

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE DE LISBOA

ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A AUTO ESTIMA E AS ATITUDES  
DE PLANEAMENTO E DE EXPLORAÇÃO DA CARREIRA NUMA  
AMOSTRA DE JOVENS DO 9º E 11º ANOS



ISABEL NUNES JANEIRO

LISBOA

DEZEMBRO DE 1997

T 711-P  
JAN 81 EST

**ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A AUTO ESTIMA E AS  
ATITUDES DE PLANEAMENTO E DE EXPLORAÇÃO DA CARREIRA  
NUMA AMOSTRA DE JOVENS DO 9º E 11º ANOS**

ISABEL NUNES JANEIRO

ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A AUTO ESTIMA E AS ATITUDES  
DE PLANEAMENTO E DE EXPLORAÇÃO DA CARREIRA NUMA  
AMOSTRA DE JOVENS DO 9º E 11º ANOS

LISBOA

DEZEMBRO DE 1997

*DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM  
PSICOLOGIA (ORIENTAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA)  
APRESENTADA À FACULDADE DE  
PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA  
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE  
LISBOA.*

## PARTE II

<b>CAPÍTULO 4 - ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>71</b>
<b>4.1 - Instrumentos de Avaliação</b>	<b>71</b>
a) Características Gerais do « <i>Self Esteem Inventory</i> »	71
b) Características Metrológicas do <i>SEI</i>	74
c) Adaptação Portuguesa do « <i>Self Esteem Inventory</i> »	76
d) -Características da Versão Portuguesa do <i>CDI</i>	-77
e) - Características metrológicas da versão portuguesa do <i>CDI</i>	-78
<b>4.2 - Amostras Experimentais</b>	<b>79</b>
a) Amostra <i>SEI</i>	80
b) Amostra <i>SEI - CDI</i>	85
<b>4.3 - Procedimentos Estatísticos</b>	<b>86</b>
a) Características Metrológicas Do Inventário de Auto Estima	86
b) Relações entre auto estima e outras variáveis	89
c) - Estudo das Relações entre Resultados <i>SEI</i> e Resultados <i>CDI</i>	90

## PARTE III

<b>CAPÍTULO 5 - INVENTÁRIO DE AUTO ESTIMA ESTUDO DOS ITENS E DA PRECISÃO</b>	<b>92</b>
<b>5.1 - Resultados totais por itens</b>	<b>93</b>
<b>5.2 - Resultados por subgrupos</b>	<b>96</b>
a) Resultados do 9º Ano	97
b) Resultados do 11º Ano	98
<b>5.3 - Comparação de respostas entre sexos</b>	<b>99</b>
a) Comparação entre grupos masculino e feminino do 9º ano	100
b) Comparação entre grupos masculino e feminino do 11º ano	101
<b>5.4 - Comparação de respostas entre anos de escolaridade</b>	<b>103</b>
a) Comparação entre raparigas do 11º e do 9º Ano	103
d) Comparação entre rapazes do 11º e 9º Ano	104
<b>5.5 - Correlações entre itens</b>	<b>106</b>
a) Subescala Escolar	106
b) Subescala Familiar	108
c) Subescala Social	110

d) Subescala Geral	111
e) Subescala de Insinceridade	114
f) Síntese	116
5.6 - Precisão	117
a) Coeficientes para a escala total	117
b) Coeficientes por subescalas	118
5.7 - Análise em Componentes Principais	120
<b>CAPÍTULO 6 - INVENTÁRIO AUTO ESTIMA- ESTUDO DAS SUBESCALAS</b>	<b>125</b>
6.1 - Estatísticas das Distribuições	125
6.2 - Estatísticas das distribuição das Subescalas <i>SEI</i> por subgrupos	126
6.3 - Comparação resultados considerando a variável ordem de nascimento	129
6.4 - Comparação resultados considerando a variável habilitações dos pais	131
6.5 - Correlações entre subescalas do Inventário de Auto Estima	135
6.6 - Análise em componentes principais - Inventário de Auto Estima	138
<b>CAPÍTULO 7 - AVALIAÇÃO DA MATURIDADE VOCACIONAL</b>	<b>141</b>
7.1 - Resultados <i>CDI</i>	141
7.2 - Comparação resultados <i>CDI</i> entre grupos	142
7.3 - Análise em componentes principais	145
<b>CAPÍTULO 8 - COMPARAÇÃO RESULTADOS <i>SEI</i> - RESULTADOS <i>CDI</i></b>	<b>146</b>
8.1 - Intercorrelações das subescalas <i>SEI</i> e subescalas <i>CDI</i>	146
8.2 - Análise em componentes principais - <i>CDI</i> / <i>SEI</i>	150
8.3 - Análise de perfis individuais	153
a) 1ª Componente	154
b) 2ª Componente	158
<b>CONCLUSÕES</b>	<b>163</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>175</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b>	<b>190</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b>	<b>192</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>193</b>

## RESUMO

O presente trabalho tem como objectivo testar a importância relativa da metadimensão do auto conceito, designada por auto estima, para a definição de atitudes de planeamento e de exploração de carreira. Decorrente deste objectivo geral traçaram-se dois outros objectivos, a adaptação de um inventário de auto estima para Portugal e o estudo exploratório sobre a natureza da auto estima numa amostra de jovens adolescentes. Os resultados revelaram que o inventário de auto estima adaptado possui níveis adequados de precisão e de consistência interna, evidenciando-se como um instrumento útil para a intervenção em orientação escolar e profissional. O estudo exploratório permitiu observar diferenças importantes nalgumas dimensões da auto estima entre rapazes e raparigas e entre anos de escolaridade. Em relação às possíveis relações entre a auto estima e a maturidade vocacional constataram-se correlações estatisticamente significativas entre esta e as atitudes de planeamento e de exploração. Estes dados confirmam a importância de no decurso das actividades de orientação escolar e profissional se tomar também em consideração esta variável pessoal tendo em vista um desenvolvimento de carreira integrado e satisfatório.

## INTRODUÇÃO

As noções de auto conceito e de auto estima têm suscitado, ao longo dos anos, um elevado número de estudos e publicações nos mais variados campos da psicologia (Rosenberg, 1986), reflectindo a importância que estas dimensões psicológicas parecem ter para a compreensão do comportamento e desenvolvimento humano. Em psicologia das carreiras o interesse pelo estudo destas noções surgiu, ainda na década de 50, impulsionado por Super (1957) que ao definir a carreira de um individuo como a tentativa de implementação do seu auto conceito vocacional, salientou a relevância desta dimensão psicológica para a explicação da dinâmica da evolução da carreira.

A teoria de Super é descrita, pelo próprio autor, como uma teoria segmental (Super, 1990), por se basear em noções oriundas de diferentes áreas do saber psicológico. Da psicologia da personalidade e da psicoterapia, o autor importou, precisamente, a noção de auto conceito, à qual atribuiu um lugar de destaque na sua construção teórica, iniciando novas perspectivas de investigação em psicologia das carreiras.

Do campo da psicologia do desenvolvimento, o autor adoptou duas outras noções que se viriam a revelar fundamentais, as noções de tarefas de desenvolvimento e as de fases de desenvolvimento. Contrariando a visão estática com que era concebido, até então, o comportamento vocacional, Super (1957) propôs uma visão dinâmica ao conceber este comportamento como um processo evolutivo e contínuo ao longo da vida. Esta evolução, segundo o autor, processa -se à medida que o individuo se desenvolve e se

confronta com as diversas tarefas de desenvolvimento que se lhe colocam. Da análise deste processo, o autor diferenciou cinco grandes fases que vão desde o crescimento e a exploração até ao período da reforma e declínio das actividades profissionais.

Decorrente destas noções desenvolvimentistas, Super (1990) introduziu, igualmente, o conceito de maturidade associada ao comportamento vocacional. Definida como a prontidão individual para lidar com as tarefas de desenvolvimento, a maturidade vocacional integra, segundo o autor, componentes afectivas e componentes cognitivas (Super, 1957; Super 1990).

Apesar das noções de auto conceito e de maturidade vocacional desempenharem um papel fulcral na teoria de Super, só recentemente, o autor elaborou um modelo teórico onde se estabelecem as linhas de associação entre o desenvolvimento da maturidade vocacional e o auto conceito: o modelo interactivo pessoa - meio sobre as bases da maturidade na carreira. Este modelo acentua a importância de variáveis pessoais, tais como, o auto conceito, a perspectiva temporal e o locus de controle para o confronto com situações sociais, e conseqüente formação e desenvolvimento de atitudes de exploração e de planeamento, componentes essenciais da maturidade vocacional (Super,1990).

Para além do evidente interesse teórico de que se reveste este modelo, a sua utilização em orientação escolar e profissional permite uma melhor compreensão da dinâmica da evolução das atitudes de planeamento e de exploração da carreira. Possibilita, igualmente, a ampliação do campo de intervenção a novas áreas do desenvolvimento humano, consideradas como fundamentais para uma evolução integrada e satisfatória na carreira.

Partindo deste modelo conceptual e tendo preocupações de cariz prático, suscitadas por vários anos de intervenção na área da orientação escolar e profissional, o presente trabalho

tem como objectivo o estudo da importância da auto estima para o desenvolvimento de atitudes favoráveis ao planeamento e exploração da carreira.

Para a realização do plano experimental coloca -se como hipótese geral a probabilidade de os jovens com auto estima elevada demonstrarem atitudes mais favoráveis em relação ao planeamento e à exploração da carreira. Pelo contrário, prevê -se que os jovens com baixos níveis de auto estima revelem atitudes mais fracas em relação ao planeamento e exploração da carreira.

De modo a avaliar a auto estima, tornou -se necessário estabelecer como segundo objectivo do trabalho a adaptação de uma escala de auto estima para Portugal e estudo das suas características metrológicas.

Com a aplicação do inventário de auto estima a uma amostra de jovens estudantes, pretende -se, igualmente, proceder a um estudo exploratório sobre a relação entre auto estima e outras variáveis de ordem pessoal.

Em termos de organização, o trabalho encontra -se subdividido em três partes principais, a primeira aborda o contexto teórico em que se insere o presente estudo, a segunda, apresenta os diversos passos metodológicos seguidos para a preparação e consecução do trabalho experimental, referindo -se a terceira parte à análise e discussão dos resultados obtidos.

A primeira parte referente ao contexto teórico subdivide -se, por sua vez, em três capítulos. O capítulo «*O Conceito de Maturidade Vocacional*» traça a evolução da teoria associada à maturidade vocacional, os primeiros resultados empíricos obtidos a partir da sua avaliação, assim como, as formulações teóricas sobre as bases do seu

desenvolvimento; a última subdivisão deste capítulo discute a importância deste conceito no trabalho de orientação escolar e profissional.

A abordagem teórica da auto estima carecia de numa primeira fase se enquadrar o seu estudo dentro das perspectivas mais globais sobre o auto conceito. Assim, o segundo capítulo «*A Noção do Auto Conceito*» apresenta, de forma sumária, a evolução da noção de auto conceito nas teorias da psicologia geral, assim como, as contribuições de Super para o desenvolvimento do seu estudo.

O terceiro capítulo «*A Noção de Auto Estima*» referencia a evolução teórica da noção de auto estima nos domínios da psicologia geral, analisando as perspectivas teóricas sobre a sua natureza e as bases psicológicas para a sua formação e desenvolvimento. No último ponto deste capítulo apresentam -se alguns resultados empíricos sobre a sua importância para o desenvolvimento pessoal e vocacional.

Na secção do trabalho referente aos aspectos metodológicos discriminam -se os procedimentos utilizados para a adaptação do «*Self Esteem Inventory*» ( *SEI* ) para Portugal, a constituição e caracterização da amostra utilizada na sua aplicação experimental, assim como, as metodologias estatísticas utilizadas para a análise dos resultados obtidos.

Na terceira parte do trabalho «*Análise de Resultados*» agrupam -se quatro capítulos respeitantes aos diferentes tipos de análise efectuados com os dados obtidos após a aplicação experimental do inventário de auto estima e de um inventário de maturidade vocacional. O quinto capítulo apresenta os resultados obtidos em cada um dos itens do inventário de auto estima e procede à análise das relações estabelecidas entre os itens, à comparação de resultados nos itens entre subgrupos da amostra, para além da análise dos índices de precisão e de consistência interna do inventário de auto estima. No sexto capítulo apresentam -se os resultados globais verificados nas subescalas que compõem

este inventário, analisam -se as diferenças de resultados entre os subgrupos da amostra e discutem -se as relações que se estabeleceram entre as subescalas. O capítulo seguinte apresenta os resultados obtidos com a aplicação do inventário de maturidade vocacional. O último capítulo da «*Análise de Resultados*» discute a hipótese enunciada sobre as relações entre a maturidade vocacional e a auto estima, comparando para o efeito, os resultados registados nos dois instrumentos de avaliação psicológica utilizados.

No ponto «*Conclusões*» apresenta -se uma síntese e reflexão geral sobre os dados obtidos com o presente estudo.

**PARTE I**

## Capítulo 1

---

# O CONCEITO DE MATURIDADE VOCACIONAL NA TEORIA DE SUPER

O conceito de maturidade vocacional surgiu cedo nas formulações de Super sobre o desenvolvimento vocacional. Em 1955 quando apresentou a ideia de maturidade vocacional, Super definiu-a como o grau de desenvolvimento alcançado pelo indivíduo no continuum da sua carreira desde o crescimento até ao declínio (Super 1955, citado em Osipow, 1983). Evoluindo com a própria teoria, esta definição foi sendo reformulada e em 1990, Super salienta a relação dinâmica entre o indivíduo e o meio, implícita no conceito, referindo -se à maturidade vocacional como «a prontidão individual para lidar eficazmente com as tarefas de desenvolvimento próprias do estágio de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra» (Super, 1990 pg. 207). Quanto à sua natureza, o autor sustenta tratar-se de um constructo altamente hipotético e complexo, composto por «uma constelação de características físicas, psicológicas e sociais», sendo psicologicamente definido tanto por dimensões afectivas como cognitivas.

Desde as primeiras conceptualizações que a maturidade vocacional se assumiu como um conceito pleno de potencialidades, tanto para a intervenção em aconselhamento das carreiras, permitindo uma reformulação total de procedimentos e técnicas utilizadas, como para a evolução da investigação sobre o comportamento na carreira, sendo inúmeros os artigos e trabalhos realizados sobre o tema.

Considerando a pesquisa científica sobre a maturidade vocacional, verifica-se que esta se pode considerar subdividida em dois grandes momentos: a primeira fase, em que este constructo era estimado através de diferentes índices, não estruturados em instrumentos de avaliação e uma segunda fase de investigação, em que os estudos já têm por base inventários organizados especificamente para a avaliação desta dimensão psicológica.

### 1.1 - Primeiros estudos

Em 1955, Super (1957), explicava a maturidade vocacional como tendo características multidimensionais, sugerindo a existência de cinco dimensões aplicáveis durante a adolescência:

- Orientação para a escolha vocacional
- Informação e Planeamento sobre a profissão preferida
- Consistência da preferência vocacional
- Cristalização de traços
- Razoabilidade das preferências vocacionais

Ainda na década de 50, Super e seus colaboradores deram início ao primeiro estudo longitudinal alguma vez efectuado em Psicologia Vocacional, o « *Career Pattern Study*» (Super e outros, 1957). Este projecto, tinha como objectivo analisar a evolução, ao longo da vida, do comportamento vocacional de uma amostra de estudantes do 9º ano de escolaridade. As primeiras investigações realizadas com esta amostra serviram precisamente para testar de forma empírica o conceito de maturidade vocacional.

Em 1960, Super e Overstreet apresentaram os primeiros resultados obtidos no âmbito deste projecto. Partindo do pressuposto de que a maturidade vocacional era composta pelas cinco dimensões atrás referidas, os autores estabeleceram 20 índices que poderiam

estar relacionados com as várias dimensões. A análise das correlações entre os diferentes índices, permitiu a identificação de apenas seis índices com consistência interna e com intercorrelações positivas. Estes índices pareciam medir duas dimensões da maturidade vocacional importantes no 9ºano:

- Orientação para a Escolha Vocacional - composta pelos índices de Preocupação com a Escolha; Aceitação da Responsabilidade da Escolha; Especificidade da Informação; Especificidade do Planeamento e Extensão do Planeamento (as intercorrelações entre estes índices variavam entre 0.29 a 0.57, sendo portanto, considerada uma dimensão bem definida).
- Uso de Recursos - composta apenas por um índice e considerada uma variável marginal para a medida da maturidade vocacional no 9ºano, uma vez que não aparecia bem definida .

Outras dimensões, anteriormente consideradas importantes, tais como, a cristalização de interesses, razoabilidade de preferências vocacionais e a consistência de preferências vocacionais, não pareciam assim, segundo os autores, importantes para explicar a maturidade vocacional no 9º ano. A análise factorial realizada para o conjunto dos cinco índices mais importantes (decompostos em elementos e componentes), assim como, um outro índice adicional - independência de experiência de trabalho -, permitiu a extracção de cinco factores que explicavam no seu conjunto 38% da variação total dos resultados. Os cinco factores extraídos, foram os seguintes: Orientação para o Planeamento; Independência da experiência de trabalho; Visão para o futuro; Visão do futuro a curto prazo, especialmente em relação aos planos do ensino secundário e Visão intermediária do futuro, ou seja, consciência dos factores na escolha.

A análise dos pesos associados a cada variável nos cinco factores permitiu aos autores a conclusão de que existia um factor geral explicativo da maturidade vocacional nos jovens

do 9ºano, designado de Orientação para o Planeamento e três factores de grupo que contribuíam diversamente para os outros quatro índices desta dimensão, reflectindo tendências para focalizar em diferentes períodos de tempo (Super e Overstreet, 1960).

A dificuldade em operacionalizar o conceito de maturidade vocacional é bem patente ao observar a grande «décalage» temporal entre estas primeiras definições e o desenvolvimento de instrumentos de medida específicos para o diagnóstico do grau de desenvolvimento vocacional dos sujeitos. Com efeito, foi apenas em 1971 que Super (1971) e a sua equipa apresentaram uma forma preliminar de um inventário de maturidade vocacional, o *Career Development Inventory (CDI)*. A versão definitiva viria a ser publicada muito mais tarde, já nos anos 80.

As investigações realizadas com este novo instrumento de avaliação psicológica, possibilitaram a publicação em 1979 de um artigo, em que Super e Thompson (Super e Thompson 1979) apresentaram os dados recolhidos com a versão experimental do *CDI*, sugerindo então, que a maturidade vocacional era composta por seis dimensões psicológicas, medidas pelas seis escalas que compunham esta versão experimental:

- 1 - Extensão do Planeamento
- 2 - Uso e Avaliação de os recursos de informação
- 3 - Tomada de decisão na carreira.
- 4 - Informação sobre o desenvolvimento da carreira
- 5 - Informação sobre o mundo do trabalho
- 6 - Informação sobre a profissão preferida

A análise factorial das seis escalas do inventário, permitiu aos autores observarem a existência de uma estrutura bi-factorial, sendo que as duas escalas de atitudes (escala 1 e 2) tinham um peso elevado num primeiro factor e as escalas cognitivas (3 a 6) pesavam no

segundo factor. Em 1981 (Thompson e Lindeman, 1981), a versão definitiva do *CDI* apresentava cinco escalas, com a possibilidade de se obterem oito resultados distintos, avaliando cinco dimensões elementares, dois factores de grupo e um factor geral:

CP - *Planeamento da Carreira*, esta escala é composta por um conjunto de vinte itens com o objectivo de avaliarem as atitudes em relação ao planeamento de carreira. Os primeiros dez itens medem o grau de empenho em relação ao planeamento da carreira, solicitando os dez últimos itens uma auto avaliação da informação que o jovem tem da sua profissão preferida.

CE - *Exploração da Carreira*, igualmente constituída por vinte itens, esta escala pretende avaliar as atitudes em relação à exploração da carreira. Dez itens questionam o jovem sobre a avaliação que de diversas fontes de informação, solicitando -se na segunda parte da escala a auto avaliação da utilidade da informação recolhida nessas fontes.

DM - *Tomada de Decisão*, nesta escala os vinte itens que a compõem fazem alusão a diversas situações envolvendo pessoas que têm de tomar decisões vocacionais, solicita -se ao jovem que indique a alternativa que pensa ser a mais adequada. O objectivo da escala é o de avaliar a habilidade do jovem para aplicar os princípios da tomada de decisão na carreira.

WW - *Informação sobre o Mundo do Trabalho*, o objectivo desta escala é o de avaliar, através das primeiras dez questões, o conhecimento das tarefas de desenvolvimento de carreira dos estádios de exploração e de estabelecimento, avaliando os restantes dez itens o conhecimento que o jovem tem da estrutura profissional.

PO - *Conhecimento da Profissão preferida*, nesta escala avalia -se a informação que o jovem realmente possui sobre a sua profissão preferida.

Para além dos resultados em cada uma destas cinco escalas, os autores propunham os seguintes resultados compósitos:

CDA (CP + CE) - *Atitudes de desenvolvimento da Carreira*

CDK (DM + WW) - *Conhecimento e capacidades de desenvolvimento da carreira*

CP + CE + DM + WW + PO - *Total de Orientação para a Carreira*

O resultado total de Orientação para a Carreira, segundo Super, dava uma aproximação de medida da maturidade vocacional. Outros estudos efectuados com o *CDI*, apresentam resultados que comprovam a existência de uma estrutura bifactorial no inventário de maturidade vocacional (Westbrook, 1983).

Com a utilização deste e outros novos instrumentos de avaliação da maturidade vocacional, a investigação teve um impulso importante, tanto no que se refere ao estudo da natureza da maturidade vocacional, assim como, das relações entre esta dimensão e outras características psicológicas. Desta última área de investigação destacam-se alguns dados que parecem mais pertinentes.

## 12 - Estudos sobre a natureza da maturidade vocacional

Quais os determinantes psicológicos que estão na base do desenvolvimento vocacional?

Que relações existem entre características psicológicas diversas, tais como, a personalidade, a inteligência, etc. e a maturidade vocacional? Que peso exercem no

desenvolvimento da carreira factores sociológicos, como por exemplo, a classes social de origem, as subculturas, etc. ? A tentativa de resposta a muitas destas questões surgiu desde logo com os primeiros estudos efectuados no âmbito do projecto *CPS*. Com efeito, Super e Overstreet analisaram algumas variáveis que poderiam estar associadas à maturidade vocacional, sendo as suas conclusões apresentadas na monografia de 1960 (Super e Overstreet, 1960). Das cinco ordens de variáveis consideradas, os autores constataram as seguintes relações:

*Aspectos de ordem bio - social* - tomando o resultado total da maturidade vocacional, assim como os índices parciais e analisando as correlações com factores bio sociais tais como a idade e a inteligência , os autores concluíram que: A maturidade vocacional aparecia relacionada positivamente com a inteligência, ( $r = 0.29$  - que embora fraco é estatisticamente significativo ao nível 0.01), sustentando a ideia de que os rapazes mais inteligentes teriam uma maior tendência para pensar mais sobre as escolhas vocacionais, aceitar a responsabilidade da escolha e do planeamento) Em relação à variável idade, não foram encontradas relações positivas entre as duas ordens de variáveis - maturidade vocacional e idade - pelo menos para os alunos que frequentavam o mesmo ano de escolaridade.

*Aspectos ambientais* - Foram encontradas correlações positivas entre índices de maturidade vocacional e nível ocupacional dos pais, curriculum escolar, quantidade de estimulação cultural e coesão familiar. A maturidade vocacional aparecia correlacionada negativamente com culturas urbanas e com o protestantismo.

*Aspectos vocacionais* - a maturidade vocacional aparecia correlacionada com o nível de aspirações vocacionais, assim como, com o grau de concordância entre preferências e expectativas.

*Características de personalidade* - Não foram observadas quaisquer relações entre características de personalidade ,tais como as que são medidas por diferentes testes de personalidade utilizados, e o índice geral de maturidade vocacional.

*Aspectos relacionados com o sucesso na adolescência* - Algumas variáveis de sucesso encontraram-se correlacionadas positivamente com os índices de maturidade vocacional, como sejam as notas escolares, a participação em actividades escolares e extra-escolares e ainda a

independência. A aceitação por pares, em contrapartida, aparecia como estando negativamente relacionada.

Embora constatando a ocorrência de correlações positivas entre as diferentes ordens de variáveis, os autores não deixaram de notar que apesar de se apresentarem como estatisticamente significativas, estas correlações eram de facto modestas, devendo como tal ser encaradas com relatividade, afirmando ser « óbvio que muitos alunos do 9º ano possuem uma ou mais destas características mas não são vocacional mente maduros e também existem muitos rapazes que se apresentam com uma orientação para as escolhas vocacionais e não possuem algumas destas características» (Super e Overstreet, 1960).

A construção de inventários para a avaliação da maturidade vocacional possibilitou o desenvolvimento desta linha de pesquisa, sendo vários os trabalhos realizados que tentaram extrapolar relações entre a maturidade vocacional e outras ordens de variáveis tanto psicológicas como sociológicas. Numa síntese, sobre estes estudos Westbrook (1983) conclui que:

- Os coeficientes de correlação entre aptidão mental e as componentes cognitivas da maturidade vocacional variam nos diferentes estudos entre 0.43 e 0.86, com uma média de 0.61.
- As correlações encontradas no domínio afectivo já são mais baixas, situando-se entre 0.08 e 0.49, com uma média de 0.32.
- Dos trabalhos realizados com o objectivo de relacionarem maturidade vocacional e testes de realização escolar, o autor nota que os dados apontam para a não ocorrência de correlações importantes entre as componentes atitudinais das escalas de maturidade vocacional e os testes standardizados de realização escolar (coeficientes variando entre -0.10 e 0.08), verificando pelo contrário a existência de correlações significativas em muitos estudos entre as componentes cognitivas da maturidade vocacional, tais como

são medidas pelos inventários disponíveis e os testes de realização escolar, sendo estas correlações mais significativas no caso dos testes de realização relacionados com capacidades verbais e de leitura (0.70 nalguns casos).

- Considerando a variável sexo, vários estudos referem a tendência para as raparigas alcançarem em média resultados mais elevados tanto nas escalas de atitudes como nas escalas cognitivas dos inventários de maturidade vocacional.
- Alguns estudos realizados com o objectivo de estudarem a relação entre maturidade vocacional e raça, mostram uma tendência estatisticamente significativa para os jovens de raça branca alcançarem níveis mais elevados quando comparados com jovens de raça negra.

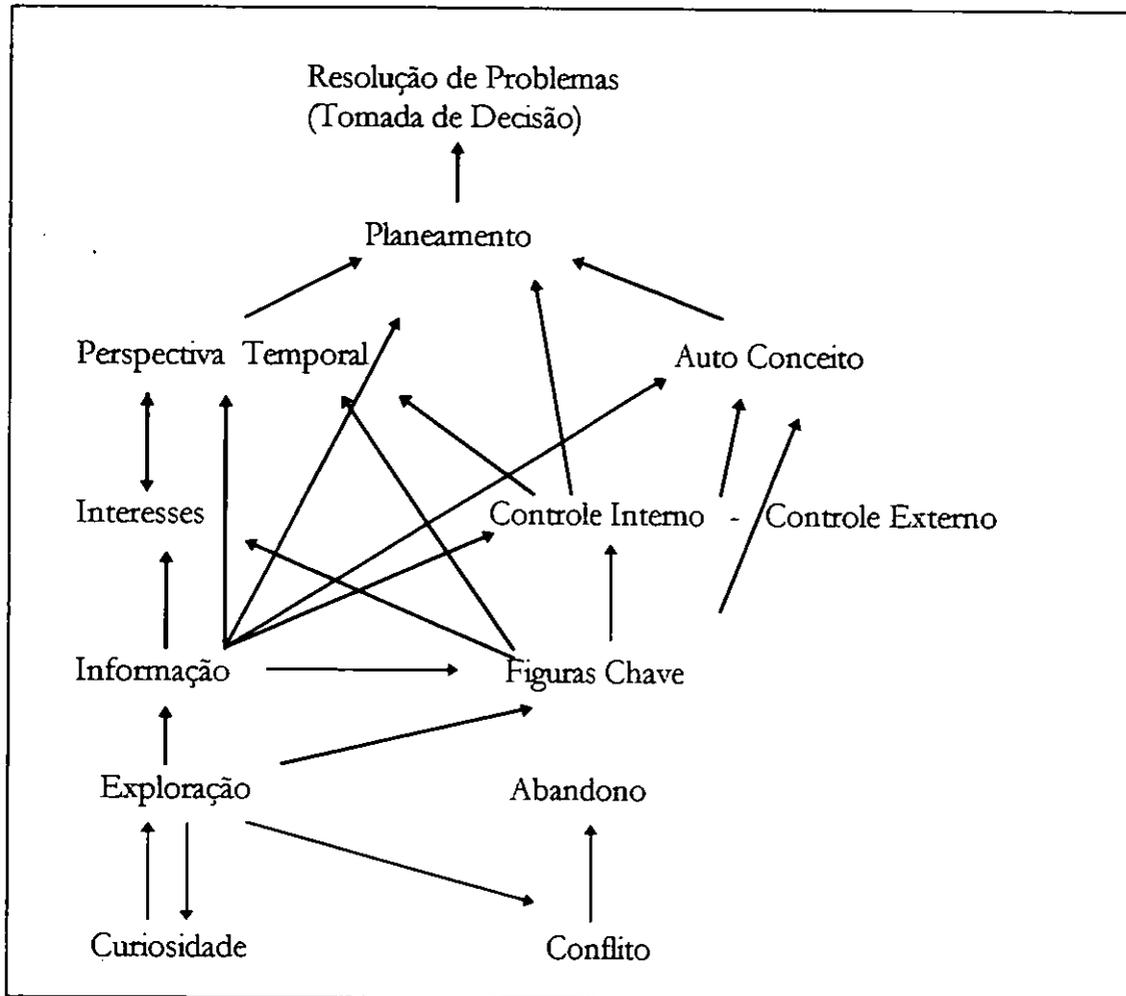
Para Westbrook, o facto de se registarem correlações elevadas entre as componentes cognitivas da maturidade vocacional e aptidões, põe em causa a natureza específica destas dimensões da maturidade vocacional. )

### **1.3 - As Bases da maturidade vocacional**

Por solicitação de escolas do ensino básico, Super (1990) iniciou um programa de estudo sobre o desenvolvimento vocacional na infância, assunto que tinha até à altura merecido pouca atenção em termos de conceptualizações teóricas.

Decorrente deste trabalho, Super e a sua equipa conceberam um modelo interactivo sobre as bases de desenvolvimento da maturidade vocacional. Este modelo que foi construído a partir de dados recolhidos essencialmente da Psicologia do desenvolvimento infantil, dos trabalhos de Berlyne sobre a curiosidade e exploração e de Jordaan sobre a exploração ( Berlyne e Jordaan citados em Super, 1990), sugere como ponto de partida para o desenvolvimento do comportamento exploratório a curiosidade. A Figura 1 apresenta esquematicamente os diversos elementos constituintes do modelo.

Fig.1 - Modelo Interactivo Pessoa - Ambiente sobre as Bases da Maturidade Vocacional (Super 1990)



A observação do esquema, mostra a complexidade de relações entre dimensões pessoais e factores do meio, na base da formação das atitudes de exploração e planeamento.

Segundo Super (1990), o comportamento exploratório se recompensado, tanto internamente, como por outros, leva à informação e posteriormente à procura de mais informação. Quando o comportamento exploratório não é recompensado, leva ao conflito e abandono da actividade exploratória. A satisfação da exploração, por sua vez,

leva à identificação com figuras chave, pessoas que de alguma forma foram úteis ou interessantes e que servem como modelos. O sucesso estimula a formação de sentimentos de autonomia, de se sentir que se está de alguma forma a controlar o seu presente e mesmo o seu futuro; leva também ao desenvolvimento de interesses por actividades nas quais se obteve sucesso.

Pensar que se pode de alguma forma controlar as suas próprias actividades ajuda no desenvolvimento da auto estima e, ao mesmo tempo, possibilita uma compreensão do tempo e a noção de que se pode planear para os acontecimentos futuros tendo algum sucesso ao se confrontar com eles. Desenvolve-se, assim, o planeamento e com ele a habilidade para identificar e resolver problemas, e conseqüentemente para tomar decisões.

Em síntese, segundo este modelo a estimulação e cultivo da curiosidade permitem o desenvolvimento de interesses para a descoberta de modelos ou figuras chave e para o desenvolvimento de sentimentos de controle interno adequados ao estágio de desenvolvimento pessoal, de sentimentos de auto estima e da compreensão da perspectiva temporal, possibilitando posteriormente o desenvolvimento de atitudes favoráveis ao planeamento. A informação vocacional torna-se então significativa.

Para além do evidente interesse teórico de que se reveste este modelo, a sua utilização em orientação escolar e profissional possibilita novas perspectivas de intervenção, ampliando-se os objectivos à promoção do desenvolvimento das diversas componentes da vida psicológica básicas para a formação de atitudes favoráveis ao planeamento e exploração da carreira, nomeadamente o auto conceito, a perspectiva temporal e o locus de controle.

#### **1.4 - Importância da maturidade vocacional em Orientação Escolar e Profissional**

A avaliação da maturidade vocacional possibilitou uma nova abordagem dos problemas de aconselhamento. Com efeito, as primeiras abordagens do comportamento vocacional, situavam a relação de ajuda numa dimensão claramente cognitiva, onde o objectivo era o de fornecer, ao individuo que a ela recorria, as informações necessárias sobre as profissões e sobre ele próprio, de modo a possibilitar um bom ajustamento pessoa - profissão. A introdução das perspectivas desenvolvimentistas permitiu a redefinição do aconselhamento de carreira, passando este a centrar -se no desenvolvimento das atitudes e competências necessárias para lidar eficazmente com as várias tarefas de desenvolvimento que se vão colocando aos indivíduos ao longo da vida. Deste modo, tanto nos programas de intervenção continua, como nos modelos de intervenção pontual, a abordagem inicial passou a situar-se na avaliação e desenvolvimento das dimensões da maturidade vocacional.

O modelo de avaliação desenvolvimentista (Super, 1990) propõe como primeiro passo para a intervenção a preparação para o confronto com as tarefas de desenvolvimento, sendo uma segunda fase dedicada a clarificação do auto-conceito vocacional, aspecto primordial que deverá permitir a tomada de decisão ou decisões.

A Figura 2 apresenta os diferentes passos a seguir na abordagem desenvolvimentista de um problema de aconselhamento de carreira.

*Figura 2 - Modelo de Avaliação Desenvolvimentista (Super 1990)*

<p><i>1º Passo - Abordagem Inicial</i></p> <p>A - Reunião dos dados disponíveis</p> <p>B - Desenvolvimento de entrevista</p> <p>C - Avaliação Preliminar</p> <p><i>2º Passo - Observação em Profundidade : Necessidade de mais Testes?</i></p> <p>A - Saliência do Trabalho</p> <p>1. Importância relativa dos diferentes papéis; 2. Valores associados a cada papel</p> <p>B - Maturidade na Carreira</p> <p>1. Planeamento; 2. Atitudes exploratórias; 3. Competências de tomada de decisão; 4. Informação : Mundo do Trabalho;- Profissão preferida; - Outros papéis. ;5. Realismo</p> <p>C - Auto - Conceitos</p> <p>1- Auto Estima; 2 - Clareza; 3. - Harmonia; 4. - Complexidade Cognitiva; 5. - Realismo; 6. - Outros.</p> <p>D - Nível de Aptidões e Funcionamento Potencial</p> <p>E - Campos de interesses e actividade provável</p> <p><i>3º Passo - Avaliação de Todos os Dados</i></p> <p>A - Revisão de todos os dados</p> <p>B - Conjunção e Predição</p> <p>1. Individuo e Profissões; 2. Individuo e Papeis não Profissionais</p> <p>C - Planeamento da comunicação com o cliente, família e outros</p> <p><i>4º Passo - Aconselhamento</i></p> <p>A - Revisão Conjunta e Discussão</p> <p>B - Revisão ou aceitação da avaliação</p> <p>C - Assimilação de dados</p> <p>1. Compreensão da fase presente e próximas;</p> <p>2. Reconhecimento dos seus auto-conceitos: a) Aceitação do actual; b) Clarificação do auto conceito actual e ideal ; b) Desenvolvimento de harmonia entre auto conceitos; d) Refinamento da complexidade cognitiva; e) Assegurar o realismo dos auto conceitos; f) Outros ;</p> <p>3. Conjunção do eu com profissões;</p>
---

*Figura 2 (continuação)*

4. Compreensão do significado dos diversos papéis ;
  5. Exploração para a maturação
  6. Exploração a amplitude para a cristalização
  7. Exploração em profundidade para a especificação
  8. Escolha da preparação, formação ou empregos
  9. Procura de formas de auto realização
- D - Discussão das implicações da acção e planeamento
1. Planeamento
  2. Execução
  3. Seguimento para apoio e avaliação

A avaliação psicológica, parte sempre numa primeira fase, da abordagem da maturidade vocacional, para além do estudo da saliência de papéis e valores do sujeito. É com base nestes dados que se estrutura a intervenção de ajuda.

Ao sugerir a avaliação e diagnóstico da maturidade vocacional como primeiro passo da abordagem em aconselhamento das carreiras, este esquema de avaliação remete para o modelo interactivo pessoa - meio sobre as bases de desenvolvimento da maturidade vocacional, apresentado no ponto anterior. De facto, o modelo interactivo ao permitir a compreensão da dinâmica pessoal de evolução da maturidade vocacional, facilita o diagnóstico dos problemas associados às dificuldades de planeamento e de exploração da carreira.

Atitudes pouco favoráveis ao planeamento na carreira podem, de acordo com o modelo, ser interpretadas como consequência de problemas relacionados com a imagem que o jovem construiu de si próprio, com a concepção que o individuo tem sobre o controle

das situações e de si próprio - locus de controle , ou com dificuldades em perspectivar o tempo.

O presente trabalho ao analisar as possíveis relações entre auto estima e maturidade vocacional, pretende contribuir para o estudo empírico deste modelo, seleccionando como primeira dimensão a estudar o auto conceito, mais precisamente a componente auto avaliativa que é a auto estima. Reconhece -se, no entanto, a necessidade de em futuros estudos se ampliar a análise às outras componentes psicológicas referidas no modelo de Super.

## Capítulo 2

---

### A NOÇÃO DE AUTO CONCEITO

Ao longo da história da Psicologia a noção de auto conceito (*self concept* na terminologia anglo - saxónica) não tem tido uma existência pacífica, suscitando acesas polémicas teóricas quer sobre a sua natureza quer sobre a sua real importância para a compreensão da vida psicológica. Para além da dificuldade em assumir de forma consensual uma definição operacional, a ambiguidade nesta área estende-se aos próprios quadros conceptuais propostos pelos vários autores. Wylie (1979) ao rever a literatura existente sobre o auto conceito é particularmente crítica quanto à falta de rigor conceptual que transparece em muitos dos trabalhos de investigação realizados neste campo. Esta autora refere, mesmo, a frustração que se sente quando se comparam as inúmeras horas gastas em investigação sobre o auto conceito com os poucos frutos daí decorrentes. Aponta como principais causas, para esta situação, as ambiguidades taxonomicas e conceptuais, para além da fraca qualidade em termos metodológicos verificada nalguns trabalhos de investigação.

E são precisamente as dificuldades de definição operacional que têm gerado, ao longo da história da Psicologia, a ocorrência de diferentes fases quanto ao interesse desencadeado para o estudo dos temas relacionados com o auto conceito. Com efeito, este interesse cresce nos períodos em que as preocupações das teorias psicológicas são mais de ordem

intimista, ocorrendo precisamente o contrário quando são as exigências de ordem experimental a ditar as preocupações das correntes teóricas dominantes.

## 2.1- Teorias gerais do auto conceito

As primeiras tentativas para enquadrar, de forma sistemática, o estudo do *self* surgem, precisamente, com as primeiras concepções da psicologia experimental de natureza introspectiva. Historicamente, foi William James quem dentro do campo da Psicologia científica formulou a primeira integração teórica sobre o auto conceito (William James citado em Harter, 1983).

Para William James (James, 1890 citado em Epstein, 1973) o *self*, ou «eu psicológico», compreende todos os atributos que o individuo possa referir como fazendo parte de si próprio, desde o seu corpo, aptidões, até às suas posses, casa, família, etc. Este *self* global subdivide-se em duas facetas diferenciadas, uma em que o *self* é encarado como o conhecedor («*Knower*») e tem uma função essencialmente executiva, é o autor do conhecimento, sendo designado por «*I*» (Eu); o outro aspecto do *self* global é conhecido como o «*Me*» (Mim) e é representado por um agregado de coisas objectivamente conhecidas. Cada um destes aspectos não pode existir sem o outro, pois é impossível consciência sem conteúdo ou conteúdo sem consciência que permita tomar o seu conhecimento. James entendia não haver qualquer interesse para a compreensão do comportamento, no estudo do *self* enquanto autor do conhecimento, não o elegendo, portanto, como objecto de estudo da Psicologia, remetendo o seu estudo para o campo da Filosofia. Pelo contrário, o *self* enquanto objecto do conhecimento é encarado como muito importante para a explicação do comportamento humano, sendo de fundamental importância para a Psicologia a pesquisa sobre a sua natureza e dinâmica.

Segundo James (James 1890 in Bednar e outros, 1989 ), podem distinguir-se três áreas do *self* enquanto objecto : - *self material*, esta área do *self* reporta-se aos aspectos materiais com os quais a pessoa se identifica, para além do seu próprio corpo, integram esta zona do *self* todos os objectos e posses que o individuo possui; - *self social*, nesta classificação, o autor pretende captar a consciência que o individuo tem da forma como os outros o vêem., de acordo com os vários papéis que desempenha , uma pessoa tem vários *selves* sociais. Finalmente, a terceira área do *self* é o *self espiritual*, que corresponde ao reconhecimento individual de pensamentos e sentimentos privados, representando o que o individuo tem de subjectivo, é a área das emoções e dos desejos.

Outro autor do início do século que se preocupou com o tema do auto conceito foi Cooley (Cooley, 1904 citado em Bednar e outros., 1989). A sua teoria centra-se, sobretudo, no processo de formação do *self*, tendo desenvolvido uma concepção do auto conceito onde enfatiza a relação do eu com a sociedade. Para Cooley , o *self* tem vários aspectos, sendo o mais actuante o *self social*. Este *self social*, desenvolve-se, segundo o autor, a partir das observações que o sujeito faz da forma como as outras pessoas lhe respondem, ou seja, os indivíduos aprendem a definir-se a si próprios a partir da forma como os outros o definem, como se se tratasse de uma imagem reflectida num espelho, é o processo de «*looking glass*», tal como foi designado pelo autor. Este processo momentâneo desencadeia-se em três fases: na primeira o individuo percepção a forma como deve aparecer frente às outras pessoas, num passo seguinte, o individuo interpreta a forma como os outros o avaliam, finalmente num terceiro momento o individuo experimenta respostas afectivas ao julgamento percebido.

O interesse pelo estudo do auto conceito era evidente no início do século, para além destes autores, outros desenvolveram estudos e teorizações sobre o tema, no entanto, com o desenvolvimento e apogeu das teorias behavioristas radicais as referências ao *self* e à mente afastaram-se da terminologia e preocupações da Psicologia (Harter, 1983). Do

ponto de vista behaviorista, o auto conceito tem uma aura de misticismo, assemelhando-se de alguma forma ao conceito de alma , « não se pode tocar no auto conceito, nem existe nenhuma definição adequada que o apresente como um constructo hipotético» (Epstein, 1973 pg. 404 ). Em termos históricos verifica-se, assim, um lapso de tempo em que foram poucos os autores a debruçarem-se sobre este tema.

A importância do auto conceito para a explicação do comportamento só é reafirmada durante a década de 50, altura em que se verifica uma crescente influência na ciência psicológica das teorias humanistas e fenomenológicas. Rejeitando a visão determinista dos behavioristas, as correntes humanistas realçavam a importância da experiência pessoal e o que essa experiência poderia significar para o indivíduo. A sua tese principal era a de que o comportamento não é apenas influenciado pelas experiências passadas mas também pelos significados pessoais que cada pessoa atribui às suas percepções dessas experiências (Zimbardo, 1990). De entre os vários autores destas correntes teóricas, Carl Rogers assumiu mesmo, como noção central da sua teoria, a noção do auto conceito. Para Rogers (1951), o auto conceito incluía todas as características do indivíduo de que ele tem consciência e sobre as quais ele crê exercer controle , sendo o *self* definido como um organizador, um padrão conceptual de percepções.

Paralelamente ao movimento humanista, as teorias cognitivistas iniciam também na década de 50, uma contra reforma em relação ao behaviorismo radical e a noção de auto conceito surge novamente com honras de primeiro plano. De entre os vários autores desta linha, destaca-se George Kelly e as suas formulações teóricas sobre a personalidade. Para Kelly (1955), o comportamento individual e a personalidade podem ser explicados em termos de um complexo de constructos e cognições que a pessoa possui e pelos quais se adapta ao mundo tal como este é percebido. Um construto pessoal, segundo Kelly, é uma crença pessoal sobre o que dois objectos ou acontecimentos têm em comum e que os tornam diferentes de um terceiro, ou seja, os constructos definem-se a partir de um

processo, a que o autor designa de comparações tríades. O sistema do *self* está hierarquicamente organizado em construtos básicos - aqueles pelos quais uma pessoa mantém a identidade e existência e construtos periféricos que podem ser alterados sem modificações sérias na estrutura base (Harter, 1983). Para explicar o processo de construção cognitiva, Kelly (1955) utilizou a ciência como metáfora, defendendo que toda a gente funciona como um cientista ao querer ser capaz de prever e explicar o mundo à sua volta, gerando hipóteses e teorias sobre si próprios e sobre o mundo a partir das unidades que possui e que são os construtos pessoais.

Do mesmo modo que a evolução se fazia sentir em diferentes campos da psicologia, desde a Psicologia do Desenvolvimento à Psicoterapia e Psicologia da Personalidade, também na Psicologia Vocacional se registaram avanços significativos na década de 50, onde de igual forma as noções de auto conceito impulsionaram a elaboração de novos quadros conceptuais. Esta evolução deve-se sobretudo à introdução da teoria de Super (1957) que apresentou o desenvolvimento de carreira de um individuo, precisamente como o de desenvolvimento e tentativa de implementação do seu auto conceito vocacional. Neste contexto, o auto conceito passa a desempenhar um papel fulcral para a evolução na carreira e se, até então, o seu estudo estava arredado das preocupações da psicologia vocacional, torna-se num dos aspectos mais importantes para compreensão da forma como se evolui na carreira.

