

Maria Antónia Valério Marques Mineiro Gomes

**AUTO-CONCEITO /AUTO-ESTIMA E RENDIMENTO ESCOLAR EM
ALUNOS DO 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO**

**Contributo para melhorar a comunicação e o bem-estar em
contexto escolar**



Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde

Orientadora: Doutora Maria de Fátima Goulão

Universidade Aberta

Lisboa 2007

Maria Antónia Valério Marques Mineiro Gomes

**AUTO-CONCEITO/ AUTO-ESTIMA E RENDIMENTO ESCOLAR
EM ALUNOS DO 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO**

**Contributo para melhorar a comunicação e o bem-estar em contexto
escolar**

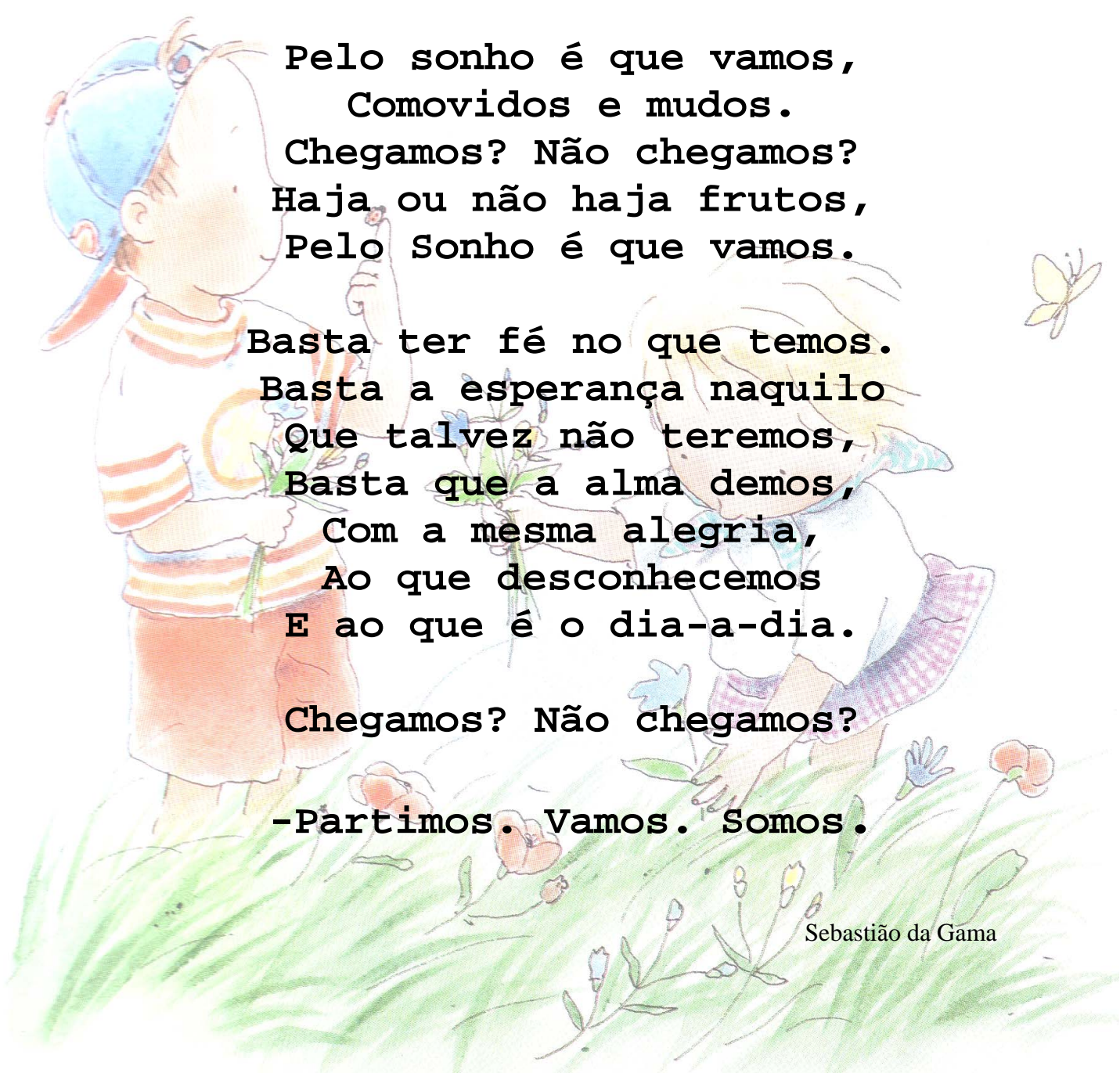
Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde

Orientadora: Doutora Maria de Fátima Goulão

Universidade Aberta

Junho 2007

“Pelo Sonho é que vamos”



Pelo sonho é que vamos,
Comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
Pelo Sonho é que vamos.

Basta ter fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
Que talvez não teremos,
Basta que a alma demos,
Com a mesma alegria,
Ao que desconhecemos
E ao que é o dia-a-dia.

Chegamos? Não chegamos?

-Partimos. Vamos. Somos.

Sebastião da Gama

Referências Bibliográficas

Abreu, M. (1996). *Pais, professores e Psicólogos*. Coimbra: Coimbra Editora.

Alcantara, J. A. (1991). *Como educar a auto-estima. Métodos. Estratégias. Actividades Directrizes adequadas. Programação de planos de actuação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Almeida, L. S. (1993). *Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos*. In Almeida, L. S. (coord.). *Capacitar a escola para o sucesso educativo. Orientações para a prática educativa*. Vila Nova de Gaia: Edipisco

Almeida, L. (1998). *Nota de apresentação*. In Revista Inovação Educacional, vol. 11,2.

Alves; Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*, Lisboa: McGraw-Hill

Antunes, J. (2002). *Motivação e atitudes dos jovens alunos face ao ambiente da aula e da escola*. Tese de Mestrado em Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa

Azevedo, M (2003). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares. Sugestões para estruturação da escrita*. Universidade Católica. (3ª edição). Lisboa: Editora.

Bachman, J.; Malley, P (1986). *Self-concepts, self –esteem and educational experiences: The frog pond revisited (again)*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 50, N° 1, pp 35-46

Bandura, A. (1977). *Self –efficace: Toward a unyfyng teory of behavioral change*; Psych. Review, pp 46-58

- Bardin, Laurence (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros Oliveira, J (1996) *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina
- Barros, F.; Barão, H (1987). *A comunicação na família e projectos de vida: procura de identidade social e pessoal dos jovens*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas.*, 2ª ed. Lisboa: Ed. Moraes
- Belchior, F.H. (1996) *Aprendizagem e desenvolvimento: o conhecimento, a moral, e o afecto*. In Revista Português de educação, Ano XXX, 3, pp 201 - 227.
- Brookover, W.; Beady, C.; Flood, P.; Schweitzer, J.; Wisenbaker, J.(1979), *School social systems and student achievement*. New-York: A.j.F. Bergin Publishers Book
- Burns, R. B. (1982). *Self-Concept development and education*. New York: Holt
- Byrne, B. & Shavelson, R. (1996). *On the structure of social selfconcept for pre, early, and late-adolescents: A test of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model*. Journal of Personality and Social Psychology, 70, pp 599-613.
- Campos, B. P. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cancela, M. (2003). *Representações Sociais de crianças e adolescentes*, Tese de mestrado Lisboa: Universidade Aberta

Candeias, A (1995). *Atitudes face à Escola. Um estudo exploratório com alunos 3º ciclo do ensino Básico*. Tese de mestrado Évora: Universidade de Évora

Carapeta, Ramires & Viana. (2001), *Auto-conceito e participação desportiva*. Lisboa: Análise Psicológica XIX. pp 51-58.

Carmo, H.; Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto - aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Cavaco, P. (2003). *Estudo das relações existentes entre o auto-conceito académico e orientações motivacionais em alunos com sucesso e insucesso escolar*. Monografia da Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Charms. R. (1968). *Personal Causation: The Internal Affective Determinantes of Behavior*, New York. Academic Press

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Educação, Integração e Cidadania Documento Orientador das Políticas de Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta Global de Reforma -Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cunha, P. (1993). *Objectivos, conteúdos e métodos da disciplina de desenvolvimento pessoal e social*. In *Inovação*, VI, pp. 287-308.

Coopersmith, S. (1967). *Self -esteem Inventoty*, S. Francisco: Univ. Press

Covington, M. (1989). *Self-esteem and failure in school. The importance of self-esteem*. U. C. Press, Berkeley, C. A. Available from <http://www.findarticles.com>

Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*; New York, Plenum

Dickinson, D. & O'Connell, D. (1990). *Effect of quality and quantity of study on student grades*. In *Journal of Educational Research*, 83, pp 227-230.

Dias, M.; & Nunes, M (1998). *Manual de Métodos de estudo*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas

Elig, T. ;Freze, I. (1979). *Measuring causal attributions for success and failure*. *Journal Personality and social Psychology*, Vol,37, pp 621-634.

Esteves, A. ; Azevedo (1998). *Metodologias quantitativas*, Porto, Instituto de Sociologia – Universidade do Porto

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002), *Motivational beliefs, values and goals*. *Annual Reviews Psychology*. 53, pp 109-132.

Erikson, E. (1976), *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro:Zahar Editores

Ferrão, J. (1995). *Caracterização Regional do Factores de Abandono e Insucesso Escolares*.Lisboa: Ministério da Educação

Fink, M. (1982). *Concept as it relates to academic underachievement*. *Californian Journal of Educational Research*, 13, pp 57-62.

Fontaine, A. M. (1997). *Motivation pour la réussite scolaire*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica

Fontaine, A. M. (1990). *Motivação e realização escolar*. In Campos, B.P. (coord) *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Formosinho, J. P. (1987) *A atribuição causal do insucesso: O posicionamento de uma amostra de professores. Psicologia*. V,3, pp 259-264.

Formosinho, J. P. (1988) *Organizar a escola para o sucesso educativo. In medidas que promovam o sucesso escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fortin M. F. (1999). *O processo de investigação – da concepção à realização* (tradução de Nídia Salgueiro). 2ª ed. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e científicas, Lda.

Frazão, A. (2004). *Consumo de bebidas alcoólicas e de tabaco na população adolescente. Factores pessoais e familiares predictores do consumo*: Tese de Doutoramento Lisboa. Universidade Aberta

Freire. T. (1989). *Lazer e desenvolvimento humano*. *Jornal de Psicologia* 8. pp 27-31

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.

Frieze, I.; Snyder, H. (1980). Children's beliefs about the causes of success and failure in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 72, pp 186-196.

Gegas, V. (1982) *The self –concept*. *Ann. Rev. Social*, 8, pp1-33

Giddens, A. (1992). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras. Celta editora.

Glasser, W. (1965). *Reality Therapy*. New York: Harper Bd.

González C, R. & Valle Arias, A. (1998). *Características afectivo-motivacionais de los estudiantes con dificultades de aprendizaje*. Em V. S. Bermejo & J. A. B. Llera (Orgs.), *Dificultades de aprendizaje España*: Editorial Síntesis. pp 261-278.

Hamers, J. H. M. & Overtoom, M. TH. (1998). *Programas europeus de ensinar a pensar:Tendências e avaliação*. In *Inovação*, vol. 11, pp 29-25.

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

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. University of Denver

Harter, S. (1993). *Vision of self Beyond the me in mirror*. In J. E. Jacobs (Ed) *Developmental Perspectives on Motivation*. Lincon: University of Nebraska pp. 99-144.

Hattie, J. (1992) *Self-Concept*, Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates, Publishers

Henriques. E. (2000). *Padão de Desenvolvimento da motivação/ intrínseca em estudantes do 6º e 9º ano de escolaridade: relação com o auto-conceito*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Aplicada: Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Horney , K. (1942). *Self-analysis*. New York, Norton Ed.

House. J. D. (2000). *The effect of student involvement on the development of academic self concept*. *Journal of Social Psychology*. pp. 140, 261-263.

Jesus. S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Jesus. S. (2004). *Psicologia da educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Kochanska, G. (1993). *Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience*. *Child Development*, 64: pp 325-347.
- Lemaitre, P e Maquère, F. (1986). *Saber Aprender*. Lisboa : Publicações Europa América
- Lemos. M. (1993). *A motivação processo de ensino aprendizagem. Em situação de aula*. Tese de doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Universidade do Porto
- Lee, V.; Willams, M. (1977) *Social relationships - part 2*. London. Open University.
- Lourenço, O. (1993). *Crianças para o amanhã*. Porto: Porto Editora.
- Madruça (2004). *Projecto de Intervenção contra o abandono escolar na escola básica do Carregado*. Lisboa Instituto Superior de Educação e Trabalho
- Markus (1987). *The dynamic sel-concept: a social psychological perspective*. *Annual Review of Psychochogy*, 38, pp 299-377.
- Marsh. H. W. (1992). *Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals?* *Jounal of Educational Psychochogy*. 84, pp 553-562.
- Maroco, J. (2003) *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo. Ida.
- Marques, R (1990). *Educação e desenvolvimento pessoal e social – objectivos, conteúdos e métodos*. Lisboa: Texto Editora

Marujo, H. W. L. & Perloiro. M. (2002). *A família e: o Sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

Matos, A. P. (1989). *O treino Auto afirmativo e de Aptidões Sociais, Psiquiatria Clínica*, 2, Coimbra, pp. 17-33.

McClelland, D. (1961), *The achievement society*. Princeton, Nostrand Ed

Monteiro, V. (2003). *Leitura a par. Efeito de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, auto-conceito de alunos do 2º e 4º ano de escolaridade*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.

Montes, E. (2001). *Mecanismos de protecção da auto-estima dos adolescentes dos 7º aos 10º anos de escolaridade*. Tese de Mestrado. Lisboa. Instituto d Superior de Psicologia Aplicada

Murphy, J. et al. (1998). *The Family APGAR and psychosocial problems in children: a report from ASPN and PROS*. Journal of Family Practice, January, 46 (1), pp 54-64.

Mouran, J. M. (2000) *Mudanças na comunicação pessoal*. São Paulo: Paulinas,

MORAN J; (2000), *Ensino e aprendizagens inovadoras com tecnologias, Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*, Editora Papirus.

Nisbet, J. (1992). *Ensinar e aprender a pensar: uma revisão temática*. In Inovação, 5, pp 2-3.

Nisbet, J. D.e Entwistle, N. J. (1980). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Oikos-tau Ediciones

Quivy, R. E; Campenholdt, L.V. (1998) – *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. 2ªed; Lisboa, Gradiva

Oliveira, J. (1999). *Psicologia da educação: Escola, aluno - aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.

Oliveira, T. C. T. (1992). *Contributo da memória para uma aprendizagem especificamente humana*. In Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXVI, 2, pp. 217-247.

Pereira, A (2003). *SPPS guia prático de utilização – Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*, 4ªed; Lisboa: Sílabo

Peixoto, F. (1998). *Auto-conceito (s), auto-estima e resultados escolares: a influência da repetência no(s) auto-conceito (s), auto-estima de adolescentes*. In M Alves Martins (Eds.), Colóquio de Psicologia e Educação (pp. 51-69). Lisboa: ISPA

Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, Auto-Conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

Peixoto, F. & Almeida, L. S. (1999). *Escala de auto-conceito e auto-estima*. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caíres (Eds.). Actas da VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. pp. 632-648. Braga: Apport.

Pereira, F. (1991). *Auto-Conceito e resultados escolares na adolescência*. Análise Psicológica. pp. 145-150.

Pereira, A. P. (1999). *Os efeitos de um programa tutorial nos níveis de auto-conceito, auto-estima e na motivação para o sucesso de crianças do 2º e do 5º ano de escolaridade*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Pestana. M. H., e Gageiro. J. N. (1998). *Análise de dados para ciências sociais A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo, Lda.

Pestana. M. H., & Gageiro J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais A Complementaridade do SPSS*. 5ª Ed Lisboa: revista Silabo, Lda.

Piers-Harris. (1964). *Age and others correlates of self-concept in children*. Journal of Ed Psych, 4, pp 213-241

Pires, C.M. E.; Ramos, M.N. (1984) *Contribuição Comportamental para a abordagem dos Problemas Escolares: Estratégias Cognitivas Comportamentais*, Revista Portuguesa de Pedagogia, ano XVIII, Coimbra, pp. 195-214.

Pollit, Beck e Hungler, B.P. (2004). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. 5ªedição. Porto Alegre, Artemed

Purkey, W. (1988). *Self concept and school achievement*, Printice Hall

Purkey, W. (1970). *Self concept and school achievement*. New Jersey, Englewood Press

Ramos, N. (2004). *Psicologia clínica e da saúde.*, Lisboa, Universidade Aberta

Ribeiro, C. (1997). *Contributo da perspectiva cognitivista para o esclarecimento de processos intervenientes na aprendizagem*. In Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXI, pp. 1,2,3,223-237.

Robinson, W. (1978). *O desinteresse escolar no ensino secundário*. *Análise Psicológica* Nº I, Vol. II . pp. 23-32

Robinson, W. Tayler, C. (1986). *Auto estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária. Análise Psicológica*. Nº1 Série V, pp. 105-113.

Robinson, W.; Tayler, C.; Correia, M.(1990) "*Repetência*" by portuguese school children in relation to their self perception and self evaluation. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. V, Nº 3, pp. 327-336.

Roger, C. (1982) *A social psychology of Schooling*. London. Routledge & Kegan Paul

Roldão, D. (2003). *Motivação e auto-conceito em alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico*. Monografia da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias. Lisboa: Universidade Lusófona

Rosemberg, M. ; Consering. (1979) *The Self*. New York: Basic Books.

SÁ, M. L. (1997). *O desenvolvimento das percepções de competência. Motivação*. Tese de doutoramento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Lisboa. Universidade de Lisboa

Salema, M.H. (1997). *Ensinar e aprender a pensar*. Lisboa: Texto Editora.

Seabra, C. (1995). *Usos da telemática na educação*. In Acesso; Revista de Educação e Informática. São Paulo, v.5, n.10, pp. 4-11, Julho.

Schultz , W. (1967), *Expandig human awareness*. New Yorqk, Grove Press

Senos, J. (1992). *Auto-estima e resultados escolares*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Senos, J. (1996). *Atribuição causal, Auto-estima e resultados escolares*. *Análise Psicológica*. 14, pp. 111-121.

Senos, J. (1997). *Identidade Social, Auto-estima e resultados escolares.* Análise Psicológica. 15, pp.123-137.

Serra, A. (1988). *O auto-conceito.* Análise psicológica pp.6. 101-110.

Serrão, O. (2001). *A relação entre a motivação e o auto-conceito. Importância do estatuto Escolar nos perfis motivacionais de crianças do 4º ano de escolaridade.* Monografia em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Silvestre, E. (2000). *A identificação ao grupo de pares como estratégia de manutenção do auto-conceito e auto-estima em adolescentes com insucesso escolar.* Monografia em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Skaalvik, E. (1997). *Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety.* *Journal Educational Psychology.* 89, pp. 71-81.

Shavelson, R. S. e Bolus, R. (1982), *Self-concepts: the interplay of theory and methods.* *J. Education Psych.* 74, pp. 3-17.

Song, I.S.; Hattie J. (1984) *Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modelling approach.* *Journal Educational Psychology.*, Vol. 76, Nº 6, pp. 1269-1281.

Sousa, A. (1992). *Relações entre auto-percepção, interesses e resultados escolares.* Mestrado em Psicologia da Educação. Lisboa. Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Sousa, P. (2004). *Através da Auto Avaliação das Escolas, o que se pretende no futuro, para a Relação Professor – Aluno.* Pós Graduação Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Moderna.

Stipek, D.; Gralinski, H., & Kopp, C. (1990). *Self-concept development in the toddler years*. *Developmental Psychology*, 26, pp. 972-977.

Vala, J. E.; Monteiro, M. B. (2002). *Psicologia Social*. 5ª Ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, C. & Almeida, L. (1998). *Avaliação dos métodos de estudo: Estudos preliminares de construção de uma escala*. In IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga: Lusografe.

Veiga, F. (1995). *Transgressão Escolar e auto-conceito dos jovens na escola*, Lisboa: Fim de Século

Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New –York Rinehart and Winston

Weiner, B. (1983). *Some methodological pitfalls in attributional research*. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 75, Nº 4, pp. 530-543

Weiner, B. (1984). *Principles for a theory of student motivation and their application within and attributional framework*. *Research motivation in education student motivation*. Vol 1 Ames. R.; Ames C. ; Orlando. Academic Press

Weiner, B. (1986). *Attribution, emotion, and action*. *Handbook of motivation and cogntion*. Sorrentino, R e Higgins, E. The Guild Ford Press. pp. 281-312.

Weinstein e Fantini (1970). *Toward humanistic Education: a curriculum of affect*. New York, Proeger Ed.

