

Eficácia negocial, autoconceito e variáveis sociodemográficas: estudo em contexto escolar

Cunha, Pedro^{*a}; Monteiro, Ana Paula^b; Lourenço, Abílio Afonso^c y Paiva, Maria Olímpia^c

Artigo Original

Resumo	Abstract	Tabla de Contenido
<p>Hoje em dia, assiste-se ao desenvolvimento do estudo e implementação de mecanismos de resolução de conflitos em contexto escolar, entre os quais se assinala a negociação como meio de gestão construtiva de disputas. O objetivo central deste estudo foi a análise da influência do autoconceito académico na eficácia negocial dos alunos. A amostra foi constituída por 505 indivíduos de diferentes anos de escolaridade (7º ao 12º anos) do norte de Portugal, a quem foram aplicados como instrumentos de avaliação o Questionário de Eficácia Negocial de Conflitos na Escola (QENCE), a Escala Piers-Harris Children's Self-Concept Scale-2 e uma Ficha de Dados Pessoais e Escolares. Os resultados mostraram que o autoconceito influencia positivamente a eficácia negocial dos alunos e que, por sua vez, as variáveis sexo, ano de escolaridade, tempo de estudo e metas escolares contribuem para o autoconceito dos alunos.</p>	<p>Negotiating efficacy, self-concept and sociodemographic variables: study in school context. Nowadays, we assist to the development of the study and implementation of alternative conflict resolution in school context, among which we signal negotiation as a mean of constructive conflict management. The main objective of this research was to analyse the influence of the academic self-concept in the student's negotiation efficacy when solving conflicts. Sample was composed by 505 individuals of different grades school (7th to 12th year) on north Portugal, who were applied as evaluation instruments the School Conflict Negotiation Efficacy Questionnaire (QENCE), the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale-2, and a brief questionnaire of personal and school data. Results show that self-concept has a positive influence on negotiation efficacy of the students of our sample and also suggest that variables as sex, grades school, time of study and school goals contribute to the student's self-concept.</p>	<p>Introdução 20 Método 21 Hipóteses 21 Participantes 21 Instrumentos 22 Procedimento 22 Resultados 22 Discussão 26 Referências 28</p>
<p>Palavras chave: Autoconceito, Negociação, Eficácia, Escola.</p>	<p>Keywords: Self-concept, Negotiation, Efficacy, School.</p>	

Recibido el 29 de septiembre de 2015; Recibida la revisión el 17 de julio de 2016; Aceptado el 5 de septiembre de 2016.
 Editaron este artículo: Ricardo Pautassi, Gabriela Rivarola, Débora Jeanette Mola, Anabel Belaus

1. Introdução

Associada à perspetiva que se foi desenvolvendo ao longo das últimas décadas sobre negociação, a visão atual da escola sobre a mesma tem conduzido a uma necessidade de incrementar a procura de conhecimentos na área. De entre as respostas possíveis à conflitualidade escolar, a negociação é considerada como uma prática social construtiva para a sua gestão (Monteiro & Cunha, 2014; Teixidó & Castillo, 2013).

Os conflitos podem ter consequências positivas ou negativas quer para a instituição quer para os indivíduos que nela se inserem (Deutsch, 1994) e que

integram o complexo processo negocial exprimindo um conjunto único de características individuais que podem influenciar a eficácia da sua atuação.

A negociação constitui um dos mecanismos de gestão de disputas mais utilizados em contexto escolar e pode proporcionar uma estrutura em que se possam compatibilizar interesses em conflito, através da comunicação, evitando a escalada do conflito e o recurso à força. A sua utilização favorece a formação integral dos alunos porque estes assumem o protagonismo na gestão dos seus conflitos (Monteiro & Cunha, 2014; Zampa, 2005).

^a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Portugal

^b Escola de Humanidades e Ciências Sociais, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

^c CIPE – Centro de Investigação em Psicologia e Educação, Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano, Portugal

*Enviar correspondência a: Cunha, P. E-mail: apmonteiro@utad.pt-mail

O conceito de eficácia negocial centra-se no modo como as partes resolvem o conflito que conduziu à negociação, de modo a que estas percebam e expressem que o acordo encontrado como solução do conflito é aceitável e reconheçam satisfatoriamente as expectativas que cada uma delas traziam a partida e/ou construíram durante o processo negocial (Serrano, 1996).

Partindo do princípio que o autoconceito se apresenta como um aspeto essencial da personalidade de cada indivíduo, regulando as suas ações de forma diferente conforme seja positivo ou negativo, torna-se importante entender como se manifesta diferencialmente em adolescentes, na medida em que poderá permitir uma melhor compreensão de como estes se ajustam aos diversos contextos de vida em que interagem (Azevedo & Faria, 2004; Neves & Faria, 2009).

Bandura (1986) definiu o autoconceito como uma perspetiva integral de um indivíduo, para a qual contribui a experiência direta e as avaliações reconhecidas de outras pessoas significativas. Segundo diversos autores (Fontaine, 1991; Inglez de Souza & Ferreira de Brito, 2008; Peixoto, 2004; Stevanato, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2003), a existência de um conceito positivo de si próprio estará associada a melhores resultados escolares, pelo que a sua promoção poderá ser encarada uma mais-valia na definição e operacionalização dos objetivos específicos da educação, na medida em que se encontra também ligado com o bem-estar, e, conseqüentemente, com a qualidade de vida do indivíduo nos diferentes contextos e situações em que interage. O autoconceito é tido, também, como uma variável mediadora porque aparece, frequentemente, associado a outras variáveis como o rendimento escolar dos alunos (Simões, 2001).

