



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**IMPACTO DO INSUCESSO ESCOLAR EM
ALUNOS DO 5º E 7º ANO DE ESCOLARIDADE:
RELAÇÃO COM AS AUTORREPRESENTAÇÕES,
SENTIMENTOS E CONSEQUÊNCIAS NOS
RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS.**

ANA ISABEL DA COSTA MARTINS PEREIRA

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

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

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2014

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

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho traduz um esforço e um investimento pessoal, mas que não teria sido possível concluir sem o apoio de algumas pessoas.

Tenho que agradecer a todos os que me apoiaram na realização deste trabalho e aos que me acompanharam ao longo de todo o percurso até chegar aqui.

Ao Prof. Doutor Francisco Peixoto, agradeço por ser meu orientador, pela sua disponibilidade, atenção e empenho assim como transmissão de conhecimentos e principalmente por toda a paciência que teve com as minhas questões constantes.

À Cristina Sanches por toda a ajuda, disponibilidade e paciência que teve comigo.

Agradeço ao Zé, sem ele não sei se teria aqui chegado e sempre me deu forças para continuar, à Anita pela disponibilidade constante e ajuda; assim como o Mateus, a Rafa e o Dunga que sempre mantiveram a boa disposição comigo embora a minha constante indisponibilidade para eles.

Obrigada Inês e Liliana, pela paciência em ouvirem e responderem sempre a questões e “dúvidas técnicas” constantes sobre o trabalho, e pela partilha. Assim como às restantes colegas de seminário pela partilha e troca de dúvida, são estas mesmas dúvidas que nos fazem crescer.

Obrigada ao próprio ISPA que me faz sentir em casa e a todos os professores que me fizeram crescer e acreditar.

RESUMO

No presente estudo pretendemos analisar o impacto do insucesso escolar nos alunos do 5º e 7º ano de escolaridade antes e após situação de reprovação. Para efeito foi realizado um estudo longitudinal com dois momentos avaliativos, um no início do 2º período do anterior ano letivo e outro no início do 2º período no ano letivo seguinte.

Participaram neste estudo 175 alunos que responderam à escala de autoestima e autoconceito (Peixoto & Almeida, 1999) e à escala de orientação motivacional de Skaalvik (1997). Os participantes deste estudo foram divididos em três grupos sendo que 61 nunca tinham reprovado, 52 tinham reprovado mais do que uma vez e os restantes 62 tinham reprovado pela primeira vez recentemente, destes últimos 24 alunos responderam ainda a uma entrevista construída para o efeito.

Através dos resultados, verificou-se que não existem diferenças na autoestima entre os alunos que já passaram por várias situações de insucesso escolar e aqueles que a vivenciaram recentemente pela primeira vez. Isto significa que apesar do insucesso, os alunos apresentam uma autoestima aceitável, assim como mantém um autoconceito académico elevado. Os sentimentos vivenciados após a reprovação são de tristeza que se poderia traduzir num declínio da autoestima com o tempo, contudo o suporte que estes recebem por parte dos pais e colegas pode justificar a subida da autoestima. Estes alunos atribuem as causas do insucesso ao comportamento e falta de estudo, por outro lado a experiência de reprovação parece incentivar os alunos a tornarem-se mais responsáveis e a apoiarem-se em estratégias para o sucesso.

Palavras-chaves: Autoestima autoconceito, Insucesso Escolar, Orientações motivacionais

ABSTRACT

In the present study, we intend to analyze the impact of lack of school success in 5th and 7th grade students before and after a fail situation. For accomplishment of the study, a longitudinal study was made with two evaluation moments: one at the beginning of the 2nd period of the current school year, and the other, at the beginning of the 2nd period of the following school year. In this study 175 students have participated and answered to the self-esteem and self-concept scale (Peixoto & Almeida, 1999) and to the motivational orientation scale of Skaalvik (1997).

The participants of this study were divided into three groups, being that 61 had never failed, 52 had failed more than once, and the last 62 had failed recently for the first time, 24 students of this last group also completed an interview made to this effect.

Through the results, it was verified that it does not exist any differences between the self-esteem of students that went through various situations of school failure and of those that experienced it recently for the first time. This means that although experiencing failure, students do show an acceptable self-esteem, just like they maintain a high academic self-concept. The feelings experienced after a situation of school failure are feelings of sadness that could have translated into a decline of self-esteem with the increasing of time, however, the support they receive from parents and peers can justify the increase of self-esteem. These students attribute the causes of school failure to behavior and lack of study; on the other side, the experience of school failure itself seems to motivate students to become more responsible and support themselves on strategies to achieve success.

Keywords: self-esteem, self-concept, school failure, motivational orientations.

ÍNDICE

RESUMO	IV
ABSTRACT	V
ÍNDICE	VI
ÍNDICE DE TABELAS	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
INTRODUÇÃO	1
EQUADRAMENTO TEÓRICO	3
Revisão de Literatura	3
Autoestima.....	3
Autoconceito.....	8
Motivação.....	14
OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	18
Problemática e Objetivos do Estudo	18
Questões de Investigação	18
MÉTODO.....	21
<i>Design</i> do estudo.....	21
Participantes	21
Instrumentos	22
Questionário Sociodemográfico do aluno	23
Entrevista.....	23
Escala de autoconceito e autoestima.....	23
Análise das propriedades psicométricas da escala de autoconceito e autoestima	25
Escala de Motivação	28
Análise das propriedades psicométricas da escala de motivação	29
Procedimento de Recolha.....	30
Procedimento de Análise de Dados	30

ANÁLISE DE RESULTADOS	32
Entrevistas	39
DISCUSSÃO	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	48
ANEXOS	54
ANEXO A	55
(Questionário sociodemográfico do aluno)	55
ANEXO B	57
(Entrevista)	57
ANEXO C	59
(Escala de autoestima e autoconceito 7º ano).....	59
ANEXO D	66
(Escala de autoestima e autoconceito para o 5º ano)	66
ANEXO E.....	71
(Escala de motivação de Skaalvik)	71
ANEXO F.....	74
(Análise multivariada da autoestima)	74
ANEXO G	78
(Análise multivariada do autoconceito acadêmico e não acadêmico)	78
ANEXO H	86
(Análise multivariada do comportamento).....	86
ANEXO I.....	90
(Análise multivariada da importância do autoconceito acadêmico).....	90
ANEXO J	94
(Análise multivariada da motivação).....	94
ANEXO K	103
(Análise de Respostas das Entrevistas)	103

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Frequência e Percentagem de alunos por grupo.....	22
Tabela 2: Frequência e percentagem de alunos por género	22
Tabela 3: Análise da consistência interna das dimensões da escala de autoestima e autoconceito nas duas fases de recolha do 5º ano	25
Tabela 4: Análise da consistência interna das dimensões principais da escala de autoestima e autoconceito nas duas fases de recolha do 5º ano	26
Tabela 5: Análise da consistência interna dos itens da escala de importância nas duas fases de recolha de dados do 5º ano.....	27
Tabela 6: Análise da consistência interna das dimensões da escala de autoestima e autoconceito nas duas fases de recolha do 7º ano	27
Tabela 7: Análise da consistência interna das dimensões principais da escala de autoestima e autoconceito nas duas fases de recolha do 7º ano	28
Tabela 8: Análise da consistência interna dos itens da escala de importância nas duas fases de recolha de dados do 7º ano.....	28
Tabela 9: Análise da consistência interna das dimensões da escala de motivação nas duas fases de recolha	29
Tabela 10: Médias e desvios-padrão da autoestima nos dois momentos.....	32
Tabela 11: Médias da autoestima no grupo.....	33
Tabela 12: Médias e desvios-padrão para o autoconceito académico e autoconceito não académico em função do estatuto escolar dos alunos	33
Tabela 13: Médias e desvios-padrão para autoconceito académico e não académico nos dois momentos	34
Tabela 14: Médias do comportamento no grupo	35
Tabela 15: Médias da Importância do autoconceito académico no grupo	37
Tabela 16: Médias da Tarefa em função dos grupos	38

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Efeito de interação entre os grupos e o tempo no autoconceito acadêmico	35
Figura 2: Efeito de interação entre os grupos e o tempo na importância do autoconceito acadêmico	36
Figura 3: Efeito de interação entre os grupos e o tempo na dimensão evitamento	38

INTRODUÇÃO

A investigação sobre conhecimento do *self* em psicologia da educação tem grande interesse uma vez que surgem associadas a vários aspetos do ajustamento escolar, à adaptação no transitar de escolaridade e até às questões de motivação (Belo, Faria & Almeida, 1998; Byrne, 1996b; Hattie, 1992; Marsh, 1993a, Marsh & Yeung, 1997a; Skaalvik, Valans & Sletta, 1994; Wigfield & Karpathian, 1991; cit. por Peixoto, 2003).

As autorrepresentações como a autoestima e o autoconceito, encontram-se associadas positivamente com o desempenho académico, a motivação e a atitudes face à escola (Choi 2005; Marsh & Craven, 2005; Valentine & DuBois, 2005; cit. por Peixoto & Almeida, 2010), contudo segundo Harter (1999; cit. por Peixoto & Almeida, 2010), deve-se distinguir entre as autorrepresentações globais, isto é, o autoconceito e a autoestima global, e as representações específicas, ou seja, autoconceito académico e autoconceito matemático, uma vez que a magnitude da relação entre o desempenho académico e as autorrepresentações difere tendo em conta o nível de especificidade que adotarmos, tendo os estudos demonstrados relações mais fortes com o autoconceito do que com a autoestima (Hoge et. al. 1995; Lyon, 1993; Marsh, 1987; Muijs, 1997; Skaalvik & Hagvet, 1990; cit. por Peixoto & Almeida, 2010).

Um aluno que tenha um desempenho académico baixo, não implica que manifeste desvalorização pessoal, isto é, quando a auto-estima se apresenta positiva é mais uma perceção global de todos os domínios de desempenho (Branscombe & Wann, 1994; Covington, 1984; Leary et. al., 1995; cit. por Peixoto & Almeida, 2010), isto significa que muitas vezes alguns alunos mesmo passando por uma situação de insucesso escolar conseguem manter a sua auto-estima elevada. Parece indicar que há uma reestruturação do *self*, no sentido em que são ativados mecanismos que protegem a auto-estima.

Para manter a auto-estima elevada, Harter,(1993,1998, 1999) sugere que por um lado, os sujeitos reorganizam o autoconceito de forma a reduzir ou desinvestir em áreas que são consideradas uma ameaça para a sua auto-estima, passando a dar-lhe menos importância, por outro lado tentam aumentar as suas competências nessas áreas.

Os alunos com insucesso escolar tendem a ter uma baixa expectativa de sucesso, pouca persistência na realização das tarefas e ainda uma baixa autoestima, conseqüentemente, apresenta pouca motivação e nutrem sentimentos negativos em relação à escola, às tarefas e em relação a si próprio. Percebe-se na maioria das vezes que a criança que consegue corresponder às solicitações escolares, tendo um bom desempenho como aluno, cresce nele a autoestima e a confiança na sua capacidade em lidar com os desafios que surgem, tanto no ambiente escolar como fora dele. De outra maneira, no aspeto negativo, “a experiência precoce de insucesso académico interfere com a formação de autoestima e autoeficácia da criança” (Marturano, 1997).

A presente investigação centra-se em estudar o impacto imediato do insucesso escolar na autoestima após uma situação recente de insucesso, e se desta forma há uma reestruturação do *self* como forma de protecção da autoestima. De acordo com a revisão de literatura efetuada é possível verificar que não existe investigações sobre este impacto imediato. Deste modo o objetivo deste estudo é avaliar se existe diferenças de autoestima após uma situação imediata de insucesso. O estudo procura igualmente analisar as relações entre autoconceito académico e não académico e motivação em relação ao estatuto escolar. E por fim procuramos ainda perceber de forma exploratória os sentimentos e conseqüências interpessoais apontadas pelos alunos que reprovam pela primeira vez assim como a sua percepção em relação à escola.

Este trabalho inicia-se com uma revisão de literatura, realçando aspectos teóricos, definições, modelos e estudos na área de forma a uma melhor compreensão da relação entre autoestima, autoconceito, motivação e insucesso escolar. Segue-se o capítulo da problemática, e questões de investigação levantadas com a respectiva fundamentação teórica. De seguida o capítulo do método onde são caracterizados os participantes, o estudo, os instrumentos utilizados e o procedimento de recolha e de análise de dados. Depois o capítulo da análise de dados, onde estarão descritos os resultados obtidos tendo em conta as questões de investigação. Finalmente a discussão dos resultados, tendo em conta as expectativas e os estudos apresentados no enquadramento teórico. E por último as considerações finais, onde serão colocadas algumas reflexões sobre o estudo.

EQUADRAMENTO TEÓRICO

Revisão de Literatura

Em contexto educacional o estudo das autorrepresentações é particularmente importante uma vez que permite explicar o comportamento dos alunos. Os estudos neste campo evidenciam a estrutura multidimensional das autorrepresentações (Harter, 1985, 1988; Marsh, 1986; Hattie, 1992; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Burne, 1996; Byrne & Gavin, 1996; Marsh & Hattie, 1996; DuBois et. al., 2000) assim como distingue a autoavaliação global de outros domínios mais específicos de avaliação (Alves-Martins et. al., 2002).

Segundo Peixoto & Almeida, (1999) o autoconceito e autoestima são dois termos de grande destaque do conhecimento do *self*, considerando-os duas entidades psicológicas distintas, que reenviam para diferentes formas de avaliação do *self*.

Autoestima

A autoestima como referiu James (1989, cit. por Harter, 1993), é o resultado da divisão dos exitos conseguidos pelas ambições iniciais do individuo, isto é, os sujeitos que apresentam uma auto-estima elevada são os que experenciam elevados sentimentos de sucesso nos dominios onde se consideram bons. Harter, (1993) refere ainda que a autoestima é um constructo dotado de carácter avaliativo, descritivo e susceptível de desenvolvimento.

Baseados na definição de autoestima de James (1890), vários investigadores (Harter, 1985, 1988, 1993ab, 1996, 1998; Pelham & Swann, 1989; Pelham, 1995; Andrews 1998; DuBois et. al., 2000) consideraram que a autoestima global é o resultado da discrepância entre a avaliação de domínios específicos real e o ideal. A autoestima global, assim pode ser afetada pela avaliação de domínios específicos onde o sujeito atribui mais importância.

A autoestima constrói-se e consolida ao longo do tempo, através das relações com os outros e da imagem que os outros projetam sobre o sujeito. A autoestima por vezes funciona como um filtro do comportamento geral do jovem a vários níveis, escolar, familiar, social, na saúde psicológica e rendimento escolar. Um adolescente que possua uma baixa autoestima não se sente capaz de fazer certas coisas, o que provocará efeitos no seu autoconceito. Uma autoestima elevada é relevante para o equilíbrio da vida pessoal, profissional e social. (Quiles & Espada, 2007).

Harter (1993) considera fundamental para a construção da autoestima do adolescente o desenvolvimento de uma atitude positiva por parte daqueles que o rodeiam. Entre os aspetos mais relevantes para o estudo das dificuldades da autoestima nas crianças e adolescentes destacam-se as dificuldades psicológicas e psíquicas e o rendimento escolar. Os estudos realizados indicam que uma das implicações mais verificadas entre as crianças e jovens com valores baixos de autoestima são as dificuldades escolares, consequentemente maus resultados escolares, existindo uma forte relação entre a autoestima elevada e os níveis altos na escola (Quiles & Espada, 2007).

Para Peixoto e Almeida (1999), a autoestima resulta da avaliação global que o sujeito faz das suas qualidades, e referem a componente afetiva e a estrutura unidimensional como característica da autoestima, indicando assim que reenvia para uma autoavaliação mais descontextualizada. Por seu lado o autoconceito apresenta uma estrutura multidimensional, sendo que os indivíduos elaboram cognições sobre o desempenho em diversas situações (Peixoto & Almeida, 1999; Marsh & Craven, 2006).

Harter (1993) mostra isso mesmo quando se depara com uma correlação muito alta entre a avaliação de domínios específicos em áreas de grande importância para o sujeito e para a sua autoestima e correlações baixas em domínios de áreas sem relevância para a autoestima.

Vários estudos (Veiga, 1987; Marsh, 1990; Shunk 1990; Hattie, 1992; Keltikanges- Jarvien, 1992; Eccles, 1993; Byrne, 1996, cit. por Alves-Martins et. al.,2002) relacionam a autoestima global e os resultados académicos e encontram uma associação positiva entre as duas variáveis.

Contudo, outros estudos (Hattie, 1992, cit. por Alves-Martins et. al., 2002) obtêm correlações fracas, o que significa que nem tudo está explicado. Outros investigadores (Robinson & Taylor, 1986, 1991; Correia, 1991; Senos, 1996; Alves-Martins, 1998; Peixoto, 1998, cit. por Alves-Martins et. al., 2002) revelam a ausência de diferenças significativas na autoestima quando os alunos com insucesso académico são comparados com alunos com sucesso. Da mesma forma que Alves-Martins et. al. (2002) verificaram que não havia diferenças entre autoestima de alunos com diferentes níveis de insucesso no 8º e 9º ano, contudo em alunos mais novos (7º ano) isto não se verifica. A explicação para esta ausência de diferenças entre autoestima de alunos com diferentes níveis de sucesso académico poderá estar nos mecanismos de proteção de autoestima que são ativados aquando da ameaça (Alves-Martins et. al., 2002).

Baseando-se na teoria de identidade social, Robinson e Taylor (1986, 1991, cit. por Alves-Martins et. al., 2002) tentam explicar de que forma é que a autoestima é protegida. Nesta perspetiva, para manter uma autoestima quando esta é ameaçada em situações de insucesso académico, os alunos lidam com essa ameaça organizando-se em redor de uma cultura anti institucional, criando uma cultura conflitual à situação, por exemplo ser mau na escola e dar maior importância a isto. O grupo de pares tem um papel essencial nesta reorganização de valores, fazendo-o através de mecanismos afiliativos que leva a um nível maior de identificação com o grupo (Robinson & Taylor, 1986, 1991; Senos, 1992, 1997; cit. por Alves-Martins et. al., 2002).

Contudo, existe outra forma possível de manter a autoestima a níveis aceitáveis, como sugeriu Harter (1993, 1998) que se refere a uma reorganização da avaliação de domínios específicos do aluno, onde este reduz o seu investimento nas áreas ameaçadoras investindo em áreas potencialmente mais gratificantes. Desta forma, os alunos com maus resultados na escola protegem a sua autoestima ao reduzirem o seu investimento no campo académico e investindo em outros domínios em que sejam bons, como as relações interpessoais ou no desporto.

Ambas as estratégias tendem a diminuir a discrepância entre aquilo que o sujeito pretende ser (operacionalizado por Harter por importância atribuída) e aquilo que pensa ser (a competência percebida), uma vez que, de acordo com o modelo proposto por Harter (a partir das teses de William James), a autoestima dependerá da distância entre a

competência percebida e a importância atribuída nas diferentes dimensões do autoconceito. Em relação à estratégia proposta por Harter (1993a, 1999), de desvalorização da dimensão potencialmente ameaçadora para a autoestima, verifica-se a existência de alguns pontos de contato com as teses divulgadas por Robinson e colaboradores (Robinson & Breslav, 1996; Robinson & Tayler, 1986, 1991; Robinson, Tayler & Piolat, 1990, cit. por Peixoto, 2003) a partir da teoria da identidade social. A inversão de valores em dimensões críticas para a identidade social compreende a desvalorização dessa dimensão. No entanto, enquanto para Harter esse procedimento é altamente individual, a teoria da identidade social subentende que exista processos baseados em dinâmicas grupais. Embora o realce individual nas estratégias de manutenção da autoestima, Harter (1993a) considera que em determinados aspectos do autoconceito, designadamente nas dimensões relacionadas com a escola, torna-se difícil ao sujeito desvalorizar devido à pressão social para a sua valorização (Peixoto, 2003).

Peixoto, (1998b, cit. por Peixoto, 2003), obteve resultados com alunos do 3º ciclo do ensino básico, que confirmam o modelo proposto por Harter (1993a, 1999). Na comparação entre alunos com repetência e alunos sem repetência constatou a ausência de diferenças na autoestima, havendo diferenças nas dimensões competência escolar e comportamento beneficiando os alunos sem repetência, e nas dimensões competência atlética e aparência física beneficiando os alunos com repetência. A análise da importância atribuída às diferentes dimensões do autoconceito possibilitou verificar que os alunos sem repetência atribuíam maior importância à dimensão competência escolar, enquanto os alunos com insucesso valorizavam mais a competência atlética, não existindo diferenças nas restantes dimensões (Peixoto, 1998b, cit por Peixoto, 2003).