Zenhas, A. & Silva, C. & Januário C. & Malafaya, C. & Portugal, L (1999). *Ensinar a estudar, aprender a estudar*. Porto: Porto Editora.

Outras Consultas

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei Nº 46/86, de 14 de Outubro .

Lei N.º 115/97, de 19 de Setembro.

Proposta de Lei de Bases da Educação, aprovada em reunião de Conselhos de Ministros, de 27 de Maio de 2003.

A Lei N. o 31/2002, de 20 de Dezembro, aprova o Sistema de Educação e do Ensino Não Superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei Nº 46/1986, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161º da Constituição, para valer como lei geral da República

«Abandono/Insucesso Escolar (6 de Março 2003); Comunicado Gabinete Do Ministro da Educação, Lisboa.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	11
ABSTRACT	13
RÈSUMÉ	15
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I – CONSTRUÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO	25
1. Problemática do estudo	26
2. Objectivos do estudo.....	28
3. Organização.....	29
4. Limitações do estudo.....	31
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	32
1. Auto-conceito e auto-estima.....	33
1.1 Diferentes perspectivas de auto-conceito	40
1.2 O desenvolvimento do auto-conceito.....	46
2. Aprendizagem.....	52
2.1 Diferentes perspectivas de aprendizagem.....	55
2.2 Factores que influenciam a aprendizagem.....	58
2.2.1 A afectividade na aprendizagem	60
2.2.2 Motivação	62
2.2.3 Atribuição causal	67
3. O auto conceito e a auto-estima no contexto escolar.....	70
3.1 Relação entre o auto conceito, auto estima e aprendizagem	70
3.2 Auto conceito e resultados escolares.....	71
4. Auto conceito Sucesso escolar e Bem-estar	73
Capítulo III – ESTUDO EMPÍRICO	77
1. Caracterização do local de Estudo	78
1.1 Concelho de Azambuja.....	78
1.2 Agrupamento Vertical AVEACA	81
1.2.1 Escola do Agrupamento	82
1.2.2 Caracterização do parque escolar do Agrupamento	84

1.2.3	Recursos Humanos	86
1.2.4	População Escola	87
1.2.5	Caracterização das turmas da escola	88
2.	Opções metodológicas	90
2.1	Tipos de estudo	90
2.2	Hipóteses de trabalho	92
2.3	Amostra	93
2.3.1	Caracterização das turmas do 6º ano	93
2.3.2	Caracterização das turmas do 9º ano	97
2.3.3	Comparação das características dos 6º e 9º anos	101
2.4	Técnicas de recolha de dados	103
2.5	Instrumentos utilizados	108
2.6	Procedimentos	109
2.7	Técnicas de análise de dados	111
3	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	114
3.1	Análise da amostra do 6º ano.....	115
3.1.1	Sexo e número de retenções.....	115
3.1.2	Auto-conceito – Sexo.....	116
3.1.3	Auto-conceito – Retenção.....	119
3.1.4	Rendimento académico – Causas.....	121
3.2	Análise da amostra do 9º ano.....	124
3.2.1	Sexo e número de retenções.....	124
3.2.2	Auto-conceito – Sexo.....	124
3.2.3	Auto-conceito – Retenção.....	126
3.2.4	Rendimento académico – Causas.....	127
3.3	Comparação entre os alunos dos 6º e 9º anos.....	131
4	Discussão dos Resultados e Conclusão.....	134
	Discussão dos Resultados.....	135
	Conclusão	142

BIBLIOGRAFIA	150
ANEXOS	164
ANEXO1 – Pedido de autorização para realização do estudo....	165
ANEXO 2 – Inquéritos	166

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Constituição do Pessoal Docente e Não Docente	86
Quadro 2	Número de alunos por turma	87
Quadro 3	Distribuição da amostra 6º e 9º anos por ano e por sexo	101
Quadro 4	Alunos por número de retenções	101
Quadro 5	Itens correspondentes a cada Sub-escalas do Auto-conceito	104
Quadro 6	Classificações das causas internas e externas	106

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de alunos no 2º e 3º ciclos	88
Gráfico 2	Percentagem de retenções no 2º e 3º ciclos	89
Gráfico 3	Distribuição dos alunos por sexo	93
Gráfico 4	Média de idades dos alunos do 6º ano	94
Gráfico 5	Percentagem de alunos do 6º Ano sem retenções, com uma retenção e com duas ou mais retenções.....	95
Gráfico 6	Habilitações Literárias do Pai	95
Gráfico 7	Habilitações Literárias das Mães	95
Gráfico 8	Profissão do Pai dos alunos do 6º ano	96
Gráfico 9	Profissão da Mãe dos alunos 6º ano	96
Gráfico 10	Distribuição dos alunos do 9º ano por sexo	97
Gráfico 11	Média de idades dos alunos do 9º ano.....	98
Gráfico 12	Percentagem de alunos do 9º Ano sem retenções, com uma retenção e com duas ou mais retenções	98
Gráfico 13	Habilitações Literárias do Pai dos alunos do 9º ano	99
Gráfico 14	Habilitações Literárias da Mãe dos alunos do 9º ano	99
Gráfico 15	Profissão do Pai dos alunos do 9º Ano	100
Gráfico 16	Profissão da Mãe dos alunos do 9º Ano	100
Gráfico 17	Número de retenções por ano e por sexo da amostra.....	102

Gráfico 18	Comparação dos 3 grupos do 6º ano: nenhuma repetição, uma repetição e duas ou mais repetições na escala do auto-conceito	118
Gráfico 19	Compara a mostra do 9º ano relativamente sexo feminino e masculino nas dimensões do auto-conceito.....	120
Gráfico 20	Compara a amostra do 9º ano relativamente ao sexo nas dimensões do auto-conceito.....	125
Gráfico 21	Comparação dos 3 grupos do 9º ano: nenhuma repetição, uma repetição e duas ou mais repetições na escala de auto-conceito.....	127
Gráfico 22	Razões escolhidas pelos alunos do 6º e 9º anos “porque se tiram más notas”.....	132
Gráfico 23	Principal razão escolhida pelos alunos do 6º e 9º anos “porque se tiram más notas”.....	133

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição da amostra, por sexo e retenções.....	116
Tabela 2	Teste Mann-Whitney Sexo – auto-conceito	116
Tabela 3	Estatística Descritiva Número de Repetições Vs Auto-Conceito	117
Tabela 4	Estatística Descritiva Os 3 grupos do 6º ano: nenhuma repetição, uma repetição e duas ou mais repetições na escala do auto-conceito	119
Tabela 5	Dimensão do auto-conceito nas competências na língua materna a alunos sem retenção e com retenção.....	119
Tabela 6	6º Ano – Notas Vs Auto-Conceito	121
Tabela 7	Percentagem e qui-quadrado das três causas escolhidas.....	122
Tabela 8	Percentagem e qui-quadrado da principal causa de insucesso.....	123
Tabela 9	Número de retenções relativamente ao alunos do 9º ano.....	124
Tabela 10	Correlações entre as notas e auto-conceito.....	128
Tabela 11	Percentagem e qui-quadrado das três causas escolhidas com as diferenças significativas pelos alunos do 9º ano.....	129
Tabela 12	A principal causa do insucesso escolar.....	130
Tabela 13	Causas internas e externas apontadas pelos alunos para as más notas.....	130
Tabela 14	Distribuição da amostra por sexo e retenções.....	131

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Mapa do concelho de Azambuja	78
Figura 2	Localização geográfica das escolas do agrupamento vertical do alto	82

Maria Antónia Valério Marques Mineiro Gomes

**AUTO-CONCEITO /AUTO-ESTIMA E RENDIMENTO ESCOLAR EM
ALUNOS DO 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO**

**Contributo para melhorar a comunicação e o bem-estar em
contexto escolar**



Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde

Orientadora: Doutora Maria de Fátima Goulão

Universidade Aberta

Lisboa 2007

Maria Antónia Valério Marques Mineiro Gomes

**AUTO-CONCEITO/ AUTO-ESTIMA E RENDIMENTO ESCOLAR
EM ALUNOS DO 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO**

**Contributo para melhorar a comunicação e o bem-estar em contexto
escolar**

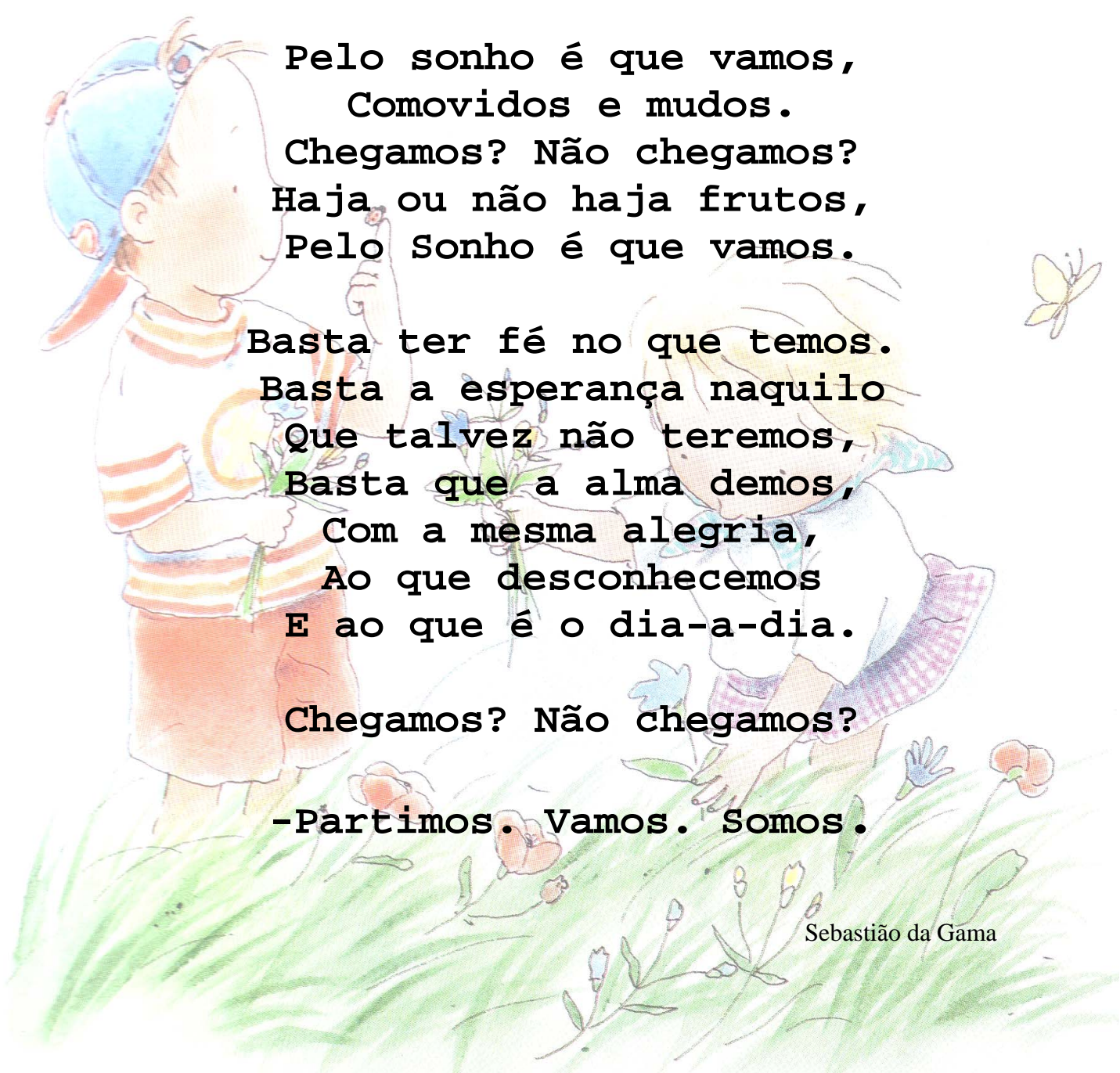
Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde

Orientadora: Doutora Maria de Fátima Goulão

Universidade Aberta

Junho 2007

“Pelo Sonho é que vamos”



Pelo sonho é que vamos,
Comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
Pelo Sonho é que vamos.

Basta ter fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
Que talvez não teremos,
Basta que a alma demos,
Com a mesma alegria,
Ao que desconhecemos
E ao que é o dia-a-dia.

Chegamos? Não chegamos?

-Partimos. Vamos. Somos.

Sebastião da Gama

Resumo

A presente investigação teve como principais objectivos verificar, em alunos em final de ciclo 6º ano e 9º ano, de que forma o desempenho académico, o auto conceito e a auto-estima desses alunos se correlacionavam com as retenções.

A amostra foi constituída em função do universo escolar restrito disponível. É composta por 80 alunos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos.

O estudo realizado é de natureza naturalista, descritivo-correlacional, e socorre-se de uma metodologia de análise quantitativa.

Com a finalidade de obter os dados utilizou-se a escala de auto-conceito e auto-estima (Peixoto & Almeida, 1999), a escala de atribuição causal (adaptada por Seno, 1992) e instrumentos complementares de recolha de dados.

O estudo teve em linha de conta as variáveis sexo e número de retenções.

Após a aplicação dos diferentes tratamentos estatísticos aos inquéritos realizados, retirámos como conclusões significativas as que se seguem:

- Verificou-se uma diferença significativa entre rapazes e raparigas do 6º ano na dimensão “amizades íntimas”, revelando as raparigas melhor auto conceito a este nível.

- Os alunos sem retenções do 6º ano demonstraram possuir um melhor auto-conceito em relação à língua materna.

- Constatou-se a existência de correlações significativas positivas entre as notas e quase todas as dimensões da escala do auto-conceito há excepção da aceitação social, competência atlética e amizades íntimas, e entre o rendimento escolar e o total da escala.

- Para o 9º ano a competência escolar relaciona-se de forma positiva com as notas (quanto mais sucesso nas notas, melhor o auto-conceito ao nível da competência escolar) e a atracção romântica relaciona-se de forma negativa com as mesmas (quanto mais baixas as notas melhor o auto-conceito ao nível da atracção romântica).

- Por fim o 9º anos revelam uma diferença significativa entre alunos com retenções e sem retenções na opção causa controlável “é uma razão que se nós quisermos podemos mudar para podermos termos boas notas” (causa interna).

Palavras – chave: Auto-conceito, auto-estima e desempenho académico

ABSTRACT

The present investigation had as main objectives to verify, in students in final cycle of 6th and 9th grades, in what way the academic performance, self-concept and self-esteem of the students correlate with the retentions.

The sample was composed regarding the restrict scholar universe available. It is composed by 80 students of boths sexes, with ages beetwen 11 and 17 years old.

The realized study has a naturalistic, correlational-discriptive nature, that is supported by a methodology of quantitative analysis.

With the purpose of obtaining the data it was used the self-concept and self-esteem scale (Peixoto & Almeida, 1999), the scale of causal attribution (adapted by Seno, 1992) and complementary instruments of data collecting.

The study had in account the variables sex and number of retentions. After the application of the different statistic treatments to the realized inquiries, I reached the significant conclusions that follow:

- It was only observed a major difference between boys and girls of the 6th grade in the dimension "intimate friendships", in which the girls reveal a better self-concept.

- The students of the 6th grade without retentions demonstrated to possess a better self-concept regarding the mother language, showing an important difference at this level.

- it was observed the existence of significant positive correlations between school results and almost all the dimensions of the self-concept scale, with the exception of social acceptance, athletic ability and intimate friendships, and between scholar efficiency and the total of the scale.

- There haven't been registered significant differences between sexes, causal attributions and retentions in the students of the 6th grade.

- For the 9th grade there haven't been registered relevant differences between self-concept, sexes and retentions.

- finally, and still for the 9th grade, the scholar competency relates in a positive way with the school results (better grades reflect better self-concept at scholar competency level), and the romantic attraction relates in a negative way with the school results (lower results reflect better self-concept at the romantic attraction level).

- This reflected an important difference between students with retentions and the ones without retentions in the option manageable cause "it is a reason that if we want to change we can, in order to be able to have better results" (internal cause). It was possible to verify a significant correlation between scholar competency and almost all studied dimensions of the self-concept.

Keywords: self-concept, self-esteem and academic performance

RÉSUMÉ

Cette recherche a eu comme principaux objectifs vérifier si la performance académique, l'autoconcept et l'auto estime des élèves de fin de cycle – 6^{ème} année et 9^{ème} année du système scolaire portugais - ont des influences sur les redoublements.

L'échantillon a été constitué en fonction de l'univers scolaire disponible. Ainsi, on a utilisé un échantillon de 80 élèves des deux sexes, avec des âges compris entre 11 et 17 ans.

L'étude réalisée est d'origine naturaliste, descriptive corrélationnelle, qui suit une méthodologie d'analyse quantitative.

Pour obtenir des réponses à cette question, on a utilisé l'échelle d'autoconcept et auto estime (Peixoto et Almeida, 1999), l'échelle d'attribution causale (adaptée par Sinus, 1992) et des instruments complémentaires de regroupement de données.

Les variables sexe et nombre de redoublements ont été fondamentales tout au long de cette recherche.

Après l'application de différents traitements statistiques aux enquêtes réalisées, les résultats obtenus sont les suivants :

- L'existence d'une différence significative entre les jeunes garçons et les jeunes filles de la 6^{ème} année en ce qui concerne « les amitiés colorisées ». Ainsi, les jeunes filles possèdent un meilleur autoconcept à ce niveau ;
- Les élèves des deux sexes témoignent la même auto estime;
- Les élèves de la 6^{ème} année sans redoublement possèdent un meilleur autoconcept concernant la langue maternelle ;
- Les rapports entre le résultat scolaire et presque toutes les dimensions de l'autoconcept étudiées sont expressifs;

- Il y a de différences significatives entre les sexes, les attributions causales et les redoublements.
- Pour la 9ème année, la compétence scolaire se rapporte de façon positive aux résultats (le plus de succès, meilleur l'autoconcept au niveau de la compétence scolaire) et, par contre, l'attraction romantique se rapporte de forme négative aux résultats (mauvais résultats, meilleur autoconcept au niveau de l'attraction romantique) ;
- Finalement, dans la 9ème année, il y a une différence expressive entre les élèves avec redoublements et sans redoublements en ce qui concerne l'option cause contrôlable «Si nous voulons, nous pouvons modifier la situation pour pouvoir obtenir de bons résultats. - cause interne ».

Mots -clés - l'autoconcept, l'auto estime et performance académique

INTRODUÇÃO

O desejo de continuar a reflectir sobre questões profissionais, e, mais concretamente, sobre questões de sucesso e insucesso escolar, levou-nos a realizar uma investigação que nos permitisse aprofundar esta temática.

O insucesso e o desinteresse escolar dos jovens constituem ainda hoje, na nossa escola, motivo para algum abandono escolar, tal como em muitas escolas do país. Estes fenómenos massivos serão aparentemente de essência psicossocial e motivacional.

Segundo Alves-Pinto (1995, pp. 11-12), estes fenómenos conduzem-nos essencialmente a dois tipos de situações que correspondem a outras tantas posições relativamente ao percurso escolar de muitos jovens, que são as seguintes:

- a) Os que ficam retidos, uma ou mais vezes no mesmo ano ou em diferentes anos escolares;
- b) Os que, tendo transitado, terminam o seu percurso escolar quando atingem a escolaridade obrigatória.

No primeiro caso, o desinteresse manifestado por estes jovens, que muitas vezes desenvolvem atitudes de fracasso como, baixo auto-conceito, baixa auto-estima, desmotivação, entre outros, face à escola e ao ensino, conduz a uma constante interrupção do seu percurso escolar e conseqüentemente pode levar ao abandono escolar.

No segundo caso, encontram-se assim, os alunos que tendo sido aprovados, terminam no final da escolaridade obrigatória o seu percurso escolar.

Um conjunto de estudos realizados no domínio do auto-conceito e mais exactamente sobre a sua componente avaliativa ou o sentimento próprio de

competência, a auto-estima, tem vindo a relacionar de maneira directa e positiva a auto-estima e os resultados escolares. De acordo com os mesmos, postula-se que os alunos com baixo rendimento académico deverão possuir uma auto-estima mais baixa do que os bons alunos, não só ao nível da auto-estima académica mas também da auto-estima global.

Assim, para Coopersmith (*in* Lee e Williams, 1977) a capacidade e a realização académicas estão significativamente associadas a sentimentos de valor pessoal; isto é, a auto-estima e o resultado académico correlacionam-se directamente. Esta relação entre os resultados académicos e a auto-estima foi demonstrada experimentalmente por Brookover et al (1979), embora esteja por explicar, como o notou Rogers (1982), o sentido e a natureza causal desta relação.