Ao constatar as ambiguidades e a falta de rigor conceptual nas formulações teóricas existentes, até então, sobre o auto conceito, Super e colaboradores editaram em 1963, uma obra cujo objectivo era o de analisar e clarificar diversas noções geralmente associadas ao auto conceito (Super, 1963). A par de uma proposta taxonómica, o autor propôs a estruturação de diversas noções, introduzindo a distinção entre dimensões do auto conceito, definidas como os atributos do auto conceito ou traços de personalidade e meta dimensões, referentes estas, às características destes traços.

Dada a importância que a teoria de Super sobre o auto conceito se reveste para a teoria da Psicologia das Carreiras, assim como, para o enquadramento teórico do presente trabalho, as suas concepções serão desenvolvidas posteriormente, no ponto seguinte deste capítulo.

A renovação do interesse no estudo do auto conceito tem-se mantido, desde a década de 50, multiplicando-se o número de trabalhos de investigação sobre o seu desenvolvimento, estrutura e funcionamento. De entre, os vários contributos que tem surgido neste campo teórico, as referências que se apresentam, pretendem apenas sumariar esquematicamente a teoria de alguns dos autores considerados como mais representativos.

Ainda em 1970, Epstein (1973) tentou explicar o funcionamento do auto conceito propondo a identificação deste como uma teoria do *self*. Assim, tal como Kelly, Epstein também se socorreu da analogia da ciência para explicar a forma como as pessoas constroem a sua teoria sobre si próprios. Tal como na ciência os indivíduos partem de postulados, colocam hipóteses que tentam testar e continuamente reformulam os postulados iniciais. Segundo este autor, o principal objectivo da teoria do *self* é o de optimizar a balança dor/ prazer do individuo ao longo da sua vida. Outras duas funções básicas da teoria do *self* são a manutenção da auto estima e a organização dos dados da experiência de modo a ser possível lidar com ela.

Em termos de organização, Epstein (Epstein, 1973) propõe uma estrutura hierárquica de postulados da teoria do *self*, onde a auto estima ocupa um lugar de topo, como se fosse um postulado de ordem superior, logo seguida num nível inferior de postulados de segunda ordem. Segundo o autor, a sua concepção da teoria do *self* difere da de Kelly, fundamentalmente pela importância que nesta concepção é dado ao papel da motivação e

das emoções. Com efeito, Epstein realça o papel de motor da motivação para a edificação da teoria do *self*.

Markus tem -se distinguido pelo estudo da temática associada ao auto conceito procurando clarificar a formação e o funcionamento do sistema de auto conceitos. Para Markus, o *self*, é encarado como uma estrutura dinâmica e interpretativa que medeia a maior parte dos processos intrapessoais (incluindo o processamento de informação, a regulação afectiva e os processos motivacionais) e uma larga variedade de processos interpessoais, incluindo a percepção social, a comparação social e a interacção social (Markus e Cross, 1990, pg.578).

Sugerindo a existência, para além de um *self* actual, de *selves* possíveis, a autora propôs uma ponte conceptual entre cognição e motivação (Markus,1987). Os *selves* possíveis, são segundo Markus, derivados de representações do *self* no passado e incluem representações do *self* no futuro, ou seja, representam as ideias do individuo sobre aquilo em que ele se gostaria de tornar; são, deste modo, as componentes cognitivas da esperança, dos objectivos, dos medos e ameaças. Os possíveis *selves* funcionam como incentivos para o comportamento futuro, assim como permitem um contexto avaliativo e interpretativo para a forma actual de ver o *self*. A motivação, nesta perspectiva, deixa de ser entendida como uma disposição geral para passar a ser vista como um conjunto individualizado de possíveis *selves*.

Higgins (1983 citado em Bednar e outros, 1989) estudou, igualmente, as relações entre o auto conceito e a motivação . Higgins propõe a distinção entre três tipos de *selves* : O *self* actual - o *self* responsável pela acção; o *self* ideal - representando as características que em fantasia a pessoa gostaria de possuir como uma concepção ideal; e o *self* conveniente, representando as características que a pessoa razoavelmente espera alcançar. Higgins,

explica a ansiedade e depressão com base nas discrepâncias entre respectivamente, o *self* actual e o *self* conveniente, ou entre o *self* actual e o *self* ideal.

Apesar da crescente popularidade das noções associadas ao auto conceito, nos mais variados domínios e áreas da Psicologia (Harter, 1983), as divergências quanto à pertinência de tal conceito, sobre as suas vantagens e desvantagens, assim como, as confusões terminológicas e lacunas em termos conceptuais e de pesquisa tem -se mantido (Wylie 1979, Harter 1983, Flemming 1982). Paradoxalmente já em 1963 Super alertava para este problema, sendo, mesmo, este aspecto o que terá motivado a sua obra de 1963 sobre o auto conceito. Incompreensivelmente as propostas de Super (1963) sobre a composição e estrutura do auto conceito não surgem referenciadas nas várias revisões de literatura consultadas, o próprio Super refere esta lacuna e estranha a falta de comunicação que parece existir, « É difícil compreender como aqueles que são críticos em relação à falta de boas teorizações sobre a avaliação do auto conceito, tenham falhado em tirar vantagens destas noções fundamentais» (Super, 1990 pg. 224 ).

## 2.2 - A noção do auto conceito na teoria de Super

O comportamento vocacional é considerado como um dos comportamentos humanos mais complexos e elaborados, nele estão imbricados factores de ordem pessoal, onde o desenvolvimento cognitivo e afectivo jogam um papel fundamental, assim como factores de ordem social e de desenvolvimento contextual. É do confronto do individuo com as tarefas sociais específicas que se processa toda a sua evolução em termos vocacionais. É esta dinâmica evolutiva que Super pretende captar ao introduzir na sua construção teórica a noção de auto conceito. Segundo Super (1990), a sua teoria do auto conceito é essencialmente uma teoria pessoal ou psicológica, na qual o focus se situa nos indivíduos que escolhem e se adaptam, mas também é uma teoria social, na medida em que vê os indivíduos como pessoas que escolhem, na base de avaliações

peçoais de mudança de situações sócio económicas e da estrutura social na qual vivem e funcionam. Para o autor a sua denominada teoria do auto conceito poderia, também, ser designada como teoria dos construtos peçoais ( decorrente da teoria formulada por Kelly), de modo a acentuar o duplo focus na peçoia e na percepção situacional.

#### a) Pressupostos teóricos

Super ( 1990) baseou a sua teoria num conjunto de proposições, enunciadas pela primeira vez, em 1953 e posteriormente expandidas e reformuladas, acompanhando a evolução da própria teoria. Das catorze proposições apresentadas em 1990, quatro referem-se ao papel do auto conceito no desenvolvimento de carreira individual:

« 9 - O desenvolvimento ao longo dos estádios da vida pode ser guiado, em parte, facilitando o amadurecimento das aptidões e interesses e em parte ajudando no teste de realidade e no desenvolvimento do auto conceitos.

10 - O processo de desenvolvimento da carreira é essencialmente o de desenvolvimento e implementação do auto conceito. É um processo de síntese e compromisso no qual o auto conceito é um produto de interacção de aptidões, características físicas, oportunidades para observar e desempenhar diversos papéis e avaliações da extensão em que o desempenho nos vários papeis vai de encontro à aprovação de superiores e colegas (aprendizagem interactiva).

11 - O processo de síntese de ou compromisso entre factores individuais e sociais, entre auto conceitos e realidade, é um dos desempenhos de papeis e de aprendizagem por feedback, enquanto o papel é desempenhado em fantasia, na entrevista de aconselhamento ou em actividades da vida real, como sejam as turmas, clubes, trabalho em part - time ou entrada em empregos.

12 - Satisfação no trabalho e satisfação na vida dependem da medida em que o indivíduo pensa como adequados os resultados das aptidões, necessidades, interesses, traços de personalidade e auto conceitos. Dependem do estabelecimento num tipo de trabalho e uma forma de vida na qual a pessoa possa desempenhar o tipo de papel que as experiências de crescimento e de exploração levaram a pessoa a pensar como apropriadas.

13 - O grau de satisfação que as pessoas obtêm do trabalho é proporcional ao grau em que foram capazes de implementar os seus auto conceitos». (Super, 1990 pp. 207, 208).

A noção de auto conceito apresenta -se, deste modo, como uma das componentes psicológicas mais importantes para a explicação da evolução do comportamento na carreira, conseqüentemente é um dos temas mais importantes na teoria de Super.

#### **b) Definições e estrutura do auto conceito**

Em 1963, quando editou o livro sobre o auto conceito, importava uma discussão integradora que permitisse a operacionalização das diversas noções associadas à teoria do auto conceito, possibilitando a realização de planos experimentais que testassem a sua importância para o desenvolvimento de carreira (Super, 1990).

Neste contexto, Super desenvolveu um novo léxico e elaborou inovadoras propostas taxonómicas. De entre as várias precisões teóricas, uma de especial importância, assume a distinção entre auto conceito e sistema de auto conceitos. De facto, segundo o autor é incorrecto falar em auto conceito no singular, uma vez «que uma pessoa não pode atribuir significados a si própria no vácuo, o conceito de si próprio é geralmente um quadro de si num papel, situação, numa posição, desempenhando um conjunto de funções ou numa rede de relações» (Super, 1963 b) pg 18). Deste modo, não existe

apenas um auto conceito, mas sim vários auto conceitos, do eu em diversas situações. Por sistema de auto conceitos entende-se o conjunto dos vários auto conceitos ou quadros que a pessoa tem de si próprio em diferentes tipos de papéis e de situações. Se o sistema de auto conceitos é o conjunto de quadros individuais, Super preocupa-se sobretudo com o auto conceito vocacional, definido como a constelação de atributos do self, que o indivíduo considera vocacionalmente relevantes, o que pode ter sido ou não traduzido em preferências vocacionais.

Procurando clarificar e classificar as diferentes características atribuídas ao auto conceito Super propôs, no artigo de 1963, uma primeira distinção básica entre dimensões e meta dimensões do auto conceito. Por dimensões do auto conceito, o autor entende todas as dimensões da personalidade que o indivíduo atribui a si próprio e aos outros, por exemplo, gregarismo, dogmatismo, etc. Por metadimensões, Super considera as características dos traços que as pessoas atribuem a si próprias (Super, 1963 b)).

O autor sugere a existência de três tipos de metadimensões, as que se reportam à tonalidade de sentimentos, as que se referem à estrutura do auto conceito e aquelas que se reportam à adequação percebida dos traços do self. É sugerida ainda a subdivisão em duas classes, consoante a metadimensão se refere a auto conceitos ou ao sistema na sua globalidade. Entre as metadimensões associadas aos auto conceitos Super (1963,b)) discrimina sete principais:

- A primeira, mais importante e mais estudada, é a *Auto Estima*, que define a auto avaliação em relação ao self, é sua tonalidade afectiva.
- A segunda metadimensão considerada como básica é a *Clareza* do auto conceito, e refere-se ao grau de consciência da natureza de um atributo ou papel.

- A *Abstracção* do auto conceitos pode ser definida, segundo o autor, como, a habilidade para a pessoa se descrever a si própria abstractamente ou em termos gerais, mais do que em termos concretos ou específicos.
- A *Refinação do self*, refere -se ao grau de elaboração dos traços que o individuo atribui a si próprio, definindo a riqueza de detalhe com que os traços são delineados.
- A *Certeza* do auto conceito é a confiança com que o sujeito atribui traços a si próprio, representa as convicções do tipo de pessoa que ele é.
- A *Estabilidade* dos auto conceitos denota a consistência através dos tempos das auto descrições, dos traços que a pessoa atribui a si própria.
- Finalmente por *Realismo* entende -se o grau de concordância entre o quadro que o individuo tem de si próprio e evidência externa, objectiva, das suas características.

Referentes ao sistema de auto conceitos, Super (1963 b)) propõe a distinção entre as seguintes metadimensões:

- A *Estrutura* refere -se ao grau com que os auto conceitos estão internamente diferenciados, ou seja, com o grau em que alguns atributos são considerados como muito descritivos enquanto outros são percebidos como não descritivos do *self*.
- O *Alcance* consiste no número, variedade e complexidade de atributos que o individuo percebe como seus.
- A *Flexibilidade* refere -se a forma como o individuo assimila novos dados no seu quadro pessoal, modificando -o à luz de novos perceptos.
- Por *Harmonia*, entende-se a congruência ou consistência interna do sistema de auto conceitos
- *Idiosincrasia* dos auto conceitos refere -se a um sistema de auto conceitos no qual a pessoa se vê a si própria em termos que são diferentes daqueles com que vê os outras

peçoas, ou daqueles com as outras peçoas se descrevem a si próprias, dependendo ou não da utilização de um ponto de referência fenomenológico.

- Por *Predominância*, Super designa um auto conceito que é preponderante, que desempenha um papel especialmente importante no sistema de auto conceitos e na determinação do comportamento.

Para cada uma destas meta dimensões, Super sugere relações entre estas e o comportamento vocacional, assim e por exemplo, a clareza dos auto conceitos é vista como podendo estar relacionada com a consistência das preferências vocacionais para efeitos de tomada de decisão; a abstracção poderá estar relacionada com a maturidade vocacional e com o ajustamento vocacional; a certeza poderá afectar a habilidade para tomar decisões e para empreender acções para as implementar.

### c) Processo de desenvolvimento do auto conceito vocacional

O auto conceito de um indivíduo é uma entidade que se desenvolve continuamente, segundo Super (1963 a)) este processo pode ser diferenciado em três grandes momentos: o de formação, o de transladação e o de implementação do auto conceito. Tal como outros auto conceitos, o auto conceito vocacional também se deverá desenvolver de forma semelhante.

Por *Formação* do auto conceito, o autor considera o processo iniciado na infância, com o desenvolvimento do sentido de identidade, com a percepção de que se é uma pessoa distinta das outras - sub fase de auto diferenciação, mas ao mesmo tempo parecida com os outros - processo de auto identificação. Este é um processo, essencialmente exploratório que se desenrola ao longo de toda a vida, tal como a criança começa a brincar com as suas mãos, também, o adolescente descobre novas habilidades, ou o

trabalhador adapta -se a novos métodos de trabalho. O *self* é um objecto de exploração à medida que se vai desenvolvendo e modificando, assim como o é o ambiente.

Na fase de auto diferenciação , o bebé aprende que tem vontade própria, pode comandar o seu corpo, mas não tem poder sobre os outros, a criança apreende que é diferente dos outros, tal como na adolescência, toma consciência das suas características físicas e psicológicas. Ao mesmo tempo que o processo de auto diferenciação avança, desenvolve -se também o processo de identificação, começando com a identificação com os pais do mesmo sexo, as crianças desenvolvem imagens de si próprias e comportam -se de acordo com estereótipos culturais. Progredem da identificação com modelos gerais para a identificação com modelos mais específicos. O «role playing» é um tipo de comportamento que acompanha e segue a identificação. A criança que se identifica com o seu pai, procura imita -lo, tanto na sua imaginação , como no comportamento observável, mais tarde, o processo de imitação estende -se aos ídolos com que o adolescente se vai identificando, estes aspectos são determinantes na forma como as preferências vocacionais se vão formando teste de realidade. Decorrente do «role playing», o teste da realidade permite o desenvolvimento de um auto conceito realístico. As experiências de teste de realidade podem cimentar ou modificar auto conceitos, confirmando ou infirmando a forma como se tem tentado traduzi-los para um papel profissional.

- *Transladação* dos auto conceitos em termos ocupacionais. Neste processo Super destaca quatro aspectos primordiais:

- *A identificação com um adulto*, esta identificação pode levar ao desejo de desempenhar o papel profissional do adulto, o auto conceito vocacional então formado é assumido como um todo e pode ser completamente reformulado quando sujeito ao teste de realidade.

- *A experiência num papel profissional*, esta experiência planeada ou fruto do acaso pode levar à descoberta de uma transladação do auto conceito tão agradável quanto inesperada

- *A consciência de possuir capacidades*, a consciencialização de que se tem atributos que outros dizem serem importantes para um determinado campo de trabalho pode levar a pessoa a procurar essa profissão.

Finalmente por *Implementação* dos auto conceitos, Super entende a entrada no mundo do trabalho e a hipótese do jovem colocar em termos profissionais o auto conceito que foi desenvolvendo ao longo do processo educativo, ou treino profissional (Super, 1963 a).

Estas definições, assim como o estabelecimento de pontes conceptuais entre os domínios do auto conceito e o desenvolvimento na carreira, são considerados como um contributo importantíssimo para o desenvolvimento de pesquisas neste campo. Embora não tanto como o próprio autor desejaria (Super, 1990), vários foram os estudos empreendidos com o objectivo de testar a real importância dos auto conceitos no desenvolvimento de carreira.

## Capítulo 3

---

### A NOÇÃO DE AUTO ESTIMA

A redescoberta pelas correntes sócio-cognitivistas das noções associadas ao auto conceito permitiu um concomitante interesse pelo estudo da auto estima, considerada pela generalidade dos autores como uma das dimensões mais importantes do auto conceito.

Efectivamente, ao rever a literatura sobre o auto conceito, Epstein (1973) verificou que a maior parte das teorias atribui como característica fundamental do auto conceito a necessidade básica de auto estima. A auto estima é concebida como tendo relação com todos os aspectos do sistema do *self*, sendo a necessidade mais importante deste sistema. Segundo Bariaud, a auto estima implica um olhar sobre o eu e intervem como elemento regulador do conhecimento e da acção (Bariaud e Bourcet, 1994), assumindo, deste modo, um carácter predominante no auto conceito.

A importância da auto estima para o desenvolvimento pessoal têm motivado um elevado número de investigações nas mais variadas áreas da Psicologia, sendo mesmo a dimensão do auto conceito mais estudada (Harter, 1983; Bariaud e Bourcet, 1994). De acordo com Bariaud, o aliciente no estudo da auto estima reside no facto de esta ser uma «cognição quente», na medida em que é uma combinação complexa de cognições e afectos,

colocando em relevo a dinâmica da ligação entre estes dois domínios do funcionamento psicológico (Bariaud e Bourcet, 1994 pg. 272).

De modo a enquadrar o estudo da auto estima e sua importância na adolescência, nomeadamente para o desenvolvimento de atitudes de planeamento e de exploração da carreira, abordam -se neste capítulo algumas das teorias gerais sobre a natureza e evolução da auto estima , assim como algumas das dificuldades associadas ao seu estudo. No último ponto do capítulo apresentam -se alguns resultados obtidos a partir de estudos realizados com o objectivo de testar a importância da auto estima para o desenvolvimento vocacional.

### 3.1 - Aspectos gerais da teoria da auto estima

Apesar da tentativa de distinção entre auto estima e auto conceito realizada por diversos autores, entre os quais Super (1963) a que já se fez referência, é frequente encontrar na literatura alguma confusão na forma como ora são utilizados um ou outro termo. Se para alguns autores, esta distinção não é clara, nem conceptualmente, nem empiricamente, para outros a distinção pode e deverá ser feita. Neste contexto parece ser cada vez mais consensual considerar a auto estima como um aspecto específico do auto conceito onde o carácter avaliativo é primordial, sendo o auto conceito entendido mais como uma noção geral do *self* onde se definem auto descrições puras sem implicação de julgamentos (Flemming e Courtney, 1982).

A consideração da auto estima como um aspecto particular do auto conceito já remonta à teoria de William James ( James citado em Bednar e outros, 1989). A definição de auto estima, sugerida por James, é de referência obrigatória na abordagem deste tema, não só por ser a primeira a ser formulada, mas também pela simplicidade e clarividência

demonstrada. Recorrendo a uma formula, James define a auto estima como a razão entre o sucesso e as aspirações pessoais.

$$\text{Auto estima} = \frac{\text{Sucesso Pessoal}}{\text{Aspirações Pessoais}}$$

De acordo com esta formula o grau de alcance daquilo que o individuo pretende determina a sua auto estima, nessa esfera particular de experiência. A auto estima pode aumentar quer pelo incremento do numerador ( o sucesso alcançado) quer pelo decréscimo do denominador ( as aspirações do individuo). Nesta perspectiva a pessoa é vista, como um ser activo, na medida em que pode escolher objectivos, assim como se empenha em tentar alcança-los.

Outro aspecto relevante sugerido por James (James citado em Burns, 1986) é o reconhecimento na auto estima de uma dimensão de ordem geral, assim como, dimensões mais específicas. Segundo o autor, existem flutuações na auto estima dependendo dos acontecimentos diários, havendo, no entanto, uma « tonalidade » média ( *average « tone »* ) que a pessoa desenvolve ao longo da vida e que funciona como se fosse um nível de descanso a que se tem tendência a voltar após as flutuações ocasionais

Enquanto James focaliza a atenção nas características pessoais para a definição da auto estima, Cooley ( Cooley citado em Bednar e outros, 1989 ) enfatiza o papel do meio ambiente na promoção da auto estima. A auto estima depende, para este autor, de se ganhar ou não aprovação dos outros significativos. Deste modo, os julgamentos positivos e encorajadores, por parte do meio social em que a pessoa se encontra, estão directamente relacionados com a formação e desenvolvimento de auto estima elevada.

Na obra de Rogers o interesse pelo conceito de auto estima decorre de preocupações de ordem terapêutica. Esta noção assume particular importância uma vez que a auto estima é

considerada como um índice primário da saúde mental. A assumpção de James sobre o rácio entre o sucesso e as aspirações é retomada por Rogers sob a forma de discrepância entre o *self* real e o *self* desejado. Quanto maior for a amplitude desta discrepância maior o desajustamento emocional.

De entre os vários autores que iniciaram o estudo experimental da auto estima, destaca-se Coopersmith que, para além de ter concebido um dos primeiros instrumentos de avaliação da auto estima, impulsionou o estudo empírico desta dimensão psicológica. Para este autor a auto estima refere-se «à avaliação que a pessoa faz e usualmente mantém em relação a si próprio e reflecte uma atitude de aprovação ou desaprovação, indicando a extensão em que o individuo acredita em si própria como capaz, significativo e com valor. Em resumo auto estima é um julgamento pessoal de valor que é expresso nas atitudes que o individuo mantem. » (Coopersmith, 1981 pg. 6).

Rosenberg define auto estima de forma semelhante, referindo-se a esta como uma atitude positiva ou negativa em relação ao *self*, «envolvendo sentimentos de auto aprovação, auto respeito e auto valorização» (Rosenberg, 1986 pg. 120).

De um modo geral, considera-se, actualmente, a auto estima como compreendendo dois processos psicológicos complementares: a auto avaliação e a auto valorização, sendo estes dois processos igualmente importantes na definição da auto estima (Harter, 1983; Burns, 1986). Enquanto a auto avaliação faz apelo a comparações com determinados padrões, a auto valorização implica a consciência de se sentir competente de uma forma intrínseca. Nesta medida a componente auto valorativa torna-se de difícil acesso, sendo a dimensão auto avaliativa mais facilmente operacionável e conseqüentemente a mais estudada (Burns, 1986).

### 3.2 - Bases da auto estima

Enquanto auto avaliação, a auto estima implica a produção de julgamentos conscientes sobre a significância e importância da pessoa. No processo avaliativo é essencial o confronto com critérios e padrões, no caso da auto avaliação são considerados três pontos de referência principais ( Burns,1986): a primeira referência tem a ver com a comparação entre a auto imagem tal como é conhecida com a imagem idealizada, ou seja a comparação da pessoa que se é com a pessoa que se gostaria de ser; a segunda referência envolve a interiorização dos julgamentos sociais e finalmente como terceiro ponto de referência surge a avaliação que o individuo faz do seu relativo sucesso ou fracasso no desempenho de actividades.

#### a) Comparação da Auto Imagem com Imagem Ideal

Como já se referiu anteriormente e de acordo com vários autores, a comparação entre a auto imagem e a imagem ideal parece jogar um papel fulcral na auto avaliação, sendo a amplitude da sua discrepância considerada como um indicador de desajustamento emocional.

Também para Rosenberg (citado em Bednar, 1989) a disparidade entre *selves* é particularmente significativa para a explicação da auto estima. Este autor desenvolveu a teoria do auto conceito propondo uma classificação do *self* em três categorias: o self íntimo (« *extant self* » ), correspondente à forma como a pessoa se vê a si própria em privado; o self desejável (« *desired self* » ) que representa a forma como a pessoa gostaria de ser e finalmente o self apresentável (« *presenting self* » ), ou seja, a imagem que se tenta transmitir aos outros. Dentro do *self* privado, Rosenberg diferencia a auto confiança e a auto estima, afirmando que enquanto a auto confiança se refere à expectativa de sucesso ao lidar com desafios e obstáculos, a auto estima é um sentimento afectivo de auto

aceitação e sentimento de auto valorização, assim, embora a auto confiança possa contribuir para a auto estima , os dois não são sinónimos.

O *self* desejável subdivide-se em duas componentes principais: a componente idealizada e a componente de compromisso (« *committed self*») que corresponde à parte do *self* desejável que a pessoa pensa realmente poder tornar-se. Uma terceira componente identifica o *self* moral que agrega um conjunto de padrões e valores com os quais o individuo se sente obrigado, mais do que com a sua imagem actual. Ao actuar de forma que viole estes padrões morais a pessoa experimenta a auto condenação, representando esta auto condenação uma ameaça directa à auto estima, mais do que outros insucessos. O *self* moral pode ser discrepante da imagem que o individuo privadamente mantém e pode desta forma entrar em conflito com outros componentes do *self*, tendo repercussões importantes no desenvolvimento da auto estima.

Embora vários autores sustentem esta hipótese de que quanto mais congruência entre diversas áreas do *self*, maior é a auto estima, existem poucos dados empíricos que validem esta ideia e os raros trabalhos realizados com esse fim, não apresentam dados que possam ser considerados conclusivos (Harter, 1983).

### **b) Interiorização de julgamentos sociais**

Este segundo ponto de referência assume que a auto avaliação é determinada pelas crenças individuais de como os outros avaliam o individuo (Burns, 1986). Cooley, entre outros, chamou a atenção para a influência dos julgamentos dos outros para o desenvolvimento do auto conceito e conseqüentemente para todo o processo de socialização. Neste processo os pais são naturalmente as primeiras pessoas significativas

com as quais a criança estabelece relações afectivas, básicas para o desenvolvimento da auto estima.

A primeira tentativa de estudo empírico sobre as bases da auto estima foi realizado por Coopersmith (citado em Burns, 1986) cujos resultados foram publicados em 1967 sob o título - Antecedents of Self Esteem, trabalho este, considerado actualmente como uma referência obrigatória na literatura sobre auto estima. Nesta investigação, Coopersmith analisou os resultados obtidos por uma amostra de aproximadamente 1700 crianças dos 10 aos 12 anos, em diversos testes psicológicos, questionários, para além do inventário de auto estima especialmente concebido para o estudo, o «*Self Esteem Inventory*». De entre as várias relações que estabeleceu e analisou, verificou como uma das mais importantes aquela que se verificava entre a auto estima das crianças e o tipo de relação existente com os pais, nomeadamente o clima de afecto e carinho, assim como as práticas educativas exercidas. As avaliações dos pais das crianças com auto estima elevada mostraram que estes pais eram interessados pelos filhos, premiavam mais do que castigavam e mostravam por vários sinais que as crianças eram importantes. Estes pais tinham, também, tendência para serem menos permissivos e eram exigentes quanto aos padrões de comportamento. Os limites ao comportamento impostos de forma consistente estavam, também, associados à auto estima elevada.

Outros trabalhos realizados posteriormente comprovam que o suporte parental, definido pela ajuda que os pais prestam aos filhos, o afecto que demonstram, a aprovação que lhe manifestam, está ligada positivamente à auto estima que se desenvolve nos filhos (Bariaud e Bourcet, 1994).

Para além do estudo sobre a influência dos pais e das relações precoces na formação e desenvolvimento da auto estima, outras investigações têm colocado em evidência a relação positiva entre a auto estima e o apoio dos pares durante a fase da adolescência

(Harter,1983 e Bariaud e Bourcet,1994 ). Confirmando-se, de forma empírica a importância da valorização que os outros significativos mostram pela pessoa, como um suporte fundamental para o desenvolvimento de uma auto estima positiva.

### c) Auto avaliação do fracasso ou sucesso relativo

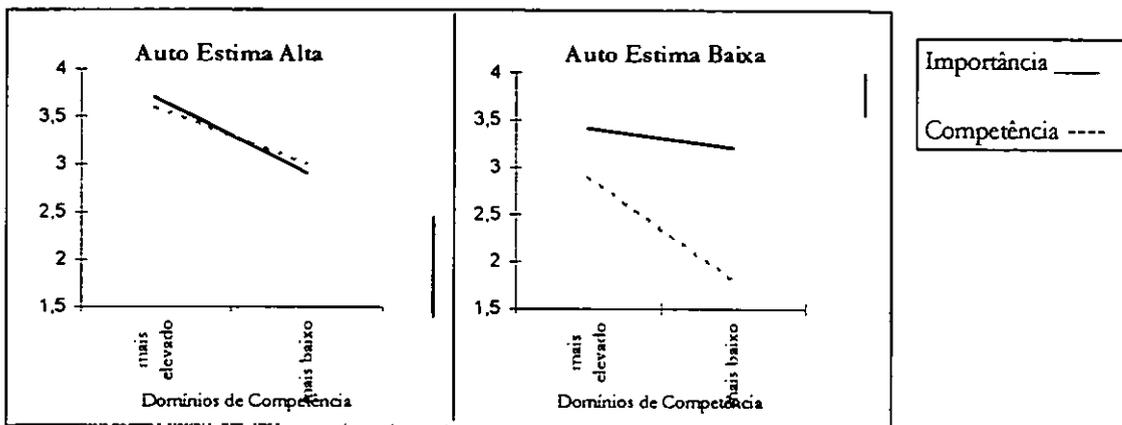
Para a auto avaliação do fracasso ou sucesso relativo toma -se necessária a referência a um padrão de competência, esta auto avaliação envolve, não o julgamento de que o que a pessoa faz é bem feito, mas o julgamento de que a pessoa é boa naquilo que faz (Burns,1986). A consideração das aspirações do sujeito como ponto de referência para o sucesso já era contemplado na fórmula de James para a determinação da auto estima e está, actualmente, na base do desenvolvimento de uma linha de pesquisa que pretende averiguar em que medida a importância atribuída a uma actividade determina o grau com que o sucesso ou fracasso afecta a auto estima na sua globalidade.

Partindo das ideias globais defendidas por James, Harter (1986) conduziu uma série de estudos com o objectivo de testar a relação entre os julgamentos de competência e a importância atribuída para a predição da auto estima global. Numa primeira investigação examinou, em crianças do 5º ano de escolaridade, a discrepância que existia entre a importância que atribuíam a determinados domínios e os julgamentos de competência nesses mesmos domínios. Os resultados demonstraram que as crianças ponderavam as suas competências em relação com a importância de sucesso nesse domínio; o produto desta equação pessoal estava na base dos sentimentos gerais de auto estima.

Decorrente destes primeiros resultados, a autora estudou o processo de manutenção e reforço da auto estima. A hipótese geral avançada por esta autora estipulava que para a manutenção de sentimentos elevados de auto estima era necessária a subvalorização de domínios nos quais não se é competente e de valorização dos domínios em que se é

competente. Os resultados demonstraram que para o grupo de crianças com auto estima elevada os níveis de competência e importância atribuída eram congruentes, ou seja, os níveis de competência estavam associados a atribuições de importância elevadas enquanto os níveis mais baixos estavam associados a atribuições de importância, também mais baixos. Em contrapartida, nas crianças com auto estima baixa a discrepância entre os julgamentos de competência e a importância atribuída era grande.

Figura 3 - Níveis de julgamentos de competência e de importância em crianças com auto estima alta e em crianças com auto estima baixa (Harter, 1986)



Estes dados permitiram à autora a conclusão geral de que a habilidade para subvalorizar a importância de áreas nas quais não se é competente está fortemente associado com o sentimento geral de auto estima.

### 3.3 - Dificuldades associadas à noção de auto estima

A dificuldade de estudo de uma dimensão claramente do campo fenomenológico faz da auto estima enquanto objecto de estudo da psicologia experimental, um conceito necessariamente complexo e de difícil alcance. Se a polémica quanto ao seu carácter distintivo em relação ao auto conceito parece estar ultrapassada, o mesmo já não se pode

dizer em relação à sua natureza e dinâmica. O debate em torno da sua natureza, e sobre a validade dos instrumentos concebidos para a estimarem, sugerem um campo de investigação onde a discussão teórica coloca ainda vários problemas por resolver (Harter 1983).

Um dos aspectos nucleares que tem alimentado a polémica prende-se precisamente com a natureza da auto estima. As questões mais frequentemente formuladas referem -se ao seu carácter uni ou multidimensional, ou seja, será que nos avaliamos a nós próprios de uma forma global, sendo a auto estima uma característica psicológica única, ou pelo contrário será esta composta por várias dimensões, com auto avaliações segmentais, específicas e em diferentes domínios?

William James, conforme já referido anteriormente, propunha uma solução de compromisso ao defender a existência de uma auto estima global, aquilo a que ele designava como um certa tonalidade e que existia independentemente das auto avaliações específicas realizadas em determinados momentos. A análise das actuais concepções evidencia uma aproximação conceptual, precisamente, a esta primeira reflexão de William James.

Coopersmith (citado em Harter, 1983) partiu inicialmente do pressuposto de a auto estima de uma pessoa poder variar em diferentes áreas de experiência, tendo sugerido quatro domínios diferentes: escola; família, colegas e referências gerais ao *self*. Posteriormente, a análise dos resultados obtidos com o seu trabalho experimental mostrou que as crianças faziam uma fraca distinção entre estas diversas áreas de experiência e mesmo quando essas distinções eram feitas eram -no enquadradas dentro de um todo, de uma avaliação geral do valor que as crianças já tinham., estes dados levaram o autor a considerar igualmente a existência de uma auto estima global (Harter, 1983, pg.323).

Rosenberg (1979, citado em Burns, 1986) partilha desta concepção referindo não existir nada no plano lógico que exclua as auto avaliações específicas ou segmentares por um lado e por outro uma auto avaliação global, podendo estes dois tipos de auto avaliação existirem em simultâneo.

A resposta à questão sobre a forma como as auto avaliações específicas se interligam e qual a relação destas com a auto estima global parece ser mais complexa. Com efeito, será legítimo afirmar que a auto estima global é apenas uma soma de auto avaliações parcelares, ou será, esta, uma identidade diferenciada daquelas e sendo diferenciada em que medida as auto avaliações específicas a afectam, se é que afectam de facto.

Harter (1983) partindo do modelo hierárquico proposto por Epstein (descrito anteriormente) concebeu um modelo que relaciona a auto estima global com as auto avaliação específicas. De acordo com esta autora a auto estima global situa -se no topo hierárquico, logo seguida, no nível inferior de quatro dimensões mais específicas: competência, poder ou sentido de controle pessoal, valor moral e aceitação. Num trabalho experimental Harter (1983) aplicou uma escala de auto avaliações específicas e uma escala global, a crianças entre os 8 e os 10 anos de idade. As correlações obtidas entre as quatro dimensões e a auto estima global variaram entre 0,40 e 0,58, sugerindo a existência de relações significativas entre as auto avaliações específicas e a auto estima global. No entanto, o facto de estes coeficientes não se apresentarem como muito importantes confirmaram segundo a autora que as auto avaliações parcelares não permitiam explicar a auto estima global na sua generalidade, ou seja, esta não se reduzia às auto avaliações específicas.

Igualmente com o objectivo de testar um modelo hierárquico que permitisse a explicação da forma como se relacionam os diferentes aspectos da auto estima, Fleming e Courtney (1984) conduziram uma série de trabalhos experimentais. Os resultados obtidos com a

aplicação de uma escala de auto avaliações em cinco domínios a uma amostra significativa de jovens confirmaram, segundo os autores, a existência de um modelo hierárquico, onde os factores de primeira ordem definem as avaliações de auto estima nos domínios social, académico, aparência física e auto estima relacionada com as aptidões atléticas. A extracção de factores de segunda ordem permitiu a identificação de apenas um factor, que atribuiu coeficientes positivos às cinco variáveis, sugerindo a dimensão de auto estima global. A esta hierarquização de dimensões da auto estima os autores designaram de modelo facial de auto estima.

Se em termos teóricos estas investigações permitem pressupor a existência de uma estrutura hierárquica na auto estima, é legítima a questão que facilmente decorre desta preposição, ou seja, será que as auto-avaliações parcelares são todas igualmente importantes para o individuo ou será a sua importância variável de acordo com os domínios de avaliação.

Uma direcção tomada por diversos investigadores pressupõe que todas as auto avaliações contribuem conjuntamente para a formação da auto estima global. De modo a definirem - se pesos diferenciados entre estes diversos domínios e a sua contribuição relativa para a auto estima global é avançada por alguns autores a hipótese de os coeficientes de correlação encontrados puderem dar uma indicação da amplitude dessa contribuição (Bariaud e Bourcet, 1994). A experiência de Harter (descrita anteriormente) sobre os julgamentos de competência e importância atribuída é um exemplo de trabalhos realizados nesta área, com o objectivo de testarem a importância relativa de diferentes dimensões para a definição da auto estima global.

Mais recentemente tem -se discutido a hipótese de em diferentes idades, os pesos atribuídos a cada dimensão poderão ser diferentes. Harter (Harter,1990 citado em (Bariaud e Bourcet, 1994), verificou por exemplo que o sentimento de atracção física

participa fortemente no sentimento de auto estima na adolescência, mais do que a auto avaliação noutros domínios, ao contrário do que se verifica nas crianças.

Numa investigação com pressupostos teóricos diferentes, Hoge e McChartney (1986) notaram que não é apenas a saliência individual atribuída a determinada dimensão que é importante para a compreensão de como os elementos da auto estima são combinados na auto estima global, sugerindo como igualmente importante a saliência grupal. Com efeito, os resultados da pesquisa mostraram que a saliência grupal, adquirida através do processo de interiorização das normas grupais, exerciam um forte influência na definição dos domínios específicos que mais contribuíam para a auto estima global.

Em síntese, a investigação parece indicar que as autoavaliações de competências específicas contribuem de forma clara para a auto estima global, não sendo contudo, exclusivamente responsáveis por ela. De igual modo se pode afirmar que a auto estima global, enquanto característica da personalidade, afecta os sentimentos e competências. Deste modo, parece ser claro que estas diferentes dimensões não são totalmente independentes umas das outras, apesar de não terem os mesmos determinantes e não funcionarem da mesma maneira (Bariaud e Bourcet, 1994).

### **3.4 - Instrumentos de Avaliação**

Apesar de existirem diversos instrumentos com o fim de avaliarem a auto estima a forma de a aferir é um dos pontos que mais polémica tem suscitado. Várias questões colocadas aos instrumentos de avaliação decorrem precisamente das divergências teóricas associadas à natureza da auto estima, no entanto, a maior parte das críticas dizem respeito às duvidosas capacidades metrológicas que alguns instrumentos de avaliação apresentam (Harter, 1983). O objectivo deste ponto do trabalho é o de referenciar sucintamente

algumas das escalas mais frequentemente utilizadas tanto na intervenção psicológica como em investigação.

- *Self Esteem Inventory* de Stanley Coopersmith

Esta escala foi especialmente concebida para o trabalho de pesquisa realizado por Coopersmith, em 1967, a que anteriormente se fez referência. É hoje em dia, a escala de avaliação da auto estima mais frequentemente utilizada tanto na intervenção psicológica como servindo de suporte a inúmeras investigações (Bariaud e Bourcet, 1994).

Esta é uma escala constituída por cinquenta itens de auto avaliação e oito itens de uma escala de Insinceridade. As quatro escalas de auto avaliação pretendem aferir a auto estima em quatro domínios: social, familiar, escolar e geral. O somatório dos resultados obtidos em cada uma destas escalas é considerado como um resultado total de auto estima. Uma vez que este Inventário foi utilizado no presente estudo, será objecto de atenção mais detalhada, na segunda parte do trabalho, nomeadamente no ponto referente à metodologia utilizada.

Embora, com reais potencialidades, esta escala tem sido alvo de várias críticas. De entre os autores que mais questões têm levantado sobre este instrumento de avaliação, destaca-se Harter (1983). A primeira crítica e talvez a mais importante, prende-se com a ambiguidade, em termos teóricos, demonstrada por Coopersmith que ao mesmo tempo que propõe a avaliação da auto estima em quatro domínios específicos, propõe igualmente o calculo de um resultado total. Este resultado total, interpretado como uma medida da auto estima global peca, segundo estas opiniões, por ser um simples somatório de auto avaliações parcelares (Harter, 1983).

Uma segunda crítica apontada por Harter (1983) diz respeito à alegada incongruência de Coopersmith que, apesar de ter constatado na sua investigação que os resultados alcançados pelas crianças não diferenciavam os domínios de avaliação específica, continua a manter no Inventário escalas diferenciadas.

Outras questões, prendem-se com as características psicométricas do Inventário. Considerando diversos estudos realizados, utilizando metodologias de análise factorial, verificou-se que os resultados nem sempre foram consistentes com a estrutura de que partem os pressupostos teóricos de Coopersmith. Finalmente, Harter salienta como defeito desta escala a existência de relações entre os resultados do Inventário e escalas de adaptação social. Harter (1983) refere ter encontrado correlações significativas entre os itens das várias escalas e os itens da escala de Insinceridade, assim como, com os resultados em escalas de adaptação social.

Estas questões serão retomadas posteriormente, na análise de resultados obtidos com a aplicação deste inventário de auto estima a uma amostra de estudantes portugueses.

- *Self Esteem Scale* de Rosenberg

Rosenberg partiu de um pressuposto diferente do de Coopersmith ao pretender avaliar a auto estima de uma forma global, sem fazer referências a domínios específicos. A escala de auto estima de Rosenberg é composta por dez itens, metade dos quais apresentados na forma afirmativa («em geral estou satisfeito comigo próprio») e a outra metade na forma negativa («não tenho normalmente oportunidade para confiar em mim»). Para responder a cada item existem quatro modalidades de resposta desde a concordância total ao desacordo total. O resultado na escala corresponde ao somatório dos resultados obtidos nos dez itens.

Rosenberg apresenta este instrumento como medindo uma dimensão única da personalidade. Os vários estudos factoriais realizados, têm confirmado este facto, apesar de alguns autores terem encontrado indícios de uma estrutura bidimensional que separa os itens na forma afirmativa daqueles que são apresentados na forma negativa; noutros estudos são referidas alterações na estrutura factorial ao considerar diferentes faixas etárias (Bariaud e Bourcet, 1994).

- *Escala de Competência Percebida para Crianças* de Harter

Esta escala proposta por Harter (1982), tenta conciliar a avaliação da auto estima em domínios específicos com a avaliação da auto estima global. As áreas de avaliação específica compreendem as competências escolares e cognitivas, competências sociais e popularidade, competências desportivas, aparência física e comportamento, correspondendo a cinco escalas. A auto estima global é avaliada numa escala separada e refere-se ao grau de aceitação e valorização de uma forma geral sem referência a contextos particulares.

No total existem 36 questões, seis por escala, sendo os resultados apresentados separadamente o que permite a elaboração de um perfil. As análises factoriais realizadas, confirmam na generalidade a existência de quatro factores separados.

### **3.5 - Relações entre Auto Estima e Características Pessoais**

As relações existentes entre auto estima e diversas características pessoais tem merecido a atenção de muitos investigadores. Este ponto do trabalho tem como objectivo apresentar algumas conclusões sugeridas pela investigação sobre as ligações verificadas entre auto estima e algumas características pessoais nomeadamente, as características ligadas ao sexo e idade, assim como as relacionadas com o desenvolvimento de carreira.

### a)- Diferenças entre sexos

Ao rever as investigações efectuadas sobre as relações entre auto estima e sexo, Wylie (1979) concluiu que apesar de alguns resultados divergentes, não existem dados que confirmem diferenças entre sexos quanto à auto estima. Segundo a autora estes resultados devem - se ao facto de em muitas investigações se tomar em consideração apenas índices de auto estima global, anulando -se possíveis diferenças em domínios específicos.

Estudos realizados posteriormente com amostras significativas de jovens adolescentes, apresentam resultados que não sustentam as conclusões desta autora. Num dos mais importantes estudos realizado, abrangendo uma amostra numerosa de estudantes, O'Malley e Bachaman (1983) constataram a ocorrência de diferenças significativas entre rapazes e raparigas nas medidas de auto estima global, tendo as raparigas, em geral, resultados mais baixos. Estudos realizados posteriormente têm confirmado esta tendência para resultados mais baixos nas raparigas (Bariaud e Bourcet, 1994; Burns, 1986 ; Rosenberg,1984).

Quando são consideradas auto avaliações em domínios específicos, os estudos apontam também para a existência de resultados mais baixos nas raparigas. Na investigação conduzida por Simmons (1987) verificaram -se resultados significativamente mais baixos no sexo feminino em diversos domínios, sendo este aspecto particularmente relevante em relação à dimensão da aparência física. Harter (1986) encontrou resultados semelhantes quando as dimensões auto avaliadas eram as competências físicas. Ao considerar, no entanto, as autoavaliações das competências sociais e cognitivas, as diferenças de resultados verificados, entre os dois sexos, não apresentam diferenças estatisticamente consideradas significativas (Bariaud e Bourcet, 1994).

**b)- Variações em função da idade**

As conclusões de Wylie (1979) sobre a revisão da literatura referente às pesquisas efectuadas neste domínio sugerem não haver bases sólidas que indiquem acréscimo ou decréscimo da auto estima com a idade. Investigações recentes demonstram, no entanto, que esta questão é mais complexa do que Wylie parecia sugerir.

Num estudo longitudinal de grande envergadura, encetado por O'Malley e Bachman (1983), é evidente um acréscimo da auto estima durante a adolescência. Neste estudo os autores partiram de uma amostra base de mais de 15 000 alunos de 125 escolas norte americanas. Destes foram seguidos alguns grupos por um período de 10 anos, tendo sido estudadas as respostas dadas, anualmente, a vários questionários. A auto estima foi avaliada por um conjunto de oito itens (semelhantes aos itens apresentados na escala de Rosenberg), quatro apresentados na forma positiva e outros quatro na forma negativa.

Os resultados permitiram os autores concluir que se verificava uma subida gradual da auto estima entre os 13 e os 23 anos de idade.

Block e Robins (1993) testaram a consistência e alterações na auto estima ao longo da adolescência e entrada na idade adulta, os resultados, no entanto foram diferentes dos verificados na pesquisa de O'Malley e Bachman. Neste estudo os grupos de jovens foram avaliados aos 14, aos 18 e aos 23 anos. A metodologia utilizada baseou-se nas técnicas de Q - sort, estimando-se a congruência entre o *self* real e o *self* ideal. A análise das alterações do nível médio de auto estima mostrou não haver indícios de alterações relacionadas com a idade. Verificou-se, contudo que os rapazes tendiam a ter resultados mais elevados do que as raparigas em todas as idades e esta disparidade aumentava com o tempo.