Os resultados desta investigação fornecem suporte aos dois modelos. Por um lado, possibilita verificar a existência de uma reorganização do autoconceito, com a desvalorização da dimensão académica e investimento noutras dimensões (competência atlética) como indica Harter (1993a, 1999), Por outro lado, esta reorganização coexiste com uma perceção de menor ajustamento na dimensão comportamento, o que poderá suportar teorias de Robinson e colaboradores (Robinson & Breslav, 1996; Robinson & Tayler, 1986, 1991; Robinson, Tayler & Piolat, 1990, cit. por Peixoto, 2003).

Ainda neste estudo quando foi realizada a análise considerando a repetência e a autoestima como variáveis independentes (a autoestima operacionalizada em alta ou baixa a partir dos quartis inferior e superior da distribuição) verificaram que, em relação à dimensão comportamento, as diferenças se situam entre o grupo de sucesso e elevada autoestima e os dois grupos de baixa autoestima, não diferindo significativamente do grupo com repetência e elevada autoestima. Pode-se assim questionar alguns dos pressupostos do modelo de Robinson e colaboradores, particularmente na adoção de comportamentos desviantes como demonstração da inversão de valores, para proteção da autoestima (Peixoto, 2003).

Senos e Diniz (1998) verificaram, que os alunos com pior resultado escolar, para além de manterem a autoestima em valores idênticos aos dos alunos com melhores resultados escolares, mantêm igualmente os valores do autoconceito académico. Este resultado é ainda suportado pelo sentido da correlação verificada entre o autoconceito académico e a autoestima, a par da ausência de relação entre o resultado escolar e a autoestima. Estes dados permitem sustentar a ideia da importância que a auto percepção de competência académica tem sobre a autoestima, desvalorizando ao mesmo tempo o impacto dos resultados escolares. Pode-se dizer que o resultado escolar, só por si, não parece ser muito relevante, comparativamente com a percepção que se faz desse resultado.

Alves-Martins e Peixoto (2000) (cit. por Alves-Martins et. al., 2002) revelam que alunos que sofrem de insucesso escolar apresentam grande competência em áreas não académicas e que desvalorizam as académicas, isto verificou-se em alunos do 9º ano não se verificando nos mais novos (7ºano). Em 2002 Alves-Martins et. al. obtêm resultados que vão ao encontro aos resultados de Harter (1993) afirmando que os alunos de 8º ano protegem a sua autoestima investindo noutras áreas, recaindo com maior incidência na área da atração romântica. Neste mesmo estudo os autores também verificaram que os alunos com sucesso académico atribuem maior importância à competência académica e comportamental do que os alunos com insucesso. Isto reforça a ideia de proteção da autoestima dos alunos do 8º e 9º ano mais uma vez no sentido que estes estudantes com insucesso escolar atribuem menos importância a áreas relacionadas com a escola.

Segundo Alves-Martins, et. al. (2002) parece haver uma tendência para atitudes mais negativas perante a escola nos alunos com insucesso a não se desvalorizarem perante

os seus maus resultados académicos em alunos mais velhos, 8º e 9º ano, não se verificando nos mais novos, 7º ano. Neste estudo é verificado que o sucesso académico afeta a autoestima entre alunos mais jovens. Justificam com o facto dos alunos mais novos darem mais importância à escola, quando comparam a importância que os três anos, 7º, 8º e 9º atribuem à competência escolar às atitudes perante a escola, revelando uma gradual redução do valor dado à escola no decorrer dos três anos. Este estudo sugere que a crescente importância que os jovens mais velhos dão à atração romântica, reduz o investimento progressivo noutros aspetos da autoavaliação.

Os resultados encontrados nos estudos de Nascimento e Peixoto (2012) mostram que não há diferenças na autoestima quando se comparam alunos de 9º ano de escolaridade com estatuto escolar diferenciado (alunos com sucesso vs. alunos com repetências), corroborando deste modo com os resultados de estudos anteriores (Alves- Martins & Peixoto, 2000; Alves-Martins et. al., 2002; Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 2010). Contudo, quando consideraram o grupo de alunos que nunca repetiu nenhum ano, mas que apresenta um elevado número de negativas, verificaram que apresentavam níveis de autoestima mais baixos que os dos seus colegas com sucesso escolar. Este efeito marginal vai no mesmo sentido dos resultados de um outro estudo (Peixoto, 2010) no qual se verificou que os alunos que estão em vias de sofrer um insucesso (reprovar) apresentam um decréscimo dos seus níveis de autoestima.

Autoconceito

Segundo Veiga (1995), o autoconceito ajuda na compreensão de como um sujeito se percebe a si mesmo e permite também prever a adequação socio ambiental dos seus comportamentos.

Jackson, Thomas, & Marsh, (2001) e Peixoto, (2003) caracterizam o autoconceito como um constructo psicológico que usualmente assume um papel de mediador entre um bom rendimento académico, desempenho desportivo ou adaptação profissional. As competências do autoconceito são consideradas determinantes e fundamentais para o bem-estar e funcionamento do ser humano (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003; Harter, 1990).

Shavelson, Hubner e Stanton (1976) definem o autoconceito como a percepção que o indivíduo tem de si próprio, sendo transformado em interação com o ambiente e próprias experiências.

Um aspecto importante do autoconceito referido por Burns, (1979) é que este engloba três componentes básicas, a componente cognitiva, ou seja um conjunto de características que a pessoa usa para se descrever e que não tem de ser verdadeiro ou objectivo, mas que orienta-a para o seu modo de ser e de se comportar, a componente comportamental, muito influenciada pelo próprio conceito que a pessoa têm sobre si e por fim a componente afectiva, que se refere às emoções e afectos que acompanham a descrição do próprio sujeito.

Segundo Bandura (1986), o autoconceito pode ser compreendido como “uma visão que o indivíduo possui acerca de si próprio, sendo que esta visão é formada com base na sua experiência direta e na sua observação e avaliação de pessoas significativas”. Este conceito possui um aspecto avaliativo que possibilita ao sujeito autoavaliar-se, ponderando os seus comportamentos como ajustados ou adequados e ainda possibilita ao indivíduo extrair informação relevante para futuras situações.

Segundo Harter, (1993, 1996, 2006) o autoconceito é a imagem que o sujeito tem de si próprio que determina como este se sente e que orienta as suas acções. Refere ainda que a construção do autoconceito é um processo cognitivo e social. Ao depender dos processos cognitivos, irá desenvolver-se à medida que estes processos atravessam mudanças desenvolvimentais normativas, isto é, as limitações de cada fase do desenvolvimento vão determinando as características das autorepresentações. Uma vez que a maturação dos processos cognitivos determina a organização do autoconceito, em grande parte, é a experiência de socialização que vai determinar o conteúdo e valência das autorepresentações.

Em relação ao desenvolvimento do autoconceito, Peixoto (2003) afirma que este tanto é estável, como flexível e dinâmico. O autor refere ainda a importância destas características do autoconceito na construção da identidade individual, uma vez que a estabilidade permite ao sujeito o sentimento de continuidade, ou seja, sentir que é a mesma pessoa embora os diferentes comportamentos que adopte nas diferentes situações sendo

que a flexibilidade possibilita a essa mesma reorganização dos elementos das representações acerca de si próprio quando a pessoa é confrontada com novas experiências e permite o desenvolvimento e diferenciação das diferentes facetas do *self*.

Coll, Marchesi e Palácios (2004) referem que o autoconceito encontra-se relacionado com a imagem que cada um tem de si próprio, indicando um conjunto de características ou de atributos que são utilizados para caracterizar a sua individualidade, assim como para definir as diferenças entre os sujeitos. O autoconceito está relacionado com o conhecimento que cada pessoa tem de si mesma como um ser individual, ou seja, o autoconceito refere-se a um conjunto característico de ideias e atitudes que cada indivíduo tem a respeito da sua consciência, num determinado momento (Hamachek, 1979, cit. por Peixoto, 1999).

Para Hattie (1992, cit. por Gomes, 2007), as percepções que o sujeito tem acerca de si próprio não são estanques, ou seja, as percepções vão sendo formadas no decorrer do tempo, apesar de fazerem parte de uma unidade, o autoconceito. Assim, é possível afirmar que o autoconceito consiste num conjunto de avaliações referentes a características pessoais e de desempenho, sendo composto por um conjunto de crenças sobre o próprio em que o indivíduo acredita, correspondendo a uma componente mais descritiva (cognitiva e contextualizada).

Segundo Schaffer (2000), o que melhor define o autoconceito é a frase “*Quem sou eu?*”. Neste âmbito, o autoconceito pode ser compreendido como o conhecimento, análise e compreensão que uma pessoa tem dela própria (Cole, Chan, & Lytton, 1989) ou uma conceção que cada pessoa forma acerca de si mesmo, das suas aptidões, atitudes e valores em diferentes áreas da sua vida, por exemplo, a nível físico, social e moral (Carapeta, Ramires, & Viana, 2001).

É importante compreender os diferentes modelos teóricos que explicam o autoconceito e as diversas dimensões. (Senos, 1992). Rogers (1982) menciona três modelos de como se organiza o autoconceito, sendo que o primeiro modelo descrito é o hierárquico que parte do geral para o particular. No topo da hierarquia, encontra-se o autoconceito geral e abaixo os outros autoconceitos mais específicos.

O segundo modelo mencionado é o concêntrico e reporta-se à importância diferenciada que cada pessoa dá aos diversos fatores que constituem o seu eu geral. Este modelo permite a compreensão da presença de diferentes autoconceitos, pois indica que o que pode ser importante para um sujeito, pode não ser para os outros (Rogers, 1982).

Peixoto e Almeida (1999) corroboram esta ideia, reforçando que o modelo concêntrico tem em conta que as diferentes dimensões do autoconceito assumem diferentes graus de importância para o sujeito. Assim, considera-se que o autoconceito resulta dos autoconceitos que são importantes para o sujeito, este modelo defende ainda que o autoconceito se encontra estruturado em círculos concêntricos, encontrando-se mais perto do centro as áreas que para o indivíduo são mais importantes e na periferia as que são menos relevantes.

O terceiro modelo referido pelo autor é o modelo misto, uma junção do modelo hierárquico e do concêntrico sendo representado por uma estrutura em pirâmide. O centro da pirâmide é um patamar fundamental que apoia o autoconceito e os restantes elementos que o constituem, definindo a importância de cada constructo de acordo com a proximidade ou afastamento desse mesmo centro (Rogers, 1982). Senos (1992) acrescenta ainda que quando um sujeito tem por base um bom autoconceito académico na área das letras, isso não expressa impacto nas dificuldades na área da matemática, da mesma forma que não influencia a manutenção do seu autoconceito académico positivo e a sua perceção como bom aluno.

O modelo mais estudado e citado na literatura é o hierárquico de Shavelson, Hubner e Stanton (1976). Estes autores foram os primeiros impulsionadores do estudo da multidimensionalidade do autoconceito. Com o seu modelo multidimensional e hierárquico, prestaram um grande contributo para o avanço do estudo da estrutura do autoconceito. Segundo os autores este é um conceito organizado, estruturado, multifacetado, hierárquico, estável, evolutivo, avaliativo e diferenciado. Sendo uma estrutura organizada no qual os indivíduos revelam a informação que detêm sobre eles próprios; multifacetado pois os domínios são o reflexo de um sistema categorizado pelo próprio sujeito; hierárquico pois é constituído por perceções de conduta de base que proporcionam inferências acerca do próprio em diversas dimensões académicas, começando de um autoconceito académico para um autoconceito geral; é estável sobretudo

ao nível do autoconceito geral, uma vez que os autoconceitos mais baixos hierarquicamente são mais flexíveis; evolutivo pois é construído à medida que o sujeito vai crescendo; avaliativo sendo o elemento básico do autoconceito; é diferenciado de outros constructos com que se relaciona.

Criou-se a convicção que o autoconceito se organiza de forma hierárquica, com o autoconceito global no topo da hierarquia e posteriormente subdividindo-se em autoconceito académico e autoconceito não académico. Para os presentes autores do modelo, o autoconceito era dividido em autoconceito académico e não académico e posteriormente em autoconceitos específicos, de acordo com as áreas académicas. Por outro lado, faz parte do autoconceito não académico o autoconceito social, emocional e físico. No fundo, o modelo hierárquico considera que o autoconceito geral se subdivide em aspetos menos gerais e que por sua vez este se subdivide em aspetos cada vez mais específicos (Shavelson, Hubner e Stanton, 1976).

Marsh e Shavelson (1985, cit. por Peixoto, 2003) defenderam igualmente que o autoconceito podia ser subdividido em três dimensões: autoconceito não académico, autoconceito académico (língua materna) e autoconceito académico (matemática). Dentro destas três dimensões os autores definiram categorias a partir das quais se pode avaliar o autoconceito como as habilidades físicas, a aparência física, a relação de pares, a relação com os pais, a linguagem, matemática e o desempenho escolar geral.

Por autoconceito académico entende-se, segundo Senos e Diniz (1998) aquilo que o aluno pensa sobre si mesmo, sobre o seu desempenho e rendimento escolar e que lhe é fornecido pelas notas que tem e pela atitude que os professores, pais e colegas têm em relação a ele. Para Cubero e Moreno (1992), o autoconceito académico está relacionado com o sucesso escolar, regulando os resultados escolares do aluno. Alunos com uma atitude positiva face às suas tarefas escolares, apresentam na realidade melhores resultados e conseqüentemente, um autoconceito académico reforçado. Esta relação entre autoconceito e sucesso académico é de essência recíproca, uma vez que é causa e ao mesmo tempo efeito do sucesso académico (Burns, 1979; Cubero e Moreno, 1992).

Considera-se essencial perceber melhor a forma como o autoconceito se desenvolve desde a infância até à adolescência. Segundo Coll, Marchesi e Palácios (2004),

o autoconceito tem início na primeira infância, embora o maior desenvolvimento ocorra durante as etapas seguintes da infância e na adolescência. As crianças desenvolvem e expressam o seu autoconceito de forma distinta, uma vez que este é influenciado pela idade, pelo desenvolvimento cognitivo e pelas experiências sociais. O autoconceito desenvolve-se continuamente através da observação, sendo por isso afetado pelas experiências de sucesso e/ou fracasso assim como pelos sentimentos de competência ou incompetência (Schaffer, 2000).

Até aos seis, a visão que a criança tem de si mesma, manifesta alguma falta de coerência e de coordenação. As descrições que as crianças fazem acerca delas próprias, normalmente baseiam-se em termos simples e globais do género “bom” ou “mau”. É ainda antes dos seis anos, que o autoconceito se torna mais complexo, mais articulado, começando a integrar mais dimensões e conteúdos, sendo que a criança começa a considerar-se “boa” numas coisas e “ má” noutras (Coll, Marchesi & Palácios, 2004).

O processo de construção do conhecimento de si próprio prolonga-se desde da infância até à adolescência. Entre os seis e os doze anos, as descrições que as crianças fazem delas mesmo já apresentam um grau de complexidade, coerência e estabilidade maiores e uma progressiva presença dos elementos psicológicos como núcleos centrais do autoconceito. Este acontecimento está relacionado com os desenvolvimentos cognitivos que surgem a partir desta idade, pois permitem colocar conteúdos mais diversificados e realizar abstrações de nível superior onde já existe a capacidade de adotar diferentes perspetivas. O desenvolvimento do autoconceito está longe de ser homogéneo na faixa etária referida, sendo possível distinguir dois segmentos evolutivos (Coll, Marchesi & Palácios, 2004).

Segundo Hart et al. (1993, cit. por Schaffer, 2000) as características sociais manifestam grande importância até aos primeiros anos da adolescência, pois, os relacionamentos interpessoais são a essência do “eu”. A partir da adolescência começa uma preocupação crescente com as características psicológicas, à medida que o sujeito se vira para o interior e começa a pensar o eu, em termos de traços e disposições pessoais.

É importante referir que é neste período de mudança que quer a autoestima quer o autoconceito sofrem várias modelações e consolidações. Isto sucede através das

experiências entre pares, uma vez que os adolescentes tendem a integrar as diversas experiências sociais nas representações que fazem de si mesmo (Maia et al., 2008). O que se verifica em alguns estudos em relação ao autoconceito é que este apresenta uma ligeira diminuição do desenvolvimento durante a pré-adolescência e adolescência, principalmente em alguns domínios. Isto quererá dizer que podemos estar perante a consolidação do mesmo já que alguns domínios deixam de sofrer alterações (Marsh, 1989).

Segundo Veiga (1995), o autoconceito é influenciado igualmente por outra variável sociodemográfica, o género. O autor verificou que o género masculino tende a manifestar um autoconceito físico mais elevado, e o género feminino tende para um autoconceito mais elevado nas áreas sociais. Bolognini et al., (1996, cit. por Peixoto, 2003) clarificam a ideia anterior, referindo a existência de estudos que mencionam uma diferença nas dimensões do autoconceito relacionada com a atividade física e competências atléticas, mostrando que são os rapazes a manifestar um autoconceito físico mais elevado.

A dimensão aparência física também apresenta diferenças em relação ao género. Sendo que os rapazes se consideram mais satisfeitos com a sua aparência do que as raparigas, estas diferenças tornam-se mais consistentes na entrada da adolescência (Harter, 1988, cit. por Peixoto, 2003).

Relativamente às outras dimensões do autoconceito, não foram encontradas diferenças significativas entre os géneros e a aceitação social. Para os restantes domínios, nomeadamente na competência escolar e no comportamento, as diferenças evidenciadas relacionam-se com fases concretas (adolescência), não existindo um consenso em relação ao género. Ainda em relação à influência do género no autoconceito global, não foram detetadas diferenças substanciais nas autoavaliações globais (Peixoto, 2003)

Motivação

A motivação é atualmente um conceito muito valorizado em contexto educativo, destacando-se como variável mediadora do rendimento escolar. Procurando-se identificar os fatores motivacionais que expliquem as diferenças de rendimento escolar, a falta de

interesse, a desmotivação, o absentismo, a falta de participação e o entusiasmo dos jovens (Lemos, 1993).

A motivação pode ser definida como as intenções, as metas, as percepções e as crenças que cada pessoa possui quando se envolve numa determinada tarefa. Os alunos organizam os seus processos de aprendizagem através da motivação podendo estabelecer objetivos motivacionais face a distintas situações de aprendizagem. Os motivos para alguém se envolver em tarefas, sobretudo em contexto de realização, de acordo com a teoria dos objetivos de realização, reenvia para duas orientações principais por um lado a orientação para a tarefa e por outro a orientação para o ego (Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, Cheung, Lauer, & Patashnick, 1989; Skaalvik, 1997, cit. por Nascimento e Peixoto, 2012).

Na literatura, estas duas orientações aparecem com outras denominações por exemplo, orientação para a mestria/orientação para a aprendizagem, no caso da primeira, ou orientação para o desempenho/orientação para a capacidade, no caso da segunda (Eccles & Wigfield, 2002; Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002; Pintrich, 2000; Skaalvik, 1997, cit. por Nascimento e Peixoto, 2012).

A orientação para a tarefa, de acordo com a teoria dos objetivos de realização, pode ser definida como uma orientação motivacional cujo objetivo central é a aprendizagem. Os alunos orientados para a tarefa envolvem-se nas tarefas com o objetivo de aumentar a sua competência, sobretudo concentrando-se, no prazer retirado na realização da tarefa (Kaplan & Maehr, 2007), (Anderman & Wolters, 2006, cit. por Nascimento e Peixoto, 2012).

A orientação para o ego centra-se no desempenho relativamente aos outros, pressupondo processos de comparação. Alunos com uma orientação para o Ego, centram-se nas comparações sociais, isto é, os julgamentos das suas competências (perceção das suas habilidades) são feitos tendo como referência a norma (pares). Como consequência, estes alunos desejam maximizar avaliações benéficas e minimizar os julgamentos negativos sobre a sua competência (Kaplan & Maehr, 2007), (Anderman & Wolters, 2006; Skaalvik, 1997, cit. por Nascimento e Peixoto, 2012).

Pode-se conceptualizar a orientação para o Ego como uma orientação de autovalorização, ou como uma orientação de autodefesa. A primeira é assente na procura da manutenção de julgamentos positivos das suas capacidades e evitamento dos negativos. Na orientação de autodefesa está associada a uma preocupação dos alunos relativo ao pensamento que os outros possam ter acerca do seu desempenho, agindo de forma a se defenderem de uma situação de fracasso perante os outros (Skaalvik, 1997, cit. por Nascimento e Peixoto, 2012).

Skaalvik (1997, cit. por Nascimento e Peixoto, 2012) refere que em circunstâncias de aprendizagem os alunos podem igualmente apresentar objetivos de evitamento, sendo estes independentes tanto da orientação para a tarefa como das orientações para o ego. Na orientação para o evitamento o foco está em evitar as tarefas académicas. Nas investigações de Skaalvik, (1997, cit. por Nascimento e Peixoto, 2012), em alunos de 6º e 8º ano de escolaridade, constataram a independência de cada uma destas dimensões.

