reenviam ambos para o *Self* (Hattie, 1992).

Estes dois constructos, segundo Peixoto (2003), têm de ser considerados segundo um paradigma sócio-cognitivista, que considere a influência de fatores cognitivos e sociais nas representações que o sujeito faz de si.

Enquanto o Autoconceito é considerado como a componente cognitiva das avaliações que o sujeito faz de si próprio, a Autoestima é caracterizada como a componente afetiva e avaliativa dessas autoavaliações.

Segundo Campbell e Lavelle (1993), os níveis de Autoestima estão relacionados com o Autoconceito, por um lado, os níveis superiores de Autoestima estão associados a Autoconceitos mais positivos, sugerindo que uma Autoestima elevada apresenta elevados níveis de Autoconceito; por outro lado, níveis de Autoestima mais baixos estão associados a Autoconceitos menos estáveis.

Para Harter (1993), a Autoestima é fundamentalmente influenciada pelas áreas do Autoconceito a que os sujeitos atribuem importância. Podendo considerar-se, segundo diversos autores, que a relação estabelecida entre o Autoconceito e a Autoestima pode ser compreendida pela discrepância entre o Autoconceito real (a forma como o sujeito se percebe) e o Autoconceito ideal (e a sua aspiração nos domínios que considera relevantes) (Harter, 1985, 1989, 1990, 1993a, 1993b; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993, cit. por Peixoto, 1996).

MOTIVAÇÃO

Carita, Silva, Monteiro e Diniz (2006), definem Motivação como sendo um conjunto de comportamentos dirigidos a um dado objetivo e que se desencadeiam como resposta à satisfação de determinadas necessidades dos indivíduos.

Segundo Ormrod (cit. por Lei, 2010), a Motivação é um estado interno que conduz os estudantes para determinadas direções e os mantém envolvidos em determinadas atividades, que determina em que medida os estudantes aprendem uma tarefa difícil, especialmente se os processos cognitivos e comportamentais necessários para aprender são voluntários e sob o seu controlo.

Segundo Marshall (1987), a Motivação para aprender por sua vez é definida como “o significado, o valor e os benefícios das tarefas académicas para o aluno, independentemente de serem ou não intrinsecamente interessantes”. Na Motivação para aprender existe um envolvimento a longo prazo relativamente à qualidade do material aprendido e do compromisso com o processo de aprendizagem.

Quando se fala de Motivação para aprender, apesar das diferentes correntes existentes que conceptualizam teoricamente este tema, existem conceitos comuns a todas as teorias que nos ajudam a melhor compreender esta problemática.

Segundo Lumsden (1995), o modo como os alunos abordam as tarefas, os processos cognitivos e afetivos que utilizam e o nível de aprendizagem derivados do compromisso com a tarefa, dependem do modo como os estudantes operacionalizam a orientação motivacional, ou seja se esta é intrínseca ou extrínseca; podendo influenciar também o tempo despendido na tarefa, a qualidade do envolvimento e o nível de dificuldade da tarefa selecionada.

Motivação e aprendizagem – perspetivas teóricas da motivação

Para melhor compreender a questão da Motivação em contexto de aprendizagem, centramo-nos nas teorias cognitivistas. Em primeiro, iremos abordar a Teoria dos Objetivos para, posteriormente, abordarmos a Teoria da Autoestima e da Motivação para a realização. Deste modo, pretendemos esclarecer por que tipos de objetivos motivacionais os alunos se orientam e qual o papel da Autoestima e das perceções de competência no processo da Motivação para a aprendizagem.

Teoria dos Objetivos

Segundo a Teoria dos Objetivos, as orientações motivacionais, isto é a razão pela qual o sujeito se envolve nas atividades escolares que lhe são propostas, são consideradas os objetivos que o sujeito persegue (Kaplan & Maehr, 2007 cit. por Peixoto, Mata & Monteiro, 2008). Podemos, então, considerar que por objetivo se entende aquilo que o sujeito pretende alcançar e valoriza, as suas cognições que o orientam para uma determinada ação (Lemos, 1993, cit por. Nascimento, 2009). Segundo uma revisão de literatura feita por Wentzel (1993), os objetivos académicos estão relacionados com os níveis de persistência e de esforço (Dweck & Legget, 1988, cit. por Wentzel, 1993), pelas atitudes face à escola (Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985, cit. por Wentzel, 1993) e pelos níveis de autoconfiança e desempenho (Bandura & Schunk, 1981, cit. por Wentzel, 1993).

A Teoria dos Objetivos preconiza que se podem distinguir dois tipos de objetivos, que na literatura assumem diferentes designações. Optamos por assumir a nomenclatura utilizada por Skaalvik (1997) de *objetivos orientados para a tarefa* (também chamados de orientações para a mestria ou orientações para a aprendizagem) e de *objetivos orientados para o Ego* (orientação para o desempenho ou orientação para a capacidade) (Eccles & Wigfield, 2002; Kaplan, Middleton, Urdan & Midgley, 2002; Pintrich, 2000; Skaalvik, 1997, cit. por Peixoto, Mata & Monteiro, 2008).

Por orientação para a tarefa considera-se a orientação motivacional que se centra na aprendizagem. O aluno, cujos objetivos estão orientados para a tarefa, envolve-se com a finalidade de aumentar a sua competência, focalizando-se no prazer que **obtem** na realização da tarefa. Por outro lado, a orientação para o Ego foca-se na comparação da sua capacidade e desempenho face aos outros, sendo que os alunos que apresentam uma orientação para o Ego

centram-se nas comparações sociais e nos julgamentos das suas competências tendo como referência o grupo de pares. Assim, os alunos visam potencializar as avaliações favoráveis e minimizar os julgamentos negativos sobre a sua competência (Peixoto, Mata & Monteiro, 2008). A orientação para o Ego pode, ainda, ser considerada como orientação para a autovalorização ou como orientação para a autodefesa.

Por orientação para a autovalorização, entende-se que o sujeito procura manter os julgamentos positivos e evitar os julgamentos negativos acerca das suas capacidades. Assim o sujeito compara-se com a norma e, por isso, as suas capacidades são julgadas e comparadas pelos seus pares, considerando-se competente por ser mais capaz na realização das tarefas escolares (Elliot & Dweck, 1988; Meece *et al.*, 1988, cit. por Skaalvik, 1997).

Por outro lado, a orientação de autodefesa associa-se à preocupação que o aluno tem relativamente ao que os outros possam pensar acerca do seu desempenho, agindo de forma a defender-se de uma situação de fracasso perante os pares.

A orientação para o Ego pode ser compreendida à luz da teoria da Autoestima proposta por Covington (1984a,1984b, 1992, cit. por Skaalvik, 1997). A preocupação prioritária dos sujeitos é a procura de aceitação e como tal os alunos estão motivados para manter a reputação de que são competentes, uma vez que isto implica diretamente com o seu valor pessoal.

Para além das orientações acima apresentadas, Skaalvik (1997) apresenta, ainda, um outro tipo de orientação independente da orientação centrada na tarefa e da orientação para o Ego, a orientação para o Evitamento. Este tipo de orientação consiste em evitar as tarefas académicas. Cavaco (2003) constatou que os estudantes com repetência apresentavam-se mais orientados para o evitamento do que para as outras orientações apresentadas.

Teoria da Autoestima da Motivação para a realização

Num sistema escolar competitivo em que o sucesso escolar e o desempenho são sobrevalorizados, os alunos, face ao insucesso, preferem fazer atribuições ao esforço do que à capacidade (Beery, 1975; Covington, 1984a;1984b, 1992; cit. por Thompson & Dinnel, 2007). Assim, a Teoria da Autoestima da Motivação para a realização refere que perante este cenário a perceção da capacidade depende da competência percebida para alcançar o sucesso, estando os alunos motivados para protegerem a perceção que têm da sua competência de

realização e do seu valor pessoal, sendo mais protetor fazer atribuições face ao esforço dispensado na realização da tarefa. Considerando-se que os alunos têm necessidade de defender o seu sentimento de valor pessoal, desenvolvem padrões motivacionais que permitem defendê-lo e simultaneamente mantê-lo em resposta à possibilidade de fracassar. Covington (2000) acrescenta que os alunos orientados para o sucesso valorizam as competências, tal como os seus pares, embora as vejam como um recurso para atingir os objetivos pessoais.

Existem, no entanto, alunos que valorizam as competências como uma questão de *status*, considerando as competências em termos de comparação com o desempenho académico dos seus pares. Assim, os alunos *vêm-se*, muitas vezes, obrigados a evitar situações em que possam sentir fracasso ou as suas implicações.

Muitos dos comportamentos desenvolvidos pelos alunos têm como fim manter o Autoconceito elevado ou proteger-se de atribuições de baixa competência. Beery (1975) e Covington (1984a;1984b, 1992; cit. por Thompson & Dinnel, 2007) referem que quando o desempenho pode refletir baixas competências é gerada uma situação de ameaça, à qual os alunos tendem a responder, manipulando o esforço desenvolvido e elaborando justificações que considerem atribuir o baixo desempenho a fatores externos às suas capacidades, transformando a situação avaliativa numa situação de baixa ameaça.

A atribuição às baixas competências surge depois de todas as atribuições a fatores externos deixarem de ser credíveis, não podendo mais atribuir os fracos resultados no desempenho a situações como o azar, o professor ou a dificuldade da tarefa, o sujeito confronta-se com a atribuição do fracasso às suas baixas competências (Covington & Omelich, 1988 cit. por Thompson & Dinnel, 2007), originando uma tensão entre a Motivação para o ser bem-sucedido e a Motivação para o evitamento da humilhação e do fracasso, deixando intencionalmente de se esforçar.

Thompson (1999) salienta que os alunos que demonstram estes diferentes desempenhos em situações avaliativas de alta *versus* baixa ameaça, são designados por alunos protetores da Autoestima ou de evitamento para o fracasso (Covington & Omelich, 1991). Deste modo, a atribuição dos sucessos a causas internas e dos fracassos a causas externas poderão desempenhar uma estratégia de proteção da Autoestima. Quanto maior for a ameaça de insucesso, menor será o esforço que o aluno utiliza para a realização da tarefa. Segundo a Teoria da Autoestima da Motivação para a realização, o esforço pode ser considerado um conceito “ambíguo”, na medida em que o sistema escolar recompensa o esforço que o aluno

desenvolve na realização de uma tarefa, se o aluno tem sucesso através de esforço este é mais valorizado, assim como é menos penalizado o fracasso que envolveu esforço. Contudo, se existiu esforço e, ainda assim, ocorre fracasso, então, a percepção de competência é questionada, por isso muitos alunos preferem não demonstrar o esforço que investiram na realização da tarefa, sendo a estratégia de evitamento o último recurso (Covington, 1984), seguida da internalização do fracasso, da diminuição das expectativas de sucesso e do fraco desempenho (Thompson, 1999).

No modelo de Motivação para a realização proposto por Covington e Omelich (1991), são descritos grupos comportamentais baseados em duas dimensões: a aproximação e o evitamento. Na primeira está a orientação para o sucesso, na qual os sujeitos tentam superar os outros salientando o seu próprio valor pessoal; enquanto na segunda, se encontra o medo do fracasso que leva o sujeito a evitar a existência de auto e hetero percepções de incompetência. Destas duas dimensões, surgem quatro orientações possíveis para a realização da tarefa: a orientação para o sucesso; orientação *overstriver* (*excessivamente lutadores*), aceitação do fracasso e orientação para o evitamento do fracasso.

Os estudantes com orientação para o sucesso revelam um elevado comportamento de aproximação a cada tarefa de realização que lhe é apresentada, com confiança e expectativa positivas perante o resultado, ao mesmo tempo que apresentam um baixo comportamento de evitamento da tarefa.

Os alunos com orientação *overstriver* (alunos que lutam pelo sucesso e com medo do fracasso) por seu turno, apresentam um conflito entre uma elevada aproximação e um elevado evitamento face à tarefa.

Os alunos que se situam no grupo de aceitação do fracasso, por sua vez, apresentam um baixo comportamento de aproximação e de evitamento, tendendo a reagir com passividade ou indiferença às situações de realização, devido ao facto de ter internalizado convictamente a sua incapacidade face ao sucesso.

Por fim, os grupos constituídos por alunos que se comportam através do evitamento para o fracasso são motivados pelo desejo de evitar o fracasso, em que ao possuírem uma baixa expectativa de sucesso, o seu desempenho em situações de realização é inconsistente. Como consequência, apresentam fraca realização, particularmente em situações em que já possuem um baixo Autoconceito e a Autoestima já se encontra ameaçada (Covington, 1992). Pode, então, considerar-se que as baixas orientações destes alunos para o sucesso se tornam

uma barreira psicológica, conduzindo-os a um baixo esforço desenvolvido (Thompson & Dinnel, 2003).

Neste sentido, Covington e Omelich (1991) demonstraram que estes alunos diferem dos alunos dos outros grupos na incerteza das suas competências, apresentando maiores traços de ansiedade e tendendo a externalizar a culpa perante o fraco desempenho, expressando maior preocupação da qualidade e quantidade de esforço, dado este não ser suficiente para obterem sucesso.

Craske (1985, 1988) e Thompson (1993) (cit. por Thompson e Dinnel, 2003) verificaram que a associação da proteção da Autoestima com o baixo Autoconceito académico, com uma Autoestima global incerta e com a tendência para o sujeito rejeitar as suas próprias ações são, possivelmente, a causa para o insucesso de realização da tarefa.

Mecanismos de Proteção do Self

Thompson (1993, 1994, cit. por Covington, 2000) refere que as estratégias defensivas se encontram divididas em três categorias conceptuais: I) Proteção da Autoestima; II) Estratégias de *Self-handicapping*; III) e Pessimismo Defensivo.

A Proteção da Autoestima descreve uma estratégia geral de retirada de esforço, quando existe risco de fracasso. Deste modo, no caso do fracasso ocorrer, a perceção acerca das causas que levaram ao fracasso mantém-se ambígua, sendo a responsabilidade imputada à possibilidade de não se tentar realizar a tarefa, em vez de ser atribuída à incompetência (Mayerson & Rhodewalt, 1998; Rhodewalt *et al.*, 1999; Thompson *et al.*, 1995, cit. por Covington, 2000). Nesta perspetiva defensiva, não tentar realizar uma tarefa torna-se uma vantagem para os alunos ameaçados pelo fracasso, mesmo que esta inação seja reprimida pelos professores (Weiner & Kukla, 1970).

As Estratégias de *Self-handicapping* remetem para os estudantes que duvidam das suas competências para realizar uma tarefa com sucesso, usando a manutenção do Autoconceito positivo e da influência na quantidade de esforço despendido para regular a motivação.

Berglas e Jones (1978, cit. por Martin, 1998), definem o conceito de *Self-handicapping* como “qualquer ação ou opção de realização que promove a possibilidade de exteriorizar o insucesso e interiorizar o sucesso” (p. 406). Este comportamento envolve a criação de um qualquer tipo de impedimento ao desempenho do sujeito – seja imaginário ou

real – de modo a que estes possuam uma desculpa perante um potencial fracasso. Esta estratégia comporta uma série de táticas específicas, incluindo a procrastinação (McCown & Johnson, 1991, cit. por Covington, 2000) e o estabelecimento de elevados e irrealistas objetivos de realização (Covington, 2000).

Por procrastinação entende-se frequentemente o comportamento que implica o atraso no início ou término das tarefas (Ferrari, Johnson & McCown, 1995) ou tomada de decisão (DeWitte & Lens, 2000). Este prazo vinculado para o término é independente de ter sido estabelecido pelo próprio indivíduo ou por terceiros (Harris & Sutton, 1983), realizando a tarefa no último momento possível (Ziesat, Rosenthal & White, 1978), ou não concluindo, de todo, a tarefa no tempo estabelecido para a sua conclusão (Senécal, Koestnen & Vallerand, 1995).

Por último, na estratégia de Pessimismo Defensivo, os estudantes apresentam expectativas baixas e pouco realistas de que alguma vez conseguirão obter sucesso, focando-se e atribuindo importância a uma tarefa que conseguiu realizar, esforçando-se para minimizar sentimentos de ansiedade que possam de algum modo emergir dos seus estudos.

Thompson (1993) refere que vários autores salientam que as estratégias podem proporcionar alguma proteção da Autoestima embora, a longo prazo, possam fazer surgir custos, especialmente quando as estratégias de evitamento se tornam um hábito e passam a ser parte integrante do modo como o aluno responde às tarefas de realização. Thompson (1993) refere, ainda, que este comportamento pode levar a que o sujeito tenha realizações inconsistentes, podendo apresentar bom desempenho numas circunstâncias, enquanto noutras apresenta um desempenho fraco, dependendo de como o resultado final é percecionado.

A utilização sistemática destas estratégias pode constituir-se como um comportamento disfuncional, uma vez que os alunos podem colocar-se à margem das oportunidades de aprendizagem. Segundo Rosário (2005, cit. por Nascimento, 2009) os alunos, perante os constantes e repetitivos insucessos começam a aceitar o seu fracasso.

A relação entre Autoconceito, Autoestima, Motivação e Rendimento Académico

Vários são os estudos que visam compreender as relações existentes entre estes constructos.

Segundo Peixoto (1996), grande parte dos estudos que visam analisar a relação entre Autoconceito, Autoestima e os resultados escolares, focam que a vida académica tem um papel fundamental na vida dos alunos, sendo que a obtenção de resultados escolares de sucesso ou insucesso afeta estes dois constructos do *Self*. Também Rogers, Smith e Coleman (1978) constataram que existem diferenças nas dimensões do Autoconceito de acordo com o Rendimento Académico. Contudo, os estudos acerca destas relações não convergem todos na mesma direção. Enquanto alguns autores, como Marsh (1990), apontam para uma relação recíproca (Cubero & Moreno, 1992; Veiga, 1990; Marsh, 1990; Skaalvik & Hagtvet, 1990); outros referem que existe uma preponderância do rendimento ou vice-versa (González – Pienda, 2003; Senos & Diniz, 1998).

González-Pienda (2003) refere que para ter sucesso académico, os alunos têm de possuir competências para tal, mas também têm de ter vontade para chegar aos bons resultados escolares, considerando-se que a Motivação pode ajudar a explicar o rendimento académico.

Segundo o modelo proposto por Harter e Connell (1984, cit. por Cavaco, 2003), o processo de ensino-aprendizagem é facilitado quando existe uma motivação promotora do comportamento de realização. Esta é resultante de uma elevada perceção de competência nos domínios do Autoconceito e uma elevada Autoestima (Harter, 1980, 1981, cit. por Serrão, 2001).

Monteiro (2003) constatou que vários autores (Boggiano, Main & Karz, 1988; Gottfried, 1990; Harter, 1981, 1992; Harter & Connell, 1984; MacIver, Stipek & Daniels, 1991) referem que os estudantes que têm a perceção de que são competentes se encontram mais motivados intrinsecamente para a realização de tarefas escolares, do que os que têm uma perceção negativa das suas capacidades.

Cubero e Moreno (1992) consideram que o Autoconceito académico está relacionado com o sucesso escolar do aluno. Para estes autores, os alunos que demonstram uma atitude positiva perante as tarefas de realização escolar têm melhores resultados e um Autoconceito académico mais positivo.

Haynes, Hamilton-Lee e Comer (1988) verificaram que os alunos do secundário com um rendimento escolar abaixo da média apresentavam níveis de Autoconceito significativamente inferiores aos de alunos com um rendimento acima da média.

Apesar destes estudos indicarem que os níveis de Autoconceito variam consoante o rendimento académico, Pereira (1991) considera que o insucesso académico pode afetar o Autoconceito de forma sectorial, ou seja, apesar do aluno percecioner insucesso em determinadas áreas, pode apresentar um bom Autoconceito geral.

No que diz respeito à relação entre Autoestima e Autoconceito, Rosenberg (1979) considera que sentimentos, positivos e negativos, que o sujeito apresenta em relação a si próprio influenciam, significativamente, aspetos como o rendimento académico e o relacionamento com os outros.

Peixoto (2004, cit. por Nascimento, 2009), contrastando três grupos de alunos relativamente ao seu estatuto escolar (alunos com repetência escolar, alunos sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares e alunos com sucesso escolar), encontrou diferenças entre os níveis de Autoestima apresentados pelos alunos sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares, e os alunos dos outros dois grupos estudados. Porém, a grande maioria dos estudos não encontra diferenças significativas nos níveis de Autoestima dos alunos consoante o seu resultado escolar (Senos e Diniz, 1998; Alves-Martins & Peixoto, 2000, cit. por Nascimento, 2009).