Estudos dedicados à relação entre autoconceito e comportamento negocial evidenciaram globalmente que as pessoas detentoras de um autoconceito positivo tendem a atuar de forma mais colaborativa do que aquelas que têm uma visão mais negativa de si mesmas (Bechtoldt, De Dreu, Nijstad, & Zapf, 2010; Cunha, 2008).

Considerando-se que o conflito pode ser influenciado por algumas variáveis sociodemográficas (Lourenço & Paiva, 2006), é sobre a forma como se pode negociar esse conflito que se pretende desenvolver esta investigação. Várias investigações têm procurado relacionar algumas características individuais com eficácia negocial, mas são muito escassos os estudos sobre o tema em contexto escolar, nomeadamente em Portugal. Por outro lado,

Lourenço e Paiva (2004) realçam a influência da idade na eficácia comportamental dos negociadores.

Assim, o objetivo principal consistiu em estudar a relação entre autoconceito académico e eficácia em negociação, entendida aqui como um complexo processo interpessoal que se concretiza mediante acordos de ganhos conjuntos (Cunha, 2008), e também analisar a relação entre autoconceito e algumas variáveis sociodemográficas (sexo, ano de escolaridade, número de reprovações, tempo de estudo e metas escolares) em contexto escolar..

2. Método

2.1. Hipóteses de investigação.

A investigação empírica tem como objetivo principal analisar a viabilidade das relações diretas entre autoconceito e eficácia negocial e entre algumas variáveis sociodemográficas selecionadas e autoconceito.

Foi estabelecida a hipótese principal (H1) – A eficácia negocial de conflitos dos alunos é influenciada positivamente pelo seu autoconceito e, com base na revisão da literatura efetuada, formularam-se as seguintes hipóteses: H2 - O sexo feminino revela um autoconceito inferior relativamente ao sexo masculino (Josephs, Markus, & Tafarodi, 1992; Paiva, 2009); H3 - Os alunos com maior escolaridade apresentam um autoconceito inferior aos restantes anos de escolaridade (Entwistle, McCune, & Walker, 2000; Paiva, 2009); H4 - O autoconceito dos alunos é influenciado negativamente pelo número de reprovações (Azevedo & Faria, 2004; Peixoto, 2004; Paiva, 2009); H5 - Um maior investimento no tempo de estudo, por parte dos alunos, influencia positivamente o seu autoconceito (Paiva, 2009); H6 - As metas escolares definidas pelos alunos têm uma influência positiva no seu autoconceito (Köller, Daniels, Schnabe, & Baumert, 2000; Loos, 2003; Paiva, 2009).

2.2. Participantes.

Foi usada uma amostra de 505 alunos de duas escolas públicas do norte de Portugal. As escolas foram escolhidas por motivos de âmbito geográfico. A amostra é constituída por 214 (42.4 %) rapazes e 291 (57.6 %) raparigas, onde se verifica uma média de idades de 15.9 anos ($DP = 160$) e inclui todos os anos de escolaridade dos dois ciclos de estudo. Frequentam o 7º ano de escolaridade 32 (6.3 %) alunos, o 8º ano 37 (7.3 %), o 9º ano 45 (8.9 %), o 10º ano 152 (30.2 %), o 11º ano 131 (25.9 %) e o 12º ano 108 (21.4 %), estando as idades compreendidas entre os 12 e os 22 anos.

2.3. Instrumentos.

Foi aplicado o QENCE (Paiva, Cunha, & Lourenço, 2011) para avaliar a eficácia negocial em contexto escolar, instrumento formado por 21 itens distribuídos pelas dimensões Influência Negocial - IN (e.g. "Para conseguir mais do meu opositor, por vezes demonstro que perco a paciência"), Clima Negocial - CN (e.g. "Para se atingir o acordo é importante revelar gostos comuns e realçar as afinidades com o oponente"), Racionalidade Negocial - RN (e.g. "Consigo aceitar as críticas do meu oponente"), Firmeza-Flexibilidade Comportamental - FFC (e.g. "A minha maneira de negociar baseia-se principalmente no bom senso e na minha capacidade de debater os assuntos") e Soluções Construtivas - SC (e.g. "Numa negociação é fundamental trabalhar em conjunto para encontrar os interesses comuns às duas partes"). A estas dimensões correspondem os *alphas* de Cronbach de .88, .82, .84, .80 e .88, respetivamente, e para a escala total de .84, revelando valores de coeficientes robustos.

Para avaliar o autoconceito dos alunos usou-se a Escala *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale-2*, originalmente concebida por Piers (1984), revista e publicada em versão reduzida por Piers e Herzberg (2002). Foi aplicada a versão portuguesa adaptada e validada por Veiga (2006). Os indivíduos que alcançam as cotações mais elevadas na escala parecem ser os que apresentam um autoconceito superior. A PHSCS-2 é constituída por 60 itens distribuídos por 6 fatores: Aspeto Comportamental - AC (e.g. "Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha"), Estatuto Intelectual - EI (e.g. "Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma"), Aparência Física - AF (e.g. "Tenho uma cara agradável"), Ansiedade - AN (e.g. "Fico nervoso (a) quando o professor me faz perguntas"), Popularidade - PO (e.g. "Os meus colegas de turma troçam de mim") e Satisfação-Felicidade - SF (e.g. "Sou uma pessoa feliz"). Estas dimensões apresentam valores de *alphas* de Cronbach de .74, .75, .72, .62, .66 e .67, respetivamente, e para a escala total de .89.