Vários estudos (Alves-Martins & Peixoto, 2000; Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral, & Pedro, 2002; Correia, 1991; Peixoto, 2003; Robinson & Tayler, 1986, 1991; Senos, 1996; Senos & Diniz, 1998) encontraram a existência de estratégias de proteção da autoestima que acontece quando esta se encontra ameaçada. Uma vez que a procura da manutenção para uma autoestima positiva, é uma característica importante do ser humano (Covington, 1984; Robinson & Tayler, 1986, 1991); (Skaalvik, 1983, cit. por Nascimento e Peixoto, 2012), é normal que a ameaça apresentada por um autoconceito académico baixo acione mecanismos para proteção da autoestima, para que esta se conserve em níveis aceitáveis diante o insucesso académico.

Contudo, Senos (1996) refere que a ameaça para a autoestima só se verifica, se o domínio académico for valorizado pelo sujeito. No entanto as explicações para este acontecimento podem ser explicadas através do modelo de Robinson e Tayler (1986, 1991), baseado na Teoria da Identidade Social, e no modelo preconizado por Harter (1998), como já foram referidas acima.

Nascimento e Peixoto (2012) verificam que os alunos com sucesso escolar se encontram mais orientados para a tarefa do que os alunos sem repetência, mas com fracos resultados escolares e os alunos com repetência. Ainda verificaram que são os alunos com

repetência que se encontram mais orientados para o evitamento. Uma justificação para estes resultados pode ser baseada na teoria da autoestima da motivação para a realização (Covington, 1984, 1992); (Thompson & Dinnel, 2007, cit. por Nascimento e Peixoto, 2012), que defende que o empenho desenvolvido pelos alunos para conservarem as suas perceções de competência de realização e os sentimentos de valor próprio possibilitam determinar a sua orientação para o sucesso. Quando se encontram ameaçadas, como no caso dos alunos com repetência, é natural que não se orientem para o sucesso como estratégia de proteção da sua competência pessoal, mas que utilizem outros recursos e estratégias defensivas, como o evitamento do fracasso, de modo a manterem o seu sentimento de valor pessoal.

No caso dos alunos com sucesso escolar, Nascimento e Peixoto (2012) averiguaram um elevado comportamento de orientação para a tarefa e um baixo comportamento de evitamento, parece que o objetivo destes alunos encontra-se focado na aprendizagem de novas e desafiadoras tarefas que lhes permitam aumentar as suas competências e desenvolver uma imagem mais positiva de si mesmos.

Ainda no mesmo estudo, os alunos repetentes, que revelavam uma baixa expectativa de sucesso, encontravam-se mais orientados para o evitamento, a fim de evitarem a existência da perceção de incompetência. A orientação para o evitamento pode ser considerada como um fator de proteção da autoestima, despoletado quando os alunos sentem que a sua autoestima está ameaçada pelas deduções de baixa competência. Deste modo, a proteção da autoestima assume-se como uma estratégia de retirada de esforço quando existe um risco de fracasso na tarefa (Skaalvik, 1997; Thompson, 1999, cit. por Nascimento e Peixoto, 2012)

Em relação às orientações motivacionais Autodefesa e Autovalorizarão, Nascimento e Peixoto (2012) não verificaram diferenças significativas entre os grupos. Uma explicação possível para este resultado é que os alunos dos três grupos considerados tendem a fazer comparações com referência aos seus pares, de modo a conseguirem maximizar avaliações favoráveis e minimizar julgamentos negativos sobre a sua competência (Peixoto, Mata, & Monteiro, 2008); (Skaalvik, 1997, cit. por Nascimento e Peixoto, 2012).

OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Problemática e Objetivos do Estudo

Tendo por base o quadro conceptual a partir dos estudos revistos, procurámos neste estudo analisar o impacto do insucesso escolar na autoestima, no autoconceito e nas orientações motivacionais de alunos do 5º e 7º ano de escolaridade e as variações em dois anos letivos consecutivos. Pretende-se nomeadamente analisar se a vivência de uma situação de insucesso escolar origina uma reorganização do *self* por parte dos alunos que a vivenciam.

Questões de Investigação

Questão de investigação 1: Existirão diferenças na autoestima quando se comparam alunos com diferentes estatutos escolares, sendo que os alunos que reprovam pela primeira vez terão a sua autoestima afetada ao longo do tempo?

A primeira questão de investigação prende-se com o facto de que a maior parte dos estudos revistos, no que se refere às relações entre autoestima e resultados escolares, verificam que alunos com diferentes estatutos escolares, não se diferenciam nos níveis de autoestima (Alves-Martins & Peixoto, 2000; Alves-Martins et al., 2002; Martins, 1999; Peixoto, 1998b; Robinson et al., 1990; Senos, 1996, 1997; Senos & Diniz, 1998).

Questão de Investigação 2: Existirão diferenças no autoconceito académico e não académico entre os alunos com sucesso e os alunos sem sucesso, ao longo do tempo?

A segunda questão de investigação fundamenta-se nos trabalhos sobre a relação entre autoconceito e resultados escolares. Estas investigações sugerem a existência de uma relação entre os resultados escolares e o autoconceito académico (Bong, 1998; Hansford & Hattie, 1982; Hoge et al., 1995; Lyon, 1993; Marsh, 1987, 1990a; Marsh & Gouvenet, 1989; Marsh et al., 1983, 1985; Muijs, 1997; Shavelson & Bolus, 1982; Skaalvik, 1990; Skaalvik & Hagtvet, 1990; cit. por Nascimento & Peixoto, 2012). Outros estudos provam

que os alunos com sucesso escolar apresentam níveis de autoconceito acadêmico superiores aos dos seus colegas com insucesso (Alves- Martins & Peixoto, 2000; Alves- Martins et al., 2002; Martins, 1999; Peixoto, 1998b; Robinson, Tayler & Correia, 1990; Senos, 1996, 1997; Senos & Diniz, 1998). A existência de diferenças no autoconceito acadêmico pode representar uma potencial ameaça para a autoestima, pelo que a existência de diferenças no autoconceito acadêmico e a inexistência destas para a autoestima podem indiciar a utilização de estratégias de proteção da autoestima. A partir da revisão da literatura podemos considerar que os alunos, para fazerem face à ameaça representada pelo baixo autoconceito acadêmico, investem mais nas dimensões não académicas do autoconceito, o que se pode traduzir num autoconceito não acadêmico mais elevado.

Questão de Investigação 3: Haverá alterações no autoperceção do comportamento tendo em conta o estatuto escolar e o tempo?

Alguns dos pressupostos do modelo de Robinson e colaboradores, referem a adoção de comportamentos desviantes como demonstração da inversão de valores, para proteção da autoestima. Contudo, no estudo de Peixoto, (1998b, cit. por Peixoto, 2003) quando foi realizada a análise considerando a repetência e a autoestima como variáveis independentes averiguaram que, em relação à dimensão comportamento, as diferenças se situam entre o grupo de sucesso e elevada autoestima e os dois grupos de baixa autoestima, não se diferenciando significativamente do grupo com repetência e elevada autoestima. Na comparação entre alunos com repetência e alunos sem repetência constatou diferenças na dimensão comportamento beneficiando os alunos sem repetência (Peixoto, 2003).

Questão de Investigação 4: O estatuto escolar introduz diferenças na importância atribuída ao autoconceito acadêmico e essas diferenças mantêm-se ao longo do tempo?

Uma estratégia que pode ser utilizada pelos alunos com insucesso escolar, é a desvalorização da causa do insucesso, que se pode dar com a diminuição da importância atribuída à escola. Alves-Martins e Peixoto (2000, cit. por Alves-Martins et. al., 2002) revelam que alunos que sofrem de insucesso escolar apresentam grande competência em áreas não académicas e que desvalorizam as académicas, isto verificou-se em alunos do 9º

ano, mais velhos portanto, não se verificando nos mais novos. Peixoto (2003) verifica que o estatuto escolar do aluno afeta a importância atribuída às dimensões acadêmicas do autoconceito, mostrado que alunos com repetências atribuem menos importância às dimensões acadêmicas. Nascimento e Peixoto (2012) verificaram também a existência de diferenças entre os alunos com sucesso e os alunos com repetência, sendo que estes últimos valorizam menos as competências associadas à escola.

Questão de Investigação 5: O estatuto escolar dos alunos introduz diferenças nas orientações motivacionais e essas diferenças mantêm-se ao longo do tempo?

A teoria da autoestima da motivação para a realização (Covington, 1984, 1992; Thompson & Dinnel, 2007), defende que os esforços desenvolvidos pelos alunos para manterem as suas percepções de competência de realização e os sentimentos de valor próprio permitem determinar a sua orientação para o sucesso. Quando se encontram ameaçadas, como no caso dos alunos com repetência, é natural que não se orientem para o sucesso como estratégia de proteção da sua competência pessoal, mas que utilizem outros recursos e estratégias defensivas, como o evitamento do fracasso, de modo a preservarem o seu sentimento de valor pessoal. Com efeito, os comportamentos dos alunos podem ser descritos com base na aproximação (orientação para a tarefa) ou no evitamento da tarefa (Covington & Omelich, 1991). Os estudos (Nascimento & Peixoto, 2012) referem que alunos com sucesso escolar se encontram mais orientados para a tarefa do que os alunos com insucesso. Sendo os alunos com insucesso que se encontram mais orientados para o evitamento.

No sentido de analisar o modo como o insucesso escolar interfere na percepção dos sentimentos em relação à escola, assim como as consequências nos relacionamentos interpessoais realizou-se uma entrevista com o objetivo de responder às seguintes questões de investigação:

Questão de Investigação 6: Quais os sentimentos que são vivenciados pelos alunos que reprovam pela primeira vez e quais as causas a que atribuem esse insucesso?

Questão de Investigação 7: Que consequências nos relacionamentos interpessoais vivenciam os alunos que reprovam pela primeira vez?

Questão de investigação 8: Quais os sentimentos e expectativas em relação à escola vivenciam os alunos que reprovaram pela primeira vez?

MÉTODO

Design do estudo

O presente estudo apresenta um *design* longitudinal uma vez que compara os sujeitos em diferentes momentos no tempo. Este *design* longitudinal é designado estudo de painel, uma vez que avalia exatamente os mesmos sujeitos em cada momento, de forma a minimizar distorções provocadas pela seleção (Tuckman, 2012).

Participantes

Neste estudo participaram 177 alunos, do 5º e 7º ano de escolaridade de várias escolas públicas de Lisboa e Vale do Tejo, selecionados através do processo de amostragem por conveniência, uma vez que a amostra foi escolhida por estarem reunidas as condições necessárias para a realização do estudo, como por exemplo alunos que reprovaram pela primeira vez no anterior ano letivo, sendo o grupo 1 constituído por 64 alunos nessa situação, o grupo 2 constituído por 52 alunos que reprovaram mais do que uma vez, e o grupo três 61 alunos que nunca reprovaram, como é visível na seguinte tabela.

Tabela 1: Frequência e Percentagem de alunos por grupo

Grupo	Frequência	Percentagem
Reprovados pela 1ª vez	64	36.2%
Reprovados mais vezes	52	29.4%
Sem Reprovações	61	34.5%
Total	177	100%

Como é visível na tabela 1, a amostra foi composta por adolescentes de ambos os sexos, com 46.3% do género feminino e 53.1% do género masculino. Em relação à idade dos participantes, a amostra é constituída por jovens entre os 10 e os 17 anos. Sendo que 41.2% frequentam o 5º ano e 58.8% o 7º ano de escolaridade.

Tabela 2: Frequência e percentagem de alunos por género

Género	Frequência	Percentagem
Masculino	94	53.1%
Feminino	83	46.9%
Total	177	100%

Desta amostra, 36.2% dos participantes tinham reprovado pela primeira vez este ano, 33% reprovaram mais do que uma vez no percurso escolar e os restantes 34.5% nunca tinham reprovado.

Instrumentos

Para a realização do presente trabalho foram seleccionados três instrumentos de recolha de dados: questionário sociodemográfico do aluno; entrevista semiestruturada;

escala de autoconceito e autoestima de Peixoto e Almeida (1999) para o 5º e 7º ano de escolaridade respetivamente e a escala de motivação de Skaalvik.

Questionário Sociodemográfico do aluno

O questionário sociodemográfico permite uma breve recolha de informação sobre alguns dados biográficos dos adolescentes que servirão para caracterizar a amostra e poderão ser relevantes para o estudo, como o género, idade, ano de escolaridade, número de repetências e as notas de algumas disciplinas (Anexo A).

Entrevista

Segundo Tuckman (2012) a entrevista é um processo direto de obter informação sobre um determinado fenómeno e consiste em formular questões aos sujeitos que estão envolvidos nesse mesmo fenómeno, sendo que as respostas dos indivíduos vão refletir as suas perceções e interesses. Uma vez que as pessoas envolvidas vivenciam as situações sob diferente perspetivas é natural que possa emergir um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência de um determinado fenómeno e desta forma propiciar uma base para a interpretação do mesmo.

A entrevista realizada para esta investigação (Anexo B) é do tipo estandardizada de final fechado (Patton, (1990; cit. por Tuckman, 2012) sendo composta por 12 questões relacionadas com o sentimento em relação ao insucesso escolar, os motivos dos alunos para a existência desse insucesso, as consequências do insucesso, reação dos pais e colegas, e sentimentos em relação à escola. Esta entrevista foi aplicada apenas a 24 alunos do grupo que reprovou pela primeira vez (Reprov_1º).

Escala de autoconceito e autoestima

Escala de autoconceito e autoestima construída a partir da adaptação portuguesa da escala de autoconceito e autoestima de Harter (Peixoto, Martins, Mata & Monteiro, 1997) por Peixoto e Almeida (1999). Esta escala permite traduzir ideias de competência

em vários domínios da vida dos jovens, estando dividida em duas partes: Perfil de Autoperceção – “Como é que eu sou” e Escala de Importância – “ O quanto isto é importante para mim”.

A escala de autoestima e autoconceito apresentada ao 7º ano (Anexo C) é constituída por dez subescalas, perfazendo um total de 53 itens. Nove avaliam a autoperceção dos adolescentes nos domínios da Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência física, Atração Romântica, Comportamento, Amizades Íntimas, Competência em Língua Materna e a Competência em Matemática, a outra subescala avalia a Autoestima (Peixoto & Almeida, 1999). Cada item é composto por uma afirmação perante o qual o individuo se posiciona verificando se corresponde à sua maneira de ser ou não, podendo dar uma de quatro respostas possíveis: “*Exatamente como eu*”; “*Como eu*”; “*Diferente de mim*” e “*Completamente diferente de mim*”.

Ao cotar a resposta é atribuída uma pontuação de 1 a 4, correspondendo a pontuação mais baixa a uma baixa competência percebida ou baixa importância atribuída e a pontuação mais alta a uma elevada competência percebida ou elevada importância atribuída. A cada dimensão da escala correspondem determinados itens que permitem avaliar os diferentes domínios do autoconceito. As diferentes subescalas do Perfil de Autoperceção podem ser definidas da seguinte forma:

Competência Escolar – Agrupa itens relacionados com a escola, os quais pretendem avaliar o modo com o sujeito percebe o seu desempenho escolar global (Peixoto, 2003).

Aceitação Social – Pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente ao seu grau de aceitação, à sua popularidade e como é aceite pelos colegas (Peixoto, 2003).

Competência Atlética – Estes itens visam avaliar a percepção do sujeito relativamente às suas capacidades em atividades físicas e/ou desportivas (Peixoto, 2003).

Aparência Física – Os itens desta subescala visam avaliar o grau de satisfação do adolescente relativamente ao seu aspeto, peso, tamanho (Peixoto, 2003).

Atração Romântica – Pretende avaliar a percepção do adolescente relativamente à sua capacidade para atrair romanticamente a(s) pessoa(s) por quem se sente atraído (Peixoto, 2003).

Comportamento – Refere-se à forma como o adolescente se sente em relativamente à forma como se comporta, como age, se faz as coisas corretamente, se age de acordo com o que esperam dele, se evita problemas, etc. (Peixoto, 2003).

Amizades Íntimas – Pretende avaliar a percepção do indivíduo relativamente à sua capacidade para fazer e manter amigos íntimos (Peixoto, 2003).

Competência a Língua Materna – Este conjunto de itens pretende avaliar a percepção do adolescente relativamente ao seu domínio do Português (Peixoto, 2003).

Competências a Matemática – Agrupam-se itens que visam a avaliação da percepção das capacidades matemáticas do sujeito (Peixoto, 2003).

Autoestima – Esta subescala é uma avaliação global do valor do adolescente enquanto pessoa, não constituindo um domínio específico de competência pretende avaliar se o sujeito gosta dele enquanto pessoa (Peixoto, 2003).

A escala de autoconceito e autoestima do 5º ano (Anexo D) é constituída por oito das subescalas descritas acima, menos pelas da Atração Romântica e Amizades Intimas, tendo a escala um total de 43 itens. Esta escala permite ainda avaliar o Autoconceito académico, através das dimensões Competência Escolar, Competência a Língua Materna e Competência a Matemática. Sendo a análise de todos os itens desta dimensão que permite fazer uma avaliação do Autoconceito Académico.

Análise das propriedades psicométricas da escala de autoconceito e autoestima

Para analisar as propriedades psicométricas da escala no que se refere à consistência interna foi utilizado o alfa de Cronbach. Para isso foi usado o programa IBM SPSS Statistics versão 20.

Tabela 3: Análise da consistência interna das dimensões da escala de autoestima e autoconceito nas duas fases de recolha do 5º ano

Subescalas	Alfa de Cronbach 5º_1º	Alfa de Cronbach 5º_2º
Competência Escolar	.40	.64
Aceitação Social	.60	.79
Competência Atlética	.66	.61
Aparência Física	.86	.86
Comportamento	.70	.81

Competência a Matemática	.81	.84
Competência a Língua Materna	.73	.75
Autoestima	.69	.77

Na tabela 3, encontra-se a análise da consistência interna da escala de autoestima e autoconceito para as duas fases de recolha de dados no 5º ano de escolaridade. É possível verificar que quer na primeira fase (5º_1ª) quer na segunda (5º_2ª) existem dimensões com alfas inferiores a .70 como é o caso da Competência Escolar (.40 e .60) e Competência Atlética (.66 e .61). Na primeira fase de recolha ainda se encontra resultados abaixo do esperado para a Aceitação Social (.60) e a Autoestima (.69). Os restantes alfas de Cronbach podem-se considerar aceitáveis.

Tendo em conta os baixos resultados apresentados, baseado no modelo hierárquico testado por Peixoto et. al. (manuscrito em preparação) que pressupõe a existência de dois fatores de ordem superior sendo um o Autoconceito Académico e o Autoconceito não académico, procedeu-se à junção das dimensões de Competência Escolar, Competência a Matemática e Competência a Língua Materna de forma a analisarmos a dimensão do Autoconceito Académico e as dimensões Aceitação Social, Competência Atlética e Aparência Física como forma de analisar a dimensão Autoconceito Não Académico.

Tabela 4: Análise da consistência interna das dimensões principais da escala de autoestima e autoconceito nas duas fases de recolha do 5º ano

Dimensões	Alfa de Cronbach 5º_1º	Alfa de Cronbach 5º_2º
Autoconceito Académico	.81	.83
Autoconceito Não Académico	.80	.82
Comportamento	.70	.81
Autoestima	.70	.77

Como é verificável na tabela 4 após a análise das dimensões principais do Autoconceito os valores de alfa são aceitáveis com uma variação entre os .70 e os .83 para

ambas as fases de recolha de dados. Foi retirado o item 9 da primeira fase de recolha de dados da dimensão Autoestima, de forma a aumentar o valor do alfa (.70).

Tabela 5: Análise da consistência interna dos itens da escala de importância nas duas fases de recolha de dados do 5º ano

Dimensões	Alfa de Cronbach 5º_1º	Alfa de Cronbach 5º_2º
Importância do Autoconceito Académico	.85	.80

Em relação à escala de importância representados na Tabela 5 é possível verificar que os níveis de consistência interna se encontram ambos com valores considerados aceitáveis (.85 e .80). Foi igualmente feita a análise de consistência interna para os dados de 7º ano nas duas fases de recolha de dados (7º_1º e 7º_2º).