Uma vez que tem sido demonstrada a existência de uma relação entre o Autoconceito académico e o estatuto escolar (Alves-Martins *et al.*, 2002; Peixoto, 2003; Correia, 1991; Senos, 1996; Senos & Diniz, 1998; Robinson & Tayler, 1986, 1991; Correia, 1991), mas não tem sido encontrada ligação entre a Autoestima, considera-se a existência de estratégias de proteção da Autoestima acionadas quando esta é ameaçada por um Autoconceito académico baixo, suscetível de pôr em causa as competências intrínsecas do sujeito (Covington, 1984; Robinson & Tayler, 1986, 1991; Skaalvik, 1983). Tal acontece, segundo Senos (1996), se o domínio académico for valorizado pelo sujeito porque, caso não seja, o sujeito não tende a percecionar a sua Autoestima como posta em causa.

Robinson e Tayler (1986, 1991) propõem um modelo baseado na Teoria da Identidade Social de Tajfel e Turner (1979, cit. por Senos, 1997), que nos ajuda a compreender as estratégias utilizadas pelos alunos para manter a Autoestima positiva.

Mediante uma situação de ameaça provocada pelo insucesso escolar, os alunos desencadeiam estratégias de proteção, abandonando o grupo de pertença original e filiando-se

num novo grupo de modo a reestabelecerem a identidade (mobilidade social); ou lutam para manter sua identidade social positiva (competição social) ou, ainda, escapam de comparações que os desfavoreçam, sendo socialmente criativos, reinterpretando a situação ameaçadora, desvalorizando o peso dado à dimensão crítica e buscando novas dimensões que lhe permitam comparações favoráveis. Atribuindo menos importância às auto percepções negativas e, deste modo, fazendo com que estas não sejam um fator ameaçador para a Autoestima (Harter, 1993).

Estes alunos, que no seu percurso escolar experienciam e têm expectativas de insucesso, desenvolvem e mantêm comportamentos de desinteresse escolar, desvalorizando o trabalho escolar e fomentando uma cultura de “ser mau” aluno. Assim, através da rejeição do estatuto escolar invertem os valores da cultura escolar. O grupo de pares desempenha aqui um papel muito importante na filiação do sujeito ao grupo e à identificação com este (Alves-Martins *et al.*, 2002; Peixoto, 1996; Robinson & Tayler, 1986, 1991; Senos, 1997)

Harter (1998) refere que a proteção da Autoestima é estabelecida reorganizando o Autoconceito. O sujeito desinveste nas dimensões que representam uma potencial ameaça para a Autoestima, investindo noutras que consideram mais gratificantes. Deste modo, os alunos com fracos resultados escolares encontram-se mais aptos a proteger a sua Autoestima, reduzindo os seus investimentos na dimensão académica e investindo em dimensões não académicas, que lhe permitam obter melhor desempenho, como nas relações interpessoais ou no desporto.

Peixoto (1996) constatou que os alunos sem repetência atribuíam maior importância à dimensão da competência escolar, enquanto os alunos com história de insucesso valorizam mais a competência atlética, não existindo diferenças nas restantes dimensões. Por outro lado, a comparação entre alunos com e sem repetência não demonstrou a existência de diferenças na Autoestima. Favoreceu, no entanto, as dimensões da competência escolar e do comportamento nos alunos sem repetência e nos alunos com repetência favorecendo as dimensões de competência atlética e aparência física.

Desta forma, torna-se importante que os estudantes mantenham em níveis aceitáveis o seu Autoconceito e a sua Autoestima, permitindo-lhes desenvolver elevada percepção de competência, geradora de uma motivação positiva.

PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES

O presente estudo apresenta como problemática o estudo das relações existentes entre o estatuto escolar e o Autoconceito, Autoestima, orientações motivacionais e fatores de proteção da Autoestima de alunos do 5.º, 7.º e 9.º anos de escolaridade.

No que se refere às relações entre Autoestima e resultados escolares, tem sido constada a inexistência de diferenças na Autoestima, quando se comparam alunos com **baixos e altos resultados escolares** (Alves-Martins *et al.*, 2002; Peixoto, 2003; Senos & Diniz, 1998). Também Trautwein, Ludke, Koller e Baumert (2006) constataram uma fraca relação entre a Autoestima e o sucesso escolar e vice-versa. Todavia, Peixoto (2004, cit. por Nascimento, 2009) constatou que os alunos sem repetência, mas com fracos resultados escolares, apresentam níveis inferiores de Autoestima do que os alunos repetentes e do que alunos com sucesso escolar, no mesmo estudo foram encontradas diferenças significativas nos níveis de Autoestima. Assim, com base neste estudo, formulámos as seguintes hipóteses:

H1 – Os alunos sem repetência escolar, com fracos resultados escolares, apresentam níveis de Autoestima mais baixos do que os alunos com repetência e do que os alunos com sucesso escolar.

H2 – Os alunos com sucesso escolar e os alunos com repetência escolar não diferem significativamente nos níveis de Autoestima evidenciados.

Muitos são os estudos que demonstram a existência de uma relação entre os resultados escolares e Autoconceito académico, constatando que os alunos com sucesso escolar apresentam níveis de Autoconceito académico superiores aos níveis apresentados pelos alunos com insucesso escolar (Alves-Martins, 1996; Peixoto, 1996; Robinson & Tayler; 1986; Senos, 1996). Baseando-nos nestes estudos formulámos a seguinte hipótese:

H3 – Os alunos com sucesso escolar apresentam valores mais elevados nas dimensões académicas do Autoconceito comparativamente aos alunos com repetência e alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares).

De acordo com Alves-Martins *et al.* (2002), Harter (1993, 1998) e Peixoto (2003), os alunos com insucesso escolar repetido usam estratégias para protegerem a sua Autoestima desta ameaça. Estas estratégias podem passar por investir mais nas dimensões não académicas do Autoconceito. Assim:

H4 – Os alunos com repetência escolar apresentam valores mais elevados no Autoconceito de apresentação comparativamente aos alunos com sucesso e alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares).

H5 – Os alunos com repetência escolar apresentam valores mais elevados no Autoconceito social comparativamente aos alunos com sucesso e alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares).

Outra estratégia que pode ser utilizada pelos alunos com insucesso escolar, implica a desvalorização das tarefas académicas, atribuindo menor importância à dimensão académica do Autoconceito (Robinson & Tayler, 1991; Peixoto, 1996, 2003; Senos, 1992). Assim, formulamos a seguinte hipótese:

H6 – Os alunos com repetência escolar atribuem menos importância às dimensões académicas do Autoconceito do que os alunos com sucesso e alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares).

Quando se fala de aprendizagem, um mediador importante é a Motivação. De acordo com Skaalvik (1997), as orientações motivacionais podem ser concebidas enquanto objetivos que os alunos tendem a perseguir de modo a manterem a sua competência e sentimento de valor próprio. Partindo deste pressuposto, colocámos as seguintes hipóteses:

H7 – Os alunos com sucesso escolar apresentam valores mais elevados na orientação para a tarefa comparativamente aos alunos com repetência e com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares).

H8 – Os alunos com sucesso escolar apresentam valores mais baixos na orientação para o evitamento comparativamente aos alunos com repetência e os alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares).

As principais atribuições que os alunos fazem relativamente ao sucesso são a capacidade e o esforço (Covington & Omelich, 1979). Os alunos que valorizam as competências têm como principal objetivo obter um melhor desempenho que os outros. Contrariamente, os alunos com insucesso escolar tendem a mobilizar estratégias de proteção da Autoestima, que passam por evitar realizar as tarefas, para lidarem com o fracasso. Deste modo, colocámos as seguintes hipóteses:

H9 – Os alunos com insucesso escolar (baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares) e alunos com repetência) apresentam valores mais altos no fator de proteção de Autoestima (Dúvidas sobre as Competências) do que os alunos com sucesso escolar.

H10 – Os alunos com sucesso escolar apresentam valores mais altos no fator de proteção de Autoestima (Importância das Competências) do que os alunos com insucesso escolar (alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares) e alunos com repetência).

H11 – Os alunos com sucesso escolar apresentam valores mais baixos no fator de proteção de Autoestima (Orientação de evitamento) do que os alunos com insucesso escolar (alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares) e alunos com repetência).

Para além das hipóteses formuladas, pretende-se igualmente verificar se existem efeitos de interação entre o estatuto escolar e o ano de escolaridade relativamente às dimensões do Autoconceito, Autoestima, Orientações Motivacionais e fatores de proteção da Autoestima apresentados nas hipóteses em estudo.

Formulou-se a seguinte **questão de investigação**: *Será que existem efeitos de interação entre o estatuto escolar e o ano de escolaridade que influenciem os valores apresentados pelas variáveis em estudo?*

Operacionalização das variáveis

Seguidamente, descreve-se o modo como as variáveis referidas nas hipóteses foram operacionalizadas no presente estudo.

O Autoconceito foi considerado o modo como o sujeito representa o seu desempenho nas diferentes dimensões que apresenta. A escala considera que as diferentes dimensões do Autoconceito se agrupam em três facetas de ordem superior: o Autoconceito académico, Autoconceito social e Autoconceito de apresentação.

A Autoestima considerada como o valor global que o sujeito faz de si próprio enquanto pessoa, constitui-se como uma dimensão independente da Escala do Autoconceito e Autoestima utilizada.

A Importância Académica é considerada como a importância que o sujeito atribui ao Autoconceito académico, sendo um domínio específico da Escala de Importância do Autoconceito Académico presente na Escala de Autoconceito e Autoestima utilizada.

Estas três variáveis foram operacionalizadas a partir da média de respostas a itens específicos correspondentes a cada uma delas.

A variável Orientações Motivacionais foi considerada como os objetivos que os alunos perseguem quando se envolvem nas tarefas académicas, nas dimensões apresentadas na escala: orientação para a tarefa, orientação de autodefesa, orientação de autovalorização e orientação para o evitamento.

Os fatores de proteção da Autoestima foram considerados como medida que permite identificar quais os mecanismos de proteção utilizados pelos alunos em situação de realização escolar. A escala utilizada considera três fatores de proteção distintos: I) Dúvidas sobre as Competências; II) Importância sobre as Competência; III) e Orientação para o Evitamento. Cada um dos fatores resultou da média dos itens da escala que agrupava.

A variável estatuto escolar é uma variável nominal, operacionalizada a partir da existência de sucesso escolar, de baixos resultados escolares ou de repetência escolar. Considerou-se como *Sucesso Escolar* a inexistência de repetência e de negativas; *Baixos Resultados* inexistência de repetência com a presença de duas ou mais negativas e, como

Repetência a existência de pelo menos uma retenção no passado escolar do sujeito. A operacionalização da variável estatuto escolar foi utilizada, quando nas diferentes análises foi considerada como variável preditora sendo operacionalizada através do número de negativas apresentadas pelos alunos excluindo-se as disciplinas de Formação Cívica, Educação e Moral e Área Projeto.

MÉTODO

Participantes

Neste estudo foram inquiridos 198 estudantes a frequentar o 5.º, 7.º e 9.º anos de escolaridade numa Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos de ensino oficial do concelho de Sintra. Deste total, 62 (31,3%) frequentavam o 5.º ano, 75 (37,9%) encontravam-se no 7.º ano, e 61 (30,8%) no 9.º ano de escolaridade. 101 Estudantes (51%) eram do sexo feminino e 97 (49%) do sexo masculino. As idades estavam compreendidas entre os 10 e os 18 anos, sendo a média de 12,7 anos e o desvio-padrão de 1,887.

No que se refere ao estatuto escolar, foram considerados três grupos de alunos: I) os alunos com sucesso escolar – alunos sem repetências e sem negativas, que consideramos, para efeito neste estudo, como o grupo 1; II) os alunos com baixos resultados escolares – alunos com 2 ou mais negativas que não apresentam repetência escolar, representados no grupo 2; III) e os alunos com repetências no seu passado escolar que para efeitos de estudo são representados pelo grupo 3.

Dos 198 alunos inquiridos, 26 foram retirados do estudo por não corresponderem a nenhum dos grupos representados no estatuto escolar, correspondendo a amostra a 172 sujeitos. O quadro 1 apresenta o número de alunos, por género, ano de escolaridade e estatuto escolar.

QUADRO 1: *Número de alunos por género, ano de escolaridade e estatuto escolar*

Alunos	Sucesso Grupo1		Baixos resultados Grupo2		Com repetência Grupo3		Total
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	
5º ano	15	23	6	2	8	3	57
7º ano	11	17	10	8	9	6	61
9º ano	9	14	3	3	13	12	54
Total	35	54	19	13	30	21	172

Instrumentos

Para proceder à recolha de dados foram utilizadas três escalas correspondentes a cada uma das variáveis em estudo. Uma para avaliação das Orientações Motivacionais adaptada por Peixoto, Mata e Monteiro (2008) (ANEXO A); outra para avaliação dos Fatores de Proteção da Autoestima, traduzida por Português (2008) (ANEXO B); e outra para avaliar o Autoconceito e a Autoestima, baseada na adaptação da escala de Susan Harter, por Peixoto e Almeida (1999) (ANEXO C). Foram também recolhidas as notas respeitantes ao 2.º período de todos os participantes no estudo.

Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik

A Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik (Peixoto, Mata & Monteiro, 2008), foi adaptada para a população portuguesa por Silva (2002) e Cavaco (2003). Baseada na Teoria dos Objetivos, a escala pretende avaliar os objetivos que os alunos perseguem quando se envolvem nas tarefas académicas.

Sendo constituída por 27 itens distribuídos por quatro dimensões: I) orientação para a tarefa (7 itens); II) orientação de autovalorização (7 itens); III) orientação de autodefesa (7 itens); IV) e orientação para o evitamento (6 itens), no que respeita ao formato e cotação dos itens, a escala é composta por uma afirmação com diferentes graus que variam, numa escala de 4 pontos entre “*Exatamente como eu*” e “*Completamente diferente de mim*”, sendo o valor 1, correspondente a uma baixa identificação com a orientação motivacional, e o valor 4 correspondente a uma alta identificação com a orientação motivacional.

FIGURA 1: Item da Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik

	Exatamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
Para alguns alunos é importante aprender coisas novas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUADRO 2: Itens correspondentes a cada dimensão da Escala de Orientações Motivacionais

DIMENSÕES	ITENS
Autodefesa	<p>Avalia a preocupação que os sujeitos têm acerca do que os outros podem pensar do seu desempenho. Assim, quanto mais o sujeito se identifica com os itens desta dimensão mais são as atitudes de defesa perante uma potencial situação de fracasso perante os pares.</p> <p>Itens: 3,7,10,13, 16, 20 e 23</p>
Autovalorização	<p>Avalia as percepções de capacidade referentes à norma. Quanto mais orientados para esta dimensão mais o sujeito apresenta necessidade de estabilizar a sua capacidade relativamente às dos outros, preocupando-se com a avaliação e julgamento externos.</p> <p>Itens: 2,6,9,14, 21, 24 e 27</p>
Evitamento	<p>Avalia se o aluno pretende evitar as tarefas escolares. Quanto mais o aluno se identifica com os itens desta dimensão maior são as situações de evitamento a fim de não se confrontar com a possibilidade de fracasso.</p> <p>Itens: 4,11,17, 19, 22 e 26</p>
Tarefa	<p>Avalia se a orientação motivacional do sujeito se centra na tarefa a desempenhar e não apenas em qualquer recompensa extrínseca. Sendo que quanto mais o sujeito se identifica com esta dimensão mais centrado está na conclusão da tarefa por interesse e vontade de aprender em detrimento de aprender com vista a ser valorizado por outros.</p> <p>Itens: 1,5,8,12, 15, 18 e 25</p>

Procedemos à análise da consistência interna, através do cálculo do alfa de Cronbach, para cada uma das dimensões.

QUADRO 3: Consistência interna da Escala de Orientações Motivacionais

Escala de Orientações Motivacionais	Alpha de Cronbach's
Orientação de Autodefesa	0.769
Orientação de Autovalorização	0.876
Orientação para o Evitamento	0.761
Orientação para a Tarefa	0.807

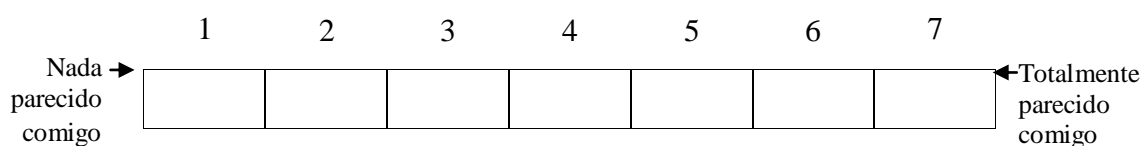
Através da análise constatamos que os resultados dos alfas obtidos são satisfatórios. Foi retirado o item 13 da subescala Orientação de Autodefesa, dado apresentar uma correlação mais baixa quando comparada com os outros itens da subescala a que pertence, permitindo aumentar a consistência interna de .657 para .769 (ANEXO D)

Escala de Proteção da Autoestima

A versão portuguesa da Escala de Proteção da Autoestima (*Self – Worth Protection Scale - SWPS*) de Thompson e Dinnel (2003), foi traduzida do Inglês por Português em 2008. A escala é constituída originalmente por 44 itens, distribuídos por 3 fatores: I) Dúvidas sobre as Competências; II) Importância das Competências e III) Orientação de Evitamento. Este instrumento permite identificar os estudantes que manifestam proteção da Autoestima em situação de realização.

Relativamente ao formato dos itens, cada um é composto por uma afirmação com diferentes graus de identificação, sendo cotada numa escala de 1 a 7, correspondendo o 1 a “Nada parecido comigo”, e o 7 a “Totalmente parecido comigo (Tal e qual como eu)” (Figura 2).

FIGURA 2: Item da subescala Importância das Competências



QUADRO 4: Itens correspondentes a cada uma das dimensões de Proteção da Autoestima referentes à escala original

SUBESCALAS	ITENS
<p>Dúvidas sobre as Competências</p>	<p>Avalia até que ponto os alunos protegem a sua Autoestima desvalorizando as suas competências e retirando esforço das tarefas. Quanto maior a identificação com esta dimensão, mais dúvidas acerca das suas competências são apresentadas pelo sujeito.</p> <p>Itens: 5,12,13,18, 19, 23,30,33,35,37,38,40,42,43 e 44</p>
<p>Importância das Competências</p>	<p>Avalia até que ponto os alunos dão importância ao bom desempenho como forma de manter ou reforçar a Autoestima. Quanto mais se identificam com os itens desta dimensão, maior importância os sujeitos atribuem às suas competências.</p> <p>Itens: 6,8,16,20, 24, 28 e 31</p>
<p>Orientação de Evitamento</p>	<p>Avalia até que ponto, como forma de proteger a sua Autoestima, os alunos evitam situações que a possam colocar em risco. Quanto mais orientados os sujeitos estão para esta dimensão maior é o evitamento que apresentam perante tarefas que não têm a certeza se conseguem realizar com sucesso.</p> <p>Itens: 1,2,3,7, 9, 14,15,21,26,27 e 41</p>

Português (2008) e Nascimento (2009) utilizaram a escala de Thompson e Dinnel (2003). Nos dois estudos, procedeu-se à extração de dois fatores. Uma vez que na escala original, Thompson e Dinnel encontraram três fatores, quisemos verificar quantos fatores conseguiríamos extrair na nossa amostra. Procedemos à análise fatorial exploratória com extração por componentes principais, seguida de rotação *varimax* com extração de 3 fatores, selecionando os itens com carga fatorial superior a 0.40. Conseguindo-se com esta análise uma solução de três fatores correspondentes ao estudo original de Thompson e Dinnel (2003). O quadro 5 apresenta os itens por fator e o respetivo valor da carga fatorial, relativos aos valores de carga fatorial superiores a .40 (ANEXO E).