Simmons e Rosenberg (Simmons e Rosenberg citado em Simmons, 1987) verificaram um decréscimo na auto estima entre os 12 e os 13 anos de idade. Num estudo longitudinal realizado posteriormente por Simmons (1987), o autor testou o impacto das modificações biológicas associadas à puberdade e das mudanças de ordem sociológica, como é a entrada na escola secundária na auto estima dos jovens. Os resultados obtidos permitiram a conclusão geral de que para a maioria dos adolescentes não há evidência de um decréscimo de auto estima aquando da entrada na adolescência. No entanto, a adolescência parece ter um efeito negativo na auto estima de algumas crianças, sob circunstâncias particulares. Assim, verificou-se que as raparigas mostraram ser mais facilmente afectadas com a entrada na adolescência do que os rapazes, sobretudo se esta mudança ocorria muito cedo ou coincidia com outras mudanças, entre elas a mudança de escola.

### 3.6 - Auto estima e desenvolvimento na carreira

A importância da auto estima para o desenvolvimento na carreira tem sido sugerida pela teoria (Super, 1963; Super,1990; Osipow, 1983; Seligman, 1994) e confirmada empiricamente em diversos trabalhos. A pesquisa sobre a relevância da auto estima no desenvolvimento de carreira tem incidido em diversos aspectos que vão desde a pesquisa sobre a sua relação com as escolhas profissionais (Greenhaus e Simon, 1976); sua importância nas preferências vocacionais (Jones, Hansen e Putnman 1976); até ao estudo sobre as relações entre a auto estima e a satisfação no trabalho ( Lopez e Greenhaus 1978), passando pela investigação sobre a sua influência na maturidade vocacional (Lawrence e Brown 1976; Jones, Hansen e Putnam 1976; Crook 1984). Dos vários trabalhos realizados nesta área evidenciam -se alguns resultados demonstrativos da importância e influência da auto estima no desenvolvimento de carreira.

Na revisão da literatura, realizada por Osipow (1983), sobre a ligação entre auto estima e satisfação na carreira, destacam -se vários trabalhos realizados por Korman (Korman citado em Osipow, 1983), considerado como um dos investigadores mais significativos neste campo. Num estudo inicial, Korman (Korman, 1966 citado em Osipow,1983) verificou que os indivíduos com auto estima elevada tinham mais tendência para implementarem o seu auto conceito através de escolhas profissionais, do que o tinham indivíduos com auto estima baixa.

Num segundo estudo, Korman (Korman, 1967 citado em Osipow,1983 ) obteve resultados que lhe permitiram concluir que os indivíduos com auto estima elevada têm tendência para procurar no trabalho situações que exigem um nível de aptidões elevado. Para explicar estes resultados, o autor sugeriu a existência de um efeito de balanceamento cognitivo, ou seja, uma pessoa que se vê a si própria como competente procura e entra em situações que exigem competência, e vice versa.

Korman estudou igualmente a relação entre auto estima e satisfação. As suas conclusões foram no sentido da existência de relações positivas entre o sucesso numa tarefa e satisfação em pessoas com auto estima elevada, não se verificando, no entanto, o mesmo para os indivíduos com auto estima baixa. Noutro estudo, Korman (1973 citado em Osipow,1983) encontrou resultados que sustentavam a hipótese de que as pessoas com auto estima elevada tinham tendência para procurar a auto realização no trabalho mais do que o tinham os indivíduos com auto estima baixa.

Na sequência dos trabalhos desenvolvidos por Korman, Greenhaus e Simon (Greenhaus e Simon, 1976) testaram a hipótese de as pessoas com auto estima elevada terem tendência para dar mais relevância ao trabalho, escolhendo conseqüentemente as profissões que consideram ideais. Os resultados do plano experimental que envolveu 139 estudantes universitários mostraram a existência de uma relação positiva e significativa

entre saliência na carreira e a tendência para considerar a profissão escolhida como a ideal, nos indivíduos com auto estima elevada ( $r = 0,38$ ,  $n=62$ ,  $p<0,01$ ). No grupo de indivíduos com auto estima baixa, a correlação encontrada não foi considerada como estatisticamente significativa. Assim, os autores concluíram que a auto estima exerce uma função moderadora na relação entre saliência na carreira e a tendência para ver como ideal a profissão escolhida.

Encarando a hipótese de sujeitos com auto estima elevada e sujeitos com auto estima baixa atenderem a diferentes factores na determinação da satisfação em relação ao trabalho, Lopez e Greenhaus (1978) desenvolveram um estudo em que analisaram os efeitos da necessidade de satisfação, a satisfação sentida no trabalho e suas relações com a auto estima, em indivíduos de raça branca e de raça negra. Os resultados permitiram a conclusão geral de que existia uma relação positiva entre auto estima e satisfação no trabalho em ambos os grupos raciais, isto apesar de se terem verificado diferenças entre as raças no que se refere à importância atribuída a diversos índices sociais. A auto estima , afectava a saliência da necessidade de satisfação.

Munson (1994), num estudo recente, testou a hipótese de existirem diferenças significativas em relação à identidade vocacional e saliência de carreira, entre jovens com auto estima elevada e jovens com auto estima baixa. A aplicação do *SEI* , assim como, uma escala de identidade vocacional (*VIS*) e de uma escala de saliência de carreira (*SI*) a 251 jovens estudantes com uma idade média de 16,7 anos, permitiu observar que: os estudantes com auto estima elevada obtiveram resultados em identidade vocacional significativamente mais elevados ( $F = 34,45$ ,  $\alpha = 0,01$ ), concluindo assim o autor que estes jovens tinham uma ideia mais clara e consistente dos seus objectivos, interesses, personalidade e talentos do que os jovens com auto estima baixa.

Os estudantes com auto estima alta obtiveram, ainda, resultados mais elevados nas subescalas Participação na escola, Participação em casa e na família, Desempenho na casa e família, Expectativa de valores na escola e Expectativa de valores na família, evidenciando assim, um grau mais elevado de participação e um maior envolvimento. Deste modo, o autor concluiu que a participação, envolvimento e expectativa de valor para os papéis de estudante e de família eram mais salientes para os jovens com auto estima elevada. Não foram encontradas diferenças significativas entre estudantes com auto estima elevada e estudantes com resultados baixos nas sub escalas referentes à participação, envolvimento ou expectativas de valor para os papéis de trabalhador, cidadão ou de tempos livres.

De entre os diversos estudos efectuados sobre auto estima, destacam -se dois planos experimentais que aprofundaram a natureza da relação entre auto estima e maturidade vocacional.

Jones, Hansen e Putnam (1976) testaram a relação entre auto estima, maturidade vocacional e as preferências vocacionais de adolescentes. As suas hipóteses iniciais sugeriam a existência de diferenças na maturidade vocacional dos sujeitos de acordo com as categorias vocacionais das suas preferências; diferenças no auto conceito entre os sujeitos nas diferentes categorias vocacionais e ainda a existência de uma relação significativa entre auto estima e maturidade vocacional entre sujeitos nas diversas categorias. A amostra do estudo foi composta por 846 jovens estudantes de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 13 e os 19 anos. Os dados foram recolhidos a partir da aplicação do «*Tennessee Self - Concept Scale*» para avaliação da auto estima; o «*Vocational Development Inventory*» para avaliação da maturidade vocacional e o «*Vocational Preference Inventory*» (VIP) como forma de avaliação das preferências vocacionais.

As comparações entre preferências vocacionais e auto estima demonstraram a ocorrência de diferenças estatisticamente significativas entre as várias categorias do *VIP* : os sujeitos cujas preferências se situavam na categoria Realística obtiveram, em geral, resultados mais baixos em auto estima do que os sujeitos cujas preferências se situavam nas categorias de Investigação, Social e Convencional. Os sujeitos com preferências em Investigação alcançaram resultados mais elevados em auto estima quando comparados com aqueles cujas preferências eram nos campos Realísticos, Empreendedores e Artísticos. O estudo das relações entre auto estima e maturidade vocacional mostrou, para o total da amostra, a existência de uma correlação que embora fraca era significativa ( $r=0,24$ ,  $\alpha=0,05$ ). A comparação entre sexos mostrou, no entanto, que estas correlações eram apenas significativas no grupo masculino. Estes dados permitiram aos autores a conclusão de que, apesar do nível de auto estima poder ser visto como um preditor da maturidade vocacional para o total da amostra, é - o , de facto, apenas para o grupo masculino.

Crook (1984) estudou a relação entre realização no trabalho e auto estima , maturidade na carreira e realização escolar. Os sujeitos (174 jovens estudantes de Psicologia, com uma média de idades situada nos 23,12 ) responderam ao «*Tennessee Self - Concept Scale*», como medida de auto estima; às escalas de atitudes do «*Career Maturity Inventory*» (CMI), como medida das atitudes em relação ao trabalho e à sua preparação.; e o «*Work Achievement Measure*» com o objectivo de avaliação da realização profissional. Os resultados sugeriram que a auto estima influencia directamente as atitudes de maturidade na carreira e a realização no trabalho e indirectamente a realização escolar e realização no trabalho, através da mediação de atitudes de maturidade vocacional. Estes resultados possibilitaram, ao autor, a conclusão geral de que a auto estima facilita a adopção de atitudes de maturidade vocacional.

---

Em síntese, a auto estima tem suscitado um interesse crescente, a que não será alheio o facto de esta dimensão psicológica influenciar o comportamento em diversos aspectos. Os resultados encontrados nos vários trabalhos realizados, no âmbito da psicologia das carreiras, têm confirmado a importância desta componente do sistema de auto conceitos para o desenvolvimento do plano pessoal de carreira, e mais especificamente, como demonstram os dois últimos trabalhos referidos, para a promoção de atitudes favoráveis ao planeamento e exploração da carreira.

## **PARTE II**

## Capítulo 4

---

### ASPECTOS METODOLÓGICOS

O trabalho experimental assentou, essencialmente, na aplicação a uma amostra de estudantes de dois instrumentos de avaliação psicológica, um visando a estimação da auto estima e outro a avaliação da maturidade vocacional. O presente capítulo tem como objectivo referenciar os diversos passos metodológicos seguidos no plano experimental, desde as condições de aplicação dos instrumentos de avaliação, à discriminação dos procedimentos utilizados para o tratamento estatístico dos resultados.

#### 4.1 - Instrumentos de Avaliação

De modo a testar a hipótese enunciada sobre as relações entre auto estima e maturidade vocacional utilizaram -se dois instrumentos de avaliação psicológica, o «*Self Esteem Inventory*» (SEI) (Coopersmith, 1983) e a versão portuguesa (Marques e Caeiro, 1982) do «*Career Development Inventory*» (CDI).

##### a) Características Gerais do «*Self Esteem Inventory*»

O «*Self Esteem Inventory*» foi especialmente concebido por Stanley Coopersmith em 1967 para sustentar a sua pesquisa sobre os antecedentes e desenvolvimento da auto

estima a que anteriormente se fez referência (cf. Capítulo 3). Para a elaboração deste novo instrumento de avaliação, o autor baseou -se numa escala já existente, a escala de auto estima de Rogers e Dymond (Rogers e Dymond citado em Coopersmith, 1981), da qual extraiu vários itens.

Os itens da primeira versão do inventário foram classificados por um conjunto de cinco psicólogos, em dois grupos, aqueles que mediam uma auto estima elevada e aqueles que avaliavam uma auto estima baixa, desta seriação foi possível retirar os itens que se apresentavam ambíguos ou desadequados. Para testar a compreensão dos itens seleccionados, realizou -se uma primeira aplicação do inventário a um grupo de trinta crianças.

Com base nos dados recolhidos constituiu -se uma forma final do Inventário, composta por 50 itens. Esta versão foi administrada a 87 crianças de ambos os sexos dos 5º e 6º níveis de escolaridade. Os resultados, então obtidos, variaram entre os 40 e 100 pontos, com uma média de 82,3 e um desvio padrão de 11,6 ( o resultado máximo possível é de 100, considerando os resultados obtidos num máximo de cinquenta respostas positivas, multiplicadas por dois). As raparigas obtiveram uma média de resultados ligeiramente superior em relação à verificada nos rapazes (83,3 e 81,3, respectivamente), esta diferença não foi , contudo, considerada como estatisticamente significativa. Para o conjunto da amostra, registou -se uma distribuição dos resultados negativamente assimétrica no sentido de auto estima elevada.

Posteriormente, o Inventário foi aplicado a uma amostra mais numerosa e considerada mais heterogénea em relação a aptidões , interesses e antecedentes sócio-culturais. A média de resultados foi inferior à da primeira aplicação, situando-se em 70,1 e o desvio padrão em 13,8 , no grupo masculino e 72,2 de média e 12,8 de

desvio padrão para o grupo das raparigas desta segunda amostra. Tal como na primeira aplicação, também, neste caso as diferenças não foram consideradas como estatisticamente significativas. Embora, com médias inferiores às verificadas na primeira administração do Inventário, a distribuição de resultados manteve a tendência, já verificada, para uma assimetria negativa no sentido de auto estima elevada.

Inicialmente, Coopersmith desenvolveu apenas uma forma do *SEI*, destinada a crianças e adolescentes em idade escolar. Esta versão, deu lugar a uma nova forma destinada a adultos. Actualmente existem três formas distintas: a forma escolar, sobre a qual incidiu o presente estudo, uma forma reduzida para estudantes e ainda a forma para adultos. A forma escolar, segundo o autor, destina-se a jovens estudantes entre os quatro e os quinze / dezasseis anos. Tal como as outras duas formas, é usada tanto para rapazes como para raparigas.

Ao contrário da versão do *SEI* para adultos que avalia uma única dimensão de auto estima, o Inventário versão escolar é constituído por quatro sub escalas que avaliam diferentes aspectos da auto estima: «*Social Self-Peers*»; «*General Self*»; «*Home - Parents Self*» e «*School Academic*». Com excepção da escala «*General Self*» que é composta por 26 itens, as restantes três escalas são constituídas cada uma delas por oito itens. A cotação do Inventário possibilita resultados para cada uma destas subescalas, para além, de um resultado compósito Total de auto estima (correspondendo ao somatório simples dos resultados das quatro subescalas). Resultados altos nestas subescalas são interpretados como auto estima elevada.

Na versão americana o resultado máximo possível é 100, para o resultado Total de auto estima (o autor propõe que se duplique o resultado do somatório dos cinquenta itens respondidos positivamente, possibilitando, deste modo a comparação entre



diferentes formas do Inventário , todas elas, com resultados múltiplos do número de itens que as compõem de modo a variarem entre 0 e 100 ).

Com o objectivo de estimar respostas muito socializadas, o Inventário conta, actualmente com uma escala de Insinceridade ou «*Lie Scale*», constituída por oito itens. O Quadro 4.1 discrimina os itens que compõem as quatro subescalas de auto estima e subescala de Insinceridade.

Quadro 4.1 - Itens por Subescalas

Subescalas	Itens	Total
<i>General Self</i>	1, 3, 4, 7, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 24, 25, 27, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 43, 47, 48, 51, 55, 56, 57	26
<i>Social Self-Peers</i>	5, 8, 14, 21, 28, 40, 49, 52	8
<i>Home - Parents</i>	6, 9, 11, 16, 20, 22, 29, 44	8
<i>School Academic</i>	2, 17, 23, 33, 37, 42, 46, 54	8
<i>Lie Scale</i>	26, 32, 36, 45, 53, 58	8

Os itens que constituem as diferentes subescalas são todos do mesmo tipo, assumindo a forma de uma afirmação proferida na primeira pessoa. O sujeito, ao responder , indica se se identifica ou não com a frase, para o que deverá escolher uma das duas colunas existentes na folha de respostas («*Like me*» ou «*Unlike me*»).

#### b) Características Metrológicas do *SEI*

No manual do Inventário são apresentados diversos estudos efectuados com o *SEI*. Muitos destes estudos realizaram-se no âmbito de investigações universitárias e não se encontram publicados, optou -se, no entanto, pela sua referência neste trabalho dada a complementaridade de dados que possibilita.

- **Precisão**

Dos quatro estudos realizados para analisar o nível de consistência interna do SEI, referenciados no Manual do SEI, destaca-se um estudo de Spatz e Johnston (Spatz e Johnston 1973 citado em Coopersmith 1981) com uma amostra superior a seiscentos estudantes do 5º ao 12º nível de escolaridade. Os coeficientes Kuder Richardson (KR20s) obtidos, variaram entre os .80 a .86. Estes coeficientes indicam um nível satisfatório de consistência interna do inventário em todos os níveis de escolaridade testados.

- **Validade**

No estudo referenciado no manual do SEI, realizado por Donaldson (Donaldson, 1972 citado em Coopersmith, 1981), com uma amostra de 643 estudantes, dos níveis 3 ao 8, encontraram-se correlações entre as subescalas de auto estima do SEI que variaram entre 0,28 e 0,52, sendo todas estas correlações significativas ao nível de significância 0,01. A correlação mais elevada verificou-se entre a subescala «*General Self*» e a subescala «*Home and Parents*» ( $r = 0,52, p < 0,01$ ); A correlação mais baixa verificou-se entre a subescala «*Social Self*» e a subescala «*Home and Parents*» ( $r = 0,28, P < 0,01$ ). A subescala de Insinceridade obteve coeficientes de correlação sem significado estatístico quando comparada com as subescalas «*General Self*», «*Home and Parents*» e «*Social Self*». O coeficiente negativo encontrado para a comparação com a subescala «*School Academic*», já é considerada como tendo significado estatístico ( $r = -0,12; p = 0,01$ ), não se pode, contudo, considerar como um coeficiente importante.

- **Análise Factorial**

Segundo Coopersmith (1981), os vários estudos realizados com o SEI, têm demonstrado a teoria da multidimensionalidade da auto estima, subjacente à sua

construção. De entre as várias investigações realizadas utilizando a metodologia da Análise Factorial, destaca-se um estudo de Kokenes (Kokenes, 1972 citado em Coopersmith, 1981). Nesta investigação, foram analisadas as respostas de 7600 crianças dos níveis 4 ao 8. Encontraram-se quatro pares de factores bipolares, sendo cada par de factores identificável com as subescalas do *SEI*. Os factores encontrados relacionaram-se com a subescala «*School-Academic*» (sucesso - fracasso); com a subescala «*Social Peers*» (sucesso - fracasso); com a subescala «*Home and Parents*» (relacionamento bom - relacionamento pobre) e finalmente, factores relacionados com a subescala «*General Self*» (adequação percebida do *self*, inadequação percebida do *self* e rejeição do *self*).

### c) Adaptação Portuguesa do «*Self Esteem Inventory*»

A tradução dos itens obedeceu a dois critérios essenciais: seguir de perto o sentido da frase da versão americana e produzir frases igualmente curtas e gramaticalmente simples. Uma primeira versão da tradução e adaptação dos itens foi aplicada a um grupo de jovens do 9º ano. Esta aplicação permitiu fazer correcções nos itens que suscitaram, na altura, dúvidas quanto à sua formulação e ou sentido geral.

A versão final, tal como a versão americana, é composta por cinquenta e oito itens que se propõem avaliar diferentes aspectos de auto estima, agrupando-se em quatro subescalas. O nome das subescalas foi adaptado para português, encontrando-se a sua tradução em diversas partes deste trabalho. Assim, a subescala «*Home and Parents Self*» surge referenciada como subescala de auto estima Familiar, a subescala «*School Self*» como auto estima Escolar, auto estima Social é a designação utilizada para referir a subescala que na versão americana se denomina de «*Social Self- Peers*», e finalmente «*General self*» é traduzida neste trabalho por subescala de auto estima Geral.

Seguindo de perto a versão original, também nesta adaptação, para responder ao Inventário, o sujeito tem de dizer se se identifica ou não com a frase proposta, escolhendo na folha de respostas, uma das duas colunas existentes - «Parecido Comigo» ou «Diferente de mim».

#### (d) -Características da Versão Portuguesa do CDI

Para a avaliação das atitudes em relação ao planeamento e exploração da carreira adoptaram -se as duas primeiras escalas da versão portuguesa do «*Career Development Inventory*» (CDI). Esta versão concebida por Ferreira Marques e Caeiro (1982), tem como objectivo «medir a maturidade vocacional dos jovens do ensino secundário a partir da avaliação do grau mais ou menos satisfatório com que resolvem as tarefas de desenvolvimento características do seu nível» (Marques e Caeiro, 1979, pg.502)

Na versão portuguesa o «CDI» designa -se por «Inventário de Desenvolvimento Vocacional» e é composto por 73 itens repartidos por quatro escalas que na sua generalidade são idênticas às escalas correspondentes da versão americana.

- Escala «A» - Planeamento da Carreira
- Escala «B» - Exploração da Carreira
- Escala «C» - Tomada de decisão na carreira
- Escala «D» - Informação sobre a carreira e o mundo do trabalho

As duas primeiras escalas avaliam atitudes e as duas últimas aspectos cognitivos. A primeira escala, escala «A» é constituída por dezanove itens distribuídos por duas subescalas: a subescala «A1» que têm por objectivo avaliar até que ponto o jovem tomou consciência da necessidade de tomar decisões e qual o grau de envolvimento

no planeamento da carreira, e a subescala «A2» que estima a auto avaliação que o jovem faz em relação ao conhecimento que tem da sua profissão preferida.

A Escala «B», composta por dezoito itens, pretende avaliar as atitudes em relação à exploração da carreira. Os itens agrupam -se em duas subescalas: a subescala «B1» que solicita uma avaliação da utilidade de diferentes fontes de informação e a subescala «B2» que induz uma auto avaliação da informação já recolhida junto das diversas fontes de informação.

As escalas cognitivas designadas de «C» e «D» têm por objectivo avaliar os conhecimentos dos jovens, respectivamente, sobre o processo de tomada de decisão na carreira e a informação sobre o mundo do trabalho. A escala «C» é composta por dezasseis situações problemáticas que envolvem tomadas de decisão e escolhas vocacionais, o jovem ao responder tem de indicar qual a alternativa que julga ser a mais adequada para solucionar o problema. A escala «D», constituída por vinte itens, avalia o conhecimento das profissões e do mundo do trabalho em geral.

Dado o objectivo do presente estudo incidir sobre as relações entre auto estima e as componentes atitudinais da maturidade vocacional, consideraram -se para análise unicamente os resultados obtidos nas duas escalas de atitudes do Inventário de Desenvolvimento Vocacional.

#### **e) - Características metodológicas da versão portuguesa do CDI**

Tal como a versão americana, os estudos factoriais realizados em Portugal com o Inventário de Desenvolvimento Vocacional têm confirmado a sua estrutura bidimensional. No estudo de Maria João Afonso, a aplicação de análise factorial aos resultados obtidos numa amostra de estudantes do 9º ano de escolaridade permitiu

### a) Amostra SEI

O Inventário de Auto Estima foi aplicado a uma amostra constituída por 290 jovens estudantes de ambos os sexos e distribuídos por dois anos de escolaridade, 9º e 11º anos. Para efeitos de estudo e análises estatísticas consideraram-se quatro subgrupos da amostra total: subgrupo feminino do 9º ano, subgrupo masculino do 9º ano, subgrupo feminino do 11º ano e subgrupo masculino do 11º ano. A composição de cada um destes subgrupos encontra-se registada no Quadro 4.2

Quadro 4.2- Constituição da Amostra SEI

Ano \ Sexo	Raparigas		Rapazes		Total	
	n	%	n	%	N	%
9º Ano	106	60%	72	40%	178	61%
11º Ano	62	55%	50	45%	112	39%
Total	168	58%	122	42%	290	

O grupo de jovens do 9º ano representa 61% do total da amostra, sendo consideravelmente superior ao grupo de alunos do 11º ano que representa apenas 39% da amostra total.

Tanto no 9º ano, como no 11º ano, a amostra é constituída por jovens de ambos os sexos, verifica-se, no entanto, uma predominância de raparigas nos dois anos de escolaridade. Considerando o total da amostra, 58% dos jovens são do sexo feminino contra 42% de jovens do sexo masculino.

Em relação à estrutura etária da amostra observa-se que as idades dos jovens variaram entre os catorze e os vinte anos, sendo a média de idades do total dos jovens da amostra de 16,1 anos. O Quadro 4.3 permite a análise discriminada da variação de

isolar dois factores com valores próprios superiores a 1.00, a rotação da matriz de factores evidenciou um primeiro factor definido pelas escalas «A» e «B» e um segundo factor definido pelas escalas «C» e «D» .

O estudo da estrutura factorial ao nível das subescalas, revelou de igual modo, dois factores com  $\lambda$  superior a 1.00, responsáveis por 47,64% da variância total dos resultados; o primeiro factor apresentou -se definido pelas subescalas de atitudes «A1», «A2» e «B2», e o segundo factor pelas subescalas cognitivas «C » e «D1». Tanto a subescala B1 como a subescala D2 não se associaram a qualquer um destes dois factores, registando saturações inferiores a 0,50 (Afonso, 1986 ).

Os coeficientes de precisão obtidos, neste mesmo estudo, variaram entre 0,16 e 0,86, salientando -se as escalas de atitudes com índices superiores de precisão tanto no 9º (0,86 para a escala A e 0,72 para a escala B) como no 11º ano de escolaridade (0,86 e 0,71). Ao nível das subescalas registaram -se igualmente coeficientes de precisão mais elevados nas subescalas de atitudes (Afonso, 1986 ).

#### **4.2 - Amostras Experimentais**

A aplicação da versão experimental do *SEI* e do *CDI* decorreu entre Abril e Maio de 1995 numa escola secundária do Concelho de Oeiras, distrito de Lisboa. Para o efeito foram cedidos tempos lectivos por professores das diferentes turmas. )

idades dos rapazes e das raparigas nos dois anos de escolaridade, assim como, no conjunto dos dois anos.

*Quadro 4.3 - Distribuição de Idades na Amostra*

Idades	9º Ano		11º Ano		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
14	46	25,8	0	0	46	15,8
15	45	25,2	0	0	45	15,5
16	39	21,9	51	45,5	90	31,0
17	27	15,2	46	41,1	73	25,2
18	14	7,9	8	7,1	22	7,6
19	3	1,7	5	4,5	8	2,8
20	2	1,1	2	1,8	4	1,4
média/ sigma	15,6	1,4	16,8	0,9	16,1	1,4

No 9º ano de escolaridade, as idades dos jovens variaram entre os catorze e os vinte anos situando -se a média nos 15,6 anos. Na amostra do 11º ano a homogeneidade, em termos de idades é superior, os jovens mais novos tinham dezasseis anos e os mais velhos vinte anos, a média situou-se nos 16,8 anos.

De notar que a média de idades do 11º ano é considerada a idade natural de frequência deste ano de escolaridade, em contrapartida a média do 9º ano é ligeiramente superior. Este facto faz pressupor a existência de mais jovens no 9º ano com experiência de insucesso escolar.

De modo a caracterizar a amostra quanto ao seu meio familiar de origem, tomou-se como índice as habilitações escolares dos pais dos jovens. O Quadro 4.4 apresenta a distribuição de habilitações dos pais e mães dos jovens que colaboraram nesta aplicação experimental. Para além dos dados referentes à amostra total, discriminam-se igualmente as habilitações dos pais e das mães nos dois subgrupos amostrais - 9º e 11º anos.

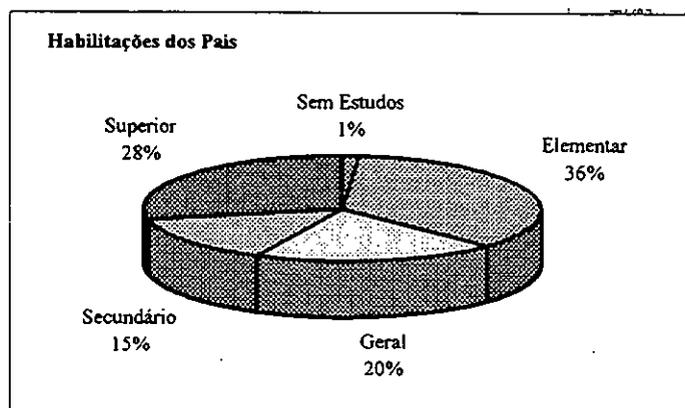
Quadro 4.4 - Habilitações dos Pais e Mães

Habilitações	9º Ano				11º Ano				Total			
	Pai		Mãe		Pai		Mãe		Pai		Mãe	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
S/ Estudos	4	2,2	6	3,6	0	0	1	0,9	4	1,4	7	2,5
Elementar	70	39,4	76	46,2	27	24,1	33	29,5	97	33,5	109	39,5
Geral (6º e 9º)	30	16,9	29	17,6	24	21,4	24	21,4	54	16,6	53	19,2
Secundário	15	8,4	29	17,6	25	22,3	27	24,1	40	13,7	56	20,3
Superior	41	23,0	24	14,5	36	32,2	27	23,1	77	26,6	51	18,4
N/R	18	10,1	14	8,5	0	0	0	0	18	6,2	14	5,1
<b>Total</b>	<b>178</b>	<b>100</b>	<b>178</b>	<b>100</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>290</b>	<b>100</b>	<b>290</b>	<b>100</b>

Nota: N/R - Não Respondeu

Tendo em consideração a totalidade da amostra verifica-se que as habilitações dos pais são ligeiramente superiores às das mães, 26,6% dos pais possuíam curso superior enquanto apenas 18,4% das mães possuem este grau académico. No pólo oposto encontram-se 34,9% de pais sem estudos ou com estudos elementares, contra 42,0 de mães nessa situação. O Gráfico 4.1 apresenta, em termos proporcionais, as habilitações do total de pais da amostra. Não são contabilizados, para efeitos do gráfico e consequente análise, os dezoito jovens que não souberam indicar as habilitações dos seus pais (no Quadro 4.4 indicado como N/R).

Gráfico 4.1 - Habilitações dos Pais

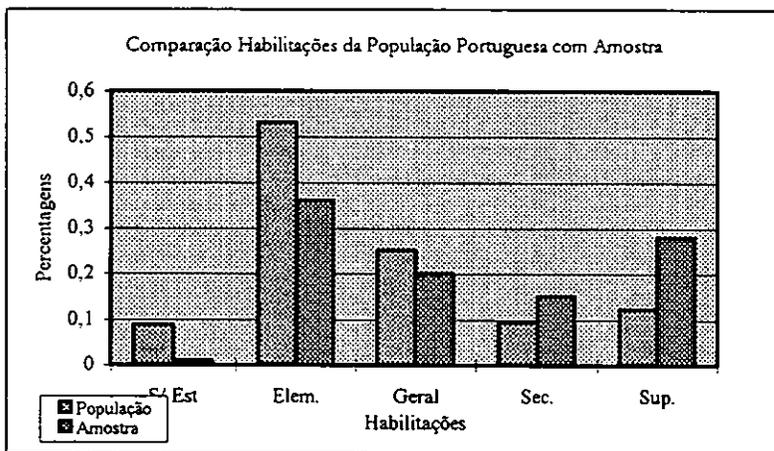


Como se observa, o nível do ensino elementar destaca-se, em termos de importância relativa, como aquele que regista a maior frequência - 38%, logo seguido, com um

menor número de registos, do nível das habilitações do ensino superior. De realçar a ocorrência de apenas 1 % de pais sem estudos.

O Gráfico 4.2 apresenta a comparação entre as habilitações dos pais da amostra com as habilitações da população portuguesa com idades compreendidas entre os 35 e os 54 anos de idade ( estrutura etária considerada semelhante à dos pais da amostra ), segundo dados extraídos do Inquérito ao Emprego 1996 (INE - 1996).

Gráfico 4.2 - Comparação Habilitações População Portuguesa com Amostra

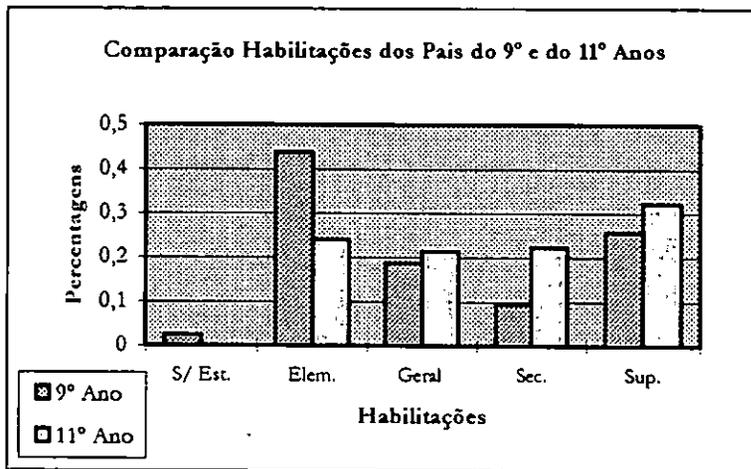


A leitura deste gráfico permite observar que a percentagem de pessoas na população portuguesa sem estudos, ou com estudos de nível elementar, é superior ao verificado na amostra. Em contrapartida, as habilitações de nível superior encontram-se com mais frequência na amostra de pais do que na população portuguesa.

Deste modo pode concluir -se que apesar da amostra se apresentar como relativamente heterogénea quanto ao nível de habilitações familiares, é de facto, uma amostra enviesada quando comparada com a distribuição das habilitações da população portuguesa, dado as habilitações dos pais destes jovens serem nitidamente superiores às habilitações escolares da população portuguesa.

Considerando os jovens de cada ano de escolaridade, verificam -se diferenças importantes quanto ao meio familiar de origem. O Gráfico 4.3 compara as habilitações dos pais dos jovens que frequentam o 9º com as dos pais dos jovens do 11º ano de escolaridade.

Gráfico 4.3 - Habilitações Pais 9º Ano com Pais.11º Ano



Como se observa existem mais pais, em termos relativos, com habilitações superiores no grupo de alunos do 11º ano, onde 54,4 % de jovens têm pais com habilitações entre o final do secundário e o superior. No 9º ano essa percentagem é significativamente menor, registando-se apenas 31,4 % de alunos cujos pais possuem tais habilitações; na população portuguesa calcula-se que essa proporção seja de 22%. A diferença entre as habilitações dos pais nos dois grupos amostrais é ainda mais acentuada se se considerar a proporção de jovens cujos pais não tem estudos ou tem apenas estudos ao nível elementar, verificando-se que esta proporção é muito superior no 9º ano, onde se registam 41,2 % de pais nesse nível, contra apenas 24,2 % de pais de alunos do 11º ano., sendo a percentagem verificada na população portuguesa com mais de 35 anos e menos de 54 anos, de 62%.

Verifica-se, assim, que esta amostra de jovens é em média, provinda de meios familiares com habilitações escolares superiores aos verificados na generalidade da população portuguesa. A amostra do 11º ano, acentua esta característica, sendo as habilitações dos pais dos alunos deste grupo ainda mais elevadas, em relação às registados no grupo do 9º ano.

#### b) Amostra SEI - CDI

A amostra de jovens que respondeu conjuntamente ao SEI e CDI, constituiu-se como uma subgrupo da amostra completa utilizada para a adaptação do SEI. O facto desta amostra ser menor, deve-se ao facto de não ter sido possível a aplicação das duas provas numa turma do 9º ano e noutra do 11º ano, para além, da anulação de alguns protocolos, quer do SEI quer do CDI, por incorrecções na seu preenchimento. O Quadro seguinte discrimina o número de jovens que constituíram a amostra que respondeu conjuntamente ao Inventário de Auto Estima e ao Inventário de Desenvolvimento Vocacional.

Quadro 4.5 - Constituição da Amostra SEI - CDI

Ano \ Sexo	Raparigas		Rapazes		Total	
	n	%	n	%	n	%
9º Ano	93	0,60	63	0,40	156	0,64
11º Ano	48	0,56	38	0,44	86	0,36
<b>Total</b>	141	0,58	101	0,42	242	

Como se verifica, o grupo de estudantes do 9º ano, representando 64% do total da amostra, é o mais numeroso, esta tendência reflecte-se tanto nas raparigas como nos rapazes. A comparação entre os grupos masculinos e femininos mostra que nos dois anos de escolaridade as raparigas são maioritárias, tal como já se verificava na amostra total.

### 4. 3 - Procedimentos Estatísticos

Os procedimentos estatísticos visaram três objectivos essenciais: avaliar das características metrológicas da presente adaptação portuguesa do Inventário de Auto Estima; proceder a um estudo exploratório sobre a relação entre a auto estima e algumas características pessoais na amostra de estudantes considerada e, testar a hipótese enunciada na «Introdução» deste trabalho sobre as possíveis relações entre auto estima e maturidade vocacional.

#### a) Características Metrológicas Do Inventário de Auto Estima

A primeira etapa do trabalho de estudo das características metrológicas do Inventário de Auto Estima consistiu na análise detalhada das respostas obtidas em cada um dos itens. Uma vez que a resposta possível a cada item é do tipo dicotómico, neste caso positivo ou negativo, em termos de auto estima, realizaram -se análises com base nas percentagens de respostas positivas dadas em cada item, pelo conjunto da amostra e pelos quatro subgrupos considerados.

De modo a facilitar a apresentação e discussão dos dados, os Quadros do capítulo «Análise de Resultados» identificam cada um dos itens com dois atributos: o primeiro, faz corresponder a cada item um algarismo que indica o número de ordem que esse item ocupa no Inventário, ou seja o item 1 é o primeiro item a ser apresentado no Inventário e assim sucessivamente., cada item é ainda identificado com a letra correspondente à inicial da subescala à qual pertence, assim sendo, o item 1G é o primeiro item do Inventário e pertence à subescala de auto estima Geral.

Numa segunda etapa de avaliação das características metrológicas do *SEI*, pretendeu -se analisar o tipo de relação que se estabelece entre os diversos itens, para o efeito calcularam -se matrizes de intercorrelações ao nível dos itens.

Na tentativa de obviar a dificuldade, tanto de análise, como de apresentação da matriz de intercorrelações para os cinquenta e oito itens, optou-se pela apresentação das matrizes de intercorrelações parcelares, com base nos itens que compõem, na versão original, cada uma das subescalas. De modo a não descurar análises de correlações importantes entre os itens de determinada subescala com outras subescalas, estudaram-se de igual modo as correlações existentes entre todos os itens e os resultados das várias subescalas do Inventário.

A análise da relação entre todos os itens complementou -se com a aplicação da metodologia de Análise em Componentes Principais (ACP). Esta metodologia estatística que tem como objectivo a redução da dimensionalidade de um problema, consiste no estabelecimento de *n* componentes principais, tantas quantas as variáveis, de modo a que a primeira componente principal explique a maior percentagem da variação dos resultados; a segunda, a segunda maior percentagem restante e assim por diante. Matematicamente, o cálculo dos coeficientes das componentes principais, resulta do cálculo dos valores próprios e vectores próprios da matriz de dispersão dos dados. O maior valor próprio iguala a variância da primeira componente principal e o vector próprio associado corresponde aos coeficientes da componente, o segundo maior valor próprio é igual à variância da segunda componente e assim sucessivamente ( Chatfield and Collins,1991 ). As chamadas componentes principais definem-se, assim, através do estabelecimento de relações lineares entre as variáveis, esperando-se que, se as variáveis iniciais estiverem de alguma forma relacionadas, as primeiras componentes principais possam explicar a maior parte da variabilidade dos resultados. Uma característica importante das componentes principais é que elas não são correlacionáveis entre si, sendo os eixos definidos pelas diferentes componentes ortogonais, explicando assim, variações distintas. Para a realização deste procedimento estatístico, não são necessários pressupostos sobre a distribuição

probabilística das variáveis, embora a ACP, ganhe maior pertinência quando os dados se aproximam de uma distribuição normal ( Chatfield and Collins,1991 ).

A análise da precisão do Inventário de Auto Estima, concluiu -se com o cálculo dos coeficientes de Kuder Richardson, de acordo com a formula conhecida como KR20 (Cohen e outros 1988). Para além, da análise da precisão da escala Total de auto estima e de modo a inferir da importância relativa de cada item para a precisão da sua subescala de pertença, calcularam-se igualmente os coeficientes de precisão ao nível de cada subescala .

Numa segunda fase do estudo das características estatísticas do Inventário de Auto Estima, procedeu -se à caracterização das distribuições de resultados obtidos ao nível das subescalas, ou seja , tomando como base o somatório do conjunto de itens que compõem as diferentes subescalas. Calcularam -se como medidas de tendência central, as médias simples obtidas pela totalidade dos sujeitos e ainda por cada um dos subgrupos considerados (feminino do 9º ano, masculino do 9º ano, feminino do 11º ano e masculino do 11º ano). O estudo da dispersão dos resultados foi realizado tendo como base os desvio padrão das distribuições. Calcularam-se ainda, para o total da amostra, índices de achatamento e de assimetria das distribuições de resultados.

A natureza estrutural do Inventário de Auto Estima, nomeadamente as relações existentes entre subescalas, foi testada a partir da análise das correlações entre as subescalas do *SEI*, para o que se construíram matrizes de correlação , utilizando o coeficiente de correlação de *Pearson*.

A análise das relações entre as diversas subescalas completou-se com a aplicação da metodologia das Análise em Componentes Principais aos resultados obtidos nas quatro

subescalas de auto estima. A utilização do método de rotação varimax dos eixos, possibilitou a observação da natureza estrutural deste Inventário.

#### **b) Relações entre auto estima e outras variáveis**

Com o objectivo de proceder a um estudo exploratório da auto estima no grupo de estudantes da amostra, realizaram -se diversas análises estatísticas. Estas análises incidiram basicamente na consideração de duas variáveis: a variável sexo e o ano de escolaridade. Em relação aos resultados totais de auto estima consideraram -se ainda a variável habilitações dos pais e a variável ordem de nascimento.

Deste modo, num primeiro nível de análise procedeu -se a comparações das frequências de respostas positivas obtidas por item, entre rapazes e raparigas do mesmo ano de escolaridade e entre anos de escolaridade para jovens do mesmo sexo. O teste da importância estatística das diferenças entre as frequências de respostas observadas nos grupos considerados foi realizada tendo como base a estatística de Pearson qui quadrado.

Numa segunda fase do trabalho experimental verificaram -se as diferenças entre grupos de jovens dos resultados alcançados nas diferentes subescalas do inventário e na escala total de auto estima. Para a constituição dos grupos de jovens para análise tomaram -se como variáveis independentes: o sexo dos sujeitos, o ano de escolaridade, as habilitações dos pais e na variável ordem de nascimento. A discussão da significância e importância estatística das diferenças de resultados encontradas entre grupos, baseou -se no procedimento de análise de variância simples (ANOVA) para as comparações binárias e de variância multivarida (MANOVA) para as comparações implicando mais de duas variáveis.

**c)- Estudo das Relações entre Resultados *SEI* e Resultados *CDI***

Num terceiro momento do trabalho estatístico, realizaram-se diversas análises tendo como objectivo a verificação de relações entre os resultados obtidos nos dois instrumentos. Deste modo, construíram-se matrizes de intercorrelações das subescalas de auto estima do *SEI* com as subescalas de atitudes do *CDI*, tendo como base os coeficientes de correlação de Pearson.

A avaliação e discussão das possíveis relações entre todas as variáveis, isto é todas as subescalas do Inventário de Auto Estima e todas as escalas de atitudes do Inventário de Desenvolvimento Vocacional completou -se com a aplicação aos resultados da metodologia de análise em componentes principais, atrás descrita.

Finalmente e para completar o estudo das possíveis relações entre os resultados dos dois instrumentos, apresentaram -se e analisaram -se alguns perfis individuais de resultados. Estes perfis foram seleccionados com base nos pesos elevados atribuídos nas primeiras componentes principais, sendo por isso, considerados como característicos e importantes para a definição dessas componentes principais. Para a apresentação dos perfis calcularam -se os resultados normalizados e estandardizados obtidos em cada subescala.

**PARTE III**

## Capítulo 5

---

### INVENTÁRIO DE AUTO ESTIMA ESTUDO DOS ITENS E DA PRECISÃO

A primeira etapa da análise dos resultados recolhidos com a aplicação do Inventário de Auto Estima consistiu no estudo detalhado do comportamento estatístico de cada um dos itens que compõem este inventário. A análise teve, como ponto de partida, a observação das percentagens de respostas positivas registadas em cada item pelo conjunto da amostra, e pelos quatro subgrupos considerados. Para cada item procedeu -se à comparação e discussão de importância estatística das diferenças de resultados verificadas em cada item entre rapazes e raparigas e entre anos de escolaridade.

A discussão sobre as possíveis relações entre os itens, baseou -se no estudo das matrizes de correlação determinadas para o conjunto de itens de cada subescala, e para cada item e o resultado total das várias subescalas. Como medida de homogeneidade e consistência interna calcularam -se os coeficientes de precisão para o inventário no seu conjunto, para além, da determinação da contribuição de cada item para o índice total de consistência interna.

De modo a complementar o estudo das relações entre todos os itens, assim como, para testar o seu possível agrupamento em sub escalas efectuou -se uma análise em componentes principais.

### 5.1 - Resultados totais por itens

O Quadro 5.1 discrimina para cada item o total de respostas positivas (R. P.) registado pelo conjunto da amostra, assim como, o respectivo valor percentual em relação ao total de respostas verificadas (positivas e negativas).

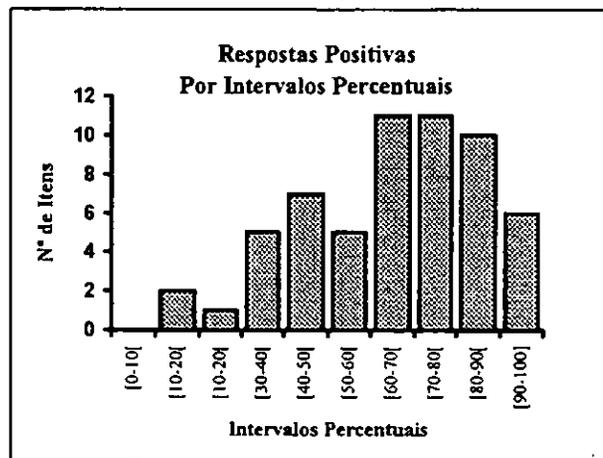
*Quadro 5.1 - Respostas Positivas Por Itens  
(n = 290)*

Itens	R. P.	%R.P.	Itens	R. P.	%R.P.	Itens	R. P.	%R.P.
1 G	152	52,6	21 S	228	78,9	41 I	188	64,8
2 E	186	64,4	22 F	183	63,3	42 E	150	51,7
3 G	124	42,9	23 E	188	65,1	43 G	242	83,4
4 G	187	64,7	24 G	197	68,2	44 F	256	88,3
5 S	265	91,7	25 G	267	92,4	45 I	67	23,1
6 F	143	49,5	26 I	42	14,5	46 E	91	31,4
7 G	235	81,3	27 G	224	77,5	47 G	232	80,0
8 S	126	43,6	28 S	253	87,5	48 G	272	93,8
9 F	242	83,7	29 F	212	73,4	49 S	275	94,8
10 G	181	62,6	30 G	88	30,4	50 I	95	32,8
11 F	111	38,4	31 G	239	82,7	51 G	208	71,7
12 G	213	73,7	32 I	108	37,4	52 S	230	79,3
13 G	170	58,8	33 E	168	58,1	53 I	177	61,0
14 S	119	41,2	34 G	244	84,4	54 E	215	74,1
15 G	202	69,9	35 G	147	50,9	55 G	210	72,4
16 F	155	53,6	36 I	40	13,8	56 G	275	94,8
17 E	142	49,1	37 E	227	78,3	57 G	124	42,8
18 G	236	81,7	38 G	274	94,5	58 I	188	64,8
19 G	240	83,0	39 G	221	76,2			
20 F	226	78,2	40 S	247	85,2			

Considerando o total de itens do Inventário de Auto Estima verifica-se que a variação percentual de respostas positivas se situou entre os 13.8% obtidos no item 36I e os 94.8% verificados nos itens 49G e 56G. O cálculo da mediana da distribuição das respostas positivas dadas aos itens pertencentes às subescalas de auto estima (ou seja, excluindo os itens da subescala de Insinceridade), mostra que esta se situa nos 70%.