Tabela 6: Análise da consistência interna das dimensões da escala de autoestima e autoconceito nas duas fases de recolha do 7º ano

Subescalas	Alfa de Cronbach 7º_1º	Alfa de Cronbach 7º_2º
Competência Escolar	.77	.77
Aceitação Social	.76	.70
Competência Atlética	.75	.71
Aparência Física	.86	.84
Atração Romântica	.75	.70
Comportamento	.62	.73
Amizades Íntimas	.86	.77
Competência a Matemática	.85	.88
Competência a Língua Materna	.71	.58
Autoestima	.81	.79

Na tabela 6, encontra-se a análise da consistência interna da escala de autoestima e autoconceito para as duas fases de recolha de dados no 7º ano de escolaridade. Pode-se verificar que todos os alfas com a exceção da dimensão comportamento (.62) da primeira fase (7º_1º) e Competência a Língua Materna (.58) da segunda fase (7º_2º) apresentam

valores considerados aceitáveis acima de .70. Contudo, mais uma vez se procedeu à junção das dimensões como feito anteriormente para o 5º ano de escolaridade, resultando quatro dimensões principais da escala de Autoconceito e Autoestima.

Tabela 7: Análise da consistência interna das dimensões principais da escala de autoestima e autoconceito nas duas fases de recolha do 7º ano

Dimensões	Alfa de Cronbach 7º_1º	Alfa de Cronbach 7º_2º
Autoconceito Académico	.84	.85
Autoconceito Não Académico	.87	.86
Comportamento	.64	.73
Autoestima	.81	.80

Como é visível na Tabela 7, os alfas de Cronbach apresentam valores aceitáveis em todas as dimensões menos do Comportamento (.64) na primeira fase de recolha de dados, mesmo tendo sido retirado o item 46 o valor não é considerado aceitável. Igualmente foi retirado o item 10 da dimensão Autoestima de forma a elevar o alfa (.80).

Tabela 8: Análise da consistência interna dos itens da escala de importância nas duas fases de recolha de dados do 7º ano

Dimensões	Alfa de Cronbach 7º_1º	Alfa de Cronbach 7º_2º
Importância do Autoconceito Académico	.82	.76

Em relação à escala de importância representados na tabela 8 é possível verificar que os níveis de consistência interna se encontram ambos com valores considerados aceitáveis (.82 e .76).

Escala de Motivação

A escala de Motivação de Skaalvik (Anexo E), devidamente traduzida e adaptada à população portuguesa, é constituída por 27 itens que se dividem em 4 subescalas, que correspondem a diversas dimensões da motivação. Cada item é composto por uma

afirmação perante o qual o individuo se posiciona verificando se corresponde à sua maneira de ser ou não, podendo dar uma de quatro respostas possíveis: “*Exatamente como eu*”; “*Como eu*”; “*Diferente de mim*” e “*Completamente diferente de mim*”.

As subescalas encontram-se divididas da seguinte forma:

Orientação para a Tarefa – onde avalia se o individuo foca a sua atenção na tarefa e não numa recompensa extrínseca;

Orientação para o Evitamento – que avalia em que medida o sujeito evita tarefas que pensa não ser capaz de realizar com sucesso;

Autodefesa - avalia a forma como o individuo procura não ser o pior em comparação com os outros e evita reações negativas por parte dos outros;

Autovalorização – que avalia se o individuo tenta ser o melhor ou demonstra capacidades superiores às dos colegas.

Análise das propriedades psicométricas da escala de motivação

Relativamente à análise de consistência interna para a escala de motivação os valores encontram-se nos níveis aceitáveis (ver tabela 9). Contudo, foi retirado o item 10 da dimensão Autodefesa da primeira fase de recolha de dados (1º) obtendo um alfa de .80, assim como foi igualmente retirado o item 23 da dimensão Autodefesa no 2º ano de forma a que o alfa subisse para .82.

Tabela 9: Análise da consistência interna das dimensões da escala de motivação nas duas fases de recolha

Dimensões	Alfa de Cronbach 1º	Alfa de Cronbach 2º
Auto valorização	.78	.81
Autodefesa	.79	.79
Evitamento	.79	.84
Tarefa	.75	.78

Procedimento de Recolha

A escala de autoconceito e autoestima e a escala de motivação foi aplicada em conjunto com outras escalas, uma vez que esta recolha de dados se insere num projeto de investigação mais alargado. O anonimato dos respondentes foi garantido uma vez que os alunos não colocavam o nome em nenhum dos questionários. De forma a juntar os dados da primeira aplicação com os da segunda, foi atribuído um número de código a cada um dos sujeitos.

O local de recolha estendeu-se a escolas públicas de Lisboa e Vale do Tejo. Como o presente trabalho já se inseria num projeto de investigação não houve necessidade de pedir autorizações às escolas e aos pais uma vez que já haviam sido pedidas anteriormente.

Antes de serem distribuídos os instrumentos pelos alunos, foram fornecidas instruções necessárias para o bem preenchimento dos mesmos e a importância da colaboração de cada sujeito. Foi ainda referido que não existiam respostas certas ou erradas e que deveria ser assinalada apenas a resposta com que mais se identificavam. Os dados foram recolhidos no ano letivo 2012/2013 no início do 2º período e novamente em 2013/2014 igualmente no início do 2º período, sendo que as entrevistas foram feitas no início de dezembro de 2013.

Procedimento de Análise de Dados

Para se iniciar a análise de dados foram colocados em base de dados os dados recolhidos, recorrendo ao *software SPSS (versão 20.0)*, este foi o *software* usado para todo o tratamento estatístico do presente estudo.

Primeiramente realizou-se uma análise descritiva dos dados, de forma a caracterizar a amostra recorrendo às médias e frequências obtidas através dos dados recolhidos no questionário sociodemográfico. Depois procedeu-se à avaliação da consistência interna, através do cálculo do alfa de Cronbach, para a escala de autoconceito e autoestima e para a escala de motivação, onde foi considerado, de acordo com Devellis

(1991, cit. por Almeida & Freire, 2008), que os valores acima de 0.70 são indicativos de uma boa consistência interna, isto é, apresentam fiabilidade adequada.

Por último foram realizados os testes estatísticos adequados às hipóteses e questões de investigação com objetivo de fazer comparação de médias dos fatores em estudo, efetuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) depois de validados os pressupostos de normalidade multivariada e homogeneidade de variâncias-covariâncias. Este teste considera múltiplas variáveis dependentes simultaneamente, organizadas de forma composta e com efeitos associados a cada variável ponderada pela correlação existente entre estas (Newton & Rudestam, 1999, cit. por Marôco, 2014), deste modo a MANOVA identificará diferenças entre os grupos relativamente a um composto das duas variáveis.

Para a análise dos resultados foi tido em conta o requisito de homogeneidade de variância. Vários autores mencionam a força desta estatística quando a variância não é homogénea e os grupos apresentam um número equivalente de participantes (Hair et al., 2009; Hinkle, Wiersma & Jurs, 2002; Tabachnick & Fidell, 2012). Desta forma foi considerado o nível de significância de 0.01 no teste de Levene para a homogeneidade da variância nas análises univariadas e de 0.001 para o teste Box M, nas análises multivariadas (Tabachnick & Fidell, 2012). Uma vez que o *PASW statistics* não produz testes a normalidade multivariada, este pressuposto, foi abusivamente validado com o teorema do limite central, assumindo-se que para amostras de dimensões superiores a trinta a distribuição da média amostral é satisfatoriamente aproximada à normal (Marôco, 2014).

ANÁLISE DE RESULTADOS

Questão de investigação 1: Existirão diferenças na autoestima quando se comparam alunos com diferentes estatutos escolares, sendo que os alunos que reprovam pela primeira vez terão a sua autoestima afetada ao longo do tempo?

Realizou-se a análise de variância multivariada MANOVA para verificar as diferenças na autoestima e no tempo tendo em conta o estatuto escolar dos alunos. Os resultados obtidos (Anexo F) revelam a existência de relações no tempo (Traço de Pillai = 0.036; $F(1,172) = 6.360$; $\rho = 0.013$). Não se verificando um efeito de interação entre tempo e grupo (Traço de Pillai = 0.18; $F(2,172) = 1.576$; $\rho = 0.210$). A análise univariada sobre a autoestima permite constatar a existência de efeitos significativos introduzidos pelo tempo ($F(1,172) = 1.291$, $\rho = 0.013$). De acordo com a tabela 10 é possível verificar que do momento 1 ($M = 2.79$; $SD = 3.02$) para o momento 2 ($M = 3.02$; $SD = 0.501$) há um aumento da autoestima nos alunos que reprovam pela primeira vez, assim como nos alunos sem reprovações ($M = 3.02$; $SD = 0.669$; $M = 3.14$; $SD = 0.567$).

Tabela 10: Médias e desvios-padrão da autoestima nos dois momentos

Grupo	Autoestima	
	Momento 1	Momento 2
Reprovados pela 1ª vez	2.79 (0.638)	3.02 (0.501)
Reprovados mais do que uma vez	2.83 (0.591)	2.85 (0.624)
Sem Reprovações	3.02 (0.669)	3.14 (0.567)
Total	2.88 (0.641)	3.01 (0.572)

Na tabela 11 é possível verificar que existem diferenças significativas na autoestima entre os alunos que reprovaram mais do que uma vez ($M = 2.84$) e os alunos sem reprovações ($M = 3.08$), não existindo diferenças entre os alunos que reprovaram pela primeira vez e os alunos sem reprovações ou que reprovaram mais do que uma vez.

Tabela 11: Médias da autoestima no grupo

Grupo	Autoestima
Reprovados pela_1ª vez	2.90
Reprovados mais do que uma vez	2.84
Sem Reprovações	3.08

Questão de Investigação 2: Existirão diferenças no autoconceito académico e não académico entre os alunos com sucesso e os alunos sem sucesso, ao longo do tempo?

Com objetivo de verificar se existiam diferenças significativas entre os três grupos (Sem reprovações, Reprovados pela 1ª vez e Reprovados mais vezes) na dimensão autoconceito académico e na dimensão autoconceito não académico, procedeu-se à análise de variância multivariada (MANOVA).

Tabela 12: Médias e desvios-padrão para o autoconceito académico e autoconceito não académico em função do estatuto escolar dos alunos

Grupo	Autoconceito Académico	Autoconceito Não Académico
Reprovados pela_1ª vez	2.407 (0.048)	2.882 (0.048)
Reprovados mais do que uma vez	2.496 (0.052)	2.933 (0.052)
Sem Reprovações	2.808 (0.048)	2.968 (0.048)

Entre parênteses indica-se o valor do Desvio-Padrão

Os resultados obtidos revelam a existência de efeito introduzido pelo grupo (Traço de Pillai = 0.186; $F(4, 344) = 8.793$; $\rho < 0.001$), pelo tempo (Traço de Pillai = 0.095; $F(2, 171) = 8.961$; $\rho < 0.001$), e ainda um efeito de interação entre tempo e grupo (Traço de Pillai = 0.88; $F(4, 344) = 3.939$; $\rho = 0.004$). A análise univariada do autoconceito académico permite constatar a existência de efeitos significativos introduzidos pelo tempo e pelo grupo ($F(1, 172) = 9.845$, $\rho = 0.002$). De acordo com a tabela 12, é possível verificar que são os alunos sem reprovações ($M = 2.808$; $SD = 0.048$) que apresentam maiores níveis

de autoconceito acadêmico, não havendo diferenças significativas entre os alunos que reprovaram pela primeira vez ($M= 2.407$; $SD= 0.048$) e nos que reprovaram mais do que uma vez ($M=2.496$; $SD=0.052$). A análise do teste *post hoc* permite verificar essas mesmas diferenças nesses mesmos grupos ($\rho <0.001$) (Anexo G). Na tabela 13 podemos verificar que nos alunos com reprovações há um ligeiro aumento do autoconceito acadêmico no segundo momento e nos alunos com sucesso escolar um abaixamento.

Tabela 13: Médias e desvios-padrão para autoconceito acadêmico e não acadêmico nos dois momentos

Grupo	Autoconceito Acadêmico		Autoconceito Não Acadêmico	
	Momento 1	Momento 2	Momento 1	Momento 2
Reprovados pela 1ª vez	2.34 (0.384)	2.48 (0.411)	2.80 (0.440)	2.96 (0.408)
Reprovados mais do que uma vez	2.39 (0.344)	2.60 (0.412)	2.88 (0.440)	2.98 (0.425)
Sem Reprovações	2.84 (0.465)	2.77 (0.512)	2.94 (0.429)	3.00 (0.422)
Total	2.53 (0.463)	2.62 (0.464)	2.87 (0.438)	2.98 (0.416)

Entre parênteses indica-se o valor do Desvio-Padrão

Verifica-se ainda um efeito de interação entre o tempo e grupo no autoconceito acadêmico ($F(2, 172) = 7.523$; $\rho = 0.001$) (Ver figura 1) entre os alunos que reprovaram mais do que uma vez e os que reprovaram pela primeira vez. Os resultados revelam igualmente efeitos significativos introduzidos pelo tempo no autoconceito não acadêmico ($F(1, 172) = 12.518$, $\rho = 0.001$). Como se pode verificar na tabela 13, há uma ligeira subida no autoconceito não acadêmico nos três grupos.

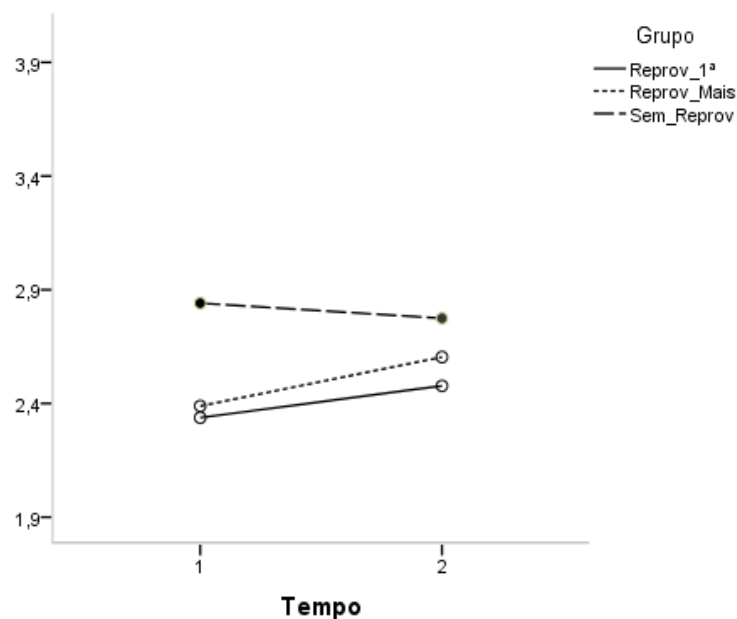


Figura 1: Efeito de interação entre os grupos e o tempo no autoconceito acadêmico

Questão de Investigação 3: Haverá alterações na autopercepção do comportamento tendo em conta o estatuto escolar e o tempo?

Para verificar as relações entre o comportamento e o tempo utilizou-se a análise de variância multivariada MANOVA. Os resultados obtidos (Anexo H) não revelam a existência de relações no tempo (Traço de Pillai =0.000; $F(1,172) = 0.005$; $\rho = 0.942$), não se verificando igualmente um efeito de interação entre tempo e grupo (Traço de Pillai = 0.020; $F(2,172) = 1.741$; $\rho = 0.178$). Contudo, verifica-se diferenças entre os grupos $F(2,172) = 6,875$; $\rho < 0.000$.

Tabela 14: Médias do comportamento no grupo

Grupo	Comportamento
Reprovados pela_1ª vez	2.84
Reprovados mais do que uma vez	2.78
Sem Reprovações	3.22

Na tabela 14 podemos verificar diferenças significativas no comportamento entre os alunos que reprovaram pela primeira vez ($M= 2.84$) e os alunos sem reprovações (3.22), assim como os que reprovaram mais vezes ($M=2.78$) e os sem reprovações, não havendo diferenças entre os que reprovaram pela primeira vez e os que reprovaram mais vezes.

Questão de Investigação 4: O estatuto escolar introduz diferenças na importância atribuída às dimensões do autoconceito e essas diferenças mantem-se ao longo do tempo?

Realizou-se a análise de variância multivariada MANOVA para verificar as relações entre a importância do autoconceito académico e não académico e o tempo. Os resultados obtidos (Anexo I) não revelam a existência de relações no tempo (Traço de Pillai =0.000; $F(1,172) = 0.005$; $\rho = 0.943$). Mas verifica-se um efeito de interação entre tempo e grupo (Traço de Pillai = 0.052; $F(2,172) = 4.683$; $\rho = 0.010$).

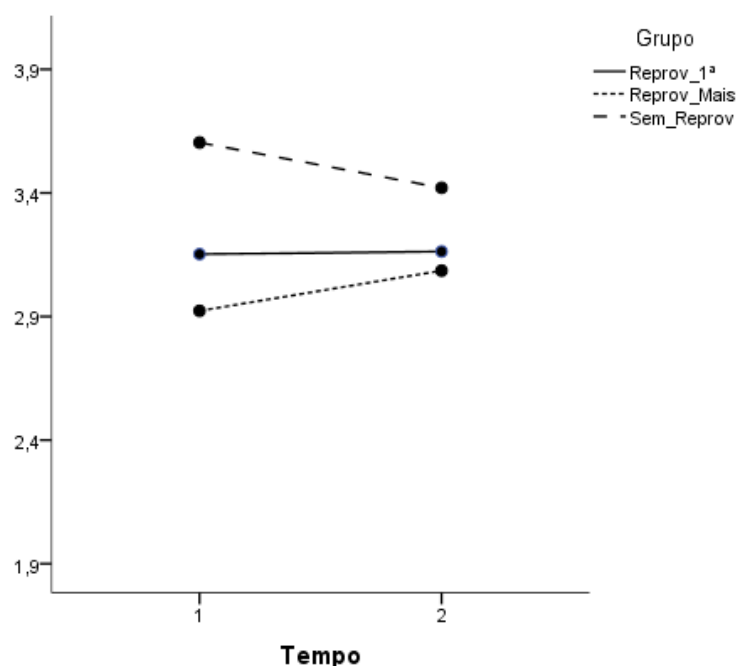


Figura 2: Efeito de interação entre os grupos e o tempo na importância do autoconceito académico

Na figura 2 é possível verificar o efeito de interação entre os alunos que reprovam e os sem reprovação, é possível verificar nos alunos com mais reprovações um decréscimo da importância atribuída ao autoconceito académico do primeiro para o segundo momento,

enquanto os que reprovam pela primeira vez se mantêm estáveis e nos alunos de sucesso existe uma ligeira subida. Foi ainda verificado na análise univariada que existe diferenças entre os grupos, essa diferença pode-se verificar na tabela 15 entre os alunos sem reprovações (M=3.51) e os alunos com reprovações (M= 3.00), não existindo diferenças entre os alunos que reprovam pela primeira vez e os que reprovaram mais vezes.

Tabela 15: Médias da Importância do autoconceito académico no grupo

Grupo	Importância do Autoconceito Académico
Reprovados pela_1ª vez	3.16
Reprovados mais do que uma vez	3.00
Sem Reprovações	3.51

Questão de Investigação 5: O estatuto escolar dos alunos introduz diferenças nas orientações motivacionais e essas diferenças mantêm-se ao longo do tempo?

No que diz respeito à motivação procedeu-se igualmente à análise de variância multivariada MANOVA para verificar as relações entre diferentes orientações motivacionais (tarefa, auto valorização, autodefesa e evitamento), sendo consideradas as mesmas como variáveis critério, e como variável preditora o tempo.

Os resultados obtidos (Anexo J) revelam a existência de relações no grupo (Traço de Pillai =0.164; $F(8,340) = 3.805$; $\rho < 0.001$), mas não se verifica diferenças no tempo (Traço de Pillai = 0.014; $F(4, 169) = 0.605$; $\rho = 0.659$). Verificando-se ainda efeito de interação entre tempo e grupo (Traço de Pillai = 0.092; $F(8,340) = 2.050$; $\rho = 0.040$). A análise univariada sobre a motivação permite constatar que não existe efeitos significativos introduzidos pelo tempo nas diferentes orientações motivacionais Tarefa ($F(1,172) = 0.137$, $\rho = 0.711$), auto valorização ($F(1,172) = 1.953$, $\rho = 1.164$), autodefesa ($F(1,172) = 0.359$, $\rho = 0.550$) e evitamento ($F(1,172) = 0.114$, $\rho = 0.736$). Verificando-se efeito de interação entre tempo e grupo apenas na orientação motivacional evitamento ($F(2,172) =$

3.336, $\rho=0.038$) entre os alunos sem reprovações e os alunos com reprovações, não existindo diferenças entre os alunos que reprovam pela primeira vez os que reprovam mais vezes (ver figura 3).

