

Comportamentos Disruptivos e Sucesso Acadêmico: A Importância de Variáveis Psicológicas e de Ambiente

Almeida de Paiva, Maria O.^{*a} e Lourenço, Abílio A.^a

^a Centro de Investigação em Psicologia e Educação (CIPE), Porto, Portugal.

Artículo Original

Resumen

A presente investigação teve como objectivo estudar o impacto do autoconceito e do ambiente da sala de aula nos comportamentos disruptivos, como também a influência destes comportamentos nas notas escolares, em duas escolas públicas do norte de Portugal, através da aplicação de 3 questionários (PHCSCS-2, APSA e EDEP) a 425 alunos do ensino obrigatório português. Constatou-se que com o incremento do autoconceito e a melhoria do ambiente da sala de aula são menos frequentes os comportamentos disruptivos, aumentando, desta forma, o rendimento académico dos alunos (Língua Portuguesa e Matemática), o que sublinha a importância destes construtos no sucesso escolar. São discutidas implicações educativas nestes níveis de ensino.

Palavras-chave:

Comportamentos Disruptivos; Sucesso Acadêmico; Autoconceito; Ambiente da Sala De Aula.

Recibido el 19 de Noviembre de 2009; Recibido la revisión el 16 de Marzo de 2010; Aceptado el 13 de Mayo de 2010

Abstract

Disruptive Behavior and Academic Achievement: The Importance of Psychological and Environment Variables. The present investigation aimed to study the impact of self-concept and environment of the classroom in disruptive behaviors, as well as the influence of these behaviors on grades in two state schools in the north of Portugal, through 3 questionnaires (PHCSCS-2, APSA and EDEP) to 425 students of the compulsory Portuguese schooling. It was found that with the increase of self-concept and improve the environment of the classroom are less frequent disruptive behaviors, increasing thus the academic achievement of students (Portuguese language and mathematics), which stresses the importance of these constructs in the success school. Educational implications are discussed at these levels of education.

Key Words:

Disruptive Behaviors; Academic Success; Self-Concept; The Environment of the Classroom.

1. Introdução

Fazendo uma breve perspectiva histórica da (in)disciplina na educação, poder-se-á dizer que, apesar da indisciplina constituir um tema da actualidade, que inquieta todos aqueles que de alguma maneira estão ligados ao ensino, os comportamentos de indisciplina sempre existiram desde que a escola é entendida como um espaço formal de ensino/aprendizagem. Estudos recentes acerca das posturas dos professores, perante o comportamento dos alunos, manifestam preocupações similares às reveladas pelos primórdios da história, algumas das quais com séculos de existência. A escola, multifacetada, tem

observado situações de comportamentos disruptivos/violência que estão a tomar proporções ameaçadoras na nossa sociedade. Actualmente estas situações, anteriormente casuais, estão a tornar-se uma constante no dia-a-dia das nossas escolas (Francisco e Libório, 2009; Lourenço, 2009; Paiva, 2009), justificando assim a pertinência do presente estudo.

No que respeita às definições de indisciplina, recentemente esta palavra tem sido utilizada no discurso dos que têm responsabilidades educativas, assim como do público em geral. Os média têm sido seguramente os grandes incitadores da

* Enviar correspondencia a: Dra. Almeida de Paiva, Maria O.
E-mail: investigar2010@gmail.com

discussão desta problemática, com todos os benefícios e incómodos que o tema possa suscitar.

Em consonância com Magalhães (1992), agenciar uma definição de indisciplina origina uma tomada de consciência de que nos estamos a confrontar com um conceito excessivamente ambíguo, incerto e que não se define por si, aparecendo antes como a negação de qualquer coisa. Para alguns autores, como Durkheim (1984), indisciplina escolar desponta como a negação da ordem moral e social, já que é definida, justamente, como uma perturbação e transgressão da ordem moral e social da classe. Para outros autores, ela diz respeito “às atitudes e comportamentos que ocorrem na sala de aula e que impedem ou dificultam a aprendizagem” (Silva, Nossa e Silvério, 2000, p. 15), ou então à “transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (Veiga, 2001, p. 15), ou, ainda, à negação, privação ou desordem proveniente da ruptura das normas previamente definidas (Estrela, 1998). Por sua vez, Amado (2000) complementa este conceito ao encará-lo como “um fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula, e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade” (p. 6).

Tendo em consideração os pressupostos teóricos, poder-se-á dizer que a indisciplina é uma realidade erigida na própria aula, que resulta de um processo de interacção entre os participantes, professores e alunos, possuindo expectativas recíprocas, percepções e pontos de vista muito próprios de tudo que acontece com eles e à sua volta (Atkinson, Delamont e Hammersley, 1988). Assim, o que interessa destacar é que o problema da (in)disciplina está estreitamente relacionado com tudo o que diz respeito ao ensino, às práticas, às finalidades e perspectivas que as norteiam, aos condicionalismos específicos da aula, da escola, da comunidade e do sistema.

Tem sido referido, na literatura da área, uma co-ocorrência entre comportamentos

indisciplinados e dificuldades de aprendizagem (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette, Z. e Del Prette, A., 2006; Marturano e Loureiro, 2003), que, por sua vez, tem consequência no sucesso escolar. Segundo Marturano e Loureiro (2003), essa relação atinge, em estimativas internacionais, cerca de 12% dos jovens em idade escolar.

No que diz respeito às técnicas de análise de dados houve a preocupação de seleccionar um número de indivíduos que garantisse ultrapassar quer o valor 200 do índice de Hoelter quer a sugestão optimal de sete a dez sujeitos por cada item/variável analisada (Byrne, 2001). Optou-se, também, por manter os outliers, uma vez que a estatística descritiva (desvio-padrão, curtose e assimetria) da amostra se mostrou, ainda, adequada.

Recorrendo a modelos de equações estruturais (Ullman e Bentler, 2004), pesquisámos a validade preditiva, analisando as relações dos construtos avaliados com variáveis que os investigadores têm frequentemente referido como teoricamente associadas. Esta técnica de modelação de equações estruturais possibilita avaliar as relações causais entre variáveis inferidas (não directamente observadas) através de um conjunto de variáveis observadas que servem de marcadores de cada variável inferida ou latente (Byrne, 1994).

Para confirmar o objectivo da nossa investigação, relacionado com o modelo explicativo do autoconceito e do ambiente da sala de aula na compreensão dos comportamentos disruptivos e a influência destes no rendimento dos alunos, usámos a análise de equações estruturais para obter evidência das relações causais entre as variáveis especificadas (Bisquerra, 1989; Núñez, 1992).