QUADRO 5: Análise Fatorial após rotação *varimax* dos itens da escala de proteção da autoestima

Itens	Fator I	Fator II	Fator III
16. Eu esforço-me para garantir sucesso acadêmico através de muita persistência e trabalho árduo.	.798		
28. Eu esforço-me para assegurar o êxito de uma abordagem exaustiva, não deixando pedra por virar.	.771		
22. Eu tomo medidas para evitar o fracasso, a todo o custo.	.747		
11. Eu faço o meu melhor para assegurar o êxito acadêmico, não me desviando do que me é exigido.	.715		
20. Ter um bom desempenho em termos acadêmicos permite-me preservar um sentimento de Autoestima.	.691		
6. Eu seleciono objetivos acadêmicos que testem a minha capacidade.	.664		
19. Quando tenho sucesso em algo em que estou confiante, estarei apto a repetir esse sucesso.	.641		
8. Acho que é necessário ter um bom desempenho acadêmico, a fim de preservar o sentimento de Autoestima.	.640		
10. Após um primeiro fracasso, eu redobro os meus esforços.	.621		
15. Eu sou capaz de dar o meu melhor em algo mais difícil do que em coisas que não precise de me esforçar.	.606		
27. O estabelecimento de objetivos que estão de acordo com os limites das minhas capacidades de realização permitem-me preservar um sentimento de Autoestima.	.606		
14. Eu evito desafios que possam resultar em fracasso.		.668	
9. Acho que é mais fácil colocar os meus melhores esforços em algo quando existe pouco risco de um fracasso.		.652	
33. Eu tenho receio de me esforçar muito em tarefas acadêmicas, caso eu fracasse.		.616	
26. Eu subvalorizo a minha capacidade de realização, escolhendo objetivos fáceis, a fim de assegurar o êxito.		.599	
7. Eu evito desafios devido ao receio de um fracasso.		.584	
2. É mais fácil eu esforçar-me sempre que o meu desempenho não está a ser avaliado.		.552	
39. Eu tento sempre evitar situações que são suscetíveis de revelar baixa capacidade.		.543	
1. Eu evito situações académicas nas quais eu não consigo fazer tão bem como gostaria.		.529	
36. Quando existe um risco de fracasso em alguma coisa, eu acho que é melhor não pôr todos os meus esforços na mesma.		.451	
30. Quando tenho sucesso em algo, sinto-me aliviado, em vez de me sentir realizado.		.418	
18. Tenho falta de confiança na minha capacidade para fazer bem			.738
23. Tenho dificuldade em dar o meu melhor, devido a um persistente receio do fracasso.			.697
5. Não tenho dúvidas sobre a minha capacidade de ter sucesso acadêmico.			.610
43. Quando enfrento novos desafios, duvido da minha capacidade de fazer bem.			.603
44. Eu não avalio a minha capacidade académica como muito alta.			.603
12. Eu comparo as minhas capacidades com as dos que estão à minha volta e acho que eles podem ser mais inteligentes do que eu sou.			.475
32. Quando eu falho em algo em que me esforcei muito, eu não concluo que tenha baixa capacidade.			.468
42. Eu sinto muitas vezes que o meu sucesso foi devido à facilidade da tarefa ou a circunstância favoráveis.			
Valor-Próprio	6.37	4.67	1.85
Variância Explicada	22%	16.1%	6.38%

Também nesta escala procedemos à análise da consistência interna, através do cálculo do *alfa* de Cronbach, para cada uma das dimensões. No quadro 6 são apresentados os valores da análise de consistência interna (ANEXO F).

QUADRO 6: Consistência interna da Escala de Proteção da Autoestima

Escala de Proteção da Autoestima	Alfa de Cronbach's
Importância das Competências	0.890
Orientação para o evitamento	0.793
Dúvidas sobre as Competências	0.779

Foram retirados do fator Dúvidas sobre Competências e do fator Orientação para o Evitamento, os itens 5 e 12 respetivamente. Quanto à consistência interna de cada um dos fatores resultantes da análise fatorial, verifica-se que os valores dos alfas são bons variando entre .779 e .890.

Escala de Autoconceito e Autoestima

A Escala utilizada para avaliar o Autoconceito e Autoestima foi baseada na adaptação para a população portuguesa a partir da Escala de Autoconceito para Adolescentes de Susan Harter (Peixoto & Almeida, 1999). Esta escala é composta por dois instrumentos, o Perfil de Auto-Perceção – “*Como é que eu Sou*” – composto por 51 itens (5 para cada dimensão do Autoconceito e 6 para avaliação da Autoestima) e a Escala de Importância – “*O quanto isto é importante para mim*” – constituída por 18 itens (2 por cada um dos domínios específicos abordados no Perfil de Auto-Perceção).

Esta escala organiza-se hierárquica e multidimensionalmente, considerando três dimensões de ordem superior: I) o Autoconceito académico; II) Autoconceito social; III) e Autoconceito de apresentação. A cada um destes correspondem 3 subescalas do total das 9 subescalas que determinam o Autoconceito (como pode ser visto no quadro), uma outra subescala, perfazendo assim o total de 10 subescalas, refere-se à Autoestima e resulta da avaliação global que o sujeito tem de si.

A Escala de Importância é constituída por 18 itens, dois por cada um dos domínios específicos abordados no Perfil de Auto-Perceção. Tanto nesta escala como no Perfil de Auto-Perceção, em cada item é apresentada uma frase que descreve um jovem, pedindo aos participantes que indiquem a opção com que mais se identificam, escolhendo uma das quatro possibilidades de resposta, que variam entre “*Completamente diferente de mim*” e “*Exatamente como eu*” (Figuras 3 e 4).

A cotação dos itens varia entre a pontuação 1, que indica baixa competência percebida e pouca importância atribuída e a pontuação 4, referente a uma alta competência percebida e a muita importância atribuída.

FIGURA 3: Item da subescala Competência Escolar, do Perfil de Auto Perceção

	Exatamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 4: Item da subescala Importância Académica, da Escala de Importância

	Exatamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As diferentes subescalas do Perfil Auto-Perceção encontram-se distribuídas do seguinte modo:

QUADRO 7: Itens referentes a cada subescala do Autoconceito

	DOMÍNIOS	ITENS
Autoconceito Acadêmico	Competência Escolar	Avalia o modo como o sujeito percebe o seu desempenho escolar, na globalidade. Itens: 1,11,21,31 e 41
	Competência a Língua Materna	Avalia a percepção do sujeito relativamente ao seu domínio em português. Itens: 8,18,28,38 e 48
	Competência a Matemática	Avalia a percepção das capacidades matemáticas do sujeito. Itens: 9,19,29,39 e 49
Autoconceito Social	Aceitação Social	Avalia a percepção do adolescente relativamente ao modo como é aceite pelos colegas, assim como, os sentimentos de popularidade entre os mesmo. Itens: 2,12,22,32 e 42
	Comportamento	Avalia a forma como o adolescente se sente em relação ao modo como age, se faz as coisas corretamente, se age de acordo com o se espera dele, se evita problemas. Itens: 6,16,26,36 e 46
	Amizades Íntimas	Avalia a percepção do adolescente acerca da sua capacidade para fazer e manter amigos íntimos. Itens: 7,17,27,37 e 47
Autoconceito Apresentação	Competência Atlético	Avalia a percepção do sujeito relativamente às suas capacidades físicas e desportivas. Itens: 3,13,23,33 e 43
	Aparência Física	Avalia o grau de satisfação do adolescente em relação ao seu aspeto, peso, altura, etc. Itens: 4,14,24,34,44 e 52
	Atração Romântica	Avalia a percepção do adolescente relativamente à sua capacidade para atrair romanticamente aqueles(as) por quem se sente atraído. Itens: 5,15,25,35,45 e 51
	Autoestima	Avalia se o sujeito gosta de si enquanto pessoa e se está satisfeito com a sua maneira de ser. É uma avaliação global do valor do adolescente, enquanto pessoa, não constituindo assim, um domínio específico de competência. Itens: 10,20,30,40,50 e 53

As diferentes subescalas da Escala de Importância encontram-se distribuídas do seguinte modo:

QUADRO 8: Itens referentes a cada subescala da Importância atribuída

	DOMÍNIOS	ITENS
Autoconceito Acadêmico	Competência Escolar	Avalia a importância que o sujeito atribui ao seu desempenho escolar, na globalidade. Itens: 1,10
	Competência a Língua Materna	Avalia a importância que o sujeito atribui ao seu desempenho no domínio do português. Itens: 8,17
	Competência a Matemática	Avalia a importância que o sujeito atribui às suas capacidades matemáticas. Itens: 9,18
Autoconceito Social	Aceitação Social	Avalia a importância que o adolescente atribui relativamente ao modo como é aceite pelos colegas, assim como, os sentimentos de popularidade entre os mesmos. Itens: 2,11
	Comportamento	Avalia a importância que o adolescente dá ao modo como age, ao fazer as coisas corretamente, ao agir de acordo com o se espera dele, ao evitar problemas. Itens: 6,15
	Amizades Íntimas	Avalia a importância que o adolescente atribui à sua capacidade para fazer e manter amigos íntimos. Itens: 7,16
Autoconceito Apresentação	Competência Atlético	Avalia a importância que o sujeito atribui às suas capacidades físicas e desportivas. Itens: 3,12
	Aparência Física	Avalia a importância dada pelo adolescente ao seu aspeto, peso, altura, etc. Itens: 4,13
	Atração Romântica	Avalia a importância que o sujeito atribui à sua capacidade para atrair romanticamente aqueles(as) por quem se sente atraído. Itens: 5,14

Estando a escala aferida para a população portuguesa (Peixoto & Almeida, 1999), não foi necessário proceder à sua análise fatorial e, portanto, apenas foi calculada a consistência interna de cada uma das subescalas. Verificou-se a consistência interna dos itens de cada

subescala, para cada dimensão do Autoconceito, para a escala de Autoestima (Quadro 9) (ANEXO G).

QUADRO 9: Consistência Interna da Escala de Autoconceito e Autoestima

Escala de Autoconceito	Alfa de Cronbach's
Competência Escolar	.731
Competência a Língua Materna	.632
Competência a Matemática	.847
Aceitação Social	.693
Comportamento	.673
Amizades Intimas	.845
Competência Atlética	.721
Aparência Física	.834
Atração Romântica	.617
Autoestima	.735
Autoconceito Académico	.837
Autoconceito Social	.798
Autoconceito de Apresentação	.768

Verificou-se também a consistência interna dos itens correspondentes à dimensão de importância atribuída às dimensões do Autoconceito académico, social e de apresentação (Quadro 10). (ANEXO H)

QUADRO 10: Consistência Interna da Escala de Importância

Escala de Autoconceito	Alfa de Cronbach's
Importância Autoconceito Académico	.709
Importância do Autoconceito Social	.589
Importância Autoconceito de Apresentação	.564

Decorrente da análise da consistência interna verificou-se que as subescalas Competência Escolar, Competência a Matemática, Amizades Íntimas, Aparência Física, Competência Atlético e Autoestima apresentam valores entre o Satisfatório e o Bom.

Podendo ser considerados também satisfatórios os valores obtidos para a consistência interna do Autoconceito Académico, Social e de Apresentação.

As subescalas Competência a Língua Materna, Aceitação Social, Comportamento e Atração Romântica apresentam valores abaixo dos valores considerados satisfatórios (.70) por Nunnaly (1978), variando entre .617 e .693.

Procedeu-se a uma análise da consistência interna para cada um dos anos de escolaridade a fim de compreender eventuais fatores que poderiam justificar estes valores.

Assim, a dimensões Comportamento e Atração Romântica foram retiradas da subescala superior a que pertencem, uma vez que ambas se apresentam valores de correlação muito baixos no 5.º ano de escolaridade. Tal pode ser explicado pelo facto de ao longo do desenvolvimento, o comportamento estar relacionado com diferentes questões. À medida que os sujeitos se tornam mais velhos, o comportamento passa a estar mais relacionado com uma dimensão social, associando-se mais ao grupo de pares como é esperado, enquanto no final da infância se associa ainda pouco a estas questões. O mesmo poderá acontecer com a atração romântica, sendo esta uma dimensão que não faz sentido para todas faixas etárias apresentadas neste grupo de participantes uma vez que no final da infância esta componente não tem, ainda, importância na vida dos sujeitos.

No quadro 11 são apresentados os valores da consistência interna correspondentes às subescalas referidas para cada ano de escolaridade, bem como a consistência interna de cada subescala para a amostra total. (ANEXO I)

QUADRO 11: Consistência Interna para cada ano de escolaridade e total respetiva a cada uma das Subescalas retiradas (atração romântica e comportamento)

Ano de Escolaridade	5º	7º	9º	Total
Subescala Retirada				
Atração Romântica	.174	.713	.765	.604
Comportamento	.550	.745	.756	.673

Foi retirado o item 2 do Autoconceito Social possibilitando o aumento da consistência interna de .778 para .798.

Foram retirados os itens 33 e 34 do Autoconceito de Apresentação, porque o item 33 apresenta uma correlação baixa com os restantes itens da escala, passando a consistência interna de .764 para .768. O item 34 foi retirado por remeter qualitativamente para atribuições diferentes dos outros itens apresentados na subescala aparência física.

Procedeu-se ainda à análise da consistência interna da Escala de Importância do Autoconceito Acadêmico, que revelou um *alpha* de .709, sendo este valor considerado satisfatório.

Estatuto Escolar

Para qualificar o Estatuto Escolar procedeu-se inicialmente à consulta das pautas do 2.º período que apresentam as notas de todos os participantes do presente estudo. Posteriormente, de acordo com as notas apresentadas e com a informação acerca do número de retenções escolares apresentadas por cada um dos sujeitos, foram realizados três grupos de estatuto escolar. O grupo de Sucesso, cujos participantes apresentam notas positivas e não apresentam nenhuma negativa no seu processo escolar; o grupo de Baixos Resultados, no qual os participantes não apresentando retenções ao longo do seu percurso escolar, apresentam duas ou mais negativas; e, por último, o grupo de alunos com Repetência.

Procedimentos

Inicialmente contactou-se o Conselho Executivo da escola, no sentido de requerer a autorização necessária para a realização do estudo. Num segundo momento foi pedido consentimento aos encarregados de educação, no qual eram informados acerca dos objetivos do estudo e assegurada a confidencialidade das informações recebidas. Posteriormente foram acordados os momentos de realização da recolha de dados com os diretores de turma e explicitados os objetivos do estudo e as condições necessárias para a aplicação dos instrumentos. Para o efeito, escolheu-se a aula de Formação Cívica e, noutros casos, a aula da disciplina lecionada pelo diretor de turma, com a duração de 45 minutos.

Os dados foram recolhidos no final do 2.º período, do ano letivo de 2009/2010. A recolha de dados foi realizada coletivamente no grupo turma e numa única sessão, com a ordem de apresentação das escalas a ser contrabalançada nos diversos grupos – turma. Juntamente com a administração das escalas foram recolhidos alguns dados biográficos, tais como: idade, sexo, o número de repetências.

As instruções e os procedimentos de aplicação foram os mais semelhantes possíveis nas turmas que participaram no estudo, no momento da recolha foi explicitado aos alunos o objetivo do estudo, assim como a importância de responder verdadeiramente a cada item, remetendo para a inexistência de respostas certas ou erradas. Foram dadas as instruções para cada uma das escalas e realizados os itens de exemplo de cada uma das escalas com os alunos, referindo que cada item é composto por uma afirmação com níveis de identificação diferentes, tendo o aluno que escolher apenas uma de acordo com a que **acharia** estar mais correspondente ao seu posicionamento face à afirmação apresentada.

Após concluída a recolha de dados, procedeu-se à construção de uma base de dados, procedendo-se à cotação dos mesmos após a sua introdução, tendo sido codificados de acordo com a atribuição do valor 4 ao primeiro ponto da escala e de 1 valor ao último ponto, para as Escalas de Autoconceito e Autoestima e Escala de Orientações Motivacionais; e de 1 valor ao primeiro ponto da escala e de valor 7 ao último, no que respeita à Escala de Proteção da Autoestima. Para a recodificação dos dados foi utilizado o programa *PASW Statistics- versão 18*. Posteriormente, foram calculadas as diferentes variáveis, procedendo-se, em seguida, à análise que permitiu responder às hipóteses formuladas.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com o objetivo de se estudar as relações existentes entre o estatuto escolar (variável preditora) e o Autoconceito, Autoestima, orientações motivacionais e fatores de proteção da Autoestima de alunos do 5.º, 7.º e 9.º anos de escolaridade (variáveis critério), formulámos as hipóteses, as quais foram testadas através da análise estatística ANOVA.

Com esta análise, pretendemos verificar a existência de diferenças nas variáveis critério entre os três grupos definidos pela variável preditora, bem como entre os três anos de escolaridade testados.

Em todas as análises, a significância estatística foi aceite para um valor de p menor que 0.05.

Para além das hipóteses formuladas, pretendemos igualmente verificar se existem efeitos de interação entre o estatuto escolar e o ano de escolaridade nas variáveis: Autoconceito, Autoestima, Orientações Motivacionais e Fatores de Proteção da Autoestima.

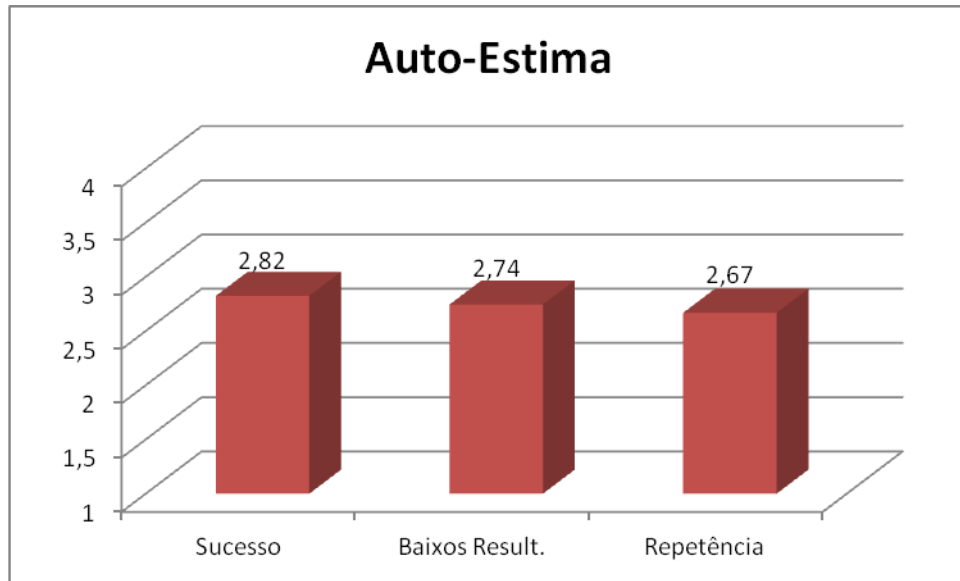
Apresentamos, em seguida, os resultados obtidos, em função das hipóteses formuladas e da questão de investigação apresentada.

Primeiramente, procurámos analisar as diferenças na Autoestima em função do estatuto escolar do aluno. As hipóteses formuladas enunciavam que:

H1 – Os alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares) apresentam níveis de Autoestima mais baixos do que os alunos com repetência e alunos com sucesso escolar.

H2 – Os alunos com sucesso escolar e alunos com repetência escolar não diferem significativamente nos níveis de Autoestima evidenciados.

GRÁFICO 1: Valores médios da Autoestima em função do estatuto escolar



Para o estudo desta hipótese começamos por analisar a existência de relações entre o estatuto escolar e a Autoestima.

Para o efeito, foi realizada uma ANOVA, constatando não haver efeito do estatuto escolar sobre a Autoestima [$F(2,161) = 1.811; p=.167$] o que traduz que os alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares) não apresentam níveis de Autoestima significativamente diferentes dos níveis apresentados pelos alunos com repetência e do que os alunos com sucesso escolar. **Infirmamos**, assim, a nossa hipótese de que os alunos com Baixos Resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares) apresentariam níveis de Autoestima significativamente mais baixos do que os alunos com Sucesso escolar e do que os alunos com Repetência.

A análise do gráfico 1 permite constatar a proximidade dos valores médios entre os grupos de alunos considerados na amostra, com os alunos com repetência a apresentarem valores médios de Autoestima ligeiramente inferiores, que os alunos com sucesso escolar e que os alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares).

Quisemos também verificar na nossa segunda hipótese se os alunos com sucesso escolar não diferiam significativamente nos níveis de Autoestima evidenciados, dos alunos com repetência escolar. Recorremos à análise *post hoc*, com o teste de Tukey e verificou-se que o grupo de alunos com sucesso escolar e o grupo de alunos com repetência não diferem significativamente nos níveis de Autoestima apresentados ($p=.241$). Deste modo, a nossa

segunda hipótese, de que os alunos com Sucesso escolar e os alunos com Repetência não diferem significativamente nos níveis de Autoestima apresentados, é confirmada.