Na mesma linha teórica, Song e Hattie (1984) procuraram determinar no quadro da relação estabelecida entre a auto-estima e os resultados escolares, o sentido causal desta relação a partir de uma concepção multidimensional e hierárquica do auto-conceito. No que respeita a um estudo realizado com adolescentes coreanos, investigaram a influência de diferentes dimensões do auto-conceito sobre o resultado escolar e concluíram que a auto-conceito académico constitui a dimensão do auto-conceito com maior impacto sobre os resultados escolares.

Por seu lado, Bachman e O'Malley (1986) demonstraram que o auto-conceito académico exerce uma forte influência sobre a auto-estima global entre os alunos do ensino secundário que constituíram a sua amostra experimental.

Temos assim que, de acordo com este modelo, existirá uma relação directa entre a natureza dos resultados e a auto-estima, facto que determinará uma auto-estima académica e global mais baixa entre os alunos de rendimento académico inferior.

Todavia, esta relação entre a auto-estima e os resultados escolares, parece ser contraditória com a evidência experimental produzida por um conjunto de estudos que postula a existência de uma forte tendência para a encenação de estratégias de protecção da auto-estima, perante um desempenho ou uma sucessão de desempenhos académicos negativos.

Como ponto comum a estes estudos existe o pressuposto de que uma das características da auto-estima é a sua particular resistência perante informações que se constituam como uma ameaça. Neste sentido, será possível identificar mecanismos de protecção da auto-estima perante a evidência factual de ameaças que, de algum modo, farão perigar uma expressão satisfatória dos seus valores. Os sujeitos tendem a procurar activamente informação auto-confirmatória da sua auto-estima e, simultaneamente, a desprezar ou a desvalorizar as informações ameaçadoras. Assim, perante situações ameaçadoras e, nomeadamente, perante o insucesso escolar, é possível, de acordo com esta linha teórica, identificar a mobilização de estratégias defensivas, iludindo deste modo a relação covariante existente entre a auto-estima e os resultados escolares nos termos acima descritos. Dito de outro modo, não seria possível, de acordo com esta concepção de uma auto-estima activamente resistente à depreciação por influência de informações negativas geradas a partir de insucesso escolar, verificar a existência de diferenças significativas nos valores da auto-estima entre os alunos com bons resultados escolares e os alunos com resultados escolares significativamente inferiores.

Os trabalhos realizados por Weiner (1980, 1986) no terreno da atribuição causal em contexto de realização escolar, bem como o modelo proposto por Robinson (1978) e Robinson e Tayler (1986) a partir da teoria da identidade social, procuram demonstrar experimentalmente esta concepção avançando com uma explicação para os modos como os sujeitos asseguram uma auto-estima relativamente estável e com níveis satisfatórios, após a obtenção de informações repetidamente ameaçadoras (insucesso) dessa auto-estima, fornecendo, portanto, suporte experimental à ideia de protecção activa da auto-estima.

Assim, justificou-se a pertinência da realização deste estudo uma vez que, nos últimos anos com a revisão curricular da educação básica e com o aparecimento dos currículos alternativos, com os quais se tentou travar o insucesso escolar na escola onde lecciono, e em todas as escolas do país (44,8% de saída precoce M.E. 2001), não se obteve o sucesso pretendido. De facto, tais tentativas parecem não se ter revelado suficientes, pois na escola em análise cerca de 43% dos alunos ficaram retidos, uma ou mais vezes no mesmo ano ou em diferentes anos escolares.

Abordámos ainda o eventual conhecimento por parte dos professores quer do 2º quer do 3º ciclos no que diz respeito à percepção do auto-conceito/auto-estima elevados dos alunos que de facto não se traduzem numa relação directa com os resultados escolares.

Um estudo recentemente realizado, (Madruça 2004), cujo objectivo consistia em analisar, numa área rural, as taxas de insucesso e abandono escolar, concluiu que são mais acentuadas as taxas de insucesso nas áreas rurais. As razões apontadas como geradoras deste insucesso escolar derivavam, principalmente da desmotivação, da falta de interesse e de uma baixa auto-estima o que nos ajudou a compreender o problema, a sua gravidade e dimensão. O insucesso e abandono escolares têm-se tornado um problema do actual sistema de ensino. Perante este estudo senti-me estimulada para me debruçar sobre esta complexa situação que afecta igualmente a escola onde lecciono.

Este estudo tem como finalidade analisar se existe uma relação entre auto-conceito/auto-estima, sexo e rendimento escolar (retenções), de modo a poder, dar algum contributo para melhorar esse rendimento escolar.

O presente trabalho, irá desenvolver-se de modo a dar respostas às seguintes hipóteses:

1. Existem diferenças significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino e as dimensões do auto-conceito total nos alunos do 6º ano;
2. Não existem diferenças significativas no auto-conceito dos alunos do 6º ano com e sem retenções.
3. Existem diferenças significativas entre o rendimento académico e as dimensões do auto-conceito total nos alunos do 6º ano
4. Os alunos do 6º ano atribuem causas internas ao sucesso e causas externas ao insucesso
5. Existem diferenças significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino e as dimensões do auto-conceito total nos alunos do 9º ano;
6. Não existem diferenças significativas entre a relação entre o número de repetições e o auto conceito para os alunos do 9º ano;
7. Existe diferenças significativas entre o rendimento académico e as dimensões do auto-conceito total para alunos do 9º ano;
8. Os alunos do 9º ano atribuem causas internas ao sucesso e causas externas ao insucesso

Por fim e em jeito de finalidade aglutinadora, pretendemos que o estudo destes objectivos contribua para diminuir o insucesso dos alunos através da motivação, da comunicação e do bem-estar em contexto escolar.

Finalmente analisou-se a interdependência entre a auto-conceito/auto-estima académica e global e os resultados escolares obtidos na amostra deste estudo.

- Verificou-se uma correlação significativa entre o rendimento escolar e quase todas as dimensões do auto-conceito estudadas;

- Não se registaram diferenças significativas entre os sexos, quanto às atribuições causais e retenções.

- Não se encontraram correlações entre o auto-conceito e o número de retenções na amostra de alunos do 9º ano.

A dissertação apresenta-se dividida em três capítulos.

O primeiro capítulo faz uma pequena abordagem à construção e justificação do estudo

O segundo capítulo pretende efectuar a revisão bibliográfica que sustenta a justificação da realização deste estudo e está estruturada em torno de três pontos.

O primeiro ponto faz uma pequena abordagem sobre o auto-conceito e auto-estima, tendo ainda com sub pontos diferentes, perspectivas de auto conceito e o desenvolvimento do auto conceito

No segundo ponto foi abordado o tema sobre a aprendizagem, diferentes perspectivas de aprendizagem assim como a afectividade na aprendizagem, motivação e atribuição causal.

Quanto ao terceiro ponto fazer-se-á uma pequena pesquisa sobre a relação entre o auto-conceito, auto-estima no contexto escolar.

O quarto ponto vai ser tratado o tema auto conceito, sucesso escolar e promoção do bem-estar

O terceiro capítulo que se encontra dividido em quatro pontos, engloba todos os conteúdos inerentes ao estudo empírico excepto a problemática e os objectivos do estudo, pois estes estão referidos no capítulo um.

O primeiro ponto deste capítulo que corresponde à caracterização o local do estudo.

No segundo ponto são tratada questões metodológicas, desde o tipo de estudo aos procedimentos de investigação.

Quanto ao terceiro ponto, são apresentados os resultados encontrados na realização do estudo.

No quarto ponto e são discutidos os resultados

Por fim faremos a conclusão que servirá para tecermos algumas considerações que julgamos importantes para sistematizar os resultados encontrados e dessa forma concluir o estudo.

O percurso efectuado nesta investigação terminará com a apresentação da bibliografia e dos anexos que consideramos importante incluir para melhor se compreender a investigação efectuada, nomeadamente os documentos referentes ao pedido de autorização para a realização do trabalho, a convocatória e o consentimento pedido aos participantes para que colaborassem no estudo e os vários instrumentos de recolha de dados utilizados.

Conscientes que a problemática abordada neste estudo é extremamente complexa, uma vez que envolve inúmeros factores que interagem entre si, temos apenas como desejo que a realização deste trabalho traga alguns contributos para se conhecer melhor a relação entre auto conceito e o sucesso e o insucesso escolar e que, acima de tudo, seja um contributo para o sucesso e o bem estar dos alunos

1. Problemática do Estudo

De acordo com Fortin (1999), a etapa inicial de um trabalho de investigação deve ter como base encontrar um problema que interesse e preocupe o investigador e que ao mesmo tempo tenha importância para o estudo que se pretende realizar. Assim, o tema escolhido para a realização do estudo, prende-se em primeiro lugar com as inquietações que surgiram após observar o insucesso escolar (retenções) ao longo do percurso escolar e aquando das reuniões os professores dos conselhos de turma terem a percepção que os alunos manifestam uma auto-estima elevada, apesar do elevado insucesso escolar.

Com a revisão curricular da educação básica e com os currículos alternativos, pretendia-se travar o insucesso escolar na escola, como em muitas outras escolas, estas revisões parece não se ter revelado suficiente, pois observamos que cerca de 43% dos alunos da escola Básica 2.3 Manique do Intendente ficaram retidos, uma ou mais vezes no mesmo ano ou em diferentes anos escolares

Este problema foi objecto de atenção por parte de vários autores. Assim, o insucesso e o desinteresse escolar, são fenómenos segundo Alves-Pinto (1995, pp. 11-12), conduzem-nos essencialmente a dois tipos de situações que correspondem a outras tantas posições relativamente ao percurso escolar de muitos jovens e são as seguintes:

- a) Os que ficam retidos, uma ou mais vezes no mesmo ano ou em diferentes anos escolares;
- b) Os que, tendo transitado, terminam o seu percurso escolar quando atingem a escolaridade obrigatória.

No primeiro caso, o desinteresse manifestado por estes jovens, que muitas vezes desenvolvem atitudes de fracasso como, baixo auto conceito, baixa auto

estima, desmotivação entre outros, face à escola e ao ensino que, conduz a uma constante interrupção do seu percurso escolar e conseqüentemente pode levar ao abandono escolar.

No segundo caso, encontram-se os alunos que, tendo sido aprovados, terminam no final da escolaridade obrigatória, o seu percurso escolar.

Fink (1982) encontrou uma correlação significativa entre baixo auto conceito e baixo aproveitamento académico.

Reflectindo em todos estes aspectos, surgiu, então a nossa pergunta para a investigação que, de acordo com Politt, Beck e Hungler (2004), deve partir de um problema que o investigador gostaria de resolver ou com uma questão que gostaria de resolver, ou duma questão que gostaria de responder.

Assim o presente estudo procura investigar a natureza das relações estabelecidas entre os resultados escolares e a auto-conceito total e a auto-estima numa amostra de alunos do 6º e 9º ano de escolaridade.

2. Objectivos do Estudo

Com a realização deste trabalho pretendemos investigar a relação entre o auto-conceito, a auto-estima e o sexo e as retenções da amostra de alunos do 6º e do 9º ano de escolaridade dos alunos da Escola, Básica 2. 3 Manique do Intendente. Pretendemos verificar ainda quais as causas do insucesso escolar e a atribuição causal, de modo a dar um contributo para o eliminar progressivamente através da motivação, comunicação e o bem-estar em contexto escolar.

3. Organização

A dissertação apresentada foi dividida em três capítulos:

O primeiro capítulo faz uma pequena abordagem à construção e justificação do estudo

O segundo capítulo pretende efectuar a revisão bibliográfica que sustenta a justificação da realização deste estudo e está estruturada em torno de três pontos.

O primeiro ponto faz uma pequena abordagem sobre o auto-conceito e auto-estima, tendo ainda com sub pontos diferentes, perspectivas de auto conceito e o desenvolvimento do auto conceito

No segundo ponto foi abordado o tema sobre a aprendizagem, diferentes perspectivas de aprendizagem assim como a afectividade na aprendizagem, motivação e atribuição causal.

Quanto ao terceiro ponto fazer-se-á uma pequena pesquisa sobre a relação entre o auto-conceito, auto-estima e ainda uma abordagem sobre auto-conceito e resultados escolares.

O quarto ponto vai ser tratado o tema auto conceito, sucesso escolar e promoção e bem-estar

Terceiro capítulo que se encontra dividido em quatro pontos, engloba todos os conteúdos inerentes ao estudo empírico excepto a problemática e os objectivos do estudo pois estes estão referidos no capítulo um.

O primeiro ponto deste capítulo que corresponde à caracterização local do estudo.

No segundo ponto são tratadas questões metodológicas, desde o tipo de estudo aos procedimentos de investigação.

Quanto ao terceiro ponto, são apresentados os resultados encontrados na realização do estudo.

No quarto ponto são discutidos os resultados

Por fim faremos a conclusão que servirá para tecermos algumas considerações que julgamos importantes para sistematizar os resultados encontrados e dessa forma concluir o estudo.

O percurso efectuado nesta investigação terminará com a apresentação da bibliografia e dos anexos que consideramos importante incluir para melhor se compreender a investigação efectuada, nomeadamente os documentos referentes ao pedido de autorização para a realização do trabalho, a convocatória e o consentimento pedido aos participantes para que colaborassem no estudo e os vários instrumentos de recolha de dados utilizados.

4. Limitações do Estudo

Foi nossa preocupação permanente, no desenvolvimento do estudo, assegurar o máximo rigor metodológico, sabendo porém que persistem algumas limitações pelo que consideramos importante mencioná-las. O facto tempo, pois só termos tido apenas um ano para a realização do estudo e a pouca experiência da investigadora, levou a que não fosse possível efectuar o estudo a uma amostra de maiores dimensões, que provavelmente traria resultados mais consistentes à investigação.

Outra das questões que se pode colocar, é o facto de a investigadora pertencer à Escola, sede, por um lado, pode funcionar como agente facilitador para a realização dos questionários, por outro, pode ter condicionado as respostas dos participantes.

Durante o percurso que efectuamos na realização desta investigação, surgiu-nos o interesse de aprofundar mais esta temática, como por exemplo: a motivação, a relação professor/aluno, entre pares, entre outros.

1. AUTO-CONCEITO E AUTO-ESTIMA

Actualmente, a maioria dos estudos relacionados com os conceitos de 'self' e de identidade assentam na abordagem dos múltiplos aspectos do conceito de si. Veiga (1995:25) justifica o interesse destes estudos citando Rosenberg (1965) que afirma que "a contínua fascinação pelo estudo do auto-conceito poderia explicar-se por constituir o núcleo central da personalidade e da existência e por ser ele o grande determinante dos pensamentos, sentimentos e comportamentos".

Trata-se, porém, de um constructo relativamente ao qual se está longe do consenso. Se alguns autores o consideram como um "traço", logo relativamente estático e imune às influências exteriores, outros consideram-no antes uma estrutura assente na experiência social do sujeito. No que respeita à sua constituição, uns defendem a sua unidimensionalidade, enquanto outros consideram ser uma estrutura multidimensional, sendo inconsciente para uns e fenomenológica para outros.

Porque não é lugar para tentarmos discernir das razões que subjazem a tais diferenças, procuraremos apenas clarificar o sentido que assumimos quando utilizamos o termo auto-conceito.

Ainda que os autores pioneiros tenham definido diferencialmente os dois termos (James, Cooley Mead, in Hattie, 1992), e posteriormente outros tenham procurado clarificar o seu uso, a verdade é que a sua utilização continua equívoca.

Assim, Wylie (in Hattie, 1992) considera a auto-estima como uma das três partes constitutivas do auto-conceito, dizendo respeito às avaliações dos aspectos restritos de eu, sendo o conceito geral de si e o eu-ideal as outras duas partes.

Por seu lado, Rosenberg (1979) considera o auto-conceito um conjunto de quatro áreas: conteúdo, estrutura, dimensões e extensões do eu, sendo a auto-estima a dimensão que corresponde à direcção (alta ou baixa) da atitude face a si próprio.

Hattie (1992) defende que as concepções que temos de nós próprios, constituindo avaliações cognitivas dos nossos atributos pessoais, dizem respeito a uma dimensão cognitiva/intelectual, enquanto que a auto-estima é fundamentalmente emocional.

As concepções de si próprio que se vão formando progressivamente, não sendo estáticas, constituem uma unidade, perspectiva que corresponde ao auto-conceito, permitindo concomitantemente um conjunto de avaliações no que respeita às características pessoais e aos desempenhos. Esta postura avaliativa que o indivíduo faz, e tende a manter, relativamente a si próprio, expressa uma atitude de aprovação ou de desaprovação, e a confiança nas suas capacidades e significado, no seu sucesso e merecimento.

Concluindo, diremos que o auto-conceito é constituído pelo conjunto de crenças que sustentamos acerca de nós próprios e corresponde a uma componente mais descritiva (cognitiva e contextualizada), enquanto a auto-estima, sendo uma componente essencialmente afectiva e não contextualizada, corresponde à dimensão avaliativa do auto-conceito, isto é, ao grau de confiança na maneira de pensar e de lidar com os desafios colocados, e à capacidade de lutar pelos objectivos que nos propomos alcançar.

Dizer auto-conceito é, para Hattie (1992; 36), o mesmo que dizer as nossas concepções acerca do nosso 'self', e tais concepções não podem deixar de ser avaliações cognitivas, expressas em termos de expectativas, descrições e prescrições, integradas nas várias dimensões que nos atribuímos. A consistência ou inconsistência destas atribuições vai depender da qualidade e da quantidade da confirmação, ou de não confirmação, das nossas avaliações recebidas do próprio ou dos outros.

Para este autor o sujeito é, em cada momento, um avaliador dos três aspectos que constituem o 'self':

- as descrições que o sujeito faz do seu 'self', e que constituem a principal componente do auto-conceito;
- as prescrições que decorrem dos padrões pessoais de correcção; isto é, da "representação mental da conformidade do comportamento, das atitudes e dos traços" (Duval & Wicklund, 1972, in Hattie, 1992);
- as expectativas que, constituindo "um determinante crítico das percepções pessoais acerca do próprio 'self', particularmente se as expectativas não são confirmadas" (Hattie, 1992: 43), podem ser determinadas ou derivadas das descrições e das avaliações referentes a outros.

Continuando a citar Hattie (1992:41), "as descrições, as prescrições e as expectativas...) podem envolver percepções (Rogers, 1959); avaliações (White, 1963); capacidades (Suis & Mullen, 1982); atitudes (Rosenberg, 1965; Sherif, 1968) e expectativas (Feather, 1982). O nosso auto-conceito consiste nos nossos julgamentos das crenças e dos conhecimentos acerca destas descrições, prescrições e expectativas".

Assim, o auto-conceito é definido como um sistema complexo, organizado e dinâmico das crenças, das atitudes e das opiniões que cada um considera como as suas (Purkey, 1988), enquanto a auto-estima se refere ao modo como o sujeito se sente relativamente às crenças, atitudes e opiniões, e como se valoriza, "como o resultado das experiências de êxito ou de fracasso, comparadas com as aspirações do indivíduo" (Veiga, 1995: 27), o que corresponde à concepção que parece começar a ter maior consenso, de que a auto-estima constitui a componente avaliativa do auto-conceito (Fleming & Courtner, 1984).

O auto-conceito é um dos aspectos importantes no desenvolvimento do aluno pois este vai evoluindo progressivamente ao longo da vida. Podemos caracterizá-lo como um processo de aprendizagem que se inicia quando a criança começa a diferenciar o "eu" e o "não eu"; ou seja, cada sujeito está "inatamente preparado para aprender sobre e consigo próprio" (Carapeta, Ramires & Viana. 2001, p.51).

Assim, segundo Carapeta e colaboradores (2001), o auto-conceito é a ideia que cada sujeito forma acerca de si próprio, das suas capacidades, atitudes e valores nas diferentes esferas existenciais: física, social e moral.

Para Harter (1993), o auto-conceito é a imagem que temos de nós próprios, é aquilo que acreditamos ser, no quadro global das nossas capacidades e traços. É uma estrutura cognitiva com matizes emocionais e consequências comportamentais e é um "sistema de representações descritivas e avaliações acerca do 'self', que determina como nos sentimos acerca de nós próprios e que orienta as nossas acções" (Harter, 1993). Sendo esta uma parte integrante da nossa personalidade, influencia o comportamento de várias formas: se, por exemplo, falarmos de actividades desportivas, a percepção que o indivíduo tem acerca das suas capacidades é um indicador fundamental para a reavaliação das suas atitudes e comportamentos face a essas actividades.

Segundo Hattie (1992), o auto-conceito vai-se modificando e consolidando no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, apresentando uma maior estabilidade com a passagem deste pelas diferentes fases da adolescência, dado que é nesta que se verifica uma mudança significativa no estabelecimento do auto-conceito.