O modelo causal descrito é ao mesmo tempo projecto, construção e medição (Maia, 1996). Por esta razão, podem ser consideradas quatro fases na sua estruturação. Em primeiro lugar, a fase de especificação do modelo que consiste na construção, pelo investigador, do modelo causal que estrutura o fenómeno em análise, escolhendo as variáveis mais importantes que melhor o explicam. Este modelo está baseado numa teoria que o antecede. Na presente investigação, quer os

modelos de medida, quer os modelos de equações estruturais, foram delineados tendo como alicerce o racional teórico inerente às investigações dos construtos em estudo (Bandeira et al., 2006; Haber e Glatzer, 2009; Morán, 2004; Silva et al., 2000; Veiga, 2001, 2006, 2008). Este modelo está representado pictograficamente por um diagrama causal (cf. figura 1), especificando as variáveis e a direcção das influências causais.

Em segundo lugar, o objectivo é a identificação do modelo, que consta da análise das condições para que ocorra uma só solução para os parâmetros. Visto que estamos na presença de um sistema de equações que contém incógnitas, temos de certificar a possibilidade de obter uma solução, única ou não, para estas incógnitas (Bollen, 1989; MacCallum, 1995).

Em terceiro lugar, a finalidade consiste em estimar os parâmetros estruturais das equações, ou seja, dos coeficientes que representam as relações entre as variáveis. Neste estudo, o processo de estimação será concretizado em consonância com o método de máxima verosimilhança (ML), que é o método mais recomendado na literatura (Breckler, 1990; Maia, 1996, Núñez, 1992). O cálculo dos parâmetros estimados foi efectuado com o suporte do programa informático AMOS 17 (Analysis of Moment Structures) (Byrne, 2001) que nos apresenta os modelos usados a partir de matrizes de efeitos e de covariância. Por fim, é referida a avaliação do modelo que é executada através dos indicadores estatísticos que possibilitam concluir a adequabilidade do enunciado estabelecido anteriormente.

Na avaliação dos modelos causais tentámos determinar se o modelo hipotetizado explica as relações existentes na matriz dos dados empíricos. A avaliação dos modelos será concretizada em duas etapas: a primeira relativa ao ajustamento global e a segunda ao ajustamento local. A análise do ajustamento global do modelo seguirá duas fases: a análise do ajustamento do modelo e a leitura dos dados relativos à comparação do modelo (MacCallum, Wegener, Uchino e Fabrigar, 1993).

O ajustamento global do modelo representa o grau em que o modelo estabelecido se ajusta à

matriz de covariância dos dados. Serão descritos, seguidamente, os índices que permitem esta tomada de decisão, nomeadamente: χ^2/gl ; GFI; AGFI; CFI e RMSEA (Byrne, 2001; Schreiber, Nora, Stage, Barlow e King, 2006).

Utiliza-se, frequentemente, o valor obtido a partir da divisão do χ^2 do modelo pelo número de graus de liberdade (χ^2/gl), considerando um ajustamento aceitável do modelo quando este valor é inferior a 5 (Giles, 2002), embora este critério não seja pacífico entre os investigadores. Marsh e Hocevar (1985) sugeriram que um valor entre 2 e 5 indicaria um ajustamento aceitável.

O índice GFI (Goodness-of-Fit Index), introduzido por Jöreskog e Sörbom (1983), compara a matriz de covariância da amostra utilizada com uma matriz de covariância estimada para a população, isto é, que parâmetros poderíamos esperar de replicações do estudo em diferentes amostras. O seu valor está compreendido entre 0 e 1, sendo a proximidade de 1 uma medida de um bom ajuste. O AGFI (Adjusted Goodness-of-Fit Index) expressa, tal como o anterior, a quantidade de variância e covariância explicada, ajustada aos graus de liberdade do modelo. Os valores iguais ou superiores a .90 nestes índices são normalmente considerados indicadores de ajustamento do modelo. Estes dois índices podem ser classificados como de ajustamento absoluto por não compararem o modelo hipotetizado com qualquer outro (Hu e Bentler, 1995).

O RMSEA é um índice que dá a ideia da diferença existente entre a matriz de variância e covariância da amostra e a matriz do modelo obtido, partindo do pressuposto que o modelo é adequado. Os valores superiores a .10 evidenciam um ajuste fraco (Browne e Cudeck, 1993), quando oscilam entre .08 e .10 reflectem um ajuste medíocre, entre .08 e .06 um ajuste razoável e quando são inferiores a .06 indicam um bom ajuste (Hu e Bentler, 1999).

O CFI (Comparative Fit Index) coloca o modelo estimado algures num continuum de valores que oscilam entre 0 e 1, indicando o zero um mau ajuste e o 1 o ajuste perfeito. Este índice, desenvolvido por Bentler (1990), compara o modelo estimado com um modelo completamente

independente, no qual não existe nenhuma relação entre variáveis, com base no procedimento de máxima verosimilhança. É estimado a partir da diferença entre a unidade e o coeficiente entre a não-centralidade dos parâmetros calculados nos modelos a avaliar e de base. Este índice é importante pelo seu poder de ajuste em modelos estimados em amostras com um número reduzido de indivíduos. Valores iguais ou superiores a .95 são considerados indicadores de um bom ajuste (Hardy e Bryman, 2004; Hu e Bentler, 1999).

Assim, do objectivo já explicitado resulta a seguinte hipótese: O modelo proposto representa as relações entre as variáveis existentes na nossa matriz empírica.

No que diz respeito às relações constantes no modelo hipotetizado assumimos, por parcimónia, que cada um dos construtos influencia apenas os seus itens específicos (Byrne, 2001) e as relações entre variáveis exógenas e endógenas são representadas por um alfa (α) e entre as endógenas por um beta (β). Desta forma, com base na revisão de literatura, foram estabelecidas as sub-hipóteses que orientam as especificações apresentadas:

H1 - O sexo feminino revela um autoconceito inferior relativamente ao sexo masculino (Josephs, Markus e Tafarodi, 1992; Paiva, 2009);

H2 - Os alunos do 9.º ano de escolaridade apresentam um autoconceito inferior aos restantes anos de escolaridade (Entwistle, McCune e Walker, 2000; Paiva, 2009);

H3 - O autoconceito dos alunos é influenciado negativamente pelo número de reprovações (Azevedo e Faria, 2004; Paiva, 2009; Peixoto, 2004);

H4 - Um maior investimento no tempo de estudo, por parte dos alunos, influencia positivamente o seu autoconceito (Formiga, 2004; Paiva, 2009);

H5 - As metas escolares definidas pelos alunos têm uma influência positiva no seu autoconceito (Köller, Daniels, Schnabel e Baumert, 2000; Loos, 2003; Paiva, 2009);

H6 - O ambiente da sala de aula é afectado positivamente pelo autoconceito dos alunos (Elbaum e Vaughn, 2001);

H7 - Os alunos com autoconceito mais elevado

manifestam menos comportamentos disruptivos (Lourenço e Paiva, 2004; Paiva, 2009; Rock, Fessler e Church, 1997);

H8 - Um bom ambiente da sala de aula origina menos comportamentos disruptivos, por parte dos alunos (Lourenço, 2009; Roeser e Eccles, 1998);

H9 - Os comportamentos disruptivos têm um impacto negativo nas notas obtidas pelos alunos (Freire, 2001; Lourenço, 2009; Paiva, 2009; Rock, Fessler e Church, 1997).