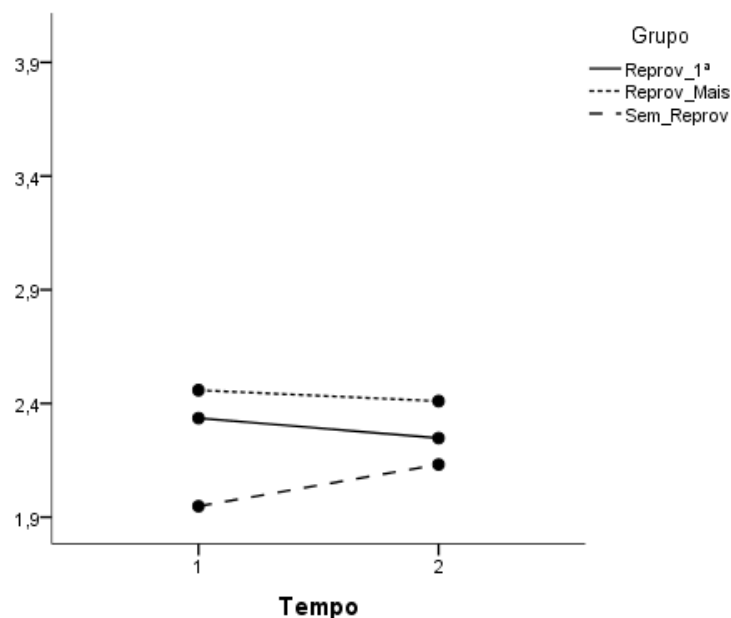


Figura 3: Efeito de interação entre os grupos e o tempo na dimensão evitamento

A análise do teste *post hoc* aponta para diferenças significativas na variável tarefa e evitamento entre os alunos que reprovaram pela primeira vez e os sem reprovações ($\rho < 0.001$) e entre os que reprovaram mais do que uma vez e os alunos sem reprovações ($\rho < 0.001$), essas diferenças são verificadas na tabela 16, não existindo diferenças entre os alunos que reprovaram pela primeira vez ($M_{\text{tarefa}} = 2.89$; $M_{\text{evitamento}} = 2.29$) e os alunos que reprovaram mais vezes ($M_{\text{tarefa}} = 2.81$; $M_{\text{evitamento}} = 2.43$).

Tabela 16: Médias da Tarefa em função dos grupos

Grupo	Tarefa	Evitamento
Reprovados pela_1ª vez	2.89	2.29
Reprovados mais do que uma vez	2.81	2.43
Sem Reprovações	3.17	2.04

Entrevistas

As entrevistas foram analisadas tendo em conta a contagem de respostas para cada questão, adicionando sucessivamente por sujeito o número de respostas assinaladas (Tuckman, 2012). (Anexo K)

Questão de Investigação 6: Quais os sentimentos que são vivenciados pelos alunos que reprovam pela primeira vez e quais as causas a que atribuem esse insucesso?

Para a primeira questão “Como te sentiste quando reprovaste?” 75% das respostas referem que ficaram tristes, 20.8% desiludidos, 16.7% nervosos e 12.5% afirmam não ter sentido nada assumindo uma posição neutra em relação ao insucesso. Importante referir que 5 em 24 sujeitos deram mais do que uma resposta para traduzir o que sentiam.

As razões que apontam para a reprovação são o comportamento com 54%, falta de estudo com 45.8%, influência de pares 29.2%, as notas 25%, por faltas 16.7% e 4.2% das respostas apontam problemas familiares. Importante referir que 12 em 24 sujeitos deram mais do que uma resposta para traduzir o que sentiam.

Quando questionados sobre o que podem fazer para não voltar a reprovar 83.3% das respostas recaem sobre estudar mais, 66.7% melhorar o comportamento e 4.2% referem a estratégia de estudar em grupo com colegas. Importante referir que 13 em 24 sujeitos deram mais do que uma resposta para traduzir o que sentiam.

Quanto aos conselhos que dariam a um colega que estivesse na mesma situação de risco de reprovação 75% das respostas seriam para estudar mais, 62.5% das respostas seria melhorar o comportamento e 4.2% referem a estratégia estudar em grupo. Importante referir que 10 em 24 sujeitos deram mais do que uma resposta.

À questão se pensam que vão passar de ano no atual ano letivo, 95.8% dos sujeitos afirmam que sim, justificando que se estão a esforçar mais, a tirar melhores notas e a ter melhor comportamento, os restantes não sabem.

Questão de Investigação 7: Que consequências nos relacionamentos interpessoais vivenciam os alunos que reprovam pela primeira vez?

Na questão “se mudou alguma coisa na vida deles por terem reprovado” 45.8% das respostas afirmam que não mudou nada, 29.2% falam em crescimento pessoal, ou seja, referem que o facto de reprovarem levou-os a serem mais responsáveis, 25% referem ainda o significado pessoal da reprovação, isto é, percebem o peso que têm na vida deles a reprovação, 25% das respostas referem igualmente que mudaram o comportamento e 20.8% passaram a estar mais atentos nas aulas e tiram melhores notas, 12.5% referem que deixaram de faltar às aulas e ainda 8.3% afirmam que foram estigmatizados pelos pares. Importante referir que 11 em 24 sujeitos deram mais do que uma resposta.

Quando são questionados sobre a reação dos pais, 83.3% falam em decepção, 33.3% referem que foram castigados, e 16.7% referem que não tiveram qualquer consequência. Importante referir que 8 em 24 sujeitos deram mais do que uma resposta.

Em relação às reações dos colegas 50% das respostas referem que não houve qualquer reação, 37.5% indicam que os colegas ficaram tristes, 25% afirmam que animaram e deram força, 16.7% referem que foram estigmatizados pelos colegas. Importante referir que 7 em 24 sujeitos deram mais do que uma resposta.

Todos os alunos referem que conseguem manter os amigos que tinham na antiga turma (100%), assim como referem todos igualmente que já fizeram amigos na nova turma (100%).

Relativamente ao como se sentem na nova turma, 83.3% referem que se sentem bem, 25% das respostas dizem que é difícil sentirem-se bem porque os colegas são mais novos, 16.7% referem que se sentem melhor porque conseguem estar mais atentos, 4.2% dizem que se sentem como se fosse o castigo de ter reprovado e outros 4.2% referem que se sentem mal porque os colegas se portam mal. Importante referir que 7 em 24 sujeitos deram mais do que uma resposta para traduzir o que sentiam.

Questão de investigação 8: Quais os sentimentos e expectativas em relação à escola vivenciam os alunos que reprovaram pela primeira vez?

Quanto ao sentimento em relação à escola 58.3% indicam que se sentem bem na escola, 25% diz que gosta da escola, 12.5% referem que não gostam da escola, e 8.3% dizem que se sentem bem porque estão com os colegas e 4.2% sentem-se inseguros. Importante referir que 4 em 24 sujeitos deram mais do que uma resposta para traduzir o que sentiam.

Por fim, quando questionados sobre o que é a escola para eles, 79.2% das respostas referem que é para aprender, 37.2% para terem um bom futuro, 29.2% indicam que é uma forma de socializar e fazer amigos, 12.5% indicam que é para brincar, 8.3% referem que é onde aprendem a respeitar os outros, outras 8.3% de respostas dizem não saber e 4.2% afirmam que é uma segunda casa pois vá lá todos os dias. Importante referir que 16 em 24 sujeitos deram mais do que uma resposta.

DISCUSSÃO

Este estudo teve como primeiro objetivo a análise do efeito do tempo e dos diferentes estatutos escolares sobre a autoestima. Os resultados apresentados permitiram evidenciar a existência de diferenças na autoestima em relação ao tempo. Verificando que a autoestima aumenta nos alunos que reprovam pela primeira vez assim como nos alunos sem reprovações. Quando se comparam alunos com estatuto escolar diferenciado (alunos com sucesso vs. alunos com insucesso), encontram-se diferenças significativas na autoestima não corroborando completamente com resultados de estudos anteriores (Alves-Martins & Peixoto, 2000; Alves-Martins et. al., 2002; Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 2010). Alves-Martins et. al., (2002) e Peixoto, (2003) encontraram diferenças em função da idade no 8º e 9º ano os adolescentes mantêm a sua autoestima a níveis aceitáveis apesar da sua pobre performance académica, no entanto em alunos do 7º ano com insucesso escolar havia uma diminuição nos níveis de autoestima.

Ao comparar grupos de alunos de sucesso com grupos de alunos de insucesso (repetência) verificam-se diferenças nos níveis de autoestima apresentados. No entanto, ao contrário dos resultados do estudo de Peixoto (2010) e Nascimento e Peixoto (2012) mostram para os alunos que iniciam a sua caminhada nos trilhos do insucesso a autoestima parece não ser afetada. Poderemos justificar com facto dos alunos do presente estudo serem mais novos, por outro lado os resultados encontrados nas entrevistas relatam que ao nível dos relacionamentos interpessoais vivenciados pelos alunos os inquiridos referem uma atitude encorajadora por parte dos pais e amigos, perante o insucesso, de que tudo correrá melhor futuramente ou até que o ter reprovado é bom pois fortalece as aprendizagens já feitas, este reconforto recebido por parte dos pais e colegas poderá justificar os resultados obtidos na autoestima. Peixoto (2004) encontra resultados que vão neste sentido referindo que a qualidade do funcionamento familiar, nas famílias com um melhor relacionamento, possibilita a construção de sentimentos de competência e valor que contribuem decisivamente para o desenvolvimento de uma autoestima positiva, estes resultados são encontrados em alunos de 7º e 11º ano.

Os inquiridos referem ainda o insucesso como uma “ponte” para aumento do crescimento pessoal, tornando-os mais responsáveis. Estes resultados acrescidos com a

percepção de desilusão que dizem que os pais sentiram, com os castigos aplicados por estes e ainda com o facto de serem colocados numa turma com colegas mais novos, parece indicar que os alunos vivenciam a reprovação como algo que os obriga a crescer e a tornarem-se mais responsáveis.

O segundo objetivo deste estudo era comparar o autoconceito académico e o não académico em função do tempo e do estatuto escolar. Os resultados apresentados permitem evidenciar diferenças notórias no autoconceito académico dos alunos em função do tempo e do seu estatuto escolar, sendo os alunos com sucesso que apresentam autoconceito académico mais elevados do que os colegas com reprovações, não havendo diferenças significativas entre os alunos que reprovaram pela primeira vez e os que já tinham historial de reprovações, corroborando com os estudos anteriores (Alves-Martins & Peixoto, 2000; Alves-Martins et al., 2002; Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 2010).

No que se refere ao autoconceito não académico verificámos a existência de diferenças no tempo, aumentando ligeiramente nos três grupos, contudo não se verificaram diferenças entre os diferentes estatutos escolares, mais uma vez não corroborando os estudos de Alves-Martins et al. (2002), Peixoto (2003) e Peixoto e Almeida (2010) que verificaram que nas dimensões não académicas do autoconceito os alunos com repetência surgem com valores mais elevados.

O terceiro objetivo desta investigação pretendia perceber se existia alterações na autopercepção do comportamento tendo em conta o tempo e o estatuto escolar dos alunos. Os resultados demonstram não existir diferenças no tempo mas apenas entre os diferentes estatutos escolares. Essas diferenças encontram-se entre os alunos com reprovações e os alunos com sucesso beneficiando estes últimos, não havendo diferenças entre os alunos com historial de reprovações e aqueles que reprovaram pela primeira vez. Estes resultados corroboram os estudos de Alves-Martins et. al. (2002) e Peixoto (2003) quando compararam alunos com repetência e alunos sem repetência e constatou diferenças na dimensão comportamento beneficiando os alunos sem repetência.

Verificamos através das entrevistas que as justificações conferidas à reprovação oscilam, entre a falta de estudo e o comportamento, reforçando esta ideia com o facto que para não passarem novamente por essa experiência de reprovação terão de melhorar o

comportamento e estudar mais, esta ideia é ainda reforçada com os conselhos que dariam ao colega que estaria na mesma situação deles. Comparando estes resultados com os resultados da dimensão comportamento, percebe-se que estes alunos percebem o seu comportamento como algo negativo e que os prejudica a nível académico, ainda podemos reforçar essa ideia com o facto de que todos os alunos inquiridos esperam passar de ano porque as estratégias utilizadas, como por exemplo, se encontram a estudar mais e sobretudo a melhorar o seu comportamento. Podemos perceber pelos resultados que o comportamento é percebido pelos alunos com um fator importante na sua transição.

Nas pesquisas realizadas por André e Lelord (2003, cit. Cabral 2006) sobre a autoestima dos alunos, constataram que o nível de autoestima prediz muito bem o valor das estratégias que serão postas em ação pelos alunos diante das dificuldades escolares. Isto significa que os comportamentos dos alunos em relação às atividades escolares são mais adequadas, quando eles agem de forma responsável permitindo aumentar a confiança em si próprio.

Relativamente à importância atribuída ao autoconceito académico verificamos a existência de diferenças entre os grupos de alunos com sucesso e os alunos com reprovações, não existindo diferenças mais uma vez entre os alunos com insucesso escolar. Estes resultados vão ao encontro dos estudos de Peixoto, (2003) e Nascimento e Peixoto (2012), que verificaram a existência de diferenças entre os alunos com sucesso e os alunos com repetência, sendo que estes últimos valorizam menos as competências associadas à escola. No entanto, observando os resultados obtidos no autoconceito não académico e os resultados da importância do autoconceito académico não é possível sustentar a hipótese de que seja utilizada como estratégia de manutenção da autoestima nos sujeitos com insucesso escolar, embora exista um decréscimo da importância atribuída ao autoconceito académico do primeiro para o segundo momento nos alunos com mais reprovações.

No que se refere às orientações motivacionais, os resultados obtidos corroboram os de Nascimento e Peixoto (2012) verificando-se que os alunos com sucesso escolar se encontram mais orientados para a tarefa do que os alunos com insucesso, contrastando com os alunos com insucesso que se encontram mais orientados para o evitamento.

A orientação para o evitamento pode ser considerada como um fator de proteção da autoestima, desencadeado quando os alunos sentem que a sua autoestima se encontra ameaçada pelas inferências de baixa competência. Deste modo, a proteção da autoestima assume-se como uma estratégia de retirada de esforço quando existe um risco de fracasso na tarefa (Skaalvik, 1997; Thompson, 1999).

É possível explicar estes resultados com base na teoria da autoestima da motivação para a realização (Covington, 1984, 1992; Thompson & Dinnel, 2007), que assume que os esforços desenvolvidos pelos alunos para manterem as suas perceções de competência de realização e os sentimentos de valor próprio permitem determinar a sua orientação para o sucesso. Quando se encontram ameaçadas, como no caso dos alunos com insucesso, é normal que não se orientem para o sucesso como estratégia de proteção da sua competência pessoal, mas que utilizem outras estratégias defensivas, como o evitamento do fracasso, de modo a resguardarem o seu sentimento de valor pessoal. Com efeito, os comportamentos dos alunos podem ser descritos com base na aproximação (orientação para a tarefa) ou no evitamento da tarefa (Covington & Omelich, 1991). No caso dos alunos com sucesso escolar, verifica-se um elevado comportamento de aproximação e um baixo comportamento de evitamento. Estes alunos têm como objetivo a aprendizagem de novas e desafiadoras tarefas que lhes permitam aumentar as suas competências, assim como, desenvolver uma imagem mais positiva de si mesmos.

Tal como outras investigações (Johnson & Nozick, 2011; Marsh, Smith, Barnes, & Butler, 1983; Wu, Watkins, & Hattie, 2010; Nascimento e Peixoto, 2012) os resultados obtidos permitiram igualmente verificar a estabilidade do autoconceito e da autoestima. Os estudos referem o autoconceito como um constructo com uma relativa estabilidade temporal. Assim como a importância atribuída ao autoconceito académico que sofre uma descida nos alunos com sucesso, possivelmente pela desvalorização das competências académicas, contudo este decréscimo não se verifica no presente estudo nos alunos com insucesso como foi verificado nos estudos referidos.

No que se refere às orientações motivacionais, apesar do efeito encontrado, não foi possível encontrar uma dimensão na qual se verificassem efeitos introduzidos pelo tempo. É possível justificar este resultado com a relativa estabilidade das orientações motivacionais ao longo do tempo, tendo em consideração que estas, apesar de poderem ser

consideradas como uma espécie de disposição geral relativamente ao envolvimento nas tarefas, são altamente dependentes dos contextos de aprendizagem (Kaplan & Machr, 2007).

A presente investigação não permitiu evidenciar o uso de estratégias de proteção da autoestima dos alunos perante situações de insucesso, não se verificando neste caso a esperada reorganização do *self*. Contudo estes resultados vão de encontro aos resultados de Alves-Martins e Peixoto (2000 cit. Alves-Martins et. al. (2002) que defendem que esta reorganização do *self* apenas se dá em alunos mais velhos.

Conforme Alves-Martins et. al. (2002) que verificaram que os alunos com sucesso académico atribuem maior importância à competência académica e comportamental do que os alunos com insucesso, também no presente trabalho isso foi verificado. Isto poderia reforçar a ideia de proteção da autoestima dos alunos com insucesso escolar, contudo os níveis de autoconceito não académico não nos mostram essas diferenças revelando apenas que há um aumento global para os três grupos.

Relativamente aos sentimentos vivenciados pelos alunos quando passam pela primeira vez por uma experiência de insucesso escolar a maior parte diz sentir-se triste e ou desiludido, percebe-se que os sentimentos vivenciados se encontram ligados à importância que estes alunos dão ao autoconceito académico quando comparamos ambos os resultados. Estes significados da experiência que aparecem nas respostas de alguns entrevistados quando refletem sobre como se sentem com o insucesso, comprovam que a reprovação escolar pode, de facto, comprometer a autoestima dos alunos, produzindo uma descrença na sua capacidade de aprender, o que suscita incómodo, insegurança e tristeza.

A aceitação da reprovação parece decorrer das crenças no seu papel como facilitador de uma maior sedimentação da aprendizagem e no seu poder disciplinador, ou seja, na sua capacidade de provocar mudança de comportamento do aluno para melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo contribuiu para um conhecimento mais aprofundado sobre a autoestima e o impacto do insucesso escolar nos alunos, uma vez que é um tema de grande relevância na educação.

Os resultados deste trabalho permitem verificar que quando comparamos alunos de sucesso com alunos que reprovam pela primeira vez, não se verificam diferenças significativas em termos dos níveis de autoestima apresentados, estes resultados podem ser justificados por um lado devido às idades e respetivos anos letivos dos participantes em estudo, por outro devido ao suporte dos pais e colegas no momento do insucesso. Essas diferenças já se tornam significativas quando comparamos alunos de sucesso com alunos com historial de reprovação, contudo, não se pode falar que exista uma reorganização do *self*, como proteção da autoestima, uma vez que os dados não suportam essa ideia.

Podemos referir, tendo em conta os resultados do presente estudo, que ter uma alta e/ou média autoestima não é garantia de sucesso escolar, mas poderá estar relacionado com ele podendo mesmo os níveis de autoestima ser uma consequência dos próprios resultados escolares. Os alunos com melhores resultados escolares demonstram uma alta a média autoestima enquanto os alunos com maus resultados escolares tendem a uma baixa autoestima, embora isso não se constitua uma regra. No entanto nos alunos que reprovam pela primeira vez, verifica-se uma ligeira subida da autoestima, se por um lado a idade dos alunos parece ter implicações com a proteção da própria autoestima por outro as relações interpessoais positivas parecem reforçar um ligeiro aumento de autoestima nestes alunos.

Sugere-se que num futura investigação as entrevista, sejam mais direcionadas para questões mais específicas ao tema de forma que possa também ser aplicada aos alunos com historial de reprovações, para se poder comparar, nomeadamente, se uma possível proteção da autoestima estaria relacionada com as constantes reprovações. Aconselha-se igualmente a replicação deste estudo separando os anos letivos para que as dimensões que existem na escala de 7º ano (Atração romântica e Amizades íntimas) possam ser avaliadas contribuindo assim para um maior conhecimento da realidade e para dados mais fidedignos.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios Edições: Braga.
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, Amaral, V., & Pedro, I., (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22, 51-62.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Baumeister, R., Campbell, J., Krueger, J., & Vohs, K. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *American Psychological Society*, 4, 1-43.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development and behaviour*. New York: Longman Inc.
- Cabral, M. (2006) *Autoestima no processo ensino-aprendizagem*. Dissertação de mestrado em Educação apresentado à Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Carapeta, C., Ramires, A. C., & Viana, M. F. (2001). Auto-conceito e participação desportiva. *Análise Psicológica XIX*, 51-58.
- Cole, P., Chan, L., & Lytton, L. (1989). The perceived competence of juvenile delinquents and non-delinquents. *Journal of Special Education*, 23, 294-302.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palácios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação* (2ªed.). Porto Alegre: Artmed.
- 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., & Omelich, C. (1991). As failure mount: Affective and cognitive consequences of ability demotion in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 73, 769-808.
- Gomes, M. A. (2007). *Auto-conceito /auto-estima e rendimento escolar em alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde apresentada à Universidade Aberta, Lisboa.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, & Black, W. (2009). *Multivariate data analysis with readings* (7th Edition). New Jersey: Prentice-Hall International.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligan, (Eds.), *Perceptions of competence and incompetence across the lifespan*. (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. Baumeister, *Self-esteem: The Puzzle of low self-representations* (pp. 87-116). New York: Plenum.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. B. (ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 1-37). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. E. Damon, *Handbook of child psychology: vol. 3. Social, emotional and personality development* (5ª ed., pp. 553-617). New York: Wiley.
- Harter, S. (2006). The Self. In N. Eisenberg, *Handbook of child psychology: vol.3 Social, emotional and personality development* ed. William Damon; Richard M. Lerner (6ª ed., pp. 505-570). Hoboken, NJ, Hoboken: John Wiley & Sons.

- Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2002). *Applied statistics for the behavioural sciences* (5ª Edição). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Jackson, S. A., Tromas, P. R., & Marsh, H. W. (2001). Relationship between flow, self-concept, psychological skills, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 129-153.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Lemos, M. (1993). *A motivação no processo de ensino aprendizagem, em situação de sala de aula*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Porto, Porto.
- Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Shin, N. (2008). Autoconceito e representações da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (26), 423-434.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com SPSS statistics* (6ª ed.). Pêro Pinheiro: Editora Report Number.
- Marsh, H. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H., & Craven, R. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, pp. 133-163.
- Marturano, E. M. (1997). A criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de resiliência e vulnerabilidade. Em E. M. Marturano, S. R. Loureiro & A. W. Zuardi (Orgs.), *Estudos em Saúde Mental* (pp. 132-145). Ribeirão Preto: Comissão de Pós-Graduação em Saúde Mental, FMRP/USP.

- Miguel, R., Rijo, D., Lima, L. (2012). Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. *Revistas Portuguesa de Pedagogia* Ano 46-1, pp. 127-143
- Nascimento, S., Peixoto, F. (2012). Relações entre o estatuto escolar e o autoconceito, auto-estima e orientações motivacionais em alunos do 9º ano de escolaridade. *Análise Psicológica*, 4 (XXX), 421-434.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de Autoconceito e Autoestima. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos*, vol. 6, (pp. 632-640). Braga, Portugal: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento apresentado à Universidade do Minho, Braga.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, autoestima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 235-244.
- Peixoto, F., & Almeida, L. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education* 25, 157-175.
- Peixoto, F., Martins, A. M., Mata, L. & Monteiro, V. (1996). Adaptação da escala de autoconceito para adolescentes da Susan Harter para a população portuguesa. In L. S. Almeida, S. Araújo, M. Gonçalves, C. Machado & M. R. Simões (Eds.). *Avaliação psicológica: formas e contextos, vol. IV*, (pp. 531-537). Braga: APPORT.
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., & Ribeiro, R. B. (manuscrito em preparação) Validação de uma escala de autoconceito e autoestima para pré-adolescentes.

- Quiles, M. & Espada, J. (2007). *Educar para a autoestima*. Algueirão Mem-Martins: Keditora.
- Robinson, W. P., & Tayler, C. A. (1986). Autoestima, desinteresse e insucesso escolar, em alunos do ensino secundário. *Análise Psicológica*, 5, 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
- Roger, C. (1982). The intermediary role of the self-concept. In C. Rogers. *A Social psychology of schooling* (pp. 137- 166). London: Routledge & Kegan Paul.
- Senos, J. (1992). *Autoestima e Resultados Escolares: O papel da atribuição causal e da identidade social na manutenção da autoestima após a obtenção de baixos resultados escolares numa amostra de alunos do 6º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional, apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2 (26), 267-276.
- Schaffer, H. R. (2000). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2012). *Using multivariate statistics (6ª Ed)*. New York, NY: HarperCollins College Publishers.
- Thompson, T. (1999). *Underachieving to protect self-worth: Theory, research and interventions*. Ashgate, UK: Avebury.

Thompson, T., & Dinnel, D. L. (2007). *Is self-worth protection best regarded as intentional self-handicapping behaviour or as an outcome of choking under pressure?* *Educational Psychology*, 27, 509-531.

Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação. (4ªed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Veiga, F. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola. (3ª ed.)*. Lisboa: Edições Fim de Século.

ANEXOS

ANEXO A
(Questionário sociodemográfico do aluno)

- 1) Sexo Masculino Feminino
- 2) Idade
- 3) Ano de Escolaridade 5º 6º 7º 8º 9º
- 4) Turma
- 5) Nº de aluno

6) Qual é a profissão dos teus pais?

Profissão do Pai:

Profissão da Mãe:

7) Quais são as Habilitações Literárias (Nível de Escolaridade) dos teus pais?

- | Pai | | Mãe | |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <input type="radio"/> Curso Universitário | <input type="radio"/> 6º Ano | <input type="radio"/> Curso Universitário | <input type="radio"/> 6º Ano |
| <input type="radio"/> 12º Ano | <input type="radio"/> 5º Ano | <input type="radio"/> 12º Ano | <input type="radio"/> 5º Ano |
| <input type="radio"/> 11º Ano | <input type="radio"/> 4º Ano | <input type="radio"/> 11º Ano | <input type="radio"/> 4º Ano |
| <input type="radio"/> 10º Ano | <input type="radio"/> 3º Ano | <input type="radio"/> 10º Ano | <input type="radio"/> 3º Ano |
| <input type="radio"/> 9º Ano | <input type="radio"/> 2º Ano | <input type="radio"/> 9º Ano | <input type="radio"/> 2º Ano |
| <input type="radio"/> 8º Ano | <input type="radio"/> 1º Ano | <input type="radio"/> 8º Ano | <input type="radio"/> 1º Ano |
| <input type="radio"/> 7º Ano | <input type="radio"/> Não frequentou a escola | <input type="radio"/> 7º Ano | <input type="radio"/> Não frequentou a escola |

8) No final do 1º período (deste ano letivo), quais foram as tuas notas nas seguintes disciplinas:

	1	2	3	4	5
Língua Portuguesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inglês	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
História e Geografia de Portugal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ciências da Natureza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9) Já repetiste algum ano?

- Sim
 Não

9.1) Se respondeste sim, indica em que ano(s) é que isso aconteceu e quantas vezes.

Quantas vezes?

- | | | | |
|------------------------------|----------------------|------------------------------|----------------------|
| <input type="radio"/> 1º Ano | <input type="text"/> | <input type="radio"/> 5º Ano | <input type="text"/> |
| <input type="radio"/> 2º Ano | <input type="text"/> | <input type="radio"/> 6º Ano | <input type="text"/> |
| <input type="radio"/> 3º Ano | <input type="text"/> | <input type="radio"/> 7º Ano | <input type="text"/> |
| <input type="radio"/> 4º Ano | <input type="text"/> | | |

ANEXO B
(Entrevista)

ENTREVISTA ALUNOS REPETENTES

1. Como te sentiste quando reprovaste?
2. Porque reprovaste? Porque achas que isso aconteceu?
3. Achas que podes fazer alguma coisa para não voltares a reprovar? O quê?
4. No final deste ano esperas reprovar ou pensas que vais passar? Porquê?
5. Que conselho darias a um aluno que reprovasse ou estivesse quase a reprovar?
6. Achas que o teres reprovado mudou ou vai mudar alguma coisa na tua vida? O quê?
7. Como reagiram os teus pais a teres reprovado? Fizeram alguma coisa?
8. E os teus amigos e colegas como reagiram? Fizeram ou disseram alguma coisa?
9. Por teres mudado de turma consegues manter os amigos que tinhas ou vão mudar? Já tens amigos nesta nova turma?
10. Como te sentes nesta turma? Porquê?
11. Como te sentes na escola? Porquê?
12. O que é a escola para ti? Porquê?

ANEXO C
(Escala de autoestima e autoconceito 7º ano)

COMO É QUE EU SOU?

As afirmações que se seguem descrevem jovens com características diferentes. **Gostaríamos de saber o quanto te achas parecido(a) com os jovens apresentados em cada afirmação.** Assinala a opção de resposta que mais se ajusta à tua opinião.

Exemplos:

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu
a) Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Alguns jovens não gostam de ver televisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se não tens dúvidas, podes começar a preencher o questionário.

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu
1. Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Alguns jovens conseguem, facilmente, namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Alguns jovens têm um amigo especial em quem podem confiar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Alguns jovens acham que têm dificuldade em falar e escrever bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu
10. Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Alguns jovens têm muitos amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer atividade desportiva, que fizessem pela primeira vez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Alguns jovens acham que as pessoas da sua idade se apaixonariam por eles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Alguns jovens conseguem expressar-se muito bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Alguns jovens não gostam do modo como corre a sua vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Alguns jovens têm dificuldade em ser bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu

Draft

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu
27. Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar coisas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Alguns jovens são muito bem aceites pelos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Alguns jovens acham que são bonitos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Alguns jovens acham que são interessantes e divertidos nos seus encontros com elementos do sexo oposto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Alguns jovens, normalmente, portam-se bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Alguns jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Alguns jovens têm boas notas a Português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Alguns jovens gostam mesmo do seu aspeto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu

Draft

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu
45. Alguns jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Alguns jovens sentem-se muito bem com a maneira como se comportam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Alguns jovens têm dificuldade em conquistar as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Alguns jovens não gostam da sua aparência física.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Alguns jovens têm sentimentos negativos em relação a si próprios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu

C I

O quanto isto é importante para mim?

As afirmações que se seguem referem-se à importância que alguns jovens atribuem a certas coisas. Gostaríamos de saber o quanto te achas parecido(a) com os jovens apresentados em cada afirmação. Assinala a opção de resposta que mais se ajusta à tua opinião.

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

Draft

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu
14. Alguns jovens não acham importante conseguir conquistar as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Alguns jovens acham que é importante comportarem-se corretamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Matemática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu

OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!

■ C I ■

ANEXO D
(Escala de autoestima e autoconceito para o 5º ano)

COMO É QUE EU SOU?

As afirmações que se seguem descrevem jovens com características diferentes. **Gostaríamos de saber o quanto te achas parecido(a) com os jovens apresentados em cada afirmação.** Assinala a opção de resposta que mais se ajusta à tua opinião.

Exemplos:

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu
a) Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Alguns jovens não gostam de ver televisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se não tens dúvidas, podes começar a preencher o questionário.

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu
1. Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência (aspeto físico).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Alguns jovens necessitam de explicações a Português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Alguns jovens acham que têm dificuldade em falar e escrever bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Alguns jovens ficam muitas vezes tristes consigo próprios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu
10. Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Alguns jovens têm muitos amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer atividade desportiva que fizessem pela primeira vez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Alguns jovens acham que escrevem bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Alguns jovens conseguem explicar-se muito bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Alguns jovens não gostam do modo como corre a sua vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu

Draft

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu
28. Alguns jovens são muito bem aceites pelos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Alguns jovens, normalmente, portam-se bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Alguns jovens têm boas notas a Português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Alguns jovens sentem que não são bons desportistas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Alguns jovens gostam mesmo do seu aspeto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Alguns jovens sentem-se muito bem com a maneira como se comportam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Alguns jovens não gostam da sua aparência física.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Alguns jovens não estão satisfeitos consigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu

O quanto isto é importante para mim?

As afirmações que se seguem referem-se à importância que alguns jovens atribuem a certas coisas. Gostaríamos de saber o quanto te achas parecido(a) com os jovens apresentados em cada afirmação. Assinala a opção de resposta que mais se ajusta à tua opinião.

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu
1. Alguns jovens acham importante ser bom aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Alguns jovens pensam que não é importante ser bem aceite pelos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Alguns jovens acham que é importante serem bons em desporto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Alguns jovens acham que o seu aspeto físico não tem muita importância.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazer as coisas que estão certas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Matemática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Alguns jovens não acham importante ter bons resultados na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Alguns jovens acham importante que os colegas gostem deles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Alguns jovens acham que não é importante ser bom em atividades desportivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Alguns jovens acham que o seu aspecto físico é importante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Alguns jovens acham que é importante comportarem-se corretamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Matemática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu

ORRIGADO PEI A TUA COLABORAÇÃO!

ANEXO E
(Escala de motivação de Skaalvik)

EU E A ESCOLA

As afirmações que se seguem referem-se às opiniões de alguns jovens acerca das aprendizagens escolares. **Gostaríamos de saber o quanto te achas parecido(a) com os jovens apresentados em cada afirmação.** Assinala a opção de resposta que mais se ajusta à tua opinião.

Exemplo:

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu
a) Para alguns alunos é extremamente importante ter notas positivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se não tens dúvidas, podes começar a preencher o questionário.

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

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

ANEXO F
(Análise multivariada da autoestima)

Descriptive Statistics

	Grupo	Mean	Std. Deviation	N
AE	Reprov_1 ^a	2,79	,638	62
	Reprov_Mais	2,83	,591	52
	Sem_Reprov	3,02	,669	61
	Total	2,88	,641	175
AE_2	Reprov_1 ^a	3,02	,501	62
	Reprov_Mais	2,85	,624	52
	Sem_Reprov	3,14	,567	61
	Total	3,01	,572	175

Box's Test of Equality of Covariance Matrices^a

Box's M	5,504
F	,902
df1	6
df2	625329,042
Sig.	,492

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
factor1	Pillai's Trace	,036	6,360 ^b	1,000	172,000	,013
	Wilks'					
	Lambda	,964	6,360 ^b	1,000	172,000	,013
	Hotelling's Trace	,037	6,360 ^b	1,000	172,000	,013
	Roy's Largest Root	,037	6,360 ^b	1,000	172,000	,013
	Pillai's Trace	,018	1,576 ^b	2,000	172,000	,210
factor1 * Grupo	Wilks'					
	Lambda	,982	1,576 ^b	2,000	172,000	,210
	Hotelling's Trace	,018	1,576 ^b	2,000	172,000	,210
	Roy's Largest Root	,018	1,576 ^b	2,000	172,000	,210

Measure: Auto_Estima

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
factor1	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: Auto_Estima

Source	factor1	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
factor1	Linear	1,291	1	1,291	6,360	,013
factor1 * Grupo	Linear	,640	2	,320	1,576	,210
Error(factor1)	Linear	34,911	172	,203		

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

	F	df1	df2	Sig.
AE	,413	2	172	,662
AE_2	,676	2	172	,510

Tests of Between-Subjects Effects

Measure: Auto_Estima

Transformed Variable: Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	3006,579	1	3006,579	5805,684	,000
Grupo	3,657	2	1,828	3,531	,031
Error	89,073	172	,518		

Estimated Marginal Means- factor1

Estimates

Measure: Auto_Estima

factor1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	2,879	,048	2,784	2,974
2	3,001	,043	2,917	3,085

Pairwise Comparisons Measure: Auto_Estima

(I) factor1	(J) factor1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-,122 [*]	,048	,013	-,217	-,026
2	1	,122 [*]	,048	,013	,026	,217

Multivariate Tests

	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Pillai's trace	,036	6,360 ^a	1,000	172,000	,013
Wilks' lambda	,964	6,360 ^a	1,000	172,000	,013
Hotelling's trace	,037	6,360 ^a	1,000	172,000	,013
Roy's largest root	,037	6,360 ^a	1,000	172,000	,013

Post Hoc Tets- Grupo

Multiple Comparisons

Measure: Auto_Estima

Tukey HSD

(I) Grupo	(J) Grupo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Reprov_1 ^a	Reprov_Mais	,07	,096	,757	-,16	,29
	Sem_Reprov	-,18	,092	,138	-,39	,04
Reprov_Mais	Reprov_1 ^a	-,07	,096	,757	-,29	,16
	Sem_Reprov	-,24 [*]	,096	,032	-,47	-,02
Sem_Reprov	Reprov_1 ^a	,18	,092	,138	-,04	,39
	Reprov_Mais	,24 [*]	,096	,032	,02	,47

Homogeneous Subsets

Auto_Estima

Tukey HSD

Grupo	N	Subset	
		1	2
Reprov_Mais	52	2,84	
Reprov_1 ^a	62	2,90	2,90
Sem_Reprov	61		3,08
Sig.		,752	,154

ANEXO G
(Análise multivariada do autoconceito acadêmico e não acadêmico)

Descriptive Statistics

	Grupo	Mean	Std. Deviation	N
AC_Acad	Reprov_1 ^a	2,34	,384	62
	Reprov_Mais	2,39	,344	52
	Sem_Reprov	2,84	,465	61
	Total	2,53	,463	175
AC_Acad_2	Reprov_1 ^a	2,48	,411	62
	Reprov_Mais	2,60	,412	52
	Sem_Reprov	2,77	,512	61
	Total	2,62	,464	175
AC_N_Acad	Reprov_1 ^a	2,80	,440	62
	Reprov_Mais	2,88	,440	52
	Sem_Reprov	2,94	,429	61
	Total	2,87	,438	175
AC_N_Acad_2	Reprov_1 ^a	2,96	,408	62
	Reprov_Mais	2,98	,425	52
	Sem_Reprov	3,00	,422	61
	Total	2,98	,416	175

Box's Test of Equality of Covariance Matrices^a

Box's M	29,429
F	1,422
df1	20
df2	100800,331
Sig.	,100

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	
Between Subjects	tercept	Pillai's Trace	,988	7027,617 ^b	2,000	171,000	,000
		Wilks' Lambda	,012	7027,617 ^b	2,000	171,000	,000
		Hotelling's Trace	82,194	7027,617 ^b	2,000	171,000	,000
		Roy's Largest Root	82,194	7027,617 ^b	2,000	171,000	,000
Within Subjects	Grupo	Pillai's Trace	,186	8,793	4,000	344,000	,000
		Wilks' Lambda	,815	9,222 ^b	4,000	342,000	,000
		Hotelling's Trace	,227	9,647	4,000	340,000	,000
		Roy's Largest Root	,225	19,384 ^c	2,000	172,000	,000
	factor1	Pillai's Trace	,095	8,961 ^b	2,000	171,000	,000
		Wilks' Lambda	,905	8,961 ^b	2,000	171,000	,000
		Hotelling's Trace	,105	8,961 ^b	2,000	171,000	,000
		Roy's Largest Root	,105	8,961 ^b	2,000	171,000	,000
Within Subjects	factor1 *	Pillai's Trace	,088	3,939	4,000	344,000	,004
		Wilks' Lambda	,913	3,982 ^b	4,000	342,000	,004
	Grupo	Hotelling's Trace	,095	4,024	4,000	340,000	,003
		Roy's Largest Root	,087	7,523 ^c	2,000	172,000	,001

Tests of Within-Subjects Effects

Multivariate^{a,b}

Within Subjects Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	
factor1	Pillai's Trace	,095	8,961 ^c	2,000	171,000	,000
	Wilks' Lambda	,905	8,961 ^c	2,000	171,000	,000
	Hotelling's Trace	,105	8,961 ^c	2,000	171,000	,000
	Roy's Largest Root	,105	8,961 ^c	2,000	171,000	,000
factor1 *	Pillai's Trace	,088	3,939	4,000	344,000	,004
	Wilks' Lambda	,913	3,982 ^c	4,000	342,000	,004
Grupo	Hotelling's Trace	,095	4,024	4,000	340,000	,003
	Roy's Largest Root	,087	7,523 ^d	2,000	172,000	,001

a. Design: Intercept + Grupo

Within Subjects Design: factor1

Source	Measure	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.		
factor1	ACAcad	Sphericity Assumed	,807	1	,807	9,845	,002	
		Greenhouse- Geisser	,807	1,000	,807	9,845	,002	
	ACNAcad	Huynh-Feldt	,807	1,000	,807	9,845	,002	
		Lower-bound	,807	1,000	,807	9,845	,002	
		Sphericity Assumed	1,041	1	1,041	12,518	,001	
		Greenhouse- Geisser	1,041	1,000	1,041	12,518	,001	
	factor1 *	ACAcad	Huynh-Feldt	1,041	1,000	1,041	12,518	,001
			Lower-bound	1,041	1,000	1,041	12,518	,001
		ACNAcad	Sphericity Assumed	1,233	2	,616	7,523	,001
			Greenhouse- Geisser	1,233	2,000	,616	7,523	,001
Huynh-Feldt			1,233	2,000	,616	7,523	,001	
Lower-bound			1,233	2,000	,616	7,523	,001	
Grupo	ACAcad	Sphericity Assumed	,167	2	,084	1,007	,368	
		Greenhouse- Geisser	,167	2,000	,084	1,007	,368	
	ACNAcad	Huynh-Feldt	,167	2,000	,084	1,007	,368	
		Lower-bound	,167	2,000	,084	1,007	,368	
		Sphericity Assumed	14,091	172	,082			
		Greenhouse- Geisser	14,091	172,000	,082			
	Error(fact or1)	ACAcad	Huynh-Feldt	14,091	172,000	,082		
			Lower-bound	14,091	172,000	,082		
		ACNAcad	Sphericity Assumed	14,307	172	,083		
			Greenhouse- Geisser	14,307	172,000	,083		
Huynh-Feldt			14,307	172,000	,083			
Lower-bound			14,307	172,000	,083			