O Gráfico 5.1 apresenta a distribuição das respostas positivas no conjunto dos vários itens por intervalos percentuais.

Gráfico 5.1 - Respostas Positivas Por Itens



Apenas três itens (pertencentes à subescala de Insinceridade) registaram índices de respostas positivas inferiores a 30%. Em contrapartida, 43 itens obtiveram índices de respostas positivas acima dos 50%. Destes, 27 alcançaram mais de 70% de respostas positivas.

Considerando os itens que compõem cada uma das subescalas separadamente, verifica-se que na subescala Familiar os valores percentuais variaram entre 38.4% de respostas positivas no item 11F e os 88.2% no item 44F. Com menos de 50% de respostas positivas registam-se apenas 2 itens (6F e 11F), contra 6 com índices de respostas positivas superiores a 50%.

Os oito itens que constituem a Subescala Escolar tiveram uma variação de respostas entre 31.5% registadas no item 46E e 78.2% alcançados no item 37E. Acima dos 50%, tal como, na subescala Familiar encontram-se 6 itens. Dos 8 itens da subescala Social, o item que obteve menos respostas positivas foi o item 14S, com 41.2%, em

contrapartida, o item 49S obteve 92.1% de respostas positivas. Esta, foi a subescala onde se registaram mais itens com elevado número de respostas positivas. Com efeito, seis itens obtiveram mais de 70% de respostas positivas e apenas dois itens registaram respostas positivas inferiores a 50%, estes dados poderão apontar para uma menor sensibilidade dos itens que constituem esta subescala.

Na subescala Geral, o item com menor número de respostas positivas foi o item 30G, 30.4%; no pólo oposto os itens 56G e 49G alcançaram 94.8% de respostas positivas. Nesta subescala, vinte e dois itens obtiveram percentagens de respostas positivas acima dos 50%. Destes, doze situaram-se acima dos 70% e quatro acima dos 90% de respostas positivas.

Os itens da subescala de Insinceridade registaram valores percentuais de respostas positivas que variaram entre os 13.8% observado no item 36I e os 65.1% no item 58I. Cinco dos oito itens que constituem esta subescala obtiveram menos de 50% de respostas positivas contra três acima desse nível.

O Quadro 5.2 sistematiza a distribuição por intervalos percentuais dos resultados verificados nos diversos itens que compõem as cinco subescalas o Inventário de Auto Estima.

*Quadro 5.2 - Total de Itens por Intervalos Percentuais*

<b>Intervalos Percentuais</b>	<b>&gt; 10</b>	<b>10-30</b>	<b>30-50</b>	<b>50-70</b>	<b>70-90</b>	<b>90-100</b>	<b>Total</b>
Nº de Itens Familiar	0	0	2	2	4	0	8
Nº de Itens Escolar	0	0	2	4	2	0	8
Nº de Itens Social	0	0	2	0	4	2	8
Nº de Itens Geral	0	0	3	7	12	4	26
Nº de Itens Insinceridade	0	3	2	3	0	0	8

## 5.2 - Resultados por subgrupos

O Quadro 5.3 apresenta as percentagens de respostas positivas verificados em cada item por subgrupos da amostra. Os resultados encontram-se discriminados para os subgrupos femininos («Fem») e subgrupos masculinos («Masc.») de cada ano de escolaridade, para além, do grupo total do ano («Total»).

Quadro 5.3 - Percentagens de Respostas Positivas por Itens

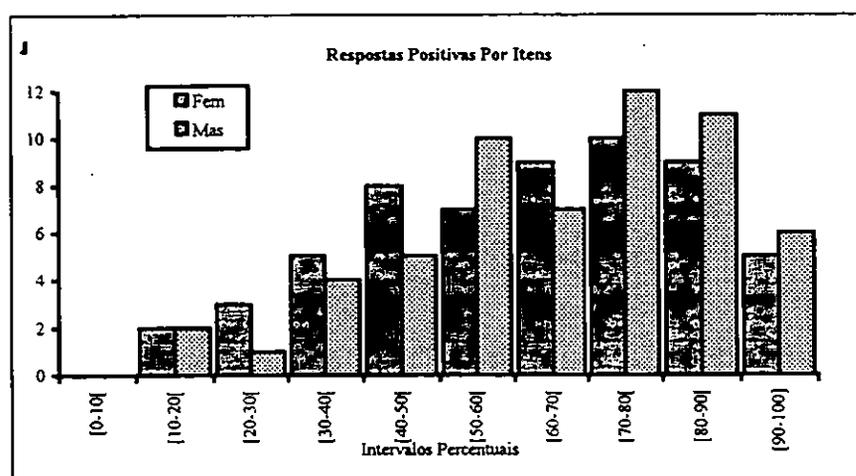
Itens	9º Ano			11º Ano			Itens	9º Ano			11º Ano		
	Total n=178	Fem n=106	Masc. n=72	Total n=112	Fem. n=62	Masc. n=50		Total n=178	Fem. n=106	Masc. n=72	Total n=112	Fem. n=62	Masc. n=50
1 G	50,3	44,3	58,3	56,3	41,9	74	30 G	28,8	22,6	37,5	33,0	29,0	38
2 E	64,6	58,5	73,6	64,3	53,2	78	31 G	81,4	82,1	80,6	84,8	87,1	82
3 G	40,5	31,1	54,2	46,4	48,4	44	32 I	41,2	37,7	45,8	31,3	24,2	40
4 G	61,8	53,8	73,6	69,6	61,3	80	33 E	57,6	61,3	51,4	58,9	58,1	60
5 S	89,3	90,6	87,5	95,5	98,4	92	34 G	80,8	83,0	76,4	90,2	88,7	92
6 F	48,6	44,3	54,2	50,9	50,0	52	35 G	43,8	41,5	47,2	61,6	66,1	56
7 G	78,0	76,4	80,6	86,6	83,9	90	36 I	15,3	14,2	16,7	11,6	8,1	16
8 S	40,5	39,6	41,7	48,2	38,7	60	37 E	84,3	87,7	79,2	68,8	79,0	56
9 F	80,3	74,5	88,9	89,3	87,1	92	38 G	92,7	92,5	93,1	97,3	98,4	96
10 G	55,6	54,7	56,9	73,2	74,2	72	39 G	74,0	66,9	84,7	79,5	75,8	84
11 F	32,8	34,9	29,2	47,3	58,1	34	40 S	83,1	83,0	83,3	88,4	96,8	78
12 G	72,3	68,9	77,5	75,9	67,7	86	41 I	70,8	72,6	68,1	55,4	53,2	58
13 G	54,2	49,1	62,0	66,1	62,9	70	42 E	50,6	47,1	55,6	53,6	51,6	56
14 S	41,6	39,7	45,8	40,2	40,3	40	43 G	83,1	78,3	90,3	83,9	74,2	96
15 G	62,7	61,3	64,8	81,3	77,4	86	44 F	82,6	80,2	86,1	97,3	96,8	98
16 F	50,0	44,3	58,3	58,9	61,3	56	45 I	25,8	21,7	31,9	18,8	14,5	24
17 E	48,6	52,8	41,7	50,0	61,3	36	46 E	30,3	29,3	31,9	33,0	35,5	30
18 G	76,8	80,2	70,8	89,3	88,7	90	47 G	78,1	73,6	84,7	83,0	85,5	80
19 G	81,9	80,2	84,7	84,8	82,3	88	48 G	92,7	88,7	98,6	95,5	96,8	94
20 F	74,0	65,1	87,5	84,8	82,3	88	49 S	92,1	94,3	88,9	99,1	98,4	100
21 S	69,5	65,1	75,0	93,8	95,2	92	50 I	38,2	36,8	40,3	24,1	16,1	34
22 F	59,9	64,2	54,2	68,8	77,4	58	51 G	67,4	66,9	68,1	78,6	77,4	80
23 E	65,0	56,6	76,4	65,2	66,1	64	52 S	73,0	75,5	69,4	89,3	85,5	94
24 G	63,3	53,7	76,4	75,9	77,4	74	53 I	61,2	66,4	54,2	60,7	62,9	58
25 G	89,8	87,7	93,1	96,4	98,4	94	54 E	69,1	70,8	66,7	82,1	85,5	78
26 I	14,1	10,4	19,4	15,2	3,2	30	55 G	68,5	71,7	63,9	78,6	96,8	56
27 G	82,5	77,4	90,3	69,6	56,5	86	56 G	91,6	90,6	93,1	100,0	100,0	100
28 S	86,4	91,5	79,2	89,3	88,7	90	57 G	44,4	39,6	51,4	40,2	35,5	46
29 F	72,3	71,7	73,6	75,0	82,3	66	58 I	65,7	56,6	79,2	63,4	54,8	74

### a) Resultados do 9º Ano

A observação das percentagens de respostas positivas no subgrupo feminino do 9º ano mostra que apenas cinco itens registaram menos de 30% de respostas positivas, três da subescala de Insinceridade, um item da subescala Geral, e um da subescala Escolar. Com níveis de resposta superior a 50% registam -se 39 itens. De salientar cinco itens com mais de 90% de respostas positivas: três da subescala Social e dois da subescala Geral.

No subgrupo masculino do 9º ano apenas três itens foram respondidos positivamente por menos de 30% dos rapazes: dois itens da subescala de Insinceridade, e um da subescala Familiar. Com mais de 50% de respostas positivas encontram -se quarenta e três itens. Destes, seis itens alcançaram níveis de resposta positiva superiores a 90%, todos eles da subescala Geral. O Gráfico 5.2 apresenta a comparação entre os resultados dos dois subgrupos do 9º ano.

Gráfico 5.2 - 9ºAno - Respostas Positivas Por Itens-



O Gráfico 5.2 permite observar que em ambos os subgrupos a distribuição de resultados é negativamente assimétrica, registando-se mais itens com elevados níveis

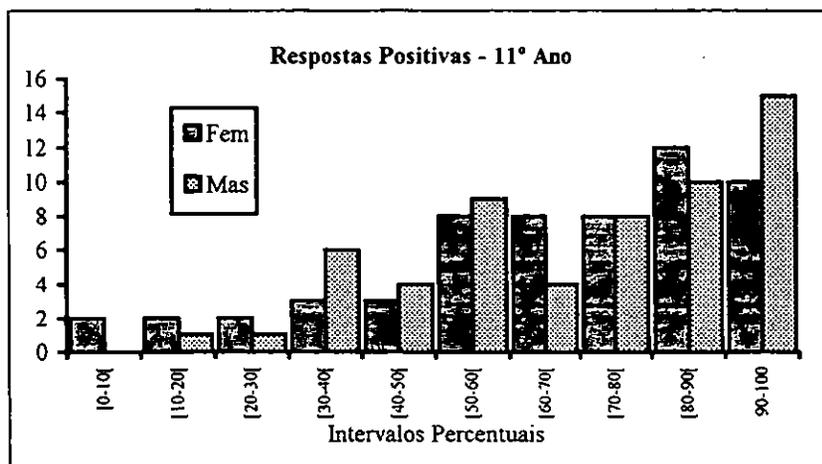
de respostas positivas do que com respostas negativas. A comparação entre rapazes e raparigas permite observar, no entanto, índices de respostas positivas num número superior de itens no grupo dos rapazes, sendo a assimetria de resultados mais acentuada neste subgrupo.

### b) Resultados do 11º Ano

No subgrupo feminino do 11º ano verificaram-se seis itens com menos de 30% de respostas positivas, cinco da subescala de Insinceridade e um da subescala Geral. Com mais de 50% de respostas positivas surgem quarenta e três itens, verificando-se dez com mais de 90%, cinco da subescala Geral, quatro da subescala Social e um da subescala Familiar.

No subgrupo masculino do 11º ano registaram-se menos itens com percentagens de respostas positivas baixas: apenas dois itens da subescala de Insinceridade obtiveram menos de 30% de respostas positivas. Quarenta e quatro itens registaram mais de 50% de respostas positivas. Considerando o intervalo de 90 a 100%, observam-se quinze itens, onze da subescala Geral, três da subescala Social e dois da subescala Familiar.

Gráfico 5.3 - 11º Ano - Respostas Positivas Por Itens



Como se observa, as duas distribuições são nitidamente assimétricas, registando -se elevadas percentagens de respostas positivas na maioria dos itens. A comparação entre as percentagens de respostas dos dois subgrupos do 11º ano, permite observar uma maior concentração de itens com níveis de resposta positiva superiores a 90% no subgrupo masculino.

Em síntese e considerando a totalidade de respostas, observa-se que a percentagem de respostas positivas foi elevada na generalidade dos itens de auto estima. Estes resultados são, também, elevados se se considerar cada um dos subgrupos da amostra, evidenciando-se, em todos eles, distribuições negativamente assimétricas.

Esta assimetria negativa da distribuição de respostas positivas é mais acentuada nos grupos de jovens do secundário, nomeadamente, no subgrupo masculino que se destaca pelos elevados índices de resposta positiva na generalidade dos itens. Em contrapartida, o subgrupo feminino do 9º ano evidencia -se por ser aquele em que se observaram percentagens menores de respostas positivas.

A análise das respostas dadas aos itens da subescala de Insinceridade mostra os subgrupos masculinos dos dois anos de escolaridade, como aqueles em que se registaram as percentagens de resposta positiva mais elevadas. As raparigas do 11º ano obtiveram os índices mais baixos da amostra.

### **5.3- Comparação de respostas entre sexos**

O Quadro 5.3 discrimina os resultados em percentagens obtidos pelos quatro subgrupos, no Quadro 5.4 apresentam -se as estatísticas «*Pearson* qui quadrado» determinadas para as diferenças de respostas entre rapazes e raparigas no 9º ano e no 11º ano de escolaridade.

Quadro 5.4 - Comparação de respostas entre rapazes e raparigas - Estatísticas X

Itens	9º Ano	11º Ano	Itens	9º Ano	11º Ano	Itens	9º Ano	11º Ano
1 G	3,36	11,56** (M)	21 S	1,97	0,47	41 I	0,44	0,26
2 E	4,29* (M)	7,40** (M)	22 F	1,78	4,86* (F)	42 E	1,21	0,21
3 G	9,44** (M)	0,21	23 E	7,34** (M)	0,06	43 G	4,39* (M)	9,75** (M)
4 G	7,15** (M)	4,58* (M)	24 G	9,40** (M)	0,18	44 F	1,05	0,16
5 S	0,42	2,65	25 G	1,33	1,55	45 I	2,35	1,63
6 F	1,65	0,04	26 I	2,92	15,41** (M)	46 E	0,15	0,37
7 G	0,43	0,89	27 G	4,98* (M)	11,43** (M)	47 G	3,11	0,59
8 S	0,07	5,02* (M)	28 S	5,60* (F)	0,05	48 G	6,25** (M)	0,50
9 F	5,59* (M)	0,69	29 F	0,08	3,90* (F)	49 S	1,76	0,81
10 G	0,09	0,06	30 G	4,63* (M)	1,01	50 I	0,22	4,83* (M)
11 F	0,64	6,42** (F)	31 G	0,07	0,56	51 G	0,22	0,11
12 G	0,93	5,04* (M)	32 I	1,16	0,95	52 S	0,79	2,09
13 G	1,80	0,62	33 E	2,62	0,04	53 I	2,55	0,28
14 S	0,90	0,00	34 G	1,19	0,34	54 E	0,33	1,06
15 G	0,12	1,34	35 G	0,57	1,20	55 G	1,21	27,33** (F)
16 F	3,36	0,32	36 I	0,21	1,69	56 G	0,34	-
17 E	2,14	7,08** (F)	37 E	2,38	6,83** (F)	57 G	2,40	1,27
18 G	2,08	0,05	38 G	0,02	0,61	58 I	9,69** (M)	4,38* (M)
19 G	0,59	0,71	39 G	7,04** (M)	1,14			
20 F	11,23** (M)	0,71	40 S	0,00	9,51** (F)			

\* Diferença estatisticamente significativa ao nível de significância 0,05

\*\* Diferença estatisticamente significativa ao nível de significância 0,01

(M) diferenças a favor do grupo Masculino

(F) Diferenças a favor do grupo Feminino

#### a) Comparação entre grupos masculino e feminino do 9º ano

A comparação entre rapazes e raparigas do 9º ano mostra quarenta e um itens respondidos positivamente por mais rapazes do que raparigas contra dezassete itens respondidos positivamente por mais raparigas. Destas diferenças entre índices de respostas positivas, catorze foram consideradas estatisticamente como significativas, (oito ao nível de significância 0,01 e seis ao nível de significância 0,05), sendo treze a favor dos rapazes e apenas uma a favor das raparigas.

Considerando apenas as diferenças estatisticamente significativas e discriminando por subescalas, verifica-se que os rapazes registaram mais respostas positivas em dois itens

da subescala Familiar; dois da subescala Escolar; oito itens da subescala Geral, e um na subescala de Insinceridade. Em contrapartida, as raparigas registaram apenas um item, da subescala Social, com índices de resposta positiva significativamente superiores aos obtido pelos rapazes. O Quadro 5.5 sintetiza a comparação entre o grupo feminino e masculino do 9º ano apresentando, apenas, os itens com diferenças estatisticamente significativas.

*Quadro 5.5 - Itens com Diferenças Significativas - Comparação M/ F 9º Ano*

A Favor de Rapazes	A Favor de Raparigas
2 E - Difícil falar turma (D)	28 S -Fácil gostarem de si (P)
3 G - Modificar coisas (D)	
4 G -Tomar decisões facilmente (P)	
9 F - Pais respeitam sentimentos (P)	
20 F -Pais compreendem (P)	
23 E -Desencorajado/a na escola (D)	
24 G -Desejar ser outra pessoa (D)	
27 G -Confiança em si próprio/a (P)	
30 G - Frequente sonhar acordado (D)	
39 G -Ser feliz (P)	
43 G -Compreender si próprio/a (P)	
48 G -Não gostar de ser rapaz / rapariga(D)	
58 I-Saber sempre o que dizer às pessoas (P)	

(P) - Parecido Comigo - Resposta considerada positiva

(D) - Diferente Mim - Resposta considerada positiva

#### b) Comparação entre grupos masculino e feminino do 11º ano

Trinta e quatro itens obtiveram mais respostas positivas por parte dos rapazes. Em contrapartida, vinte e quatro itens registaram maior número de respostas positivas, em termos percentuais, por parte das raparigas. Destas diferenças, dezassete revelaram -se estatisticamente significativas, dez a favor dos rapazes e sete a favor das raparigas.

A discriminação por subescalas mostra que na subescala Familiar três itens obtiveram diferenças estatisticamente significativas, neste caso todas elas a favor das raparigas.

Na subescala Escolar as diferenças significativas repartiram-se pelos dois sexos: as raparigas obtiveram respostas positivas significativamente superiores em dois itens relacionados com a satisfação com a escola, os rapazes, por sua vez, registaram uma diferença significativa a seu favor, precisamente no item que faz apelo a falar em público - «não achar difícil falar em frente à turma». Em relação aos itens da subescala Social surgem dois itens cujas diferenças se revelaram significativas, um a favor dos rapazes e outro a favor das raparigas.

Na subescala Geral, cinco diferenças são estatisticamente significativas a favor dos rapazes e apenas uma a favor das raparigas, sendo esta última, no entanto, muito importante. Na subescala de Insinceridade três itens registaram diferenças significativas, todas elas a favor dos rapazes.

*Quadro 5.6 - Itens com Diferenças Significativas - Comparação M/ F 11º Ano*

A Favor de Rapazes	A Favor de Raparigas
1 G. Não incomodar qualquer coisa (P)	11 F. Pais esperam demais (D)
2 E. Difícil falar turma (D)	17 E. Aborrecido na escola (D)
4 G. Tomar decisões facilmente (P)	22 F. Pais pressionam (D)
8 S. Ser popular (P)	29 F. Divertir em conjunto (P)
12 G. Difícil ser próprio (D)	37 E. Fazer o melhor (P)
26 I. Nunca preocupar com nada (P)	40 G. Preferir pessoas mais novas (D)
27 G. Confiança si próprio/a (P)	55 G. Não preocupar (D)
43 G. Compreender si próprio/a (P)	
50 I. Nunca ser tímido (P)	
58 I. Saber sempre o que dizer (P)	

(P) - Parecido Comigo - Resposta considerada positiva

(D) - Diferente Mim - Resposta considerada positiva

#### 5.4 - Comparação de respostas entre anos de escolaridade

A comparação das percentagens de resposta entre anos de escolaridade por jovens do mesmo sexo permitiu a obtenção das estatísticas que se apresentam no Quadro 5.7.

Quadro 5.7 - Comparação de respostas entre 9º e 11º anos - Estatísticas X

Itens	Fem	Masc	Itens	Fem	Masc	Itens	Fem	Masc
1 G	0,09	3,17	21 S	19,49** (11º)	5,77* (11º)	41 I	6,52** (9º)	1,29
2 E	0,44	0,31	22 F	3,22	1,76	42 E	0,31	0,00
3 G	4,96* (11º)	1,22	23 E	1,48	2,21	43 G	0,37	1,41
4 G	0,89	0,66	24 G	9,33** (11º)	0,09	44 F	9,11** (11º)	5,08* (11º)
5 S	3,91* (11º)	0,63	25 G	5,81* (11º)	0,04	45 I	1,31	0,91
6 F	0,51	0,06	26 I	2,80	1,81	46 E	0,71	0,52
7 G	1,32	2,00	27 G	8,09** (9º)	0,53	47 G	3,23	0,46
8 S	0,01	3,97* (11º)	28 S	0,36	2,53	48 G	3,36	1,98
9 F	3,75* (11º)	0,32	29 F	2,36	0,82	49 S	1,60	5,95** (11º)
10 G	6,29** (11º)	2,87	30 G	0,85	0,00	50 I	8,08** (9º)	0,49
11 F	8,54** (11º)	0,32	31 G	0,73	0,04	51 G	2,06	2,13
12 G	0,78	1,72	32 I	3,26	0,41	52 S	2,38	10,92** (11)
13 G	3,44	0,74	33 E	0,83	0,88	53 I	0,17	0,18
14 S	0,04	0,41	34 G	1,00	5,05* (11º)	54 E	4,68* (11º)	1,85
15 G	4,60* (11º)	7,31** (11º)	35 G	9,49** (11º)	0,91	55 G	15,95** (1)	0,77
16 F	4,49* (11º)	0,07	36 I	1,38	0,01	56 G	6,22** (11º)	3,62
17 E	1,14	0,39	37 E	2,27	7,49** (9º)	57 G	0,28	0,34
18 G	2,05	6,46** (11º)	38 G	2,72	0,47	58 I	0,05	0,45
19 G	1,09	0,26	39 G	1,46	0,01			
20 F	5,65* (11º)	0,01	40 S	7,06** (11º)	0,55			

##### a) Comparação entre raparigas do 11º e do 9º Ano

Considerando apenas as raparigas, observa-se que o grupo do 11º ano obteve resultados mais positivos num maior número de itens. Com efeito, quarenta itens foram respondidos positivamente por mais raparigas do 11º ano, contra apenas dezoito itens respondidos positivamente por mais raparigas do 9º ano. De todas as diferenças de respostas registadas, vinte são consideradas significativas, três a favor das raparigas do 9º ano, e dezassete a favor das raparigas do 11º ano.

Por subescalas, observa-se que em todas as subescalas, as raparigas do 11º ano registaram diferenças consideradas estatisticamente significativas a seu favor: um item na subescala Escolar, quatro itens na Subescala Familiar, três itens na subescala Social e oito itens da subescala Geral. A favor das raparigas do 9º ano, contabilizou-se apenas um item da subescala Geral, e dois itens da subescala de Insinceridade.

*Quadro 6.8 - Itens com Diferenças Significativas - Comparação Raparigas 9º ano / 11º ano*

A Favor do 11º Ano	A Favor de 9º Ano
3 G. Modificar muitas coisas em si (D)	27 G. Confiança em si próprio/a (P)
5 S. Pessoa divertida (P)	41 I. Gostar de toda a gente (P)
9 F. Pais respeitam sentimentos (P)	50 I. Nunca ser tímido (P)
10 G. Costuma ceder facilmente (D)	
11 F. Pais esperam demasiado (D)	
15 G. Fraca opinião si próprio (D)	
16 F. Sair de casa (D)	
20 F. Pais compreendem (P)	
21 S. Outros mais qualidades (D)	
24 G. Desejar ser outra pessoa (D)	
25 G. Não confiar em si (D)	
35 G. Arrepender do que faz (D)	
40 S. Preferir estar pessoas mais novas (D)	
44 F. Ninguém presta muita atenção (D)	
54 E. Profs fazem sentir que não é bom (D)	
55 G. Não preocupar possa acontecer (D)	
56 G. Ser falhado (D)	

(P) - Parecido Comigo - Resposta considerada positiva

(D) - Diferente Mim - Resposta considerada positiva

#### d) Comparação entre rapazes do 11º e 9º Ano

A comparação de resultados entre rapazes dos dois anos, permite verificar que trinta e quatro itens foram respondidos positivamente por mais rapazes do 11º ano, tendo os restantes vinte e quatro registado mais respostas positivas por parte dos jovens do 9º ano. Dos nove itens cujas diferenças de respostas foram consideradas significativas,

ano. Dos nove itens cujas diferenças de respostas foram consideradas significativas, oito foram a favor do rapazes do 11º ano , e apenas uma a favor dos rapazes do 9º ano.

Por subescalas verifica -se que na subescala Familiar apenas o item F44 registou uma diferença estatisticamente significativa a favor dos rapazes do 11º ano. Na subescala Escolar igualmente um item registou uma diferença significativa nas percentagens de respostas positivas, sendo esta, favorável aos rapazes do 9º ano. Na subescala Social foram quatro os itens cujas diferenças entre respostas foram significativas, todas elas a favor dos rapazes do 11º ano. Das resposta dadas aos itens da subescala Geral três itens registaram diferenças significativas favoráveis aos rapazes do 11ºano. Quanto aos itens da subescala de Insinceridade não se verificaram diferenças consideradas como significativas.

A observação destes resultados, permite destacar a subescala Social por apresentar um maior número de itens com diferenças significativas entre os dois anos de escolaridade.

*Quadro 5.9 - Itens com Diferenças Significativas - Comparação Rapazes 9º / 11º ano*

A Favor do 11º Ano	A Favor do 9º Ano
8 S. Ser popular ( P) 15 G. Fraca opinião si próprio (D) 18 G. Não tão bom aspecto (D) 21 S. A maioria mais qualidades (D) 34 G. Têm sempre de dizer o que fazer (D) 44 F Ninguém presta atenção (D) 49 S não gostar pessoas 52 S. Colegas troçam (D)	37 E. Fazer o melhor que pode (P)

(P) - Parecido Comigo - Resposta considerada positiva

(D) - Diferente Mim - Resposta considerada positiva

#### 5.4 - Correlações entre itens

Com o objectivo de analisar as possíveis relações entre itens, calcularam -se os coeficientes de correlação entre cada item e os restantes itens da subescala a que pertence, assim como, os coeficientes de correlação entre cada item e os resultados totais das diversas subescalas do Inventário de Auto Estima.

##### a) Subescala Escolar

O Quadro 5.10 apresenta a matriz de intercorrelações obtida para os itens da Subescala Escolar.

*Quadro 5.10 - Intercorrelações dos Itens da Subescala Escolar*

ITEM	2E	17E	23E	33E	37E	42E	46E	54E
2E Falar turma	-							
17E Aborrecer	0,02	-						
23E Desencorajado	0,18**	0,23**	-					
33E Orgulhoso	0,00	0,13*	0,16*	-				
37E Fazer melhor	0,01	0,15*	0,07	0,30**	-			
42E Chamado intervir	0,25**	-0,02	0,08	0,11	-0,00	-		
46E Sair bem	-0,04	0,11	0,19**	0,28**	0,16*	0,10	-	
54E Professores	0,14*	0,12*	0,21**	0,11	0,03	-0,03	0,20**	-

\* Correlação significativa ao nível de significância .05

\*\* Correlação Significativa ao nível de significancia .01

Entre os itens da subescala Escolar, os coeficientes de correlação variaram entre correlações nulas (42E - 37E; e 33E - 2E) e 0,30 registadas entre os itens 33E e 37E. A média das correlações inter itens situou-se em 0,12 e a mediana em 0,11. Os itens 2E e 42E (os dois itens que fazem apelo a intervenção nas aulas) destacam-se como sendo os itens que registaram as correlações mais fracas com os outros itens da subescala, verificando -se ,no entanto, entre eles uma correlação de 0,25.

O Quadro 5.11 apresenta os coeficientes de correlação registados entre cada item e o resultado da subescala Escolar (após subtracção do próprio item ), com o resultado

Total compósito de Auto estima ( após subtração do próprio item ), assim como, com os resultados totais das restantes subescalas do SEI.

Quadro 5.11 - Correlações dos Itens da Subescala Escolar com os Resultados Totais das subescalas

ITENS	Escolar (a)	Familiar	Social	Geral	Total (b)
2E Falar turma	0,16*	0.07	0.16*	0.25**	0,25**
17E Aborrecer	0,21**	0.25**	0.15*	0.25**	0,31**
23E Desencorajado	0,33**	0.25**	0.19**	0.35**	0,41**
33E Orgulhoso	0,32**	0.18**	0.03	0.13	0,21**
37E Fazer melhor	0,20**	0.11	-0.05	-0.00	0,07
42E Chamado intervir	0,14*	0.05	0.11	0.03	0,09
46E Sair bem	0,29**	0.13*	-0.03	0.14*	0,18**
54E Professores	0,22**	0.22**	0.06	0.20**	0,25**

\* Correlação significativa ao nível de significância .05

\*\* Correlação Significativa ao nível de ignificancia .01

(a) - resultado da subescala sem o item

(b) - resultado da escala sem o item

Dos oito itens que compõem a subescala Escolar, seis registaram correlações significativas ao nível de significancia .01 com o resultado da subescala. Apenas os itens - 2E e 42E - registaram correlações mais baixas, significativas apenas ao nível de significância 0,05.

A análise das correlações dos itens da subescala Escolar e o resultado compósito Total de auto estima, mostra apenas dois itens que não se correlacionaram com este total, o item 37E e o item 42E. Enquanto o item 37E obteve uma correlação elevada com o resultado de auto estima escolar (0,20), o item 42E, obteve uma correlação fraca, como já foi referido, surgindo assim, como o item menos significativo desta subescala, tanto em termos, de auto estima geral, como em termos de auto estima escolar, podendo pôr -se a hipótese da sua má formulação.

Em contrapartida, os coeficientes de correlações mais importantes, com o resultado compósito, verificaram-se nos itens 2E, E17, 23E e 54E. De realçar que todos estes

coeficientes são superiores aos verificados entre estes itens e o resultado da subescala Escolar.

Em relação às restantes subescalas do inventário verifica-se que dos oito itens, quatro apresentaram correlações significativas com a subescala Familiar - 17E, 23E, 33E e 54E. A subescala Social correlacionou-se positivamente (embora com coeficientes não muito importantes) com três itens - 2E, 17E e E19 e a subescala Geral apresentou correlações importantes com quatro itens: 2E, 17E, 23E e 54E.

De notar as correlações mais elevadas entre os item 2E, 17E e 23E e a subescala Geral do que com a própria Subescala Escolar. Os itens 37E e 42E, não apresentaram correlações significativas com o resultado de nenhuma outra subescala, para além da sua própria subescala.

## b) Subescala Familiar

*Quadro 5.12 - Intercorrelações de Itens Subescala Familiar*

ITEM	6F	9F	11F	16F	20F	22F	29F	44F
6F Aborrecer em casa	-							
9F Pais respeitam	0,17*	-						
11F Pais esperam demais	-0,02	0,12*	-					
16F Sair casa	0,26**	0,25**	0,08	-				
20F Pais compreendem	0,22**	0,45**	0,04	0,30**	-			
22F Pressionar	0,19**	0,29**	0,29**	0,28**	0,31**	-		
29F Divertir conjunto	0,11	0,24**	0,12*	0,21**	0,33**	0,31**	-	
44F Presta atenção	0,10	0,33**	0,02	0,28**	0,35**	0,24**	0,31**	-

\* Correlação significativa ao nível de significância .05

\*\* Correlação Significativa ao nível de significancia .01

Na subescala Familiar a correlação média inter itens foi de 0,22 , situando -se a mediana em 0,23; tanto a média como a mediana são superiores às registadas nas outras subescalas do Inventário. A análise da correlação entre os itens, permite realçar o item 11F, como o item com um menor registo de correlações

estatisticamente significativas com os restantes, apresentando apenas um coeficiente importante com um outro item, o item 22F (0,29). Os restantes sete itens apresentaram correlações positivas e estatisticamente significativas com pelo menos quatro outros itens.

*Quadro 5.13- Correlações dos Itens da Subescala Familiar com os Resultados Totais das Subescalas*

ITENS	Familiar (a)	Escolar	Social	Geral	Total (b)
6F Aborrecer em casa	0,24**	0.24**	0.09	0.22**	0,28**
9F Pais respeitam	0,45**	0.09	0.15**	0.23**	0,31**
11F Pais esperam demais	0,17*	0.05	0.03	0.05	0,09
16F Sair casa	0,41**	0.21**	0.10	0.28**	0,35**
20F Pais compreendem	0,49**	0.19**	0.10	0.32**	0,39**
22F Pressionar	0,48**	0.23**	0.12*	0.28**	0,38**
29F Divertir conjunto	0,39**	0.26**	0.08	0.23**	0,32**
44F Prestar atenção	0,40**	0.17**	0.19**	0.41**	0,44**

\* Correlação significativa ao nível de significância .05

\*\* Correlação Significativa ao nível de significancia .01

(a) - resultado da subescala sem o item

(b)- resultado da escala sem o item

Ao considerar as correlações entre o total da Subescala Familiar e cada um dos itens desta subescala, verifica -se que são todas positivas e estatisticamente significativas. De notar , no entanto, as correlações não muito importantes verificadas com os itens 6F (.24) e 11F (.17).

A observação das correlações entre estes itens e o resultado Total de auto estima, mostra sete itens com coeficientes de correlação importantes, dois itens registaram, mesmo, correlações ligeiramente mais elevadas com o Total de auto estima do que com o resultado da sua subescala (itens F6 e F44). O item 11F foi o único a não apresentar um valor de correlação significativo. Em relação às restantes subescalas verificaram -se algumas correlações importantes, nomeadamente, a subescala Geral que apresentou correlações importantes com sete itens. No pólo oposto, a subescala Social registou apenas relações fracas com dois itens: 9F e 44F.

Assim e com base nestes resultados, destaca-se nesta subescala, o item 11F como o item mais fraco, tanto como medida de auto estima familiar, como de auto estima geral.

### c) Subescala Social

Quadro 5.14 - Intercorrelações dos Itens da Subescala Social

ITEM	5S	8S	14S	21S	28S	40S	49S	52S
5S Pessoa divertida	-							
8S Popular	0,09	-						
14S Seguir ideias	0,02	0,23**	-					
21S Qualidades	0,12*	0,07	0,11	-				
28S Fácil gostar	0,34**	0,20**	0,17*	0,19**	-			
40S Mais novos	-0,02	-0,12*	-0,03	0,09	-0,07	-		
49S Gosta pessoas	0,33**	0,08	0,10	0,14*	0,10	0,08	-	
52S Colegas troçam	0,16*	0,09	0,15*	0,25**	0,22**	0,22**	0,23**	-

\* Correlação significativa ao nível de significância .05

\*\* Correlação Significativa ao nível de significancia .01

Na subescala Social, os coeficientes de correlação entre os itens variaram entre -0,02 e 0,34, sendo a média de correlações inter itens de 0,13 e a mediana 0,12. Estas estatísticas, são equivalentes às registadas na subescala Escolar mas inferiores às observadas na subescala Familiar.

Quadro 5.15- Correlações dos Itens da Subescala Social com os Resultados Totais das Subescalas

ITENS	Social (a)	Familiar	Escolar	Geral	Total (b)
5S Pessoa divertida	0,25**	0.10	0.08	0.24**	0,25**
8S Popular	0,19**	-0.06	0.01	0.14*	0,11
14S Seguir ideias	0,23**	0.07	0.06	0.12*	0,15*
21S Qualidades	0,27**	0.22**	0.19**	0.38**	0,40**
28S Fácil gostar	0,34**	0.08	0.12*	0.20**	0,24*
40S Mais novos	0,03	0.06	0.01	0.08	0,07
49S Gosta pessoas	0,28**	0.12*	0.08	0.24**	0,26**
52S Colegas troçam	0,37**	0.18*	0.13	0.38**	0,38**

\* Correlação significativa ao nível de significância .05

\*\* Correlação Significativa ao nível de significancia .01

(a)- resultado da subescala sem o item

(b) - resultado da escala sem o item

Com exceção do item 40S, todos os restantes itens registaram coeficientes de correlação significativos quando comparados com o resultado da própria subescala.

A comparação com o resultado compósito Total, sugere relações significativas com todos os itens, com exceção dos itens 8S e 40S. Em contrapartida, os itens 21S e 52S registaram coeficientes ligeiramente mais elevados com o resultado Total do que com o resultado da subescala Social. Deste modo, o item 40S apresenta -se como o item mais fraco, tanto como medida de auto estima social como medida de auto estima global.

Em relação aos coeficientes encontrados entre os itens e os resultados das outras subescalas, observaram-se algumas correlações importantes, sobretudo com a subescala Geral, salientando -se o item 21S que obteve uma correlação mais elevada com a subescala Geral do que com a sua própria subescala. As correlações dos itens da subescala Social com os resultados das subescalas Familiar e Escolar, apresentaram-se fracas e sem significado estatístico para a maioria dos itens.

#### **d) Subescala Geral**

Na subescala Geral registaram -se coeficientes de correlação que variaram entre as correlações nulas e correlações de 0,38. A média das correlações entre itens foi baixa, situando -se em 0,10 e a mediana em 0,11.

O Quadro 5.16 discrimina os vários coeficientes obtidos para a totalidade dos vinte e seis itens que constituem esta subescala, o Quadro 5.17 apresenta os coeficientes determinados entre os itens e os resultados das outras subescalas.

Quadro 5.16 - Intercorrelações dos Itens da Subescala Geral

ITE	1G	3G	4G	7G	1G0	12G	13G	15G	18G	19G	24G	25G	G27	30G	31G	34G	35G	38G	39G	43G	47G	48G	51G	55G	56G	57G
1G	-																									
3G	0,10	-																								
4G	0,12*	0,11	-																							
7G	0,09	0,06	0,11	-																						
1G0	0,06	0,08	0,08	0,07	-																					
12G	0,08	0,20**	0,20**	0,16*	0,06	-																				
13G	0,05	0,22**	0,19**	0,05	0,06	0,31**	-																			
15G	0,06	0,22**	0,14*	0,15*	0,15*	0,34**	0,19*	-																		
18G	0,00	0,14*	0,07	0,11	0,01	0,20**	0,07	0,30**	-																	
19G	0,09	0,07	0,25**	0,14*	0,07	0,21**	0,13*	0,20**	0,12*	-																
24G	0,07	0,34**	0,21**	-0,00	0,17*	0,33**	0,28**	0,30**	0,16*	0,20**	-															
25G	-0,01	0,09	0,00	0,10	-0,00	0,10	0,10	0,12*	0,13*	0,15*	0,03	-														
G27	0,10	0,18**	0,18**	0,08	0,00	0,24**	0,14*	0,22**	0,08	0,13*	0,13*	0,06	-													
30G	0,06	0,10	0,16*	0,00	0,11	0,10	0,11	0,11	0,12*	-0,02	0,18**	-0,00	0,19**	-												
31G	0,02	0,00	0,05	0,18**	0,02	0,06	0,02	0,06	0,06	0,01	0,12*	0,15*	0,04	0,16*	-											
34G	0,06	0,13*	0,12*	0,08	0,03	0,15*	0,25**	0,14*	0,13*	0,16*	0,21**	0,09	0,04	0,06	0,08	-										
35G	0,14*	0,18**	0,15*	0,04	0,22**	0,12	0,14*	0,20**	0,06	0,09	0,14*	0,08	0,07	-0,02	0,00	0,10	-									
38G	0,07	0,03	0,26	0,12	0,09	0,17*	0,13*	0,20**	0,00	0,17*	0,13*	0,04	0,23**	0,13*	0,17*	0,23**	0,15*	-								
39G	0,16*	0,20**	0,23**	0,09	0,02	0,24**	0,37**	0,19**	0,19**	0,09	0,26**	0,08	0,15*	0,19**	0,09	0,20**	0,18**	0,22**	-							
43G	0,10	0,05	0,27**	0,12*	0,02	0,22**	0,17*	0,23**	0,07	0,22**	0,17*	0,05	0,34**	0,12*	0,02	0,11	0,06	0,22**	0,19**	-						
47G	0,09	0,10	0,34**	0,07	0,07	0,11	0,07	0,12*	0,03	0,17*	0,17*	0,08	0,14*	-0,02	0,19**	0,16*	0,09	0,13*	0,16*	0,10	-					
48G	0,01	0,08	0,05	0,13*	0,00	0,07	0,16*	0,17*	0,10	0,07	0,16*	0,20**	-0,00	0,13*	0,06	0,27**	0,13*	0,08	0,28**	0,15*	0,05	-				
51G	0,09	0,19**	0,13*	0,03	0,13*	0,25**	0,20**	0,17*	0,25**	0,19**	0,34**	0,05	0,20**	-0,03	-0,02	0,09	0,12*	0,02	0,02	0,15*	0,22**	0,19**	-			
55G	-0,03	0,02	0,05	-0,08	0,05	0,04	0,08	0,05	0,14*	-0,05	0,10	0,11	-0,15*	0,09	0,10	0,20**	0,14*	0,28**	0,20**	-0,05	0,06	0,07	0,02	-		
56G	0,03	0,11	0,09	0,00	0,11	0,25**	0,21**	0,29**	0,09	0,02	0,17*	0,11	0,10	0,16*	0,14*	0,17*	0,00	-0,00	0,24**	0,15*	0,08	0,20**	0,16*	0,10	-	
57G	0,15*	0,06	0,10	0,06	0,02	0,17*	0,10	0,09	0,07	0,05	0,15*	0,14*	0,20**	0,25**	0,18**	0,40**	0,35**	0,37**	0,56**	0,03	0,08	0,05	0,20**	-0,14*	0,08	-

\* Correlação significativa ao nível de significância .05

\*\*CorrelaçãoSignificativa ao nível de significancia .01

Quadro 5.17 - Intercorrelações dos Itens da Subescala Geral com os outros Resultados Totais

ITENS	Geral (a)	Familiar	Escolar	Social	Total (b)
1G Incomodar	0,19**	0,02	0,09	0,07	0,15*
3G Modificar	0,32**	0,15*	0,09	0,18**	0,30**
4G Decisões	0,38**	0,17*	0,17*	0,12*	0,34**
7G Habituar	0,19**	0,10	0,01	0,06	0,16*
10G Ceder	0,18**	0,09	-0,02	0,15*	0,16*
12G Dificil eu	0,45**	0,26**	0,25**	0,28**	0,47**
13G Tudo confuso	0,39**	0,37**	0,35**	0,25**	0,48**
15G Opinião eu	0,45**	0,25**	0,20**	0,26**	0,44**
18G Aspecto	0,28**	0,11	0,10	0,29**	0,28**
19G Dizer	0,29**	0,09	0,11	0,18**	0,27**
24G Ser outro	0,48**	0,24**	0,15*	0,27**	0,45**
25G Confiar	0,20**	0,16*	0,08	0,09	0,20**
G27 Confiança si	0,32**	0,08	0,11	0,18**	0,28**
30G Sonhar	0,24**	0,06	0,06	0,09	0,19**
31G Mais novo	0,17*	0,08	0,05	-0,02	0,13*
34G O que fazer	0,35**	0,19**	0,16*	0,27**	0,36**
35G Arrepende	0,28**	0,16*	0,19**	0,14*	0,29**
38G Tomar conta	0,36**	0,19**	0,14*	0,19**	0,34**
39G Ser feliz	0,46**	0,32**	0,32**	0,34**	0,52**
43G Compreende	0,36**	0,24**	0,15*	0,15*	0,24**
47G Manter decisão	0,29**	0,16*	0,09	0,15*	0,27**
48G Gostar ser m/f	0,25**	0,26**	0,13*	0,12*	0,28**
51G Vergonha	0,43**	0,22**	0,19**	0,32**	0,44**
55G Acontecer	0,05	0,21**	0,18**	0,10	0,16*
56G Falhado	0,33**	0,26**	0,17	0,25**	0,37**
57G Repreende	0,24**	0,08	0,09	0,11	0,21**

\* Correlação significativa ao nível de significância .05

\*\* Correlação Significativa ao nível de significancia .01

(a) - Resultado da subescala sem o item

(b) - Resultado da escala sem o item

Apenas o item 55G não apresentou uma correlação significativa com o resultado da subescala Geral, todos os outros itens registraram correlações positivas e estatisticamente significativas ao nível de significância 0.01. Em relação à escala compósita Total, verificaram-se correlações positivas e significativas com todos os itens. Destacam-se os itens 1G, 7G, 10G, 31G e 55G, por terem obtido coeficientes

de correlação mais baixos, estes coeficientes são, no entanto, significativos, ao nível de significância 0,05. Os itens que registaram correlações significativas apenas com a sua própria subescala foram apenas três: 1G, 7G e 31G. Todos os outros apresentaram coeficientes estatisticamente significativos com pelo menos uma outra subescala.