2. Estudo de caso

2.1. Participantes

Foi utilizada uma amostra de 425 alunos do ensino obrigatório português (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade), distribuídos por 21 turmas. Esta amostra, que corresponde ao universo dos alunos, foi recolhida em duas escolas secundárias públicas com 3.º ciclo, do Porto - Portugal, de perfil tipicamente urbano.

Da amostra, 215 (50.6%) alunos são rapazes e 210 (49.4%) raparigas. Frequentam o 7.º ano de escolaridade 106 (24.9%) alunos, o 8.º 159 (37.4%) e o 9.º 160 (37.7%). Os alunos distribuem-se entre os 12 e os 20 anos ($M=15,2$; $DP=1,69$), existindo três com 19 anos e quatro com 20. No 7.º ano de escolaridade apresentam uma média etária de 13,2 anos ($DP=.83$), no 8.º 15,6 ($DP=1,47$) e no 9.º uma média de 16,0 ($DP=1,23$).

2.2. Instrumentos

Os instrumentos usados nesta investigação que possibilitaram medir as variáveis em estudo são: a escala do Autoconceito - Piers-Harris Children's Self-Concept Scale-2 (PHCSCS-2); a escala do Ambiente Psicossociológico da Sala de Aula (APSA); a escala da Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP); e a Ficha de Dados Pessoais e Escolares (FDPE).

O PHCSCS-2 foi originalmente pensado e concebido por Piers (1984) e recentemente revisto e publicado em versão reduzida por Piers e Hertzberg (2002). Para o presente trabalho foi utilizada a versão portuguesa adaptada e validada por Veiga (2006), sendo muito utilizada na avaliação do nível de autoconceito dos adolescentes, cujo valor do índice alpha de Cronbach é .90, sendo o valor obtido na nossa investigação de .88. Assim, os indivíduos que

alcançam as cotações mais altas na escala parecem ser os que apresentam um autoconceito mais elevado. Este instrumento é constituído por 60 itens distribuídos por 6 factores: Aspecto Comportamental (AC), Estatuto Intelectual (EI), Aparência Física (AF), Ansiedade (AN), Popularidade (PO) e Satisfação-Felicidade (SF). A escala apresenta alguns itens inversos e para a determinação da pontuação em cada item, é atribuído um ponto ou zero, conforme a resposta dada seja reveladora, respectivamente, de uma atitude positiva ou negativa face a si mesmo. Especificamente, no caso dos itens invertidos (e.g., “Os meus colegas de turma troçam de mim”) a pontuação é 1 se a resposta for não e 0 se a resposta for sim.

Para avaliar o ambiente da sala de aula foi utilizado o APSA de Antunes (2002), tendo obtido a autora valores de consistência interna que variam entre .60 e .83, em função dos diferentes factores e grupos (sexo e ano de escolaridade). No presente estudo obtiveram-se valores similares que variaram entre .57 e .76. Este instrumento foi construído a partir da adaptação de duas escalas: da versão reduzida da CES de Fraser (1982); e da subescala Satisfação retirada do ILEQ (Knight e Waxman, 1990). É constituído por 22 itens distribuídos por 5 factores: Autoridade Compreensiva do professor nas aulas (AC); Envolvimento nas Aulas (EA); Afiliação nas aulas (AF); Satisfação nas Aulas (SA); e Tarefas nas Aulas (TA). As pontuações superiores correspondem a uma maior percepção sobre o ambiente psicossociológico da sala de aula, pelo que se torna necessário realizar uma prévia inversão do valor numérico dos itens inversos. No que se refere à classificação das respostas, usou-se uma escala de formato Likert de seis pontos, desde (1) Discordo totalmente até (6) Concordo totalmente.

Relativamente à disrupção escolar, a falta de instrumentos que possam ser administrados a alunos para que se pronunciem sobre este tema conduziu a trabalhos de progressiva construção de um instrumento de avaliação (Veiga, 1996), tendo sido concluída a sua validação por Veiga (2008) (índice alpha de Cronbach=.84). Na presente investigação foi conseguido um valor de

consistência interna de .81. O EDEP, com 16 itens, apresenta três factores: Distracção-Transgressão (DT); Agressão aos Colegas (AP); e Agressão à Autoridade Escolar (AA). As pontuações superiores correspondem a uma maior disrupção escolar, pelo que se torna necessário realizar uma prévia inversão do valor numérico dos itens inversos. No que se refere à classificação das respostas, usou-se uma escala de formato Likert de seis pontos, desde (1) Discordo totalmente até (6) Concordo totalmente. O EDEP é um instrumento de avaliação dos comportamentos disruptivos professados pelos alunos, com fidelidade e validade, bem como com qualidades psicométricas que permitem o seu uso na investigação científica, nacional e internacional (Veiga, 1996, 2008).

Para avaliar o sexo, o ano de escolaridade, número de reprovações, horas de estudo, metas académicas e as notas escolares, incluídas no modelo que hipotetizámos, utilizamos a FDPE. Esta ficha, apresentada aos alunos juntamente com o PHCSCS, APSA e EDEP, foi construída para conhecer os aspectos referentes à identificação dos sujeitos e descrição da amostra, mas permitiu também avaliar outras variáveis em estudo. Quanto às notas dos alunos foram avaliadas tendo como base as classificações obtidas no final do 2.º período em disciplinas curriculares representativas do domínio verbal (Língua Portuguesa) e numérico (Matemática), uma vez que são disciplinas sujeitas a exame nacional. Assim, a média obtida nas classificações de Língua Portuguesa foi de 2.74 (DP=.78) e na disciplina de Matemática de 2.60 (DP=.95).