Foi ainda aplicada uma Ficha de Dados Pessoais e Escolares (FDPE) para avaliar o sexo, ano de escolaridade, número de reprovações, horas de estudo e metas escolares, variáveis incluídas no modelo de equações estruturais hipotetizado. Para avaliar as ambições a nível académico, os alunos foram inquiridos através de uma questão onde foram apresentadas quatro opções: 1 - até ao 9º ano de escolaridade; 2 - até ao 12º ano de escolaridade; 3 - concluir um curso superior e 4 - ainda não decidi.

2.3. Procedimentos.

Foi requerida autorização para a utilização dos instrumentos aos respetivos autores, assim como foram apresentados os objetivos do estudo ao Ministério da Educação, tendo sido, igualmente pedida permissão para a efetivação do mesmo. Nesta sequência, foi pedida autorização para a realização da investigação às escolas envolvidas no estudo e solicitada a disponibilidade dos professores e dos diretores de turma. Aos alunos, foi entregue um documento relativo ao consentimento informado, a entregar aos encarregados de educação. Depois de devidamente autorizados, os alunos foram esclarecidos que os dados recolhidos eram anónimos e confidenciais, sendo que poderiam decidir se pretendiam participar ou não. A aceitação por parte dos alunos foi bastante positiva.

Os questionários foram administrados em sala de aula, dentro do horário escolar, especificamente nas aulas de Educação para a Cidadania sempre com a presença de um dos investigadores para esclarecimento de eventuais dúvidas e o tempo médio de resposta foi de cerca de 30 minutos.

Relativamente ao tratamento estatístico dos dados foi realizado no programa SPSS/AMOS21 (Arbuckle, 2012; Lowe, Winzar, & Ward, 2007). Analisados os resultados foram removidos todos os casos com missing values de forma a facilitar a estimação dos parâmetros utilizando o método da estimação maximum likelihood (ML) no programa AMOS. Optou-se, também, por manter os outliers, uma vez que a estatística descritiva de cada uma das amostras se mostrou ainda adequada.

3. Resultados

Num primeiro momento procedeu-se à análise dos resultados descritivos da amostra. Nas Tabelas 1, 2, 3 e 4, apresenta-se uma distribuição conjunta dos alunos segundo o ano de escolaridade, sexo, tempo de estudo, número de reprovações e metas escolares.

Da tabela 1 verifica-se que, no ensino básico, o número de reprovações aumenta com o avanço da escolaridade em ambos os sexos, observando-se o maior insucesso no sexo feminino, com exceção no 9º ano de escolaridade, contudo é neste ano de escolaridade onde os rapazes e as raparigas apresentam o maior número de reprovações. Relativamente ao tempo de estudo e nos três anos de escolaridade, os rapazes apresentam sempre as melhores médias comparativamente ao sexo oposto, sendo no 8º ano onde se verifica, em ambos os sexos, um maior dispêndio de tempo dedicado ao estudo.

De realçar que é no 9º ano de escolaridade onde rapazes e raparigas estudam menos. Comparando estas duas variáveis, poder-se-á dizer que é no 9º ano

de escolaridade, em ambos os sexos, onde se reprova mais e estuda menos.

Tabela 1

Distribuição dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão do n.º de reprovações, horas de estudo, em função do ano de escolaridade e sexo, para os alunos do ensino básico

Variáveis	7º ano				8º ano				9º ano					
			masc.		fem.		masc.		fem..		masc.		fem.	
	Min.	Máx.	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
N.º Reprovações	0	3	.26	.56	.46	.97	.45	.76	.59	.80	1.05	.81	.86	.99
Tempo de Estudo	0	21	5.84	5.40	5.70	4.48	7.50	4.99	6.11	5.32	4.19	5.10	3.91	3.22

No ensino secundário, são as raparigas que apresentam as maiores médias no número de reprovações, com exceção do 11º ano de escolaridade onde os rapazes quase triplicam essa média (cf. [Tabela 2](#)). Quanto ao tempo de estudo, as raparigas estudam sempre mais que os rapazes, com exceção no 12º ano onde o sexo masculino quase que triplica as horas de estudo, relativamente ao sexo oposto. Todavia, o tempo de estudo despendido pelas raparigas vai decrescendo à medida que aumenta a sua escolaridade (sendo praticamente metade do 10º para o 12º ano de escolaridade), verificando-se o contrário nos rapazes, apenas com uma pequena variação no 11º ano.

Relativamente ao ensino básico, poder-se-á inferir que as metas escolares pretendidas pelos alunos são idênticas, embora, no 9º ano de

escolaridade, o final de ciclo de estudos, os rapazes tenham aspirações superiores às raparigas que se apresentam mais indecisas relativamente ao seu futuro (cf. [Tabela 3](#)). No entanto, é no 8º ano, em ambos os sexos, onde é visível uma decisão mais efetiva sobre as metas escolares, com maior aspiração por parte das raparigas. É no 9º ano de escolaridade onde se constata o maior número de indecisos relativamente à definição das metas escolares, sendo tal situação mais visível no sexo feminino. Dos alunos da amostra, 5 (3,78 %) pretendem concluir apenas o 9º ano de escolaridade, 32 (24,25 %) aspiram o 12º ano, 53 (40,15 %) ambicionam concluir um curso superior e 42 (31,82 %) ainda estão indecisos quanto às suas metas escolares.