Quisemos ainda verificar se ocorriam efeitos de interação entre o Estatuto Escolar e o Ano de escolaridade. Não foram verificados efeitos de interação entre o estatuto escolar e o ano de escolaridade nos níveis de Autoestima apresentados ($p=.458$). (ANEXO J)

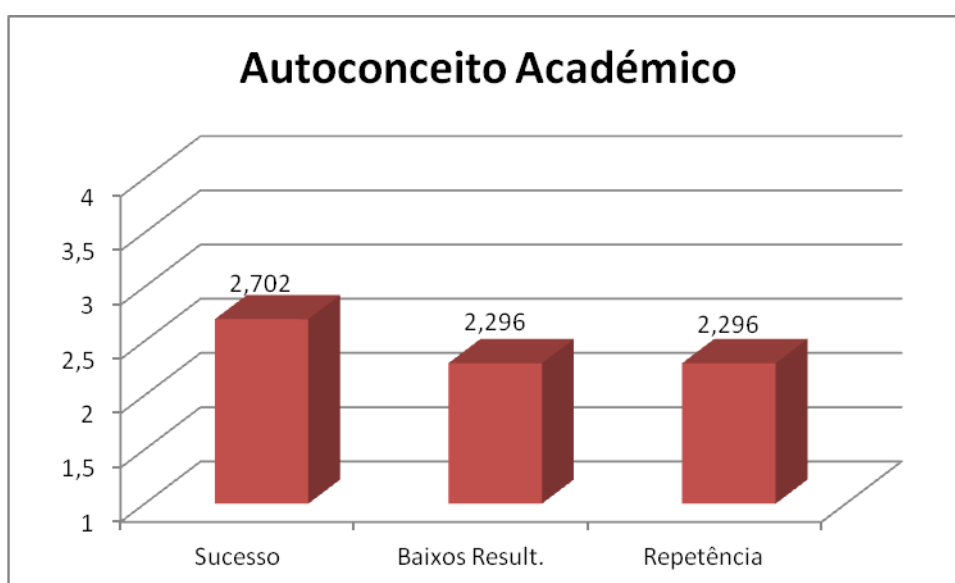
Em seguida foram analisadas as diferenças no Autoconceito em função do estatuto escolar:

H3 – Os alunos com sucesso escolar apresentam valores mais elevados nas dimensões académicas do Autoconceito comparativamente aos alunos com repetência e alunos baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares).

Para o estudo desta hipótese começamos por analisar a existência de relações entre o estatuto escolar e as dimensões académicas do Autoconceito.

Para o efeito foi realizada uma ANOVA constatando um efeito das dimensões académicas do Autoconceito sobre o estatuto escolar [$F(2,161) = 17.9; p <.001$] que se traduz no facto de ocorrerem diferenças nos níveis de Autoconceito académico de acordo com o estatuto escolar.

GRÁFICO 2: Valores médios do Autoconceito académico em função do estatuto escolar



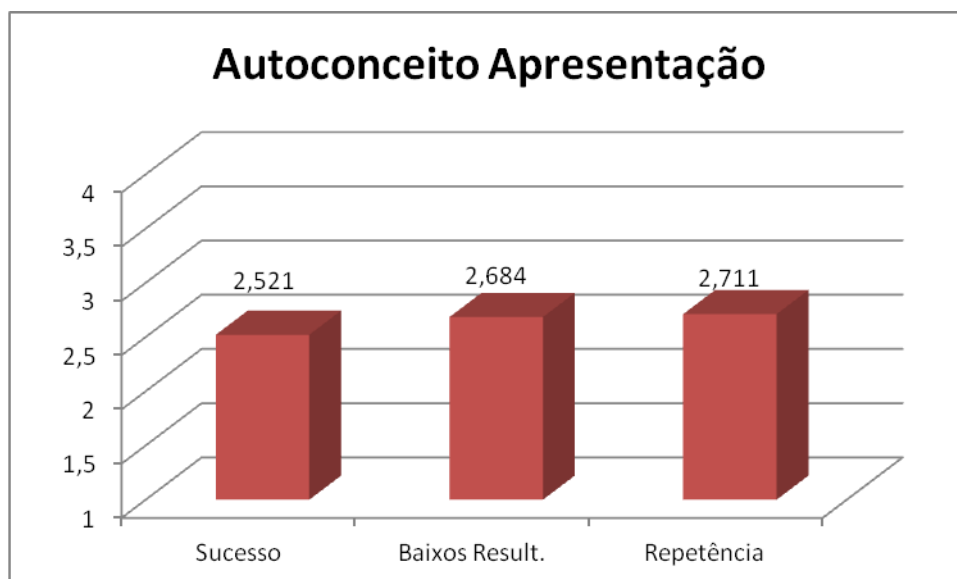
No gráfico 2 apresentam-se as médias relativas ao Autoconceito académico para cada um dos grupos, constatando-se que o grupo de alunos com Sucesso escolar apresenta valores médios mais altos no Autoconceito académico do que os alunos dos outros dois grupos. Procedemos a uma análise *post hoc*, com o teste de Tukey a fim de verificar se estes valores eram estatisticamente superiores de modo a confirmar a hipótese proposta.

Verificou-se que os alunos com sucesso escolar apresentam valores estatisticamente superiores aos dos alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares) ($p < 0.001$), apresentando valores superiores também no que diz respeito ao grupo de alunos com repetência ($p < 0.001$). Segundo esta análise podemos confirmar a hipótese de que os alunos com sucesso escolar apresentam valores mais elevados nas dimensões académicas do Autoconceito comparativamente aos alunos com repetência e alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares) (gráfico 2).

Não foram verificados efeitos de interação entre o estatuto escolar e o ano de escolaridade nos níveis de Autoconceito académico apresentados [$F(4,161) = .804$; $p = .525$]. (ANEXO K)

H4 – Os alunos com repetência escolar apresentam valores mais elevados no Autoconceito de apresentação comparativamente aos alunos com sucesso e alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares).

GRÁFICO 3: Valores médios do Autoconceito de apresentação em função do estatuto escolar



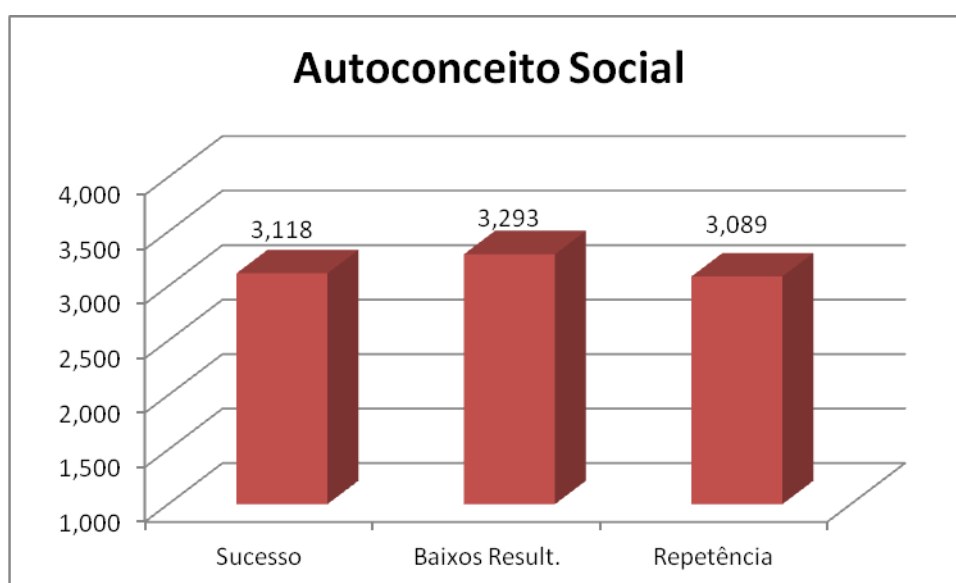
Para o estudo desta hipótese começamos por analisar a existência de relações entre o estatuto escolar e o Autoconceito de apresentação. O gráfico 3 apresenta os resultados médios do Autoconceito de apresentação para cada um dos grupos estudados, apresentando valores ligeiramente superiores no grupo com repetência escolar.

Foi realizada uma ANOVA constatando não haver efeito dos estatuto escolar sobre as dimensões do Autoconceito de apresentação [$F(2,161) = 2.347; p=.099$] que se traduz no facto dos alunos com repetência não apresentarem níveis de Autoconceito de apresentação que se diferenciem significativamente dos níveis de Autoconceito de apresentação dos alunos com sucesso escolar e dos alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares). Segundo esta análise podemos concluir que esta hipótese não pode ser confirmada.

Foram também analisados os efeitos de interação entre o estatuto escolar e o ano de escolaridade não sendo verificados efeitos de interação [$F(4,161) = .324; p=.861$]. (ANEXO L)

H5 – Os alunos com repetência escolar apresentam valores mais elevados no Autoconceito social comparativamente aos alunos com sucesso e alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares).

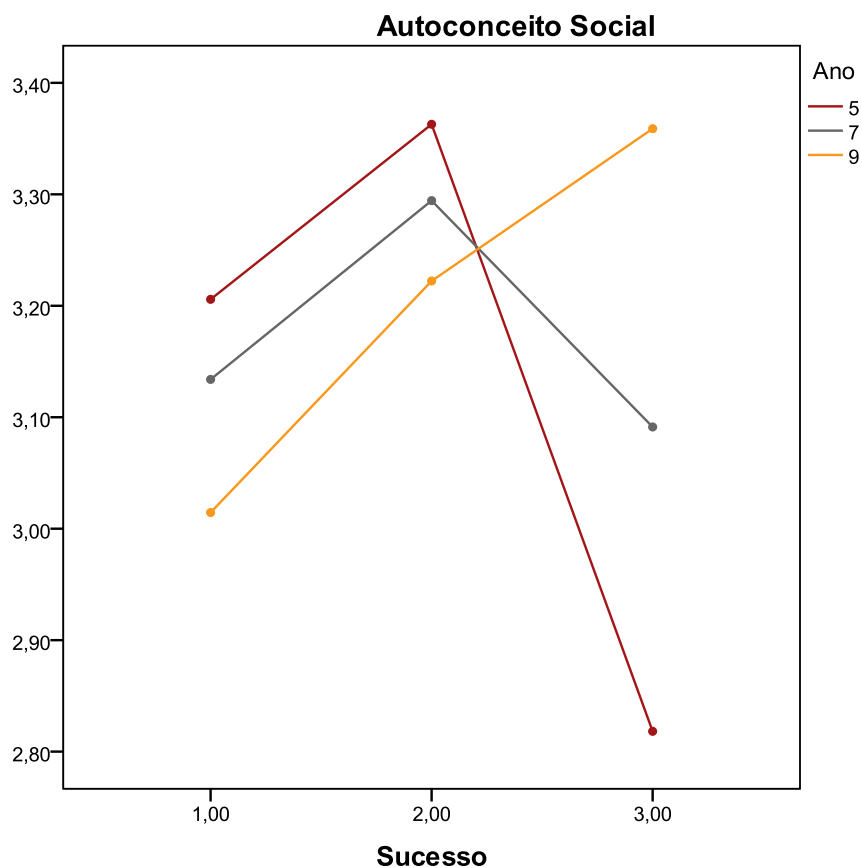
GRÁFICO 4: Valores médios do Autoconceito social em função do estatuto escolar



Para analisar esta hipótese, procedemos a uma ANOVA considerando o estatuto escolar como variável preditora e o Autoconceito social como variável critério. A análise permitiu verificar que o estatuto escolar não produz diferenças nos níveis do Autoconceito social [$F(2,161) = 1.651; p=.195$]. Desta forma pode afirmar-se que os alunos com repetência escolar não apresentam valores mais elevados no Autoconceito social comparativamente com os alunos com sucesso e os alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares), não confirmando a nossa hipótese, como se pode constatar no gráfico 4.

Quisemos saber também se havia efeitos de interação entre o estatuto escolar e o ano nos níveis de Autoconceito Social. Partindo da mesma análise, verificou-se a existência efeitos de interação entre o estatuto escolar e o ano de escolaridade [$F(4,161) = 3,109; p=.017$]. No gráfico 5 apresentam-se os níveis de Autoconceito social de acordo com o estatuto escolar e o ano de escolaridade.

GRÁFICO 5: Valores médios do Autoconceito social para cada ano de escolaridade em função do estatuto escolar



Verifica-se que o 5.º e o 7.º ano apresentam a mesma tendência, sendo o que nestes dois anos de escolaridade o Autoconceito social apresenta níveis superiores nos alunos com baixos resultados escolares (fracos resultados escolares mas sem repetência), do que nos alunos com sucesso escolar e do que os alunos com repetência escolar. No 9.º ano, esta tendência mantém-se para os grupos com sucesso escolar e para o grupo com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares), sendo que os segundos apresentam valores de Autoconceito social mais elevados do que os primeiros, mas altera-se no grupo com repetência escolar que apresenta níveis de Autoconceito mais elevado do que o grupo com baixos resultados escolares.

Procedemos a uma análise *post hoc* através do teste de Tukey, a fim de verificar se o grupo de alunos do 9.º com repetência apresentava valores significativamente diferentes dos alunos do 5.º e do 7.º ano com repetência no que respeita ao Autoconceito social. Verificou-se que existem diferenças significativas entre o alunos com repetência do 9.º e do 5.º ano ($p=.002$), entre o grupo de alunos com repetência do 9.º e do 7.º ano não foram encontradas diferenças significativas ($p=.127$). (ANEXO M)

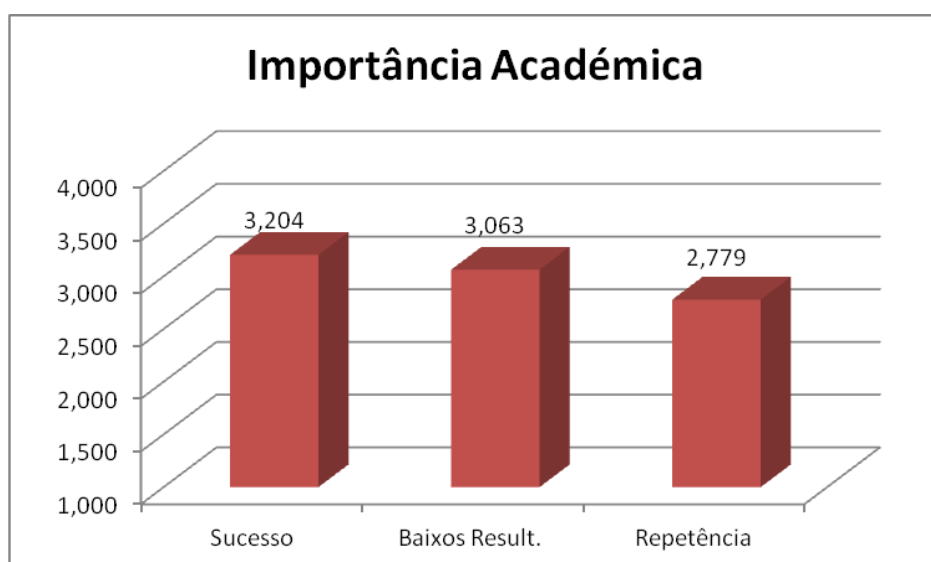
Verificaram-se os efeitos de interação em função do estatuto escolar na importância atribuída às dimensões académicas do Autoconceito:

H6 – Os alunos com repetência escolar atribuem menos importância às dimensões académicas do Autoconceito do que os alunos com sucesso e alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares).

Para a análise desta hipótese, procedemos a uma ANOVA, considerando o estatuto escolar a variável preditora e a importância atribuída ao Autoconceito académico a variável critério.

A análise permite verificar que o estatuto escolar introduz diferenças significativas na importância atribuída ao Autoconceito académico [$F(2,160) = 12.040; p < .001$]. O gráfico 6 apresenta os valores médios da importância atribuída ao Autoconceito académico para os três grupos de estatuto escolar estudados, para verificar se estes valores eram estatisticamente significativos

GRÁFICO 6: Valores médios da importância do Autoconceito académico em função do estatuto escolar



Utilizamos o teste *post hoc* de Tukey que aponta para diferenças significativas entre o grupo com sucesso escolar e o grupo com repetência ($p < 0.001$) e entre o grupo de alunos

com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares) e o grupo de alunos com Repetência ($p=0.007$).

Deste modo, podemos confirmar a hipótese de que os alunos com repetência apresentam valores mais baixos na importância atribuída às dimensões acadêmicas do Autoconceito do que os alunos com sucesso escolar e do que os alunos com baixos resultados (sem repetência mas com fracos resultados escolares).

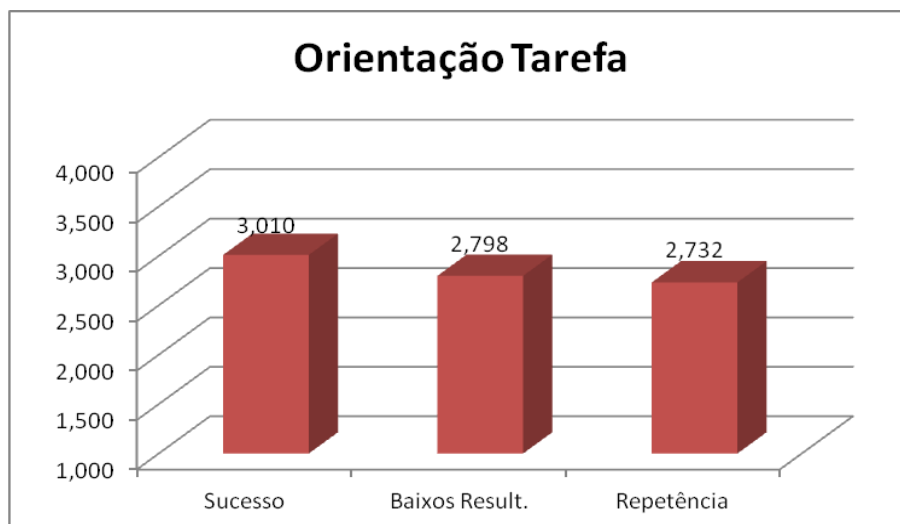
Não foram encontrados efeitos de interação entre o estatuto escolar e o ano de escolaridade nos níveis de importância atribuída ao Autoconceito acadêmico [$F(4,160) = 1.733; p=.145$]. (ANEXO N)

No que respeita às orientações motivacionais a hipótese formulada foi:

H7 – Os alunos com sucesso escolar apresentam valores mais elevados na orientação para a tarefa comparativamente aos alunos com repetência e com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares).

No gráfico 7 apresentam-se as médias para cada um dos grupos estudados, verificando-se que o grupo com sucesso escolar apresenta uma média superior no que respeita à Orientação para a Tarefa ($M=3.010$) à apresentada pelo grupo com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares) ($M=2,798$) e à média apresentada pelo grupo com Repetência ($M=2,732$).

Gráfico 7: Valores médios de orientação motivacionais para a tarefa em função do estatuto escolar

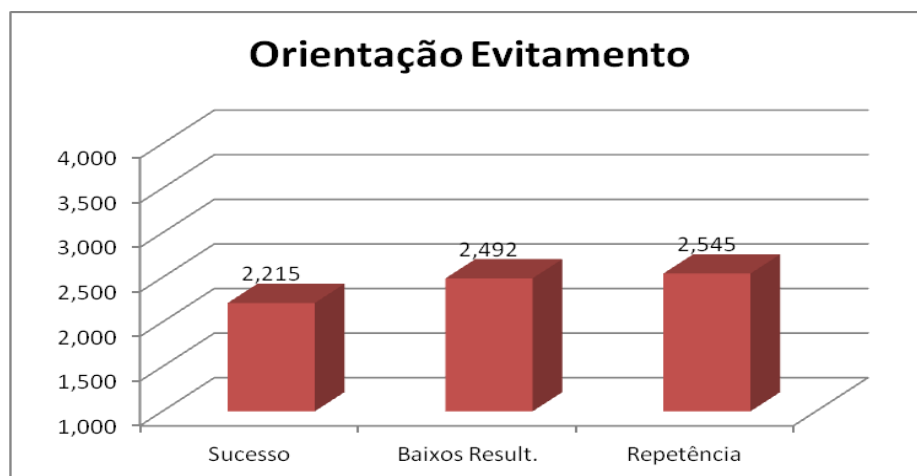


Para o estudo desta hipótese, analisámos as relações entre o estatuto escolar do aluno e as orientações motivacionais para a Tarefa. Para o efeito, realizámos uma ANOVA, considerando como variável critério a orientação motivacional para a tarefa e a variável preditora o estatuto escolar.