A análise das correlações com outras subescalas, mostra a existência de algumas correlações importantes: o item 4G, correlacionou-se de forma importante com a subescala Geral (.38), mas também, com a subescala de Insinceridade (.31). Os itens 12G, 13G, 15G, 24G, 34G, 39G, 43G, 51G e 56G apresentaram coeficientes de correlação estatisticamente significativos quer com a subescala Geral quer com as outras três subescalas de auto estima. O item 55G registou coeficientes de correlação estatisticamente significativos, embora não muito importantes com a subescala Familiar e Escolar, assim como, com a subescala de Insinceridade, sendo neste caso de valor contrário.

#### e ) Subescala de Insinceridade

*Quadro 5.17- Intercorrelações dos Itens da Subescala de Insinceridade*

ITENS	26I	32I	36I	41I	45I	50I	53I	58I
26I Não preocupar	-							
32I Tudo certo	0,05	-						
36I Nunca contente	0,15*	-0,04	-					
41I Gostar todos	0,34**	0,21**	-0,08	-				
45I Nunca irritado	0,15*	0,17*	-0,03	0,13*	-			
50I Nunca tímido	0,13*	0,07	-0,04	0,11	0,18**	-		
53I Sempre verdade	-0,03	0,24**	-0,05	0,20**	0,04	0,06	-	
58I Saber dizer	0,04	0,18**	0,00	0,09	0,10	0,21**	0,20**	-

\* Correlação significativa ao nível de significância .05

\*\* Correlação Significativa ao nível de significancia .01

A análise das correlações entre os itens da subescala de Insinceridade mostra como as correlações mais importantes, as verificadas entre os itens 26I e 41I (.34) e entre os itens 32I e 53I (.24). O item 36I foi o item que apresentou intercorrelações mais baixas.

*Quadro 5.18 - Correlações dos Itens da Subescala de Insinceridade com os Totais Subescalas*

ITENS	Insinc. (a)	Familia	Escolar	Social	Geral	Total
26I Não preocupar	0,14*	-0.14*	-0.11	0.01	-0.02	-0,08
32I Tudo certo	0,29**	0.08	0.13*	0.03	0.09	0,11
36I Nunca contente	-0,04	-0.21**	-0.21**	-0.24**	-0.34**	-0,36**
41I Gostar todos	0,23**	0.04	0.12	0.04	0.02	0,06
45I Nunca irritado	0,23**	0.13*	-0.02	0.11	0.16*	0,15
50I Nunca tímido	0,22**	-0.05	0.03	0.12	0.05	0,05
53I Dizer verdade	0,22**	0.17*	0.28*	0.03	0.17*	0,23**
58I Saber sempre dizer	0,27**	0.11	0.01	0.21	0.33**	0,27**

\* Correlação significativa ao nível de significância .05

\*\* Correlação Significativa ao nível de significancia .01

(a) - Resultado da subescala sem o item

Apenas dois itens não apresentaram correlações estatisticamente significativas com o resultado da subescala: o item 26I e o 36I. Todos os outros registraram correlações positivas com o total da subescala e significativas do ponto de vista estatístico, embora não ultrapassando em nenhum caso os .30.

Em relação às correlações encontradas com outras subescalas verifica -se que o item 36I apresentou coeficientes negativos com todas as outras subescalas, salientando -se a correlação de -.34 com a subescala Geral, sugerindo um item com características discriminativas ao nível da auto estima geral. O item 53I registou correlações positivas e significativas, embora não muito importantes, com a Subescala Familiar e Geral, observando-se um coeficiente já de alguma importância com a Subescala Escolar (.28). No caso do item 58 I as correlações verificadas quer com a subescala Geral

quer com o Total compósito, são de alguma importância (0,25 e 0,27 respectivamente).

#### f) Síntese

Em resumo, a análise dos coeficientes de correlação registados entre os diferentes itens e os resultados totais das cinco subescalas do Inventário de Auto Estima permite observar que a maioria destes apresentaram correlações estatisticamente significativas com a sua subescala. Este dado sugere afinidades entre os itens que compõem cada subescala, e deste modo, características metrológicas adequadas e coincidentes com a hipótese subjacente à construção do *SEI*.

Apesar deste comportamento estatístico satisfatório, evidenciado pela generalidade dos itens, cinco itens suscitaram dúvidas quanto às suas características metrológicas: O Item 42E - Gostar ser chamado a intervir nas aulas; 40S - Preferir estar com pessoas mais novas; 55G - Não se preocupar com o que possa acontecer; 26I - Nunca preocupar com nada e 36I - Nunca estar contente. Destes, três não apresentaram correlações com nenhuma subescala : 42E, 40S e 26I. Em contrapartida, o item 55G apresenta correlações significativas com a subescala Familiar, Escolar e ainda, mas de sentido negativo, com a subescala de Insinceridade.

De salientar ainda o item 36I que registou índices de correlação negativos com todas as subescalas de auto estima, em especial com a subescala Geral (-.34), sugerindo funcionar não como um item da subescala de Insinceridade mas como um item de auto estima geral.

Em relação à homogeneidade de composição de cada subescala, as medianas dos coeficientes de intercorrelações, evidenciam a subescala Familiar, como a mais consistente, registrando a mediana de valor mais elevado (0,23) quando comparada com as restantes subescalas.

### 5.6 - Precisão

A análise da consistência interna do Inventário de Auto Estima teve como base o cálculo dos coeficientes de precisão de Kuder Richardson (de acordo com a fórmula conhecida por KR20).

#### a) Coeficientes para a escala total

Para o conjunto dos itens o coeficiente determinado foi de 0,82, sugerindo um nível adequado de consistência interna. O Quadro 5.19 apresenta os coeficientes calculados para o total do Inventário, caso os diferentes itens fossem anulados (exceptuam-se nesta análise os itens pertencentes à subescala de Insinceridade).

*Quadro 5.19 - Coeficientes de Precisão para a Escala Completa*

Itens	KR20								
1 G	0,83	11 F	0,83	21 S	0,83	33 E	0,83	46 E	0,83
2 E	0,83	12 G	0,82	22 F	0,83	34 G	0,83	47 G	0,83
3 G	0,83	13 G	0,82	23 E	0,83	35 G	0,83	48 G	0,83
4 G	0,83	14 S	0,83	24 G	0,83	37 E	0,83	49 S	0,83
5 S	0,83	15 G	0,83	25 G	0,83	38 G	0,83	51 G	0,83
6 F	0,83	16 F	0,83	27 G	0,83	39 G	0,82	52 S	0,83
7 G	0,83	17 E	0,83	28 S	0,83	40 S	0,83	54 E	0,83
8 S	0,83	18 G	0,83	29 F	0,83	42 E	0,83	55 G	0,83
9 F	0,83	19 G	0,83	30 G	0,83	43 G	0,83	56 G	0,83
10 G	0,83	20 F	0,83	31 G	0,83	44 F	0,83		

Nota: coeficientes obtidos caso o respectivo item fosse anulado

Como se verifica, os coeficientes variaram entre 0,83 e 0,82 , demonstrando não existirem itens significativamente dispares entre si, assim como homogeneidade de composição do Inventário de Auto Estima na sua globalidade.

### b) Coeficientes por subescalas

De modo a analisar a precisão de cada subescala, tomada isoladamente, determinaram-se os coeficientes de consistência interna para cada uma delas. Os resultados obtidos encontram -se nos Quadros 5.20 e 5.21.

*Quadro 5.20 - Coeficientes Garantia Subescalas Familiar, Escolar e Social*

Familiar	KR20	Escola	KR20	Social	KR20
6F	0,68	2E	0,50	5S	0,47
9F	0,63	17E	0,49	8S	0,50
11F	0,70	23E	0,44	14S	0,48
16F	0,64	33E	0,44	21S	0,46
20F	0,62	37E	0,49	28S	0,44
22F	0,62	42E	0,51	40S	0,54
29F	0,64	46E	0,46	49S	0,47
44F	0,65	54E	0,48	52S	0,41

Para o conjunto da subescala Familiar o coeficiente determinado foi de 0,68. Por itens os coeficientes variaram entre 0,62 para o item 20F e 0,70 para o item 11F. Este último item, tal como já se tinha verificado na análise da matriz de inter correlações apresenta -se como o item mais fraco da subescala Familiar.

Na subescala Escolar o coeficiente KR20 para o conjunto da subescala foi de 0,51, e portanto, inferior ao registado na subescala Familiar. Os valores dos coeficientes para cada item, caso estes fossem anulados, variaram entre os 0,44 para o item 23E e 0,51 para o item 42E e 0,50 para o item 2E. Estes dois últimos itens revelam-se,

assim como itens pouco consistentes, comprovando-se a sua fraca relação com esta subescala, já anteriormente notada aquando da análise de correlações efectuada.

Na subescala Social, o coeficiente KR20 calculado para o conjunto dos itens foi de 0,51, sendo este o mais baixo dos registados nas quatro subescalas estudadas. Entre os itens destaca-se o item 40S como aquele que apresenta o resultado menos consistente, caso este item fosse anulado a precisão da subescala aumentaria para 0,54. Pelo contrário o item 52S, caso fosse anulado, faria decrescer este coeficiente para 0,41.

*Quadro 5.21 - Coeficientes de Garantia - Itens da Subescala Geral*

Item	KR20	Item	KR20	Item	KR20
1G	0,77	19G	0,77	39G	0,76
3G	0,76	24G	0,75	43G	0,76
4G	0,76	25G	0,77	47G	0,77
7G	0,77	27G	0,77	48G	0,77
10G	0,77	30G	0,77	51G	0,76
12G	0,76	31G	0,77	55G	0,78
13G	0,76	34G	0,76	56G	0,77
15G	0,76	35G	0,77	57G	0,77
18G	0,77	38G	0,77		

O coeficiente de precisão obtido na subescala Geral de 0,77 revela um nível de precisão satisfatório. A discriminação da contribuição dos diferentes itens para a consistência interna da subescala mostra que os coeficientes variaram entre os 0,75 para o item 24G e 0,78 para o item 55G, ou seja, variações não muito importantes, indicando um nível de homogeneidade razoável. O item 55G confirma a sua desadequação em relação à subescala Geral, tal como, já se tinha anteriormente verificado aquando da análise das intercorrelações de itens.

Em síntese, os coeficientes KR20 demonstram que a maioria dos itens contribui satisfatoriamente para a precisão da sua subescala, o inventário na sua globalidade revela, igualmente níveis de consistência interna adequados.

A consideração de cada subescala mostrou, no entanto, diferenças substanciais entre elas. A subescala Familiar registou os coeficientes mais elevados quando comparada com as outras subescalas de oito itens, evidenciando um nível superior de precisão e de consistência interna. Em contrapartida a subescala Social, revelou -se como a subescala menos consistente.

### 5.7 - Análise em Componentes Principais

A aplicação do método das componentes principais aos resultados obtidos ao nível dos itens, permitiu a extracção das componentes cujos valores próprios se encontram dispostos no Quadro 5.22.

*Quadro 5.22 - Análise em Componentes Principais (Itens) : Valores Próprios*

Factores	Valores Próprios	% Variância Explicada	% Variância Acumulada
1	6,44	12,62	12,62
2	2,51	4,92	17,54
3	1,92	3,77	21,31
4	1,90	3,72	25,03
5	1,80	3,53	28,55
6	1,68	3,29	31,84
7	1,57	3,09	34,93
8	1,44	2,82	37,75
9	1,39	2,73	40,48
10	1,33	2,61	43,09
11	1,30	2,54	45,63
12	1,28	2,51	48,13
13	1,24	2,42	50,56
14	1,16	2,26	52,82
15	1,13	2,22	55,04
16	1,09	2,18	57,85
17	1,06	2,13	59,99

Como se observa extraíram -se dezassete componentes principais cujos valores próprios são superiores a 1,00 e que no seu conjunto explicam apenas 60% da variabilidade dos resultados. Estes dados mostram a diversidade de relações

existentes entre os diversos itens, não permitindo um agrupamento natural nas quatro subescalas de auto estima.

Na tentativa de extrapolar uma estrutura subjacente entre os itens deste Inventário, optou-se por impor uma solução de cinco factores para a análise em componentes principais. Os factores determinados, após rotação varimax dos eixos, permitem observar, embora não na sua totalidade, alguns padrões nas relações entre os itens, designadamente o seu agrupamento em subescalas (cf. Anexo 1). O Quadro 5.23 apresenta os itens com saturações superiores a 0,50 em cada um dos factores.

*Quadro 5.23 - Análise em Componentes Principais (Itens): Pesos Factoriais*

<b>1º Factor - Auto depreciação geral (7% de variância explicada)</b>		
G 24	Desejar ser outra pessoa (D)	(0,58)
G 51	Sentir vergonha de si próprio (D)	(0,53)
G 3	Modificar coisas em si próprio (D)	(0,51)
<b>2º Factor - Auto estima escolar (5 % de variância explicada)</b>		
E 37	Fazer o melhor que pode (P)	(0,54)
E 33	Orgulhoso do trabalho (P)	(0,53)
<b>3º Factor - Auto confiança (5 % de variância explicada)</b>		
G 4	Tomar decisões facilmente (P)	(0,57)
G 27	Confiança em si próprio (P)	(0,57)
G 43	Compreender a si próprio (P)	(0,56)
G 38	Tomar conta de si próprio (P)	(0,52)
<b>4º Factor - Auto confiança social (5% de variância explicada)</b>		
S 5	Ser pessoa divertida (P)	(0,60)
S 28	Fácil gostar de si (P)	(0,61)
G18	Não ter tão bom aspecto quanto maioria (D)	(0,52)
<b>5º Factor - Auto estima familiar (7 % de variância explicada)</b>		
F 22	Sentir pais pressionar (D)	(0,59)
F 44	Ninguém presta atenção (D)	(0,58)
F 20	Pais compreendem (P)	(0,57)
F 29	Divertir com os pais (P)	(0,57)
F 9	Pais respeitam sentimentos (P)	(0,51)

O primeiro factor explica 7% da variância e associa maior peso aos itens da subescala Geral que sugerem uma auto depreciação global. O segundo factor explica 5% da variância total e atribui pesos superiores a 0,50 aos dois itens da subescala Escolar que fazem apelo à valorização do trabalho escolar. O terceiro factor explica, também, 5 % da variância total tendo atribuído pesos mais elevados aos itens da subescala Geral estimam a autoconfiança. No quarto factor são dois itens da escala Social e um item da escala Geral que obtiveram pesos factoriais superiores a 0,50, sugerindo uma relação entre eles. Finalmente, o quinto factor explicativo de 7% da variação total dos resultados, é formado por cinco itens da subescala Familiar, que deste modo se apresenta como a subescala com uma estrutura mais consistente.

Este resultado, apesar de permitir estabelecer relações interessantes entre os itens, não sustenta a concepção de uma natureza estrutural do inventário de auto estima diferenciada nas quatro subescalas referentes a domínios de experiência. Com efeito, o único domínio que surge bem definido é o domínio familiar ( 5º factor), todos os outros se encontram disseminados por vários factores. A dificuldade em estabelecer uma estrutura definida a partir da análise factorial já tinha sido notada por Coopersmith ( citado por Harter, 1983) (cf. Cap. 3 ) e surge referenciada na literatura (Harter, 1983; Bariaud 1994 ). De notar, no entanto, a semelhança entre o 1º factor agora definido e os resultados encontrados por Harter (1983). Num estudo efectuado com este inventário, a autora verificou que o primeiro factor a ser definido era composto por itens que sugeriam a auto depreciação (os mesmos itens do factor agora definido), designando -o de inadequação do self; este mesmo factor já se apresentava em investigações anteriores , nomeadamente na pesquisa de Kokenes (citado em Harter, 1983; citado em Coopersmith, 1981) (cf. Capítulo 4).

Para testar a hipótese sobre a heterogeneidade da amostra na forma como respondeu ao inventário, realizaram-se Análises em Componentes Principais, com solução imposta de cinco factores e rotação varimax, para cada um dos quatro subgrupos da amostra, tomados isoladamente (cf. Anexos 2, 3, 4 e 5). A síntese dos resultados obtidos encontra-se disposta no Quadro 5.24

Quadro 5.24 - Análise em Componentes Principais (Itens) por Subgrupos

Feminino 9º Ano	Masculino 9º Ano	Feminino 11º Ano	Masculino 11º Ano
<b>1º Factor Familiar (10%)</b> 20 F 0,69 44 F 0,66 9 F 0,64 22 F 0,62 16 F 0,59 38 G 0,53 13 G 0,52	<b>1º Factor - (8%)</b> 15 G 0,61 43G 0,57 44F 0,70	<b>1ºFactor Satisfação Social (7%)</b> 5S 0,81 25G 0,81 28S 0,60	<b>1ºFactor Escolar (9%)</b> 46E 0,75 29F 0,63 33E 0,58 13G 0,56 23E 0,55 39G 0,53 37E 0,52
<b>2º Factor - Auto satisfação Pessoal (9%)</b> 24 G 0,73 51 G 0,61 21 S 0,56 12 G 0,50	<b>2º Factor - (6%)</b> 27G -0,66 31G -0,59 7G -0,52	<b>2ºFactor Compreensão Social (7%)</b> 22F 0,70 11F 0,65 12G 0,54 23E 0,52	<b>2º Factor Auto Depreciação (8%)</b> 18G 0,72 21S 0,70 44F 0,70 12G 0,67 27G 0,65 15 G 0,56
<b>3º Factor - (6%)</b> 31G 0,56 7 G 0,55 54 E 0,54 15 G 0,51	<b>3º Factor - Autonomia (8%)</b> 4G 0,69 38G 0,58 34 G 0,52	<b>3º Factor - (7%)</b> 29F 0,52 7G 0,53 52S -0,60 18G -0,63 54E -0,60	<b>3º Factor - Auto confiança Social (8%)</b> 28S 0,79 2E 0,59 35G 0,52 42E 0,50
<b>4º Factor - Social (6%)</b> 28 S 0,68 18 G 0,68 5 S 0,65 49 S 0,62	<b>4º Factor - (8%)</b> 13G 0,71 54 E 0,61 12G 0,56 3G 0,53 51G 0,52 16F 0,53	<b>4º Factor (6%)</b> 55G 0,75 44F 0,57 24G 0,55 51G 0,55 48G 0,52 9F 0,53	<b>4º Factor (7%)</b> 55G 0,62

Como se observa cada um destes subgrupos apresenta uma estrutura diferente. O subgrupo feminino do 9º ano e o subgrupo masculino do 11º ano destacam -se por

evidenciarem uma estrutura mais definida e mais próxima da estrutura diferenciada em subescalas. Os restantes subgrupos revelam tipologias pouco definidas de resposta aos itens do Inventário de Auto estima.

Em síntese, a aplicação da metodologia da análise em componentes principais aos resultados da amostra total, não permitiu a observação de uma estrutura sólida baseada em quatro subescalas. Com excepção da subescala Familiar, nenhuma das outras surgiu definida nos factores determinados. A hipótese de grande diversidade na forma de responder ao inventário por parte dos quatro subgrupos de adolescentes foi confirmada, não se registando factores comuns entre os vários subgrupos. Em contrapartida evidenciaram-se, em cada um destes subgrupos, teias de relações diversificadas entre os itens de auto estima. Esta hipótese de estruturas diferenciadas por parte dos jovens dos dois sexos, já havia sido sugerida por Wylie (1974, citada em Harter, 1983) e confirmada por Harter (Harter,1983) com a aplicação de outro instrumento de avaliação da auto estima, mas que de igual modo, evidenciou estruturas factoriais diversas nos dois sexos.

O facto de o subgrupo feminino apresentar a estrutura mais definida em relação aos restantes subgrupos permite sugerir uma segunda alternativa explicativa destes resultados. Com efeito, o subgrupo feminino do 9º ano, apesar de ter registado percentagens de resposta positiva menores, é o subgrupo mais numeroso e aquele que apresenta a distribuição de resultados menos assimétrica e portanto mais próxima da distribuição normal, em contrapartida as distribuições de respostas verificadas nos outros grupos são nitidamente assimétricas, dificultando eventualmente a definição de uma estrutura subjacente de respostas ao inventário.

## Capítulo 6

### INVENTÁRIO DE AUTO ESTIMA - ESTUDO DAS SUBESCALAS

O presente capítulo é dedicado à análise dos resultados verificados ao nível das diversas subescalas do Inventário de Auto Estima. Para além da análise das estatísticas das distribuições de resultados, estudaram-se as relações entre subescalas a partir do cálculo dos coeficientes de intercorrelação e da análise em componentes principais.

#### 6.1 - Estatísticas das distribuições

O Quadro 6.1 apresenta os principais índices estatísticos das distribuições de resultados obtidos nas cinco subescalas do Inventário de Auto Estima e na Escala compósita Total

*Quadro 6.1 - Estatísticas das Distribuições - SEI*

<b>SUBESCALAS</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>1º Quartil</b>	<b>2º Quartil</b>	<b>3º Quartil</b>	<b>Assimetria</b>	<b>Achatamento</b>
<i>Familiar</i>	290	5,28	1,97	4	6	7	-0,76	-0,03
<i>Escolar</i>	290	4,72	1,80	3	5	6	0,02	-0,79
<i>Social</i>	290	6,02	1,46	5	6	7	-0,89	0,61
<i>Geral</i>	290	18,66	4,21	16	19	22	-0,75	0,28
<i>Total</i>	290	34,68	7,02	30	36	40	-0,70	0,49
<i>Insinceridade</i>	290	3,12	1,62	2	3	4	0,09	-0,25

As estatísticas das distribuições mostram que de entre as subescalas de Auto Estima, a Escolar é a que apresenta resultados médios mais baixos. Apesar deste valor, a análise dos índices de assimetria sugere ser esta subescala aquela que mais se aproxima da distribuição normal. Em contrapartida, a subescala Social destaca-se por apresentar os resultados médios mais altos, sendo a subescala que mais se afasta da curva normal de distribuição, evidenciando uma assimetria negativa acentuada. Todas as restantes subescalas obtiveram índices de assimetria de valor negativo e médias de resultados elevadas.

## 6.2 - Estatísticas das distribuição das Subescalas SEI por subgrupos

O Quadro 6.2 apresenta as estatísticas principais, médias e desvios padrão, obtidas por subescalas, nos quatro subgrupos considerados.

Quadro 6.2 - Médias e Desvios Padrão por subescalas SEI

Subgrupos	9º Fem (n=106)		9º Mas. (n=72)		11º Fem (n=62)		11º Mas. (n=51)	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D. P.
Familiar	4,79	2,24	5,73	1,73	5,95	1,72	5,44	1,72
Escolar	4,79	2,24	4,76	1,76	4,90	1,86	4,58	1,94
Social	5,78	1,54	5,71	1,57	6,42	1,21	6,46	1,17
Geral	17,17	4,62	19,11	4,01	19,32	3,99	20,34	2,61
Total	32,41	7,88	34,90	6,82	36,60	5,97	36,82	4,99
Insinceridade	3,16	1,60	3,56	1,77	2,37	1,32	3,34	1,48

A análise do Quadro 6.2 permite observar o grupo feminino do 9º ano como aquele que obteve, em geral, resultados mais baixos nas diferentes subescalas. Os dois subgrupos do 11º ano registaram resultados elevados em todas as subescalas de auto estima. Sendo distintos os resultados alcançados pelos quatro subgrupos nas diferentes subescalas procedeu-se a análise da importância e significância estatística dessas diferenças utilizando a metodologias de análise de variância simples (ANOVA). O Quadro 6.3 apresenta as estatísticas *F* encontradas para a comparação

entre rapazes e raparigas do mesmo ano de escolaridade e entre anos de escolaridade para jovens do mesmo sexo.

*Quadro 6.3 - Diferenças entre Grupos nas Subescalas SEI - Estatísticas F*

	9º Ano	11º Ano	Feminino	Masculino
	Fem vs. Mas	Fem vs. Mas	9º vs. 11º	9º vs. 11º
<i>Familiar</i>	2,84	2,01	11,81**	0,23
<i>Escolar</i>	0,15	0,32	0,45	0,12
<i>Social</i>	0,09	0,07	7,41**	8,69**
<i>Geral</i>	8,39**	2,81	8,84**	3,89
<i>Total</i>	4,79*	0,21	12,25**	3,34
<i>Insinceridade</i>	2,40	14,70**	11,43**	0,45

Na subescala Familiar o grupo feminino do 11º foi aquele que obteve a média mais elevada de respostas positivas. Em contrapartida as raparigas do 9º ano surgem como o grupo com menor auto estima familiar. A comparação das distribuições dos vários subgrupos regista apenas uma diferença estatisticamente significativa ao nível de significância 0,01, precisamente quando se compara o resultado obtido pelas raparigas do 9º ano com a das raparigas do 11º ano. A comparação entre as outras sub amostras não revelou diferenças estatisticamente significativas.

A subescala Escolar apresenta distribuições equivalentes nos quatro subgrupos, sendo a média ligeiramente superior no subgrupo feminino do 11º ano e menor no subgrupo masculino do 11º ano. Nesta subescala a comparação entre subgrupos não revelou quaisquer diferenças estatisticamente significativas entre distribuições, como se pode constatar pela leitura do Quadro 6.3.

Os dados referentes à subescala Social revelam um nítido aumento de auto estima social do 9º ano para o 11º ano. A observação do Quadro 6.3 mostra que a média de respostas positivas aumenta quando se passa do 9º ano para o 11º ano, tanto no grupo feminino como no grupo masculino. Com efeito a comparação entre níveis de

escolaridade, para jovens do mesmo sexo mostra diferenças estatisticamente significativas ao nível de significância 0,01 em ambos os casos, evidenciando assim, um claro desenvolvimento da auto estima social dos jovens no secundário. Pelo contrário, a comparação entre sexos no mesmo ano de escolaridade revela não existirem diferenças entre as distribuições de resultados da subescala Social.

Na subescala Geral verificaram-se oscilações significativas nos diferentes subgrupos. Com efeito, a média de resultados positivos na subescala Geral é superior no 11º ano, tanto no grupo feminino como no grupo masculino. O subgrupo feminino do 9º ano registou os resultados mais baixos de entre os quatro grupos considerados. A análise das estatísticas *F* mostra que as diferenças são consideradas significativas, ao nível de significância 0,01 quando se compara o subgrupo feminino do 9º ano com o subgrupo masculino deste mesmo ano, assim como quando se comparam os dois grupos femininos. Entre rapazes e raparigas do 11º ano o índice *F* não revela diferenças consideradas significativas entre as duas distribuições de resultados. De igual modo não são consideradas como significativas as diferenças de resultados observadas nos dois subgrupos masculinos.

A análise dos resultados da escala compósita Total evidencia, naturalmente, o grupo feminino do 9º ano como aquele que alcançou em média os resultados mais baixos. No pólo oposto, o subgrupo masculino do 11º ano obteve resultados em média superiores. A comparação entre anos mostra diferenças significativas entre o 9º e o 11º ano apenas nas raparigas. Considerando a comparação entre sexos no mesmo ano, as diferenças são significativas apenas entre rapazes e raparigas do 9º ano. Verifica-se, assim, um acréscimo significativo de auto estima do 9º para o 11º ano, sendo esta evolução muito importante nas raparigas.

As estatísticas das distribuições da subescala de Insinceridade permitem observar que os dois subgrupos masculinos obtiveram resultados médios superiores nesta subescala nos dois anos. As raparigas do 11º ano tiveram os resultados médios mais baixos. A análise destas diferenças aponta, no entanto para a sua não significância estatística quando comparamos jovens no mesmo ano ou jovens do mesmo sexo entre anos.

### 6.3 - Comparação resultados considerando a variável ordem de nascimento

Tomando como variável independente a ordem de nascimento dos jovens que compõem a amostra total verificam-se os resultados médios que se encontram discriminados no Quadro 6.4

Quadro 6.4 - Resultados Médios por grupos - Ordem de Nascimento

	Familiar	Escolar	Social	Geral	Total	Insinc.
<i>Sem Irmão (n=56)</i>	5,50	4,54	6,00	18,52	34,55	2,68
<i>Mais Velho (n=79)</i>	5,11	4,89	5,76	18,38	34,15	2,97
<i>Meio (n=44)</i>	5,41	5,09	6,27	19,66	36,43	3,75
<i>Mais Novo (n=110)</i>	5,28	4,55	6,13	18,64	34,26	3,23
<i>F</i>	0,48	1,39	1,49	0,98	1,09	4,06**

A observação do Quadro 6.4 permite observar que os irmãos do meio, obtiveram, em média, resultados mais elevados nas escalas de auto estima (com excepção da subescala Familiar) Os irmãos mais velhos obtiveram, em contrapartida os resultados médios mais baixos nas subescalas Familiar, Social e Geral, para além da escala Total.

A metodologia de análise de variância multivariada (MANOVA) aplicada ao conjunto dos quatro subgrupos mostra que estas diferenças nas subescalas de auto estima não

são, estatisticamente significativas para a amostra no seu conjunto.. De facto, a comparação das médias obtidas em cada uma das subescala, pelos quatro subgrupos, mostra como única diferença significativa entre todos os grupos, os resultados da subescala de Insinceridade ( $F=4,06$ ;  $\alpha<0,01$ ). Comparações Pos hoc, para esta subescala, - comparações binárias - mostraram a existência de diferenças significativas, entre irmão do meio e irmão mais velho ( $\alpha=0,01$ ), irmão do meio e sem irmãos ( $\alpha=0,01$ ) e ainda entre irmão mais novo e sem irmãos ( $\alpha=0,05$ ).

A observação dos resultados médios por subgrupos da amostra destaca, no entanto, algumas diferenças importantes nos padrões de respostas (cf. Anexo 6). A discriminação dos resultados da aplicação da análise de variância para a comparação entre os quatro subgrupos da amostra, considerando como variável independente a ordem de nascimento, é apresentada no Quadro 6.5.

*Quadro 6.5 - Estatísticas F - ANOVA por Subgrupos Amostrais*

	Familiar	Escolar	Social	Geral	Total	Insinc.
<i>9ª-Feminino</i>	0,28	3,55*	1,43	2,82*	3,08*	4,91**
<i>9ª-Masculino</i>	0,73	0,64	0,30	0,38	0,27	1,29
<i>11ª- Feminino</i>	1,21	1,56	3,25*	2,02	1,80	0,56
<i>11ª- Masculino</i>	0,63	1,63	1,80	1,99	1,64	0,72

Como se observa, a aplicação da análise de variância, encontrou diferenças consideradas como estatisticamente significativas nos subgrupos femininos. Com efeito no subgrupo do 9º ano os resultados obtidos na subescala Escolar, Geral, Total e de Insinceridade foram considerados como estatisticamente diferentes. Na subescala Escolar as comparações pos hoc, evidenciaram como diferenças significativas, as existentes entre irmã mais velha e irmã do meio (a favor destes últimos) ; e entre irmã mais velha e irmã mais nova (a favor dos irmãos mais novos)

(cf. Anexo 6 - Resultados médios por ordem de nascimento). Na subescala Geral as diferenças registaram-se igualmente, entre a irmã mais velha e a irmã mais nova; e entre irmã mais velha e irmã do meio (sendo também, nesta subescala, os resultados das irmãs mais velhas significativamente mais baixos). Esta tendência para as irmãs mais velhas registarem resultados significativamente mais baixos em relação às irmãs do meio e as mais novas manteve-se ao considerar o resultado Total de auto estima. Na subescala de Insinceridade as raparigas sem irmãos destacaram-se por apresentarem os resultados mais baixos, e tal como, os resultados das irmãs mais velhas, estatisticamente diferentes dos registados pelas irmãs do meio.

Nas raparigas do 11º ano, embora o grupo das irmãs do meio tivesse registado os resultados médios mais elevados em todas as subescalas de auto estima, as diferenças só foram consideradas como significativas no caso da subescala Social, onde as irmãs do meio alcançaram os resultados mais elevados quando comparados com as raparigas sem irmãos e com as mais velhas.

Nos subgrupos masculinos não se verificaram diferenças consideradas significativas entre jovens, tendo como base a sua ordem de nascimento. Este aspecto parece sugerir que a ordem de nascimento parece afectar o desenvolvimento da auto estima sobretudo das raparigas, não influenciando os rapazes.

#### **6.4 - Comparação resultados considerando a variável habilitações dos pais**

A utilização da metodologia da análise de variância multivariada (MANOVA), aplicada ao conjunto dos resultados obtidos, nas diferentes subescalas de auto estima, tendo em consideração as variáveis habilitações dos pais ou habilitações das mães, permitiu detectar diferenças consideradas como estatisticamente muito significativas. A consideração da variável habilitações dos pais revelou-se significativa (R Rao =

2,47;  $\alpha=0,00$ ), todavia as habilitações das mães destacaram -se como mais importantes na definição de diferenças na auto estima dos jovens ( $R$  Rao = 2,64;  $\alpha=0,00$ ).

Para a realização da análise multivariada agruparam -se os diversos anos de escolaridade que os pais frequentaram em quatro grandes níveis: o Nível Baixo agrupa habilitações até ao quarto ano de escolaridade, inclusivé; o Nível Médio refere -se às habilitações que vão desde o 5º ano de escolaridade até ao 9º ano; Nível Médio Alto agrupa as habilitações que vão desde o 10º ao 12ºano e finalmente o Nível Alto para habilitações superiores ao 12º ano. Os resultados médios obtidos, com base na variável habilitações dos pais e mães em cada uma das subescalas, encontram -se registados no Quadro 6.6.

Quadro 6.6 - Resultados Médios segundo Habilitações Mães

Habilitações	Familiar		Escolar		Social		Geral		Total		Insinc.	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai
<b>Baixo</b> (n=116/104)	5,07	5,09	4,57	4,63	5,76	5,88	17,70	18,04	33,09	33,65	3,20	3,42
<b>Médio</b> (n=53/55)	5,13	5,36	4,57	4,63	5,66	5,52	18,83	18,76	34,19	34,29	3,17	2,65
<b>Médio Alto</b> (n=56/42)	5,77	4,88	4,63	4,52	6,54	6,52	19,61	19,64	36,54	35,57	3,09	3,40
<b>Alto</b> (n=51/77)	5,37	5,70	5,25	4,95	6,37	6,29	19,49	18,87	36,49	35,80	2,92	2,87
<b>F</b>	1,75	2,14	1,95	0,69	6,05**	5,22**	3,75**	1,61	4,66**	1,70	0,37	3,85**

As análises de variância para os resultados obtidos em cada subescala mostram que, atendendo a todas as comparações possíveis, estas são estatisticamente diferentes para a subescala Social, para a subescala Geral e para a subescala Total ao considerar as

habilitações das mães, em contrapartida, as habilitações dos pais reflectem a sua influência em duas subescalas, a subescala Social e a subescala de Insinceridade.

As comparações binárias realizadas posteriormente, para as habilitações das mães, evidenciam diferenças importantes para todas as subescalas, com excepção da subescala de Insinceridade que não registou diferenças significativas. Na subescala Familiar, a comparação entre o nível de habilitações baixas com o nível médio alto foi considerado como estatisticamente diferente ao nível de significância 0,05. Na subescala Escolar registaram -se diferenças significativas entre os resultados do nível baixo e os dos subgrupos alto e médio alto, ambas as diferenças ao nível de significância 0,05. A subescala Social foi aquela em que se registou um maior número de diferenças entre os vários grupos, todas elas ao nível de significância 0,01, o resultado do subgrupo de habilitações baixas foi considerado estatisticamente diferente dos obtidos pelos subgrupos médio alto e alto; os resultados do subgrupo médio foram estatisticamente diferentes dos verificados no subgrupo de nível médio alto e alto; finalmente, registaram -se também, diferenças importantes entre o subgrupo de nível médio alto e o de nível alto (neste caso a favor do subgrupo médio alto). Na subescala Geral observaram-se diferenças importantes entre o subgrupo de nível baixo e os subgrupos médio alto e alto, o mesmo se verificando para os resultados alcançados na escala compósita Total.

Os resultados da análise de variância aplicado por subgrupos amostrais, encontram -se dispostos no Quadro seguinte (cf. Anexo 7 - Resultados médios por subgrupos segundo as habilitações das mães).

Quadro 6.7 - Estatísticas F - ANOVA por Subgrupos Amostrais

	Familiar	Escolar	Social	Geral	Total	Insmc.
<i>9ºA-Feminino</i>	1,11	0,39	2,33	1,84	2,31	0,55
<i>9ºA-Masculino</i>	0,74	0,09	0,57	0,95	0,36	0,18
<i>11ºA- Feminino</i>	0,68	1,50	3,18**	1,49	2,56	0,63
<i>11ºA- Masculino</i>	1,27	2,04	1,90	0,47	1,12	0,99

Ao considerar os quatro níveis de habilitações em conjunto e por subgrupos amostrais, verifica-se que se registou apenas uma diferença estatisticamente significativa para a subescala Social no subgrupo feminino do 11º ano. As comparações binárias permitem, no entanto observar algumas diferenças importantes nos vários subgrupos. Assim, no subgrupo feminino do 9º ano, na subescala Social as diferenças entre o nível baixo e o mediano alto, assim como entre o médio e o mediano baixo são significativas; na subescala Geral a diferença é significativa apenas entre o nível baixo e o nível mediano alto. No subgrupo masculino do 9º ano, as diferenças entre os resultados não se apresentam como estatisticamente diferentes em nenhuma das combinações possíveis.

No subgrupo feminino do 11º ano, as diferenças entre o nível baixo e o alto são consideradas como significativas na subescala Escolar. Na subescala Social estas diferenças são importantes para a comparação entre o nível baixo e o médio alto e ainda entre o baixo e o alto. De igual modo, na escala Total, as diferenças são consideradas como significativas entre o nível baixo e o alto e entre o médio e o alto. Finalmente, no subgrupo masculino do 11º ano registaram-se diferenças significativas apenas entre o nível mediano alto e o alto na subescala Escolar. Na subescala Social verificaram-se diferenças apenas entre o nível médio e o nível alto.

### 6.5 - Correlações entre subescalas do Inventário de Auto Estima

O Quadro 6.8 apresenta as correlações encontradas entre as subescalas do Inventário de Auto Estima.

Quadro 6.8 - Intercorrelações Subescalas SEI

Subescalas	Familiar	Escolar	Social	Geral	Total	Insinc.
<i>Familiar</i>	-					
<i>Escolar</i>	0,33**	-				
<i>Social</i>	0,18*	0,17*	-			
<i>Geral</i>	0,43**	0,36**	0,45**	-		
<i>Total (a)</i>	0,45**	0,39**	0,40**	0,58**	-	
<i>Insinceridade</i>	0,06	0,10	0,11	0,16*	0,16*	-

\* Correlação Significativa ao nível de significância 0,05

\*\* Correlação Significativa ao nível de significância 0,01

(a)- Resultado Compósito sem a subescala correspondente

A Matriz de Intercorrelações, evidencia correlações significativas entre todas as subescalas de auto estima. Estas variaram entre 0,18, coeficiente obtido para a relação existente entre a subescala Social e a subescala Escolar e 0,58 verificado para a relação existente entre a subescala Geral e o resultado Total. A média de correlações entre as escalas que avaliam a auto estima (ou seja, exceptuando-se da análise a escala de Insinceridade) situa-se em 0,43 e a mediana em 0,40.

As correlações entre as várias subescalas são, no entanto de importância diferenciada. Ao considerar a subescala Familiar, verifica-se que os resultados desta subescala estão correlacionados positiva e significativamente com os resultados das outras quatro subescalas de auto estima, sendo os coeficientes de correlação estatisticamente significativos ao nível de significância 0,01 para a comparação com os resultados da subescala Escolar, Geral e Total. O coeficiente encontrado é menor para a comparação com os resultados da subescala Social que é significativo apenas ao nível de significância 0,05. Estes coeficientes são muito

semelhantes aos resultados encontrados por Donaldson ( citado em Coopersmith, 1981, cf. Cap. 4) e discutidos anteriormente.

Quanto à subescala Escolar, os resultados são semelhantes aos da subescala Familiar. A correlação mais baixa verificou -se entre esta subescala e a subescala Social. A subescala Social, é assim, a que apresenta coeficientes de correlação de menor grau quando comparada com a Escolar e a Familiar (significativos apenas ao nível de significância 0,05). Os coeficientes são superiores para a comparação com a subescala Geral e a Total.

A Subescala Geral correlaciona-se positiva e significativamente ao nível de significância 0,01 com todas as restantes subescalas, registando resultados importantes, quer com as subescalas Familiar e Escolar, quer com a subescala Social. De salientar os coeficientes de correlação significativos e importantes encontrados para a comparação entre todas as subescalas com o resultado Total de Auto estima.

A subescala de Insinceridade obteve coeficientes de correlação sem significado quando comparada com as subescalas Escolar, Familiar e Social. São, no entanto significativos ao nível de significância 0,05, os coeficientes que comparam esta escala com a subescala Geral e com o Total de auto estima. Embora não se considere uma correlação importante, este coeficiente, pode sugerir a hipótese de tendência para responder de acordo com as expectativas sociais (Harter, 1983, cf. Cap3).

No sentido de averiguar da ocorrência de diferenças entre os quatro grupos da amostra calcularam-se os coeficientes de correlação entre as diferentes subescalas para cada um dos subgrupos . Estes resultados são apresentados no Quadro 6.9 .

Quadro 6.9 - Matriz de Intercorrelações das Escalas SEI por Subgrupos

Mas Fem	9º ANO						11º ANO					
	F	E	S	G	T (a)	I	F	E	S	G	T	I
Familiar	-	0,36*	0,22	0,43**	0,46**	0,13	-	0,35*	0,08	0,37**	0,44**	-0,17
Escolar	0,35**	-	0,34*	0,38*	0,46**	0,13	-0,27*	-	0,02	0,26	0,33*	-0,07
Social	0,20*	0,16	-	0,44**	0,46**	0,18	-0,05	0,10	-	0,22	0,16	0,25
Geral	0,47**	0,49**	0,53**	-	0,57**	0,11	0,26*	0,22	0,30*	-	0,43**	0,21
Total (a)	0,47**	0,48**	0,45**	0,69**	-	0,17	0,28*	0,29*	0,23	0,39*	-	0,08
Insinceri	0,12	0,13	0,19*	0,21*	0,23*	-	0,25	0,21	-0,09	0,19	0,17	-

\* Correlação significativa ao nível de significância 0,05

\*\* Correlação significativa ao nível de significância 0,01

(a)- Resultado Compósito sem a subescala

A análise da Matriz de Intercorrelações permite observar a existência de correlações mais importantes entre as subescalas de auto estima nos grupos do 9º ano. Com efeito, no grupo feminino do 9º ano os coeficientes variaram entre a correlação de 0,16, verificado entre a subescala Escolar e a Social e 0,69 registado entre a subescala Geral e a escala Total. A média das intercorrelações das subescalas de auto estima neste subgrupo foi de 0,48 e a mediana 0,47.

No grupo masculino do 9º ano, o valor médio das correlações registadas entre as subescalas de auto estima é idêntico ao do grupo feminino situando-se em 0,47. A mediana da distribuição é ligeiramente inferior, e situa-se em 0,44. Neste subgrupo, o coeficiente mais baixo foi o que se registou entre a subescala Social e a subescala Familiar (0,22) e o mais elevado, tal como no grupo feminino, verificou-se entre a subescala Geral e o resultado Total de auto estima (0,57).

As correlações médias entre escalas de auto estima decresce acentuadamente nos dois grupos do 11º ano. A correlação média registada no grupo feminino é de 0,33, sendo a mediana 0,27. Os valores verificados entre a escala Social e as subescalas Escolar e Familiar, são insignificantes (0,10 e -0,05, respectivamente), sugerindo uma relativa independência entre estas dimensões da auto estima nas jovens mais velhas. Por outro

lado, o coeficiente de valor mais elevado é o que se verifica entre a subescala Geral e o resultado Total de Auto estima (0,39).

No grupo masculino do 11º ano a média e a mediana das intercorrelações são idênticas, situando-se em 0,33. Tal como no grupo feminino do 11º ano, a auto estima Social surge como uma dimensão relativamente independente da auto estima Familiar e Escolar, registando os coeficientes mais baixos (0,08 e 0,02). Ao contrário do que se verificou nos outros três subgrupos, o coeficiente de valor mais elevado foi o que se verificou entre os resultados da subescala Familiar e os resultado Total de Auto estima (0,44).

#### 6.6 - Análise em componentes principais - Inventário de Auto Estima

Com o objectivo de testar a multidimensionalidade do Inventário de Auto estima, procedeu-se a uma análise em componentes principais aplicada aos resultados das quatro subescalas de auto estima. A aplicação desta metodologia permitiu obter apenas uma componente principal com valor próprio superior a 1,00, como se indica no Quadro 6.10 .

*Quadro 6.10 - Análise em Componentes Principais (simples) - Inventário Auto Estima*

Subescalas	1º Factor	2º Factor	3º Factor	4º Factor
Familiar	0,70 *	0,38	-0,54 *	-0,26
Escolar	0,65 *	0,47	0,59 *	-0,09
Social	0,62 *	-0,71 *	0,12	-0,32
Geral	0,83 *	-0,16	-0,10	0,53*
Valores Próprios	1,98	0,89	0,67	0,45
% Var. Explicada	0,49	0,22	0,17	0,11

\* Pesos Factoriais superiores a 0,50

Como se observa no Quadro anterior, a primeira componente principal atribuiu pesos positivos às cinco variáveis, sendo todos os pesos factoriais superiores a 0,50. Estes

apontam para a confirmação deste Inventário como avaliando uma característica psicológica que poderemos considerar única, dadas as relações estreitas verificadas entre todas as variáveis.

A aplicação da metodologia de rotação de eixos varimax às quatro primeiras componentes principais (considerando neste caso, componentes com valores próprios inferiores a 1) possibilitou os resultados dispostos no Quadro 6.11 .

*Quadro 6.11 - Análise em Componentes Principais com Rotação Varimax - Inventário Auto Estima*

	1º Factor	2º Factor	3º Factor	4º Factor
<b>Familiar</b>	0,97 *	0,07	0,16	0,20
<b>Escolar</b>	0,15	0,07	0,97 *	0,15
<b>Social</b>	0,07	0,97 *	0,07	0,20
<b>Geral</b>	0,22	0,24	0,17	0,93 *
<b>Val. Próprios</b>	1,01	1,01	1,06	0,97
<b>% Var. Explicada</b>	0,25	0,25	0,25	0,24

\* Pesos Factoriais superiores a 0,50

A aplicação da metodologia de rotação dos eixos ao otimizar as diferenças entre as variáveis, permite observar que apesar de relacionadas umas com as outras (evidenciado pelo resultado da ACP simples), as variáveis medem aspectos relativamente distintos. Esta inferência pode ser feita, uma vez que se observam quatro factores distintos explicando cada um deles mais de 20% da variância de resultados observados.