Tabela 2

Distribuição dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão do nº de reprovações, tempo de estudo, em função do ano de estudo e sexo, para os alunos do ensino secundário

Variáveis	10º ano				11º ano				12º ano					
			masc.		fem.		masc.		fem..		masc.		fem.	
	Min.	Máx.	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
N.º Reprovações	0	6	.41	.64	.42	.69	.64	1.09	.26	.52	.51	.85	.96	1.05
Tempo de Estudo	0	25	5.84	5.00	7.03	5.39	5.66	4.84	6.46	5.04	8.54	7.13	3.49	5.38

Tabela 3

Distribuição dos alunos segundo o ano de escolaridade, sexo e metas escolares, no ensino básico

Ano	Sexo	Metas Escolares							
		9º ano		12º ano		Curso Superior		Ainda não decidi	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
7º	Masc.	02	10.5	04	21.1	06	31.6	07	36.8
	Fem.	01	7.7	01	7.7	05	38.5	06	46,2
8º	Masc.	01	5.0	04	20.0	11	55.0	04	20.0
	Fem.	01	2.7	12	32.4	19	51.4	05	13.5
9º	Masc.	---	---	06	28.6	09	42.9	06	28.6
	Fem.	---	---	05	22.7	03	13.6	14	63.6

É possível inferir que a maioria dos alunos (71,5 %) tem como meta escolar a obtenção de um curso superior, contudo existem 65 alunos (16,7 %) que ainda estão indecisos quanto ao seu futuro escolar (cf. Tabela 4). Constata-se a existência de 46 alunos (11,8 %) que pretendem, apenas, concluir o 12º ano de escolaridade. São os alunos do 10º ano que se

revelam mais indecisos, e do total da amostra são os rapazes que mostram maior indecisão. De realçar que são as raparigas que em maior número pretendem, apenas, concluir o 12º ano de escolaridade, mas também duplicam em número (185) as que aspiram concluir um curso superior, quando comparadas com os rapazes (94).

Tabela 4

Distribuição dos alunos segundo o ano de escolaridade, sexo e metas escolares no ensino secundário

Ano	Sexo	Metas Escolares					
		12º ano		Curso Superior		Ainda não decidi	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
10º	Masc.	09	14.3	36	57.1	18	28.6
	Fem.	07	8.0	68	77.3	13	14.8
11º	Masc.	08	15.1	30	56.6	15	28.3
	Fem.	01	1.3	69	88.5	08	10.3
12º	Masc.	03	8.6	28	80.0	04	11.4
	Fem.	18	24.7	48	65.8	07	9.6

Posteriormente, fez-se a aplicação dos dados recolhidos no modelo com os alunos da amostra (cf. figura 1). No modelo foi assumido que o autoconceito académico influencia a eficácia negocial e que algumas variáveis exógenas (sexo, ano de escolaridade, número de reprovações, horas de estudo e metas escolares) exercem influência no autoconceito dos alunos. As relações causais que foram hipotetizadas neste modelo derivam direta ou indiretamente das referências explícitas na literatura (Azevedo & Faria, 2004; Entwistle et al., 2000; Köller et al., 2000; Loos, 2003; Paiva, 2009; Peixoto, 2004). No que diz respeito às relações constantes no modelo hipotetizado para a amostra em estudo, foi assumido, por parcimónia, que cada um dos construtos

influencia apenas os seus itens específicos (Byrne, 2001) e as relações entre variáveis exógenas e endógenas são representadas por um beta (β).

Na tabela 5 podem observar-se os dados descritivos (mínimos, máximos, média, desvio-padrão, assimetria e curtose) correspondentes às variáveis incluídas no modelo de equações estruturais. Tomou-se como critério o estabelecido por Curran, West e Finch (1996), que consideram que valores de assimetria maiores que 3 e de curtose maior do que 10 não devem ser considerados. Na amostra, nenhuma variável revela valores próximos de tais critérios, pelo que se justifica proceder à estimação do ajuste do modelo

Tabela 5.

Estatística descritiva (mínimo, máximo, média, desvio-padrão, assimetria e curtose) correspondente às variáveis incluídas no modelo de equações estruturais

Variável	Mínimo	Máximo	Média	DP	Assimetria	Curtose
Número de reprovações	0	6	.55	.844	1.769	4.130
Tempo de estudo	0	25	5.76	5.39	1.313	1.555
Popularidade	0	1	7.38	1.98	-.404	-1.837
Satisfação-felicidade	1	8	6.81	1.49	-1.578	2.293
Ansiedade	0	8	4.44	2.01	-.090	-.678
Estatuto intelectual	0	13	8.77	2.58	-.658	.294
Aparência física	0	8	5.21	2.07	-.408	-.657
Aspeto comportamental	0	13	10.33	2.45	-1.325	1.711
Firmeza-flexibilidade comportamental	4	20	15.92	4.12	-1.490	2.191
Racionalidade negocial	4	20	15.81	3.74	-1.318	2.346
Clima negocial	5	25	18.92	4.72	-1.297	2.171
Influência negocial;	5	25	16.54	5.51	-.454	-.398
Soluções construtivas	3	15	13.11	2.76	-2.088	-4.776

A figura 1 especifica o modelo hipotetizado para os alunos da amostra. As relações causais possíveis são as constantes no modelo conforme as hipóteses delineadas para a investigação.

A avaliação dos resultados da contrastação do modelo de equações estruturais é baseada em dois critérios: nível global de ajustamento do modelo e significância dos coeficientes de regressão calculados.