2.3. Procedimentos

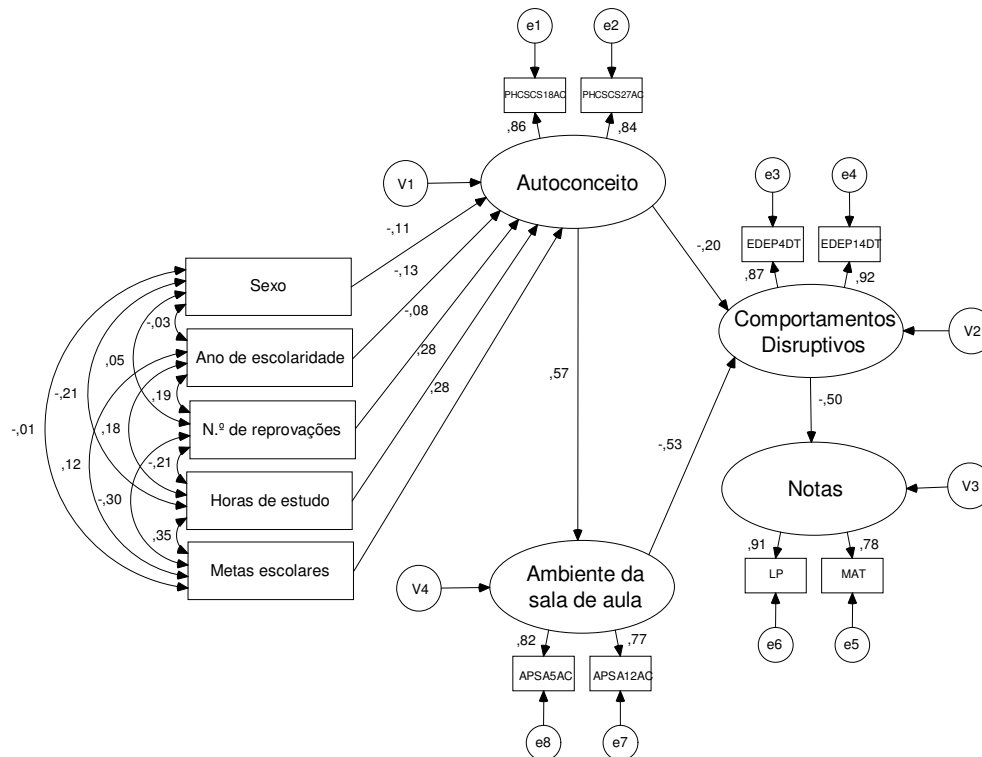
Após a autorização da direcção da escola, foram aplicados os questionários aos alunos em Maio de 2009, tendo sido assegurada a confidencialidade das respostas. O tratamento estatístico dos dados foi realizado com base no programa SPSS17/AMOS17 (Lowe, Winzar e Ward, 2007).

Recorrendo a modelos de equações estruturais (Lowe et al., 2007), pesquisou-se a validade preditiva analisando as relações dos construtos avaliados com variáveis que os investigadores têm frequentemente referido como teoricamente associadas.

3. Resultados

Após a recolha dos dados, fez-se a sua aplicação no modelo (cf. Figura 1), tendo como referência as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para definir o construto Notas. No modelo assumimos que o Autoconceito e o Ambiente da sala de aula influenciam os Comportamentos Disruptivos e que estes têm impacto nas notas dos alunos. Foi assumido também que o Autoconceito dos alunos tem influência no Ambiente da sala de aula, bem como algumas variáveis exógenas (sexo, ano de

escolaridade, número de reprovações, horas de estudo e metas escolares) também exercem influência no Autoconceito dos alunos. As relações causais que foram hipotetizadas neste modelo derivam directa ou indirectamente da revisão de literatura já anteriormente explicitada. Para a medição dos construtos Autoconceito, Ambiente da sala de aula e Comportamentos disruptivos foram utilizados como indicadores os dois itens com maior peso de regressão, que nos permitiu obter um modelo com um ajuste robusto.



Legenda: LP= Língua Portuguesa; MAT= Matemática; os itens EDEP seguidos das letras DT correspondem à Distração-Transgressão; os itens PHSCSCS seguidos das letras AC correspondem ao Aspecto Comportamental; os itens APSA seguidos das letras AC correspondem à Autoridade Compreensiva do professor nas aulas; V1=Variância residual da variável latente Autoconceito; V2= Variância residual da variável latente Comportamentos Disruptivos; V3=Variância residual da variável latente Notas finais do 2.º período; V4=Variância residual da variável latente Ambiente Psicossociológico da Sala de Aula; a letra (e) seguida de um número (1, 2, ...) diz respeito ao erro de medida da variável observável respectiva.

Figura 1. Especificação Pictórica do Modelo de Relações Causais com os Valores Estandardizados

De seguida serão indicados alguns aspectos essenciais da estatística descritiva. Na Tabela 1 podem observar-se os dados descritivos (mínimos, máximos, média, desvio-padrão, assimetria e curtose) correspondentes às variáveis incluídas no

modelo de equações estruturais. No que concerne à normalidade das variáveis incluídas no modelo, podemos constatar que as assimetrias e as curtoses apresentam valores próximos da unidade com é aconselhável (Almeida e Freire, 2000, 2003). Os

valores obtidos apontam médias na pontuação item a item próximos do valor intermédio da respectiva distribuição, podendo exprimir, também, um efeito de desajustabilidade social dos comportamentos em análise.

Tabela 1

Estatística Descritiva (Mínimo, Máximo, Média, Desvio-padrão, Assimetria e Curtose) Correspondente às Variáveis Incluídas no Modelo de Equações Estruturais

Variável	Mín	Máx	Med	DP	Assimetria	Curtose
N.º de Reprovações	0	5	1.56	1.24	.503	-.362
Horas de Estudo	0	10	2.27	2.50	1.052	.198
Língua Portuguesa	1	5	2.74	.78	.314	-.190
Matemática	1	5	2.60	.95	.615	.100
EDEP4DT	1	6	3.01	2.01	.472	-1.361
EDEP14DT	1	6	3.12	1.99	.386	-1.414
APSA5AC	1	6	3.96	1.94	-.479	-1.314
APSA12AC	1	6	3.88	1.85	-.438	-1.205
PHCSCS18AC	0	1	.55	.49	-.214	-1.964
PHCSCS27AC	0	1	.56	.49	-.262	-1.941

Legenda: Os itens EDEP seguidos das letras DT correspondem à Distração-Transgressão; Os itens PHCSCS seguidos das letras AC correspondem ao Aspecto Comportamental; Os itens APSA seguidos das letras AC correspondem ao Autoridade Compreensiva do professor nas aulas.

Seguidamente analisaremos o modelo de equações estruturais em estudo. A Figura 1 especifica o modelo hipotetizado para os alunos da amostra. As relações causais possíveis são as constantes no modelo conforme as hipóteses delineadas na parte da Introdução.

A avaliação dos resultados da contrastação do modelo de equações estruturais é baseada em dois critérios: nível global de ajustamento do modelo e significância dos coeficientes de regressão calculados. Os índices de bondade de ajustamento global do modelo proposto são muito robustos ($\chi^2/gf=2.49$; GFI=.96; AGFI=.92; CFI=.96; RMSEA=.06), confirmando a hipótese de que o modelo proposto representa as relações entre as variáveis existentes na nossa matriz empírica.