Com efeito, o 1º Factor explica 25% da variância dos resultados e atribui um peso factorial elevado (0,97) à subescala Familiar, todas as outras subescalas obtiveram pesos factoriais inferiores a 0,50. O segundo Factor, explicativo de 25% da variância de resultados, atribui, por sua vez, peso factorial de 0,97 à subescala Social, tendo as outras subescalas obtido resultados inferiores a 0,50. O terceiro Factor explica

igualmente 25% da variância dos resultados e é definido sobretudo pela subescala Escolar que registou neste Factor o peso factorial de 0,97, sendo irrelevantes os pesos atribuídos às restantes subescalas. Finalmente, o quarto Factor explicativo de 24 % da variância total de resultados é definido pela subescala Geral com um pesos factorial de 0,93.

Com base nestes resultados e nos coeficientes de correlação anteriormente discutidos pode inferir-se que apesar de estreitamente relacionadas, as subescalas do Inventário de auto estima, avaliam de facto dimensões distintas, confirmando a teoria subjacente à construção deste instrumento de avaliação psicológica.

A comparação entre estes resultados da análise em componentes principais ao nível das subescalas com os verificados com a aplicação desta mesma metodologia estatística ao nível dos itens, suscita algumas considerações.

De facto ao considerar os itens isoladamente não se evidenciava uma estrutura subjacente diferenciada em subescalas. O resultado ao nível das subescalas é claro e mostra que apesar de relacionados existem diferenciações na forma como os jovens se auto avaliam nos quatro domínios de experiência, levantando -se a questão da pertinência estatística da aplicação da metodologia das análises em componentes principais a resultados do tipo dicotómico, sobretudo com distribuições nitidamente assimétricas.

## Capítulo 7

# AVALIAÇÃO DA MATURIDADE VOCACIONAL

A aplicação das escalas de atitudes do Inventário de Desenvolvimento Vocacional (*CDI*) à amostra possibilitaram os resultados que são apresentados e discutidos no presente capítulo.

### 7.1- Resultados *CDI*

As estatísticas de distribuição dos resultados obtidos com a aplicação do *CDI* ao total da amostra encontram -se registadas no Quadro 7.1.

*Quadro 7.1 - Resultados Subescalas de Atitudes CDI*

ESCALAS	N	Média	D. P.	1º Q	2º Q	3º Q	Assim	Achat.
A1	242	33,41	8,39	26	33	39	0,30	-0,31
A2	242	25,13	7,01	20	25	30	0,09	-0,56
A	242	58,55	13,36	49	58	68	0,22	-0,34
B1	242	85,73	12,31	79	87	95	-0,54	0,38
B2	242	60,77	15,51	49	61	71	0,27	-0,46
B	242	146,50	23,29	131	147,5	162	-0,11	-0,05

Os dados referentes à assimetria e achatamento das distribuições de resultados das quatro subescalas de atitudes do CDI, mostram que estas se aproximam da distribuição normal.

### 7.2 - Comparação resultados CDI entre grupos

O Quadro 7.2 apresenta os resultados alcançados por cada subgrupo da amostra nas várias subescalas do CDI, o Quadro 7.3 possibilita a observação das estatísticas *t* obtidas para a comparação entre subgrupos.

Quadro 7.2 - Resultados Subescalas de Atitudes CDI por Subgrupos

Subgrupos Escalas	9º Fem (n=93)		9º Mas (n=63)		11º Fem (n=48)		11º Mas (n=38)	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D. P.
A1	33,35	9,28	31,74	7,68	34,48	8,33	35,00	6,79
A2	23,60	7,31	26,07	7,57	24,21	5,77	28,47	5,44
A	56,95	15,08	57,82	12,21	58,69	12,95	63,47	10,09
B1	86,23	12,34	83,44	13,16	88,94	11,76	84,26	10,87
B2	59,48	16,58	61,32	17,11	61,75	13,19	61,79	12,88
B	145,71	23,73	144,76	25,53	150,69	20,77	146,05	21,48

Quadro 7.3 - Estatísticas *t* de Student - Diferenças de Resultados nas Escalas de Atitudes CDI

Grupos Escalas	9º Ano	11º Ano	Feminino	Masculino
	Fem vs. Mas	Fem vs. Mas	9º vs. 11º	9º vs. 11º
	<i>t</i>	<i>t</i>	<i>t</i>	<i>t</i>
A1	1,12	-0,31	0,48	-2,13*
A2	-2,05*	-3,49**	-1,70	0,09
A	-0,38	-1,87	0,49	-2,39*
B1	1,34	1,89	0,21	-0,32
B2	-0,67	-0,01	0,41	-0,15
B	0,24	1,01	0,22	0,26

\* Diferença significativa ao nível de significância 0,05

\*\* Diferença significativa ao nível de significância 0,01

A observação dos resultados por subescalas, mostra na subescala A1 uma média de resultados mais elevada no grupo masculino do 11º ano. Em contrapartida os rapazes do 9º ano obtiveram em média os resultados mais baixos da amostra.

A aplicação do teste *t* de student, para análise da significância estatística das diferenças de resultados entre sexos, mostra que estas não são significativas nos dois anos de escolaridade. Em relação à subescala A2, os grupos masculinos, tanto do 9º ano como do 11º ano, obtiveram médias de resultados superiores aos das raparigas do mesmo ano de escolaridade. A comparação entre sexos mostra que esta diferença é estatisticamente significativa, ao nível de significância 0,05 no 9º ano ( $t = 2,05$ ) e ao nível de significância 0,01 no 11º ano ( $t = 3,49$ ).

Considerando a escala A completa verifica-se que apesar dos grupos masculinos registarem médias ligeiramente superiores, nos dois anos de escolaridade, essas diferenças não são estatisticamente significativas. Estes resultados são interessantes e de alguma forma inesperados se se atender aos resultados verificados em anteriores estudos com o *CDI*. No estudo, já referenciado anteriormente, de Afonso (1989) as raparigas registaram em média resultados superiores aos rapazes nestas subescalas, tanto no 9º ano como no 11º ano de escolaridade. Os dados agora recolhidos sugerem uma aproximação, entre os dois sexos, na auto avaliação que fazem das suas atitudes em relação ao planeamento da carreira. A explicação desta disparidade de resultados entre os estudos poderá estar relacionada com o facto de no presente trabalho os jovens que constituíram a amostra, tanto do 9º ano como os do 11º ano, já terem tido na sua grande maioria frequentado actividades de Orientação Escolar, ao contrário da amostra de jovens utilizada nos estudos precedentes (ver Afonso, 1989).

Entre anos e para jovens do mesmo sexo, a diferença já é considerada significativa) mas apenas para o grupo dos rapazes ( $t = -2.13$  ;  $\alpha = 0,05$ ), a favor dos jovens do secundário.

A comparação entre anos de escolaridade dos resultados da subescala A1 de jovens do mesmo sexo, mostra que apesar de tanto as raparigas como os rapazes do secundário registarem em média resultados mais elevados, essas diferenças só são estatisticamente significativas para a comparação entre rapazes. a comparação de médias da subescala A2 não revelou diferenças estatisticamente significativas entre anos de escolaridade.

Considerando a escala A completa, constata -se que apesar de se verificarem, na generalidade, atitudes mais favoráveis ao planeamento da carreira nos jovens do 11º ano, em relação aos do 9º ano estas diferenças, só são significativas para o grupo dos rapazes ( $t = -2,39$ ;  $\alpha = 0,01$ ).

Ao contrário dos resultados verificados na subescala A2 , na B1 foram os grupos femininos nos dois anos de escolaridade que alcançaram resultados médios superiores. As diferenças com os grupos masculinos não são, contudo consideradas como significativas do ponto de vista estatístico. Na subescala B2 as diferenças de resultados alcançados nos quatro subgrupos não foram consideradas como estatisticamente significativas nas várias comparações testadas.

Naturalmente, o resultado da escala B completa não difere de forma estatisticamente significativa nos quatro subgrupos, apesar da média dos resultados das raparigas nos dois anos de escolaridade se apresentar ligeiramente superior.

### 7.3 - Análise em componentes principais

A aplicação da metodologia de análise em componentes principais aos resultados obtidos com a aplicação do CDI permitiu a observação de dois factores com valor próprio superior à unidade, como se constata pela observação do Quadro 7.4.

*Quadro 7.4 - Análise em Componentes Principais (simples) - Inventário Maturidade Vocacional*

<i>Escalas</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>
<i>A1</i>	0,77*	0,23
<i>A2</i>	0,75*	0,48
<i>B1</i>	0,47	-0,84*
<i>B2</i>	0,82*	-0,17
<b>Valores Próprios</b>	2,05	1,01
<b>% Var. Explicada</b>	0,51	0,25

\* Peso factorial superior a 0,50

O primeiro factor, explicativo de 51 % da variância dos resultados, associou as duas subescalas da escala A, A1 e A2, à subescala B2, atribuindo pesos factoriais a estas três variáveis, superiores a 1,00. A subescala B1 define, por si só, o segundo factor. A rotação dos eixos permitiu a observação igualmente de dois factores cujo valor próprio foi superior à unidade, como se observa no Quadro 7.5.

*Quadro 7.5 - ACP com rotação varimax - Inventário Maturidade Vocacional*

<i>Escalas</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>
<i>A1</i>	0,78*	0,16
<i>A2</i>	0,89*	-0,06
<i>B1</i>	0,02	0,96*
<i>B2</i>	0,64*	0,54*
<b>Valores Próprios</b>	1,82	1,25
<b>% Var. Explicada</b>	0,45	0,31

Peso factorial superior a 0,50

A rotação de eixos, confirmou a relativa independência da subescala B1 ao definir o primeiro factor pela atribuição de pesos factoriais elevados às subescalas A1, A2 e B2. O segundo factor permite, no entanto, diferenciar estruturalmente as subescalas de planeamento das subescalas de exploração, uma vez que é definido pelas subescalas B1 e B2.

## Capítulo 8

---

### COMPARAÇÃO RESULTADOS *SEI*- RESULTADOS *CDI*

A comparação de resultados, implícita na hipótese formulada para a realização deste plano experimental, é alvo de apreciação no presente capítulo. Para além da análise dos coeficientes de correlação entre as subescalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional e as subescalas do Inventário de Auto Estima observaram -se igualmente a globalidade de relações entre todas as variáveis, com base nos resultados da aplicação da análise em componentes principais aos dados.

No último ponto deste capítulo, a análise estatística é complementada com a apresentação dos resultados obtidos por alguns jovens nestes dois instrumentos de avaliação psicológica.

#### 8.1 - Intercorrelações das subescalas *SEI* e subescalas *CDI*

O Quadro 8.1 apresenta a matriz de intercorrelações para o conjunto dos resultados. Esta matriz mostra como coeficientes mais importantes os que relacionam subescalas do mesmo inventário.

Quadro 8.1 - Matriz de Intercorrelações

ESC.	Fam.	Esc.	Soc.	Ger.	Tot(a)	Ins.	A1	A2	A(a)	B1	B2	B(a)
Fam.	-											
Esc.	0,30**	-										
Soc.	0,12	0,15*	-									
Ger.	0,35**	0,32**	0,44**	-								
Tot(a)	0,37**	0,36**	0,39**	0,54**	-							
Ins	0,03	0,12	0,11	0,16*	0,12	-						
A1	-0,03	0,15*	0,16*	0,15*	0,15*	0,18**	-					
A2	0,07	0,04	0,18*	0,19**	0,19**	0,31**	0,50**	-				
A (a)	0,02	0,11	0,20**	0,19**	0,20**	0,28**	0,50**	0,50**	-			
B1	0,01	0,14*	0,08	0,05	0,09	-0,16*	0,19**	0,03	0,14*	-		
B2	0,08	0,11	0,13*	0,16*	0,18**	0,16*	0,41**	0,48**	0,51**	0,39	-	
B (a)	0,05	0,15*	0,13*	0,13*	0,16*	0,02	0,38**	0,34**	0,41	0,39	0,39	-

\* Correlação significativa ao nível de significância 0,05

\*\* Correlação significativa ao nível de significância 0,01

(a) Correlação de escalas compostas após subtração da subescala correspondente

Entre os dois inventários, verificam-se alguns índices de correlação significativos, não sendo, contudo, muito importantes.

As atitudes em relação ao planeamento da carreira apresentam -se relacionadas com a auto estima social, geral e auto estima total, registando-se coeficientes significativos ao nível de significância 0,01, não se podem, contudo considerar como muito importantes. De assinalar o coeficiente igualmente significativo registado entre a escala A e a subescala de Insinceridade do *CDI*.

Com excepção da subescala Familiar todas as restantes subescalas do *SEI* se relacionaram significativamente com a escala B de exploração da carreira, os coeficientes registados são, no entanto, inferiores aos verificados para a escala A.

De notar a subescala Familiar que não apresenta correlações significativas com nenhuma subescala do *CDI*, surgindo, assim como a subescala do *SEI* com maior

grau de independência em relação às escalas de atitudes do *CDI*. Pelo contrário, as subescalas Social e Geral correlacionam-se positivamente e de forma significativa com as várias subescalas do *CDI*, com exceção da escala B1.

Os Quadros 8.2 e 8.3 apresentam os coeficientes de correlação obtidos para cada um dos subgrupos da amostra.

Quadro 8.2 - Intercorrelações SEI-CDI - Grupo 9º Ano

	Familiar		Escolar		Social		Geral		Total	
	Fem.	Masc	Fem.	Masc	Fem.	Masc	Fem.	Masc	Fem.	Masc
A1	-0,12	0,11	0,11	0,35	0,03	0,22	0,14	0,05	0,08	0,20
A2	-0,02	0,21	0,07	0,16	0,10	0,20	0,09	0,14	0,08	0,22
B1	0,08	-0,26*	0,20	-0,02	0,03	0,13	0,14	0,00	0,16	-0,04
B2	0,14	-0,09	0,22*	0,03	0,07	0,12	0,14	0,05	0,19	0,04
A	-0,08	0,20	0,11	0,32**	0,07	0,27*	0,13	0,12	0,09	0,26*
B	0,14	-0,20	0,25*	0,01	0,07	0,15	0,17	0,04	0,22*	0,01

Ao considerar os dois subgrupos do 9º ano verificam -se padrões diferentes nas relações que se estabelecem entre as subescalas do *SEI* e as subescalas do *CDI*. Com efeito, no subgrupo feminino a auto estima escolar surge relacionada positiva e de forma significativa com a escala de exploração da carreira B e mais especificamente com subescala B2 de auto avaliação da utilidade da informação recolhida junto de diferentes fontes de informação. Em contrapartida, no subgrupo masculino esta mesma escala Escolar surge correlacionada de forma significativa com a escala A de planeamento da carreira, assim como, com a subescala A1.

A auto estima social parece estar relacionada com as atitudes de planeamento da carreira, mas apenas para o subgrupo masculino. Assim, a auto estima total surge relacionada com as atitudes de exploração da carreira no grupo feminino e com as atitudes de planeamento no caso dos rapazes.

Quadro 8.3 - Matriz de Intercorrelações SEI-CDI - Grupo 11º Ano

	Familiar		Escolar		Social		Geral		Total	
	Fem.	Masc	Fem.	Masc	Fem.	Masc	Fem.	Masc	Fem.	Masc
A1	0,00	-0,14	0,08	0,04	0,21	0,24	0,25	0,18	0,26	0,11
A2	0,13	-0,18	-0,06	-0,17	0,19	0,30	0,32*	-0,04	0,30*	-0,09
B1	-0,07	0,23	0,21	0,22	0,02	0,20	0,02	0,07	0,07	0,25
B2	0,16	0,07	0,02	0,05	0,23	0,22	0,32*	0,20	0,35*	0,20
A	0,06	-0,19	0,03	-0,06	0,22	0,32*	0,30*	0,10	0,30*	0,03
B	0,06	0,16	0,14	0,14	0,16	0,23	0,22	0,16	0,26	0,24

Nos dois subgrupos do 11º ano, verificam -se igualmente padrões dispares de relações entre a auto estima e as atitudes frente à carreira. No subgrupo masculino a auto estima social parece estar relacionada com as atitudes sobretudo de planeamento da carreira. No subgrupo feminino é a auto estima global que parece estar relacionada com as atitudes de planeamento, assim como com a auto avaliação da exploração da carreira efectuada (escala B2).

Em síntese, a análise das correlações estabelecidas entre os dois instrumentos permite observar algumas relações significativas. Estas, são mais importantes quando se consideram as atitudes frente ao planeamento da carreira. De facto, para o conjunto total da amostra verificaram -se coeficientes entre as escalas do CDI que avaliam o planeamento da carreira e a maioria das subescalas de auto estima. A observação das relações estabelecidas para cada subgrupo da amostra, tomado isoladamente, permite verificar a importância da relação estabelecida entre a auto estima social e as atitudes de planeamento nos subgrupos masculinos de ambos os anos de escolaridade. No caso das raparigas é a auto estima global que surge mais directamente relacionada com as atitudes de planeamento.

De notar que apenas nos grupo do 9º ano a auto estima escolar se relaciona de forma significativa com as atitudes frente à carreira: no caso das raparigas com as atitudes de exploração e no caso dos rapazes directamente relacionadas com as atitudes de planeamento da carreira.

Para estes resultados verificados na amostra do 9º ano, tão dispare dos observados no 11º ano, poderá ter contribuído o facto de este grupo se encontrar, aquando da aplicação experimental dos dois inventários, a frequentar na escola um programa de orientação para a carreira. É interessante notar, de igual modo, como eventualmente este programa terá afectado a forma diferente como nos rapazes e raparigas a auto estima escolar se relacionou com as atitudes frente à carreira.

## 8. 2 - Análise em componentes principais - CDI / SEI

A utilização da metodologia da análise de componentes principais aos resultados dos dois Inventários, permitiu a obtenção de três componentes principais cujos valores próprios são superiores a 1,00 e que explicam no seu conjunto 62% da variabilidade dos resultados. O Quadro 8.4 apresenta os pesos factoriais associados a cada uma das variáveis nas três componentes principais determinadas.

*Quadro 8.4 - Resultados Análise Componentes Principais (Sem Rotação)*

	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>
<i>Familiar</i>	0,34	-0,60*	-0,10
<i>Escolar</i>	0,44	-0,46	-0,37
<i>Social</i>	0,51*	-0,33	0,28
<i>Geral</i>	0,59*	-0,55*	0,16
<i>A1</i>	0,65*	0,42	0,15
<i>A2</i>	0,65*	0,37	0,43
<i>B1</i>	0,39	0,26	-0,76*
<i>B2</i>	0,69*	0,42	-0,18
<b>Variância Expl</b>	2,40	1,53	1,06
<b>Prp. Total</b>	0,30	0,19	0,13

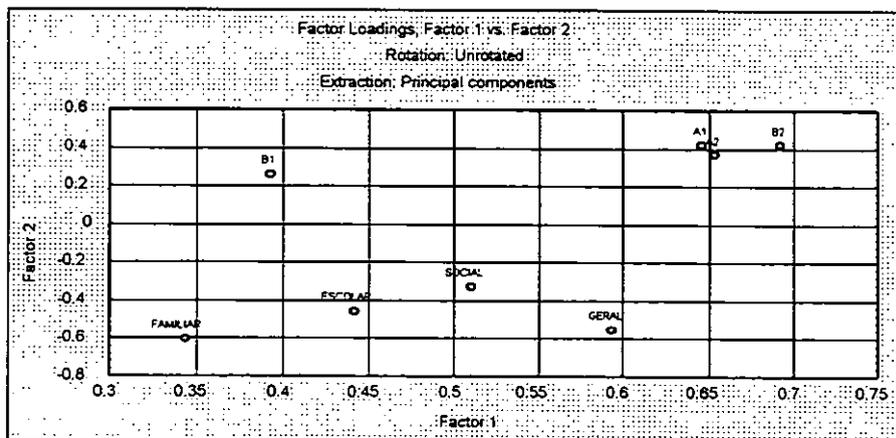
\*: Valores iguais ou superiores a 0,50

A análise do Quadro 8.4 permite observar que a primeira componente explica 30% da variação total dos resultados e apresenta resultados positivos associados a todas as variáveis. Se se retiver, no entanto, apenas as subescalas cujos pesos factoriais são superiores a 0,50, observa-se que esta componente é definida por pesos factoriais mais elevados associados a duas subescalas do SEI - subescala Geral e subescala Social - e três subescalas do CDI - A1, A2 e B2. Estes resultados confirmam os anteriormente observados na Matriz de Intercorrelações, onde estas subescalas do SEI já surgiam com coeficientes de correlação indicadores da existência de uma relação entre estas duas ordens de variáveis.

A segunda componente explica 19% da variação total dos resultados. Esta componente associou pesos negativos a todas as subescalas do SEI e resultados positivos às quatro sub subescalas do CDI, permitindo diferenciar estes dois instrumentos que evidenciam, assim, estruturas distintas.

A terceira componente principal é explicada, principalmente pelos resultados da subescala B1, com um peso factorial elevado (-0,76), o que confirma o carácter particular desta subescala do CDI. O gráfico 8.1 representa o plano definido pelas duas primeiras componentes principais.

Gráfico 8.1 - 1ª Componente versus 2ª Componente



O gráfico realça como a primeira componente associa pesos positivos a todas as variáveis, distanciando, no entanto a subescala B1 das restantes subescalas de atitudes do *CDI* e aproximando deste a subescala Geral do *SEI*. A segunda componente, como se constata, é a responsável pela diferenciação entre os dois instrumentos, atribuindo às subescalas do *CDI* valores positivos e negativos às subescalas do *SEI*, reafirmando a independência estrutural destes dois instrumentos.

A aplicação da metodologia da rotação dos eixos varimax, permitiu a otimização das diferenças observadas entre os dois inventários, como se constata pela leitura do Quadro 8.5

Quadro 8.5 - Resultados Análise Componentes Principais (Rotação Varimax)

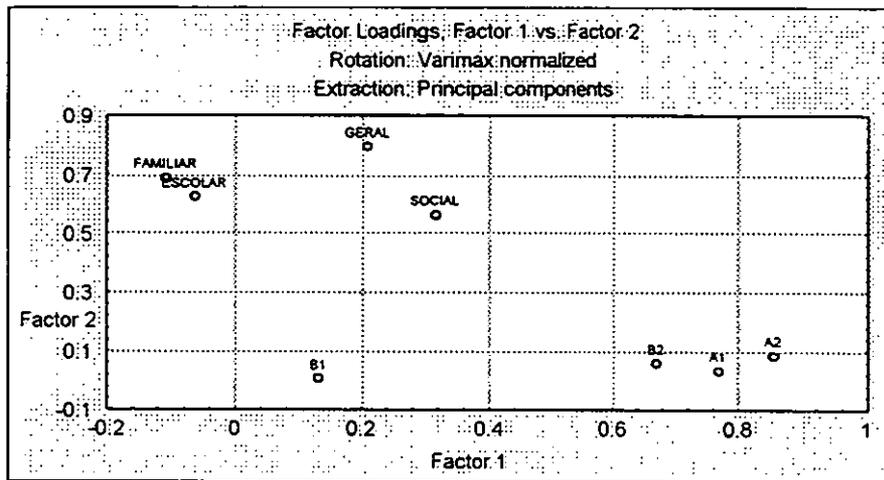
	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>
<i>Familiar</i>	-0,11	0,69*	0,07
<i>Escolar</i>	-0,06	0,62*	0,38
<i>Social</i>	0,32	0,56*	-0,16
<i>Geral</i>	0,21	0,79*	-0,07
<i>A1</i>	0,77*	0,04	0,17
<i>A2</i>	0,85*	0,09	-0,10
<i>B1</i>	0,13	0,01	0,88*
<i>B2</i>	0,67*	0,06	0,49
<b>Expl.Var</b>	1,94	1,83	1,23
<b>Prp.Totl</b>	0,24	0,23	0,15

\* valores iguais ou superiores a 0,50

Como se verifica, a primeira componente atribuiu pesos superiores a 0,50 às três subescalas de atitudes do *CDI*, precisamente aquelas que fazem apelo a auto avaliações - A1, A2 e B2. A segunda componente é explicada pelas quatro subescalas do *SEI*, todas com saturações superiores a 0,50. A subescala B1 confirma a sua independência em relação às outras subescalas de atitudes do *CDI*, como se observa pelos resultados da 3ª componente que é explicada pelo peso factorial elevado associado a esta subescala isoladamente. O gráfico 8.2 evidencia no

plano bidimensional a posição das variáveis definidas pelas duas primeiras componentes principais, após rotação dos eixos.

Gráfico 8.2 - 1ª Componente versus. 2ª Componente (Rotação Varimax)



Como se observa a rotação de eixos permitiu confirmar a independência estrutural do *CDI* em relação ao *SEI*. Verifica-se, também que a subescala B1 se afasta das restantes subescalas do *CDI*, demonstrando a sua particularidade dentro das subescalas de atitudes.

### 8.3 - Análise de perfis individuais

Os casos que se apresentam foram seleccionados pelos pesos factoriais elevados (em termos absolutos) obtidos nas duas primeiras componentes principais (sem rotação dos eixos), são, portanto casos característicos e importantes para a definição dessas componentes. Para além, da análise dos resultados obtidos nos dois inventários - *SEI* e *CDI* - referem-se alguns dados pessoais de modo a possibilitar um enquadramento do jovem no seu meio familiar, escolar e social.

### a) 1ª Componente

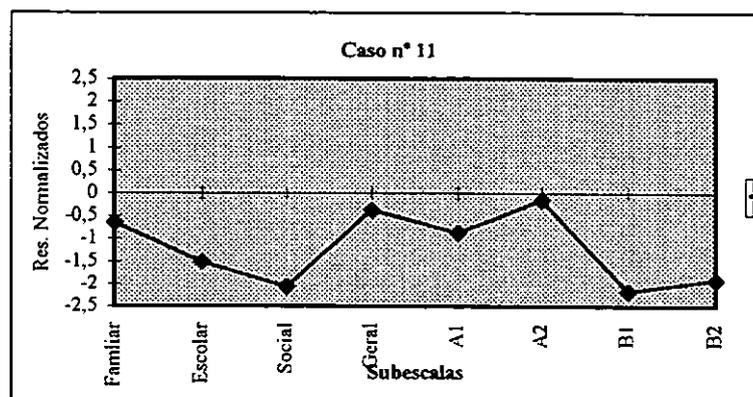
Como foi referido no ponto anterior, a 1ª Componente Principal atribuiu a todas as variáveis valores positivos. A observação dos pesos factoriais associados aos diversos casos (cf. Anexo 10) mostra a existência 86 perfis com pesos factoriais significativos (superiores a 1,00 e menores que -1,00). Estes casos apresentam resultados que na sua generalidade estão de acordo com a definição da 1ª componente principal, ou seja, resultados com valores de sentido idêntico em todas as subescalas quer de auto estima quer de atitudes vocacionais.

Destes 86 jovens, 42 registaram pesos factoriais superiores a 1,00 e consequentemente resultados elevados em todas as subescalas. Aos restantes 44 casos associaram -se pesos factoriais inferiores a -1,00, reflectindo assim, resultados baixos na generalidade das subescalas. A título de exemplo, apresentam -se alguns casos cujo peso factorial foi elevado, em termos absolutos, nesta componente.

#### • *Caso 11 - L.*

O caso 11 obteve um peso factorial de -2,11 na 1ª Componente Principal. O gráfico 8.3 apresenta os resultados normalizados e estandardizados registados nas subescalas de auto estima e escalas do CDI.

Gráfico 8.3 - Perfil de Resultados Caso 11



Como se observa pela leitura do gráfico, todos os resultados se situam abaixo da média da amostra, tanto nas escalas do inventário de auto estima como nas escalas de atitudes do *CDI*. Este perfil pertence a um rapaz - L. - de 16 anos que se encontra a frequentar o 11º ano do 3º agrupamento. L. vive com os pais e não tem irmãos. O pai é contabilista e a mãe, com habilitações ao nível do 9º ano, é farmacêutica.

Os resultados escolares de L. são bons. É, no entanto, um jovem com algumas dificuldades de relacionamento na turma. No 9º ano frequentou o programa de orientação da sua escola e apresentava como projectos a continuação de estudos na área da Economia, área que frequenta actualmente.

Os resultados do *CDI* são surpreendentes, dados os bons resultados obtidos pelo jovem no agrupamento que escolheu, para além da indicação de continuação de interesse por esta área de estudos. É pois, um caso em que se pode pôr a hipótese de que uma tendência negativa para a auto avaliação - evidente nos resultados *SEI* - possa estar também na origem de uma auto reportada maturidade vocacional baixa.

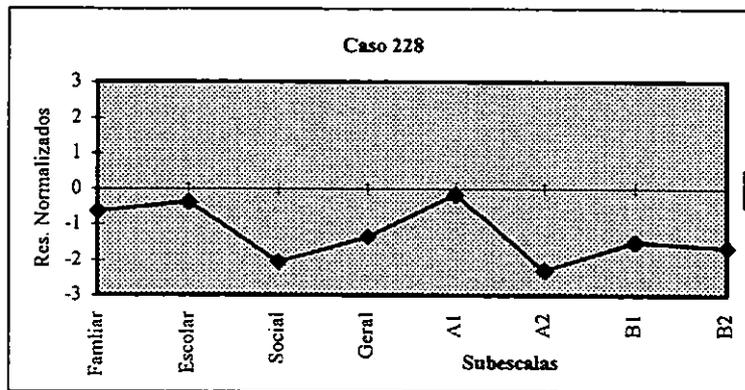
- *Caso 228 - T.*

Um outro exemplo de perfil de resultados abaixo da média é o do caso 228 que alcançou na 1ª componente o peso factorial de -2,35. Este perfil pertence a uma jovem do 9º ano com 15 anos de idade. Esta jovem vive com os pais e um irmão mais novo. O pai é canalizador e a mãe costureira, ambos os pais possuem habilitações escolares de nível elementar.

Como se observa no gráfico, L, obteve resultados inferiores à média em todas as subescalas do *SEI*, sendo o resultado mais baixo aquele que se verificou na subescala

Social. De igual modo, os resultados no CDI situam -se abaixo da média, sendo os resultados francamente baixos na subescala A1 e escala B.

Gráfico 8.4 - Perfil de Resultados Caso 228



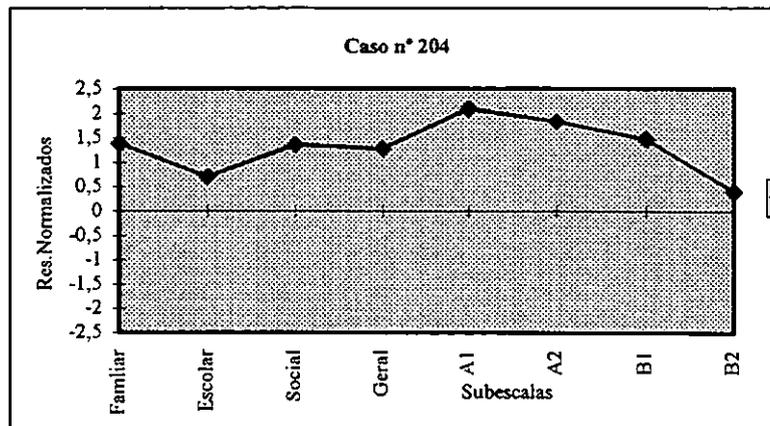
Em termos escolares T. tem sentido algumas dificuldades, frequenta aulas de apoio a Matemática e Português. Na turma é uma aluna reservada, embora, tenha um grupo de amigas com quem convive habitualmente. Frequentou o programa de orientação escolar na escola participando, embora, de forma discreta em todas as actividades propostas.

No final do ano lectivo, apesar de demonstrar muitas dificuldades para tomar uma decisão em relação ao curso que deveria escolher, optou por um curso tecnológico mudando de escola. Neste caso, as auto avaliações negativas generalizadas tanto nos diversos domínios de auto estima como nas atitudes em relação à carreira poderão estar relacionados com o bloqueio afectivo e insegurança em relação à escolha vocacional.

• *Caso 204 - K.*

Com resultados completamente opostos encontra-se a jovem cujos resultados se apresentam no gráfico 8.5. Este perfil que registou na 1ª componente o peso factorial de 2,37, evidencia resultados acima da média tanto nas subescalas de auto estima como nas escalas de atitudes do *CDI*.

Gráfico 8.5 - Perfil de Resultados Caso 204



Esta jovem, K. tem 14 anos e frequenta o 9º ano de escolaridade. Vive com os pais e tem um irmão mais velho. O pai é gestor de empresas, a mãe possui o 9º ano e é doméstica.

Na escola, K. tem tido bons resultados com classificações médias de nível quatro. Socialmente é uma jovem popular entre os seus colegas tendo sido eleita delegada de turma. Em termos vocacionais, K. apresenta projectos relacionados com o Jornalismo e demonstra efectivamente atitudes de planeamento e de exploração da carreira, frequentando com muito interesse as sessões do programa de orientação desenvolvidas na escola.

No final do 9º ano a jovem optou pelo agrupamento 3 - Económico Social, apontando como razões para esta escolha o facto de com este agrupamento poder conciliar a continuação do estudo da Matemática com a possibilidade de concorrer ao curso superior de Comunicação Social, para além dos cursos de Economia que também lhe despertam interesse.

### **b) 2ª Componente**

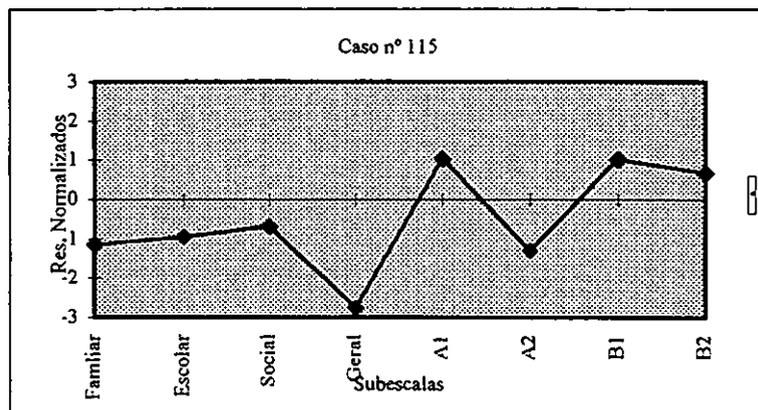
A 2ª componente principal diferencia claramente os resultados obtidos nas subescalas do Inventário de Auto estima dos resultados obtidos no CDI, deste modo, os casos que obtiveram resultados elevados nesta componente, são casos cujos perfis apresentam resultados altos num dos instrumentos e baixos no outro.

Analisando apenas os casos com pesos factoriais superiores a 1,00 ou inferiores a -1,00, verifica-se a ocorrência de 76 casos nesta situação. Destes, 40 registaram pesos factoriais superiores a 1,00, contra 36 com pesos factoriais inferiores a -1,00.

- ***Caso 115 - C***

O caso 115 cujo perfil se apresenta no gráfico 8.6 obteve um peso factorial de 2,26 na 2ª Componente e como se pode observar, os resultados nas quatro subescalas do Inventário de Auto Estima são todos inferiores à média. Em contrapartida, os resultados nas escalas de atitudes do CDI, com excepção da subescala A2, situam-se acima da média.

Gráfico 8.6 - Perfil de Resultados Caso 115



O perfil pertence a um rapaz - C.- de 18 anos de idade que frequenta o 9º ano. C. é de origem angolana e foi adoptado aos três anos por um casal de raça branca. O pai é engenheiro e a mãe professora. Actualmente os pais adoptivos estão separados, vivendo o jovem com a sua mãe e irmão mais novo - filho natural dos pais adoptivos.

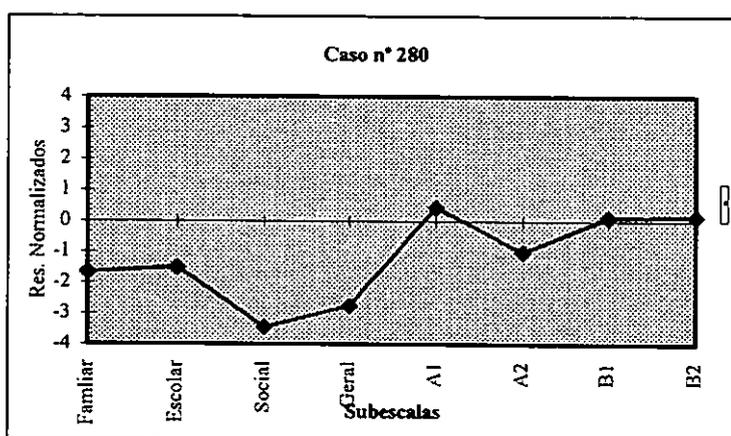
Na escola, para além, de algumas dificuldades de aprendizagem que se reflectem em classificações negativas em muitas disciplinas, tem tido problemas frequentes de ordem disciplinar, motivados, em muito, por influência de um grupo de colegas. Estas situações escolares suscitam no jovem sentimentos generalizados de culpa e vergonha perante os seus pais. Os resultados no Inventário de auto estima parecem reflectir uma situação psicológica difícil que o jovem atravessa.

Em termos vocacionais, o jovem tem como projecto tentar terminar o 9º ano e frequentar um curso profissional na área da mecânica. Para a elaboração deste projecto o jovem frequentou sessões de orientação escolar individualmente, por imposição da mãe, os resultados do CDI, reflectem a exploração e planeamento desencadeados.

• *Caso 280 - Z.*

Com um perfil semelhante encontra-se o caso 280, que obteve um peso factorial de 2,84 na 2ª componente principal. Este perfil de resultados pertence a uma rapariga - Z. - do 9º ano de escolaridade. Z. tem 14 anos de idade e vive com os pais. Tem um irmão mais velhos que estuda no estrangeiro. O pai é Arquitecto e a mãe Tradutora.

*Gráfico 8.7 - Perfil de Resultados Caso 280*



Os resultados no *SEI* reflectem dificuldades reais em se aceitar a si própria. Na turma, é uma jovem muito tímida e reservada, diz não ter amigos.

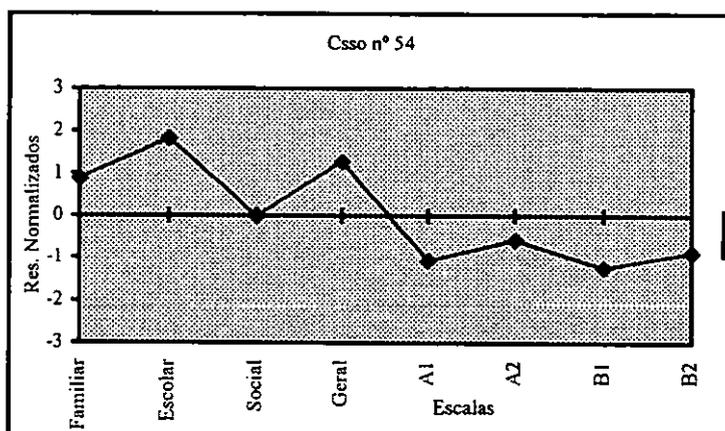
Em termos escolares, é uma aluna com resultados bons, oscilando as suas classificações entre o nível 5 a disciplinas que gosta - Educação Visual - e o nível 3 às disciplinas que não gosta - Matemática. O perfil de aptidões obtido com a aplicação da bateria de testes D.A.T., foi elevado, oscilando os seus resultados entre o percentil 70 em Velocidade e Exactidão Burocrática e 95 em Raciocínio Verbal, Abstracto e Espacial. No início do 9º ano, a jovem apresentava projectos muito definidos ligados à Biologia, com especialização em Zoologia. Frequentou assiduamente o programa de orientação desenvolvido na sua escola. O perfil de interesses salientou como interesses mais elevados aqueles que se relacionam com actividades científicas e

artísticas. Ao longo do 9º ano, a jovem desenvolveu os seus interesses artísticos; a tomada de decisão apresentava -se difícil, entre um projecto de infância e um novo interesse emergente. Actualmente frequenta o agrupamento 2 de Artes.

• *Caso 54 - J.*

O perfil de resultados obtido pelo caso 54 com o peso factorial de -2,14 na 2ª componente é diametralmente oposto aos descritos anteriormente, uma vez que apresenta resultados acima da média nas subescalas de auto estima, e resultados abaixo da média nas escalas de atitudes do CDI.

*Gráfico 8.8 - Perfil de Resultados Caso 54*



Este perfil pertence a um rapaz do 11º ano - J. - a frequentar o agrupamento 1 - Científico - Natural. J. tem 16 anos e vive com os pais. Não tem irmãos. O pai tem o 11º ano e é empreiteiro, a mãe tem o 9º ano e é escriturária.

Em termos escolares este jovem tem sido um aluno regular, nunca reprovou e tem tido classificações médias à volta dos 13 valores, é no entanto, um aluno pouco empenhado e desinteressado. As suas classificações escolares, reflectem este fraco empenhamento. Os resultados nos testes de aptidões realizados enquanto

frequentava o 9º ano, foram elevados, nomeadamente em Raciocínio Abstracto, Numérico e Espacial, testes onde se situou nos percentis 99 e 95 respectivamente, o resultado na prova de raciocínio verbal situava-se no percentil 60. J. é um jovem muito bem disposto e optimista. Embora bem aceite pela turma é um pouco reservado. Tem um grupo de amigos com interesses por Informática. Em termos vocacionais, o jovem não apresenta projectos definidos, o que se reflecte nos resultados alcançados nas escalas de atitudes do *CDI*.

Em síntese, a observação dos perfis permite ilustrar a riqueza de relações estabelecidas entre as dimensões da auto estima e as dimensões da maturidade na carreira. Como se verificou, em vários casos, a auto estima baixa parece influenciar a forma como os jovens se auto avaliam noutros domínios psicológicos, nomeadamente, no planeamento e exploração de carreira efectuados e eventualmente dificultar, de facto, o confronto com as tarefas de desenvolvimento na carreira. Noutros casos, os resultados da auto estima não se relacionam minimamente com as atitudes em relação à carreira. Esta diversidade de situações sugere que apesar de a auto estima ser uma dimensão importante para o desenvolvimento adequado de atitudes favoráveis ao desenvolvimento na carreira, não explica, na globalidade, estas atitudes, confirmando a natureza complexa de factores associados ao desenvolvimento da maturidade vocacional.

## CONCLUSÕES

Importa reter três ordens principais de considerações sobre os resultados observados, nomeadamente, em relação ao estudo e análise das características metroológicas desta tradução do Inventário de Auto Estima, em relação aos resultados de auto estima verificados na amostra e nos diversos subgrupos considerados; e ainda sobre as esperadas relações entre auto estima e as componentes atitudinais da maturidade vocacional.

Em relação às características metroológicas do Inventário de Auto Estima, o estudo permitiu observar índices globais satisfatórios. Com efeito, quer a análise das correlações entre itens quer dos coeficientes de precisão, evidenciaram níveis de consistência interna adequados e idênticos aos verificados na versão americana. Estes dados são bons indicadores de coerência e paralelismo entre as estruturas das duas versões, mantendo -se, na generalidade, os mesmos níveis de consistência e precisão interna.

Apesar destes índices e de a maioria dos itens não suscitar dúvidas, encontraram -se resultados menos satisfatórios no comportamento de alguns itens. Assim e tendo como base a análise das correlações observadas entre cada item e os restantes itens da sua subescala, entre os itens e os resultados de outras subescalas, assim como, a contribuição de cada item para a precisão da sua subescala, destacam -se,

---

essencialmente, três itens cujos resultados foram menos satisfatórios, um da subescala Social e dois da subescala Escolar.

Efectivamente, de todos os itens que compõem este inventário, o item 40S - «Prefiro divertir -me com pessoas mais novas» ( Diferente de Mim - resposta considerada correcta ) , destacou -se pela apresentação dos resultados menos consistentes. Os coeficientes de correlação verificados entre este item e os outros da sua subescala de pertença foram muito baixos, situando -se a mediana das correlações em 0,03. A comparação com o resultado Total de auto estima, sugere, de igual modo, uma relação fraca ou inexistente ( $r=0,07$ ); os coeficientes observados para a comparação com as restantes subescalas não deixam transparecer nenhuma relação considerada pertinente. O resultado obtido com o calculo dos coeficientes de precisão para a subescala Social, confirma o seu fraco poder discriminativo enquanto medida de auto estima, uma vez que, caso este item fosse anulado, o coeficiente de precisão da subescala aumentaria.

A inexistência de dados disponíveis sobre o comportamento estatístico dos diferentes itens deste inventário na sua versão americana, impossibilita, naturalmente, o estabelecimento de comparações sobre o poder discriminativo dos itens nas duas versões, assim como, inferir da adequação da tradução dos itens proposta. Neste caso, porém, a tradução assume um carácter quase literal, não devendo, como tal o comportamento anómalo do item estar relacionada com a tradução. Como factores explicativos coloca -se, então , a hipótese do item não ser discriminativo da auto estima social nos grupos etários testados, particularmente no grupo dos rapazes. Esta hipótese ganha consistência ao atender às dúvidas suscitadas aquando da aplicação do inventário. Com efeito, alguns jovens, sobretudo do sexo masculino, perguntavam se se podia considerar raparigas, (amigas), mais novas, sugerindo o facto

de nestas idades a amizade com outros jovens mais novos, sobretudo do sexo oposto, não se revelar com indício de mal estar social.

Para além, do item 40S, outros dois itens da subescala Escolar apresentaram resultados pouco satisfatórios. O item 42 E - «Gostar de ser chamado a intervir nas aulas» -, registou um coeficiente de correlação com a sua subescala muito fraco (0,14), assim como com as restantes subescalas de auto estima (entre 0,05 e 0,11). A sua anulação permitiria à subescala Escolar alcançar um coeficiente de precisão mais elevado (0,51). Possíveis explicações para este comportamento pobre, em termos de avaliação da auto estima, prendem -se, em primeiro lugar, com a tradução do item, cuja formulação em português não parece de todo feliz. Com efeito, «ser chamado» tem uma conotação negativa para os estudantes sugerindo avaliação escolar. Uma segunda hipótese explicativa relaciona -se com o facto de este item fazer apelo a uma intervenção num contexto social - a turma -, suscitando, para além de uma auto avaliação no domínio de competências escolares, também, auto avaliações de competências de ordem social (aliás o coeficiente de correlação mais elevado que este item conseguiu (0,11) foi precisamente com a subescala Social).

Um segundo item da subescala Escolar, o item 2E - «Acho muito difícil falar em frente da turma» registou, de igual modo, um coeficiente de correlação baixo com a sua subescala (0,16). Ao contrário do verificado com o item 42E, neste caso as correlações observadas para a comparação com as outras subescalas de auto estima já são significativas (0,25 para a relação com a escala Total), o que indica que, apesar do seu fraco poder discriminativo enquanto medida de auto estima escolar, é um item com potencialidades ao nível de estimação da auto estima global.