Para Serra (1988), o auto-conceito elabora-se na perspectiva de que o indivíduo sofre quatro tipos de influência no seu processo de construção. Em primeiro lugar, o auto-conceito influencia o modo como os outros olham para si, em que o sujeito tende a observar-se da maneira que os outros também o observam e como os outros o consideram, construindo o seu auto-conceito à

medida que tem um feedback dos outros. Depois, a construção do auto-conceito verifica-se com situações específicas em que o sujeito vai julgar o seu desempenho, competência/incompetência. Posteriormente, o sujeito compara constantemente as condutas dos seus pares sociais, em situações iguais e com as quais se sente identificado. Por fim, o sujeito faz a avaliação de determinados comportamentos em função do conjunto de regras estabelecidas por grupos normativos, podendo sentir-se satisfeito ou insatisfeito. Deste modo, podemos dizer que este constructo ajuda a compreender a uniformidade, a consistência e a coerência do comportamento, a formação de identidade pessoal e por que razão determinados padrões de conduta se mantêm com o evoluir do tempo.

Para Jesus e Gama (1991, citado por Roldão, 2003), o auto-conceito refere-se à forma como o indivíduo se vê, isto porque nenhum adulto ou criança se sente neutro em relação às suas características. A avaliação que é feita dos seus atributos pessoais contribui para o sentimento de auto-estima que está intimamente associado ao auto-conceito; ou seja, o "auto-conceito é uma componente fundamentalmente cognitiva, contextualizada da auto-avaliação; a auto-estima é uma auto-avaliação mais descontextualizada, possuindo uma componente predominantemente afectiva" (Peixoto & Almeida, 1999).

Segundo Harter (1985, citado por Senos, 1996), a organização do auto-conceito é composta por um sistema com dimensões tais como a auto-confiança e a auto-estima; um conjunto de domínios, sendo eles o auto-conceito académico, o auto-conceito social ou o auto-conceito físico. A percepção que o indivíduo tem da importância do 'self' para si vai ser determinante no modo como se comporta; ou seja, se pensa que é bom aluno, então os comportamentos vão ser adequados a esse papel. As actividades e os comportamentos dos outros são importantes para a construção do 'self'. Se os comportamentos e actividades são favoráveis para com o sujeito, então este irá, por seu lado, desenvolver atitudes positivas face a si próprio (Hattie, 1992).

Um estudo elaborado por Taliuli (1982, citado por Roldão, 2003) sobre a relação entre o rendimento académico e o auto-conceito de alunos com sucesso e de alunos com insucesso escolar, veio demonstrar, sistematicamente, que os alunos com melhor desempenho obtiveram resultados de auto-conceito significativamente mais altos, do que os com desempenho insatisfatório.

O auto-conceito está igualmente relacionado com a auto-estima onde é feita uma avaliação dos seus atributos pessoais. A auto-estima, segundo Marsh e Yeung (1997, citado por House, 2001), define-se como sendo uma componente avaliativa do 'self': é uma avaliação global da pessoa feita por si mesma, e se a auto-estima está alta ou baixa, ou se está ameaçada, vai influenciar o comportamento, a motivação, o conhecimento e a emoção do indivíduo (Campbell & Lavalee, 1993, citado por Cavaco, 2003).

Segundo Henrique (2000), a auto-estima é uma auto-avaliação mais descontextualizada com uma componente mais afectiva, sendo assim considerada como o resultado da avaliação global das qualidades do sujeito.

Ao longo da vida, a imagem do 'self' torna-se mais clara e convincente, à medida que o indivíduo lida com tarefas de desenvolvimento da infância, adolescência e depois na idade adulta

A auto-estima tem um valor que o sujeito atribui a si próprio. Assim, se esta é positiva contribui para um bom desempenho escolar, visto que este é condicionado pelas atitudes do aluno. O desenvolvimento da auto-estima é influenciado pela forma como as pessoas que lhe são significativas se relacionam com ele. De igual modo, é o próprio indivíduo que cria a sua conduta, gerando a auto-estima. Para ocorrer o desenvolvimento, é necessária uma motivação favorável por parte do indivíduo no decorrer do percurso escolar.

A forma como os jovens compreendem as causas de sucesso/insucesso, na escola, influencia severamente grande parte da auto-

-estima, influenciando também as decisões a curto prazo. Entender a razão dos bons resultados, e atribuí-los à sua capacidade pessoal, é fundamental para uma perspectiva positiva do sujeito e para gerar motivação para os repetir. Caso contrário, irá atribuir os insucessos escolares à sua incapacidade, redundando em descréditos nas suas capacidades pessoais (Dias e Nunes, 1999).

Segundo Cubero e Moreno (1995, citado por Roldão, 2003), é com a entrada na escola que o número de relações sociais da criança aumenta, contribuindo de forma efectiva para a manutenção, aumento e mudança do seu auto-conceito, uma vez que este se desenvolve à medida que os outros significativos agem e se expressam em relação às nossas características e ao nosso comportamento.

Segundo Cubero e Moreno (1995, citado por Roldão, 2003), é com a entrada na escola que o número de relações sociais da criança aumenta, contribuindo de forma efectiva para a manutenção, aumento e mudança do seu auto-conceito, uma vez que este se desenvolve à medida que os outros significativos agem e se expressam em relação às nossas características e ao nosso comportamento.

Assim, segundo Pereira (1999), a escola é uma instituição que contribui de forma activa para o progressivo desenvolvimento do auto-conceito.

1.1. Diferentes perspectivas de auto-conceito

Segundo William (1890, citado por S. Harther, 1985) este distingue entre o "Eu" (I) e o "Mim" (Me), O Eu refere-se ao Self como sujeito, o conhecedor, enquanto que o Mim se referirá ao sujeito como objecto. O Self como Mim, o objecto das suas próprias percepções, foi dividido por William em quatro áreas: a espiritual, a material, a social e a do corpo em si. Estes aspectos foram considerados como possuidores de grande significado para a determinação dos níveis de auto-estima.

Em 1934, G, H, Mead, referido por Sousa (1984) encara o Self como tendo as suas origens na interacção social, as atitudes sociais favoráveis dos outros (sobretudo os pais e professores), em relação ao próprio, terão especial significado para este, levando-o a construir um bom "*espelho de si*". O papel das variáveis do auto-conceito terá implicações no desempenho educacional por duas razões:

1 - O Self joga um papel determinante na actividade humana, estabelecendo o modo de comportamento do indivíduo;

2 - A forte ênfase colocada nas origens sociais do auto-conceito é uma potencial fonte de auto-definições.

Rosemberg (1965) E Coopersmith (1967), citados por Sousa (1984) derivam do Self para a auto-imagem e a auto-estima, definindo esta em termos de actividade positiva ou negativa, enquanto Self.

Para Purkey (1970), o Self é já "um sistema complexo e dinâmico de crenças que o indivíduo acredita serem verdade sobre si, cada crença possuindo o seu correspondente valor", Ele refere três aspectos importantes do Self:

1 - O Self tem uma forte componente avaliativa;

2 - O Self é um sistema dinâmico;

3 - O Self revela um grau de organização.

Banister e Fransella (1980) citados por Sousa (1984) apresentam uma definição de "Self" em que destacam as seguintes qualidades:

- A noção de que cada indivíduo tem, de ser diferente dos outros, baseada na sua experiência da diferença entre a comunicação consigo mesmo (intrínseca) e a comunicação com os outros (extrínseca);
- A noção de integridade, dos contornos da experiência estritamente pessoal;
- A noção de permanência da individualidade ao longo do tempo, o que permite o sentimento de continuidade, do de vida, própria;
- A noção que o indivíduo tem como causa de acontecimentos, sujeito de decisões, que partilha a responsabilidade pelas consequências dos seus actos;
- A noção do "outro" por analogia consigo mesmo, em que se comparam experiências subjectivas diferentes;
- A consciência de ter um "Self", de ser simultaneamente o "eu" e o conhecimento desse "Eu".

Vários estudos do Self consideram-no apenas como factor psicológico, não tomando em consideração a perspectiva do seu desenvolvimento, deixando por isso sem resposta questões pertinentes sobre como é que o "Eu", que se desdobra em sujeito observador e objecto observado, é influenciado pelas modificações dos processos cognitivos operados desde a infância à adolescência.

Só a abordagem do "Self" no contexto social veio completar esta perspectiva do desenvolvimento do indivíduo, na medida em que considera as interacções com os outros. A criança não terá, à nascença, uma imagem de si, adquirindo-a através da experiência e, sobretudo, através das reacções dos outros à sua pessoa, considerações, opiniões e juízos que ouve. A capacidade de descentração (na concepção de Piaget), de tomar a perspectiva do outro em consideração, desempenha um papel importante no desenvolvimento da consciência de si.

Observando mais objectivamente o auto-conceito, Weinstein e Fantini (1970) referem-no como o sentimento que as pessoas têm de si próprias, focando três áreas: a identidade ("*Quem sou eu? Para onde vou? O que quero na vida?*"), as relações ("*As pessoas gostam de mim? O que pretendo das relações com os outros?*") e o poder ("*O que posso fazer?*") Todas as pessoas necessitarão de definir os seus limites e de desenvolver o senso do poder que as torna hábeis em aferir e controlar as suas vidas.

Horney (1942), segundo este, o Auto-Conceito como " *o senso de competência e aprovação*"; McClelland (1961), como "*Aquisição, afiliação e poder*"; Glasser (1965), como "*Relacionamento e respeito*"; Schultz (1967), como "*Inclusão, controle e afectação*".

De acordo com Alschuler e col. (1975), referenciados por Sousa (1992), estes apresentam a seguinte definição, quanto a auto-conhecimento: "*Uma descrição verbal das suas próprias características ou respostas (pensamentos, sentimentos e acções) habituais, internas e externas, num quadro de estímulos semelhantes, bem como das consequências daquelas respostas específicas,*"

Sousa (1992) refere Raimi (1973) define auto-conceito como " o indivíduo que conhece o indivíduo" e Burns (1977) define-o como "Self como conhecimento. (Me)" as percepções individuais, conceitos e avaliações acerca de si próprio, incluindo a imagem que ele sente que os outros têm de si, e da pessoa que ele gostaria de ser, isto é, uma ideografia como elemento individualiza-o", Este autor sugere que será o crédito que a pessoa tem acerca de si própria, baseada na avaliação que os outros fazem de si, no que é reforçado por Rokeach (1968) ao referir que o auto-conceito será uma atitude que tende a incorporar o que a pessoa pensa de si, a avaliação dos outros sobre si e as suas próprias disposições comportamentais.

Segundo Markus (1987) apresenta uma perspectiva de conservadorismo cognitivo do auto-conceito: De acordo com as teorias do desenvolvimento cognitivo, o indivíduo gera certos esquemas que filtram e influenciam a

assimilação dos estímulos provenientes do meio ambiente, o que o torna gradualmente resistente a certo tipo de informação inconsistente e atento à informação consistentemente organizada.

Deste modo, a forma como o indivíduo se percebe a si próprio liga-se a estes esquemas assimilativos, influenciando a maneira como percebe os acontecimentos, como faz a acomodação e como desenvolve a sua actuação.

Rogers (1982) distingue auto-conceito de auto-estima, dizendo que o auto-conceito é "- o que pensamos que gostamos, enquanto que auto-estima, se estende ao que gostamos de pensar", introduzindo a importância da experiência escolar na formação do auto-conceito: "- O auto-conceito pode ser visto como sendo potencialmente um produto da experiência escolar (em que começa a tomar como suas as atitudes que na escola lhe atribuem) e da natureza dessa experiência (as auto-atitudes podem determinar o comportamento)."

O aparecimento, nos anos setenta, de algumas teorias psicológicas, terá contribuído para novos desenvolvimentos do constructo de auto-conceito. A Teoria de Aprendizagem Social (Bandura, 1977), terá ajudado na concepção da componente identidade (Gecas, 1982); a Teoria da auto-percepção (Bem, 1972) citada por Sousa 1992 terá contribuído para as reflexões sobre as relações entre auto-conceito real e auto-conceito ideal (Serra, 1988), bem como para a auto-percepção definida por S. Harther (1982, 1985, 1988); e as Teorias da Competência e da Motivação Intrínseca (White, 1959; Charms, 1968; Deci, 1975; Harther, 1978, 1982) contribuirão para que a auto-estima e a auto-percepção se tornassem formulações centrais do auto-conceito.

Há uma certa indefinição, quanto à diferenciação correcta entre auto-conceito e auto-estima, considerando-as uns autores, o mesmo, enquanto outros as diferenciam e outros ainda referem a auto-estima como um factor do auto-conceito.

Wylie (1979), citado por Sousa (1992) numa revisão bibliográfica, refere a dificuldade em se chegar a um modelo teórico de referência que apresente

uma definição teórica, clara e precisa destes constructos ou que os defina operacionalmente.

Os teóricos do "Self" consideram o auto-conceito e a auto-estima como uma categoria superior, numa organização hierárquica das outras categorias do "Self", Epstein (1973), Shavelson, Hubner E Stanton (1976) não hesitam em colocar o auto-conceito no topo da hierarquia, divergindo apenas nas classificações que fazem quanto às subcategorias.

Shavelson e Bolus (1982), consideram o auto-conceito como multifacetado, reflectindo cada faceta o sistema de categorias adoptado e compartilhado simultaneamente por um dado indivíduo e pelo grupo em que está inserido, sendo fruto de uma tendência da pessoa para formar categorias relacionadas com a quantidade de informação que sobre si incide.

A perspectiva destes autores concebe um auto-conceito geral dominante e quatro tipos de "sub-auto-conceitos": auto-conceito académico, auto-conceito social, auto-conceito emocional e auto-conceito físico.

Coopersmith (1967), concebe o auto-conceito como um leque cognitivo, de diversos conteúdos, incluindo competências capacidades físicas, popularidade, aceitação pelos parentes, moralidade, traços da personalidade, características físicas e reacções afectivas. O auto-conceito é considerado por Coopersmith como um todo unitário, que inclui estes diferentes factores, assumindo que as crianças não fazem distinções entre domínios, nas suas vidas.

O Coopersmith Self-Esteem Inventory é elaborado neste princípio, procedendo-se ao somatório das cotações de itens heterogéneos, sendo o score final interpretado como um índice total, unidimensional, de auto-estima.

Piers-Harris (1964) apresenta uma "Escala de Auto-Conceito" que se baseia num modelo que se situa entre o unidimensional e o multidimensional

embora refira o auto-conceito inicialmente como unidimensional, considera depois, na avaliação da sua escala, vários factores.

Rosenberg (1979), porém, apresenta uma perspectiva um pouco diferente, no sentido multidimensional, depois de ter encontrado nas suas investigações valores globais superiores (e não estatisticamente médios) aos julgamentos feitos sobre os domínios factoriais específicos. Para este investigador, a avaliação global da auto-estima deverá ser considerada como uma entidade própria e válida por si mesma e não como o somatório de vários domínios factoriais. Ele considera uma auto-estima global e seus factores de modo independente.

1.2. O Desenvolvimento do auto-conceito

O 'self' e as concepções pessoais acerca do 'self' (auto-conceito) foram objecto de estudo de diferentes teóricos do desenvolvimento, valorizando momentos e factores diferentes para o seu desenvolvimento.

Para Hattie (1992:119), o auto-conceito desenvolve-se em função de um progressivo conjunto de mudanças em diferentes factores: quando aprendemos a distinguir o 'self' e os outros; quando aprendemos a distinguir o 'self' do meio envolvente; quando há mudanças significativas no grupo de referência, o que provoca mudança nas expectativas; quando o indivíduo muda a noção de causalidade pessoal, na medida em que muda o processamento cognitivo, especialmente com o desenvolvimento das operações formais; quando mudam e/ou se realizam valores culturais; e quando muda o modo de receber a confirmação ou a não confirmação dos comportamentos em novas situações e contextos experimentais.

Portanto, os processos de interacção mais primitivos decorrentes das competências adaptativas do recém-nascido e das respostas adequadas à satisfação das suas necessidades - ao permitirem o desenvolvimento duma confiança básica, facilitam e fomentam o desenvolvimento de comportamentos intencionais e um sentimento de causalidade pessoal.

A par com o desenvolvimento cognitivo e motor, surge o conceito de si próprio, de que o reconhecimento no espelho e em fotografia será um início, e a utilização do "meu", "mim" e "eu" são manifestação inequívoca. Por outro lado, tais manifestações, ocorrendo em contexto relacional, manifestam o reconhecimento do outro separado do "mim".

Tais manifestações de auto-reconhecimento, que não podem existir senão dentro de um 'self' em construção, vão possibilitar o desenvolvimento das concepções de si em diferentes áreas de acção; isto é, dum auto-conceito que progressivamente se vai construindo e alargando.

A autonomia de locomoção e de manipulação do, e no seu mundo, vão permitir condições de ensaiar e manifestar uma progressiva independência face aos outros.

Ser e sentir-se confrontado com novos desafios, permitirá alcançar um equilíbrio saudável entre a autonomia e a vergonha que, de acordo com Erikson (1976), se traduzirá na vontade; isto é, avaliando positivamente as competências adquiridas, a criança pode ousar fazer, e vencer os novos desafios colocados por um mundo que agora é entendido como realidade externa a conquistar.

A 2ª infância é, assim, o tempo da emergência do sentido do 'self' (auto-conceito); do crescimento progressivo da autodeterminação (autonomia); e da interiorização das regras de comportamento.

Relativamente ao modo como o sentido do 'self' se desenvolve nesta fase, Stipek et al. (1990) defendem que a criança começa por adquirir a consciência de si própria como ser fisicamente distinto (auto-reconhecimento físico e auto-consciência); para depois conseguir nomear-se e descrever-se em termos simples (auto-descrição e auto-avaliação); e finalmente reagir adequadamente à aprovação ou reprovação dos outros (resposta emocional ao comportamento).

O "eu sabo" ou o "eu faz", característicos das primeiras afirmações verbais da criança (ainda que expressas de modo agramatical), são manifestações claras de uma consciência de si e das suas capacidades, numa autonomia que procura um equilíbrio entre a autodeterminação e o controlo exercido pelos outros, portanto, com a manifestação da vontade que Erikson (1976) preconiza como a virtude resultante da resolução da segunda "crise".

Porém, a vergonha e a dúvida continuarão presentes como resultado da intervenção dos pais no estabelecimento necessário e inevitável de limites que, para além dos aspectos pragmáticos imediatos, acabam por ter influências posteriores importantes na aceitação e conformidade às expectativas parentais,

o que constituirá a base para a aceitação e conformidade às regras sociais (Kochanska & Aksan, 1995; Maccoby, 1992), referidos por Frazão (2004) A conformação às regras sociais, e a sua conseqüente interiorização, vai permitir criar padrões de comportamento que possibilitarão o controlo independente do comportamento (auto-regulação) e o desenvolvimento da consciência, que irá permitir a capacidade de se abster de fazer algo errado ou, fazendo-o, sentir desconforto emocional (Kochanska, 1993).

Resultante das limitações de um pensamento, que ainda não acedeu ao estado operacional, a criança de mais de 3 anos já aprendeu a pensar por si própria, a ser criativa, a tomar as suas decisões, e a ousar afirmar-se face aos outros, valorizando-se. Atreve-se a fazer, inovar, criar, fantasiar. Transpira actividade, assume claramente a iniciativa, porventura sem controlo e sem sentimentos de culpa, a não ser os que lhe são "impostos" do exterior. Trata-se claramente de uma fase em que o auto-conceito e a auto-estima poderão/deverão aparecer como mais positivos na medida em que lhe for permitido aceder ao conhecimento de que pode ser a causa das coisas

Quando da entrada na escola, a criança manifesta uma independência e responsabilidade crescentes. A descentração de si própria, a capacidade de operar mentalmente e uma autonomia emocional crescente, permitirão o enfrentar dos novos desafios colocados pela aprendizagem das competências exigidas pela sua cultura.

Em alternativa, enfrenta sentimentos de incompetência. Sentir-se competente (não necessariamente em tudo e sempre) vai ter como consequência a construção de um 'self' mais estruturado e consistente e, logo, um sentimento de si valorizado.

Rogers (1982) distingue auto-conceito de auto-estima, dizendo que o auto-conceito é "o que pensamos que gostamos, enquanto que auto-estima, se estende ao que gostamos de pensar", introduzindo a importância da experiência escolar na formação do auto-conceito: "O auto-conceito pode ser visto como sendo potencialmente um produto da experiência escolar (em que

começa a tomar como suas as atitudes que na escola lhe atribuem) e da natureza dessa experiência (as auto-atitudes podem determinar o comportamento)."

Qualquer que seja o tipo de família, a sua composição, organização e dinâmica relacional, é consensual a aceitação da importância do papel desempenhado na construção do indivíduo, na construção do que é central no desenvolvimento pessoal: o auto-conceito.