Por outro lado, da análise da Tabela 2 e da Figura 1 pode concluir-se que as hipóteses que orientaram as especificações foram todas confirmadas, no entanto a hipótese 3 não se apresenta estatisticamente significativa. Assim, verifica-se que: H1 - O sexo feminino revela um autoconceito inferior relativamente ao sexo masculino ($\beta=-.11$; $p<.05$); H2 - Os alunos do 9º ano de escolaridade apresentam um autoconceito inferior aos restantes anos de escolaridade ($\beta=-.13$; $p<.01$); H3 - O autoconceito dos alunos é influenciado negativamente pelo número de

reprovações ($\beta=-.08$; $p=.133$); H4 - Um maior investimento no tempo de estudo, por parte dos alunos, influencia positivamente o seu autoconceito ($\beta=.28$; $p<.001$); H5 - As metas escolares definidas pelos alunos têm uma influência positiva no seu autoconceito ($\beta=.28$; $p<.001$); H6 - O ambiente da sala de aula é afectado positivamente pelo autoconceito dos alunos ($\beta=.57$; $p<.001$); H7 - Os alunos com autoconceito mais elevado manifestam menos comportamentos disruptivos ($\beta=-.20$; $p<.01$); H8 - Um bom ambiente da sala de aula origina menos comportamentos disruptivos, por parte dos alunos ($\beta=-.53$; $p<.001$); e H9 - Os comportamentos disruptivos têm um impacto negativo nas notas obtidas pelos alunos ($\beta=-.50$; $p<.001$).

Da análise dos resultados, como já foi referido, é de realçar que todos valores de regressão de uma variável sobre a outra são significativos, à excepção do valor respeitante ao número de reprovações quando relacionado com o autoconceito. Refira-se, ainda, que as variáveis Sexo, Ano de escolaridade e Número de reprovações exercem pouca influência no Autoconceito dos alunos, devido aos baixos valores de regressão.

Quanto às variáveis exógenas, da análise da Tabela 2, poder-se-á ainda mencionar que à medida que se progride na escolaridade os alunos reprovam mais ($\beta=.19$), todavia apresentam um maior investimento no tempo de estudo ($\beta=.18$) e metas escolares mais elevadas ($\beta=.12$). Constatase, também, que os alunos que apresentam um maior número de reprovações são os que investem menos tempo no seu estudo ($\beta=-.21$), bem como apresentam metas escolares menos ambiciosas ($\beta=-.30$). Nesta sequência, os alunos que investem mais no estudo apresentam metas escolares mais elevadas ($\beta=.35$). Os alunos do sexo feminino estudam menos ($\beta=-.21$), reprovam mais ($\beta=.05$) e têm metas escolares menos ambiciosas ($\beta=-.01$). De salientar que todas estas relações são estatisticamente significativas, à excepção da relação entre o sexo e metas escolares e entre o sexo e o número de reprovações.

Relativamente às correlações múltiplas quadradas, estas indicam que as variáveis mais

explicadas no modelo são os Comportamentos Disruptivos (44.6%) e o Ambiente da Sala de Aula (32.7%) e as menos explicadas pelas variáveis em

presença, embora relevantes, são o Autoconceito (26.9%) e as Notas (24.8%).

Tabela 2

Resultados da Contrastação da Estrutura de Covariância (Valor e Erro Estimado e Nível de Significância) Hipotetizado para a Amostra

Hipóteses	Valores não estandardizados	Valores estandardizados	Erro de estimativa	P
H1 Sexo → Autoconceito	-.094	-.11	.041	.021
H2 Ano de escolaridade → Autoconceito	-.073	-.13	.027	.006
H3 N.º de Reprovações → Autoconceito	-.026	-.08	.018	.133
H4 Horas de estudo → Autoconceito	.048	.28	.009	.000
H5 Metas Escolares → Autoconceito	.149	.28	.027	.000
H6 Autoconceito → Ambiente da Sala de Aula	1.910	.57	.209	.000
H7 Autoconceito → Comportamentos Disruptivos	-.839	-.20	.256	.001
H8 Ambiente da Sala de Aula → Comportamentos Disruptivos	-.651	-.53	.087	.000
H9 Comportamentos Disruptivos → Notas	-.209	-.50	.026	.000
Sexo ↔ Ano de Escolaridade	-.011	-.03	.019	.561
Sexo ↔ N.º de Reprovações	.034	.05	.030	.259
Sexo ↔ Horas de Estudo	-.264	-.21	.062	.000
Sexo ↔ Metas Escolares	-.005	-.01	.020	.794
Ano de Escolaridade ↔ N.º de Reprovações	.182	.19	.048	.000
Ano de Escolaridade ↔ Horas de Estudo	.346	.18	.096	.000
Ano de Escolaridade ↔ Metas Escolares	.078	.12	.031	.012
N.º de Reprovações ↔ Horas de Estudo	-.662	-.21	.153	.000
N.º de Reprovações ↔ Metas Escolares	-.301	-.30	.051	.000
Horas de Estudo ↔ Metas Escolares	.708	.35	.104	.000

4. Discussão e conclusões

As preocupações com o aumento da violência nas escolas têm conduzido ao desenvolvimento de uma linha de investigação que se encontra já divulgada por diversos países (Amado e Freire, 2009; Haber e Glatzer, 2009; Oliveira, 2009). A literatura psicológica assente em distintas investigações sugere que o autoconceito, como variável individual, é fundamental na constituição do estilo de comportamento dos indivíduos (Morán, 2004), o que está em consonância com os dados alcançados neste estudo, onde os alunos com um autoconceito positivo elevado manifestam menos comportamentos disruptivos, sendo esta relação estatisticamente significativa ($p < .05$).

Num estudo de Paiva (2003) é possível verificar que existe uma associação linear negativa entre os comportamentos disruptivos e o autoconceito não académico ($r = -.357$; $p < .01$) (p. 132). Por sua vez, Cheung, Ma e Shek (1998) aludem que a percepção de sucesso ou a realização das metas influenciam a performance dos comportamentos pró-sociais de um indivíduo. Comportamentos anti-sociais e baixa auto-estima são comuns entre jovens que experienciam

problemas ou distúrbios de aprendizagem, acontecendo especialmente em alunos desatentos, que habitualmente são apelidados por pais, professores e colegas como inadequados e exibidores de atitudes invulgares e estranhas (Kessler, 1996). Os resultados do estudo de Lourenço e Paiva (2004) foram analisados em função do sexo, da repetência e do autoconceito, tendo estes revelado diferenças, em geral, no sentido esperado, com superior disrupção nos sujeitos do sexo masculino, com mais repetências e com menor autoconceito. A relação entre a disrupção inferida e o autoconceito dos alunos surgiu também em análises correlacionais, com a generalidade dos factores de ambos os construtos a apresentar coeficientes de correlação negativos e estatisticamente significativos.