Os índices de bondade de ajustamento global do modelo proposto são robustos ($\chi^2/gf = 1.523$; GFI = .965; AGFI = .949; CFI = .950; TLI = .935; RMSEA = .032), confirmando a hipótese de que o modelo proposto representa as relações entre as variáveis existentes na nossa matriz empírica.

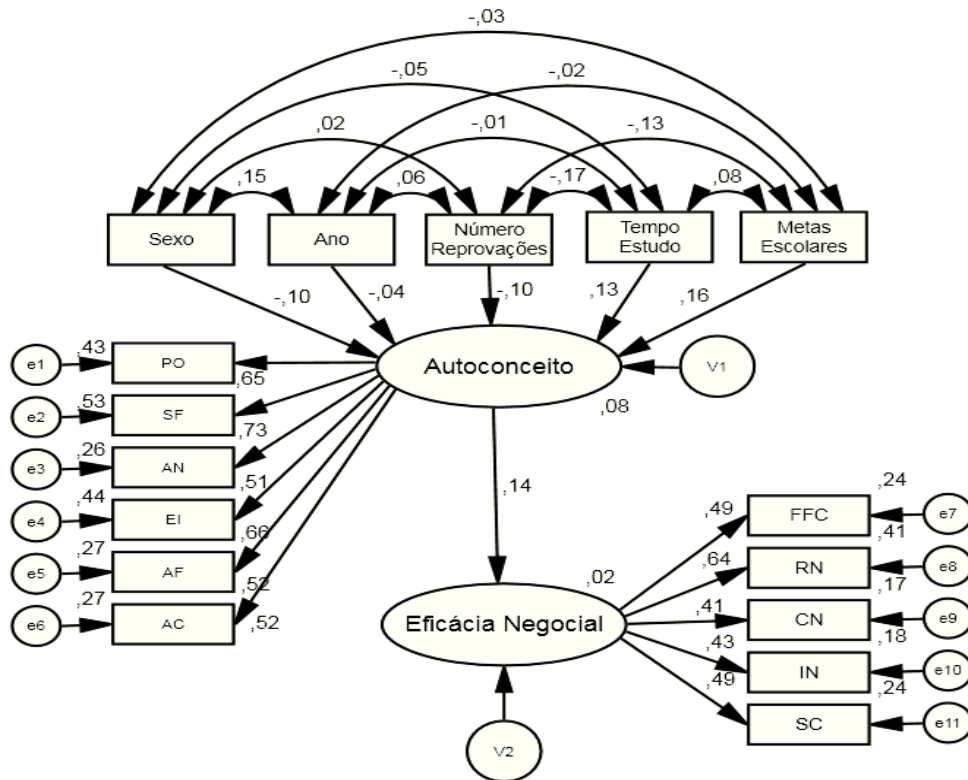


Figura 1

Especificação pictórica do modelo das relações causais com os valores estandardizados.

V1=Variância residual da variável latente Autoconceito; V2=Variância residual da variável latente Eficácia Negocial; a letra (e) seguida de um número (1, 2, ...) diz respeito ao erro de medida da variável observável respetiva

Da análise da tabela 6 e da figura 1 pode concluir-se que as hipóteses que orientaram as especificações receberam confirmação, exceto a H3 - Os alunos com maior escolaridade apresentam um autoconceito inferior aos restantes anos de escolaridade ($\beta = -.04$; $p = n.s.$):

- H1. A eficácia negocial de conflitos dos alunos é influenciada positivamente pelo seu autoconceito ($\beta = .14$; $p < .05$).

- H2. O sexo feminino revela um autoconceito inferior relativamente ao sexo masculino ($\beta = -.10$; $p < .05$);

- H4. O autoconceito dos alunos é influenciado negativamente pelo número de reprovações ($\beta = -.10$; $p < .05$);

- H5. Um maior investimento no tempo de estudo, por parte dos alunos, influencia positivamente o seu autoconceito ($\beta = .13$; $p < .05$);

- H6. As metas escolares definidas pelos alunos têm uma influência positiva no seu autoconceito ($\beta = .16$; $p < .01$);

Quanto às variáveis exógenas, observa-se, através da tabela 6, que as únicas relações entre essas variáveis que são estatisticamente significativas são as relações entre sexo e ano de escolaridade ($p < .001$) e entre número de reprovações e tempo de estudo ($p < .001$) e metas escolares ($p < .01$). Analisando as covariâncias, poder-se-á ainda referir que, à medida que se progride na escolaridade, os alunos reprovam mais ($\beta = .06$), dedicam menos tempo ao estudo ($\beta = -$

.01) e indicam metas escolares menos elevadas ($\beta = -.02$). Constata-se, também, que os alunos que apresentam um maior número de reprovações são os que investem menos tempo no seu estudo ($\beta = -.17$), bem como apresentam metas escolares menos

ambiciosas ($\beta = -.13$). Os alunos que investem mais no estudo apresentam metas escolares mais elevadas ($\beta = .08$). Os alunos do sexo feminino estudam menos ($\beta = -.05$), reprovam mais ($\beta = .02$) e apresentam metas escolares menos ambiciosas ($\beta = -.03$).