A análise permitiu verificar que há diferenças nos níveis de orientação para a tarefa em função do estatuto escolar do aluno [F (2,163) = 5.812; $p < .001$]. A análise *post hoc* com o teste de Tukey permitiu concluir que as diferenças entre o grupo de Sucesso e o grupo Baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares) são significativas ($p = .046$) assim como o são também as diferenças entre o grupo com sucesso escolar e o grupo com repetência ($p < 0.001$), confirmando assim a nossa hipótese de que os alunos com sucesso escolar apresentam valores mais elevados na orientação motivacional para a tarefa do que os alunos com Repetência e com Baixos Resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares). Quisemos verificar se existiam efeitos de interação entre o estatuto escolar e o ano de escolaridade. Através da realização de uma ANOVA constatou-se que não existem efeitos de interação entre o estatuto escolar e o ano de escolaridade [F (4,163) = .832; $p = .506$]. Não se verificando assim efeitos de interação entre o estatuto escolar e o ano de escolaridade. (ANEXO O)

H8 – Os alunos com sucesso escolar apresentam valores mais baixos na orientação para o evitamento comparativamente aos alunos com repetência e alunos baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares).

GRÁFICO 8: Valores médios da orientação motivacional para o evitamento em função do estatuto escolar



Para o estudo desta hipótese, analisámos as relações entre o estatuto escolar do aluno e as orientações motivacionais para o Evitamento. Para o efeito, realizámos uma ANOVA, considerando como variável critério a orientação motivacional para a tarefa e a variável preditora o estatuto escolar. No gráfico 9, apresentam-se as médias para cada um dos grupos estudados, verificando-se que o grupo com sucesso escolar apresenta uma média inferior ($M=2,215$) à apresentada pelo grupo de baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares) ($M=2,492$) e à média apresentada pelo grupo com Repetência ($M=2,545$) no que respeita à Orientação para o Evitamento. A análise permitiu verificar que há diferenças nos níveis de orientação para o Evitamento em função do estatuto escolar do aluno [$F(2,163) = 6.891; p=.001$]. A análise *post hoc* com o teste de Tukey permitiu concluir que as diferenças entre o grupo de Sucesso e o grupo de alunos com repetência são significativas ($p=0.001$) e que o grupo de Sucesso e o grupo de baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares) apresentam uma tendência que vai no sentido da hipótese colocada ($p=.054$).

Deste modo, podemos confirmar a nossa hipótese de que os alunos com sucesso escolar apresentam-se menos orientados para o evitamento do que os alunos com repetência escolar e que existe uma tendência para que estes valores sejam também mais baixos do que nos alunos com baixos resultados escolares (sem repetência mas com fracos resultados escolares).

Quisemos também saber se existem efeitos de interação entre o estatuto escolar e o ano de escolaridade. Através da ANOVA foi verificado que não existem efeitos de interação que possam ser considerados significativos [$F(4,163) = 2,362; p=.055$]. (ANEXO P)

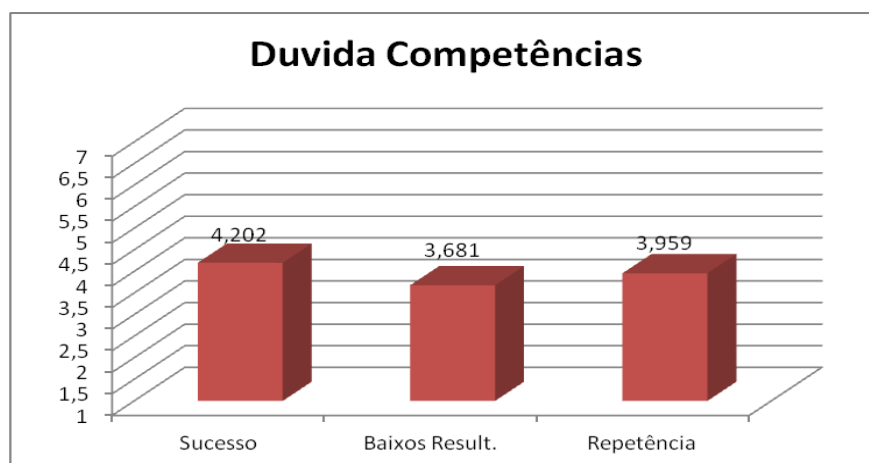
H9 – Os alunos com insucesso escolar (baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares) e alunos com repetência) apresentam valores mais altos no fator de proteção de Autoestima (Dúvidas sobre as Competências) do que os alunos com sucesso escolar.

Para a analisar esta hipótese, procedemos a uma ANOVA, considerando o estatuto escolar a variável preditora e o fator protetor da Autoestima *Dúvida sobre Competências* a variável critério.

A análise permite verificar que o estatuto escolar não introduz diferenças significativas no fator protetor da Autoestima *Dúvida sobre competências*. [$F(2,163) = 1715; p=.183$], traduzindo-se no facto dos alunos com insucesso escolar (alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares) e alunos com repetência) não

apresentarem valores mais altos no fator de proteção de Autoestima (Dúvidas sobre as Competências) do que os alunos com sucesso escolar.

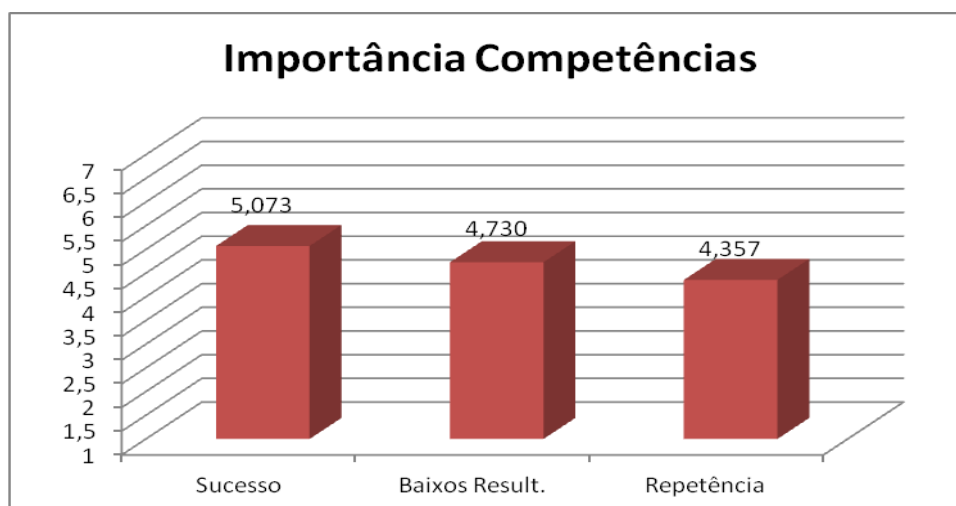
GRÁFICO 9: Valores médios do fator protetor Dúvida sobre Competência em função do estatuto escolar



Foram também verificados os efeitos de interação entre o ano de escolaridade e o estatuto escolar, a análise realizada permitiu verificar que não existem efeitos de interação entre o ano de escolaridade e o estatuto escolar [$F(4,163) = .615$; $p = .652$]. (ANEXO Q)

H10 – Os alunos com sucesso escolar apresentam valores mais altos no fator de proteção de Autoestima (Importância das Competências) do que os alunos com insucesso escolar (alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares) e alunos com repetência).

GRÁFICO 10: Valores médios do fator protetor Importância de Competências em função do estatuto escolar



Para o estudo desta hipótese começamos por analisar a existência de relações entre o estatuto escolar e o fator de proteção da Autoestima Importância das competências. O gráfico 11 apresenta as médias do fator de proteção da Autoestima Importância das Competências para cada um dos grupos de estatuto escolar, apresentando um valor mais elevado para o grupo dos alunos com Sucesso escolar como era esperado. Fomos, então, verificar se as diferenças demonstradas são estatisticamente significativas. Para o efeito foi realizada uma ANOVA que constatou um efeito do estatuto escolar sobre o fator de proteção da Autoestima Importância das competências [$F(2,163) = 7.995; p < .001$] que se traduz no facto dos alunos com sucesso escolar apresentarem valores mais altos no fator de proteção de Autoestima (Importância das Competências) do que os alunos com insucesso escolar (alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares) e alunos com repetência).

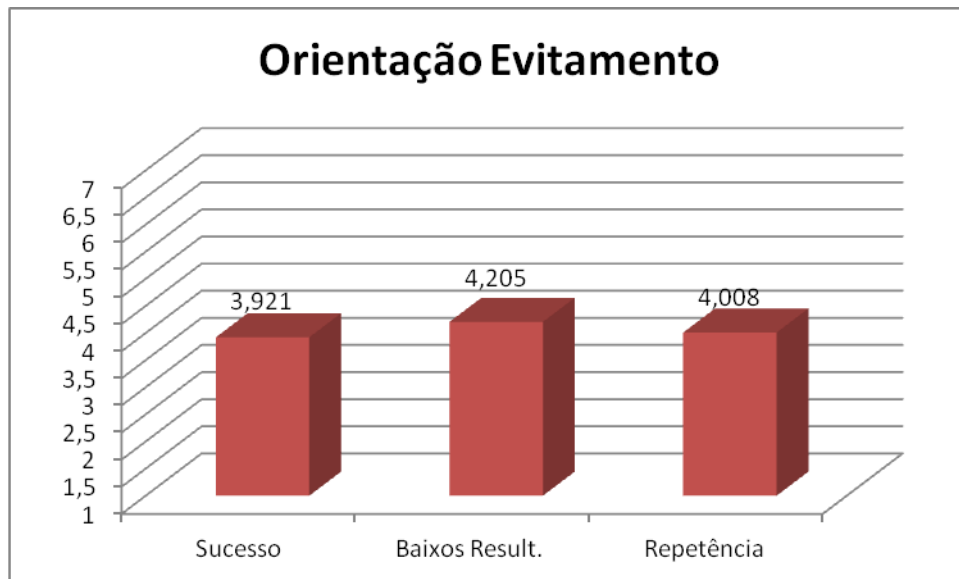
Segundo esta análise podemos confirmar a hipótese de que os alunos com Sucesso escolar apresentam valores mais altos no fator protetor da Autoestima Importância das Competências, do que os alunos com repetência e do que os alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares).

Quisemos saber também se existem efeitos de interação entre o estatuto escolar e o ano de escolaridade no que respeita à Importância das Competências, para isso realizamos uma ANOVA que constatou não ocorrerem efeitos de interação entre o sucesso e o ano escolar [$F(4,163) = 1,464; p = .216$]. (ANEXO R)

H11 – Os alunos com sucesso escolar apresentam valores mais baixos no fator de proteção de Autoestima (Orientação de evitamento) do que os alunos com insucesso escolar (alunos com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares) e alunos com repetência).

O gráfico apresenta as médias para o fator protetor da Autoestima Orientação de Evitamento para cada um dos grupos de estatuto escolar. Para compreender se existem diferenças entre as médias dos 3 grupos foi realizada uma ANOVA.

GRÁFICO 11: Valores médios do Autoconceito de apresentação em função do estatuto escolar



Desta análise constatou-se não existirem diferenças significativas entre os três grupos de estatuto escolar [$F(2,163) = .886; p = .414$], deste modo infirma-se a hipótese de que os alunos com sucesso escolar apresentam significativamente valores mais baixos no fator de proteção da Autoestima de orientação de evitamento.

Quisemos igualmente para esta hipótese saber se existem efeitos de interação entre o estatuto escolar e o ano de escolaridade, através da mesma análise constatou-se que não existem efeitos de interação [$F(4,163) = .416; p = .797$]. (ANEXO S)

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Através das hipóteses formuladas neste estudo, procurou-se analisar as relações existentes entre o estatuto escolar e o Autoconceito, a Autoestima, as orientações motivacionais e os fatores protetores da Autoestima em alunos do 5.º, 7.º e 9.º anos de escolaridade. Pretendeu-se, também, verificar a existência de efeitos de interação do ano de escolaridade com o estatuto escolar sobre as variáveis estudadas.

A primeira hipótese formulada postulava que os alunos com baixos resultados escolares apresentam níveis de Autoestima mais baixos do que os alunos com repetência e do que os alunos com sucesso escolar. A análise efetuada permite infirmar a nossa hipótese demonstrando não haver diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de Autoestima apresentados pelos alunos com baixos resultados e os alunos com repetência e com sucesso escolar. É de referir que as médias encontradas para a Autoestima neste estudo são ligeiramente inferiores às médias encontradas noutros estudos (Peixoto, 2003; Alves-Martins *et al.*, 2002; Nascimento, 2009).

A segunda hipótese pretendia analisar se os alunos com sucesso escolar e os alunos com repetência escolar não diferem significativamente nos níveis de Autoestima evidenciados, a hipótese foi confirmada, verificando-se assim que os alunos com sucesso escolar e os alunos com repetência não apresentam níveis de Autoestima estatisticamente significativos.

Os resultados encontrados nestas duas hipóteses vão ao encontro do que está descrito na literatura de que os alunos com diferentes estatutos escolares não apresentam diferenças nos níveis de Autoestima apresentados (Alves-Martins *et al.*, 2002; Peixoto, 1996, 2003; Senos e Diniz, 1998, Trautwein *et al.*, 2006).

Estes resultados sugerem que os sujeitos mobilizam estratégias para protegerem a sua Autoestima permitindo aos sujeitos que não apresentam sucesso escolar manter a sua Autoestima sem que esta seja posta em causa pela perceção das suas competências. Uma vez que os estudantes com resultados académicos mais baixos dão menos importância às competências académicas, estas não têm significado expressivo na Autoestima dos sujeitos, indo ao encontro daquilo que é expresso por Harter (1993) de que a Autoestima é apenas influenciada pelas áreas do Autoconceito a que os sujeitos atribuem importância.

No que se refere ao Autoconceito, sugerimos analisar se o estatuto escolar do aluno introduz diferenças nas dimensões do Autoconceito de ordem superior. Constatamos

diferenças para o Autoconceito académico, não foram encontradas diferenças no que respeita o Autoconceito social e de apresentação.

A terceira hipótese em estudo postulava que os alunos com sucesso escolar apresentariam valores mais elevados nas dimensões académicas do Autoconceito comparativamente aos alunos com repetência e aos alunos com baixos resultados escolares. A análise efetuada permitiu encontrar diferenças entre os alunos com diferentes estatutos escolares, demonstrando que os alunos com sucesso escolar apresentam resultados mais elevados na dimensão académica do Autoconceito do que os alunos com repetência e do que os alunos com baixos resultados escolares. Estes resultados vão ao encontro do descrito na literatura (Alves-Martins, 1996; Peixoto, 1996; Robinson & Tayler; 1986; Senos, 1996).

Cubero e Moreno (1992) referem que o Autoconceito académico influencia os resultados escolares que os alunos apresentam, de modo a que os alunos com repetência no seu passado escolar ao se percecionarem como menos competentes academicamente, devido ao seu passado escolar, desvalorizam as dimensões académicas do Autoconceito académico e valorizam as dimensões não académicas, com forma de manter o sentimento sobre si positivo.

As nossas quarta e quinta hipóteses postulavam que os alunos com repetência apresentariam valores mais elevados no Autoconceito de apresentação e no Autoconceito social do que os alunos com sucesso escolar e do que os alunos com baixos resultados. Nenhuma destas duas hipóteses foi estatisticamente confirmada, apesar de, no que diz respeito ao Autoconceito de apresentação, os alunos com repetência apresentarem medidas mais altas do que os alunos com baixos resultados e do que os alunos com sucesso. Ao contrário do que é postulado na literatura que indica que os sujeitos com repetência escolar investem mais nas dimensões não académicas do Autoconceito de modo a proteger a sua Autoestima (Alves-Martins *et al.*, 2002; Harter, 1993, 1998; Peixoto, 2003).

Estes resultados, que não vão ao encontro da literatura, podem ter sido sugeridos pelo número de participantes da amostra ou ainda pelo facto de a amostra apresentar sujeitos de três anos de escolaridade que apresentam diferentes momentos de desenvolvimento. É de salientar que as dimensões de apresentação e social do Autoconceito remetem para características em desenvolvimento na adolescência. Assim e tendo em conta que a amostra abrange alunos com idades entre os dez e os dezoito anos, deverão compreender-se nestes resultados. Uma vez que todas as alterações que acontecem durante este período são cruciais na vida de um adolescente, tanto no que respeita às relações com os pares, importante para o

Autoconceito social, como ao que respeita à percepção que têm de si próprios e da sua imagem pessoal.

Acrescenta-se ainda que verificamos a existência de efeitos de interação entre o estatuto escolar e o ano de escolaridade dos alunos nos níveis de Autoconceito social, sendo que os alunos do 9.º ano de escolaridade com repetência escolar apresentam valores significativamente mais altos no Autoconceito social do que os alunos do 5.º ano com repetência escolar e uma tendência para serem superiores aos do 7.º ano de escolaridade dos alunos com repetência. Demonstrado que o grupo de alunos do 9.º ano é o único grupo em que, à medida que o seu estatuto escolar vai *piorando* vão apresentando, como era esperado, valores mais altos no Autoconceito social. O mesmo acontece no que respeita aos valores apresentados no Autoconceito de apresentação sendo que os alunos do 9.º ano atribuem valores mais altos ao Autoconceito de apresentação consoante o seu estatuto escolar é menos positivo.

No que respeita à importância atribuída às dimensões académicas do Autoconceito esperava-se que os alunos com repetência escolar atribuíssem menos importância a esta dimensão do que os alunos com sucesso escolar e do que os alunos com baixos resultados. Para esta sexta hipótese a análise realizada permitiu verificar que o estatuto escolar introduz diferenças na importância atribuída ao Autoconceito confirmando a hipótese de que os alunos com repetência apresentam valores mais baixos na importância atribuída às dimensões académicas do Autoconceito do que os alunos com sucesso escolar e do que os alunos com baixos resultados (sem repetência mas com fracos resultados escolares), estes resultados parecem demonstrar que os alunos com insucesso escolar (alunos com baixos resultados e alunos com repetência escolar) podem estar a utilizar a desvalorização das tarefas académicas como uma estratégia de proteção, atribuindo menor importância às dimensões académicas do Autoconceito (Robinson & Tayler, 1991; Peixoto, 1996, 2003; Senos, 1992).

A sétima hipótese formulada referia que os alunos com sucesso escolar apresentam-se mais orientados para a tarefa comparativamente aos alunos com repetência e com baixos resultados (sem repetência escolar, mas com fracos resultados escolares), esta hipótese foi confirmada constatando-se que os alunos com sucesso escolar apresentam maiores níveis motivacionais de orientação para a tarefa do que os alunos com repetência e do que os alunos com baixos resultados escolares.

Decorrente da hipótese apresentada, a oitava hipótese postulava que os alunos com sucesso escolar apresentavam-se menos orientados para o evitamento do que os alunos com

repetência e do que os alunos com baixos resultados escolares. Esta hipótese também foi confirmada, apresentando que os alunos com sucesso escolar apresentam-se significativamente menos orientados para o evitamento do que os alunos com repetência, apresentando ainda uma tendência para serem menos orientados para o evitamento do que os alunos com baixos resultados escolares apesar de a diferença não ser estatisticamente significativa.

Sendo a motivação, como postula a literatura, um mediador da aprendizagem, as orientações motivacionais são concebidas enquanto objetivos que os alunos tendem a perseguir para manterem a sua competência e o seu sentimento de valor próprio (Skaalvik, 1997). Assim, é esperado que os alunos com sucesso estejam mais orientados para a tarefa na medida em que as suas representações de si próprios não são debilitadas, nem as suas competências são postas em causa devido ao seu desempenho académico.