As funções e os papéis de cada membro da família, o modo como são experimentados e vividos, a expressão da complementaridade relacional, fazem com que a família seja o quadro de referência quase exclusivo, até por volta dos 4/5 anos. É aí, e então, que se fazem as aprendizagens básicas e se estabilizam as condições fundamentais à abertura posterior aos outros e ao mundo. Pelas relações que se estabelecem e se aprende a estabelecer; pela satisfação que é promovida e facilitada; pelo desenvolvimento de sentimentos de segurança, de aceitação e de valorização, a família promove e favorece as bases para que a criança se sinta, se veja, se imagine, e se represente de determinada maneira.

De Singly (1998) chama à família a fábrica do 'self', considerando-a o lugar de ajuda à construção do 'self' e ao desenvolvimento pessoal, quer pelas relações do casal, quer pelas relações pais-filhos.

De forma mais ou menos consciente, por acção ou por inacção, formal ou informalmente, os pais são os modelos naturais e primordiais, quer dos comportamentos a adquirir, quer dos sentimentos e emoções a expressar. Ser amado, negligenciado ou rejeitado não pode deixar de ter implicações diferentes na construção do conceito de si próprio.

Assim, o auto-conceito, enquanto construção pessoal progressiva, está dependente dos "materiais de construção" disponibilizados, do modo como estes são fornecidos e da avaliação dos progressos que vão sendo conseguidos, tendo em conta as características particulares de cada

criança/adolescente, e as características pessoais e relacionais dos pais que, por sua vez, determinam os estilos educativos.

A restrição das oportunidades de iniciativa que os pais autoritários fazem, a permissão e o favorecimento da fuga ao confronto com as consequências dos actos praticados pelos filhos (típico de pais permissivos), constituem duas formas de super protecção e de defesa externa do confronto com as realidades. Ao invés, os pais democráticos, pela valorização das capacidades e a promoção da independência, pela disponibilidade e suporte, e pelo estabelecimento das regras e limites (o mais possível consensualizados, mas sempre definidos), permitem e favorecem a construção dum auto-conceito mais elevado e coerente.

Mas, se a família é determinante das condições mais iniciais do desenvolvimento do auto-conceito, a escola constitui o espaço, fora da família, que mais contribui para o seu desenvolvimento.

É a inserção no mundo fora do espaço familiar que proporciona uma verdadeira vida social, e que, através da partilha, da cooperação, e da solidariedade, se aperfeiçoam e se desenvolvem as capacidades de conhecer e explorar o mundo.

As novas experiências que a escola permite e promove, são fonte de influência para o auto-conceito em construção (Purkey, 1970, in Veiga, 1995), até porque as possibilidades de confirmação e de não confirmação se estendem agora a novos contextos relacionais.

Valorizar em excesso um bom desempenho escolar ou o fracasso, não terá apenas influência no auto-conceito académico, também se repercutirá noutras áreas e no auto-conceito geral.

Se compararmos as concepções de si próprio numa criança e dum adolescente, verificamos facilmente diferenças que vão de descrições simples e concretas para auto-caracterizações mais psicológicas, com maior

complexidade e abstracção, mais diferenciadas e melhor organizadas (Byrne & Shavelson, 1996; Marsh, 1992).

Podemos dizer, portanto, que o auto-conceito enquanto sistema organizado e dinâmico das crenças que o sujeito mantém de si próprio, assenta na forma como este se percebe ao nível social, emocional, físico e académico, e, ainda que a elaboração de um auto-conceito estável seja um dos aspectos importantes do trabalho psíquico da adolescência. É um processo de continuidade, ainda que com grandes possibilidades de ser reorientado, tendo em conta, nomeadamente, as novas capacidades cognitivas, a diferente possibilidade de interacção pessoal e a respectiva tomada de consciência.

Reflectir sobre o comportamento e sobre o que os outros dizem acerca do comportamento; confrontar o comportamento emitido com os comportamentos possíveis, as expectativas pessoais e as expectativas dos outros, tendo em conta as características próprias e o comportamento dos outros, faz parte do processo de acção-reflexão que irá permitir a manutenção e o desenvolvimento do auto-conceito. Embora sendo individual, a construção do auto-conceito não pode deixar de estar ligada e dependente das percepções que o sujeito faz das opiniões favoráveis e credíveis dos outros.

A adolescência constitui um período privilegiado de reconstrução e reconhecimento de si próprio, pois passa a ser possível uma análise das situações pessoais, sociais e de interacção numa perspectiva mais correcta e flexível, em função das características do pensamento.

Esta capacidade de análise, não se limitando à realidade, como ela se impõe, mas alargando-se às diferentes realidades possíveis, permite a constatação de contradições e inconsistências da personalidade individual, e multiplicidade das suas facetas, o provocar alguma angústia no adolescente.

2. APRENDIZAGEM

Segundo Seabra (1995), o papel do professor consistirá em ajudar o aluno a aprender a aprender, desenvolvendo nele o espírito empreendedor e a capacidade de procurar informação, orientar, encorajar e apoiar os alunos na utilização dos materiais de aprendizagem tais como: o computador, os sistemas multimédia e a Internet, para que o processo educativo maximize a responsabilidade dos alunos pela sua aprendizagem, e a escola tenha como objectivo prioritário a auto-formação, bem como a adaptabilidade e a flexibilidade inerentes a uma vida futura (...) as escolas precisam de desenvolver nos alunos a tomada de consciência da mudança que se está a operar no mundo de trabalho e de que nenhuma bagagem inicial é para toda a vida (...)."

Quando falamos de aprendizagem, referimos também sucesso e insucesso e quando a perspectiva de sucesso de que falamos é o sucesso educativo, integral, pessoal, abrangente, somos remetidos para outra questão: a questão das várias componentes que noção de educação envolve.

Segundo Formosinho (1988: 107), o conceito de insucesso escolar refere-se ao insucesso individual do aluno na escola, no entanto à que considerar que o conceito de educação escolar tem várias componentes: "a instrução (transmissão de conhecimentos e técnicas), a socialização (transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes) e estimulação (promoção do desenvolvimento integral do educando)", logo "o insucesso escolar tanto se pode referir ao insucesso na instrução, como ao insucesso na socialização, como ao insucesso na estimulação".

Belchior (1996: 201), através de uma análise que faz de vários autores (Campos, 1991; Cunha, 1993; Lourenço, 1993, e Abreu, 1996) distingue, no domínio educativo, aprendizagem e desenvolvimento. A primeira (que corresponde à componente de instrução referida por Formosinho) diz essencialmente respeito a ideias, teorias, factos e técnicas, ao passo que o

segundo (que corresponde às componentes de socialização e de estimulação de Formosinho) refere-se a capacidades, aptidões, atitudes e valores.

A aprendizagem, numa perspectiva tradicional, privilegia os conteúdos em prejuízo dos processos e continua a existir, no nosso sistema educativo, "uma grande tendência quer na linguagem comum, quer na linguagem profissional dos professores, quer mesmo na linguagem especializada da sociologia da educação, para reduzir o insucesso escolar ao insucesso da instrução" (Formosinho, 1988: 107). O autor continua referindo que "este é o insucesso mais facilmente certificado, aquele cujos indicadores são mais fáceis de recolher". Também Marques (1990:7) se debruça sobre esta questão e considera o currículo escolar "licealizante e fortemente académico". Utilizando a mesma linguagem de Formosinho, considera as dimensões socializadora e estimuladora do currículo dificultadas e colocadas em segundo plano "por um modelo de escola que não fixa nem estabiliza os professores, que fomenta relações interpessoais desumanizadas e que se preocupa mais com a competição e o indivíduo do que com a tolerância, a preocupação pelos outros, o respeito pela diferença e a cooperação" Este modelo de escola, continua o autor, tem uma organização pedagógica que "contraria as implicações educacionais da psicologia do desenvolvimento pessoal, social e moral". Como o próprio autor relata, a componente académica dos currículos (que entende como transmissão de conteúdos e competências) "tem-se caracterizado pela predominância da uniformidade e da centralização curricular e pedagógica" ou seja, os currículos são aplicados rigorosamente iguais e da mesma forma a todos os alunos, não se atendendo às particularidades, culturais, sociais e linguísticas de cada aluno e das suas famílias. Desta forma "todas as componentes do currículo se conjugam para promover o fracasso escolar e o insucesso educativo" (Marques, 1990:7), particularmente das crianças provenientes de famílias em desvantagem social e cultural, uma vez que uma parte significativa dos alunos não recebe um apoio e uma ajuda que venham ao encontro das suas necessidades, respeitem os seus estilos de aprender e valorizem as suas raízes culturais. Esta realidade é tanto mais evidente quando se notam, nas escolas, pressões cada vez maiores para o cumprimento dos programas a todo o custo, exigindo-se que "todos os alunos, em todas as

escolas ou regiões aprendam o mesmo, ao mesmo tempo" (Marques, 1990:7). A preocupação da educação escolar parece centrar-se assim, na vertente da instrução, da transmissão de saberes estipulados em programas que, por serem longos, não respeitam os ritmos e as dificuldades de aprendizagem, fazendo nascer, desta forma, situações de frustração, fracasso e até indisciplina.

Muftiz (1993: 9) refere, quanto a este assunto que "entendemos por insucesso escolar a grande dificuldade que pode experimentar uma criança com um nível de inteligência normal ou superior, para acompanhar a formação escolar correspondente à sua idade", ou seja, "a criança com insucesso escolar é aquela que não se encontra em condições de superar com êxito as exigências da adaptação da escola"

Marujo et al (1998), consideram que o insucesso aparece em forma de reprovação, atribuível a fraco rendimento ou a mau comportamento.

As preocupações e as reflexões actuais sobre a educação escolar continuam a abordar este tema, cada vez com mais equidade e pertinência na medida em que cada vez mais á conclusão que instruir apenas não é suficiente.

A escola não deverá, assim limitar-se à tradicional transmissão de saber, mas deverá igualmente incentivar "criação do saber" (Candeias, 1995:60) e, talvez desta forma, também se respeitem mais os ritmos e dificuldades dos alunos uma vez que se lhes permite o desenvolvimento de capacidades e aptidões que, por qualquer razão, estão menos desenvolvidas.

2.1. Diferentes Perspectivas de Aprendizagem

Para Moran (2000), um dos eixos das mudanças na educação passa pela transformação da educação num processo de comunicação autêntica e aberta entre professores e alunos e incluindo, principalmente, os pais. Só vale a pena ser educador dentro de um contexto comunicacional participativo, interactivo, vivencial.

Os vários modelos (desenvolvimento cognitivo de Piaget e os Neopiagetianos, modelos construtivista da aprendizagem de Jenkins e Bruner, decorrentes das perspectivas piagetianas, as teorias do processamento da informação), reúnem-se todas elas em torno da preocupação pela compreensão do desenvolvimento cognitivo, da aprendizagem dos mecanismos que envolvem o pensamento e a capacidade de pensar, no sentido de contribuírem para a melhoria das condições e de resultados de toda a aprendizagem. Elas tornam-se assim compatíveis e complementares e trazem novos elementos sobre este processo complexo.

A aprendizagem passa a ser perspectivada como um processo activo. O sujeito não se limita a incorporar a cópia fiel do que está a ser ensinado, antes tem que transformar a mensagem e integrá-la nas suas estruturas cognitivas.

Desta ideia se conclui a importância que se deve às "bases anteriores dos alunos numa dada disciplina ou campo de conhecimentos" (Almeida, 1993: 62), uma vez que o novo conhecimento constrói-se assentando e interligando-se ao conhecimento anterior. Vários autores (...) consideram este aspecto muito importante na medida em que, à partida, se o aluno possui concepções alternativas erradas sobre determinado conteúdo de aprendizagem, e estas concepções não forem detectadas e alteradas, não há aprendizagem significativa.

Por outro lado, são identificadas as várias estruturas e processos subjacentes ao acto de aprender. Conhecendo estas funções, podem criar-se condições externas que facilitem estes processos. Na opinião de Ribeiro (1997:

235), "ajudar os alunos a desenvolver modos eficazes para lidar com a informação e com os seus próprios processos de pensamento deve ser um dos objectivos do sistema educativo actual". Na mesma linha de pensamento, defende Oliveira (1992: 227) que "são muito importantes os processos, as actividades desenvolvidas nas situações de aprendizagem, para além dos conteúdos da informação em si. Os conteúdos terão que ser vistos como o material que permite o desenvolvimento dos processos mentais. É o desenvolvimento destes que deve ser o objectivo principal das situações de aprendizagem".

Neste sentido o papel do professor deixa de estar centrado na "explicação exaustiva de um problema ou na exposição completa da informação sobre um assunto" (Almeida, 1993: 67) e passa a consistir na criação de situações que levem o aluno a observar, a evocar, a recolher informações, a formular hipóteses, a experimentar alternativas, a avaliar respostas e a reelaborar os seus conhecimentos anteriores. Só desta forma o professor desenvolve nos alunos os seus processos e estruturas cognitivas e lhe estimula as capacidades de pensar e de aprender autonomamente, prolongando "essa atitude de conhecer, de resolver problemas e de construir conhecimentos para além da escola" (Almeida, 1993: 67). Da mesma opinião são Hamers & Overtoom (1998: 20) que referem que "o professor desempenha um papel crucial na implementação de programas para estimular a capacidade de pensar, tomando-se necessário desenvolver uma nova visão da instrução". O papel do professor passa a ser o de um "mediador no desenvolvimento da criança" (Nisbet; 1992: 22). Decorre ainda destas ideias que no processo ensino-aprendizagem, a ênfase deixa de estar colocada num conjunto de conteúdos específicos e passa a ser orientada para o "ensino de estratégias, processos e conhecimentos procedimentais" (Op. cit.: 78), de forma que o aluno possa aprender melhor.

Ainda segundo Almeida (1993: 104), "importa associar o sucesso escolar do aluno às suas capacidades de utilização de processos e estratégias cognitivas adequadas. Analisando assim esta problemática poder-se-á encontrar a chave para ultrapassagem das dificuldades, promovendo no aluno as suas capacidades cognitivas, desenvolvendo-lhe os processos cognitivos

que interferem na aprendizagem, desenvolvendo estratégias de pensamento e de estudo".

Ensinar os alunos a estudar e a pensar melhora, na opinião de diversos autores, a performance dos alunos (Campos, 1990; Dickinson & O'Connell, 1990; Ribeiro, 1997; Almeida et al, 1993; Salema, 1997; Almeida, 1998; Hamers e Overtoon, 1998; Vasconcelos e Almeida, 1998; Zenhas et al, 1999...), promovendo o desenvolvimento de comportamentos de auto-regulação académica, autonomia e confiança.

2.2. Factores que influenciam a aprendizagem

Segundo Giddens (1992), é importante que o professor recorra, não só a uma estratégia que contribua para o desenvolvimento do aluno nas áreas educativas no processo da aprendizagem, mas também a valorização das suas relações interpessoais e intra-individuais, de forma a facilitar o seu desenvolvimento como unidade total.

Alguns autores referem a alguns factores influenciam a aprendizagem entre eles os métodos de estudo, auto-conceito, auto-estima, motivação e o mau comportamento.

Na opinião de Lemaitre (1986:10) “ um grande número de dificuldades escolares (...) é essencialmente devido a insuficiências metodológicas (...)” e por isso “numerosos insucessos explicam-se por modos inadequados de trabalho”

Muitos alunos não se apercebem que os métodos de estudo que utilizam não funcionam e que reside aí, muitas das vezes, a razão do seu insucesso. Por não terem essa noção e, por não conhecerem "outros" métodos e estratégias, não experimentam alternativas aos seus métodos habituais, tomando-se assim cada vez menos eficientes na tarefa de estudar. Isto significa que os alunos não desenvolveram capacidades, não são capazes de pensar, de reflectir acerca da forma como estudam, da eficácia das estratégias que utilizam. Será então de todo o interesse que os alunos desenvolvam estas capacidades, como forma de superar algumas dificuldades e rentabilizarem ao máximo as aprendizagens escolares mas também para se prepararem para aprender fora da escola.

Na opinião de alguns investigadores, auto-conceito e auto estima condicionam a aprendizagem. "A aquisição de novas ideias e aprendizagens está subordinada às nossas atitudes básicas; destas depende que os umbrais da percepção estejam abertos ou fechados, que uma rede interna dificulte ou favoreça a integração da estrutura mental do aluno, que se gerem energias mais intensas de atenção e concentração" (Ausubel, citado por Alcantara, 1991: 10).

O auto-conceito e auto-estima parecem funcionar, pelo menos em parte, de modo não consciente, influenciando a atenção e concentração que por sua vez influenciam a aprendizagem.

A motivação tem vindo a ser considerada como um factor de relevo nos contextos escolares, onde é tida como determinante para o sucesso da aprendizagem (Fontaine, 1990; Lemos, 1993). Têm sido desenvolvidas algumas investigações que visam analisar os comportamentos expressos pelos alunos considerados pouco motivados para a aprendizagem ou trabalho escolar e/ou com insucesso escolar integrando-os nas diversas concepções teóricas no âmbito da motivação. Os factores motivacionais são considerados responsáveis pela utilização mais ou menos completa do potencial cognitivo dos alunos e "determinam o investimento do sujeito nas aprendizagens e execução das tarefas exigidas, por exemplo, no domínio escolar" (Fontaine, 1987: 27). Ainda segundo Fontaine (1990: 97), "a motivação representa o aspecto dinâmico da acção: é o que leva o sujeito a agir, ou seja, o que o leva a iniciar uma acção, a orientá-la em função de certos objectivos, a decidir a sua prossecução e o seu termo".

Veiga (1995:83) refere que a relação entre o mau comportamento na sala de aula e o insucesso tem sido investigada por várias pesquisas, correlacionais (Cartledge, 1983; Pryor et al. 1989; Myer & Becker, 1985; Soli & Devine, 1976; Vandergriff & Rust, 1985). Seja de natureza Longitudinal (Feldhusen, Thurston & Benning, 1970), encontraram associações significativas entre as variáveis em análise.

2.2.1. A afectividade na aprendizagem

A auto-estima é considerada por diversos autores como um factor ou uma dimensão do auto-conceito, aquele que desenvolve juízos de valor sobre si próprio. A auto-estima refere-se ao valor que o indivíduo atribui à descrição dele mesmo. Aparece dentro das dimensões do auto-conceito e é percebida como a direcção da atitude que o indivíduo tem para com ele próprio. Segundo Alcantara (1991: 17) "a auto-estima é uma atitude para consigo próprio (...), é a forma de pensar, amar, sentir e comportar-se consigo próprio (...), é a disposição permanente, segundo a qual nos confrontamos connosco mesmos". Ainda segundo Alcantara (1991), a auto-estima, que considera como elemento afectivo do auto-conceito, implica o discernimento do agradável e do desagradável que vemos em nós; é um juízo de valor sobre as nossas qualidades pessoais que conduz à "admiração e fruição das nossas valias ou tristeza perante as nossas debilidades". Neste sentido a auto-estima concentra-se na avaliação ou valorização que cada um faz das características que percebe nele próprio e, desta forma, é um construto relacionado com o auto-conceito, no sentido de que parte das percepções do sujeito, identificadas como as suas próprias qualidades ou características, para as chegar a valorizar.

Ela resulta, no entanto, e também, segundo Alcantara (1991), da assimilação e interiorização da imagem ou opinião que os outros têm e projectam em nós (interacção social). Se a imagem ou opinião projectada é positiva e vai ao encontro dos conceitos ideais formulados, ela favorece a auto-estima, se pelo contrário é uma imagem ou opinião negativa, debilitará a estima que o indivíduo sente por si próprio.

Sousa (2004) referiu que a relação professor/aluno deverá ser cada vez mais abrangente. A educação tem novos contornos e o papel do docente alarga-se a outras formas de ver a profissão. O professor terá de preparar o aluno de uma forma mais humana, preparando-o cientificamente, mas preparando-o para uma integração plena na sociedade e no mercado de

trabalho, como cidadão responsável e participante, como cidadão consciente e de pleno direito.

Nas palavras de Piagès (1976, citado por Gobbi et al 1998:104-105), a ausência da corrente psico-afectiva que se deverá estabelecer entre o professor e o educando poderá estar na origem das causas do insucesso escolar e mesmo reflectir-se em desequilíbrios individuais ou ainda, sem pretender dramatizar, poderá ser motivo que conduza ao fracasso profissional do professor.

Para Freire (1996) não há docência sem discência, as duas se explicam em seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objecto um do outro. Nesta condição de sujeitos de aprendizagem, criam-se campos de interacção e produção.

Villas-Boas (1991), citado por Sousa salienta que a promoção do sucesso escolar, não está na escola nem na família, no professor ou no aluno, mas nas relações que existem entre eles.

2.2.2. Motivação

A palavra "motivação" advém, do latim que significa "movimentar-se", sendo a base do estudo da motivação, o estudo da acção, As teorias mais modernas da motivação evidenciam essencialmente a relação das crenças, dos valores e dos objectivos com a acção, sendo o conceito de motivação relatado em diversos campos da psicologia, estando associado a cada um desses campos distintas concepções de motivação.