Tabela 6

Resultados da contrastação da estrutura de covariância (valor e erro estimado e nível de significância) hipotetizado para a amostra

Hipóteses	Valores não estandardizados	Valores estandardizados	Erro de estimativa	P
H1 Sexo → Autoconceito	-.208	-.10	.104	.044
H2 Ano de escolaridade → Autoconceito	-.026	-.04	.036	.461
H3 N.º de Reprovações → Autoconceito	-.124	-.10	.061	.043
H4 Tempo de estudo → Autoconceito	.025	.13	.010	.010
H5 Metas Escolares → Autoconceito	.264	.16	.084	.002
H6 Autoconceito → Eficácia Negocial	.270	.14	.128	.035
Sexo ↔ Ano de Escolaridade	.105	.15	.031	***
Sexo ↔ N.º de Reprovações	.008	.02	.019	.652
Sexo ↔ Tempo de Estudo	-.121	-.05	.119	.307
Sexo ↔ Metas Escolares	-.009	-.03	.014	.511
Ano de Escolaridade ↔ N.º de Reprovações	.077	.06	.053	.146
Ano de Escolaridade ↔ Tempo de Estudo	-.059	-.01	.339	.862
Ano de Escolaridade ↔ Metas Escolares	-.016	-.02	.039	.676
N.º de Reprovações ↔ Tempo de Estudo	-.778	-.17	.205	***
N.º de Reprovações ↔ Metas Escolares	-.069	-.13	.023	.003
Tempo de Estudo ↔ Metas Escolares	.259	.08	.149	.081

Relativamente às correlações múltiplas quadradas, estas indicam que a variável Autoconceito é explicada em 8 % ($\eta^2 = .080$) e a Eficácia Negocial em cerca de 2 % ($\eta^2 = .019$).

4. Discussão

A escola tem observado situações de comportamentos disruptivos/violência que estão hoje a tomar proporções importantes. Anteriormente casuais, atualmente estas situações estão a tornar-se uma constante no dia-a-dia (Lourenço & Paiva, 2004; Paiva, 2009), justificando assim a pertinência do presente estudo, onde se tenta relacionar a importância do autoconceito académico dos alunos e a forma como os mesmos fazem a negociação dos conflitos em contexto escolar.

São escassos os estudos sobre negociação em contexto escolar (Lourenço & Paiva, 2004; Paiva et al., 2011), porém existem vários sobre os processos de gestão de conflitos em contexto organizacional (Melamed & Reiman, 2000).

A relevância concedida à negociação eficaz dos conflitos em contexto escolar é relativamente recente,

e as constatações dos estudos realizados no seu âmbito realçam a importância do seu impacto na educação (Lourenço & Paiva, 2004).

A negociação enquanto mecanismo de gestão construtiva de conflitos na escola pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social, para a elucidação de aspetos da identidade, valores e investimentos do próprio e do outro, bem como para o incremento das relações interpessoais, através de aumento da confiança dos indivíduos na sua capacidade de resolver desacordos (Johnson et al., 1996; Monteiro & Cunha, 2014).

O objetivo principal desta investigação foi verificar de que forma o autoconceito académico dos alunos influenciava a sua eficácia negocial perante os conflitos vivenciados na escola, tendo-se chegado à conclusão de sentido positivo e estatisticamente significativo ($\beta = .14$; $p < .05$). O aluno é um ser social em interação e a percepção que tem de si próprio influencia as suas relações interpessoais, e portanto o modo como se comporta em diferentes contextos e situações (Vaz Serra, 1986), como as situações de negociação.

Relativamente às variáveis exógenas, confirmou-se que o sexo feminino apresenta um autoconceito inferior relativamente ao sexo masculino ($\beta = -.10$; $p < .05$) sendo esta relação estatisticamente significativa, o que vem confirmar valores obtidos por Lourenço e Paiva (2010). Alguns estudos (Martini, 1999; Reis, 2002) mostram que, em comparação com os rapazes, as raparigas percebem as suas competências e a sua própria capacidade de uma forma mais negativa, revelam uma baixa expectativa de sucesso, assim como conferem, muitas vezes, o insucesso à ausência de capacidade e o sucesso a fatores externos. Este pensamento pré-concebido pode provocar uma quebra no autoconceito, na autoeficácia e na motivação dessas alunas. Por outro lado, os rapazes demonstram maior perseverança em tarefas mais complexas comparativamente com as raparigas e atribuem menos o fracasso à inteligência ou capacidade intelectual, mantendo o próprio autoconceito (Martini, 1999).

Quanto ao ano de frequência escolar, os alunos de menor escolaridade apresentaram valores mais elevados de autoconceito ($\alpha = -.04$; $p = .461$), não sendo estes valores estatisticamente significativos, o que está de acordo com a revisão de literatura que refere que os alunos mais novos, pertencentes ao 7º e 9º ano (especialmente o 7º ano), são menos realistas nas avaliações que realizam de si próprios, contrariamente aos alunos do 12º ano que revelaram valores mais elevados na escala do autoconceito global (Leitão, 2008). Sobre este assunto, Marsh, Parker e Barnes (1985) referem que a investigação no início e meio da adolescência revela resultados opostos, visto que algumas investigações indicam uma recuperação dos níveis anteriores do autoconceito. Contudo, o *timing* da recuperação difere, dado que se verifica uma variação do 7º ao 10º ano. Os mesmos autores verificaram que esta recuperação acontecia desde o 9º ano de escolaridade, enquanto um incremento regular foi encontrado em estudos longitudinais (McCarthy & Hoge, 1984).