Os restantes itens, demonstraram índices de correlação satisfatórios quer com os resultados das respectivas subescalas quer com o das outras subescalas.

Destes dados, conclui-se que na globalidade esta adaptação portuguesa do Inventário de Auto Estima se apresenta como adequada, sugere-se, no entanto, a reformulação do item 42E em futuras adaptações deste inventário, procurando uma forma de apresentação do item que anule a conotação negativa relativa à avaliação escolar; o item 40S deveria ser substituído por outro item mais discriminativo da auto estima social. O item 2E, apesar de não muito discriminativo, em termos de auto estima escolar, parece ganhar alguma importância quando analisado em conjunto com outras áreas da auto estima, não surgindo, deste modo, como necessária a sua reformulação.

A consideração da composição de cada uma das quatro subescalas de auto estima, revelou diferenças importantes quanto às suas características estatísticas. A subescala Familiar destacou-se pela apresentação de uma maior homogeneidade na sua composição. Com efeito, a mediana das correlações entre itens desta subescala foi de 0,23, contra medianas na ordem dos 0,12, registados nas outras subescalas. A análise em componentes principais efectuada ao nível dos itens, confirmou este facto, ou seja, os itens que compõem esta subescala foram os únicos que em conjunto definiram, por si só, um dos factores principais.

De realçar, no entanto, o primeiro factor definido pela análise em componentes principais, que ao associar os itens da subescala Geral que sugerem uma auto depreciação global, se definiu com uma composição idêntica ao determinado noutras investigações com este Inventário (Coopersmith, 1981; Harter, 1983).

Os outros quatro factores encontrados não revelaram uma estrutura de agrupamento em subescalas, sugerindo, pelo contrário, uma teia diversificada de relações entre todos os itens.

Os outros três factores, não explicaram, na totalidade, a diferenciação em subescalas. A inexistência de uma estrutura bem definida nas quatro subescalas, pode ter diferentes interpretações:

- A não diferenciação rígida entre domínios específicos de auto avaliação pode significar que a auto estima é uma dimensão complexa e com um carácter primariamente global ( esta inferência é semelhante à conclusão de Coopersmith, sobre a não diferenciação entre domínios específicos, observada em crianças (cf. Cap. 3).
- A complexidade das relações estabelecidas entre os diferentes itens é tanto mais evidente se se considerar a disparidade estrutural observada nos diversos subgrupos amostrais, colocando -se a hipótese de diferenças substanciais no desenvolvimento da auto estima entre os sexos durante a adolescência. As diferenças registadas nos subgrupos anulam, deste modo, a observação de uma estrutura global. De notar que alguns autores sugerem, precisamente, a necessidade da realização de análises factoriais separadas para cada um dos sexos dadas as diferenças observadas, nalgumas investigações e anuladas aquando da aplicação de análises para o conjunto dos dados (Wylie,1974 citado em Harter,1983).
- Outras causas possíveis da dificuldade em observar uma estrutura bem definida tendo em consideração os itens, prendem -se com problemas de ordem técnica. Com efeito, o tipo de resposta aos itens de ordem qualitativa e dicotómica, conseqüentemente os procedimentos estatísticos utilizados são menos precisos, levantando -se algumas dúvidas quanto à adequação da utilização da metodologia de análise em componentes principais. Esta metodologia de análise perde também fiabilidade quanto as distribuições de resultados se afastam da curva normal de

distribuição, o que nesta amostra de resultados é uma realidade, verificando -se acentuadas assimetrias negativas na maioria dos itens.

No entanto, se a análise estatística tendo em consideração os itens, não foi esclarecedora em relação à estrutura do Inventário, o estudo dos resultados obtidos por subescalas já foi considerado consistente com os pressupostos que estão na base da construção deste instrumento de avaliação psicológica. Com efeito, as correlações registadas entre as quatro subescalas (variando entre 0,17 e 0,58), mostram que se está em presença de variáveis relacionadas, apesar de demonstrarem um certo grau de independência. Estas conclusões foram confirmadas com a aplicação da metodologia de análise em componentes principais, simples e com rotação dos eixos. Com efeito, a metodologia simples (sem rotação dos eixos) evidenciou apenas um factor explicativo da variabilidade dos resultados, sugerindo deste modo variáveis estreitamente relacionadas; a optimização das diferenças, permitida pela aplicação da metodologia de rotação dos eixos, acentuou, por outro lado, as diferenças entre estas ordens de variáveis, demonstrando a existência de quatro factores, igualmente importantes para a explicação da variabilidade dos resultados e definidos precisamente por cada uma das quatro subescalas, evidenciando -se, assim, a relativa independência entre estes domínios de auto avaliação.

Em síntese, a avaliação das capacidades metrológicas do Inventário de Auto Estima permite a conclusão geral de que se trata de um instrumento de avaliação psicológica adequado e com níveis gerais de precisão e consistência interna satisfatórios. Apesar das dificuldades em agrupar todos os itens em subescalas a partir da análise em componentes principais ao nível dos itens, as análises realizadas ao nível dos resultados das subescalas são claras ao mostrarem uma estrutura diferenciada em quatro domínios específicos de auto estima, sustentando a base teórica de Coopersmith (1981) para a concepção deste inventário.

---

Um segundo tipo de conclusões, possível a partir do presente estudo, prende -se com a análise dos resultados de auto estima verificados na amostra.

Neste contexto a primeira conclusão que se pode extrair dos dados refere -se à acentuada assimetria negativa observada quer na distribuição dos resultados da generalidade dos itens, quer dos resultados compostos das quatro subescalas de auto estima. Este resultado não é, contudo, inesperado, pois esta mesma tendência para assimetrias negativas surge referenciada em diversas outras investigações. Coopersmith (1981), por exemplo, verificou uma assimetria negativa acentuada no primeiro estudo realizado com o *SEI*, posteriormente e numa amostra considerada com um grau mais elevado de representatividade em relação à população em geral, nomeadamente no que se refere a características como a raça e origem sócio económica, esta assimetria negativa baixou consideravelmente, embora não totalmente (cf. Cap. 4). Se se tomar em consideração as características da amostra utilizada no presente estudo, verifica -se que à partida é uma amostra enviesada em relação à população em geral no que diz respeito a diversas características, como seja, o sucesso escolar, (o índice de retenções nesta escola secundária é baixo, o que facilmente se confirma atendendo à comparação da idade dos jovens com o ano de escolaridade que frequentam - este aspecto é ainda mais relevante nos subgrupos do 11º ano), a origem sócio - económica (o concelho de Oeiras é um concelho urbano com padrões de vida elevados, em comparação com a generalidade de concelhos do país), e nível cultural de origem (inferido a partir das habilitações dos pais, também elas significativamente superiores às médias nacionais).

Apesar, deste importante dado sobre a tendência para resultados, em geral, elevados, o estudo permitiu diferenciar o nível da auto estima nos quatro subgrupos da amostra. Tendo em consideração a variável sexo, constataram -se diferenças significativas entre rapazes e raparigas na subescala geral de auto estima e no

---

resultado total de auto estima, no 9º ano de escolaridade. A discriminação dos itens cujas diferenças se revelaram estatisticamente significativas evidenciam dificuldades das raparigas, ao nível da auto estima geral, particularmente no que diz respeito à auto compreensão e à auto confiança.

Quando se comparam os sexos no 11º ano, verifica-se que estas diferenças se atenuaram, não se registando diferenças estatisticamente significativas entre os sexos nos resultados alcançados nas diferentes subescalas de auto estima. A análise discriminada dos itens permite observar, no entanto, que alguns dos itens referentes à auto compreensão e à auto confiança permaneceram com registos de respostas estatisticamente diferentes. Contrastando com os rapazes, as raparigas do 11º ano demonstraram ao nível de alguns itens uma auto estima familiar e escolar mais elevada, embora se possa considerar estatisticamente diferente ao nível das respectivas subescalas. De assinalar igualmente a grande disparidade de resultados verificados na subescala de Insinceridade, sendo neste caso os rapazes a registarem os níveis mais elevados de «insinceridade».

A tendência para as raparigas registarem, em geral, resultados mais baixos em diferentes domínios da auto estima, assim como, na auto estima global, aparece documentada em vários estudos a que já se fez referência ( O'Maley e Bachaman, 1983, Coopersmith, 1981), (cf. Cap.3).

A comparação entre os dois anos de escolaridade mostra resultados superiores no 11º ano, sobretudo no caso do subgrupo femininos, sugerindo uma evolução positiva da auto estima na passagem do curso unificado para o ensino secundário. De facto, o subgrupo feminino do 11º ano obteve resultados significativamente superiores aos registados no subgrupo feminino do 9º ano, em todas as subescalas de auto estima. Nos grupos dos rapazes esta evolução positiva da auto estima de

um ano de escolaridade para o outro já não se apresenta tão evidente, apesar de se registar uma evolução positiva e significativa no domínio da auto estima social.

A extrapolação destes resultados, para a conclusão geral de que a auto estima tem uma evolução positiva no decurso da adolescência pode, no entanto, considerar -se excessiva, principalmente se se atender a dois aspectos essenciais: a constituição das duas subamostras não é equivalente, em termos, de variáveis sociais e contextuais, como já foi discutido anteriormente, outro aspecto relevante é o facto deste estudo não se assumir com características longitudinais, consideradas as mais adequadas para traçar este tipo de inferências. Os dados são contudo suficientemente interessantes, de modo a salientar a necessidade de em futuros estudos se tentar estudar o fenómeno da evolução da auto estima nas raparigas portuguesas no decurso da sua escolaridade.

As comparações entre jovens baseadas noutras variáveis, revelaram -se igualmente interessantes. Com efeito, verificaram-se diferenças significativas e importantes entre grupos de jovens baseados tanto nas habilitações dos pais como das mães. A diferença entre jovens tomando em consideração as habilitações dos pais foi considerada como estatisticamente significativa sobretudo em relação à auto estima social, no entanto, a consideração das habilitações das mães revelou -se ainda mais importante, sendo notória a relação positiva entre o nível de habilitações da mãe e a auto estima escolar, social e geral.

A consideração da variável ordem de nascimento tem motivado recentemente a atenção da investigação, nomeadamente, no que se refere à sua importância para a definição de preferências vocacionais (Seligman, 1994). O estudo da relação desta variável com a auto estima revelou, neste trabalho, resultados estimulantes para o prosseguimento de pesquisas nesta área.

Efectivamente, os dados apontam para diferenças significativas na auto estima de acordo com a ordem de nascimento, sobretudo nos grupos femininos. No subgrupo das raparigas do 9º ano, estas diferenças revelaram -se importantes, tendo as irmãs mais velhas registado em média resultados significativamente mais baixos do que as irmãs mais novas e as do meio no domínio da auto estima geral, assim como, no resultado total de auto estima. No caso das raparigas do 11º ano, as diferenças entre irmãs mais velhas e as mais novas reflectiram -se sobretudo no domínio social. Significativo também, o facto de nos grupos masculinos esta variável, importante para as raparigas, não revelar qualquer relação com a auto estima nos diferentes domínios.

A terceira linha de conclusões diz respeito à discussão da hipótese enunciada para a realização deste trabalho, nomeadamente, sobre a esperada relação entre auto estima e as atitudes frente ao planeamento e exploração da carreira.

O estudo das intercorrelações entre o resultado total de auto estima e o resultado compósito das escalas de atitudes do *CDI*, sugere uma relação significativa entre estes dois domínios de auto avaliação psicológica. Com efeito, os coeficientes determinados (0,20 e 0,16), foram estatisticamente considerados como significativos. No entanto, e dado os valores relativamente baixos, não se pode considerar uma relação forte, ou muito importante, indiciando, pelo contrário, uma complexidade de relações entre estas duas dimensões psicológicas. Esta complexidade é, alias, confirmada com a observação da diversidade de relações estabelecidas ao nível dos diversos subgrupos da amostra.

De facto, a discriminação da análise por subescalas de auto estima permite destacar a correlação verificada entre escalas de planeamento do *CDI* e a auto estima social nos

subgrupos masculinos ( $r = 0,27$  e  $r=0,32$  , respectivamente no 9º e 11º anos), e a auto estima geral nos subgrupos femininos do 11º ano ( $r= 0,30$ ).

A auto estima escolar revelou -se relacionada com as atitudes de exploração apenas nos dois subgrupos do 9º ano. Para este resultado terá contribuído certamente o facto de os jovens do 9º ano se encontrarem a frequentar na escola um programa de orientação escolar.

A confirmação geral, destes dados foi possível com a observação dos resultados da aplicação da análise em componentes principais. Esta metodologia definiu três componentes principais cujos valores próprios foram superiores à unidade, o 1º factor, explicativo de 30% da variância total dos resultados, é precisamente um factor de dimensão, com atribuição de coeficientes positivos a todas as variáveis, destacando -se com coeficientes superiores a 0,50, precisamente as escalas de planeamento do *CDI*, a escala B2 de exploração da carreira e ainda a subescala Geral e Social do *SEI*, sugerindo uma relação estreita entre estas duas ordens de variáveis.

Embora, a primeira análise em componentes principais (sem rotação dos eixos) apresente como provável em 30% dos casos uma relação entre estas duas ordens de dimensões psicológicas, a análise em componentes principais com rotação varimax confirma que se está em presença de dimensões estruturalmente diferentes e portanto características psicológicas distintas, uma vez que, diferenciou claramente as subescalas do Inventário de Auto Estima das subescalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional.

A análise de alguns casos individuais e seus perfis de resultados permitiu confirmar que, de facto, a auto estima parece ser uma componente psicológica importante para a compreensão do desenvolvimento vocacional, dada a estreita relação que se verificou

entre a auto estima e a forma como os jovens encaravam o planeamento e a exploração de carreira.

Em síntese, num número significativo de casos, estes dados confirmam a tese segundo a qual a auto estima enquanto dimensão do auto conceito é importante para o desenvolvimento de atitudes favoráveis, sobretudo, ao planeamento da carreira, não é contudo exclusiva para a explicação deste desenvolvimento.

Enquadrados na perspectiva teórica do modelo interactivo pessoa -meio sobre as bases do desenvolvimento da maturidade na carreira (Super,1990), estes resultados permitem realçar a importância de no trabalho de orientação escolar se atender às componentes de base para o desenvolvimento das atitudes em relação à carreira, nomeadamente à auto estima.

Em futuras investigações, seria interessante averiguar do peso relativo da auto estima e das outras dimensões psicológicas sugeridas pela teoria como igualmente importantes para o desenvolvimento de atitudes de planeamento e de exploração na carreira, designadamente, a perspectiva temporal e os conceitos atribucionais (Super 1990).

## **ANEXOS**

**Anexo 1 - Análise em Componentes Principais ao nível dos itens do Inventário  
Auto Estima ( rotação dos eixos varimax) - Amostra Completa**

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
G1	0,13	0,03	0,33	0,02	-0,08	G27	0,01	0,01	0,57	0,20	0,03
E2	0,13	0,16	0,19	0,39	-0,09	S28	0,04	0,07	-0,02	0,61	0,03
G3	0,51	0,02	0,13	0,07	-0,02	F29	0,06	0,23	-0,04	0,00	0,54
G4	0,19	0,18	0,57	-0,05	0,05	G30	0,24	-0,04	0,31	-0,03	0,01
S5	-0,10	-0,12	0,05	0,60	0,26	G31	0,09	-0,31	0,06	-0,07	0,38
F6	0,01	0,39	0,08	0,21	0,16	E33	0,07	0,53	0,03	-0,04	0,13
G7	0,06	-0,34	0,18	0,04	0,31	G34	0,28	0,03	0,16	0,22	0,22
S8	0,06	0,04	0,20	0,41	-0,28	G35	0,32	0,18	0,16	0,01	0,06
F9	0,01	0,19	0,09	0,02	0,52	E37	-0,18	0,54	0,09	-0,06	0,05
G10	0,41	-0,08	0,11	-0,18	0,01	G38	0,03	-0,02	0,52	0,01	0,36
F11	0,23	0,01	-0,27	-0,03	0,20	G39	0,29	0,23	0,29	0,28	0,24
G12	0,36	0,03	0,21	0,34	0,21	S40	0,43	-0,10	-0,18	-0,19	0,06
G13	0,38	0,33	0,12	0,12	0,30	E42	-0,21	0,34	0,05	0,27	-0,04
S14	0,00	0,16	0,11	0,31	-0,03	G43	-0,02	0,08	0,56	0,12	0,27
G15	0,33	-0,05	0,21	0,29	0,27	F44	0,19	0,06	0,21	0,03	0,59
F16	0,27	0,38	0,05	-0,09	0,32	E46	0,22	0,47	-0,03	-0,18	0,05
E17	0,18	0,24	0,01	0,14	0,21	G47	0,16	0,06	0,41	-0,02	0,12
G18	0,31	-0,13	-0,10	0,52	0,08	G48	0,10	-0,01	0,03	0,10	0,43
G19	0,12	-0,08	0,36	0,18	0,11	S49	0,14	-0,06	-0,03	0,44	0,16
F20	-0,02	0,25	0,18	0,05	0,58	G51	0,53	0,08	0,16	0,22	0,07
S21	0,44	0,05	0,06	0,24	0,13	S52	0,49	-0,01	0,13	0,26	0,08
F22	0,16	0,19	-0,07	-0,05	0,59	E54	0,34	0,08	-0,22	0,04	0,31
E23	0,35	0,33	0,09	0,15	0,14	G55	0,09	0,33	-0,29	0,13	0,18
G24	0,58	0,04	0,24	0,13	0,09	G56	0,20	0,00	0,13	0,20	0,37
G25	-0,07	-0,10	-0,03	0,27	0,39	G57	0,12	-0,04	0,23	0,21	0,03
Expl.V	3,27	2,29	2,68	2,73	3,47						
Prp.To	0,07	0,05	0,05	0,05	0,07						

**Anexo 2 - Análise em Componentes Principais ao nível dos itens do Inventário  
Auto Estima ( rotação dos eixos varimax) - Grupo Feminino 9º Ano**

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
G1	-0,02	0,15	0,07	0,03	0,23	G27	0,25	0,32	-0,10	0,18	0,33
E2	0,00	0,12	0,45	0,05	0,22	S28	0,10	0,16	-0,25	0,68	0,10
G3	0,00	0,45	0,11	0,10	0,15	F29	0,52	0,03	0,35	-0,03	-0,28
G4	0,23	0,47	0,11	-0,09	-0,25	G30	-0,09	0,34	0,13	-0,01	0,19
S5	0,12	0,13	0,22	0,65	0,14	G31	-0,01	0,06	0,56	0,06	-0,08
F6	0,32	0,10	-0,04	0,19	-0,15	E33	0,27	0,24	0,04	-0,08	-0,47
G7	-0,03	0,10	0,53	0,17	-0,04	G34	0,27	0,35	0,01	0,35	-0,01
S8	-0,06	0,04	-0,15	0,16	0,59	G35	0,43	0,20	-0,17	-0,06	0,14
F9	0,64	-0,05	0,09	0,19	-0,01	E37	0,35	0,02	-0,21	-0,04	-0,27
G10	0,08	0,27	-0,24	-0,08	0,31	G38	0,53	0,20	0,03	0,10	0,17
F11	0,06	0,03	0,01	0,06	-0,31	G39	0,46	0,38	0,12	0,19	0,09
G12	0,10	0,49	0,38	0,27	0,01	S40	0,04	0,24	-0,02	-0,03	-0,01
G13	0,52	0,42	0,11	0,01	-0,03	E42	0,13	-0,34	0,34	-0,23	0,29
S14	0,37	-0,05	-0,05	0,15	0,42	G43	0,48	0,15	0,06	0,20	-0,04
G15	0,22	0,41	0,46	0,03	0,28	F44	0,66	0,16	0,13	-0,13	0,13
F16	0,58	0,13	-0,10	-0,19	0,06	E46	0,13	0,37	0,12	-0,29	-0,05
E17	0,27	0,42	0,08	0,14	-0,13	G47	0,28	0,34	-0,04	0,13	-0,06
G18	-0,07	0,18	0,25	0,67	-0,09	G48	0,33	0,13	0,38	0,12	-0,03
G19	0,12	0,38	0,17	0,21	-0,11	S49	0,10	0,06	0,15	0,62	0,06
F20	0,69	0,01	0,10	0,15	-0,13	G51	0,05	0,61	-0,01	0,19	-0,01
S21	0,05	0,55	0,12	0,03	0,03	S52	0,28	0,45	-0,07	0,25	0,12
F22	0,62	0,07	0,29	-0,06	-0,08	E54	0,13	0,07	0,52	-0,17	-0,14
E23	0,33	0,35	0,26	0,03	0,28	G55	0,34	-0,15	-0,11	0,02	-0,23
G24	0,07	0,73	0,08	0,05	0,11	G56	0,36	0,12	0,30	-0,11	0,48
G25	0,30	-0,14	0,34	0,32	-0,03	G57	-0,03	0,23	0,30	0,16	0,06
Expl.V	5,10	4,32	2,83	2,81	2,21						
Prp.To	0,10	0,09	0,06	0,06	0,04						

**Anexo 3 - Análise em Componentes Principais ao nível dos itens do Inventário  
Auto Estima ( rotação dos eixos varimax) - Grupo Masculino 9º Ano**

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
G1	-0,02	0,04	0,22	0,00	-0,06	G27	0,37	-0,35	0,46	0,02	0,26
E2	-0,07	0,23	0,05	0,16	0,60	S28	0,50	0,27	-0,08	-0,03	0,19
G3	-0,11	-0,13	0,20	0,53	0,18	F29	0,39	0,19	0,05	0,17	-0,17
G4	0,16	0,49	0,49	-0,09	0,10	G30	-0,13	-0,06	0,38	0,08	0,27
S5	0,49	-0,25	-0,02	-0,22	0,43	G31	0,20	-0,59	0,38	-0,07	0,05
F6	0,01	0,32	0,20	0,10	0,19	E33	0,28	0,40	0,23	0,07	0,05
G7	0,14	-0,52	0,11	0,18	-0,09	G34	0,17	0,06	0,52	0,14	0,23
S8	0,01	0,36	0,19	0,01	0,16	G35	-0,12	0,00	0,36	0,17	-0,24
F9	0,37	0,23	-0,28	0,31	-0,20	E37	0,31	0,42	0,36	-0,18	-0,07
G10	0,08	-0,17	0,01	0,37	-0,27	G38	0,40	0,01	0,58	-0,14	0,15
F11	0,11	-0,08	0,05	-0,05	-0,43	G39	-0,04	0,18	0,39	0,25	0,34
G12	0,25	-0,09	0,01	0,57	0,19	S40	-0,29	-0,02	0,15	0,39	0,00
G13	0,08	0,14	-0,03	0,71	0,20	E42	0,13	0,40	-0,31	-0,06	0,33
S14	0,11	0,38	-0,07	0,18	-0,01	G43	0,58	-0,06	0,47	0,04	0,16
G15	0,61	-0,13	0,02	0,07	0,00	F44	0,70	-0,14	0,08	0,24	0,08
F16	0,06	0,21	0,39	0,51	0,10	E46	0,01	0,35	-0,05	0,48	-0,44
E17	0,12	-0,04	0,41	0,08	-0,09	G47	0,06	0,17	0,21	0,08	-0,08
G18	0,06	-0,08	0,13	0,08	0,57	G48	0,39	0,01	-0,34	0,09	-0,23
G19	0,46	0,07	0,02	0,11	-0,07	S49	0,22	-0,02	-0,07	0,34	0,41
F20	0,45	0,16	0,22	0,27	-0,11	G51	0,03	0,04	0,48	0,52	0,09
S21	0,19	0,13	-0,15	0,45	0,07	S52	0,00	0,07	0,33	0,19	0,51
F22	0,23	-0,20	0,26	0,33	-0,04	E54	0,19	-0,23	-0,03	0,61	-0,02
E23	0,05	0,04	0,24	0,34	0,06	G55	0,12	0,33	-0,32	0,32	0,47
G24	0,16	-0,04	0,14	0,39	0,30	G56	0,40	0,05	0,08	0,36	0,29
G25	0,02	-0,40	-0,05	0,16	0,04	G57	-0,11	-0,05	0,56	0,03	0,13
Expl.V	3,81	2,92	3,91	4,17	3,10						
Prp.To	0,08	0,06	0,08	0,08	0,06						

**Anexo 4 - Análise em Componentes Principais ao nível dos itens do Inventário  
Auto Estima ( rotação dos eixos varimax) - Grupo Feminino 11º Ano**

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
G1	-0,11	0,11	0,08	0,25	0,31	G27	-0,04	-0,11	0,03	-0,08	0,67
E2	0,36	0,12	0,34	0,07	0,11	S28	0,59	0,01	-0,02	0,00	0,10
G3	0,35	0,21	-0,06	0,03	0,18	F29	0,06	-0,39	0,52	0,00	0,01
G4	-0,02	-0,02	0,16	-0,10	0,56	G30	0,14	0,20	-0,08	-0,05	0,44
S5	0,83	-0,12	-0,13	-0,13	-0,20	G31	0,04	-0,22	0,14	-0,07	0,16
F6	0,25	-0,11	0,23	0,13	0,18	E33	-0,16	0,26	0,15	0,16	0,11
G7	-0,04	-0,45	0,28	0,13	0,10	G34	0,10	-0,09	0,10	0,43	0,15
S8	0,25	0,12	-0,21	0,09	0,37	G35	0,37	0,28	0,11	0,22	0,17
F9	0,01	0,01	0,38	0,52	-0,22	E37	-0,13	-0,01	0,34	0,14	0,01
G10	-0,05	0,33	-0,01	0,09	0,47	G38	0,02	-0,26	0,31	-0,08	0,23
F11	0,07	0,42	0,56	-0,09	0,01	G39	0,48	0,01	0,25	0,15	0,27
G12	0,37	0,14	0,51	-0,06	0,34	S40	-0,03	-0,04	0,03	-0,04	-0,21
G13	0,26	0,08	0,49	-0,02	0,03	E42	0,27	-0,13	0,05	0,06	0,38
S14	0,15	0,06	-0,38	0,21	0,03	G43	0,01	-0,16	-0,01	0,21	0,51
G15	0,46	0,29	-0,15	0,18	0,26	F44	-0,06	-0,09	0,22	0,58	-0,19
F16	-0,02	0,25	0,38	0,40	-0,14	E46	-0,21	0,08	-0,08	-0,15	0,06
E17	-0,03	0,09	0,48	0,03	0,09	G47	-0,10	-0,05	0,07	0,08	0,52
G18	0,04	0,72	0,08	-0,01	0,14	G48	0,02	-0,12	-0,24	0,53	0,10
G19	0,34	-0,08	0,04	-0,17	0,48	G51	0,13	0,20	-0,05	0,54	0,38
F20	0,01	-0,31	0,22	0,24	0,09	S52	0,11	0,65	0,15	0,27	-0,02
S21	0,21	0,11	0,17	0,05	0,26	E54	-0,02	0,69	0,18	-0,15	-0,03
F22	-0,04	-0,01	0,74	0,13	-0,08	G55	-0,01	0,04	-0,23	0,76	-0,02
E23	0,07	0,47	0,39	-0,10	0,01	G57	0,22	-0,25	0,12	-0,04	0,42
G24	0,23	0,30	-0,05	0,54	0,35						
G25	0,83	-0,12	-0,13	-0,13	-0,20						
Expl.V	3,43	3,29	3,50	3,06	3,64						
Prp.To	0,07	0,07	0,07	0,06	0,08						

**Anexo 5 - Análise em Componentes Principais ao nível dos itens do Inventário  
Auto Estima ( rotação dos eixos varimax) - Grupo Masculino 11º Ano**

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
G1	-0,19	-0,09	0,49	-0,09	0,44	G27	0,04	0,65	0,11	-0,03	0,07
E2	-0,09	-0,04	0,59	-0,06	-0,06	S28	0,18	0,29	0,71	0,02	0,01
G3	0,24	0,03	-0,17	-0,02	0,07	F29	0,63	0,25	0,10	0,11	0,06
G4	0,03	-0,22	-0,08	-0,10	0,69	G30	0,32	-0,02	-0,32	0,33	0,00
S5	0,17	0,27	0,39	-0,50	0,11	G31	0,07	-0,24	-0,01	0,48	0,08
F6	0,31	0,23	0,23	0,41	0,11	E33	0,58	0,16	-0,04	-0,15	-0,09
G7	-0,36	-0,03	0,17	0,06	0,03	G34	0,18	-0,04	0,14	-0,25	-0,12
S8	-0,45	0,01	0,46	0,04	-0,02	G35	-0,08	0,05	0,52	0,29	-0,10
F9	0,43	-0,19	-0,24	-0,18	0,27	E37	0,52	-0,03	0,06	0,22	-0,21
G10	-0,14	-0,11	-0,45	0,09	0,23	G38	-0,26	0,05	-0,19	0,28	0,55
F11	0,12	0,05	-0,01	0,19	0,37	G39	0,53	0,14	0,46	-0,02	0,21
G12	0,11	0,67	0,25	-0,13	-0,12	S40	0,20	-0,33	-0,26	-0,02	0,10
G13	0,56	0,16	0,12	0,01	-0,07	E42	-0,03	-0,07	0,50	0,04	-0,09
S14	-0,07	0,08	0,31	-0,31	0,34	G43	0,14	-0,30	0,35	0,11	0,05
G15	0,18	0,56	-0,16	0,06	0,13	F44	0,09	0,70	-0,25	-0,01	0,09
F16	0,02	0,16	-0,03	0,43	-0,05	E46	0,75	0,06	0,09	0,00	0,03
E17	-0,02	0,20	0,18	0,35	0,19	G47	-0,24	0,16	-0,17	-0,13	0,74
G18	0,12	0,72	0,05	0,29	-0,10	G48	0,06	-0,02	0,25	0,50	-0,03
G19	-0,38	-0,03	0,22	-0,33	0,13	G51	0,14	0,42	0,26	0,03	0,12
F20	0,03	0,35	-0,13	0,21	0,07	S52	0,10	0,02	0,15	-0,41	0,34
S21	0,18	0,70	0,18	-0,32	0,02	E54	0,48	-0,07	0,13	0,44	-0,17
F22	0,15	0,23	0,03	0,11	0,52	G55	0,18	0,05	0,10	0,62	0,16
E23	0,55	0,05	0,08	0,23	0,05	G57	0,03	0,11	0,27	-0,30	-0,05
G24	0,29	0,02	-0,16	0,14	0,19						
G25	-0,02	0,21	0,28	-0,09	0,14						
Expl V	4,27	3,93	3,74	3,14	2,73						
Prp. To	0,09	0,08	0,08	0,07	0,06						

**Anexo 6 - Resultados Médios por Subgrupos da Amostra segundo a Ordem de Nascimento**

	Grupos	Familiar	Escolar	Social	Geral	Total	Insinc.
<i>Sem</i> <i>irmão</i>	<i>9º Feminino</i>	4,58	4,83	5,92	17,17	32,50	2,08
	<i>9º Masculino</i>	5,86	4,86	5,71	19,93	36,36	3,00
	<i>11º Feminino</i>	6,50	4,57	5,64	17,36	34,07	2,57
	<i>11º Masculino</i>	5,00	4,00	6,63	19,31	34,94	2,94
	<i>Total</i>	5,50	4,54	6,00	18,52	34,55	2,68
<i>Mais</i> <i>Velho</i>	<i>9º Feminino</i>	4,67	4,04	5,30	16,00	30,00	3,07
	<i>9º Masculino</i>	4,95	5,11	5,42	19,05	34,53	3,21
	<i>11º Feminino</i>	5,47	5,65	6,71	19,65	37,47	2,00
	<i>11º Masculino</i>	5,69	5,31	5,94	20,25	37,19	3,56
	<i>Total</i>	5,11	4,89	5,76	18,38	34,15	2,97
<i>Meio</i>	<i>9º Feminino</i>	5,20	5,65	6,15	19,70	36,70	4,15
	<i>9º Masculino</i>	5,29	4,86	5,86	18,29	34,29	3,86
	<i>11º Feminino</i>	6,60	4,80	7,20	22,00	40,60	2,40
	<i>11º Masculino</i>	5,40	3,80	7,00	21,00	37,20	3,20
	<i>Total</i>	5,41	5,09	6,27	19,66	36,43	3,75
<i>Mais</i> <i>Novo</i>	<i>9º Feminino</i>	4,83	4,57	5,91	16,98	32,28	3,09
	<i>9º Masculino</i>	5,32	4,40	5,84	19,16	34,72	3,96
	<i>11º Feminino</i>	5,80	4,48	6,48	19,56	36,32	2,44
	<i>11º Masculino</i>	5,79	4,93	6,71	21,50	38,93	3,64
	<i>Total</i>	5,28	4,55	6,13	18,64	34,26	3,23
	<i>F</i>	0,48	1,39	1,49	0,98	1,09	4,06**

**Anexo 7 - Resultados médios por subgrupos da amostra segundo habilitações das mães**

**7.1 - Grupo Feminino do 9º ano**

Habilitações	Familiar	Escolar	Social	Geral	Total	Insincer
B (n=82)	4,59	4,48	5,56	16,31	30,94	3,31
M (n=29)	4,71	4,65	5,53	17,29	32,18	3,00
MA(n=29)	5,79	5,00	6,71	19,36	36,86	3,14
A (n=24)	4,81	4,81	5,81	17,75	33,19	2,75

**7.2 - Grupo Masculino 9º ano**

Habilitações	Familiar	Escolar	Social	Geral	Total	Insincer
B (n=74)	5,36	4,75	5,61	18,32	34,04	3,46
M (n=30)	5,50	4,58	5,25	20,08	35,42	3,67
MA(n=15)	5,27	4,67	6,00	20,00	35,93	3,80
A (n=41)	4,38	5,00	5,88	18,00	33,25	3,88

**7.3 - Grupo Feminino 11º ano**

Habilitações	Familiar	Escolar	Social	Geral	Total	Insincer
B (n=34)	5,94	4,28	5,89	18,83	34,94	2,28
M (n=24)	5,46	4,69	6,08	18,77	35,00	2,54
MA(n=27)	5,87	4,93	6,93	18,40	36,13	2,60
A (n=27)	6,40	5,60	6,80	21,13	39,93	2,00

**7.4 - Grupo Masculino 11º ano**

Habilitações	Familiar	Escolar	Social	Geral	Total	Insincer
B (n=27)	5,19	4,88	6,56	20,00	36,63	3,38
M (n=24)	5,00	4,27	5,82	19,91	35,00	3,64
MA(n=25)	6,25	3,75	6,50	20,92	37,42	2,75
A (n=36)	5,50	5,58	6,92	20,75	38,75	3,67

Nota: Habilitações B - Baixas (sem estudos ou até ao quarto ano); M - Médias (do 5º ano ao 9º ano); MA - Médias Alta (10º ao 12º ano) ; A - Altas (ensino superior).

**Anexo 8 - Análise em Componentes Principais ao nível das subescalas por subgrupos da amostra**

**8.1 - Grupo Feminino do 9º Ano (n= 106)**

<i>Escalas</i>	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>	<b>Factor 4</b>
<i>Familiar</i>	0,16	0,08	0,96*	0,20
<i>Escolar</i>	0,96*	0,05	0,16	0,21
<i>Social</i>	0,05	0,97*	0,08	0,23
<i>Geral</i>	0,26	0,30	0,24	0,89*
<b>Expl.Var</b>	1,02	1,04	1,02	0,92
<b>Prp.Totl</b>	0,26	0,26	0,26	0,23

**8.2 - Grupo Masculino do 9º Ano (n = 72)**

<i>Escalas</i>	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>	<b>Factor 4</b>
<i>Familiar</i>	0,96*	0,08	0,16	0,20
<i>Escolar</i>	0,16	0,15	0,96*	0,16
<i>Social</i>	0,08	0,96*	0,15	0,20
<i>Geral</i>	0,21	0,21	0,17	0,94*
<b>Expl.Var</b>	1,01	1,01	1,00	0,98
<b>Prp.Totl</b>	0,25	0,25	0,25	0,25

**8.3 - Grupo Feminino do 11º ano (n= 62)**

<i>Escalas</i>	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>	<b>Factor 4</b>
<i>Familiar</i>	0,98*	-0,04	0,13	0,13
<i>Escolar</i>	0,13	0,04	0,99*	0,09
<i>Social</i>	-0,04	0,99*	0,04	0,15
<i>Geral</i>	0,13	0,16	0,10	0,97*
<b>Expl.Var</b>	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>Prp.Totl</b>	0,25	0,25	0,25	0,25

**8.4 - Grupo Masculino do 11º ano (n=50)**

<i>Escalas</i>	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>	<b>Factor 4</b>
<i>Familiar</i>	0,18	0,04	0,18	0,97*
<i>Escolar</i>	0,12	0,01	0,98*	0,18
<i>Social</i>	0,11	0,99*	0,01	0,03
<i>Geral</i>	0,97*	0,12	0,13	0,18
<b>Expl.Var</b>	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>Prp.Totl</b>	0,25	0,25	0,25	0,25

Anexo 9 - Pesos Factoriais por Casos

Casos	factor1	factor2	factor3	Casos	factor1	factor2	factor3	Casos	factor1	factor2	factor3
1	0,30	1,58	3,00	47	-0,28	-0,53	-1,30	113	-0,60	-0,26	-1,52
2	-1,19	0,39	-0,79	48	-0,34	-0,89	-0,75	114	-0,36	-0,29	0,99
3	0,16	-1,15	-0,53	49	-1,00	-0,29	0,31	115	-0,93	2,26	-1,35
4	-1,10	-0,89	-1,38	50	-0,24	0,14	0,21	116	-1,01	0,21	1,78
6	-0,51	-1,09	0,49	51	0,51	0,59	0,50	117	-1,86	0,75	0,71
7	0,05	-0,39	-0,89	52	0,67	-1,49	-0,67	118	-0,72	1,27	-1,16
8	-0,94	0,74	-0,36	53	1,63	-0,31	0,13	119	0,44	-1,08	-1,27
9	1,54	-1,40	0,39	54	0,02	-2,14	0,14	120	-0,32	-0,75	0,44
10	-0,49	-0,08	-0,29	55	0,30	-0,46	-0,51	121	1,20	1,65	0,73
11	-2,11	0,15	1,68	56	-0,13	0,47	0,28	122	-0,36	-1,97	1,37
12	0,24	0,44	0,90	57	-0,12	0,12	1,77	123	0,51	-0,69	-0,03
13	1,02	-0,30	0,30	58	0,33	-0,46	0,54	124	-0,33	2,08	-0,05
14	1,12	-0,49	-1,35	59	0,03	-0,79	2,21	125	1,17	-1,29	-0,61
15	0,08	-1,34	-0,63	60	0,06	-0,77	1,70	126	0,21	-1,82	-0,47
16	-1,28	-0,52	-0,89	61	0,80	-0,43	0,80	127	0,23	-0,20	-1,39
17	0,76	-0,98	-1,00	62	-0,61	-0,31	-0,45	128	-0,42	0,41	0,20
18	0,00	-0,38	0,90	63	1,89	0,27	-0,96	129	-0,81	2,47	-0,06
19	-0,20	1,36	2,73	85	1,30	0,63	1,01	130	-1,18	0,40	0,71
20	1,77	-0,50	0,47	86	0,20	-0,16	0,36	131	-1,21	0,23	-1,27
21	-0,78	-1,13	1,85	87	0,84	0,62	-0,09	132	0,87	0,21	0,01
22	1,32	-0,17	-0,32	88	-0,15	0,26	1,60	133	-1,03	-0,86	0,29
23	-1,14	0,33	-0,51	89	-1,04	1,41	-0,12	134	-1,33	1,64	1,47
24	0,68	0,08	-0,90	90	1,56	0,59	0,00	135	1,37	0,25	0,10
26	0,52	-0,39	0,41	91	0,09	0,95	-1,39	136	-0,08	1,02	-0,51
27	0,52	-1,92	0,29	92	0,80	0,60	-0,40	137	0,31	-0,07	-0,11
28	-1,35	-0,12	-1,76	93	0,11	-0,95	0,76	138	-1,66	-0,05	-1,31
29	0,43	0,27	-0,92	94	0,60	-1,58	0,42	139	1,52	0,39	-0,81
30	-0,35	-1,74	-1,64	95	1,06	0,59	-0,42	140	-0,47	-0,97	0,52
32	-0,58	-0,89	-1,04	96	1,76	-0,03	-1,50	141	-0,53	-1,24	-0,75
33	1,33	0,93	0,91	97	-0,59	0,26	-0,55	144	-2,32	-0,85	0,59
34	-0,74	-0,95	1,11	98	1,18	1,22	0,08	145	-0,49	-0,50	0,14
35	-0,63	-0,40	1,34	99	1,80	2,06	0,12	146	-1,67	0,05	-0,39
36	0,25	0,74	0,35	100	0,93	0,12	0,10	147	1,10	-0,51	-1,39
37	0,44	-0,05	0,04	101	0,74	0,27	-0,81	148	-1,39	-0,81	-0,23
38	-0,05	-0,79	0,89	102	0,24	-1,06	-0,64	149	-1,89	0,01	-1,02
39	0,26	-0,80	0,33	103	0,91	-0,08	2,11	150	0,31	1,36	-0,41
40	1,14	0,58	0,85	104	0,49	0,43	-0,23	151	-1,84	0,49	-1,25
41	0,47	0,58	-0,59	105	0,33	-0,58	-0,46	152	0,37	-0,40	-0,01
42	0,37	-1,10	0,21	106	0,07	0,43	0,41	153	-0,81	-1,94	-0,15
43	1,95	-0,68	-1,06	107	-0,97	0,09	0,84	154	0,26	-1,32	-0,34
44	0,42	-0,84	1,07	108	1,41	1,02	-0,49	155	-0,72	1,29	-1,30
45	0,95	-0,24	-1,43	110	-0,07	0,40	1,40	156	-0,28	0,69	-0,11
46	0,71	-0,34	-0,64	111	1,63	-0,29	-0,05	157	-1,75	-1,89	2,18

Anexo 9 (continuação)

Casos	Factor1	Factor2	Factor3	Casos	Factor1	Factor2	Factor3	Casos	Factor1	Factor2	Factor3
159	-1,40	-0,37	-1,04	214	-0,24	-0,10	0,79	266	1,49	-0,87	0,43
160	-0,90	-0,55	-2,05	215	0,74	-1,37	-2,27	267	0,47	0,16	-0,53
162	0,12	0,75	-0,05	216	1,37	0,18	-1,13	268	0,53	1,01	1,17
163	-1,19	1,21	-0,15	217	-1,22	-1,67	0,91	269	0,07	1,03	-0,27
164	1,74	-0,52	0,55	223	0,72	1,50	1,70	270	-0,97	0,77	-1,57
165	-0,43	-0,48	0,75	224	-0,43	-1,67	-0,77	271	-1,18	-0,21	-0,04
166	-1,24	-1,24	1,79	225	-0,88	1,97	-0,78	272	-1,16	0,98	-0,73
167	0,73	-0,52	1,02	226	0,55	0,48	1,14	273	1,46	0,37	-0,62
168	1,35	1,17	1,85	228	-2,35	0,03	-0,13	274	0,60	-0,76	1,83
169	-1,25	0,72	0,42	229	1,07	0,43	-0,76	275	0,75	0,96	-0,80
170	1,98	-0,41	-0,35	230	-0,03	0,20	0,51	276	-0,32	-0,06	-0,75
171	-1,40	1,54	-1,80	231	1,18	1,20	0,14	277	0,41	-0,36	0,42
172	-1,31	-0,05	0,87	233	-1,04	1,08	-0,96	278	-1,04	0,36	-0,04
173	-0,36	-1,41	0,41	234	-0,46	0,78	-0,88	279	-1,74	-1,00	-0,47
175	0,62	0,11	0,00	235	0,27	-0,41	1,24	280	-2,07	2,84	-1,08
177	1,00	-0,69	0,89	236	1,09	0,81	2,31	281	-1,29	2,37	0,94
178	2,08	-0,16	0,85	237	0,42	-0,18	2,68	282	-1,47	-2,14	0,12
179	1,30	0,41	-1,44	238	0,63	-0,13	0,92	283	-1,21	-0,25	1,85
180	-0,70	0,39	0,11	239	-0,13	1,02	-0,57	284	-0,76	-1,65	0,22
182	-0,45	-0,73	-0,39	240	2,19	1,07	0,38	285	-0,88	-0,54	-1,89
184	-0,29	-0,77	-0,03	241	1,06	-0,69	-1,13	286	-0,28	0,14	-0,24
185	0,50	-0,89	0,87	242	-2,23	1,38	0,61	287	-0,75	-1,06	0,27
186	-0,24	-1,42	-0,43	243	0,34	2,72	0,38	288	-0,69	-0,44	0,00
187	-0,19	1,23	-0,34	244	-0,27	3,40	-0,29	289	0,54	1,02	0,80
188	-0,66	0,07	-0,75	245	-1,21	-1,06	-0,21	290	-0,79	0,39	-1,34
189	0,44	1,07	0,13	246	1,58	-0,17	-1,21				
190	-1,07	-1,52	0,47	247	-0,70	0,28	1,17				
191	0,86	-0,02	-1,16	248	0,33	-0,85	0,27				
192	-1,38	-0,76	-0,54	249	-0,60	1,22	-0,51				
193	-0,07	-0,57	0,37	250	0,19	1,06	1,61				
194	0,81	-1,34	-1,07	251	-0,60	-0,20	-0,77				
195	0,46	-0,39	-0,75	252	0,79	-0,11	-0,43				
196	1,92	0,24	-0,97	253	1,22	1,19	0,52				
197	0,76	-0,44	0,68	254	-2,58	1,54	0,22				
198	0,76	2,38	-0,25	255	-0,74	0,45	-0,73				
200	0,15	-1,33	1,82	256	-0,15	1,56	-1,61				
201	-0,41	-1,59	0,90	257	1,20	1,83	-0,71				
203	0,77	-0,55	-0,65	259	-0,71	-0,18	0,63				
204	2,37	-0,16	0,10	260	-1,08	0,37	-0,76				
206	0,62	-0,80	-1,97	261	0,94	-0,12	-0,10				
209	0,45	-1,04	0,09	262	0,38	0,59	0,13				
211	0,51	-0,21	-2,21	263	-0,93	-0,09	-0,48				
212	-0,78	-0,06	0,41	264	-1,13	-0,42	1,22				
213	0,06	1,94	2,56	265	-0,51	0,34	-0,10				