Para Fontaine (1997), a motivação não é percebida como sendo um traço geral interno, estável susceptível de influenciar o comportamento em todas as situações, mas sim como algo variável consoante as tarefas a executar. Motivação para si apresenta-se como um conceito multifacetado.

A motivação é *"um conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da acção, orientação e finalmente da intensidade e persistência. Quanto mais se está motivado maior é a actividade e mais persistente é esta"* (Lieury & Fenouillet. 1997, citado por Roldão. 2003, p.6).

Para Oliveira (1999), a motivação deve ser entendida como um meio para alcançar o sucesso escolar, e para cumprir tal premissa o aluno deve sentir em casa e na escola um ambiente favorável ao seu interesse pessoal.

A motivação é abordada como o principal promotor do processo ensino/aprendizagem podendo a atitude psicológica do aluno, perante este processo, ser positiva ou negativa, Os estudantes que adoptem uma posição negativa encontram um desinteresse total pela escola, por outro lado os que adoptam a posição positiva, utilizam o estudo como um meio para alcançar o êxito.

A motivação é caracterizada por uma tendência que o indivíduo tem para alcançar o sucesso em função de uma satisfação intrínseca contudo, o receio do fracasso provoca ansiedade o que pode originar comportamentos de fuga.

Os alunos pouco motivados e que subestimam os sucessos são *"tendenciosos ao desânimo e á quebra da auto-estima, além disso atribuem os insucessos a causas externas e os sucessos a causas internas, fugindo assim da responsabilidade dos seus fracassos"*. (Lemos, 1993, citado por Jesus, 2000). Licht e Kistner (1986, citado por Sá, 1997) acrescentam que os alunos criam um ciclo vicioso que inibe o esforço, retirando a vontade de realizar as tarefas escolares gerando assim a desvalorização da escola e a desistência frente às dificuldades.

Para Dias e Nunes (1999), a motivação é a componente mais importante da aprendizagem. Sabendo que o sucesso/insucesso escolar está relacionado com factores motivacionais e de responsabilidade, esta constitui a capacidade de nos movimentar para um determinado objectivo, satisfazendo um motivo subjacente.

Segundo Jesus (2004), a tentativa de explicar e prever o comportamento humano é tão antiga como o próprio homem, pois desde sempre procurou compreender o seu próprio comportamento e dos outros.

O conceito de motivação afirma-se como crucial na psicologia, mas a sua utilização é diferenciada por parte de duas entidades, por um lado, a motivação é um termo que segundo Heckhausen (1991) citado por Jesus, (2004), é utilizado no senso comum, de forma simplista, sendo por vezes confundida a noção de motivo, intenção, desejo e expectativa, por outro lado. a motivação é um termo utilizado em diversos domínios e por diversas teorias em psicologia, muitas vezes de forma ambígua, vaga ou tendo diferentes significados (Mook, 1987, citado por Jesus, 2004).

A progressão da psicologia da motivação, segundo Jesus (2000), deve ter por base uma teoria com potencial idade para explicar e analisar o comportamento com base em critérios teóricos, epistemológicos e metodológicos. "O desenvolvimento da psicologia como ciência tem permitido demonstrar que o discurso das teorias behavioristas, embora simplista, não é, o mais adequado para a compreensão da complexidade dos processos

motivacionais, levando a que o discurso das teorias cognitivistas surja nas teorias implícitas, nomeadamente no domínio educativo (Jesus, 2004 p. 60).

Deste modo, abordaremos de seguida as teorias cognitivistas:

As teorias cognitivas consideram como princípio básico dos motivos a manutenção da tensão e não a redução da mesma. Nesta perspectiva, o sujeito é "considerado um agente activo e selectivo do próprio comportamento. capaz de estruturar em função de metas a atingir e das oportunidades fornecidas pelas situações (Jesus, 2004 p. 65).

Embora o sujeito teoricamente aproveite experiências passadas, este não se limita, segundo Jesus (2004), a ser o resultado directo e imediato do passado ou de um conjunto de hábitos que não controla, como se a sua motivação se encontrasse fora de si próprio, isto é, fosse extrínseca.

Também as teorias cognitivas têm como finalidade alcançar o conhecimento acerca do modo como os sujeitos seleccionam, processam, armazenam e avaliam as informações relativas à sua pessoa e meio envolvente. O modo do sujeito actuar e sentir é determinado pelo processamento cognitivo e efectuado pelo mesmo Pereira, (1999).

As teorias e a investigação ao nível da motivação em contexto escolar têm salientado o facto das cognições estarem intimamente relacionadas com a forma como os sujeitos se empenham nas tarefas escolares (Lemos, 1993. citado por Jesus, 2000). Este autor refere que os processos cognitivos motivacionais são sobretudo processos de previsão e avaliação de julgamentos relativos à capacidade própria para realizarem determinadas tarefas ou actividades e julgamentos acerca do desejável das mesmas. Deste modo, o comportamento motivado é explicado pelas diversas teorias e modelos da motivação como sendo dependente de factores como a confiança na própria capacidade, na realização de uma determinada actividade entre outras.

Segundo Sansone e Harackiewicz. (2000. citado por Eccles & Wigfield. (2002). há várias teorias que focam a distinção entre a motivação intrínseca e extrínseca.

Segundo com a Teoria da Motivação Intrínseca de Deci (1975), citado por Jesus. 2004), este faz a diferença entre motivação intrínseca e extrínseca. A primeira alude ao facto de um sujeito realizar e persistir numa determinada tarefa apenas pela satisfação que ela lhe proporcionou. Esta tarefa é vista como um fim em si mesma, uma vez que dessa actividade não resulta qualquer recompensa extrínseca.

A motivação extrínseca, por outro lado é definida como uma motivação afectada por valores externos à actividade, ou seja, é determinada por incentivos externos associados ao resultado da tarefa.

Um aluno motivado extrinsecamente fará as suas tarefas para satisfazer as exigências de alguém.

Deci (1975) citado por Jesus, (2004) verificou, que os alunos que apresentavam maior motivação intrínseca para a realização de certas tarefas, são aqueles que obtêm melhores resultados nessas mesmas tarefas. Verificou igualmente, que a introdução de recompensas externas, após a realização bem sucedida de uma tarefa, faz com que haja uma diminuição do interesse pelas tarefas, quando essa recompensa é retirada.

Consideramos no entanto que a motivação extrínsecas pode levar o aluno a descobrir algumas motivações intrínsecas

A motivação intrínseca baseia-se segundo Deci e Ryan (1985), citado por Monteiro, (2003) nas necessidades inatas de competência, ao mesmo tempo que os sentimentos de competência aumentam o interesse intrínseco pelas actividades. Consideram também, que a necessidade da auto-determinação (situação em que o indivíduo participa numa determinada tarefa por vontade própria e não por imposição), juntamente com a necessidade intrínseca de competência funcionam como fontes de energia do

comportamento. Favorecer a auto-determinação consiste em dar ao aluno uma estrutura orientadora, informativa e de apoio no contexto de interacção, que levam o aluno à sua autonomia.

Assim a motivação intrínseca é mantida somente quando os indivíduos sentem competência e auto-determinação. A diminuição desta, pode ocorrer porque "(..) a recompensa diminui o espaço de autonomia e, logo, a auto-determinação do sujeito para as actividades em causa" (Jesus. 2004, p. 79).

Desta maneira, as recompensas extrínsecas devem ser somente utilizadas numa fase inicial quando os alunos estão desinteressados pelas tarefas escolares. Assim sempre que possível, devem ser utilizados os feedbacks positivos para que o aluno possa valorizar o seu esforço, empenho, capacidade e progresso na aprendizagem.

2.2.3. Atribuição causal

No início dos anos setenta, Weiner (1984) desenvolve um modelo relacionado com as atribuições realizadas no contexto da realização de tarefas que implicam um de dois resultados: insucesso ou sucesso. A partir das consequências psicológicas e comportamentais da atribuição causal, propõe uma base teórica para a relação entre os processos cognitivos da atribuição e o comportamento dos sujeitos em contextos de realização.

Desenvolveu um modelo de uma teoria da motivação enquadrada pela pesquisa atribucional, Weiner (1980, 1984, 1986) postula que a necessidade de sucesso é mediatizada pela percepção causal do sujeito que influencia as suas reacções afectivas perante a ocorrência de sucesso ou insucesso, as suas expectativas de futuro sucessos e a sua subsequente realização escolar.

Apoiando-se no postulado atribucional de Heider sobre os factores internos e externos que determinam os resultados em contextos de realização, Weiner (1980, 1986) estabelece quatro causas (ou categorias causais) mais frequentemente inferidas (Capacidade, Esforço, Dificuldade/facilidade da tarefa e Sorte) a partir de um conjunto de indicadores causais de natureza disposicional individual e informacional:

» indicadores informacionais específicos como a história de sucessos/insucessos do sujeito e normatividade social;

» esquema ou padrão causal preferencialmente utilizado pelo sujeito;

» informação fornecida por terceiros.

Assim, Weiner indica que para as atribuições de "Capacidade", são determinantes indicadores como a consistência de uma sequência de resultados, informação do resultado (particularmente quando enquadrado num conjunto de resultados obtidos por outros na mesma tarefa) e inferências acerca da dificuldade da tarefa, (recompensa pelo sucesso numa tarefa fácil ou

a falta de crítica pelo insucesso numa tarefa fácil, são exemplos de indicadores sobre a "Capacidade").

A causa "Esforço" é utilizada, por exemplo, em função do padrão sequencial de realização (um resultado inicial baixo, seguido de uma curva ascendente de resultados, constitui indicador causal para o esforço).

A causa "Dificuldade da Tarefa" é normalmente utilizada em função da dificuldade objectiva da tarefa e dos resultados obtidos por terceiros nesta tarefa.

Finalmente, a causa "Sorte" é inferida a partir de indicadores como as características objectivas da tarefa e a independência ou carácter aleatório dos resultados obtidos.

Considerando, no entanto, que a lista possível de causas utilizáveis em contextos de realização, com base naqueles ou outros indicadores, seria, virtualmente interminável, propôs um quadro de diferentes classes de causas explicativas do rendimento académico, utilizando dimensões bipolares: o locus de causalidade (interna e externa), a controlabilidade (controlável ou incontrollável) e, mais tardiamente a intencionalidade (Intencional ou não intencional) e a globalidade (global ou específica) que reflectem características psicologicamente significativas das atribuições causais. As três dimensões causais (formadas foram identificadas (Weiner, 1980):

- "Internalidade" ou "Locus de Causalidade". No modelo proposto por Weiner, o Locus de Causalidade diz respeito à localização de uma causa interna ou externa. As causas internas estão dentro do próprio indivíduo e podem ser a capacidade, as atitudes, a personalidade, o esforço; as causas externas referem-se a razões exteriores por exemplo atitudes e comportamentos dos outros, características do meio físico, a dificuldade da tarefa;

- "Estabilidade" que se refere à dimensão temporal de uma causa. A capacidade intelectual, o temperamento, a dificuldade da tarefa podem ser apontadas como estáveis, a sorte, afadiga, o estado de saúde, como transitórias (relativamente constante no tempo ou variável);
- "Controlo", inicialmente identificada por Heider e posteriormente incorporada no domínio dos contextos de realização por Rosenbaum (1972 in Weiner, 1980) com o nome de intencionalidade, e que diz respeito à possível alteração ou controlo volitivo que o sujeito pode exercer sobre uma causa, isto é, a percepção do sujeito relativamente à sua capacidade ou incapacidade para modificar as causas,(relativamente controlável ou incontrolável).

Outras dimensões foram sugeridas, com particular destaque para a "Globalidade" (Abramson, Seligman e Teasdale, 1978; in Kernis, Zuckerman, Cohen e Spadafora. 1982): as causas globais produzem o mesmo tipo de efeito num domínio muito amplo, enquanto causas específicas operam num domínio limitado.

Um aspecto essencial na teoria de Weiner diz respeito às consequências psicológicas (afectivas e cognitivas) e comportamentais da atribuição causal, associadas ao modo como os sujeitos identificam as causas e as processam como estáveis ou instáveis, internas ou externas e controláveis ou incontroláveis, estando cada uma das dimensões associadas com uma determinada consequência psicológica (Weiner. 1980, 1983).

3. O AUTO-CONCEITO E A AUTO-ESTIMA NO CONTEXTO ESCOLAR

3.1. RELAÇÃO ENTRE AUTO-CONCEITO, AUTO-ESTIMA E APRENDIZAGEM

A importância dos estudos do auto-conceito / auto-estima é confirmada pelos resultados de inúmeras investigações que permitiram concluir a existência de correlação entre este constructo e diferentes domínios da realização e dos comportamentos.

Para Oliveira (1996), o auto-conceito é mesmo o ponto de partida e o quadro de referência da pessoa, na organização do seu comportamento.

Hattie (1992) analisando diferentes contributos, nomeadamente de Scheirer & Kraut (1979), afirma existir considerável evidência empírica de que o auto-conceito (sobretudo nas dimensões competência académica e comportamento) prediz e influencia a realização escolar, sendo mesmo tão forte quanto as medidas de inteligência, no que respeita à habilidade para a aprendizagem da leitura em crianças.

Embora considerando a auto-estima mais como resultado do que causa da realização académica, Holly (1987, referido por Frazão, 2004) não deixa de afirmar que auto-estima e realização académica vão a par, influenciando-se mutuamente, sendo que, um certo nível de auto-estima é necessário para o sucesso académico.

Covington (1989) defende que à medida que sobe o nível da auto-estima, sobem os níveis de realização.

3.2. AUTO-CONCEITO E RESULTADOS ESCOLARES

A relação entre auto-conceito e resultados escolares começou a ser estudada por volta dos anos cinquenta. O auto-conceito passou, então, a ser um aspecto importante no que respeitava aos resultados escolares Lopes (1993, citado por Serrão, 2001).

Como refere Burns (1979, citado por Silvestre, 2000), verifica-se uma bi-direccionalidade na relação entre os resultados escolares e o auto-conceito, ao longo do percurso escolar. Nos primeiros anos de escolaridade, a criança atribui muita importância aos sucessos ou insucessos que possa obter, e a acumulação destes vai exercer grande influência na formação do auto-conceito. Posteriormente, o auto-conceito passa a ser determinante no modo como a criança encara a escola, influenciando os resultados escolares. Este autor refere que os alunos com bons resultados escolares têm uma imagem mais positiva de si, apresentando mais auto-confiança, maior auto-aceitação e um elevado auto-conceito. Por outro lado, os alunos com insucesso demonstram sentimentos de incerteza e de inadequação social, bem como atitudes negativas.

Uma criança que entra para a escola sofre, no seu auto-conceito, influência dos resultados escolares (sucesso/insucesso) mas com o aumento do nível de escolaridade, verifica-se a situação inversa; ou seja, o auto-conceito torna-se muito determinante face à forma como a criança encara a escola Rodrigues (1994, citado por Serrão, 2001).

Lopes (1993, citado por Serrão, 2001) refere que o auto-conceito escolar se fundamenta nas avaliações das capacidades que o aluno pensa ter para realizar as tarefas escolares, em comparação com os outros alunos da sua idade. Os alunos recebem informações da família e dos professores, sendo estas muito importantes para o desenvolvimento do auto-conceito.

Segundo Correia (1989, citado por Serrão, 2001), as crianças repetentes tem uma percepção de si como menos competentes a nível académico em comparação com as crianças não repetentes.

Os alunos que os professores referem como tendo mais dificuldades escolares raramente elaboram um bom juízo relativamente a si como alunos, contribuindo fortemente para um baixo rendimento escolar que, por consequência, cria implicações na imagem que cada um tem de si próprio, levando à constituição de um baixo auto-conceito.

4. AUTO-CONCEITO, SUCESSO ESCOLAR E PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR

Um estudo, elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), revelou que Portugal apresenta dos piores resultados no âmbito de garantir o bem-estar educativo. Para a elaboração do relatório foram considerados seis critérios sobre a felicidade das crianças, designadamente, o bem-estar material, saúde e segurança, educação, relações com a família e com as outras crianças, comportamentos e riscos e bem-estar subjectivo. Analisando a felicidade das crianças de uma forma superficial, notamos que ela passa basicamente por viverem num bom ambiente familiar (afecto parental, alimentação saudável, brinquedos), gostarem da escola (educadores competentes e afectuosos, recursos materiais atraentes), terem sucesso escolar (ajudas de acordo com as necessidades educativas), não sentirem dificuldades nas amizades (fazer amigos, ser aceite por parte dos outros, brincar) e não apresentarem graves problemas de saúde. Tanto em casa como na escola, a relação com os outros, e nomeadamente com o adulto, assume um papel importante na felicidade da criança.

O último relatório da UNICEF compara o bem-estar das crianças (grupo com idades entre os 0 e 17 anos) nas 21 nações da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) considerados ricos. Têm em conta seis dimensões da vida humana: pobreza, saúde e segurança, educação, relacionamentos, comportamentos e atitudes de risco dos jovens e as percepções destes sobre o seu bem-estar. Em três destes parâmetros, Portugal está na zona negra (pobreza, educação e comportamentos de risco) e em dois na cinzenta (saúde e segurança e percepção sobre o bem-estar).

A literacia e o sucesso escolar é o parâmetro onde a prestação portuguesa é pior. Foram comparadas as habilitações da população com menos de 15 anos, a percentagem do grupo entre os 15 e 19 que se mantém no ensino e, entre os que saíram da escola, quantos estão a trabalhar. Trinta por cento dos jovens portugueses deixam os estudos, mas 23% não tem

emprego. Os relatores lembram que estes "correm indubitavelmente maior risco de exclusão e marginalização".

O único motivo de orgulho neste relatório para o País é a forma como as famílias e a população em geral tratam as suas crianças, só superada pelos italianos. Oitenta por cento dos menores considera que os seus pais são "simpáticos e prestáveis". Estamos também entre os primeiros no que diz respeito ao diálogo entre os jovens e os pais e entre as famílias que mais atenção dão aos seus descendentes. <http://bica.cnotinfor.pt/index.php>

No processo de ensino/aprendizagem, a motivação e o auto-conceito apresentam-se como dois aspectos muito importantes no bem-estar dos alunos. O desenvolvimento do indivíduo vai ser influenciado pelo professor e pelos colegas, determinando o tipo de motivação que este vai ter para aprender (Pereira, 1999), o que vai promover bem-estar ao aluno.

Segundo Prudenciatti (2001, citado por Serrão, 2001) a motivação está relacionada com o interesse dos sujeitos para realizar uma determinada actividade e o auto-conceito, por seu lado, é a forma como cada um se percebe a si mesmo. Esta autora afirma que o auto-conceito e o conhecimento em termos de aprendizagem se vão desenvolvendo em sintonia com o crescimento do sujeito. A forma como ele aprende influencia o modo como se vê; isto é, se considerar inferior relativamente aos outros, a motivação para aprender será muito baixa. Quando inicia uma actividade, sabe que não vai ter sucesso e, por isso, passa a apresentar comportamentos defensivos. Estes aspectos verificam-se porque os sujeitos desejam ser reconhecidos pelos outros como capazes. Esta autora refere ainda que, se o indivíduo conclui que não é capaz de realizar as tarefas, a motivação diminui, comprometendo os sonhos e as aspirações influenciados por ela.

Deste modo, Harter (1980,1981, citado por Serrão, 2001) apresenta um modelo de motivação no qual se pode observar que, a competência percebida, em termos académicos, influencia a motivação dos alunos; ou seja, há uma relação positiva da preferência dos alunos por tarefas desafiadoras com a

curiosidade e tentativas de resolução autónoma dessas mesmas tarefas. A autora afirma que "não é só a competência percebida a influenciar o nível de ansiedade, mas também determina o grau de dificuldade que o indivíduo se dispõe a enfrentar para efectuar as tarefas" (Harter, 1992, citado por Serrão, 2001), no entanto, refere ainda que, se o indivíduo estiver motivado para a realização, geralmente escolhe várias tarefas para realizar. Assim, se o indivíduo se perceber como competente, terá uma motivação mais intrínseca para realizar as tarefas de modo independente, tendo menos ansiedade na sua realização. Em consequência disso, tirará um maior prazer intrínseco na realização da tarefa. Por outro lado, se o indivíduo se percebe como pouco competente, a sua motivação para a realização de tarefas é extrínseca, sendo estas realizadas de forma mais ansiosa. As crianças que se inserem neste último tipo preferem tarefas mais simples, sendo menos autónomas (Harter, 1992, citado por Serrão, 2001).

Alguns autores demonstraram que a percepção de competência influencia o esforço, a persistência, a escolha das tarefas, os sentimentos e pensamentos que ocorrem durante a realização das tarefas e ainda o desempenho (Byrne, 1996, Eccles et al; Harter, 1978,1981, Wígfield & Eccles, 1994, citado por Monteiro, 2003).