Outro aspeto a considerar é que as vivências de insucesso poderão influenciar ainda mais o declínio do autoconceito, dado que o número de reprovações terá um efeito contraproducente no autoconceito dos alunos (Azevedo & Faria, 2004; Fontaine, 1991). Resultados idênticos foram obtidos na presente pesquisa o autoconceito dos alunos é influenciado negativamente pelo número de reprovações ($\beta = -.10$; $p < .05$), sendo esta relação estatisticamente significativa. Conforme é referido por Amado (2001), para alguns alunos qualquer investimento no

trabalho escolar não faz sentido, em especial para os que são repetentes e já transportam consigo grandes deceções no seu percurso escolar, aqueles para quem a prossecução dos estudos não faz parte do seu projeto.

Na relação do autoconceito com o tempo de estudo, verificou-se que à medida que os alunos despendem mais tempo no seu trabalho pessoal, vão aumentando o seu interesse intrínseco na própria atividade de aprendizagem, e este trabalho está dirigido para o entendimento das relações entre os conteúdos integrando-os em um todo significativo (Rosário, 2001). O tempo, por si só, não pode ser encarado como sinónimo de investimento na tarefa (Mourão, 2005), no entanto, a verdade é que sem investimento de tempo as tarefas não podem ser completadas. Gill e Schlossman (2003), através de um levantamento feito tendo por base várias sondagens dos últimos 50 anos, comprovam que a grande maioria dos alunos americanos de todos os anos de escolaridade gastam hoje em dia menos de uma hora de estudo diário, quantidade de tempo que não se alterou substancialmente pelo menos nos últimos vinte anos.

Estas constatações têm muito valor do ponto de vista educativo pelo facto de destacarem a importância do trabalho pessoal no processo de aprendizagem dos alunos, propondo a necessidade da sua promoção dentro do discurso educativo (Kember & Leung, 1998). Porém, o facto de alguns alunos apresentarem um tempo de estudo apropriado e não atingirem o rendimento desejado poder-se-á justificar devido a não orientarem de uma forma correta as suas atividades de estudo (e.g., controlo dos distratores, horários de estudo desajustados, monitorização inadequada), a não dominarem as estratégias autorregulatórias necessárias para otimizar esse tempo ou apresentarem dificuldades de aprendizagem que os impedem de reter e processar adequadamente as matérias estudadas (Lourenço, 2007). Na nossa investigação, constatou-se que um maior investimento no tempo de estudo, por parte dos alunos, influencia positivamente o seu autoconceito, sendo esta relação estatisticamente significativa ($p < .05$).

Tendo em consideração as metas dos alunos, numa investigação de Köller et al. (2000), realizada com 934 alunos alemães, os que tinham intenção de seguir cursos relacionados à Matemática avançada apresentaram, em sua maioria, autoconceito favorável (Loos, 2003). A corroborar estes dados, na nossa investigação as metas escolares definidas pelos

alunos evidenciaram uma influência positiva no autoconceito ($\beta = .16$; $p < .01$), tendo-se revelado estatisticamente significativa.

Na perspectiva de alguns autores (Fontaine, 1991; Vaz Serra, 1986), uma percepção positiva de si próprio poderá estar associada a melhores resultados escolares, pelo que a promoção do autoconceito poderá ser encarada como um fator importante na definição e operacionalização dos objetivos específicos da educação, na medida em que se encontra da mesma forma associado ao bem-estar do indivíduo, e, por isso, com a sua qualidade de vida em distintos contextos. Um autoconceito acadêmico positivo origina um bom rendimento escolar, tendo inferências nas opções vocacionais, aspirações educacionais e comportamento do indivíduo na escola (Peixoto, 2003).

No modelo em estudo o autoconceito dos alunos está explicado diretamente pelas variáveis exógenas sexo, ano de escolaridade, número de reprovações, tempo de estudo e metas escolares em 8 % ($\eta^2 = .080$), enquanto a variável eficácia negocial é explicada em cerca de 2 % ($\eta^2 = .019$) pela variável autoconceito.

Como já foi referido (cf. figura 1), as duas variáveis endógenas que integram o modelo (variáveis dependentes mediadoras) não se encontram igualmente explicadas pelos efeitos estimados no modelo. O conjunto de relações causais especificadas apresenta um baixo nível explicativo relativamente aos dois construtos em estudo. Estes resultados, não comprometendo a validade do modelo que ajustou de uma forma muito satisfatória, segundo os índices de ajustamento global, representam, no entanto, uma importante limitação quanto à capacidade explicativa dos efeitos entre as variáveis. Todavia, as possíveis variações nas mesmas parecem estar determinadas também por outras variáveis não incluídas no modelo. Estes dados sugerem a necessidade de reespecificarmos o modelo, procurando outras variáveis que, influenciando significativamente nas variáveis dependentes, aumentem a variância explicada das variáveis endógenas. Dessa forma, ganharíamos na compreensão da eficácia negocial dos alunos da amostra.

É desejável que a investigação, nesta área ainda pouco explorada no espaço educativo, se continue a desenvolver através da sucessiva aplicação do QENCE por investigadores, professores e educadores. Assim, será possível obter uma recolha de dados facilitadora da compreensão do papel desempenhado pelas diferentes dimensões da negociação de conflitos nas escolas e das variáveis a ela associadas. Por outro lado, também pode contribuir para a elaboração de

programas de intervenção nesta área.