Reflectindo sobre os comportamentos disruptivos dos alunos em ambiente da sala de aula, uma das preocupações da escola é possibilitar ao aluno participar na definição das normas disciplinares que constam do Regulamento Interno da escola para que ele acredite nelas e as respeite, a fim de que se estabeleça um ambiente favorável e harmonioso ao desenvolvimento da aprendizagem. Os dados alcançados neste estudo revelam que um

bom ambiente da sala de aula origina menos comportamentos disruptivos, sendo estatisticamente significativa esta relação ($p < .05$). De forma a se promover estes resultados, o professor precisa de criar condições apropriadas às especificidades de cada aluno. No aspecto atitudinal, torna-se necessário desenvolver formação nesse sentido, não nos ficarmos apenas por considerações reflexivas temáticas. Trabalhar conteúdos atitudinais é muito complexo, pois abrange inicialmente o aspecto contraditório entre o que é efectivamente desenvolvido na escola e o vivenciado em sociedade, bem como o que é difundido pelos meios de comunicação social. Diversas investigações, quer transversais quer longitudinais, têm realçado que as percepções positivas dos alunos acerca do clima psicossociológico da escola, ou em particular da sala de aula, aparecem associadas com menores problemas comportamentais e emocionais (Roeser e Eccles, 1998), o que está plenamente de acordo com os nossos resultados.

Estas dificuldades comportamentais observadas nos variados contextos, transformam-se, habitualmente, em insucessos na vida social, emocional e principalmente académica dos indivíduos. Tendo em consideração que a família e a escola são instituições sociais de grande importância no período de escolarização, estes comportamentos originam nos jovens muitos obstáculos, pois não são considerados como apropriados nos contextos familiar e escolar, de tal forma que se estabelece um conjunto de comportamentos no qual é muito difícil saber se alguns destes são originados de ou originam outros (Kidd, 2000). Da revisão de literatura não ficam interrogações sobre as consequências muito negativas, principalmente no âmbito pessoal e do insucesso escolar repetido dos alunos. De realçar ainda que a relação entre o rendimento académico e o comportamento desviante é indiscutível (Freire, 2001; Veiga, 1995), como se pode constatar com os resultados obtidos neste estudo, onde se verificou, mais uma vez, que os comportamentos disruptivos têm um impacto negativo nas notas obtidas pelos alunos, sendo esta associação de variáveis estatisticamente significativa ($p < .05$).

Como refere Polk (1988), o insucesso escolar, principalmente se for continuado, é um percurso que gera frustrações e ansiedades, gerando sentimentos de debilidade vivenciados por aqueles que caem no papel de alunos sem sucesso. Muitos estudos alertam-nos para as diversas consequências do insucesso escolar na personalidade do aluno, mesmo que esse facto lhe pareça indiferente. Coventry (1988) refere que, nos primeiros anos de escolaridade, o insucesso escolar, quando relacionado com comportamentos disruptivos, é um fenómeno que funciona como promotor da abstracção estrutural e psicológica do aluno, reflectindo-se fortemente no seu autoconceito e nas suas ambições.

Alguma investigação portuguesa, certificando estudos internacionais, revela esta relação intensa entre o comportamento disciplinar, as aprendizagens e o aproveitamento académico (Freire, 2001; Vaz da Silva, 1998). Todavia, Freire (2001) atesta que estes resultados originam uma necessidade de reflexão acerca de outra variável intermédia que estará fortemente relacionada com esta problemática do comportamento disciplinar e do insucesso escolar – as expectativas dos professores. O seu conhecimento revela-nos a urgência de se realizar mais investigação através de estudos de caso nos distintos níveis de ensino. Assim, quando se verifica as mudanças entre ciclos, a indisciplina parece estar associada ao insucesso escolar e ao desinteresse perante os objectivos da escola. Contrariamente, no início dos ciclos de estudos, muitos dos alunos que são considerados como indisciplinados transportam com eles uma grande motivação relativamente à escola em geral e às aprendizagens, em particular.

Os jovens que experienciam atitudes de repulsa de uma forma continuada, por parte dos seus colegas, levam essas vivências negativas para as suas vidas, bem como para os diferentes contextos em que estejam inseridos. Estudos relativos a esta repulsa ou rejeição concluíram que a mesma conduz a um fraco desempenho escolar, mas também a comportamentos disruptivos, na família e no ambiente social, capazes de antever problemas a longo prazo (Newcombe, 1999). Só será possível alcançar a disciplina ambicionada a partir do

momento em que o trabalho na escola se desenvolva a um nível interdisciplinar, em que todos os professores tenham uma mesma linha de acção, norteando o aluno para que auto-regule a sua aprendizagem tendo como objectivo a mestria escolar (Lourenço, 2008; Paiva, 2008).

Elbaum e Vaughn (2001) descreveram que os estudos para melhorar o autoconceito dos alunos podem ser potencializados por uma participação mais envolvente por parte dos pais, particularmente com os adolescentes com dificuldades de aprendizagem, de forma a apoiar o empenho escolar e fomentar a integração social dos alunos na comunidade educativa. A acrescentar ao ambiente familiar poder-se-á introduzir o ambiente da sala de aula, através dos professores e pares, na formação e modulação do autoconceito dos jovens na fase escolar.

Assim, após a apresentação dos resultados e da análise dos mesmos, poder-se-á dizer que as hipóteses estabelecidas aquando da Introdução foram todas corroboradas, apenas a hipótese 3 não se revelou estatisticamente significativa.

No que diz respeito ao Autoconceito dos alunos, esta está explicada, no modelo especificado, directamente pelas variáveis exógenas sexo, ano de escolaridade, número de reprovações, horas de estudo e metas escolares em 26.9%. Por seu lado, a variável Ambiente Psicossociológico da Sala de Aula está explicada directamente pelo Autoconceito em 26.9%, o que nos levará a pensar que os alunos cujo autoconceito é mais elevado têm uma percepção mais positiva do ambiente da sala de aula. No que diz respeito à variável Comportamentos Disruptivos esta é explicada directamente pelas variáveis Autoconceito e Ambiente da sala de aula em 44.6%. Relativamente à variável Notas esta é explicada directamente pela variável Comportamentos Disruptivos em 24.8%. As quatro variáveis endógenas que integram o modelo (variáveis dependentes mediadoras) não se encontram igualmente explicadas pelos efeitos estimados no modelo. O conjunto de relações causais especificadas apresenta um nível explicativo pouco robusto relativamente a alguns construtos em estudo. Estes resultados, não

comprometendo a validade do modelo que ajustou de uma forma muito satisfatória, representam, no entanto, uma importante limitação quanto à capacidade explicativa dos efeitos entre as variáveis. Contudo, as possíveis variações nas mesmas parecem estar determinadas também por outras variáveis não incluídas no modelo. Estes dados, incontornáveis, sugerem a necessidade de reespecificarmos o modelo, procurando outras variáveis que, influenciando significativamente nas variáveis dependentes, aumentem a variância explicada das variáveis endógenas. Dessa forma, ganharíamos na compreensão dos comportamentos disruptivos dos alunos da amostra.