Através da teoria da Autoestima da motivação para a realização (Beery, 1975; Covington, 1984a;1984b, 1992; cit. por Thompson & Dinnel, 2007), compreende-se que os esforços para manterem as suas perceções de competência na realização e os sentimentos positivos de valor próprio, permitem determinar a orientação para o sucesso. Assim, os alunos com sucesso têm como objetivo a aprendizagem de novas e desafiadoras tarefas que lhes permitem aumentar as suas competências, assim como, desenvolver uma imagem mais positiva na forma como se percecionam. Deste modo, tal como os resultados indicam é natural que os alunos com repetência, ou com baixos resultados, utilizem como recurso de proteção estratégias defensivas, evitando situações potencialmente ameaçadoras e apresentando menos orientação para a tarefa do que os alunos com sucesso escolar. Concomitantemente, estes são mais orientados para o evitamento na medida em que apresentam baixas expectativas de sucesso (Covington & Omelich, 1991). Segundo Skaalvik (1997), os alunos orientados para o evitamento tendem a evitar as tarefas escolares para evitarem juízos negativos por parte dos outros quando se percecionam pouco competentes. Como consequência, deixam de investir em si de tal forma que este desinvestimento ecoa no seu rendimento académico. Sendo a orientação para o evitamento um mecanismo independente dos mecanismos de autodefesa, desencadeado pela perceção de baixas competências, esta ocorre retirando-se o esforço da tarefa a realizar de modo a que o fracasso seja atribuído não às suas competências mas ao desinvestimento e pouco esforço atribuído à realização da tarefa (Thompson, 1999). Para Skaalvik (1997), o objetivo de evitar julgamentos negativos também pode resultar em aumento esforço. Assim, a relação entre o reforço de uma

orientação para o ego e o evitamento do trabalho pode ser dependente dos julgamentos de habilidade e das percepções de dificuldade da tarefa que o aluno faz. O Evitamento nos estudantes com repetência e dos estudantes com baixos resultados pode dever-se *simplesmente* a uma ausência de motivação para a tarefa.

Para analisar a relação entre o estatuto escolar e os fatores protetores da Autoestima, formulámos as hipóteses de que os alunos com insucesso escolar (alunos com baixos resultados e alunos com repetência) apresentariam mais dúvidas acerca das suas competências do que os alunos com sucesso escolar. Os alunos com sucesso escolar por sua vez, atribuiriam mais importância às suas competências do que os alunos com insucesso escolar e apresentariam menos orientação para o evitamento. A nona hipótese não foi confirmada, não sendo portanto constatado que os alunos com insucesso escolar (alunos com repetência e alunos com baixos resultados) não apresentam valores mais altos no fator de proteção da Autoestima. Dúvidas sobre as competências do que os alunos com sucesso escolar, apesar de os alunos com repetência apresentarem mais dúvidas acerca das suas competências do que os alunos com baixos resultados escolares o mesmo não acontece, como seria esperado, nos alunos com sucesso académico. Segundo Covington e Omelich (1979) os alunos com insucesso escolar tendem a mobilizar estratégias de proteção da Autoestima, que passam por evitar realizar as tarefas, para lidarem com o fracasso. Por outro lado, ao atribuírem menos importância às dimensões académicas do Autoconceito, como foi visto na sexta hipótese e como postula a literatura (Robinson & Tayler, 1991; Peixoto, 1996, 2003; Senos, 1992), os alunos com insucesso escolar poderão duvidar menos das suas competências do que os alunos com sucesso uma vez que esta dimensão da sua vida não lhes é significativa. Como explicação destes resultados, poderão estar a ocorrer estratégias de Self-handicapping que permitem ao sujeito não duvidar das suas competências por atribuir aos seus resultados outros motivos que possibilitem a exteriorização do insucesso (Berglas e Jones, 1978, cit. por Martin, 1998).

No que respeita à décima hipótese, que pôde ser confirmada, constata-se que os alunos com sucesso escolar atribuem mais importância às competências como fator protetor da Autoestima do que os alunos com insucesso, tal como postula a literatura, os alunos que valorizam as suas competências tem como objetivo principal obter um melhor desempenho do que os seus pares, atribuindo aos motivos de sucesso a capacidade e o esforço (Covington e Omelich, 1979). González-Pienda (2003) refere que para ter sucesso académico os alunos têm de possuir competências mas também têm de ter vontade para chegar aos bons resultados

escolares, considerando-se que a motivação pode ajudar a explicar o rendimento acadêmico. Segundo o modelo proposto por Harter e Connell (1984, cit. por Cavaco, 2003), o processo de ensino aprendizagem é facilitado quando existe uma motivação promotora do comportamento de realização. Esta é resultante de uma elevada percepção de competência nos domínios do Autoconceito (Harter, 1980, 1981, cit. por Serrão, 2001).

Por último, a décima primeira hipótese proposta de que os alunos com sucesso escolar apresentam-se menos orientados para o evitamento do que os alunos com insucesso escolar não foi estatisticamente confirmada apesar de haver uma tendência nesse sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste estudo foi investigar as relações existentes entre o estatuto escolar e o Autoconceito, auto-estima, orientações motivacionais e factores de protecção da auto-estima de alunos do 5.º, 7.º e 9.º anos de escolaridade.

Numa primeira fase, procedemos à validação da Escala de Protecção da Auto-Estima (*Self Worth Protection Scale - SWPS*) de Thompson e Dinnel (2003), traduzida por Português (2008).

A análise factorial exploratória permitiu-nos considerar uma solução de três factores (I – Dúvidas sobre as Competências, II – Importância das Competências e III- Orientação para o Evitamento) tal como no estudo de Thompson e Dinnel (2003).

Numa segunda fase, procedemos à análise dos resultados deste estudo.

Relativamente à Autoestima, os resultados apresentados permitem constatar que, para esta amostra, não existem diferenças entre os alunos com sucesso escolar, os alunos com baixos resultados e os alunos com repetência escolar. Mais se refere que ao contrário do que era esperado o grupo de alunos com Baixos Resultados apresenta níveis superiores de Autoestima do que os alunos com Repetência e que este último, não apresenta valores estatisticamente diferentes dos apresentados pelo grupo de alunos com sucesso. Estes resultados corroboram os encontrados por Peixoto (2004, cit. por Nascimento, 2009), em que se verifica que os alunos sem repetência, mas com fracos resultados escolares apresentam níveis de Autoestima inferiores aos alunos com sucesso escolar e de que os alunos com sucesso escolar e os alunos com repetência não apresentavam diferenças nos níveis de Autoestima. É de referir que, em estudos anteriores, as médias encontradas para a Autoestima são ligeiramente superiores às médias referentes à Autoestima da nossa amostra. (Peixoto, 2003; Alves-Martins *et al.*, 2002; Nascimento, 2009), podendo este resultado dever-se, também, a particularidades da amostra que nos são desconhecidas.

No diz respeito ao Autoconceito, os alunos com repetência e os alunos com baixos resultados escolares apresentam uma diminuição da perceção das competências académicas compensada por uma auto perceção superior nas dimensões não académicas do Autoconceito e pela diminuição da importância atribuída ao Autoconceito académico. Através dos resultados encontrados os alunos com repetência e alunos com baixos resultados apresentam valores mais elevados no Autoconceito social.

Salienta-se ainda que os níveis de Autoconceito social são afetados pelos efeitos de interação entre o ano de escolaridade e o estatuto escolar, sendo que os alunos níveis de Autoconceito social dos alunos do 9.º ano é estatisticamente superior ao dos alunos do 5.º ano de escolaridade, no que respeita aos alunos com repetência.

Estes resultados permitem reforçar a hipótese de que a Autoestima dos sujeitos com repetência é conseguida através de uma reorganização do Autoconceito desinvestindo em áreas que possam pôr em causa a sua autoperceção e o sentimento de valor próprio, através do investimento noutras áreas mais gratificantes. Estes resultados vão, portanto, ao encontro do modelo proposto por Harter (1993, 1998).

Um dos constructos muito estudados relativamente ao estatuto escolar é a motivação. Estudando as orientações motivacionais verifica-se que os alunos com sucesso escolar apresentam-se mais orientados para a tarefa do que os alunos com Repetência e do que os alunos com baixos resultados. Por sua vez, os alunos com repetência e com baixos resultados apresentam-se mais orientados para o evitamento, corroborando com outros estudos (Boggiano, Main & Karz, 1988; Gottfried, 1990; Harter, 1981, 1992; Harter & Connell, 1984; MacIver, Stipek & Daniels, 1991, cit por Monteiro, 2003) que demonstram que os alunos que acreditam que são competentes estão mais motivados para as tarefas escolares do que os alunos quem têm uma perceção negativa acerca das suas competências académicas. Assim, torna-se importante que os alunos consigam manter perceções de competência e sentimentos de valor pessoal, de forma a desenvolverem uma motivação positiva que promova o sucesso escolar, entendendo como os alunos, orientados para a tarefa percecionam o sucesso escolar e quais os aspetos que consideram relevantes para a elaboração das suas expectativas e objetivos, levando-os, em função da sua orientação da sua motivação, a desenvolver padrões para alcançar o sucesso e evitar o fracasso.

No estudo da proteção da Autoestima, foram considerados três fatores (Dúvidas sobre as Competências, Importância das Competências e Orientação para o Evitamento), os resultados permitem constatar que no fator Dúvidas sobre as Competências, não existem diferenças significativas entre os alunos com sucesso e os alunos com insucesso escolar. Estas conclusões podem sugerir que independentemente do estatuto escolar do aluno, nenhum aluno gosta de passar por situações que ponham em causa a sua competência académica e comprometam o seu sentimento de valor pessoal, sendo natural que evitem situações que os possam por em risco. Duvidar das suas competências pode constituir-se como um fator de proteção.

Considerando o fator Importância das Competências, constata-se que os alunos com sucesso escolar, apesar de duvidarem das suas competências, atribuem-lhe importância, esforçando-se para obterem bons resultados académicos e de não demonstrarem baixa competência.

No que respeita ao fator Orientação de Evitamento, os resultados não introduzem diferenças embora os alunos com insucesso escolar apresentem mais esta estratégia do que os alunos com sucesso.

O presente estudo constata que os alunos com rendimento académico diferenciado poderão utilizar diferentes estratégias de proteção da Autoestima com vista a manterem o seu sentimento pessoal de competência académica.

Por último, destaca-se que à exceção do Autoconceito social não foram encontrados efeitos de interação entre o ano de escolaridade e o estatuto escolar.

No decorrer deste estudo surgiram algumas limitações, da mesma forma e, por vezes como tentativa de resposta a estas limitações, foram surgindo possíveis indicações para estudos futuros.

No que respeita às suas limitações, salientam-se as dificuldades encontradas com a Escala de Protecção da Auto-Estima, devido à formulação dos itens. Outro fator limitativo na utilização desta escala foi a sua dimensão e, por último, a sua complexidade, sentindo-se que os alunos mais novos apresentaram alguma dificuldade na sua compreensão.

Outra dificuldade sentida reside na escassez de investigações acerca das relações existentes entre o estatuto escolar que tenham em consideração o estatuto escolar de alunos com baixos resultados e o Autoconceito, Autoestima, orientações motivacionais e fatores de proteção da Autoestima.

Uma outra possível limitação deste estudo reside na amostra considerar um intervalo de idades vasto o que poderá ter influenciado nos resultados obtidos uma vez que foram considerados, na mesma amostra, sujeitos em fases de desenvolvimento distintas, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento das autopercepções.

Num futuro estudo sugere-se a continuação dos estudos sobre a escala de proteção da Autoestima, nomeadamente no que concerne à reformulação dos itens e possivelmente no que respeita também à sua diminuição, seguindo-se uma nova testagem em diferentes anos de escolaridade.

Outro aspeto que deverá ter continuidade em estudo respeita ao estatuto escolar de alunos com baixos resultados relativamente às variáveis presentes neste estudo (Autoestima, Autoconceito, factores protetores da Autoestima e orientações motivacionais).

Refere-se ainda o interesse em investigar em que medida o nível de discrepância entre as expectativas académicas e a sua realidade académica poderá influenciar o seu autoconceito, autoestima, orientações motivacionais e factores de protecção da autoestima, bem como os sentimentos associados pelo aluno à realização de tarefas e às orientações motivacionais do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves-Martins, M. (1996). Dinâmica de escola e identidades sociais. In M. Alves-Martins (Ed.), *Actas do IX colóquio de psicologia e educação - Dinâmicas relacionais e eficiência educativa*,(43-49). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Alves Martins, M., Peixoto, F., Gouveia Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22, 51-62.
- Bachman, J. & O'Malley, P. (1986) Self-Concepts, Self-Esteem, and Educational Experiences: The Frog Pond Revisited (Again). *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.50, 1, 35-46
- Campbell, J.D., & Lavellee, L.F. (1993). Who am I? The role of self concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In R.F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 13-20). New York: Plenum Press.
- Carita, A., Silva, A.C., Monteiro, V., & Diniz, T. (2006). *Como ensinar a estudar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cavaco, P. (2003). *Estudos das relações existentes entre Autoconceito académico e orientações motivacionais em alunos com sucesso e insucesso escolar*. Monografia de licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Covington, M. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *Elementary School Journal*, 85, 5-20.
- Covington, M. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Covington, M. (2000). Goal Theory, Motivation and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review Psychology*, 51, 171-200.
- Covington, M. & Omelich, C. (1979) Effort: The Double-Edged Sword in School Achievement, *Journal of Educational Psychology*, , vol. 71, 2,169-182
- Covington, M., & Omelich, C. (1991). As failure mount: Affective and cognitive consequences of ability demotion in the classroom. *Jornal of Educational Psychology*, 73, 769-808.
- 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, 285-296). Madrid: Alianza Editorial.
- Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Procrastinators lack a brood action perspective. *European Journal of Personality*, 14, 121-140.

- Dutton, K. A., & Brown, J. D. (1997). Global self-esteem and specific self-views as determinants of people's reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 139-148.
- Ferrari, J., Johnson, J., & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: theory, research and practice*. New York: Plenum Press.
- Gabinete de Estatística & Planeamento da Educação e Instituto Nacional de Estatística (2009). *50 anos de Educação, vol.1*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- González-Pienda, J.A. (2003). El rendimiento escolar: una análise de las variables que los condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de psicologia e Educación*, 7 (9), 274-258.
- Guay, F., Boivin, F., & Hodges, E. V. E. (1999). Social comparison processes and academic achievement: The dependence of the development of self-evaluations on friends' performance. *Journal of Educational Psychology*, 91, 564-568.
- Harris, N., & Sutton, R. (1983). Task procrastination in organizations: A framework for research. *Human Relations*, 36, 11, 987-995.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1993). Visions of self. Beyond the me in mirror. In J.E. Jacobs (Eds.), *Development Perspectives on Motivation*, (99-144). Lincoln: University of Nebraska.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology, vol.3, Social, emotional and personality development* (5^a Eds) (102-132). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guildford Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Haynes, N., Hamilton-Lee, M., & Comer, J. (1988). Differences in self-concept among high, average and low achievindh high-school sophoromen. *Journal of Social Psychology*, 128, 259-260.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Crist, J. T. (1995). Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grade. *Journal of Youth and Adolecence*, 24, 295-314.
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518-130.

- Lei, S. (2010). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Evaluating Benefits and Drawbacks from College Instructors' Perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, vol. 37, 2, 153-160
- Lumsden, L. (1995). To learn or not to learn: Understanding Student Motivation. *OSSC Report*, vol. 35, 2, 2-11
- Lyon, M. A. (1993). Academic self-concept and its relationship to achievement in a sample of junior high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 201-210
- Magalhães, M. (2011). *Autoconceito de competência e auto-aprendizagem em alunos do ensino secundário: comparação de cursos científico-humanísticos com cursos profissionais*. Dissertação de mestrado em Psicologia da Saúde e Intervenção Comunitária. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Marsh, H. (1990). Influences of internal and external frames of reference on the formation of Math and English self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 107-116.
- Marsh, H., Byrne, B., & Shavelson, R. (1988). A multifaceted self-concept: its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marshall, H. (1987). Motivational Strategies of Three Fifth-Grade Teachers. *The elementary school journal*, 88, 2, 135-50.
- Martin, A.J. (1998). *Self-handicapping and defensive pessimism: predictors and consequences from a self-worth motivation perspective*. Unpublished doctoral dissertation. University Western Sydney, Macarthur.
- Monteiro, V. (2003). *Leitura a par: Efeitos de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, Autoconceito de alunos do 2º e 4º ano de escolaridade*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Nascimento, S. (2009). *As relações existentes entre o estatuto escolar e o Autoconceito, Autoestima, orientações motivacionais e factores protecção da Autoestima de alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L. (1993). *Developmental changes between and within self-concepts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Peixoto, F. (1996). Autoconceito(s), auto-esto-estima e resultados escolares: A influência da repetência no(s) Autoconceito(s) e na auto-estima de adolescentes. In M. Alves-Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação - Dinâmicas Relacionais e Eficiência Educativa*, 41-69. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, Autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Peixoto, F., & Almeida, L.S. (1999). Escala de Autoconceito e auto-estima. In A.P. Soares, S. Araújo & S. Caíres (Eds), *Actas da VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (632-640). Braga: APPORT.
- Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (2008). Adaptação da Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik. In A.P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Eds), *Actas da VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Lisboa: Psiquilíbrios Edições.
- Pereira, F. (1991). Autoconceito e resultados escolares na adolescência. *Análise Psicológica*, 2 (IX), 145-150.
- Português, J. (2008). *As relações entre a auto-estima, Autoconceito, orientações motivacionais e factores de protecção da auto-estima no rendimento académico de alunos do 3º Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Robinson, W. P., & Tayler, C. A. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar, em alunos do ensino secundário. *Análise Psicológica*, V, (1), 105-113.
- Robinson, W. P., & Tayler, C. A. (1991). Correlates of low academic achievement in three countries: England, France and Japan, *Análise Psicológica*, 9, 277-290.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135, 5, 607-619.
- 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*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica, Vol. 14,1*, 111-121.
- Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica, 1 (XV)*, 123-137.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica, 2 (XVI)*, 267-276.
- Serrão, O. (2001). *A relação entre a motivação e o autoconceito. Importância do estatuto escolar nos perfis motivacionais de crianças do 4º ano de escolaridade*. Monografia de licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology, 74*, 3-17.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.
- Skaalvik, E. (1983). Academic achievement, self-esteem and valuing of the school: some sex differences, *British Journal of Educational Psychology, 53*, 299-306.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self –perceptions and anxiety. *Journal of Educational Psuchology, 89*, 71-81.
- Skaalvik, E., & Hagtvet, H. (1990). Academic achievement and self-concept: an analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 292-307.
- Tesser, A. (2000). On the confluence of self-esteem maintenance mechanisms. *Personality and Social Psychology Review, 4*, 290-299.
- Thompson, T. (1993). Characteristics of self-worth protection in achievement behaviour. *British Journal of Educational Psychology, 63*, 469-488.
- Thompson, T. (1999). *Underachieving to protect self-worth: Theory, research and interventions*. Ashgate, UK: Avebury
- Thompson, T., & Dinnel, D. (2003). Construction and initial validation of the Self-Worth Protection Scale. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 89-107.
- Thompson, T., & Dinnel, D. (2007). Is Self-worth Protection Best Regarded as Intentional Self-handicapping Behavior or an Outcome of Chocking Under Pressure? *Educational Psychology, vol.27, 4*, 509-531.

- Trautwein, U., Ludtke, O., Koller, O., Baumert J. (2006) Self-Esteem, Academic Self-Concept, and Achievement: How the Learning Environment Moderates the Dynamics of Self Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 90, 2, 334–349
- Veiga, F. (1990). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: conceptualização, avaliação e diferenciação*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa..
- Weiner, B., & Kukla, A. (1970). An attributional analyses of achievement motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 15, 1-20.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357-64.
- Ziesat, H., Rosenthal, T., & White, G. (1978). Behavioral self-control in treating procrastination of studying. *Psychological Reports*, 42, 59-69.