Tests of Within-Subjects Contrasts

Source	Measure	factor1	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
factor1	ACAcad	Linear	,807	1	,807	9,845	,002
	ACNAcad	Linear	1,041	1	1,041	12,518	,001
factor1 * Grupo	ACAcad	Linear	1,233	2	,616	7,523	,001
	ACNAcad	Linear	,167	2	,084	1,007	,368
Error(factor1)	ACAcad	Linear	14,091	172	,082		
	ACNAcad	Linear	14,307	172	,083		

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

	F	df1	df2	Sig.
AC_Acad	3,100	2	172	,048
AC_Acad_2	1,695	2	172	,187
AC_N_Acad	,138	2	172	,871
AC_N_Acad_2	,114	2	172	,892

Tests of Between-Subjects Effects

Transformed Variable: Average

Source	Measure	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	ACAcad	2298,206	1	2298,206	8129,754	,000
	ACNAcad	2980,942	1	2980,942	10579,930	,000
Grupo	ACAcad	10,730	2	5,365	18,978	,000
	ACNAcad	,462	2	,231	,820	,442
Error	ACAcad	48,623	172	,283		
	ACNAcad	48,462	172	,282		

Estimated Marginal Means - 1. Grupo

Measure	Grupo	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
ACAcad	Reprov_1 ^a	2,407	,048	2,313	2,502
	Reprov_Mais	2,496	,052	2,394	2,599
	Sem_Reprov	2,808	,048	2,713	2,903
ACNAcad	Reprov_1 ^a	2,882	,048	2,788	2,976
	Reprov_Mais	2,933	,052	2,830	3,036
	Sem_Reprov	2,968	,048	2,873	3,063

Pairwise Comparisons

Measure	(I) Grupo	(J) Grupo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
						Lower Bound	Upper Bound
						ACAcad	Reprov_1 ^a
Sem_Reprov	-,400*	,068	,000	-,534	-,266		
Reprov_Mais	Reprov_1 ^a	,089	,071	,210	-,051		,229
	Sem_Reprov	-,311*	,071	,000	-,451		-,171
Sem_Reprov	Reprov_1 ^a	,400*	,068	,000	,266		,534
	Reprov_Mais	,311*	,071	,000	,171		,451
ACNAcad	Reprov_1 ^a	Reprov_Mais	-,051	,071	,467	-,191	,088
		Sem_Reprov	-,086	,068	,205	-,220	,047
	Reprov_Mais	Reprov_1 ^a	,051	,071	,467	-,088	,191
		Sem_Reprov	-,035	,071	,625	-,175	,105
	Sem_Reprov	Reprov_1 ^a	,086	,068	,205	-,047	,220
		Reprov_Mais	,035	,071	,625	-,105	,175

Based on estimated marginal means

Multivariate Tests

	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Pillai's trace	,186	8,793	4,000	344,000	,000
Wilks' lambda	,815	9,222 ^a	4,000	342,000	,000
Hotelling's trace	,227	9,647	4,000	340,000	,000
Roy's largest root	,225	19,384 ^b	2,000	172,000	,000

Univariate Tests

Measure		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ACAcad	Contrast	5,365	2	2,682	18,978	,000
	Error	24,311	172	,141		
ACNAcad	Contrast	,231	2	,115	,820	,442
	Error	24,231	172	,141		

2. factor1

Estimates

Measure	factor1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
ACAcad	1	2,522	,031	2,462	2,583
	2	2,619	,034	2,551	2,686
ACNAcad	1	2,873	,033	2,808	2,938
	2	2,982	,032	2,920	3,045

Pairwise Comparisons

Measure	(I) factor1	(J) factor1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
						Lower Bound	Upper Bound
ACAcad	1	2	-,096 [*]	,031	,002	-,157	-,036
	2	1	,096 [*]	,031	,002	,036	,157
ACNAcad	1	2	-,109 [*]	,031	,001	-,170	-,048
	2	1	,109 [*]	,031	,001	,048	,170

Multivariate Tests

	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Pillai's trace	,095	8,961 ^a	2,000	171,000	,000
Wilks' lambda	,905	8,961 ^a	2,000	171,000	,000
Hotelling's trace	,105	8,961 ^a	2,000	171,000	,000
Roy's largest root	,105	8,961 ^a	2,000	171,000	,000

3. Grupo * factor1

Measure	Grupo	factor1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ACAcad	Reprov_1 ^a	1	2,337	,051	2,236	2,439
		2	2,477	,057	2,365	2,590
	Reprov_Mais	1	2,389	,056	2,278	2,499
		2	2,604	,062	2,481	2,727
ACNAcad	Sem_Reprov	1	2,841	,052	2,739	2,943
		2	2,775	,058	2,661	2,888
	Reprov_1 ^a	1	2,799	,055	2,690	2,909
		2	2,964	,053	2,859	3,069
	Reprov_Mais	1	2,882	,060	2,762	3,001
		2	2,984	,058	2,870	3,099
	Sem_Reprov	1	2,937	,056	2,827	3,048
		2	2,998	,054	2,893	3,104

Post Hoc Tests - Grupo

Homogeneous Subsets

ACAcad

Tukey HSD

Grupo	N	Subset	
		1	2
Reprov_1 ^a	62	2,41	
Reprov_Mais	52	2,50	
Sem_Reprov	61		2,81
Sig.		,412	1,000

ACNAcad

Tukey HSD

Grupo	N	Subset
		1
Reprov_1 ^a	62	2,88
Reprov_Mais	52	2,93
Sem_Reprov	61	2,97
Sig.		,434

ANEXO H
(Análise multivariada do comportamento)

Descriptive Statistics

	Grupo	Mean	Std. Deviation	N
C	Reprov_1 ^a	2,82	,591	62
	Reprov_Mais	2,74	,538	52
	Sem_Reprov	3,28	,444	61
	Total	2,95	,577	175
C_2	Reprov_1 ^a	2,86	,492	62
	Reprov_Mais	2,82	,565	52
	Sem_Reprov	3,17	,535	61
	Total	2,95	,549	175

Box's Test of Equality of Covariance Matrices^a

Box's M	9,738
F	1,596
df1	6
df2	625329,042
Sig.	,144

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
factor1	Pillai's Trace	,000	,005 ^b	1,000	172,000	,942
	Wilks' Lambda	1,000	,005 ^b	1,000	172,000	,942
	Hotelling's Trace	,000	,005 ^b	1,000	172,000	,942
	Roy's Largest Root	,000	,005 ^b	1,000	172,000	,942
factor1 * Grupo	Pillai's Trace	,020	1,741 ^b	2,000	172,000	,178
	Wilks' Lambda	,980	1,741 ^b	2,000	172,000	,178
	Hotelling's Trace	,020	1,741 ^b	2,000	172,000	,178
	Roy's Largest Root	,020	1,741 ^b	2,000	172,000	,178

Mauchly's Test of Sphericity^a Measure: Comp

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
factor1	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: Comp

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
factor1	Sphericity Assumed	,001	1	,001	,005	,942
	Greenhouse-Geisser	,001	1,000	,001	,005	,942
	Huynh-Feldt	,001	1,000	,001	,005	,942
	Lower-bound	,001	1,000	,001	,005	,942
factor1 * Grupo	Sphericity Assumed	,582	2	,291	1,741	,178
	Greenhouse-Geisser	,582	2,000	,291	1,741	,178
	Huynh-Feldt	,582	2,000	,291	1,741	,178
	Lower-bound	,582	2,000	,291	1,741	,178
Error(factor1)	Sphericity Assumed	28,721	172	,167		
	Greenhouse-Geisser	28,721	172,000	,167		
	Huynh-Feldt	28,721	172,000	,167		
	Lower-bound	28,721	172,000	,167		

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: Comp

Source	factor1	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
factor1	Linear	,001	1	,001	,005	,942
factor1 * Grupo	Linear	,582	2	,291	1,741	,178
Error(factor1)	Linear	28,721	172	,167		

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

	F	df1	df2	Sig.
C	,731	2	172	,483
C_2	,205	2	172	,815

Measure: Comp - Transformed Variable: Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	3019,733	1	3019,733	7717,264	,000
Grupo	13,751	2	6,875	17,571	,000
Error	67,303	172	,391		

Estimated Marginal Means-factor1

Estimates

Measure: Comp

factor1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	2,945	,040	2,866	3,024
2	2,948	,040	2,869	3,027

Pairwise Comparisons

Measure: Comp

(I) factor1	(J) factor1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^a	95% Confidence Interval for Difference ^a	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-,003	,044	,942	-,090	,083
2	1	,003	,044	,942	-,083	,090

Based on estimated marginal means

a. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

Multivariate Tests

	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Pillai's trace	,000	,005 ^a	1,000	172,000	,942
Wilks' lambda	1,000	,005 ^a	1,000	172,000	,942
Hotelling's trace	,000	,005 ^a	1,000	172,000	,942
Roy's largest root	,000	,005 ^a	1,000	172,000	,942

Each F tests the multivariate effect of factor1. These tests are based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

Post Hoc Tests-Grupo

Multiple Comparisons

Measure: Comp

Tukey HSD

(I) Grupo	(J) Grupo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Reprov_1 ^a	Reprov_Mais	,06	,083	,763	-,14	,26
	Sem_Reprov	-,39*	,080	,000	-,57	-,20
Reprov_Mais	Reprov_1 ^a	-,06	,083	,763	-,26	,14
	Sem_Reprov	-,44*	,083	,000	-,64	-,25
Sem_Reprov	Reprov_1 ^a	,39*	,080	,000	,20	,57
	Reprov_Mais	,44*	,083	,000	,25	,64

ANEXO I
(Análise multivariada da importância do autoconceito acadêmico)

Descriptive Statistics

	Grupo	Mean	Std. Deviation	N
Imp_AC_Acad	Reprov_1 ^a	3,15	,680	62
	Reprov_Mais	2,92	,526	52
	Sem_Reprov	3,60	,457	61
	Total	3,24	,628	175
Imp_AC_Acad_2	Reprov_1 ^a	3,16	,543	62
	Reprov_Mais	3,09	,542	52
	Sem_Reprov	3,42	,511	61
	Total	3,23	,548	175

Box's Test of Equality of Covariance Matrices^a

Box's M	12,807
F	2,098
df1	6
df2	625329,042
Sig.	,050

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups. a. Design:

Intercept + Grupo

Within Subjects Design: factor1

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
factor1	Pillai's Trace	,000	,005 ^b	1,000	172,000	,943
	Wilks' Lambda	1,000	,005 ^b	1,000	172,000	,943
	Hotelling's Trace	,000	,005 ^b	1,000	172,000	,943
	Roy's Largest Root	,000	,005 ^b	1,000	172,000	,943
factor1 * Grupo	Pillai's Trace	,052	4,683 ^b	2,000	172,000	,010
	Wilks' Lambda	,948	4,683 ^b	2,000	172,000	,010
	Hotelling's Trace	,054	4,683 ^b	2,000	172,000	,010
	Roy's Largest Root	,054	4,683 ^b	2,000	172,000	,010

a. Design: Intercept + Grupo

Within Subjects Design: factor1

b. Exact statistic

Mauchly's Test of Sphericity^a

Measure: Import_ACACAD

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
factor1	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: Import_ACACAD

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
factor1	Sphericity Assumed	,001	1	,001	,005	,943
	Greenhouse-Geisser	,001	1,000	,001	,005	,943
	Huynh-Feldt	,001	1,000	,001	,005	,943
	Lower-bound	,001	1,000	,001	,005	,943
factor1 * Grupo	Sphericity Assumed	1,700	2	,850	4,683	,010
	Greenhouse-Geisser	1,700	2,000	,850	4,683	,010
	Huynh-Feldt	1,700	2,000	,850	4,683	,010
	Lower-bound	1,700	2,000	,850	4,683	,010
Error(factor1)	Sphericity Assumed	31,223	172	,182		
	Greenhouse-Geisser	31,223	172,000	,182		
	Huynh-Feldt	31,223	172,000	,182		
	Lower-bound	31,223	172,000	,182		

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: Import_ACACAD

Source	factor1	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
factor1	Linear	,001	1	,001	,005	,943
factor1 * Grupo	Linear	1,700	2	,850	4,683	,010
Error(factor1)	Linear	31,223	172	,182		

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

	F	df1	df2	Sig.
Imp_AC_Acad	3,347	2	172	,038
Imp_AC_Acad_2	,093	2	172	,911

Tests of Between-Subjects Effects

Measure: Import_ACACAD

Transformed Variable: Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	3616,746	1	3616,746	8613,524	,000
Grupo	15,659	2	7,829	18,646	,000
Error	72,221	172	,420		

Estimated Marginal Means -factor1

Estimates

Measure: Import_ACACAD

factor1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	3,226	,043	3,142	3,311
2	3,223	,040	3,143	3,303

Measure: Import_ACACAD

(I) factor1	(J) factor1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^a	95% Confidence Interval for Difference ^a	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	,003	,046	,943	-,087	,093
2	1	-,003	,046	,943	-,093	,087

Multivariate Tests

	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Pillai's trace	,000	,005 ^a	1,000	172,000	,943
Wilks' lambda	1,000	,005 ^a	1,000	172,000	,943
Hotelling's trace	,000	,005 ^a	1,000	172,000	,943
Roy's largest root	,000	,005 ^a	1,000	172,000	,943

Post Hoc Tests-Grupo

Multiple Comparisons

Measure: Import_ACACAD

Tukey HSD

(I) Grupo	(J) Grupo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Reprov_1 ^a	Reprov_Mais	,15	,086	,180	-,05	,36
	Sem_Reprov	-,35*	,083	,000	-,55	-,16
Reprov_Mais	Reprov_1 ^a	-,15	,086	,180	-,36	,05
	Sem_Reprov	-,51*	,086	,000	-,71	-,30
Sem_Reprov	Reprov_1 ^a	,35*	,083	,000	,16	,55
	Reprov_Mais	,51*	,086	,000	,30	,71

ANEXO J
(Análise multivariada da motivação)

Descriptive Statistics				
	Grupo	Mean	Std. Deviation	N
Tarefa	Reprov_1 ^a	2,90	,467	62
	Reprov_Mais	2,81	,556	52
	Sem_Reprov	3,19	,406	61
	Total	2,97	,500	175
Tarefa_2	Reprov_1 ^a	2,88	,494	62
	Reprov_Mais	2,82	,416	52
	Sem_Reprov	3,15	,498	61
	Total	2,96	,493	175
AutoVal	Reprov_1 ^a	2,54	,623	62
	Reprov_Mais	2,45	,567	52
	Sem_Reprov	2,63	,598	61
	Total	2,54	,599	175
AutoVal_2	Reprov_1 ^a	2,48	,624	62
	Reprov_Mais	2,49	,557	52
	Sem_Reprov	2,42	,562	61
	Total	2,46	,580	175
AutoDef	Reprov_1 ^a	2,63	,866	62
	Reprov_Mais	2,37	,713	52
	Sem_Reprov	2,32	,760	61
	Total	2,44	,794	175
AutoDef_2	Reprov_1 ^a	2,41	,658	62
	Reprov_Mais	2,41	,599	52
	Sem_Reprov	2,39	,765	61
	Total	2,40	,677	175
Evita	Reprov_1 ^a	2,34	,618	62
	Reprov_Mais	2,46	,611	52
	Sem_Reprov	1,95	,590	61
	Total	2,24	,641	175
Evita_2	Reprov_1 ^a	2,25	,630	62
	Reprov_Mais	2,41	,568	52
	Sem_Reprov	2,13	,688	61
	Total	2,26	,640	175

Box's Test of Equality of Covariance Matrices^a

Box's M	115,083
F	1,492
df1	72
df2	78540,358
Sig.	,004

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Between Subjects	Pillai's Trace	,993	6076,051 ^b	4,000	169,000	,000
	Wilks' Lambda	,007	6076,051 ^b	4,000	169,000	,000
	Intercept					
	Hotelling's Trace	143,812	6076,051 ^b	4,000	169,000	,000
	Roy's Largest Root	143,812	6076,051 ^b	4,000	169,000	,000
	Pillai's Trace	,164	3,805	8,000	340,000	,000
	Wilks' Lambda	,839	3,883 ^b	8,000	338,000	,000
	Grupo					
	Hotelling's Trace	,189	3,960	8,000	336,000	,000
	Roy's Largest Root	,166	7,075 ^c	4,000	170,000	,000
Within Subjects	Pillai's Trace	,014	,605 ^b	4,000	169,000	,659
	Wilks' Lambda	,986	,605 ^b	4,000	169,000	,659
	factor1					
	Hotelling's Trace	,014	,605 ^b	4,000	169,000	,659
	Roy's Largest Root	,014	,605 ^b	4,000	169,000	,659
	Pillai's Trace	,092	2,050	8,000	340,000	,040
	Wilks' Lambda	,909	2,063 ^b	8,000	338,000	,039
	factor1 *					
	Grupo					
	Hotelling's Trace	,099	2,076	8,000	336,000	,038
Roy's Largest Root	,085	3,601 ^c	4,000	170,000	,008	

a. Design: Intercept + Grupo Within Subjects Design: factor1

Mauchly's Test of Sphericity^a

Within Subjects Effect	Measure	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^b		
						Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
factor1	Task	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000
	AV	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000
	AD	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000
	Avoid	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

Tests of Within-Subjects Effects

Multivariate^{a,b}

Within Subjects Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	
factor1	Pillai's Trace	,014	,605 ^c	4,000	169,000	,659
	Wilks' Lambda	,986	,605 ^c	4,000	169,000	,659
	Hotelling's Trace	,014	,605 ^c	4,000	169,000	,659
	Roy's Largest Root	,014	,605 ^c	4,000	169,000	,659
factor1 * Grupo	Pillai's Trace	,092	2,050	8,000	340,000	,040
	Wilks' Lambda	,909	2,063 ^c	8,000	338,000	,039
	Hotelling's Trace	,099	2,076	8,000	336,000	,038
	Roy's Largest Root	,085	3,601 ^d	4,000	170,000	,008

Univariate Tests

Source	Measure	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
factor1	Task	Sphericity Assumed	,018	1	,018	,137	,711
		Greenhouse-Geisser	,018	1,000	,018	,137	,711
		Huynh-Feldt	,018	1,000	,018	,137	,711
		Lower-bound	,018	1,000	,018	,137	,711
	AV	Sphericity Assumed	,493	1	,493	1,953	,164
		Greenhouse-Geisser	,493	1,000	,493	1,953	,164
		Huynh-Feldt	,493	1,000	,493	1,953	,164
		Lower-bound	,493	1,000	,493	1,953	,164
	AD	Sphericity Assumed	,135	1	,135	,359	,550
		Greenhouse-Geisser	,135	1,000	,135	,359	,550
		Huynh-Feldt	,135	1,000	,135	,359	,550
		Lower-bound	,135	1,000	,135	,359	,550
Avoid	Sphericity Assumed	,022	1	,022	,114	,736	
	Greenhouse-Geisser	,022	1,000	,022	,114	,736	
	Huynh-Feldt	,022	1,000	,022	,114	,736	
	Lower-bound	,022	1,000	,022	,114	,736	
Task	Sphericity Assumed	,032	2	,016	,118	,889	
	Greenhouse-Geisser	,032	2,000	,016	,118	,889	
	Huynh-Feldt	,032	2,000	,016	,118	,889	
	Lower-bound	,032	2,000	,016	,118	,889	
AV	Sphericity Assumed	,911	2	,455	1,802	,168	
	Greenhouse-Geisser	,911	2,000	,455	1,802	,168	
	Huynh-Feldt	,911	2,000	,455	1,802	,168	
	Lower-bound	,911	2,000	,455	1,802	,168	
Grupo	Sphericity Assumed	1,520	2	,760	2,027	,135	
	Greenhouse-Geisser	1,520	2,000	,760	2,027	,135	
	Huynh-Feldt	1,520	2,000	,760	2,027	,135	
	Lower-bound	1,520	2,000	,760	2,027	,135	
Avoid	Sphericity Assumed	1,296	2	,648	3,336	,038	
	Greenhouse-Geisser	1,296	2,000	,648	3,336	,038	
	Huynh-Feldt	1,296	2,000	,648	3,336	,038	
	Lower-bound	1,296	2,000	,648	3,336	,038	
Error(factor1)	Task	Sphericity Assumed	23,138	172	,135		
		Greenhouse-Geisser	23,138	172,000	,135		
		Huynh-Feldt	23,138	172,000	,135		
	AV	Sphericity Assumed	43,457	172	,253		