Assim, não se pretende responder totalmente ao problema em questão, quer pelos limites de algumas variáveis em estudo, quer pela necessidade de replicar esta investigação, tendo em consideração outras amostras sociodemográficas com características diferenciadas, contemplando alunos quer do ensino público quer do ensino privado, para que a generalização dos resultados possa ser mais efectiva.

Porém, o que se procurou foi construir um modelo onde fosse possível reflectir sobre a relação existente entre o autoconceito, o ambiente psicossociológico da sala de aula, os comportamentos disruptivos, o rendimento académico e algumas variáveis sociodemográficas, partindo, essencialmente, das vivências quotidianas do aluno no espaço escolar e da sua dinâmica atitudinal perante o sucesso académico, considerando-o como um ser dinâmico e, simultaneamente, mestre e aprendiz.

Em jeito de conclusão, poder-se-á dizer que a importância e a actualidade dos temas da indisciplina e da violência na escola são já muito conhecidas, quer pelos agentes educativos quer pela divulgação que os média fazem desses mesmos problemas. Deste modo julgamos que este assunto nos orienta para a necessidade de valorizar e criar condições para a formação das novas gerações, onde se desenvolva o sentido da autonomia, da capacidade crítica, do reconhecimento de direitos e de deveres, da responsabilidade e da cooperação. Se a esta perspectiva social juntarmos a dimensão

pedagógica do problema, ou seja, a dimensão que diz respeito, principalmente, à relação entre professores e alunos na sala de aula e na escola, deparar-nos-emos com a necessidade de evocar, entre outros factores, a questão da formação de docentes e a sua capacitação para a eficaz gestão das condições adequadas às tarefas de ensino e aprendizagem.

Alguns autores referem ser urgente desenvolver estudos no sentido de identificar os factores relacionados com a ocorrência de comportamentos problemáticos, clarificar as relações entre estes comportamentos e o insucesso escolar e as competências sociais, como também reconhecer variáveis que possibilitem potenciar os efeitos de intervenções, visando a prevenção e o tratamento destes comportamentos (Del Prette e Del Prette, 2005). Desta forma, torna-se útil aprofundar o conhecimento acerca da aquisição das competências sociais e o controlo de comportamentos agressivos, devido às suas consequências negativas na vida futura do adolescente (Baraldi e Silveiras, 2003). Neste sentido, o estudo da ocorrência de défices e recursos das competências sociais demonstradas pelos jovens, em cada contexto social, é primordial para a elaboração de estratégias preventivas e de diminuição de comportamentos problemáticos nesses contextos (Del Prette, Z. e Del Prette, A., 2004). É assim indispensável avaliar as relações entre estas variáveis nas diferentes regiões do país, nos distintos níveis sociais e em ambientes escolares diversificados, tendo como objectivo a consolidação do conhecimento, através da replicação dos dados, que constitui um factor intrínseco ao conhecimento científico.

Reclama-se, assim, que o professor diversifique as estratégias, proponha desafios, compare, dirija e esteja atento à diversidade dos alunos, o que significa estabelecer uma interacção directa com os mesmos. O professor é detentor de um conjunto de funções nessas relações interactivas: a planificação e a plasticidade na aplicação desse plano de acção, o que possibilita uma adequação às necessidades dos alunos; considerar as contribuições dos alunos no início e durante as tarefas; ajudá-los a dar significado e importância ao que fazem,

comunicando objectivos, levando-os a compreender os processos e o que se espera deles; favorecer as ligações aquando da apresentação de novos conteúdos programáticos e solicitar aos alunos análise, síntese e avaliação do trabalho; criar um ambiente da sala de aula que facilite o autoconceito; estabelecer canais de comunicação entre professor/aluno e aluno/aluno; potenciar a autonomia, permitindo a metacognição; e avaliar o aluno tendo em consideração a sua capacidade e esforço.

Um outro factor basilar e de ponderação para o professor é desenvolver meios para enfrentar situações de conflito, onde é essencial que este saiba lidar com todos os tipos de contendas que possam surgir no espaço de sala de aula, muitas vezes de grande complexidade. Será importante também a implementação e avaliação de programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais nos adolescentes, visando a transformação da tecnologia de pesquisa em serviços comunitários (Murta, 2007).

Por último, Huertas (2000) refere que (...) “para qualquer aprendizagem é preciso que o meio seja emocionalmente adequado. Ou seja, um espaço de relações interpessoais onde predominem a aceitação e respeito mútuo” (p.138). O autor refere a importância de se criar ambientes em que os alunos se sintam à vontade e seguros para relatarem as suas convicções e onde possam perceber sensações de efectivo progresso na sua aprendizagem e de satisfação pelo trabalho que exercem. Num ambiente de cumplicidade, o aluno facilmente coloca dúvidas, criando-se assim as condições para uma melhor aprendizagem.

Referências

- Almeida, L., e Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, L., e Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação* (2.ª ed.). Coimbra: APPORT.
- Amado, J. S. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. S., e Freire, I. P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Antunes, J. (2002). *Motivação e atitudes dos jovens alunos face ao ambiente da aula e da escola*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Ciências da Universidade