ANEXOS

ANEXO A

Escala de Orientações Motivacionais adaptada por Peixoto, Mata e Monteiro (2008)

Adaptação da Escala de Skaalvik (1997)

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
a)	Para alguns alunos é extremamente importante ter notas positivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>					
1	Para alguns alunos é importante aprender coisas novas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Na escola alguns alunos sentem-se bem sucedidos quando conseguem fazer um trabalho melhor do que os seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns alunos quando respondem a questões na sala de aula, estão preocupados com o que os colegas pensam deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Na escola alguns alunos esperam sempre que não lhes mandem trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns alunos estão interessados em aumentar as suas capacidades na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Na escola, alguns alunos tentam ter melhores resultados do que os seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Alguns alunos quando vão ao quadro estão preocupados com o que os colegas pensam dele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	È importante para alguns alunos resolver os problemas (das várias matérias) nos quais estão a trabalhar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Para alguns alunos é importante conseguir fazer os trabalhos da escola que os seus colegas não conseguem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Na sala de aula alguns alunos tentam não fazer má figura quando o professor faz perguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
11	Alguns alunos gostam mais da escola quando têm que fazer poucos trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Na escola alguns alunos gostam de realizar tarefas para as quais têm que trabalhar muito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Quando um aluno dá uma resposta errada na aula está particularmente preocupado com o que possam pensar dele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Alguns alunos tentam sempre fazer melhor do que os seus colegas de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Na escola alguns alunos quanto mais aprendem mais querem aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Para alguns alunos a pior coisa ao errar na escola é a figura que fazem junto dos colegas de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Na escola alguns alunos gostam de fazer o menos possível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Na escola alguns alunos gostam de aprender coisas interessantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Na escola alguns alunos não gostam de responder às perguntas do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Para alguns alunos é importante não ser visto como estúpido na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Para alguns alunos é importante serem dos melhores da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Na escola alguns alunos não gostam de fazer os trabalhos propostos pelo professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Alguns alunos esforçam-se por não serem os piores da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Na escola alguns alunos ficam satisfeitos quando conseguem fazer um trabalho melhor do que os seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Na escola alguns alunos gostam de fazer trabalhos difíceis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26 Na escola alguns alunos não gostam de fazer as actividades propostas pelo professor.

27 Alguns alunos respondem às questões nas aulas para mostrar que sabem mais do que os seus colegas.

ANEXO B

Adaptação da escala de fatores de proteção da autoestima traduzida por Português (2008)

Escala de Protecção de Auto-Estima (SWPS)

Itens de resposta:

1. Nada parecido comigo; 2. Muito pouco parecido comigo; 3. Pouco parecido comigo;
4. Parecido comigo; 5. Mais parecido comigo; 6. Muito parecido comigo;
7. Totalmente parecido comigo (Tal e qual como eu).

Exemplo:

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

1. Eu evito situações académicas nas quais eu não consigo fazer tão bem como gostaria.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

2. É mais fácil eu esforçar-me sempre que o meu desempenho não está a ser avaliado.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

3. Tenho tendência a "jogar pelo seguro" e escolher metas académicas que eu consigo atingir.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

4. Eu raramente me preocupo com as consequências do insucesso.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

5. Não tenho dúvidas sobre a minha capacidade de ter sucesso académico.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

6. Eu selecciono objectivos académicos que testem a minha capacidade.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

7. Eu evito desafios devido ao receio de um fracasso.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

8. Acho que é necessário ter um bom desempenho académico, a fim de preservar o sentimento de auto-estima.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

9. Acho mais fácil esforçar-me para atingir algo que tenha pouco risco de falhar.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

10. Após um primeiro fracasso, eu redobro os meus esforços.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

11. Eu faço o meu melhor para assegurar o êxito académico, não me desviando do que me é exigido.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

12. Eu comparo as minhas capacidades com as dos que estão à minha volta e acho que eles podem ser mais inteligentes do que eu sou.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

13. Tenho receio de falhar nalguma coisa, apesar de me esforçar para fazer bem as coisas.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

14. Eu evito desafios que possam resultar em fracasso.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

15. Eu sou capaz de dar o meu melhor em algo mais difícil do que em coisas que não precise de me esforçar.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

16. Eu esforço-me para garantir sucesso académico através de muita persistência e trabalho árduo.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

17. A minha auto-estima é independente do meu desempenho académico.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

18. Tenho falta de confiança na minha capacidade para fazer bem.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

19. Quando consigo fazer algo em que estou confiante, estou apto a repetir esse sucesso.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

20. Ter um bom desempenho académico permite-me preservar um sentimento de auto-estima.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

21. O meu desempenho é melhor quando há um pequeno risco de fracasso.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

22. Eu tomo medidas para evitar o fracasso, a todo o custo.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

23. Tenho dificuldade em dar o meu melhor, devido a um persistente receio do fracasso.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

24. Eu sigo estritamente os requisitos pré-estabelecidos, de forma a evitar ser apontado.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

25. Depois de um primeiro revés nos meus estudos, eu não penso mais nisso e sigo em frente.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

26. Eu subvalorizo a minha capacidade de realização, escolhendo objectivos fáceis, a fim de assegurar o êxito.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

27. O estabelecimento de objectivos que estão de acordo com os limites das minhas capacidades de realização permitem-me preservar um sentimento de auto-estima.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

28. Eu esforço-me para atingir o êxito total.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

29. Eu tento evitar situações em que o fracasso revela que eu não me esforcei.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

30. Quando tenho sucesso em algo, sinto-me aliviado, em vez de me sentir realizado.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

31. Devo provar que sou útil através das minhas realizações.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

32. Quando eu falho em algo em que me esforcei muito, eu não concluo que tenha baixa capacidade.

1 2 3 4 5 6 7

Nada parecido comigo →

--	--	--	--	--	--	--

 ← Totalmente parecido comigo
(Tal e qual como eu)

33. Eu não me esforço em tarefas acadêmicas em que sinto que vou falhar.

	1	2	3	4	5	6	7		
Nada parecido comigo	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Totalmente parecido comigo (Tal e qual como eu)

34. Quando eu tenho sucesso, é sempre em parte devido a outras pessoas ou circunstâncias.

	1	2	3	4	5	6	7		
Nada parecido comigo	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Totalmente parecido comigo (Tal e qual como eu)

35. Quando eu tenho sucesso após um grande esforço, não prova que tenha capacidade.

	1	2	3	4	5	6	7		
Nada parecido comigo	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Totalmente parecido comigo (Tal e qual como eu)

36. Quando existe um risco de fracasso em alguma coisa, eu acho que é melhor não pôr todos os meus esforços na mesma.

	1	2	3	4	5	6	7		
Nada parecido comigo	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Totalmente parecido comigo (Tal e qual como eu)

37. Preocupo-me se não tenho sucesso numa tarefa, apesar dos outros terem confiança em mim.

	1	2	3	4	5	6	7		
Nada parecido comigo	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Totalmente parecido comigo (Tal e qual como eu)

38. Se eu receber elogios ou reconhecimento de algo, tendo a dar pouca importância à minha própria realização.

	1	2	3	4	5	6	7		
Nada parecido comigo	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Totalmente parecido comigo (Tal e qual como eu)

39. Eu tento sempre evitar situações que são susceptíveis de revelar baixa capacidade.

	1	2	3	4	5	6	7		
Nada parecido comigo	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Totalmente parecido comigo (Tal e qual como eu)

40. Não estou particularmente ameaçado por situações que são susceptíveis de revelar baixa capacidade.

	1	2	3	4	5	6	7			
Nada parecido comigo	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	←	Totalmente parecido comigo (Tal e qual como eu)

41. A minha performance é melhor quando o meu desempenho não está sendo avaliado.

	1	2	3	4	5	6	7			
Nada parecido comigo	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	←	Totalmente parecido comigo (Tal e qual como eu)

42. Eu sinto muitas vezes que o meu sucesso foi devido à facilidade da tarefa ou a circunstâncias favoráveis.

	1	2	3	4	5	6	7			
Nada parecido comigo	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	←	Totalmente parecido comigo (Tal e qual como eu)

43. Quando enfrento novos desafios, duvido da minha capacidade de fazer bem.

	1	2	3	4	5	6	7			
Nada parecido comigo	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	←	Totalmente parecido comigo (Tal e qual como eu)

44. Eu não avalio a minha capacidade acadêmica como muito alta.

	1	2	3	4	5	6	7			
Nada parecido comigo	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	←	Totalmente parecido comigo (Tal e qual como eu)

ANEXO C

Adaptação da escala de Susan Harter por Peixoto e Almeida (1999)

COMO É QUE EU SOU?

	Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
a) Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>				
1 Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Alguns jovens conseguem, facilmente, namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Alguns jovens têm um amigo especial em quem podem confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Alguns jovens acham que têm dificuldade na expressão escrita e oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Alguns jovens têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Alguns jovens, pensam que poderiam desempenhar bem qualquer actividade desportiva, que fizessem pela 1ª vez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Alguns jovens acham que as pessoas da sua idade se apaixonariam, por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- partilhar os seus segredos.
- 18 Alguns jovens conseguem expressar-se muito bem.
- 19 Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente
- 20 Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.
- 21 Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.
- 22 Alguns jovens, têm dificuldade em que os outros gostem deles.

- | | | Exactamente como eu | Como eu | Diferente de mim | Completamente diferente de mim |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| 23 | Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 | Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 | Alguns jovens têm dificuldade em ser bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 | Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27 | Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar coisas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28 | Alguns jovens têm grande facilidade em escrever. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29 | Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30 | Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31 | Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32 | Alguns jovens são muito bem aceites pelos colegas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33 | Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34 | Alguns jovens, acham que são bonitos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35 | Alguns jovens acham que são interessantes e divertidos nos seus encontros com elementos do sexo oposto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36 | Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | | | | |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 37 | Alguns jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38 | Alguns jovens têm boas notas a Português. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39 | Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40 | Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41 | Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42 | Alguns jovens, acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43 | Alguns jovens sentem que não são muito atléticos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44 | Alguns jovens, gostam mesmo do seu aspecto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45 | Alguns jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46 | Alguns jovens, sentem-se muito bem com a maneira como se comportam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | Exactamente como eu | Como eu | Diferente de mim | Completamente diferente de mim |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| 47 | Alguns jovens, não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 48 | Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 49 | Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 50 | Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 51 | Alguns jovens têm dificuldade em conquistar as pessoas por quem se apaixonam | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 52 | Alguns jovens não gostam da sua aparência física | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 53 | Alguns jovens têm sentimentos negativos em relação a si próprios | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

O quanto isto é importante para mim?

	Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim	
1	Alguns jovens acham importante ser bom aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Alguns jovens pensam que não é importante ser bem aceite pelos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns jovens acham que é importante serem bons em desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Alguns jovens acham que a sua aparência física não tem muita importância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns jovens acham importante ser capaz de fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazerem as coisas que estão certas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Alguns jovens não acham importante ter um amigo especial, com quem possam conversar dos seus problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Alguns jovens não acham importante ter bons resultados na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Alguns jovens acham importante que os colegas gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Alguns jovens acham que não é importante ser bom em actividades desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Alguns jovens acham que o seu aspecto físico é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Alguns jovens não acham importante conseguir conquistar as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Alguns jovens acham que é importante comportarem-se correctamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO D
Consistência Interna da Escala de Orientações Motivacionais

Autodefesa

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,657	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EOM_3	16,42	18,024	,541	,582
EOM_7	16,39	16,977	,648	,550
EOM_10	16,00	19,653	,400	,620
EOM_13	16,21	13,861	,252	,769
EOM_16	16,48	17,925	,603	,571
EOM_20	15,90	19,673	,334	,632
EOM_23	15,69	21,015	,250	,651

Autovalorização

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,876	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EOM_2	14,68	15,948	,515	,875
EOM_6	14,80	14,550	,728	,848
EOM_9	14,88	14,843	,645	,859
EOM_14	14,92	14,826	,713	,851
EOM_21	15,17	14,736	,680	,855
EOM_24	14,60	14,094	,771	,842
EOM_27	15,36	15,940	,545	,871

Evitamento

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,761	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EOM_4	11,25	8,312	,430	,751
EOM_11	11,36	8,108	,548	,714
EOM_17	11,91	8,818	,460	,738
EOM_19	11,73	9,252	,380	,756
EOM_22	11,77	7,921	,673	,682
EOM_26	11,85	8,561	,559	,714

Tarefa

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,807	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EOM_1	17,29	9,561	,554	,781
EOM_5	17,16	9,689	,503	,789
EOM_8	17,42	9,885	,465	,794
EOM_12	17,93	8,545	,570	,778
EOM_15	17,63	8,573	,694	,753
EOM_18	17,17	9,425	,562	,779
EOM_25	18,12	8,949	,481	,797

ANEXO E
Análise Fatorial da Escala de Fatores Protetores da Autoestima

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
SWPS_16	,798		
SWPS_28	,771		
SWPS_22	,747		
SWPS_11	,715		
SWPS_20	,691		
SWPS_6	,664		
SWPS_19	,641		
SWPS_8	,640		
SWPS_10	,621		
SWPS_15	,606		
SWPS_27	,606		
SWPS_14		,668	
SWPS_9		,652	
SWPS_33		,616	
SWPS_26		,599	
SWPS_7		,584	
SWPS_2		,552	
SWPS_39		,543	
SWPS_1		,529	
SWPS_36		,451	
SWPS_30		,418	
SWPS_18			,738
SWPS_23			,697
SWPS_5			,610
SWPS_43			,603
SWPS_44			,603
SWPS_12		-,450	,475
SWPS_32			,468
SWPS_42			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
		% of	Cumulative		% of	Cumulative		% of	Cumulative
	Total	Variance	%	Total	Variance	%	Total	Variance	%
1	6,367	21,955	21,955	6,367	21,955	21,955	5,719	19,719	19,719
2	4,670	16,104	38,059	4,670	16,104	38,059	4,061	14,002	33,722
3	1,850	6,381	44,440	1,850	6,381	44,440	3,108	10,719	44,440
4	1,538	5,305	49,745						
5	1,223	4,218	53,963						
6	1,126	3,883	57,845						
7	,973	3,354	61,199						
8	,904	3,118	64,317						
9	,855	2,949	67,265						
10	,823	2,839	70,104						
11	,780	2,691	72,795						
12	,739	2,547	75,342						
13	,694	2,394	77,736						
14	,656	2,262	79,998						
15	,605	2,086	82,084						
16	,547	1,887	83,971						
17	,528	1,819	85,790						
18	,495	1,707	87,497						
19	,462	1,595	89,092						
20	,457	1,577	90,669						
21	,428	1,475	92,144						
22	,386	1,332	93,476						
23	,340	1,173	94,649						
24	,311	1,073	95,723						
25	,290	1,000	96,722						
26	,271	,933	97,655						
27	,263	,906	98,562						
28	,224	,774	99,335						
29	,193	,665	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

ANEXO F

Consistência Interna da Escala de Fatores Protetores da Autoestima

Dúvidas sobre competências

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	195	97,5
	Excluded ^a	5	2,5
	Total	200	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,779	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SWPS_12	16,48	29,364	,494	,758
SWPS_23	16,07	28,521	,605	,720
SWPS_43	15,96	29,787	,521	,748
SWPS_44	16,77	30,611	,476	,762
SWPS_18	15,85	25,987	,672	,694

Orientação para o Evitamento

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	191	95,5
	Excluded ^a	9	4,5
	Total	200	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,690	11

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SWPS_1	40,30	75,474	,380	,663
SWPS_2	39,85	71,399	,444	,651
SWPS_7	40,37	69,202	,513	,638
SWPS_9	39,05	72,287	,463	,649
SWPS_12	40,09	101,987	-,480	,793
SWPS_14	39,87	66,788	,566	,626
SWPS_26	39,75	71,631	,470	,647
SWPS_30	38,84	74,358	,363	,665
SWPS_33	40,71	72,619	,391	,660
SWPS_36	39,88	72,355	,365	,664
SWPS_39	39,83	71,877	,465	,648

Importância das competências

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	196	98,0
	Excluded ^a	4	2,0
	Total	200	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,890	11

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SWPS_6	48,86	111,709	,602	,881
SWPS_8	48,17	114,329	,577	,883
SWPS_10	48,03	116,686	,502	,887
SWPS_11	48,60	111,914	,652	,878
SWPS_15	48,49	113,441	,572	,883
SWPS_16	48,66	108,965	,718	,874
SWPS_19	47,99	114,431	,579	,883
SWPS_20	48,64	111,022	,622	,880
SWPS_22	48,37	110,132	,674	,877
SWPS_27	48,80	115,658	,547	,884
SWPS_28	47,99	109,938	,681	,876

ANEXO G

Consistência Interna da Escala de Autoconceito e Autoestima de Susan Harter

Autoconceito de Apresentação

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	190	96,0
	Excluded ^a	8	4,0
	Total	198	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,768	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CEUS_3	20,46	19,339	,319	,766
CEUS_13	20,65	19,425	,337	,763
CEUS_23	20,93	19,656	,314	,765
CEUS_43	20,63	19,239	,364	,759
CEUS_4	20,56	18,015	,499	,739
CEUS_14	20,67	17,651	,493	,740
CEUS_24	20,73	17,266	,584	,725
CEUS_44	20,65	18,282	,513	,737
CEUS_52	20,62	17,379	,627	,720

Autoconceito Social

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	183	91,5
	Excluded ^a	17	8,5
	Total	200	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,798	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CEUS_2	25,51	15,954	,369	,794
CEUS_12	25,44	15,863	,428	,786
CEUS_32	25,71	17,064	,271	,803
CEUS_42	25,75	16,629	,396	,789
CEUS_7	25,32	14,494	,611	,761
CEUS_17	25,42	13,915	,684	,749
CEUS_27	25,42	15,343	,452	,784
CEUS_37	25,46	14,305	,639	,757
CEUS_47	25,48	14,844	,526	,773

Autoconceito Académico

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	181	90,5
	Excluded ^a	19	9,5
	Total	200	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,837	15

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CEUS_1	35,31	39,806	,566	,822
CEUS_8	35,23	40,990	,323	,836
CEUS_9	35,71	37,106	,622	,816
CEUS_11	35,54	38,328	,609	,818
CEUS_18	35,31	41,150	,378	,832
CEUS_19	35,81	37,876	,588	,819
CEUS_21	35,40	40,042	,570	,822
CEUS_28	35,15	41,520	,303	,836
CEUS_29	35,77	37,221	,625	,816
CEUS_31	35,47	40,950	,452	,828
CEUS_38	35,40	41,296	,357	,833
CEUS_39	35,50	40,085	,382	,833
CEUS_41	35,25	40,043	,540	,823
CEUS_48	35,35	42,619	,168	,845
CEUS_49	35,47	38,895	,489	,825

Autoestima

Case Processing Summary

	N	%
--	---	---

Cases	Valid	191	96,5
	Excluded ^a	7	3,5
	Total	198	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,735	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CEUS_10	14,25	7,315	,459	,702
CEUS_20	13,76	7,500	,432	,710
CEUS_30	13,69	7,667	,533	,683
CEUS_40	13,57	7,531	,534	,681
CEUS_50	13,49	8,072	,423	,711
CEUS_53	13,88	7,397	,462	,701

Competência a Matemática

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	190	96,0
	Excluded ^a	8	4,0
	Total	198	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,847	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CEUS_9	9,31	8,065	,733	,793
CEUS_19	9,40	8,400	,723	,798
CEUS_29	9,36	8,136	,747	,790
CEUS_39	9,08	9,443	,490	,857
CEUS_49	9,06	8,938	,591	,832

Competência Língua Materna**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	189	95,5
	Excluded ^a	9	4,5
	Total	198	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,632	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CEUS_8	10,69	4,227	,440	,550
CEUS_18	10,77	4,690	,379	,583
CEUS_28	10,62	4,810	,287	,626
CEUS_38	10,86	4,304	,520	,516
CEUS_48	10,82	4,542	,323	,613

Competência Escolar**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	192	97,0
	Excluded ^a	6	3,0
	Total	198	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,731	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
--	-------------------------------	-----------------------------------	---	--

CEUS_1	10,24	4,225	,466	,695
CEUS_11	10,46	3,559	,578	,649
CEUS_21	10,31	4,069	,584	,652
CEUS_31	10,39	4,606	,362	,730
CEUS_41	10,18	4,209	,483	,688

Amizades Intimas

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	188	94,9
	Excluded ^a	10	5,1
	Total	198	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,845	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CEUS_7	12,98	7,005	,735	,791
CEUS_17	13,06	6,734	,796	,774
CEUS_27	13,05	7,730	,535	,845
CEUS_37	13,11	7,073	,712	,798
CEUS_47	13,11	7,886	,502	,853

Aceitação Social

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	190	95,0
	Excluded ^a	10	5,0
	Total	200	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,693	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CEUS_2	9,18	2,585	,382	,699
CEUS_12	9,09	2,372	,559	,572
CEUS_32	9,36	2,688	,499	,617
CEUS_42	9,43	2,797	,494	,623

Comportamento

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	191	95,5
	Excluded ^a	9	4,5
	Total	200	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,673	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CEUS_6	11,90	3,237	,506	,584
CEUS_16	11,94	4,255	,308	,669
CEUS_26	11,86	3,385	,506	,583
CEUS_36	11,91	3,854	,449	,614
CEUS_46	11,89	4,014	,373	,645

Competência Atlética

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	189	95,5

Excluded ^a	9	4,5
Total	198	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,677	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CEUS_3	10,24	5,281	,549	,570
CEUS_13	10,43	5,683	,483	,604
CEUS_23	10,71	5,546	,539	,579
CEUS_33	10,29	6,601	,211	,721
CEUS_43	10,42	5,969	,404	,638

Aparência Física

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	195	98,5
	Excluded ^a	3	1,5
	Total	198	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,834	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CEUS_4	12,68	11,065	,658	,796
CEUS_14	12,77	10,804	,636	,801
CEUS_24	12,84	10,591	,717	,783
CEUS_34	12,96	13,081	,365	,850
CEUS_44	12,75	11,805	,578	,812
CEUS_52	12,72	11,049	,690	,790

Atração Romântica**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	189	94,5
	Excluded ^a	11	5,5
	Total	200	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
---------------------	------------

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,604	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CEUS_5	12,38	5,619	,525	,474
CEUS_15	12,48	7,113	,188	,617
CEUS_25	12,02	7,090	,179	,622
CEUS_35	12,17	6,698	,281	,582
CEUS_45	12,14	6,485	,337	,560
CEUS_51	12,22	5,621	,541	,468

ANEXO H

Consistência interna das dimensões da Escala de Importância da Escala de Autoconceito e Autoestima de Susan Harter

Importância Autoconceito Acadêmico

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	194	97,0
	Excluded ^a	6	3,0
	Total	200	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,709	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
QtlMp_1	15,34	6,431	,518	,648
QtlMp_10	15,27	6,231	,519	,645
QtlMp_8	15,49	6,811	,391	,684
QtlMp_9	15,56	6,787	,268	,731
QtlMp_18	15,41	6,170	,526	,642
QtlMp_17	15,33	6,419	,460	,663

Importância Autoconceito Social

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	189	94,5
	Excluded ^a	11	5,5
	Total	200	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,589	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
QtIMp_6	15,40	4,986	,481	,480
QtIMp_15	15,27	5,751	,253	,572
QtIMp_2	15,51	5,400	,295	,557
QtIMp_11	15,42	6,138	,111	,625
QtIMp_16	15,13	5,037	,395	,513
QtIMp_7	15,31	4,576	,430	,492

Importância Autoconceito de Apresentação

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	192	96,0
	Excluded ^a	8	4,0
	Total	200	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,564	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
QtlMp_3	13,72	6,266	,232	,549
QtlMp_4	13,90	5,528	,381	,482
QtlMp_12	13,74	6,267	,195	,567
QtlMp_14	13,80	5,521	,365	,489
QtlMp_13	13,81	5,758	,328	,507
QtlMp_5	14,06	5,950	,326	,510

ANEXO I

Consistência Interna da Escala das dimensões atração romântica e comportamento para cada um dos anos de escolaridade.