Referências

- Amado, J. S. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Asa.
- Arbuckle, J. L. (2012). *IBM SPSS AMOS 21 User's Guide*. Chicago: Smallwaters Corporation.
- Azevedo, A., & Faria, L. (2004). Manifestações diferenciais do auto-conceito no fim do ensino secundário português. *Paidéia*, 14(29), 265-276.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bechtoldt, M. N., De Dreu, C. K. W., Nijstad, B. A., & Zapf, D. (2010). Self-Concept Clarity and the Management of Social Conflict. *Journal of Personality*, 78(2), 539-574. doi:10.1111/j.1467-6494.2010.00626.x
- Byrne, B. M. (2001). *Structural Equation Modeling With AMOS – Basic Concepts, Applications and Programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cunha, P. (2008). *Conflito e negociação*. (2a ed.). Porto: Asa.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, G. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1, 16-29. doi: 10.1037/1082-989X.1.1.16
- Deutsch, M. (1994). Constructive conflict resolution: Principles, training and research. Special Issue: Constructive conflict management: An answer to critical social problems? *Journal of Social Issues*, 50, 13-32. doi: 10.1111/j.1540-4560.1994.tb02395.x
- Entwistle, N. J., McCune, V., & Walker, P. (2000). Conceptions, styles and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience. In R. Stenberg & L. F. Zang (Eds.), *Perspectives on cognitive, learning and thinking Styles styles* (pp. 211-245). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psicologica*, 5, 13-31.
- Gill, B. P., & Schlossman, S. L. (2003). A nation at rest: The American way of homework. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(3), 319-337. doi: 10.3102/01623737025003319
- Inglez de Souza, L., & Ferreira de Brito, M. (2008). Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 193-201. doi: 10.1590/S0103-166X2008000200004.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Mitchell, J., Cotton, B., Harris, D., & Louison, S. (1996). Effectiveness of conflict management in an inner-city elementary schools. *The Journal of Education Research*, 89(5), 280-285. doi: 10.1080/00220671.1996.9941329
- Josephs, R. A., Markus, H. R., & Tafarodi, R. W. (1992). *Social Psychology*, 63(3), 391-402. doi: 10.1037/0022-3514.63.3.391
- Kember, D., & Leung, D. (1998). Influences upon students' perceptions of workload. *Educational Psychology*, 18(3), 293-307. doi: 10.1080/0144341980180303

- Köller, O., Daniels, Z., Schnabel, K. U., & Baumert, J. (2000). Kurswahlen von und Jungenim Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse [Course selections of girls and boys in mathematics: The role of academic self-concept and interest.]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 26-37. doi: 10.1024//1010-0652.14.1.26.
- Leitão, F. C. T. (2008). *Diferenciação e desenvolvimento do autoconceito em alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Loos, H. (2003). *Atitude e desempenho em matemática, crenças auto-referenciadas e família: uma pathanalysis*. Tese de doutoramento, não publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
- Lourenço, A. A. (2007). *Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico: Contributo da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade*. Tese de doutoramento não publicada, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2004). Negociação de conflitos em contexto escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(1), 121-140.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2006). Comportamentos anti-sociais dos adolescentes: influência da satisfação escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, 10(1), 159-181.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2010). Autoconceito e rendimento académico: um estudo com modelos de equações estruturais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18(1), 1138-1663
- Lowe, B., Winzar, H., & Ward, S. (2007). *Essentials of SPSS for Windows versions 14 e 15: a business approach*. South Melbourne, Victoria: Thomson Learning Australia.
- Marsh, H. W., Parker, J., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex and academic measures. *American Educational Research Council*, 22(3), 422-444. doi: 10.3102/00028312022003422
- Martini, M. L. (1999). *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Dissertação de mestrado, não publicada. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.
- McCarthy, J. D., & Hoge, D. R. (1984). The dynamics of self-esteem and delinquency. *American Journal of Sociology*, 90, 396-410. doi: 10.1086/228085.
- Melamed, J. C., & Reiman, J. W. (2000). Collaboration and conflict resolution in education. *High School Magazine*, 7(79), 16-20.
- Monteiro, A. P., & Cunha, P. (2014). A paz é possível nas escolas? Alguns procedimentos úteis para a gestão construtiva de conflitos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(2), 8-20.
- Mourão, R. (2005). *Trabalhos de casa, crenças e verdades*. Dissertação de Mestrado não publicada. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2009). Autoconceito e autoeficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6, 206-218.
- Paiva, M. O. A. (2009). *A dinâmica do autoconceito na disrupção escolar: um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico* (Trabalho de Pós-doutoramento). Escola de Estudos Pós-Graduados e de Investigação da Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Paiva, M. O. A., Cunha, P., & Lourenço, A. A. (2011). Questionário de Eficácia Negocial de Conflitos na Escola (QENCE): validação de um instrumento para a construção de paz nas escolas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3(3), 23-31.
- Peixoto, F. (2003). Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, auto-conceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22(1), 235-244.
- Piers, E. V. (1984). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Feel About Myself)* (2a ed.). Tennessee: Counselor Recording and Tests.
- Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris 2: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (2a ed.). Wilshire Boulevard, California: Western Psychological Services.
- Reis, S. M. (2002). Internal barriers, personal issues, and decisions faced by gifted and talented females. *Gifted Child Today*, 25, 14-28. doi: 10.4219/gct-2002-50
- Rosário, P. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5(1), 87-102.
- Serrano, G. (1996). *Elogio a la Negociación*. Universidad de Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico. Recuperado de: <http://tv.usc.es/mmobj/index/id/2313>
- Simões, M. F. (2001). *O interesse do autoconceito em educação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 67-76.
- Teixidó, J., & Castillo, M. (2013). *Prácticas de Mejora de la Convivencia Escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7, 57-66.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Revista Psicologia e Educação*, 5(2), 39-48.
- Zampa, D. (2005). *Mediación educativa y resolución de conflictos: modelos de implementación*. Madrid: Editorial CEP.