- de Lisboa, Lisboa.
- Atkinson, P., Delamont, S., e Hammersley, M. (1988). Qualitative Research Traditions: a British Response to Jacob. *Review of Educational Research*, 58, 231-250.
- Azevedo, A., e Faria, L. (2004). Manifestações diferenciais do auto-conceito no fim do ensino secundário português. *Paidéia*, 14, 265-276.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A. P., e Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11, 199-208.
- Baraldi, D. M., e Silveiras, E. F. M. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação dos pais: análise empírica de uma proposta de atendimento. In A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 235-258). Campinas: Alínea.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guia práctico*. Barcelona: CEAC.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Breckler, S. J. (1990). Applications of covariance structure modelling. In *Psychology: Cause for concern?*. *Psychological Bulletin*, 52, 260-271.
- Browne, M. W., e Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen e J. S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 445-455). Newbury Park, CA: Sage.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modelling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications and programming*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural Equation Modeling With AMOS – Basic Concepts, Applications, and Programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cheung, P. C., Ma, H. K., e Shek, D. T. L. (1998). Conceptions of success: Their correlates with prosocial orientation and behaviour in Chinese adolescents. *Journal of Adolescence*, 21, 31-42.
- Coventry, G. (1988). Perspectives on truancy reconsidered. In R. Slee (Ed.), *Discipline and schools* (pp. 81-131). Melbourne: The Macmillan Company of Australia Pty Ltd.
- Del Prette, Z. A. P., e Del Prette, A. (2004). Avaliação do repertório social de crianças com necessidades educacionais especiais. In E. G. Mendes, M. A. Almeida e L. C. A. Williams (Orgs.), *Temas em educação especial: avanços recentes* (pp. 149-158). São Carlos: EDUFSCar.
- Del Prette, Z. A. P., e Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés Editora.
- Elbaum, B., e Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: a meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 10, 303-329.
- Entwistle, N. J., McCune, V., e Walker, P. (2000). Conceptions, styles and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience. In R. Stenberg e L-F. Zang (Eds.), *Perspectives on Cognitive, Learning and Thinking Styles* (pp. 211-245). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Estrela, M. T. (1998). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Formiga, N. S. (2004). O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6, 13-29.
- Francisco, M. V., e Libório, R. M. C. (2009). Um Estudo sobre *Bullying* entre Escolares do Ensino Fundamental, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, 200-207.
- Fraser, B. (1982). Development of several classroom environment scales. *Journal of Educational Measurement*, 19, 221-227.
- Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares: dois estudos de caso*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Giles, D. C. (2002). *Advanced research methods in psychology*. New York: Routledge.
- Haber, J., e Glatzer, J. (2009). *Bullying – manual anti-agressão*. Alfragide: Casa das Letras.
- Hardy, M., e Bryman, A. (2004). *Handbook of data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L.-T., e Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modelling: concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L.-T., e Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.
- Huertas, J. A. (2000). La gramática de los motivos en la aula. *Educación*, 23, 131-146.
- Josephs, R. A., Markus, H. R., e Tafarodi, R. W. (1992). Gender and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 391-402.
- Jöreskog, K. G., e Sörbom, D. (1983). *LISREL – 6 User's Reference Guide*. Mooresville, IN: Scientific Software.
- Kessler, S. (1996). Drug therapy in attention deficit hyperactivity disorder. *Southern Medicine Journal*, 89 (1), 33-38.
- Kidd, P. M. (2000). Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) in children: rationale for its integrative management. *Alternative Medicine Review*, 5, 402-428.
- Knight, S. L., e Waxman, H. C. (1990). Investigating the

- effects of the classroom learning environment on student's motivation in social studies. *Journal of Social Studies Research*, 14, 1-12.
- Köller, O., Daniels, Z., Schnabel, K. U., e Baumert, J. (2000). Kurswahlen von Maedchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. [Course selections of girls and boys in mathematics: The role of academic self-concept and interest.] *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 26-37.
- Loos, H. (2003). *Atitude e desempenho em matemática, crenças auto-referenciadas e família: uma path analysis*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Lourenço, A. A. (2008). *Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico: Contributo da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade*. Tese de doutoramento não publicada, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Lourenço, A. A. (2009). *Disrupção Escolar no 3.º Ciclo do Ensino Básico: Influência do Ambiente Psicossociológico da Sala de Aula*. Trabalho de pós-doutoramento não publicado, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Lourenço, A. A., e Paiva, M. O. A. (2004). *Disrupção Escolar – Estudo de casos*. Porto: Porto Editora.
- Lowe, B., Winzar, H., e Ward, S. (2007). *Essentials of SPSS for Windows versions 14 e 15: a business approach*. South Melbourne, Victória: Thomson Learning Australia.
- MacCallum, R. C. (1995). Model specification: Procedures, strategies, and related issues. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modelling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). Newbury Park, CA: Sage.
- MacCallum, R. C., Wegener, D. T., Uchino, B. N., e Fabrigar, L. (1993). The problem of equivalent models in applications of covariance structure analysis. *Psychological Bulletin*, 114, 185-199.
- Maia, J. A. R. (1996). Um discurso metodológico em torno da validade de construto: posição de um lisrelita. In *Actas da IV Conferência Internacional sobre Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 43-50). Braga: APPORT.
- Magalhães, O. (1992). *Verso e reverso: Os alunos, os professores e a indisciplina*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Marsh, H. W., e Hocevar, D. (1985). The application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: first and higher order factor structures and their invariance across age groups. *Psychological Bulletin*, 97, 562-582.
- Marturano, E. M., e Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 259-291). Campinas: Alínea.
- Morán, H. (2004). *Autoconcepto, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de formación profesional de Galicia*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade da Coruña, A Coruña.
- Murta, S. G. (2007). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 1-8.
- Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen* (8ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Núñez, J. C. (1992). *El autoconcepto: Características estructurales, diferencias evolutivas inter e intra-individuales y su relación com el rendimiento académico en alumnos de 6 a 11 años*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Oliveira, J. H. B. (2009). *Psicologia da Educação 3 – Temas complementares*. Porto: Legis Editora.
- Paiva, M. O. A. (2003). *Comportamentos Disruptivos dos Adolescentes na Escola: Influências do Autoconceito, Sexo, Idade e Repetência*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Paiva, M. O. A. (2008). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: Uma aproximação à dinâmica do aprender no Secundário*. Tese de doutoramento não publicada, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Paiva, M. O. A. (2009). *A Dinâmica do Autoconceito na Disrupção Escolar: Um estudo com alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Trabalho de pós-doutoramento não publicado, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, auto-conceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22, 235-244.
- Piers, E. V. (1984). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Feel About Myself)* (2ª Ed. rev.). Tennessee: Counselor Recording and Tests.
- Piers, E. V., e Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris 2: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (2ª ed. rev.). Wilshire Boulevard, California: Western Psychological Services.
- Polk, K. (1988). Education, youth unemployment and student resistance. In R. Slee (Ed.), *Discipline and Schools* (pp. 109-130). Melbourne: The MacMillan Company of Australia.
- Rock, E. E., Fessler, M. A., e Church, R. P. (1997). The concomitance of learning disabilities and emotional / behavioral disorders: a conceptual model. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 245-263.
- Roeser, R. W., e Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K, Barlow, E. A., e King,

- J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99, 323-337.
- Silva, C., Nossa, P., e Silvério, J. (2000). *Incidentes críticos na sala de aula. Análise comportamental aplicada*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ullman, J. B., e Bentler, P. M. (2004). Structural Equation Modeling. In M. Hardy e A. Bryman (Eds), *Handbook of data analysis* (pp. 431-458). London: Sage.
- Vaz da Silva, F. (1998). “Nós brincamos mas também trabalhamos. Um estudo sobre os interesses e as estratégias dos alunos de uma turma “difícil”. *Análise Psicológica*, 16, 553-567.
- Veiga, F. H. (1995). Escala de disrupção escolar inferida pelos professores (EDEI): construção e validação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 29, 99-118.
- Veiga, F. H. (1996). Autoconceito e realização dos jovens em Ciências e Matemática. *Revista de Educação* 5, 41-53.
- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Revista Psicologia e Educação*, 5, 39-48.
- Veiga, F. H. (2008). Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 203-216.