Atração Romântica 5.º ano

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	59	95,2
	Excluded ^a	3	4,8
	Total	62	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,174	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CEUS_5	12,05	4,635	,263	-,027 ^a
CEUS_15	12,00	6,276	-,117	,291
CEUS_25	11,76	6,150	-,110	,298
CEUS_35	11,81	5,741	-,038	,245
CEUS_45	11,75	4,641	,228	-,002 ^a
CEUS_51	11,90	4,300	,251	-,047 ^a

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

Atração Romântica 7.º ano

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	71	94,7
	Excluded ^a	4	5,3
	Total	75	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,713	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CEUS_5	12,51	5,968	,606	,619
CEUS_15	12,65	6,974	,370	,697
CEUS_25	12,11	7,559	,241	,732
CEUS_35	12,18	6,637	,475	,665
CEUS_45	12,31	7,103	,324	,712
CEUS_51	12,32	6,079	,700	,597

Atração Romântica 9.º ano

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	59	96,7
	Excluded ^a	2	3,3
	Total	61	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,765	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CEUS_5	12,54	6,218	,666	,683
CEUS_15	12,76	8,012	,311	,779
CEUS_25	12,15	7,614	,406	,757
CEUS_35	12,53	7,702	,460	,742
CEUS_45	12,34	7,573	,503	,732
CEUS_51	12,42	6,421	,726	,669

Comportamento 5.ºano

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	61	98,4
	Excluded ^a	1	1,6
	Total	62	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,550	5

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
CEUS_6	2,90	,907	61
CEUS_16	3,08	,737	61
CEUS_26	2,79	,915	61
CEUS_36	2,95	,762	61
CEUS_46	3,05	,740	61

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CEUS_6	11,87	3,883	,347	,472
CEUS_16	11,69	4,418	,318	,492
CEUS_26	11,98	3,683	,406	,430
CEUS_36	11,82	4,517	,262	,521
CEUS_46	11,72	4,671	,228	,538

Comportamento 7.º ano

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	70	93,3
	Excluded ^a	5	6,7
	Total	75	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,745	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CEUS_6	12,06	2,576	,578	,680
CEUS_16	12,24	3,752	,282	,772
CEUS_26	11,96	2,911	,580	,672
CEUS_36	12,09	3,239	,613	,672
CEUS_46	12,11	3,262	,551	,689

Comportamento 9.º ano

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	60	98,4
	Excluded ^a	1	1,6
	Total	61	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,756	5

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
CEUS_6	2,95	,790	60
CEUS_16	2,85	,547	60
CEUS_26	3,08	,696	60
CEUS_36	2,92	,671	60
CEUS_46	2,90	,681	60

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CEUS_6	11,75	3,411	,630	,669
CEUS_16	11,85	4,638	,398	,751
CEUS_26	11,62	3,664	,648	,664
CEUS_36	11,78	3,969	,544	,704
CEUS_46	11,80	4,264	,407	,752

ANEXO J
Hipótese 1 e 2

Between-Subjects Factors

		N
ano	5	57
	7	59
	9	54
Sucesso	1,00	89
	2,00	31
	3,00	50

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AutoEstima_CEUS

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2,602 ^a	8	,325	1,093	,370
Intercept	919,497	1	919,497	3091,257	,000
ano	1,222	2	,611	2,054	,132
Sucesso	1,077	2	,539	1,811	,167
ano * Sucesso	1,085	4	,271	,912	,458
Error	47,890	161	,297		
Total	1348,798	170			
Corrected Total	50,492	169			

a. R Squared = ,052 (Adjusted R Squared = ,004)

Multiple Comparisons

AutoEstima_CEUS

Tukey HSD

(I) Sucesso	(J) Sucesso	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	,0799	,11374	,762	-,1892	,3490
	3,00	,1560	,09639	,241	-,0721	,3840
2,00	1,00	-,0799	,11374	,762	-,3490	,1892
	3,00	,0761	,12468	,815	-,2188	,3710
3,00	1,00	-,1560	,09639	,241	-,3840	,0721
	2,00	-,0761	,12468	,815	-,3710	,2188

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,297.

ANEXO K
Hipótese 3

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:AutoconceitoAcademico

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	6,858 ^a	8	,857	4,860	,000
Intercept	727,249	1	727,249	4122,446	,000
Sucesso	6,329	2	3,164	17,938	,000
ano	,302	2	,151	,855	,427
Sucesso * ano	,567	4	,142	,804	,525
Error	28,402	161	,176		
Total	1117,115	170			
Corrected Total	35,261	169			

a. R Squared = ,195 (Adjusted R Squared = ,154)

Estimated Marginal Means

1. Sucesso

Dependent Variable:AutoconceitoAcademico

Sucesso	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,702	,045	2,612	2,791
2,00	2,296	,083	2,132	2,460
3,00	2,296	,063	2,172	2,420

Multiple Comparisons

AutoconceitoAcademico

Tukey HSD

(I) Sucesso	(J) Sucesso	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	,3923*	,08759	,000	,1851	,5995
	3,00	,3654*	,07423	,000	,1898	,5410
2,00	1,00	-,3923*	,08759	,000	-,5995	-,1851
	3,00	-,0269	,09602	,958	-,2540	,2002
3,00	1,00	-,3654*	,07423	,000	-,5410	-,1898
	2,00	,0269	,09602	,958	-,2002	,2540

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,176.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

ANEXO L
Hipótese 4

Between-Subjects Factors

		N
Sucesso	1,00	89
	2,00	31
	3,00	50
	5	57
	7	59
	9	54
ano		

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AutoconceitoA Presentação sem 34 sem 33 sem 32 sem 31 sem 30 sem 29 sem 28 sem 27 sem 26 sem 25 sem 24 sem 23 sem 22 sem 21 sem 20 sem 19 sem 18 sem 17 sem 16 sem 15 sem 14 sem 13 sem 12 sem 11 sem 10 sem 9 sem 8 sem 7 sem 6 sem 5 sem 4 sem 3 sem 2 sem 1 sem 0 sem

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2,191 ^a	8	,274	1,015	,427
Intercept	856,812	1	856,812	3175,284	,000
Sucesso	1,266	2	,633	2,347	,099
ano	,462	2	,231	,856	,427
Sucesso * ano	,350	4	,088	,324	,861
Error	43,444	161	,270		
Total	1209,200	170			
Corrected Total	45,635	169			

a. R Squared = ,048 (Adjusted R Squared = ,001)

Multiple Comparisons

AutoconceitoAPresentaçaoem34sem33sematraçãoromantica

Tukey HSD

(I) Sucesso	(J) Sucesso	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	-,1658	,10833	,279	-,4221	,0904
	3,00	-,1798	,09181	,126	-,3970	,0374
2,00	1,00	,1658	,10833	,279	-,0904	,4221
	3,00	-,0139	,11875	,992	-,2948	,2670
3,00	1,00	,1798	,09181	,126	-,0374	,3970
	2,00	,0139	,11875	,992	-,2670	,2948

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,270.

ANEXO M
Hipótese 5

Between-Subjects Factors

		N
Sucesso ano	1,00	89
	2,00	31
	3,00	50
	5	57
	7	59
	9	54

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AutoconceitoSocial_semcomportamento

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	3,557 ^a	8	,445	1,940	,057
Intercept	1233,962	1	1233,962	5383,865	,000
Sucesso	,757	2	,378	1,651	,195
ano	,092	2	,046	,200	,819
Sucesso * ano	2,850	4	,713	3,109	,017
Error	36,901	161	,229		
Total	1751,897	170			
Corrected Total	40,457	169			

a. R Squared = ,088 (Adjusted R Squared = ,043)

Multiple Comparisons

AutoconceitoSocial_semcomportamento

Tukey HSD

(I) Sucesso	(J) Sucesso	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	-,1643	,09984	,230	-,4005	,0719
	3,00	-,0313	,08461	,928	-,2314	,1689
2,00	1,00	,1643	,09984	,230	-,0719	,4005
	3,00	,1331	,10944	,446	-,1258	,3920
3,00	1,00	,0313	,08461	,928	-,1689	,2314
	2,00	-,1331	,10944	,446	-,3920	,1258

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,229.

ANEXO N
Hipótese 6

Between-Subjects Factors

		N
Sucesso	1,00	89
	2,00	31
	3,00	49
	5	57
	7	59
	9	53

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:QtIMP_ACADEMICO

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	8,686 ^a	8	1,086	4,984	,000
Intercept	1115,840	1	1115,840	5122,196	,000
Sucesso	5,246	2	2,623	12,040	,000
ano	1,104	2	,552	2,534	,083
Sucesso * ano	1,510	4	,377	1,733	,145
Error	34,855	160	,218		
Total	1645,182	169			
Corrected Total	43,541	168			

a. R Squared = ,199 (Adjusted R Squared = ,159)

Multiple Comparisons

QtIMP_ACADEMICO

Tukey HSD

(I) Sucesso	(J) Sucesso	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	,1105	,09734	,494	-,1198	,3407
	3,00	,4409*	,08303	,000	,2445	,6373
2,00	1,00	-,1105	,09734	,494	-,3407	,1198
	3,00	,3304*	,10711	,007	,0770	,5838
3,00	1,00	-,4409*	,08303	,000	-,6373	-,2445
	2,00	-,3304*	,10711	,007	-,5838	-,0770

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,218.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

QtIMP_ACADEMICO

Tukey HSD^{a,b,c}

Sucesso	N	Subset	
		1	2
3,00	49	2,7857	
2,00	31		3,1161
1,00	89		3,2266
Sig.		1,000	,487

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,218.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 46,947.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

c. Alpha = ,05.

ANEXO O
Hipótese 7

Between-Subjects Factors

		N
Sucesso ano	1,00	89
	2,00	32
	3,00	51
	5	57
	7	61
	9	54

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: EOM_Tarefa

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	7,655 ^a	8	,957	4,314	,000
Intercept	1009,211	1	1009,211	4550,243	,000
Sucesso	2,578	2	1,289	5,812	,004
ano	2,131	2	1,065	4,803	,009
Sucesso * ano	,738	4	,185	,832	,506
Error	36,152	163	,222		
Total	1496,715	172			
Corrected Total	43,808	171			

a. R Squared = ,175 (Adjusted R Squared = ,134)

Multiple Comparisons

EOM_Tarefa

Tukey HSD

(I) Sucesso	(J) Sucesso	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	,2331 [*]	,09707	,046	,0035	,4627
	3,00	,3291 [*]	,08271	,000	,1335	,5248
2,00	1,00	-,2331 [*]	,09707	,046	-,4627	-,0035
	3,00	,0961	,10621	,638	-,1551	,3473
3,00	1,00	-,3291 [*]	,08271	,000	-,5248	-,1335
	2,00	-,0961	,10621	,638	-,3473	,1551

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,222.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: EOM_Tarefa

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	7,655 ^a	8	,957	4,314	,000
Intercept	1009,211	1	1009,211	4550,243	,000
Sucesso	2,578	2	1,289	5,812	,004
ano	2,131	2	1,065	4,803	,009
Sucesso * ano	,738	4	,185	,832	,506
Error	36,152	163	,222		
Total	1496,715	172			
Corrected Total	43,808	171			

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

EOM_Tarefa

Tukey HSD^{a,b,c}

Sucesso	N	Subset	
		1	2
3,00	51	2,7182	
2,00	32	2,8143	
1,00	89		3,0474
Sig.		,576	1,000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,222.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 48,314.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

c. Alpha = ,05.

ANEXO P
Hipótese 8

Between-Subjects Factors

		N
Sucesso ano	1,00	89
	2,00	32
	3,00	51
	5	57
	7	61
	9	54

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: EOM_Evitamento

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	8,681 ^a	8	1,085	3,927	,000
Intercept	727,730	1	727,730	2633,875	,000
Sucesso	3,808	2	1,904	6,891	,001
ano	1,030	2	,515	1,864	,158
Sucesso * ano	2,609	4	,652	2,361	,055
Error	45,036	163	,276		
Total	987,830	172			
Corrected Total	53,717	171			

a. R Squared = ,162 (Adjusted R Squared = ,120)

Multiple Comparisons

EOM_Evitamento

Tukey HSD

(I) Sucesso	(J) Sucesso	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	-,2525	,10835	,054	-,5088	,0038
	3,00	-,3496 [*]	,09231	,001	-,5680	-,1313
2,00	1,00	,2525	,10835	,054	-,0038	,5088
	3,00	-,0971	,11854	,692	-,3775	,1833
3,00	1,00	,3496 [*]	,09231	,001	,1313	,5680
	2,00	,0971	,11854	,692	-,1833	,3775

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,276.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: EOM_Evitamento

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	8,681 ^a	8	1,085	3,927	,000
Intercept	727,730	1	727,730	2633,875	,000
Sucesso	3,808	2	1,904	6,891	,001
ano	1,030	2	,515	1,864	,158
Sucesso * ano	2,609	4	,652	2,361	,055
Error	45,036	163	,276		
Total	987,830	172			
Corrected Total	53,717	171			

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

EOM_Evitamento

Tukey HSD^{a,b,c}

Sucesso	N	Subset	
		1	2
1,00	89	2,1798	
2,00	32	2,4323	2,4323
3,00	51		2,5294
Sig.		,051	,636

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,276.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 48,314.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

c. Alpha = ,05.

ANEXO Q
Hipótese 9

Between-Subjects Factors

		N
Sucesso	1,00	89
	2,00	32
	3,00	51
	5	57
	7	61
	9	54
ano		

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: DuvidasCompetencias_F3_SWPS

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	12,998 ^a	8	1,625	,947	,480
Intercept	1940,625	1	1940,625	1130,795	,000
Sucesso	5,887	2	2,943	1,715	,183
ano	7,903	2	3,951	2,303	,103
Sucesso * ano	4,224	4	1,056	,615	,652
Error	279,734	163	1,716		
Total	3127,343	172			
Corrected Total	292,732	171			

a. R Squared = ,044 (Adjusted R Squared = -,002)

Multiple Comparisons

DuvidasCompetencias_F3_SWPS

Tukey HSD

(I) Sucesso	(J) Sucesso	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	,3322	,27002	,437	-,3065	,9709
	3,00	,1893	,23007	,689	-,3549	,7335
2,00	1,00	-,3322	,27002	,437	-,9709	,3065
	3,00	-,1429	,29543	,879	-,8417	,5559
3,00	1,00	-,1893	,23007	,689	-,7335	,3549
	2,00	,1429	,29543	,879	-,5559	,8417

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = 1,716.

DuvidasCompetencias_F3_SWPS

Tukey HSD^{a,b,c}

Sucesso	N	Subset
		1
2,00	32	3,8453
3,00	51	3,9882
1,00	89	4,1775
Sig.		,428

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = 1,716.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 48,314.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

c. Alpha = ,05.

ANEXO R
Hipótese 10

Between-Subjects Factors

		N
Sucesso	1,00	89
	2,00	32
	3,00	51
Ano	5	57
	7	61
	9	54

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: ImportanciaCompetencias_F1_SWPS

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	37,231 ^a	8	4,654	4,826	,000
Intercept	2774,796	1	2774,796	2877,295	,000
Sucesso	15,420	2	7,710	7,995	,000
ano	6,192	2	3,096	3,210	,043
Sucesso * ano	5,647	4	1,412	1,464	,216
Error	157,193	163	,964		
Total	4204,594	172			
Corrected Total	194,425	171			

a. R Squared = ,191 (Adjusted R Squared = ,152)

Multiple Comparisons

ImportanciaCompetencias_F1_SWPS

Tukey HSD

(I) Suceso	(J) Suceso	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	,5045 [*]	,20242	,036	,0257	,9833
	3,00	,7715 [*]	,17247	,000	,3636	1,1794
2,00	1,00	-,5045 [*]	,20242	,036	-,9833	-,0257
	3,00	,2670	,22146	,452	-,2568	,7908
3,00	1,00	-,7715 [*]	,17247	,000	-1,1794	-,3636
	2,00	-,2670	,22146	,452	-,7908	,2568

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,964.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

ImportanciaCompetencias_F1_SWPS

Tukey HSD^{a,b,c}

Suceso	N	Subset	
		1	2
3,00	51	4,3797	
2,00	32	4,6467	
1,00	89		5,1512
Sig.		,377	1,000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,964.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 48,314.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

c. Alpha = ,05.

ANEXO S
Hipótese 11

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: OrientacaoEvitament_F2_SWPS

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	22,920 ^a	8	2,865	3,132	,003
Intercept	2037,773	1	2037,773	2227,534	,000
ano	16,929	2	8,464	9,253	,000
Sucesso	1,620	2	,810	,886	,414
ano * Sucesso	1,521	4	,380	,416	,797
Error	149,114	163	,915		
Total	2915,818	172			
Corrected Total	172,034	171			

a. R Squared = ,133 (Adjusted R Squared = ,091)

Multiple Comparisons

OrientacaoEvitament_F2_SWPS

Tukey HSD

(I) Sucesso	(J) Sucesso	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	-,050646	,1971462	,964	-,516960	,415668
	3,00	,014036	,1679769	,996	-,383283	,411356
2,00	1,00	,050646	,1971462	,964	-,415668	,516960
	3,00	,064682	,2156973	,952	-,445511	,574875
3,00	1,00	-,014036	,1679769	,996	-,411356	,383283
	2,00	-,064682	,2156973	,952	-,574875	,445511

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,915.

OrientacaoEvitament_F2_SWPS

Tukey HSD^{a,b,c}

Sucesso	N	Subset
		1
3,00	51	3,974728
1,00	89	3,988764
2,00	32	4,039410
Sig.		,941

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,915.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 48,314.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

c. Alpha = ,05.