Harter e Connel (1984, citado por Cavaco, 2003) constataram o facto de a auto-estima e os afectos a ela ligados também terem um efeito na motivação. Assim, uma elevada percepção de competência e auto-estima permitem prever uma motivação positiva promotora do comportamento de realização. Deste modo, é essencial os alunos manifestarem percepções de competência e de valor pessoal positivos. Parece então que os investigadores estão de acordo ao afirmarem que os indivíduos que acreditam que são competentes estão mais motivados intrinsecamente pelas tarefas escolares do que os que têm uma percepção negativa das suas competências académicas (Boggiano, Main, & Katz, 1988; Gottfried, 1990; Harter, 1981, 1992; Harter & Connell, 1984; Maclver, Stipek. & Daniels, 1991, citado por Monteiro. 2003).

Assim, como autores anteriores sugerem, é importante manter o auto-conceito e auto-estima positivos, pois, se tivermos uma auto-estima e uma percepção de competência elevadas, estas levam a uma motivação positiva, o que por sua vez irá facilitar o processo de ensino aprendizagem. E, conseqüentemente, o seu desempenho académico e autonomia e assim contribui para o bem-estar dos alunos.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

De acordo com Fortin (1999:329), após a análise dos dados ter sido concluída “a etapa seguinte consiste em apresentar os resultados e interpretá-los à luz das questões de investigação”. Assim serão apresentados os resultados com base nos inquéritos, relacionando o auto-conceito/auto-estima e as variáveis sexo e retenções dos alunos do 6º e 9º anos e a sua atribuição causal.

Começamos pela apresentação dos resultados relativos a cada amostra iniciando-a por uma abordagem descritiva seguida do tratamento inferencial das variáveis em estudo.

Este estudo incide sobre duas variáveis independentes: o sexo dos sujeitos da amostra e retenções

Assim depois da apresentação dos dados de cada uma das amostras (6º e 9º anos) faremos a análise comparada de alguns dados para tentar perceber algumas diferenças entre os resultados das dimensões do auto-conceito/auto-estima e causas para que se tirem más notas.

3.1 Análise da amostra do 6º ano

3.1.1 Sexo e número de retenções

Conforme se pode verificar pela tabela 1, a amostra é constituída por 41 alunos do 6º ano de escolaridade, sendo 37% do sexo feminino e 63% do sexo masculino.

O número de retenções por sexo corresponde a 27% do sexo feminino e 34% sexo masculino. De acordo com a mesma tabela 73% (15) das participantes femininas e 54% (26) dos participantes masculinos já ficaram retidos pelo menos uma vez. A percentagem dos alunos retidos corresponde a 44% do sexo feminino e 56% do sexo masculino.

Tabela 1 – Distribuição da amostra por sexo e retenções

Sexo	Alunos		Retenções		Total de Retenções
	Nº	%	Nº	%	%
Feminino	15	37%	11	27%	44%
Masculino	26	63%	14	34%	56%
Total	41	100%	25	61%	100%

3. 1. 2. Auto-Conceito – Sexo

Para verificar as dimensões do auto-conceito dos alunos do 6º ano relativamente ao sexo procedeu-se do seguinte modo.

Dado a dimensão dos dois grupos ser inferior a 30 foi necessário averiguar a existência de normalidade recorrendo-se para isso aos testes: Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk. Estes testes não revelaram, em todas as dimensões da escala de auto-conceito, em ambos os grupos, a existência de uma distribuição normal, como tal optou-se por recorrer a um teste não paramétrico (o teste Mann-Whitney) no sentido de comparar no 6º ano o sexo feminino e sexo masculino nas dimensões do auto-conceito.

De acordo com a tabela 2, no grupo do 6º ano este teste revelou a existência de uma diferença significativa, para $p < 0,05$, entre sujeitos do feminino e os sujeitos do sexo masculino na dimensão amizades íntimas ($U = 114,00$, $p = 0,026$).

Tabela 2 – (Teste Mann-Whitney) relação entre sexo auto-conceito

6º ano	sexo	N	Média de Rank	Mann-Whitney
Amizades Íntimas	Feminino	15	26,40	$U = 114,00$, $p = 0,026^*$
	Masculino	26	17,88	
	Total	41		

(* Significativo para $p < 0,05$)

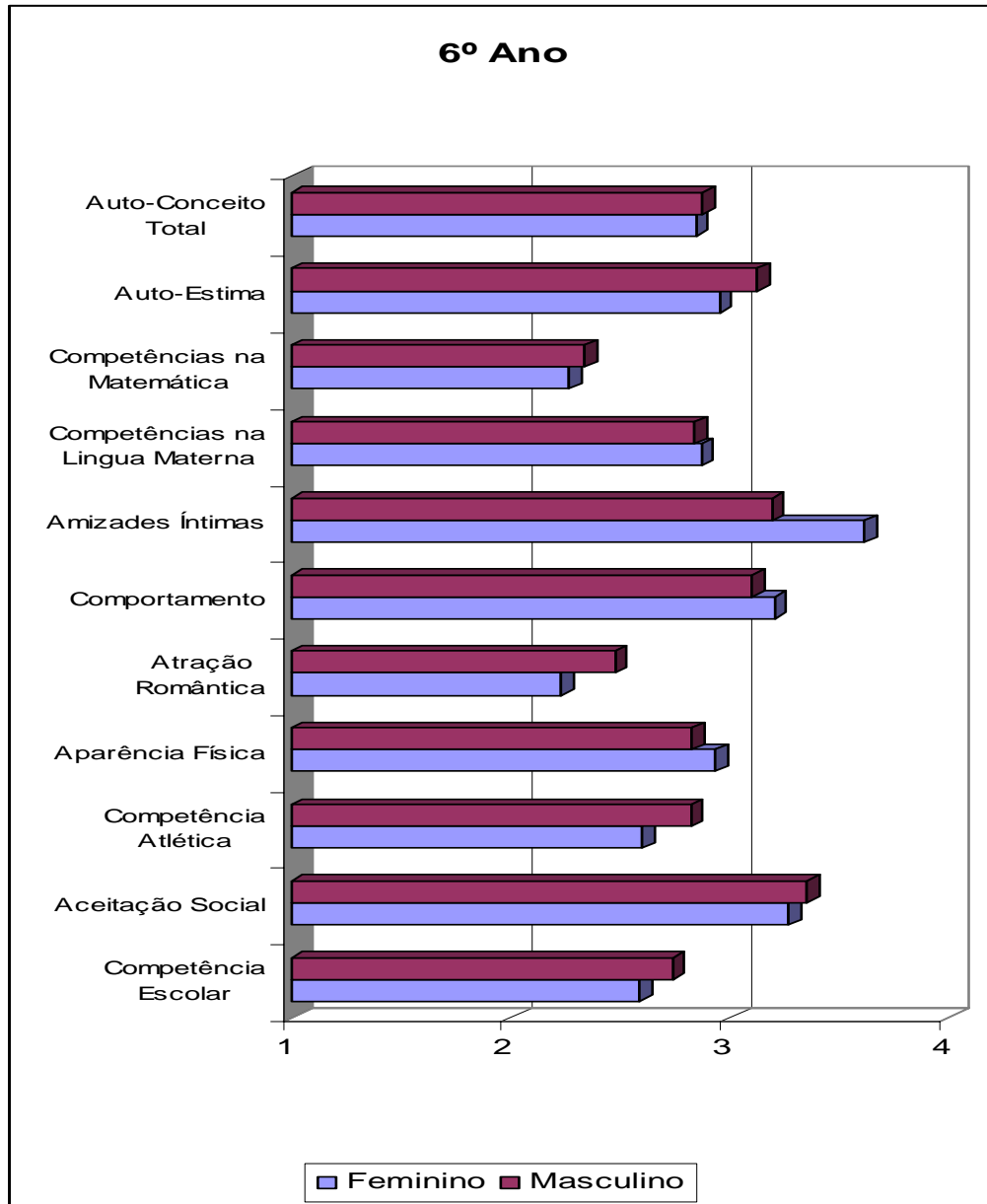
Observando a estatística descritiva na tabela 3, abaixo podemos constatar que são as raparigas que revelam um melhor auto-conceito a este nível (Média = 3,61) comparativamente com os rapazes (Média = 3,19).

Tabela 3 – Estatística Descritiva dos alunos do 6º ano relativamente ao sexo e as dimensões do auto-conceito

6º ano	sexo	N	Média	Desvio Padrão
Competência Escolar	Feminino	15	2,59	,62
	Masculino	26	2,74	,46
Aceitação Social	Feminino	15	3,27	,64
	Masculino	26	3,35	,42
Competência Atlética	Feminino	15	2,60	,41
	Masculino	26	2,82	,47
Aparência Física	Feminino	15	2,93	,47
	Masculino	26	2,83	,53
Atracção Romântica	Feminino	15	2,23	,34
	Masculino	26	2,47	,56
Comportamento	Feminino	15	3,20	,59
	Masculino	26	3,10	,42
Amizades Íntimas	Feminino	15	3,61	,44
	Masculino	26	3,19	,62
Competências na Língua Materna	Feminino	15	2,87	,52
	Masculino	26	2,84	,38
Competências na Matemática	Feminino	15	2,27	,49
	Masculino	26	2,34	,63
Auto-Estima	Feminino	15	2,96	,47
	Masculino	26	3,13	,39
Auto-Conceito Total	Feminino	15	2,84	,31
	Masculino	26	2,88	,31

Pode-se verificar no gráfico 18 que o auto-conceito total e a competência na língua materna, entre rapazes e raparigas, são muito insignificantes. Quanto às dimensões “auto-estima”, “competência na matemática”, “aparência atlética”, “aceitação social” e “competência escolar” é mais elevado nos sujeitos do sexo masculino relativamente aos sujeitos do sexo feminino. Os valores obtidos nas dimensões “amizades íntimas”, o “comportamento” e a “aparência física” é maior para as raparigas do que para os rapazes.

Gráfico18 – Comparação da amostra do 6º ano relativamente ao sexo feminino e masculino nas várias dimensões do auto-conceito total



3.1.3 Auto-Conceito – Retenção

Quanto à relação entre o auto-conceito e os alunos sem retenções e com retenções, observando a tabela 4, podemos constatar que o grupo sem nenhuma retenção é o que tem um auto-conceito mais elevado na dimensão das competências na língua materna (Média = 3,10), comparativamente com os outros dois grupos (Médias de 2,61 e 2,80).

Tabela 4 – Estatística Descritiva dos 3 grupos do 6º ano: nenhuma repetição, 1 repetição e 2 ou mais repetições na escala do auto-conceito

6ª Ano	Número de Retenções	N	Média	Desvio Padrão
Competências na Língua Materna	Nenhuma Retenção	16	3,10	,33
	1 Retenção	15	2,61	,46
	2 ou Mais Retenções	10	2,80	,34

O teste Kruskal-Wallis revelou a existência de uma diferença significativa para $p < 0,01$ entre os 3 grupos na dimensão das competências na língua materna ($H = 9,345$, $p = 0,009$). (tabela 5)

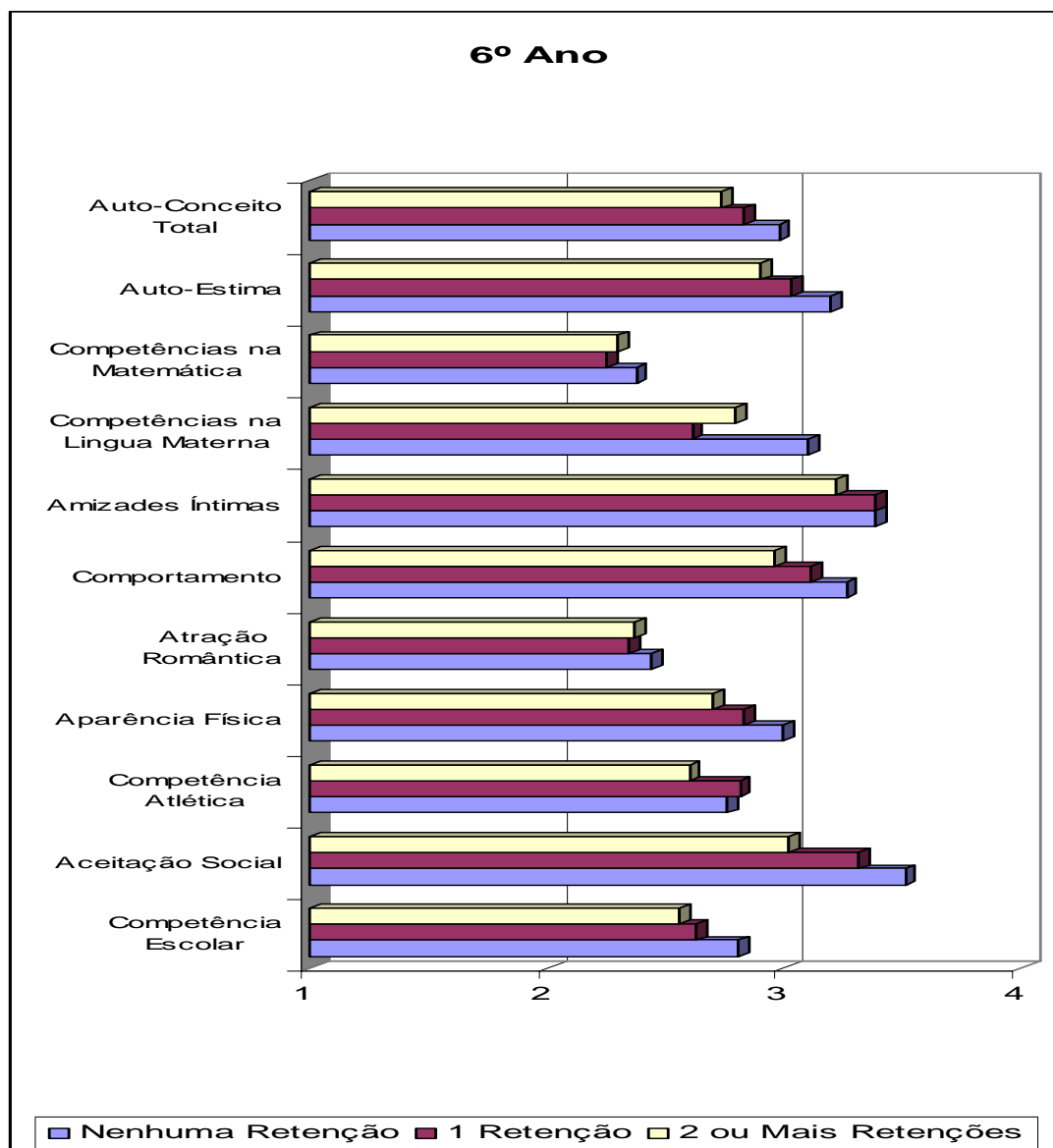
Tabela 5 – A dimensão do auto-conceito nas competências na língua materna relativamente a alunos sem retenções e com retenções

6º ano	Número de retenções	N	Mean Rank	Kruskal-Wallis
Competências na Língua Materna	Nenhuma Retenção	16	27,78	$H = 9,345$ $p = 0,009^{**}$
	1 Retenção	15	15,00	
	2 ou Mais Retenções	10	19,15	

(** Significativo para 0,01)

De acordo com o gráfico 19 verifica-se que as dimensões auto-estima, competência Matemática, competência na língua materna, comportamento, atracção romântica, aceitação social e competência escolar é maior nos alunos sem nenhuma retenção. Nas amizades íntimas não há diferenças, enquanto que na aparência atlética é maior para os que ficaram retidos uma ou mais vezes.

Gráfico 19 – Comparação dos 3 grupos do 6º ano: nenhuma retenção, 1 retenção e 2 ou mais retenções na escala do auto-conceito.



3.1.4. Rendimento académico – Causas

A avaliação de atribuição causal é feita com referência ao insucesso (más notas). Considerando que a amostra total do 6º ano foi superior a 30 (n=41), recorreu-se a uma estatística paramétrica (correlação de Pearson) no sentido de relacionar as notas dos alunos com a escala do auto-conceito.

Observando os resultados das correlações na tabela 6, constata-se que existem correlações positivas significativas entre as notas e quase todas as dimensões da escala do auto-conceito (excepto com a aceitação social, competência atlética e amizades íntimas), e entre as notas e o total da escala. O que significa que quanto melhor é a avaliação dos alunos do 6º ano melhor o auto-conceito nas várias dimensões.

Tabela 6 – Correlação entre as notas e o auto-conceito

6º Ano		NOTAS
Competência Escolar	Correlação de Pearson	,404(**)
	p	,009
Aparência Física	Correlação de Pearson	,362(*)
	p	,020
Atração Romântica	Correlação de Pearson	,144
	p	,370
Comportamento	Correlação de Pearson	,426(**)
	p	,005
Amizades Íntimas	Correlação de Pearson	,121
	p	,451
Competências na Língua Materna	Correlação de Pearson	,538(**)
	p	,000
Competências na Matemática	Correlação de Pearson	,418(**)
	p	,007
Auto-Estima	Correlação de Pearson	,344(*)
	p	,028
Auto-Conceito Total	Correlação de Pearson	,474(**)
	p	,002

** Correlação Significativa para 0,01; *Correlação Significativa para 0,05

Para a atribuição causal utilizou-se o qui-quadrado: teste não paramétrico que permite comparar dois ou mais grupos numa variável dependente nominal. Este teste não revelou a existência de diferenças

significativas para $p < 0,05$ entre os alunos com retenções e sem retenções nas atribuições causal.

Os alunos consideraram as três principais causas de insucesso escolar: a falta de atenção nas aulas (75%), a falta de estudo (66%) e problemas de comportamento (66%), conforme se pode verificar na tabela 7

Tabela 7 – Percentagens e qui-quadrado das três causas escolhidas

CAUSAS MAIS ESCOLHIDAS – 6º ANO					
		Percentagem (n=41)	Com retenções (n=25)	Sem retenções (n=16)	Qui- Quadrado
3	POR FALTA DE ATENÇÃO NAS AULAS	75%	76,0% (19)	75,0% (12)	$\chi^2 (1) = 0,000$ $p = 1,00$
9	POR PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	66%	72,0% (18)	56,3% (9)	$\chi^2 (1) = 1,076$ $p = 0,300$
7	POR FALTA DE ESTUDO	66%	64,0% (16)	68,8% (11)	$\chi^2 (1) = 0,098$ $p = 0,754$

Não se verificaram diferenças significativas entre os alunos com retenções ou sem retenções. Os alunos com retenções preferem atribuir o seu insucesso “Por falta de atenção nas aulas” e “Por problemas de comportamento”, enquanto que os alunos sem retenções preferem, por sua vez, atribuir o insucesso “Por falta de atenção nas aulas” e “Por faltas de estudo”.

Como se pode verificar na tabela 8 e analisando o universo dos alunos estes deram igual relevância quer à falta de atenção nas aulas (29%) quer aos problemas de comportamento (29%) e em segundo plano apontaram para a falta de estudo (17%). Os alunos atribuíram pouca relevância às questões “Por não se gostar de estudar” e “Por os professores embirrarem com os alunos” (7,3%), “Por não sair nas fichas aquilo que se estudou”, e “Por as fichas serem muito difíceis” (4,9%), e não atribuíram qualquer relevo às questões “Por falta de tempo para estudar” e “Por não se ser capaz de aprender” (0%).

Tabela 8 – Percentagens e qui-quadrado da principal causa do insucesso escolar

CAUSA MAIS IMPORTANTE – 6º Ano					
		Percentagem (n=41)	com retenções (n=25)	sem retenções (n=16)	Qui- Quadrado
1	POR NÃO SE GOSTAR DE ESTUDAR	7,3% (3)	8,0% (2)	6,3% (1)	$X^2 (1) = 0,000$ p = 1,00
2	POR NÃO SAIR NAS FICHAS AQUILO QUE SE ESTUDOU	4,9% (2)	4,0% (1)	6,3% (1)	$X^2 (1) = 0,000$ p = 1,00
3	POR FALTA DE ATENÇÃO NAS AULAS	29% (12)	24,0% (6)	37,5% (6)	$X^2 (1) = 0,331$ p = 0,565
4	POR FALTA DE TEMPO PARA SE ESTUDAR	0% (0)	0% (0)	0% (0)
5	POR NÃO SE SER CAPAZ DE APRENDER	0% (0)	0% (0)	0% (0)
6	POR AS FICHAS SEREM MUITO DIFÍCEIS	4,9% (2)	8,0% (2)	0% (0)	$X^2 (1) = 0,174$ p = 0,677
7	POR FALTA DE ESTUDO	17% (7)	20,0% (5)	12,5% (2)	$X^2 (1) = 0,39$ p = 0,844
8	POR OS PROFESSORES EMBIRRAREM COM OS ALUNOS	7,3% (3)	8% (2)	6,3% (1)	$X^2 (1) = 0,000$ p = 1,00
9	POR PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	29% (12)	28,0% (7)	31,3% (5)	$X^2 (1) = 0,000$ p = 1,00

O teste qui-quadrado tendo por objectivo verificar se os alunos atribuem o seu insucesso escolar a causas externas ou internas, não revelou a existência de diferenças significativas para $p < 0,05$ entre os alunos com retenções e sem retenções nas atribuições causais.