Anexo 10 - Resultados Normalizados por caso

Caso	familiar	escolar	social	geral	total	sincer	A1	A2	B1	B2	Sexo	Nivel
1	-1,67	-1,52	0,67	0,08	-0,67	-1,31	1,50	2,12	-1,36	-0,31	M	S
2	-0,14	-0,96	-0,70	-1,11	-1,09	-0,69	-1,12	-1,02	0,35	-0,11	F	S
3	0,36	1,27	-0,01	0,79	0,90	-0,07	-0,53	-0,16	0,18	-0,63	F	S
4	0,87	0,71	-1,39	-0,63	-0,24	-0,07	-1,00	-1,59	-0,14	-0,63	F	S
5	-0,65	0,71	0,67	0,08	0,19	0,54					M	S
6	0,36	1,27	0,67	-0,87	0,05	-1,31	-1,00	0,55	-0,79	-1,66	M	S
7	0,36	0,15	-0,01	0,32	0,33	-0,69	-0,17	-0,45	1,00	-0,37	F	S
8	-0,14	-1,52	0,67	-1,82	-1,38	-1,31	-1,48	-0,16	0,75	0,01	F	S
9	.87	1,82	1,36	1,51	1,90	-0,69	0,31	0,84	-0,30	0,47	M	S
10	.87	-0,96	-0,70	-0,16	-0,24	-1,93	-0,53	-0,73	-0,14	0,40	M	S
11	-.65	-1,52	-2,07	-0,39	-1,24	-0,69	-0,88	-0,16	-2,17	-1,92	M	S
12	-.65	-0,96	1,36	0,08	-0,10	-0,07	0,19	-0,02	-0,30	0,72	M	S
13	-.14	1,82	-0,01	0,79	0,90	0,54	1,74	0,41	-0,55	0,01	M	S
14	.87	1,27	0,67	0,32	0,90	-0,07	-0,17	0,12	1,24	1,17	F	S
15	.87	0,71	1,36	0,08	0,76	-0,69	-0,41	-1,02	0,43	-0,63	F	S
16	-2,68	0,71	1,36	-0,16	-0,38	-1,93	-1,00	-2,44	0,51	-1,47	F	S
17	1,38	1,27	-0,01	0,56	1,04	0,54	-0,29	0,27	0,75	0,21	M	S
18	1,38	-1,52	-0,70	1,03	0,47	-0,07	-0,05	0,12	-0,71	0,21	M	S
19	-1,16	-2,07	0,67	-0,39	-0,95	1,16	0,19	2,12	-1,12	-0,44	M	S
20	1,38	-0,40	1,36	1,75	1,61	-0,07	1,14	1,12	1,00	0,47	M	S
21	.36	-1,52	0,67	1,03	0,47	-0,69	-0,65	-0,45	-1,44	-1,47	M	S
22	1,38	0,71	0,67	0,08	0,76	-0,69	1,02	0,98	0,83	0,47	M	S
23	.87	-0,40	-1,39	-1,82	-1,24	0,54	0,07	-0,87	-0,47	-0,50	F	S
24	.36	0,71	-0,01	0,08	0,33	1,16	0,55	0,27	1,08	0,27	F	S
25	.87	0,71	-0,01	0,32	0,62	-1,93					M	S
26	.36	-0,40	1,36	0,56	0,62	-0,07	0,55	-0,16	0,27	-0,11	M	S
27	.87	1,82	1,36	0,79	1,47	-0,69	0,19	-1,02	-1,28	-0,05	F	S
28	.87	0,15	-0,70	-2,30	-1,24	-1,93	-0,88	-1,44	0,75	-0,95	F	S
29	.87	0,15	-0,01	-0,63	-0,10	-0,69	0,43	0,27	1,16	0,21	F	S
30	1,38	1,27	-0,70	0,56	0,90	-0,07	-1,00	-1,16	0,75	-1,15	F	S
31	.87	1,82	0,67	0,79	1,33	0,54					F	S
32	.36	-0,40	-0,70	1,03	0,47	-0,07	-1,60	-1,02	0,75	-0,31	F	S
33	.36	-0,40	-0,70	1,03	0,47	-0,07	2,21	1,41	-0,14	0,98	F	S
34	-.14	-0,40	-0,70	1,27	0,47	-0,07	-1,12	-0,16	-1,44	-0,82	F	S
35	.36	-1,52	0,67	0,08	-0,10	-1,93	-0,29	-0,87	-1,44	-0,05	F	S
36	-.65	-0,40	-0,01	0,08	-0,24	0,54	-0,05	0,69	0,02	0,79	M	S
37	.87	-0,40	-0,01	0,32	0,33	-0,07	0,31	0,41	0,35	0,21	F	S
38	-.14	0,71	-0,01	0,79	0,62	0,54	0,66	-0,45	-1,36	-0,69	M	S
39	1,38	-0,40	-0,01	0,79	0,76	0,54	0,07	0,27	0,02	-0,57	M	S
40	-.65	-0,40	0,67	1,27	0,62	2,40	0,90	0,98	0,10	1,11	M	S
41	.87	0,15	-1,39	-0,16	-0,10	-0,69	1,02	0,84	0,75	0,08	F	S
42	.87	0,71	-0,01	1,03	1,04	0,54	0,07	-0,02	-0,47	-0,31	F	S
43	1,38	1,82	0,67	1,03	1,61	-0,07	1,26	0,69	1,32	0,85	F	S
44	.87	0,15	0,67	0,56	0,76	-0,07	-1,36	1,41	-0,87	0,34	M	S
45	1,38	0,15	-0,01	0,56	0,76	-0,07	-0,05	-0,02	1,56	1,17	F	S

Anexo 10 (continuação)

Caso	familiar	escolar	social	geral	total	sincer	A1	A2	B1	B2	Sexo	Nível
46	1.38	0,15	-0,01	0,32	0,62	-0,69	0,07	0,12	0,59	0,85	F	S
47	.36	1,27	-0,01	-0,87	-0,10	-0,69	-0,41	-0,73	0,59	-0,50	F	S
48	-.14	1,27	-0,01	0,08	0,33	0,54	-0,65	-0,73	0,10	-0,76	M	S
49	.36	0,15	-0,01	-1,58	-0,81	-0,07	-1,12	-0,02	-0,95	-0,76	F	S
50	-.14	-0,40	-0,01	-0,16	-0,24	-1,31	-0,53	-0,02	-0,30	0,34	F	S
51	-.65	0,15	0,67	-0,16	-0,10	0,54	0,90	-0,02	-0,55	1,11	M	S
52	1.38	1,27	0,67	0,79	1,33	-0,07	-0,05	-0,87	-0,06	0,47	F	S
53	.36	1,27	1,36	0,79	1,19	1,16	1,14	1,12	0,59	0,47	M	S
54	.87	1,82	-0,01	1,27	1,47	-0,07	-0,88	-0,45	-1,20	-0,76	M	S
55	.87	0,15	-0,01	0,32	0,47	-0,69	-0,53	-0,02	0,35	0,53	F	S
56	-1.16	-1,52	0,67	0,79	-0,10	-0,07	-1,24	0,27	0,75	0,40	M	S
57	-.65	0,15	1,36	-0,87	-0,38	2,40	0,66	0,55	-1,52	-0,69	F	S
58	.87	-0,96	1,36	0,32	0,47	0,54	-0,29	0,12	0,18	0,08	F	S
59	.87	-1,52	0,67	1,27	0,76	-0,69	0,31	0,41	-1,44	-0,82	F	S
60	.87	-1,52	0,67	1,27	0,76	-0,69	-0,29	-0,59	-1,85	0,98	F	S
61	.87	-0,40	1,36	0,56	0,76	0,54	0,43	0,27	-0,30	0,59	M	S
62	-.14	0,15	-0,70	0,08	-0,10	-0,07	-0,05	-1,16	-0,22	-0,44	F	S
63	.36	1,27	0,67	0,79	1,04	-0,69	2,21	0,69	1,81	0,59	F	S
64	1.38	0,15	-0,01	1,27	1,19	0,54					F	S
65	.87	-2,07	1,36	0,32	0,19	-0,07					M	S
66	-1.16	-0,40	0,67	1,03	0,33	0,54					M	S
67	-1.16	-1,52	0,67	0,08	-0,52	0,54					M	S
68	1.38	1,27	1,36	1,75	2,04	-0,69					F	S
69	-.14	1,27	0,67	0,56	0,76	-0,69					F	S
70	.87	1,27	0,67	0,56	1,04	-1,31					F	S
71	.87	1,27	1,36	1,75	1,90	-0,07					F	S
72	-.14	0,15	-0,01	0,79	0,47	1,78					M	S
73	-.65	0,15	-2,76	-0,39	-0,95	-1,31					M	S
74	-.14	-0,40	-0,01	0,79	0,33	0,54					M	S
75	-.65	1,27	0,67	-0,16	0,19	-1,31					F	S
76	.87	0,71	0,67	1,27	1,33	-0,69					F	S
77	1.38	-0,40	0,67	-0,16	0,33	-0,07					F	S
78	-.14	-1,52	-0,70	0,08	-0,52	0,54					M	S
79	-2.18	-0,96	-1,39	-0,63	-1,52	-1,31					F	S
80	-.65	-2,07	0,67	-0,16	-0,67	-1,31					F	S
81	-.14	1,27	-0,01	1,03	0,90	-0,07					M	S
82	-.14	-0,96	0,67	-1,11	-0,81	1,16					M	S
83	-1.16	0,15	0,67	-1,35	-0,95	-0,07					F	S
84	1.38	-0,40	-0,01	1,03	0,90	0,54					F	S
85	.87	-0,96	0,67	0,56	0,47	-0,69	2,09	0,69	-0,14	1,17	F	S
86	.36	-0,96	1,36	0,08	0,19	-0,07	-0,17	0,27	0,67	-0,44	F	S
87	-.14	-0,40	0,67	0,32	0,19	1,78	0,90	0,12	0,67	1,11	M	S
88	.36	-0,40	0,67	-1,11	-0,52	-0,69	1,74	0,12	-1,44	-0,89	F	S
89	-1.16	-1,52	-0,70	-1,11	-1,52	-0,69	1,38	-1,02	0,59	-1,21	F	S
90	-.14	0,71	0,67	0,56	0,62	-1,93	1,02	1,41	0,75	1,30	F	S

Anexo 10 (continuação)

Caso	familiar	escolar	social	geral	total	sincer	A1	A2	B1	B2	Sexo	Nível
91	.36	0,71	-2,07	-0,87	-0,67	-0,07	0,31	0,41	0,67	0,92	F	S
92	-.65	0,15	0,67	0,32	0,19	1,16	1,14	0,27	1,24	0,21	M	S
93	.87	0,15	0,67	0,32	0,62	-0,69	-0,53	0,84	-0,30	-1,08	M	S
94	.87	1,82	0,67	0,79	1,33	-0,07	-0,05	0,69	-0,55	-1,08	M	S
95	.36	0,71	1,36	-1,11	-0,10	-1,31	0,78	0,27	0,35	1,82	F	S
96	1,38	1,27	-0,01	0,56	1,04	0,54	0,07	1,12	1,56	2,08	M	S
97	.36	-0,96	0,67	-1,35	-0,81	-1,93	-0,41	-0,45	1,00	-0,69	F	S
98	-.14	-0,40	-0,70	0,79	0,19	0,54	1,62	1,55	1,08	0,66	M	S
99	-.65	-2,07	1,36	0,79	0,05	-0,69	1,62	1,26	2,13	2,33	F	S
100	.36	-0,40	0,67	0,79	0,62	-1,93	0,55	0,69	0,83	0,47	F	S
101	.87	0,15	-0,01	-0,16	0,19	-0,69	0,31	0,69	1,24	0,53	M	S
102	.87	0,71	-0,01	0,79	0,90	-0,07	-0,05	-1,30	-0,30	0,66	M	S
103	.36	-0,40	0,67	1,03	0,76	1,16	1,02	1,55	-1,28	0,14	M	S
104	-.14	0,15	0,67	-0,39	-0,10	-0,69	0,19	0,69	0,83	0,21	M	S
105	-.14	0,71	-0,01	1,03	0,76	-0,69	-0,53	-0,16	0,27	0,34	M	S
106	.36	-0,96	-0,01	-0,16	-0,24	0,54	0,31	0,41	0,10	0,08	M	S
107	-.65	-2,07	-0,01	0,56	-0,38	-0,69	-1,00	-0,45	-0,22	-0,69	F	S
108	-1,67	0,15	1,36	1,03	0,47	-0,69	1,02	0,55	1,81	1,24	F	S
	-.65	0,71	0,67	0,79	0,62	0,54					F	S
110	-.65	-0,96	0,67	0,08	-0,24	1,16	-0,41	1,26	-0,38	-0,44	M	S
111	.36	1,27	0,67	1,27	1,33	0,54	1,86	0,84	0,75	0,08	F	S
	-2,18	-0,40	-0,01	-0,87	-1,24	-0,69					M	S
113	-.65	0,15	0,67	-0,39	-0,24	-1,93	-0,05	-2,16	1,24	-0,63	M	U
114	.36	-0,40	-0,70	0,32	0,05	-0,07	-0,65	-0,16	-1,85	0,85	M	U
115	-1,16	-0,96	-0,70	-2,77	-2,38	0,54	1,02	-1,30	1,00	0,66	M	U
116	-.14	-1,52	-0,01	-0,63	-0,81	0,54	-0,41	-0,02	-1,85	-0,44	M	U
117	-.14	-0,96	-1,39	-2,30	-1,95	-0,69	-0,05	-0,73	-1,68	-1,02	M	U
118	-.14	-0,96	-2,76	-0,39	-1,09	-0,69	0,07	-0,16	0,92	0,14	M	U
119	.36	1,82	0,67	0,32	0,90	0,54	1,38	-1,30	1,00	-1,27	M	U
120	.87	0,71	-0,01	-0,63	0,05	-0,07	-0,05	0,27	-0,79	-1,21	M	U
121	.36	-0,96	-0,01	-0,39	-0,38	1,16	1,62	2,12	0,59	1,11	M	U
122	1,38	0,15	1,36	0,32	0,90	-0,07	-1,00	-0,02	-1,44	-1,60	M	U
123	.36	1,27	-0,01	0,56	0,76	0,54	-0,65	0,84	-0,22	0,21	M	U
124	-1,67	0,15	-1,39	-1,58	-1,66	1,16	1,26	0,55	-0,14	0,40	M	U
125	.87	1,82	0,67	1,27	1,61	0,54	0,55	-0,30	0,18	0,47	M	U
126	1,38	0,71	0,67	1,03	1,33	-0,07	-1,00	-1,02	-0,22	0,14	M	U
127	-.14	1,27	-0,70	0,32	0,33	1,16	0,07	-0,59	0,75	0,34	F	U
128	-.14	-0,40	-0,01	-0,87	-0,67	0,54	-0,29	-0,59	-0,87	0,98	F	U
129	-2,18	-0,96	-0,70	-2,06	-2,23	-0,07	1,26	0,41	0,83	-0,76	F	U
130	-1,67	-0,40	0,67	-1,11	-1,09	0,54	-0,05	-1,44	-1,28	-0,37	F	U
131	-.14	-0,40	-1,39	-0,87	-0,95	-1,93	-1,48	-1,02	0,43	0,01	F	U
132	.36	-0,40	-0,01	1,03	0,62	-0,69	0,78	0,69	0,83	0,34	F	U
133	-.65	0,71	0,67	-0,63	-0,24	1,16	-0,65	-1,44	-1,28	-0,95	F	U
134	-1,16	-1,52	-0,70	-2,06	-2,09	-0,07	0,55	0,69	-1,03	-1,27	F	U
135	.36	0,15	-0,01	1,27	0,90	0,54	0,55	0,98	0,27	1,75	F	U

Anexo 10 (continuação)

Caso	familiar	escolar	social	geral	total	sincer	A1	A2	B1	B2	Sexo	Nível
136	.36	-0,96	-0,70	-0,87	-0,81	-0,69	0,31	0,55	1,08	0,01	F	U
137	-1,16	-0,40	1,36	1,03	0,47	-1,31	-1,00	-0,30	0,67	0,85	M	U
138	.36	-0,40	-2,76	-0,63	-0,95	-1,31	-1,36	-0,87	0,35	-1,21	M	U
139	.36	0,71	0,67	0,32	0,62	0,54	-1,00	1,69	1,24	2,46	M	U
140	-.65	-0,40	-0,01	1,75	0,76	-0,69	-1,24	-0,45	-0,38	-0,76	M	U
141	-.65	0,15	1,36	0,79	0,62	0,54	-1,12	-1,87	0,67	-0,89	M	U
142	-1,16	-0,96	-1,39	0,32	-0,67	-0,07					M	U
143	-.14	1,27	1,36	1,27	1,33	1,78					M	U
144	.36	-0,96	-1,39	-0,87	-0,95	-1,31	-1,60	-1,87	-2,17	-1,34	M	U
145	-1,16	0,71	0,67	0,08	0,05	1,78	-0,41	-0,16	0,10	-1,66	M	U
146	-1,16	-1,52	0,67	-0,87	-1,09	-0,07	-1,84	-1,59	0,51	-1,02	F	U
147	.87	0,15	0,67	1,27	1,19	-0,69	0,55	-1,16	1,40	1,43	F	U
148	-1,16	0,15	0,67	-0,39	-0,38	-1,93	-1,96	-1,44	-0,38	-1,08	F	U
149	1,38	-1,52	-2,07	-1,58	-1,38	-1,31	-1,60	-1,16	0,10	-0,82	F	U
150	-1,67	0,15	0,67	-0,87	-0,81	0,54	-1,00	0,98	0,75	1,69	F	U
151	-.65	-0,40	-1,39	-1,82	-1,66	-1,93	-1,36	-0,59	1,00	-1,92	F	U
152	.36	-0,40	1,36	0,32	0,47	1,16	-0,17	-0,02	0,75	-0,18	F	U
153	.87	0,71	0,67	0,08	0,62	0,54	-1,72	-1,16	-0,71	-1,21	F	U
154	.36	1,27	0,67	0,79	1,04	-0,07	0,07	-0,16	0,51	-1,53	F	U
155	-.65	-0,40	-1,39	-1,35	-1,38	-1,93	-0,17	-0,30	1,08	0,14	F	U
156	-1,16	0,15	0,67	-1,11	-0,81	1,16	-0,17	-0,30	-0,06	0,47	F	U
157	.36	0,15	-0,01	-0,16	0,05	1,16	-1,48	-1,16	-3,79	-1,60	F	U
158	-.14	-1,52	1,36	-0,87	-0,67	-0,07					F	U
159	.36	-0,40	-0,70	-1,11	-0,81	-1,93	-1,60	-1,44	0,10	-0,50	F	U
160	.36	0,71	-1,39	-0,39	-0,24	-0,69	-0,88	-1,44	1,08	-0,82	F	U
161	.87	0,15	0,67	-0,39	0,19	0,54					F	U
162	-.65	-0,40	-0,70	0,32	-0,24	2,40	-0,53	0,55	0,10	1,17	M	U
163	-2,18	-1,52	-0,70	-0,16	-1,24	-0,69	-0,29	-1,30	0,18	0,01	M	U
164	.87	1,82	-0,01	1,27	1,47	-0,07	0,43	1,55	-1,03	2,01	M	U
165	.36	0,71	-2,07	0,56	0,19	1,78	-0,41	0,69	-1,68	-0,44	M	U
166	-.14	0,71	-0,70	0,08	0,05	0,54	-0,53	-0,45	-3,06	-1,60	M	U
167	.87	-0,40	-0,01	1,51	1,04	1,78	0,55	0,98	-0,30	-0,24	M	U
168	-.14	-0,96	1,36	0,08	0,05	1,78	0,66	2,12	-0,71	2,08	F	U
169	-2,68	-0,40	0,67	-0,87	-1,24	0,54	-0,88	-0,30	0,02	-1,34	F	U
170	.87	1,27	0,67	1,51	1,61	0,54	0,90	0,69	0,43	2,01	F	U
171	-1,67	0,15	-2,07	-1,82	-1,95	-1,93	0,55	-1,16	1,24	-1,08	F	U
172	-1,67	0,15	-0,70	-0,16	-0,67	-0,69	-1,12	-0,30	-1,52	-0,95	F	U
173	.36	0,71	-0,01	0,79	0,76	1,78	-1,72	0,12	-0,95	-0,57	F	U
174	.36	-0,40	1,36	0,79	0,76	-1,31					F	U
175	.87	-0,96	-0,70	1,27	0,62	0,54	0,55	-0,59	-0,30	1,95	M	U
176	1,38	-0,96	-0,70	0,32	0,19	2,40					M	U
177	.36	0,15	1,36	1,27	1,19	0,54	-0,17	1,26	0,10	-0,05	M	U
178	.87	1,27	0,67	1,27	1,47	1,16	2,45	0,98	-0,71	1,50	M	U
179	-.14	0,71	0,67	0,56	0,62	-0,69	1,50	-0,16	2,13	0,66	M	U

Anexo 10 (continuação)

Caso	familiar	escolar	social	geral	total	sincer	A1	A2	B1	B2	Sexo	Nível
180	.36	-0,40	-2,07	-0,39	-0,67	-0,69	-0,88	0,98	-0,38	-0,37	M	U
181	-.14	1,27	0,67	0,32	0,62	1,78					M	U
182	.36	0,15	-0,01	0,08	0,19	0,54	-0,29	-1,30	-0,30	-0,24	M	U
183	-1,67	-0,96	-0,70	-2,06	-2,09	-0,07					M	U
184	-.14	0,15	-0,70	1,27	0,62	-0,69	-0,88	-0,45	-0,38	-0,18	M	U
185	.87	-0,40	1,36	0,79	0,90	2,40	-0,88	0,84	-0,14	-0,05	M	U
186	.87	-0,40	-0,01	1,51	1,04	-0,69	-1,12	-0,73	0,59	-0,95	F	U
187	-.65	0,71	-1,39	-1,35	-1,09	-0,07	0,78	0,84	0,10	-0,18	F	U
188	.36	0,15	-0,70	-1,11	-0,67	1,16	-0,41	-0,73	-0,06	0,01	F	U
189	.36	-0,40	0,67	-1,58	-0,81	-0,07	-0,17	1,26	0,27	1,30	F	U
190	.36	0,15	-0,70	0,79	0,47	1,16	-1,84	-0,30	-1,03	-1,60	F	U
191	.36	1,27	0,67	-0,39	0,33	1,16	0,31	-0,30	0,67	1,43	F	U
192	.36	0,15	-0,70	-0,87	-0,52	-0,07	-1,00	-1,44	-0,55	-1,21	F	U
193	.87	-0,96	0,67	0,32	0,33	-0,07	-0,76	0,41	0,43	-0,76	F	U
194	.87	1,82	0,67	0,79	1,33	-0,69	0,19	-0,87	0,35	0,40	F	U
195	.36	0,71	-0,01	0,56	0,62	0,54	1,26	-0,87	0,59	-0,24	F	U
196	.87	0,71	-0,01	1,27	1,19	1,16	0,78	1,55	1,89	1,37	M	U
197	.87	0,71	0,67	0,08	0,62	0,54	1,02	0,55	-0,63	0,01	M	U
198	-1,67	0,15	0,67	-1,82	-1,38	0,54	0,19	1,41	0,59	2,66	M	U
199	1,38	1,82	-0,70	1,27	1,47	-0,07					M	U
200	.87	0,71	0,67	0,56	0,90	-0,69	0,19	0,55	-2,09	-0,89	M	U
201	.36	1,27	0,67	0,08	0,62	-1,31	-1,36	0,27	-1,52	-1,15	M	U
202	.36	-0,40	0,67	-0,39	-0,10	1,16					M	U
203	.36	0,71	0,67	0,79	0,90	-0,07	0,55	-0,59	0,59	0,53	M	U
204	1,38	0,71	1,36	1,27	1,61	-0,07	2,09	1,83	1,48	0,40	F	U
205	.87	0,15	0,67	-0,16	0,33	1,78					F	U
206	.87	0,71	-0,01	1,03	1,04	0,54	0,19	-1,30	1,73	0,40	F	U
207	.87	1,82	-0,01	0,08	0,76	-0,07					F	U
208	.87	1,27	-0,01	1,27	1,33	0,54					F	U
209	.87	0,71	-0,01	1,03	1,04	2,40	-0,53	0,27	-0,38	0,21	F	U
210	-2,18	-1,52	-1,39	-1,82	-2,38	0,54					F	U
211	.36	0,71	-0,01	0,32	0,47	0,54	-0,65	-1,02	1,73	1,43	F	U
212	-.14	-0,40	-0,01	-0,63	-0,52	-0,07	0,07	-1,02	-0,95	-0,37	F	U
213	-1,16	-1,52	-1,39	0,08	-0,95	0,54	2,33	1,55	-1,85	0,14	F	U
214	.36	0,15	-0,70	-0,16	-0,10	1,16	1,50	-0,16	-1,03	-1,15	F	U
215	1,38	1,82	-0,01	0,79	1,33	-0,69	0,19	-0,73	2,05	-0,69	F	U
216	-.14	1,82	-0,01	0,56	0,76	1,16	0,66	0,55	0,92	1,50	M	U
217	.87	0,15	-1,39	0,79	0,47	-0,07	-1,48	-0,45	-2,01	-1,53	M	U
218	-.14	0,15	-0,70	-0,39	-0,38	-1,31					M	U
219	1,38	1,82	-0,01	1,03	1,47	0,54					F	U
220	-2,68	-1,52	-0,70	-2,30	-2,66	-0,07					F	U
221	.87	0,71	0,67	0,56	0,90	1,16					F	U
222	-2,68	-0,40	-3,45	-3,72	-3,80	-0,07					F	U
223	.36	0,71	-2,07	-0,87	-0,67	-0,07	2,33	1,98	-2,50	1,50	F	U
224	.87	1,82	-0,70	0,32	0,76	-0,07	-0,65	-0,87	-0,47	-1,21	F	U

Anexo 10 (continuação)

Caso	familiar	escolar	social	geral	total	sincer	A1	A2	B1	B2	Sexo	Nível
225	-14	-0,96	-2,07	-2,30	-2,09	0,54	-0,17	0,41	0,35	0,79	F	U
226	-1,16	0,15	-0,01	1,03	0,33	-0,69	1,86	0,84	-0,22	-0,89	F	U
227	-1,67	-0,40	0,67	-2,30	-1,81	-1,93					F	U
228	-65	-0,40	-2,07	-1,35	-1,52	-0,69	-0,17	-2,30	-1,52	-1,66	F	U
229	36	0,71	-0,01	0,08	0,33	-0,07	0,43	0,98	1,08	1,05	F	U
230	-14	0,15	-0,70	0,08	-0,10	1,16	0,19	0,84	-0,38	-0,44	M	U
231	-14	-0,40	-0,01	0,32	0,05	-1,31	0,90	1,55	0,83	1,37	M	U
232	-14	-1,52	-0,70	-0,63	-0,95	0,54					M	U
233	36	-1,52	-1,39	-1,58	-1,52	-0,69	-1,60	0,12	0,83	0,53	M	U
234	-1,16	0,71	-2,07	-0,16	-0,67	-0,07	-1,36	0,41	-0,06	1,11	M	U
235	36	0,15	0,67	0,08	0,33	1,78	-0,65	2,12	-0,22	-1,21	M	U
236	-14	-1,52	1,36	0,79	0,33	-0,07	2,45	1,26	-0,55	-0,05	F	U
237	-14	-0,40	1,36	0,32	0,33	1,78	-1,12	2,12	-2,17	0,79	M	U
238	-65	0,15	1,36	0,79	0,62	0,54	1,86	-0,02	0,02	-1,02	F	U
239	-14	0,71	-1,39	-1,35	-0,95	-1,31	0,66	0,41	-0,06	0,40	F	U
240	-1,16	1,82	-0,01	1,27	0,90	1,78	2,57	2,12	0,43	1,24	F	U
241	1,38	0,15	0,67	1,03	1,19	0,54	0,55	-0,87	1,16	1,11	F	U
242	-2,18	-1,52	-0,70	-2,06	-2,38	-0,69	0,07	-1,44	-0,95	-1,47	F	U
243	-1,16	-0,96	-0,70	-1,58	-1,66	1,16	2,33	1,12	0,43	0,85	F	U
244	-2,18	-0,40	-1,39	-2,77	-2,66	-0,69	0,78	1,55	0,51	1,43	F	U
245	-1,16	-0,40	0,67	0,79	0,19	0,54	-1,12	-2,01	0,10	-1,66	F	U
246	87	1,82	0,67	0,08	0,90	-1,31	1,02	0,41	1,08	1,30	F	U
247	-65	-0,96	0,67	-0,63	-0,67	1,16	0,78	-0,59	-0,87	-1,08	F	U
248	36	0,15	0,67	1,03	0,90	-1,93	0,55	-0,59	-0,14	-0,44	M	U
249	-2,18	-0,96	-0,01	-0,16	-0,95	-1,93	-0,29	-0,30	1,32	-0,37	M	U
250	-14	-1,52	-0,01	-0,16	-0,52	2,40	0,19	1,41	-0,87	0,85	M	U
251	36	-0,96	-1,39	0,79	0,05	-0,07	-0,88	-1,02	0,35	0,27	M	U
252	36	0,71	0,67	0,08	0,47	1,16	0,31	0,41	0,67	0,47	M	U
253	-14	-0,96	0,67	0,32	0,05	0,54	-0,41	1,98	0,59	2,33	M	U
254	-2,68	-2,07	-2,76	-0,63	-2,23	0,54	-1,72	-0,59	-0,47	-1,21	M	U
255	-14	1,27	-2,07	-1,35	-0,95	0,54	0,43	-0,30	-0,63	-0,37	M	U
256	-1,16	0,15	-2,07	-0,39	-0,95	0,54	0,90	-0,02	1,65	0,08	F	U
257	-65	0,15	-1,39	0,32	-0,24	1,16	1,38	0,98	0,83	2,46	F	U
258	-1,16	-1,52	-1,39	-0,16	-1,09	-0,07					F	U
259	1,38	-0,96	-0,70	-0,87	-0,52	-0,69	-0,88	0,27	-1,03	-0,11	F	U
260	1,38	-0,40	-2,76	-1,35	-1,09	1,16	-0,41	-0,30	-0,47	-0,05	F	U
261	-14	1,27	0,67	0,32	0,62	-0,69	0,43	0,84	0,35	0,34	F	U
262	-1,16	0,15	0,67	0,08	-0,10	-0,69	0,07	0,84	0,67	0,01	F	U
263	-1,67	-0,40	-0,70	1,03	-0,10	-0,07	-0,88	-1,16	0,43	-0,82	F	U
264	87	-0,96	0,67	-1,58	-0,81	1,78	-0,29	-0,73	-1,68	-0,95	F	U
265	-65	-0,96	0,67	-0,39	-0,52	0,54	0,43	-0,73	0,83	-1,15	F	U
266	36	1,82	1,36	1,03	1,47	0,54	1,02	0,27	-0,71	1,05	F	U
267	-14	1,27	0,67	-0,87	-0,10	-0,07	-0,17	0,55	0,35	0,59	F	U
268	-1,16	0,15	0,67	-0,39	-0,38	0,54	0,78	1,12	-0,79	0,85	F	U
269	-2,68	1,27	-0,70	0,32	-0,38	0,54	0,66	-0,30	-0,30	0,85	F	U

Anexo 10 (continuação)

Caso	familiar	escolar	social	geral	total	sincer	A1	A2	B1	B2	Sexo	Nivel
270	-,65	0,15	-1,39	-1,35	-1,24	0,54	-1,00	-1,16	0,35	0,92	M	U
271	-1,16	-0,96	-0,01	0,32	-0,38	-1,31	-1,48	-1,44	-0,30	-0,24	F	U
272	-1,67	-0,96	-0,70	-0,63	-1,24	-1,31	-0,53	-1,30	0,51	-0,05	F	U
273	,87	0,71	-0,01	0,32	0,62	-0,69	0,31	1,41	0,92	1,75	F	U
274	,87	1,27	-0,01	0,32	0,76	1,16	0,78	2,26	-1,44	-1,53	M	U
275	,36	-0,96	0,67	-0,39	-0,24	-0,07	0,31	0,12	1,48	1,63	F	U
276	-,14	-0,40	-0,01	0,08	-0,10	-0,69	-0,65	-0,73	0,75	0,01	M	U
277	,36	0,15	-0,01	0,79	0,62	-0,69	0,78	0,41	0,02	-0,69	M	U
278	,87	-0,96	-1,39	-1,35	-1,09	-0,69	-1,00	0,41	-0,22	-0,57	M	U
279	1,38	-0,96	-0,70	-1,11	-0,67	-0,07	-2,07	-1,73	-0,79	-0,63	F	U
280	-1,67	-1,52	-3,45	-2,77	-3,23	-1,31	0,43	-1,02	0,10	0,14	F	U
281	-2,18	-2,07	-0,01	-2,30	-2,52	1,16	-0,29	0,69	-0,06	-0,31	F	U
282	,87	0,71	-0,01	-0,16	0,33	-1,31	-1,84	-1,59	-1,52	-1,79	F	U
283	-2,18	-0,96	1,36	0,32	-0,38	-0,07	-0,05	-1,02	-1,36	-1,98	F	U
284	,87	-0,96	0,67	1,03	0,76	-0,07	-1,48	-1,02	0,02	-1,53	M	U
285	,36	0,71	-0,70	-0,87	-0,38	1,16	-1,00	-1,30	1,08	-0,89	F	U
286	,87	-0,96	-0,01	-0,63	-0,38	-0,07	0,31	-1,02	-0,06	0,47	F	U
287	1,38	-0,96	-0,01	0,08	0,19	-0,07	-1,00	-0,45	-0,22	-1,27	F	U
288	-,65	-0,96	1,36	0,08	-0,10	-1,93	-1,12	-1,44	0,10	-0,18	F	U
289	-,14	-0,96	0,67	-0,39	-0,38	-0,69	0,78	0,98	0,10	0,72	F	U
290	-2,18	1,27	-0,01	-0,87	-0,81	-0,69	-0,65	-0,87	0,92	-0,76	F	U

## INDICE DE QUADROS

<i>Quadro 4.1 - Itens por Subescalas</i> .....	74
<i>Quadro 4.2- Constituição da Amostra SEI</i> .....	80
<i>Quadro 4.3 - Distribuição de Idades na Amostra</i> .....	81
<i>Quadro 4.4 - Habilitações dos Pais e Mães</i> .....	82
<i>Quadro 4.5 - Constituição da Amostra SEI - CDI</i> .....	85
<i>Quadro 5.1 - Respostas Positivas Por Itens</i> .....	93
<i>Quadro 5.2 - Total de Itens por Intervalos Percentuais</i> .....	95
<i>Quadro 5.3 - Percentagens de Respostas Positivas por Itens</i> .....	96
<i>Quadro 5.4 - Comparação de respostas entre rapazes e raparigas - Estatísticas C</i> .....	100
<i>Quadro 5.5 - Itens com Diferenças Significativas - Comparação M/ F 9º Ano</i> .....	101
<i>Quadro 5.6 - Itens com Diferenças Significativas - Comparação M/ F 11º Ano</i> .....	102
<i>Quadro 5.7 - Comparação de respostas entre 9º e 11º anos - Estatísticas C</i> .....	103
<i>Quadro 5.8 - Itens com Diferenças Significativas - Comparação Raparigas 9º ano / 11º ano</i> .....	104
<i>Quadro 5.9 - Itens com Diferenças Significativas - Comparação Rapazes 9º / 11º ano</i> .....	105
<i>Quadro 5.10 - Intercorrelações dos Itens da Subescala Escolar</i> .....	106
<i>Quadro 5.11 - Correlações dos Itens da Subescala Escolar com os Resultados Totais das subescalas</i> .....	107
<i>Quadro 5.12 - Intercorrelações de Itens Subescala Familiar</i> .....	108
<i>Quadro 5.13- Correlações dos Itens da Subescala Familiar com os Resultados Totais das Subescalas</i> .....	109
<i>Quadro 5.14 - Intercorrelações dos Itens da Subescala Social</i> .....	110
<i>Quadro 5.15- Correlações dos Itens da Subescala Social com os Resultados Totais das Subescalas</i> .....	110
<i>Quadro 5.16 - Intercorrelações dos Itens da Subescala Geral</i> .....	112
<i>Quadro 5.17- Intercorrelações dos Itens da Subescala de Insinceridade</i> .....	114
<i>Quadro 5.18 - Correlações dos Itens da Subescala de Insinceridade com os Totais Subescalas</i> .....	115
<i>Quadro 5.19 - Coeficientes de Precisão para a Escala Completa</i> .....	117
<i>Quadro 5.20 - Coeficientes Garantia Subescalas Familiar, Escolar e Social</i> .....	118
<i>Quadro 5.21 - Coeficientes de Garantia - Itens da Subescala Geral</i> .....	119
<i>Quadro 5.22 - Análise em Componentes Principais ( Itens ) : Valores Próprios</i> .....	120
<i>Quadro 5.23 - Análise em Componentes Principais ( Itens): Pesos Factoriais</i> .....	121
<i>Quadro 5.24 - Análise em Componentes Principais ( Itens ) por Subgrupos</i> .....	123

<i>Quadro 6.1 - Estatísticas das Distribuições - SEI</i> .....	125
<i>Quadro 6.2 - Médias e Desvios Padrão por subescalas SEI</i> .....	126
<i>Quadro 6.3 - Diferenças entre Grupos nas Subescalas SEI - Estatísticas F</i> .....	127
<i>Quadro 6.4 - Resultados Médios por grupos - Ordem de Nascimento</i> .....	129
<i>Quadro 6.5 - Estatísticas F - ANOVA por Subgrupos Amostrais</i> .....	130
<i>Quadro 6.6 - Resultados Médios segundo Habilitações Mães</i> .....	132
<i>Quadro 6.7 - Estatísticas F - ANOVA por Subgrupos Amostrais</i> .....	134
<i>Quadro 6.8 - Intercorrelações Subescalas SEI</i> .....	135
<i>Quadro 6.9 - Matriz de Intercorrelações das Escalas SEI por Subgrupos</i> .....	137
<i>Quadro 6.10 - Análise em Componentes Principais (simples) - Inventário Auto Estima</i> .....	138
<i>Quadro 6.11 - Análise em Componentes Principais com Rotação Varimax - Inventário Auto Estima</i> .....	139
<i>Quadro 7.1 - Resultados Subescalas de Atitudes CDI</i> .....	141
<i>Quadro 7.2 - Resultados Subescalas de Atitudes CDI por Subgrupos</i> .....	142
<i>Quadro 7.3 - Estatísticas t de Student - Diferenças de Resultados nas Escalas de Atitudes CDI</i> .....	142
<i>Quadro 7.4 - Análise em Componentes Principais (simples) - Inventário Maturidade Vocacional</i> .....	145
<i>Quadro 7.5 - ACP com rotação varimax - Inventário Maturidade Vocacional</i> .....	145
<i>Quadro 8.1 - Matriz de Intercorrelações</i> .....	147
<i>Quadro 8.2 - Intercorrelações SEI-CDI - Grupo 9º Ano</i> .....	148
<i>Quadro 8.3 - Matriz de Intercorrelações SEI-CDI - Grupo 11º Ano</i> .....	149
<i>Quadro 8.4 - Resultados Análise Componentes Principais (Sem Rotação)</i> .....	150
<i>Quadro 8.5 - Resultados Análise Componentes Principais (Rotação Varimax)</i> .....	152

## INDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 4.1 - Habilitações dos Pais</i> .....	82
<i>Gráfico 4.2 - Comparação Habilitações População Portuguesa com Amostra</i> .....	83
<i>Gráfico 4.3 - Habilitações Pais 9ºAno com Pais.11º Ano</i> .....	84
<i>Gráfico 5.1 - Respostas Positivas Por Itens</i> .....	93
<i>Gráfico 5.2 - 9ºAno - Respostas Positivas Por Itens</i> .....	96
<i>Gráfico 5.3 - 11ºAno - Respostas. Positivas Por Itens</i> .....	97
<i>Gráfico 8.1 - 1ª Componente versus 2ª Componente</i> .....	151
<i>Gráfico 8.2 - 1ª Componente versus. 2ª Componente (Rotação Varimax)</i> .....	153
<i>Gráfico 8.3 - Perfil de Resultados Caso 11</i> .....	154
<i>Gráfico 8.4 - Perfil de Resultados Caso 228</i> .....	156
<i>Gráfico 8.5 - Perfil de Resultados Caso 204</i> .....	157
<i>Gráfico 8.6 - Perfil de Resultados Caso 115</i> .....	159
<i>Gráfico 8.7 - Perfil de Resultados Caso 280</i> .....	160
<i>Gráfico 8.8 - Perfil de Resultados Caso 54</i> .....	161

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, Maria João (1989). *Um Estudo Sobre a Maturidade Vocacional Numa Amostra de Jovens do 9º ano*. dissertação de mestrado, estudo não publicado.

Bariaud, F. , Bourcet, C. (1994). Le sentiment de la valeur de soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, 3, 271 - 290.

Bedeian, A.G., (1977). The roles of self - esteem and *n* achievement in aspiring to prestigious vocations. *Journal of Vocational Behavior*, (11), 109 - 119.

Bednar, R.L. , Wells, M.G. , Peterson, S.R. (1989). *Self esteem : Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. American Psychological Association.

Block, J., Robins, R. , (1993). A longitudinal Study of consistency and change in self - esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, 909 -923.

Burns, , R. B., (1979). *The self - concept* . London : Longman

Chatfield, C., Collins, A.J., (1991). *Introduction to multivariate analysis* (4ªed. ). Chapman and Hall.

Cohen, R. S., Lefkowitz, J., (1977). Self esteem, locus of control and task difficulty as determinants of task performance. *Journal of Vocational Behavior* . 11, 314 -321.

Cohen, R. , Montagne, P. , Nathenson, L. , Swerdlik, M. (1988). *Psychological Testing: An Introduction to Test and Measurement*. Mayfield Publishing Company

Coopersmith, S. (1981), *SEI - The Self Esteem Inventories*. Palo Alto, Consulting Psychologists Press.

Crook, R. H., Healy, C.C. , O'Shea, D.W. (1984). The linkage of work achievement to self esteem, career maturity, and college achievement. *Journal of Vocational Behavior*, 25, 70 -79.

Epstein, s. (1973). The self - concept revised : Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 404 -416.

Fleming, J.S., Watts, W.A. (1980). The dimensionality of self -esteem : some results for a college sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39,921 -929.

Fleming, J.S. , Courtney, B.E. (1984). The dimensionality of self esteem : II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (2), pp. 404 -21.

Greenhaus, J. H. , Simon, A. (1976). Self Esteem, Career Salience and the choice of an ideal Occupation, *Journal of Vocational Behavior*, 8, 51 - 58.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87 - 97.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self - system. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol. IV , Socialization, personality and social development (pp.275-386). New York : Wiley & Sons

Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self - concept in children. In J. Suls & A.G. Greenwald, *Psychological perspectives on the self*, vol 3 (pp.137 -181). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.

Hoge, D. R., McCarthy, J.D. (1984). Influence of individual and group identity salience in the global self - esteem of youth, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 47, 2, 403 - 414.

Instituto Nacional de Estatística (1996). *Inquérito Nacional ao Emprego*.

Kelly, G. A. , (1955). *The psychology of personal constructs*. New York, Norton

Jones, O.M., Hansen, J.C. , Putnam, B.A. (1976). Relationship of self - concept and vocational maturity to vocational preferences of adolescents . *Journal of Vocational Behavior* , 8, 41-44.

Lawrence, W. , Brown, D. , (1976). An investigation of intelligence, self - concept, socioeconomic status, race, and sex as predictors of career maturity. *Journal of Vocational Behavior*. 9, 43-52.

Lopez, E.M., Greenhaus, J.H. (1978). Self esteem, race and job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior* .13, 75 -83.

Marques, F. , Caeiro, L. (1979). O Inventário de Desenvolvimento Vocacional (CDI) em Portugal. estudo preliminar (comunicação ao XIX Congresso Internacional de Psicologia Aplicada ). Biblos, Coimbra, LV, 501 -514.

Marques, F. , Caeiro, L. (1982). Le Career Development Inventory au Portugal: étude préliminaire. *International Review of Applied Psychology*, 30, 479 -490.

Munson, W. W. ( 1992 ). Self esteem, vocational identity, and career salience in high school students. *The Career Development Quarterly*. 40, 4, 361 - 368.

Markus, H., Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954 - 969.

Markus, H. , Cross, S. (1990). The Interpersonal Self. in *Handbook of Personality: Theory and Research*. Pervin, L (Ed). New York: The Guilford Press.

O' Malley, P.M., Bachman, J.G. (1983). Self Esteem : Change and stability between ages 13 and 23. *Developmental Psychology*, 19, 257 - 268.

Osipow, S. H. (1983). *Theories of career development* (4<sup>th</sup> ed), Englewood Cliffs, NJ : Prentice - Hall.

Rogers, C., (1951). *Client Centered Therapy: Its current practise, implications and theory*. Boston : Houghton - Mifflin.

Rosenberg, M. (1986). Self - concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls & A.G. Greenwald. *Psychological perspectives on the self*, vol 3 (pp.137 -181). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.

Seligman, L. (1994). *Developmental Carrer Couesling and Assessment* (2<sup>nd</sup> ed.) California, Sage Publications.

Simmons, R.G., (1987 ). Self - esteem in adolescence. In Honess, T. , Yardley, K. (Eds.). *Self and Identity - Perspectives across the lifespan*. Routledge & Kegan Paul Ltd. London.

Super, D. (1957). *The Psychology of Carrers*. New York: Harper & Row.

Super D., (1963. a). Self Concepts in Vocational Development. In D. Super, Starishevsky, N. Matlin, J. Jordaan., (Eds.). *Carrer developmment : Self - concept theory*. New York: College Entrance Examination Board.

Super D., (1963. b). Toward making self - concept theory operational. In D. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, J. Jordaan., (Eds.). *Carrer developmment : Self - concept theory*. New York: College Entrance Examination Board.

Super, D. (1990). A life-Span, Life-Space Approach to Career Development in D. Brown & Brooks. *Carrer Choice and Development* (2<sup>nd</sup>. ed.) San Francisco : Jossey-Bass.

Super,D., Overstreet,P.(1960). *The Vocational Maturity of ninth - grade boys*. New, York : Teachers College Press, Columbia University.

Thompson, A.S., Lindman, R.H., (1981). *Career Development Inventory*, vol.1 : User's Manual. Palo Alto : Consulting Psychologists Press, Inc.

Westbrook, B.,(1983). Carrer Maturity: The Concept, the Instruments, and the Research, in B. Walsh , S. Osipow (Eds.). *Handbook of Vocational Psicology*. Vol I , 263-303.Hillsdale, nj: Erbaum.

Wylie, R.C., (1979). *The self - concept*. Vol.2. Theory and research on selected topics. Lincoln : University of Nebraska Press.

Zimbardo, P., McDermott, M., Jansz, J., Metaal, N. (1995). *Psychology:: a European Text*. Harper Collins Publishers Ltd., Ltd, UK.