	Greenhouse-Geisser	43,457	172,000	,253	
	Huynh-Feldt	43,457	172,000	,253	
	Lower-bound	43,457	172,000	,253	
	Sphericity Assumed	64,507	172	,375	
AD	Greenhouse-Geisser	64,507	172,000	,375	
	Huynh-Feldt	64,507	172,000	,375	
	Lower-bound	64,507	172,000	,375	
	Sphericity Assumed	33,405	172	,194	
Avoid	Greenhouse-Geisser	33,405	172,000	,194	
	Huynh-Feldt	33,405	172,000	,194	
	Lower-bound	33,405	172,000	,194	

Tests of Within-Subjects Contrasts

Source	Measure	factor1	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	Task	Linear	,018	1	,018	,137	,711
	AV	Linear	,493	1	,493	1,953	,164
	AD	Linear	,135	1	,135	,359	,550
	Avoid	Linear	,022	1	,022	,114	,736
	Task	Linear	,032	2	,016	,118	,889
factor1 *	AV	Linear	,911	2	,455	1,802	,168
Grupo	AD	Linear	1,520	2	,760	2,027	,135
	Avoid	Linear	1,296	2	,648	3,336	,038
Error(factor1)	Task	Linear	23,138	172	,135		
	AV	Linear	43,457	172	,253		
	AD	Linear	64,507	172	,375		
	Avoid	Linear	33,405	172	,194		

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

	F	df1	df2	Sig.
Tarefa	,573	2	172	,565
Tarefa_2	2,813	2	172	,063
AutoVal	,296	2	172	,744
AutoVal_2	1,364	2	172	,258
AutoDef	1,493	2	172	,228
AutoDef_2	1,683	2	172	,189
Evita	,133	2	172	,876
Evita_2	1,093	2	172	,337

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

Tests of Between-Subjects Effects

Transformed Variable: Average

Source	Measure	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	Task	3042,430	1	3042,430	9614,657	,000
	AV	2176,312	1	2176,312	4891,670	,000
	AD	2036,046	1	2036,046	2877,322	,000
	Avoid	1769,039	1	1769,039	3077,093	,000
Grupo	Task	8,179	2	4,089	12,923	,000
	AV	,172	2	,086	,193	,825
	AD	1,921	2	,961	1,357	,260
	Avoid	9,129	2	4,564	7,939	,001
Error	Task	54,427	172	,316		
	AV	76,523	172	,445		
	AD	121,710	172	,708		
	Avoid	98,884	172	,575		

Estimated Marginal Means- factor1

Estimates

Measure	factor1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Task	1	2,965	,036	2,894	3,036
	2	2,950	,036	2,879	3,021
AV	1	2,539	,045	2,450	2,629
	2	2,464	,044	2,377	2,551
AD	1	2,439	,060	2,321	2,557
	2	2,400	,052	2,298	2,502
Avoid	1	2,247	,046	2,157	2,338
	2	2,263	,048	2,168	2,358

Pairwise Comparisons

Measure	(I) factor1	(J) factor1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^a	95% Confidence Interval for Difference ^a	
						Lower Bound	Upper Bound
Task	1	2	,015	,039	,711	-,063	,092
	2	1	-,015	,039	,711	-,092	,063
AV	1	2	,075	,054	,164	-,031	,182
	2	1	-,075	,054	,164	-,182	,031
AD	1	2	,039	,066	,550	-,090	,169
	2	1	-,039	,066	,550	-,169	,090
Avoid	1	2	-,016	,047	,736	-,109	,077
	2	1	,016	,047	,736	-,077	,109

Multivariate Tests

	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Pillai's trace	,014	,605 ^a	4,000	169,000	,659
Wilks' lambda	,986	,605 ^a	4,000	169,000	,659
Hotelling's trace	,014	,605 ^a	4,000	169,000	,659
Roy's largest root	,014	,605 ^a	4,000	169,000	,659

Post Hoc Tests-Grupo

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Measure	(I) Grupo	(J) Grupo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Task	Reprov_1 ^a	Reprov_Mais	,08	,075	,549	-,10	,26
		Sem_Reprov	-,28 [*]	,072	,000	-,45	-,11
	Reprov_Mais	Reprov_1 ^a	-,08	,075	,549	-,26	,10
		Sem_Reprov	-,36 [*]	,075	,000	-,53	-,18
	Sem_Reprov	Reprov_1 ^a	,28 [*]	,072	,000	,11	,45
		Reprov_Mais	,36 [*]	,075	,000	,18	,53
AV	Reprov_1 ^a	Reprov_Mais	,04	,089	,889	-,17	,25
		Sem_Reprov	-,01	,085	,988	-,21	,19
	Reprov_Mais	Reprov_1 ^a	-,04	,089	,889	-,25	,17
		Sem_Reprov	-,05	,089	,820	-,26	,16
	Sem_Reprov	Reprov_1 ^a	,01	,085	,988	-,19	,21
		Reprov_Mais	,05	,089	,820	-,16	,26
AD	Reprov_1 ^a	Reprov_Mais	,13	,112	,466	-,13	,40
		Sem_Reprov	,17	,107	,260	-,08	,42
	Reprov_Mais	Reprov_1 ^a	-,13	,112	,466	-,40	,13
		Sem_Reprov	,04	,112	,943	-,23	,30
	Sem_Reprov	Reprov_1 ^a	-,17	,107	,260	-,42	,08
		Reprov_Mais	-,04	,112	,943	-,30	,23
Avoid	Reprov_1 ^a	Reprov_Mais	-,14	,101	,336	-,38	,10
		Sem_Reprov	,25 [*]	,097	,027	,02	,48
	Reprov_Mais	Reprov_1 ^a	,14	,101	,336	-,10	,38
		Sem_Reprov	,39 [*]	,101	,000	,16	,63
	Sem_Reprov	Reprov_1 ^a	-,25 [*]	,097	,027	-,48	-,02
		Reprov_Mais	-,39 [*]	,101	,000	-,63	-,16

ANEXO K
(Análise de Respostas das Entrevistas)

Questão 1-Como te sentiste quando reprovaste?					
	pagelink	Triste	Nervoso	Desiludido	Neutro
1	A5C12	1	0	0	0
2	A5I02	0	1	0	0
3	A5J02	1	0	0	0
4	A7A17	0	1	0	0
5	A7F14	0	0	0	1
6	D7A13	1	0	0	0
7	D7B11	1	0	0	0
8	D7E02	0	0	0	1
9	D7E14	1	0	0	0
10	D7E22	1	0	0	0
11	F5G18	1	1	0	0
12	F7A17	1	0	0	0
13	F7D09	1	0	1	0
14	F7E22	0	0	0	1
15	F7F06	0	0	1	0
16	G7D20	1	0	0	0
17	J5F09	1	0	0	0
18	J7C05	1	0	1	0
19	J7F14	1	0	1	0
20	M5C06	1	0	0	0
21	M5E21	1	1	0	0
22	M7D15	1	0	1	0
23	M7F13	1	0	0	0
24	M7F14	1	0	0	0
	TOTAL	18	4	5	3
	Percentagens de respostas	75	16,7	20,8	12,5

Questão 2- Porque Reprovaste?							
	pagelink	Comportamento	Notas	Prob_Familiares	Falta estudo	Influência Pares	Faltas
1	A5C12	1	0	0	0	1	0
2	A5I02	1	0	0	0	0	0
3	A5J02	0	0	0	0	0	1
4	A7A17	1	0	0	1	0	0
5	A7F14	1	1	0	1	1	0
6	D7A13	1	0	0	0	0	0
7	D7B11	0	0	0	1	0	0
8	D7E02	0	1	0	0	1	0
9	D7E14	0	1	0	1	0	0
10	D7E22	0	1	0	1	1	0
11	F5G18	0	0	0	1	1	0
12	F7A17	0	0	1	0	1	0
13	F7D09	0	0	0	0	0	1
14	F7E22	1	0	0	0	0	0
15	F7F06	1	0	0	0	0	0
16	G7D20	1	0	0	0	0	0
17	J5F09	1	0	0	0	0	1
18	J7C05	0	0	0	1	1	1
19	J7F14	1	1	0	0	0	0
20	M5C06	1	0	0	1	0	0
21	M5E21	1	0	0	1	0	0
22	M7D15	0	1	0	1	0	0
23	M7F13	0	0	0	1	0	0
24	M7F14	1	0	0	0	0	0
	TOTAL	13	6	1	11	7	4
	Percentagens de respostas	54,2	25,0	4,2	45,8	29,2	16,7

Questão 3- Achas que podes fazer alguma coisa para não voltares a reprovar?				
	pagelink	Alterar Comportamento	Estudar mais	Estudar com colegas
1	A5C12	1	1	0
2	A5I02	1	1	0
3	A5J02	1	0	0
4	A7A17	0	1	0
5	A7F14	0	1	0
6	D7A13	1	1	0
7	D7B11	0	1	0
8	D7E02	1	1	0
9	D7E14	0	1	0
10	D7E22	1	1	0
11	F5G18	1	0	0
12	F7A17	0	1	1
13	F7D09	0	1	0
14	F7E22	1	1	0
15	F7F06	1	0	0
16	G7D20	1	0	0
17	J5F09	1	1	0
18	J7C05	1	1	0
19	J7F14	1	1	0
20	M5C06	1	1	0
21	M5E21	1	1	0
22	M7D15	0	1	0
23	M7F13	0	1	0
24	M7F14	1	1	0
	TOTAL	16	20	1
	Percentagens de respostas	66,7	83,3	4,2

Questão 4 – No final deste ano esperas passar ou reprovar? Porquê?			
	pagelink	Passar	Porquê?
1	A5C12	1	Melhor Comportamento; mais estudo
2	A5I02	1	Melhores notas
3	A5J02	1	Melhor comportamento
4	A7A17	1	Não sabe
5	A7F14	1	Melhor comportamento; melhores notas
6	D7A13	1	Melhores notas; melhor comportamento
7	D7B11	1	Mais esforço, mais atento nas aulas
8	D7E02	1	
9	D7E14	1	corre melhor este ano
10	D7E22	1	Não vou voltar a repetir, basta uma vez
11	F5G18	1	melhores notas
12	F7A17	1	Melhores notas
13	F7D09	1	Melhores notas
14	F7E22	0	
15	F7F06	1	Melhores notas e melhor comportamento
16	G7D20	1	Melhores notas e melhor comportamento
17	J5F09	1	vou esforçar-me mais
18	J7C05	1	participo, vou às aulas, faço os trabalhos
19	J7F14	1	melhores notas
20	M5C06	1	melhor comportamento e notas
21	M5E21	1	vou melhorar comportamento e notas
22	M7D15	1	estudar mais , e mudei atitude
23	M7F13	1	melhores notas
24	M7F14	1	Mais esforço, melhor comportamento
	TOTAL	23	
	Percentagens de respostas	95.8	

Questão 5- Que conselho darias a um aluno que estivesse para reprovar?				
	pagelink	Estuda mais	Melhorar comportamento	Estudar em grupo
1	A5C12	0	1	0
2	A5I02	1	1	0
3	A5J02	0	1	0
4	A7A17	1	1	0
5	A7F14	1	0	0
6	D7A13	0	0	0
7	D7B11	1	0	0
8	D7E02	1	1	0
9	D7E14	1	1	0
10	D7E22	0	1	0
11	F5G18	1	1	0
12	F7A17	1	0	0
13	F7D09	1	0	0
14	F7E22	1	0	1
15	F7F06	0	1	0
16	G7D20	1	1	0
17	J5F09	1	0	0
18	J7C05	1	1	0
19	J7F14	1	1	0
20	M5C06	1	0	0
21	M5E21	1	1	0
22	M7D15	1	0	0
23	M7F13	0	1	0
24	M7F14	1	1	0
	TOTAL	18	15	1
	Percentagens de respostas	75	62,5	4,2

Questão 6- Achas que por teres reprovado mudou ou vai mudar algo na tua vida?								
	pagelink	Sim, o com porta mento	Sim, Estou mais atenta, melhores notas	Sim, não faltou às aulas	Não mudou	Crescime nto Pessoal	Significad o pessoal da reprovaçã o	Estigmati zação dos pares
1	A5C12	1	0	0	0	0	0	0
2	A5I02	1	1	0	0	0	0	0
3	A5J02	1	0	1	0	0	0	0
4	A7A17	0	0	0	1	0	0	0
5	A7F14	0	0	0	1	0	0	0
6	D7A13	1	1	0	0	1	0	0
7	D7B11	0	0	0	1	1	0	0
8	D7E02	0	0	0	1	0	0	0
9	D7E14	0	0	0	1	1	0	0
10	D7E22	1	0	0	0	1	1	0
11	F5G18	0	0	0	1	0	0	0
12	F7A17	0	1	0	0	1	1	0
13	F7D09	0	0	0	0	0	1	0
14	F7E22	0	0	0	0	0	1	1
15	F7F06	0	0	0	0	0	0	1
16	G7D20	0	0	0	1	0	0	0
17	J5F09	0	1	0	0	0	0	0
18	J7C05	0	0	1	0	1	1	0
19	J7F14	1	0	1	0	0	0	0
20	M5C06	0	0	0	1	0	0	0
21	M5E21	0	0	0	1	0	0	0
22	M7D15	0	0	0	1	0	0	0
23	M7F13	0	1	0	0	1	1	0
24	M7F14	0	0	0	1	0	0	0
	TOTAL	6	5	3	11	7	6	2
	Percentagens de respostas	25	20,8	12,5	45,8	29,2	25,0	8,3

Questão 7- Como reagiram os teus pais a teres reprovado?				
	pagelink	Castigo	S/Consequência	Tristes/dececionados
1	A5C12	0	1	0
2	A5I02	0	1	1
3	A5J02	0	0	1
4	A7A17	0	0	1
5	A7F14	1	0	0
6	D7A13	0	0	1
7	D7B11	0	0	1
8	D7E02	0	0	1
9	D7E14	1	0	1
10	D7E22	0	0	1
11	F5G18	0	0	1
12	F7A17	1	0	1
13	F7D09	0	1	1
14	F7E22	1	0	0
15	F7F06	1	0	0
16	G7D20	0	0	1
17	J5F09	0	1	1
18	J7C05	1	0	1
19	J7F14	1	0	1
20	M5C06	0	0	1
21	M5E21	0	0	1
22	M7D15	0	0	1
23	M7F13	0	0	1
24	M7F14	1	0	1
	TOTAL	8	4	20
	Percentagens de respostas	33,3	16,7	83,3

Questão 8- E os teus amigos e colegas como reagiram?						
	pagelink	Nenhuma	Quebra de relação	Estigmatização	Tristes	Animaram e deram força
1	A5C12	1	0	0	0	0
2	A5I02	0	0	0	1	0
3	A5J02	1	0	1	0	0
4	A7A17	1	0	0	0	0
5	A7F14	1	1	0	0	0
6	D7A13	0	0	0	1	0
7	D7B11	1	0	0	0	0
8	D7E02	1	0	0	0	0
9	D7E14	1	0	0	1	0
10	D7E22	0	0	0	1	1
11	F5G18	0	0	1	1	0
12	F7A17	0	0	1	0	0
13	F7D09	0	0	0	0	1
14	F7E22	0	0	0	1	0
15	F7F06	1	0	0	0	0
16	G7D20	0	0	0	1	1
17	J5F09	0	0	0	1	1
18	J7C05	0	0	0	0	1
19	J7F14	0	0	1	0	0
20	M5C06	1	0	0	0	0
21	M5E21	0	0	0	1	1
22	M7D15	1	0	0	0	0
23	M7F13	1	0	0	0	0
24	M7F14	1	0	0	0	0
	TOTAL	12	1	4	9	6
	Percentagens de respostas	50	4,2	16,7	37,5	25,0

Questão 9- Consegues manter os amigos que tinhas na antiga turma? E já fizeste amigos na turma nova?			
	pagelink	Sim	Sim
1	A5C12	1	1
2	A5I02	1	1
3	A5J02	1	1
4	A7A17	1	1
5	A7F14	1	1
6	D7A13	1	1
7	D7B11	1	1
8	D7E02	1	1
9	D7E14	1	1
10	D7E22	1	1
11	F5G18	1	1
12	F7A17	1	1
13	F7D09	1	1
14	F7E22	1	1
15	F7F06	1	1
16	G7D20	1	1
17	J5F09	1	1
18	J7C05	1	1
19	J7F14	1	1
20	M5C06	1	1
21	M5E21	1	1
22	M7D15	1	1
23	M7F13	1	1
24	M7F14	1	1
	TOTAL	24	24
	Percentagens de respostas	100	100

Questão 10- Como te sentes nesta nova turma?						
	pagelink	é castigo de ter chumbado	Difícil, pq são mais novos	Melhor porque estou mais atento	Bem	Não gosto, portam-se mal
1	A5C12	0	0	0	1	0
2	A5I02	0	1	0	0	0
3	A5J02	1	1	0	0	0
4	A7A17	0	0	0	1	0
5	A7F14	0	0	0	1	0
6	D7A13	0	1	0	1	0
7	D7B11	0	0	1	1	0
8	D7E02	0	0	0	1	0
9	D7E14	0	0	0	1	0
10	D7E22	0	0	0	1	0
11	F5G18	0	0	0	1	0
12	F7A17	0	0	0	1	0
13	F7D09	0	0	1	1	0
14	F7E22	0	1	0	0	0
15	F7F06	0	0	0	1	0
16	G7D20	0	0	1	1	0
17	J5F09	0	0	0	1	0
18	J7C05	0	1	0	1	0
19	J7F14	0	0	0	1	0
20	M5C06	0	0	0	1	0
21	M5E21	0	0	0	0	1
22	M7D15	0	0	0	1	0
23	M7F13	0	0	0	1	0
24	M7F14	0	1	1	1	0
	TOTAL	1	6	4	20	1
	Percentagens de respostas	4,2	25,0	16,7	83,3	4,2

Questão 11- Como te sentes na escola?						
	pagelink	Bem por estar com os amigos	Gosto da escola	Bem	Inseguro	Não gosto
1	A5C12	1	0	0	0	0
2	A5I02	0	1	0	0	0
3	A5J02	0	0	0	0	0
4	A7A17	1	1	0	0	0
5	A7F14	0	0	1	0	0
6	D7A13	0	1	1	0	0
7	D7B11	0	1	0	0	0
8	D7E02	0	0	0	1	0
9	D7E14	0	0	1	0	0
10	D7E22	0	0	1	0	0
11	F5G18	0	0	1	0	0
12	F7A17	0	0	1	0	0
13	F7D09	0	0	1	0	0
14	F7E22	0	0	0	0	1
15	F7F06	0	0	1	0	0
16	G7D20	0	0	1	0	0
17	J5F09	0	1	1	0	0
18	J7C05	0	0	0	0	1
19	J7F14	0	0	0	0	0
20	M5C06	0	1	1	0	0
21	M5E21	0	0	1	0	0
22	M7D15	0	0	1	0	0
23	M7F13	0	0	1	0	0
24	M7F14	0	0	0	0	1
	TOTAL	2	6	14	1	3
	Percentagens de respostas	8,3	25,0	58,3	4,2	12,5

Questão 12- O que é a escola para ti?								
	pagelink	Não sei	Para aprender	Brincar	Segunda casa, venho cá todos os dias	Aprender a respeitar os outros	Ter um bom futuro	Socializar
1	A5C12	1	0	0	0	0	0	0
2	A5I02	0	1	1	1	0	0	0
3	A5J02	0	1	0	0	1	0	0
4	A7A17	0	1	0	0	0	0	0
5	A7F14	0	0	0	0	0	1	0
6	D7A13	0	1	0	0	0	1	0
7	D7B11	0	1	0	0	0	0	1
8	D7E02	0	1	0	0	0	1	0
9	D7E14	0	1	0	0	0	1	0
10	D7E22	0	1	0	0	0	1	1
11	F5G18	0	0	0	0	0	1	0
12	F7A17	0	1	0	0	0	0	1
13	F7D09	0	0	0	0	0	1	1
14	F7E22	0	1	0	0	0	0	0
15	F7F06	0	1	1	0	1	0	0
16	G7D20	0	1	0	0	0	0	1
17	J5F09	0	1	0	0	0	0	1
18	J7C05	0	1	0	0	0	1	0
19	J7F14	0	0	0	0	0	1	0
20	M5C06	0	1	0	0	0	0	0
21	M5E21	0	1	0	0	0	0	0
22	M7D15	0	1	1	0	0	0	0
23	M7F13	1	1	0	0	0	0	0
24	M7F14	0	1	0	0	0	0	1
	TOTAL	2	19	3	1	2	9	7
	% de respostas	8,3	79,2	12,5	4,2	8,3	37,5	29,2