3.2. Análise na amostra do 9º ano

3.2.1. Sexo e Número de retenções

Conforme se pode verificar pela tabela 9, a amostra é constituída por 39 alunos do 9º ano de escolaridade, sendo 46% do sexo feminino e 54% do sexo masculino.

O número de retenções por sexo corresponde a 20% do sexo feminino e 36% do sexo masculino. De acordo com a mesma tabela, 44% (18) das participantes femininas e 66% (21) dos participantes masculinos já ficaram retidos pelo menos uma vez. A percentagem dos alunos retidos corresponde a 36% do sexo feminino e 64% do o sexo masculino.

Tabela 9 – Número de retenções relativamente aos alunos do 9º ano

Sexo	Alunos		Retenções		Total de Retenções
	Nº	%	Nº	%	%
Feminino	18	46%	8	20%	36%
Masculino	21	54%	14	36%	64%
Total	39	100%	22	56%	100%

3.2.2. Auto-Conceito – Sexo

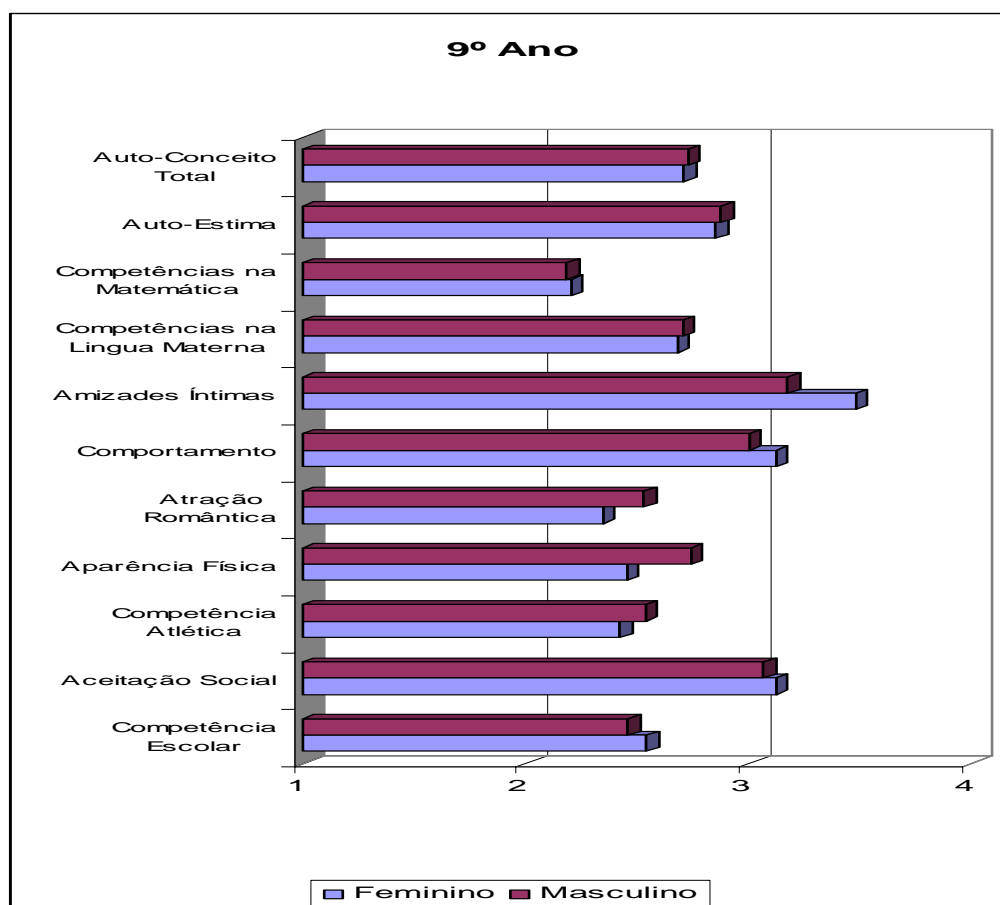
Para verificar as dimensões do auto-conceito nos alunos do 9º ano utilizaram-se os mesmos testes anteriormente aplicados.

Dada a dimensão dos dois grupos ser inferior a 30 foi necessário averiguar a existência de normalidade. Os teste de normalidade revelaram que não existe em todas as dimensões da escala de auto-conceito, em ambos os grupos, a existência de uma distribuição normal, como tal optou-se também por recorrer a um teste não paramétrico (o teste Mann-Whitney) no sentido de comparar no 9º ano o sexo feminino e masculino nas dimensões do auto-conceito

Os resultados obtidos não revelaram diferenças significativas entre sexo feminino e o sexo masculino na escala do auto-conceito total.

Pode verificar-se no gráfico 20 que nas dimensões auto-conceito, auto-estima, a competência na língua materna, aceitação social e competência na matemática a diferença entre rapazes e raparigas é muito insignificante. Quanto às dimensões, aparência atlética, aparência física e atracção romântica a média é maior no sexo masculino do que no sexo feminino. As médias nas dimensões comportamento, amizades íntimas e competência escolar é maior para as raparigas do que para os rapazes. Contudo estas diferenças não são estatisticamente significativas.

O gráfico 20 – Compara a amostra do 9º ano relativamente ao sexo nas dimensões do auto-conceito



3.2.3. Auto-Conceito – Retenção

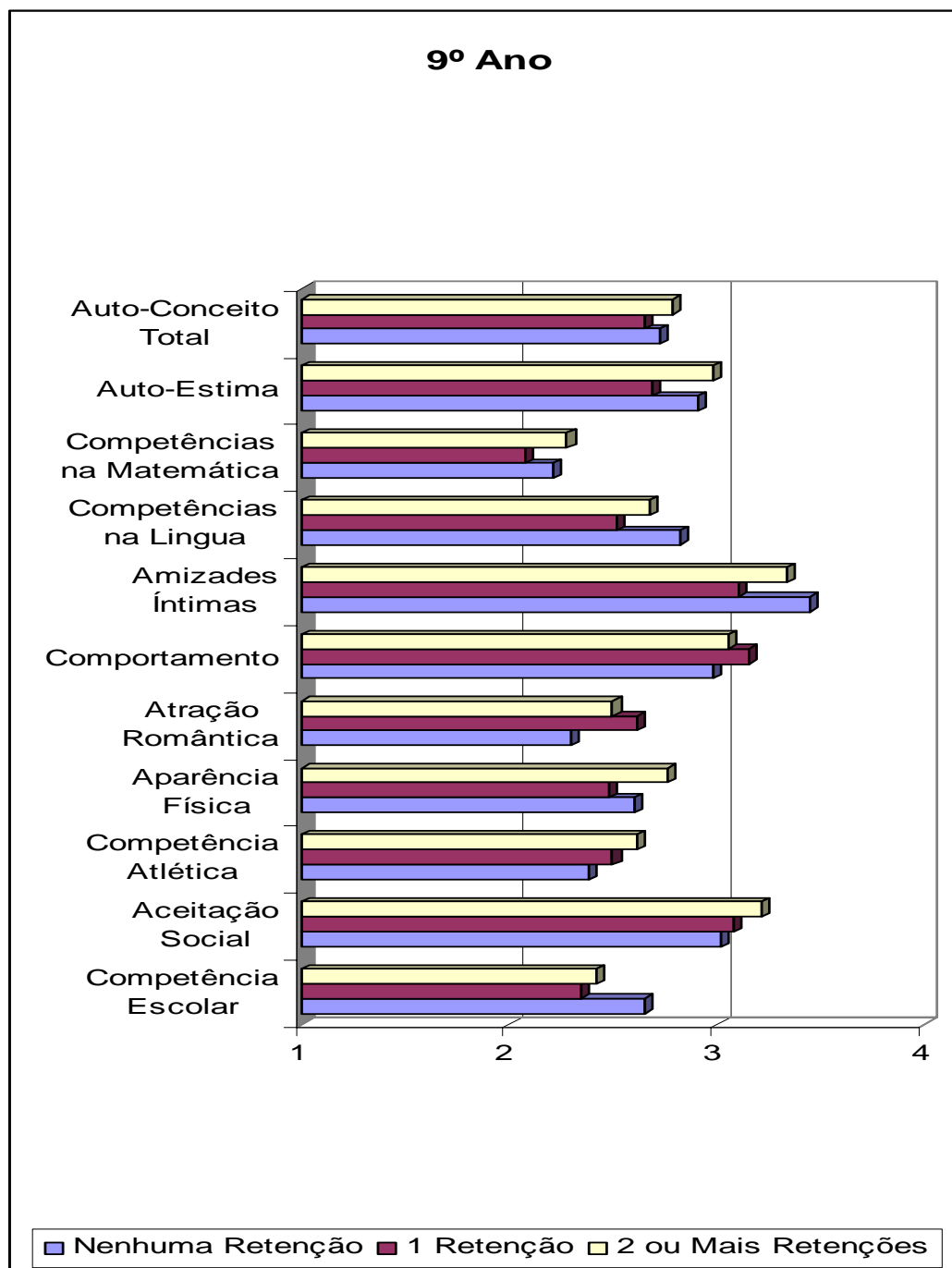
Para se verificar se as diferenças observadas entre número de repetições Vs auto-conceito eram significativas e tendo em conta que os dois grupos são bastante pequenos (n Igual ou inferior a 12) optou-se por recorrer ao teste Kruskal-Wallis no sentido de comparar os grupos de acordo com o número de repetições (nenhuma repetição, 1 repetição e 2 ou mais repetições) com a escala do auto-conceito. O teste de Kruskal-Wallis não revelou a existência de uma diferença significativa para $p < 0,05$ entre os 3 grupos na escala de auto-conceito total.

De acordo com o gráfico 21 verifica-se que as dimensões auto-estima, competência na matemática e aparência física é maior para os alunos retidos 2 ou mais vezes relativamente aos outros alunos. Para os alunos que não tem retenções é maior auto estima, competência na matemática e aparência física que os alunos com 1 retenção.

Observa-se que há uma maior competência na língua materna, amizades íntimas e competência escolar nos alunos sem retenções.

Verifica-se que há menor atracção romântica, aceitação social e competência atlética para os alunos sem retenções.

O gráfico 21 – Comparação dos 3 grupos do 9º ano: nenhuma repetição, 1 repetição e 2 ou mais repetições na escala do auto-conceito



3.2.4. Rendimento escolar – Causas

Assim como para os 6º anos também para os alunos do 9º ano recorreu-se à correlação paramétrica (correlação de Pearson) para relacionar as notas com a escala de auto-conceito. Foi possível recorrer a estatística paramétrica dado a amostra ser superior a 30 ($n=39$). Nos alunos do 9º ano apenas duas

dimensões da escala de auto-conceito se relacionaram de forma significativa com as notas: a competência escolar e a atracção romântica. Enquanto que a competência escolar se relaciona de forma positiva com as notas (quanto melhor as notas melhor o auto-conceito ao nível da competência escolar), a atracção romântica relaciona-se de forma negativa com notas (quanto mais baixas as notas melhor o auto-conceito ao nível da atracção romântica). (Tabela 10)

Tabela 10 – Correlação entre as notas e o auto-conceito

9º Ano		NOTAS
Competência Escolar	Correlação de Pearson	,324(*)
	p	,045
Atracção Romântica	Correlação de Pearson	-,425(**)
	p	,007

** Correlação Significativa para 0,01

* Correlação Significativa para 0,05

Para estudar a atribuição causal utilizou-se o qui-quadrado. Na análise da significância verificou-se existir diferença entre alunos com retenções e sem retenções nas atribuições causais. Este teste revelou a existência de uma diferença significativa para $p < 0,05$ nas seguintes causas “Porque não se gosta de estudar” ($X^2 (1) = 5,279$ $p = 0,02^*$): referido por mais alunos com retenções (77,3%) do que pelos alunos sem retenções (41,2%), “ Por falta de estudo (“ $X^2 (1) = 5,110$ $p = 0,02^*$): maior percentagem de participantes do grupo sem retenções a referir esta causa (88,2%) comparativamente com o grupo com retenções (54,5%) e a existência de uma diferença significativa para $p < 0,01$ para “Por problemas de comportamento” $X^2 (1) = 6,955$ $p = 0,008^{**}$: causa mais referida pelos alunos sem retenções (52,9%) do que pelos alunos com retenções (13,6%) (tabela 11).

Tabela 11 – Percentagens e qui-quadrado das três causas escolhidas com diferença significativa pelos alunos do 9º ano

CAUSAS MAIS ESCOLHIDAS – 9º ANO					
		Percentagem (n=39)	com retenções (n=22)	sem retenções (n=17)	Qui-Quadrado
1	POR NÃO SE GOSTAR DE ESTUDAR	61 % (24)	77,3% (17)	41,2% (7)	$X^2(1) = 5,279$ $p = 0,02^*$
7	POR FALTA DE ESTUDO	66% (27)	54,5% (12)	88,2% (15)	$X^2(1) = 5,110$ $p = 0,02^*$
9	POR PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	31% (12)	13,6% (3)	52,9% (9)	$X^2(1) = 6,955$ $p = 0,008^{**}$

(* Significativo para 0,05, ** significativo para 0,01)

Para verificar se existia uma diferença significativa na principal causa de insucesso escolar para isso foi aplicado o teste qui-quadrado este não revelou a existência de uma diferença significativa para $p < 0,05$ entre os alunos com retenções e sem retenções.

Como se pode verificar na tabela 12 os alunos com retenções apontam como causa do insucesso (como causa mais escolhida) “Por problemas de comportamento” (31,8%) enquanto que os alunos sem retenções preferem atribuir o insucesso “Por falta de estudo” (41,2%)

Considerando a mesma tabela verifica-se que os alunos deram uma maior relevância à causa “Por falta de estudo” (28%) e “por problemas de comportamento” (20%) e “Por não se gostar de estudar” (15,4%) “. Deram uma importância semelhante às causas “ Por falta de atenção nas aulas” (10%), e “Por as fichas serem muito difíceis” (10%), “Por os professores embirarem com os alunos (5%) e “por não se ser capaz de aprender “ (5%), por não sair nas fichas aquilo que se estudou” (2,5%) e “por falta de tempo para estudar” (2,5%).

Tabela 12 – A principal causa do insucesso escolar

CAUSA MAIS IMPORTANTE – 9º Ano					
		Percentagem (n=39)	com retenções (n=22)	sem retenções (n=17)	Qui- Quadrado
1	POR NÃO SE GOSTAR DE ESTUDAR	15,4% (6)	4,5% (1)	29,4% (5)	$\chi^2 (1) = 2,845$ $p = 0,09$
2	POR NÃO SAIR NAS FICHAS AQUILO QUE SE ESTUDOU	2,5 % (1)	4,5% (1)	0,0% (0)	$\chi^2 (1) = 0,000$ $p = 1,00$
3	POR FALTA DE ATENÇÃO NAS AULAS	10% (4)	13,6% (3)	5,9% (1)	$\chi^2 (1) = 0,067$ $p = 0,795$
4	POR FALTA DE TEMPO PARA SE ESTUDAR	2,5% (1)	4,5% (1)	0% (0)	$\chi^2 (1) = 0,000$ $p = 1,00$
5	POR NÃO SE SER CAPAZ DE APRENDER	5% (2)	9,1% (2)	0% (0)	$\chi^2 (1) = 0,296$ $p = 0,586$
6	POR AS FICHAS SEREM MUITO DIFÍCEIS	10% (4)	9,1% (2)	11,8% (2)	$\chi^2 (1) = 0,000$ $p = 1,00$
7	POR FALTA DE ESTUDO	28% (11)	18,2% (4)	41,2% (7)	$\chi^2 (1) = 1,497$ $p = 0,221$
8	POR OS PROFESSORES EMBIRRAREM COM OS ALUNOS	5% (2)	4,5% (1)	5,9% (1)	$\chi^2 (1) = 0,000$ $p = 1,00$
9	POR PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	20% (8)	31,8% (7)	5,9% (1)	$\chi^2 (1) = 2,525$ $p = 0,112$

Considerando a tabela 13, podemos verificar que os alunos atribuem o seu insucesso escolar a causas internas.

Para estudar a atribuição causal utilizou-se o qui-quadrado. Este teste revela uma diferença significativa entre alunos com retenções e sem retenções na opção causa controlável (causa interna), enquanto a maioria dos alunos com retenções refere esta causa (68,2%), no grupo dos alunos sem retenções esta causa não é referida.

Tabela 13 – Causas Internas e externas apontadas pelos alunos para as más notas

Causa – 9º Ano				
		com retenções (n=22)	sem retenções (n=17)	Qui-Quadrado
2 Cc	É UMA RAZÃO QUE SE NÓS QUISER-MOS PODEMOS MUDAR PARA PODEMOS TERMOS BOAS NOTAS	68,2% (15)	0% (0)	$\chi^2 (1) = 18,8$ $p = 0,000^*$

(*** Significativo para $p < 0,001$)

Causas Li interna, Le externa, Ee estável, Ei instável, Cc Controlável, Ci incontrolável

3.3. Comparação entre os alunos dos 6º anos e dos 9º anos

Iremos de seguida verificar a existência ou não da relação entre os resultados das amostras dos 6º anos e dos 9º anos

Quando observamos a tabela 14, verificamos que há mais alunos do sexo masculino do que feminino tanto na amostra do 6º ano como do 9º ano.

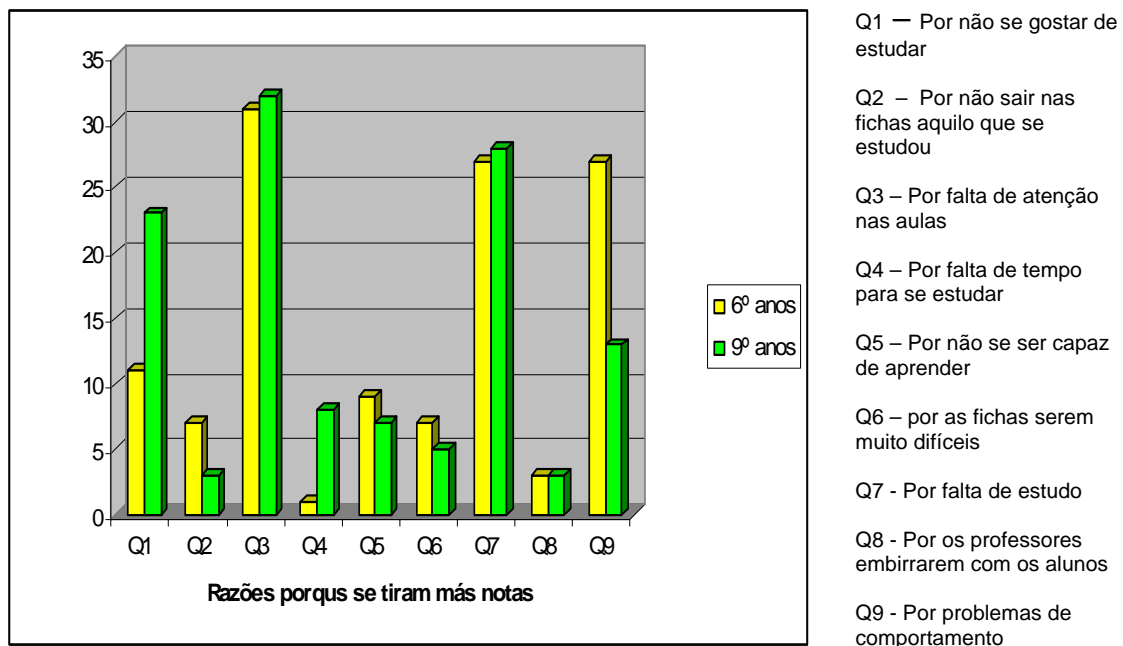
Verificamos também que há uma maior percentagem de retenções nos sujeitos do sexo masculino tanto para os 6º anos (34%) como para os 9º anos (36%). Enquanto que para os sujeitos do sexo feminino é maior para os 6º anos (27%) do que para os 9º anos (20%).

Tabela 14 – Distribuição da amostra por sexo e retenções

Sexo	6º Ano		9º Ano	
	Alunos	Retenções	Alunos	Retenções
Feminino	37%	27%	46%	20%
Masculino	63%	34%	54%	36%
Total	100%	61%	100%	56%

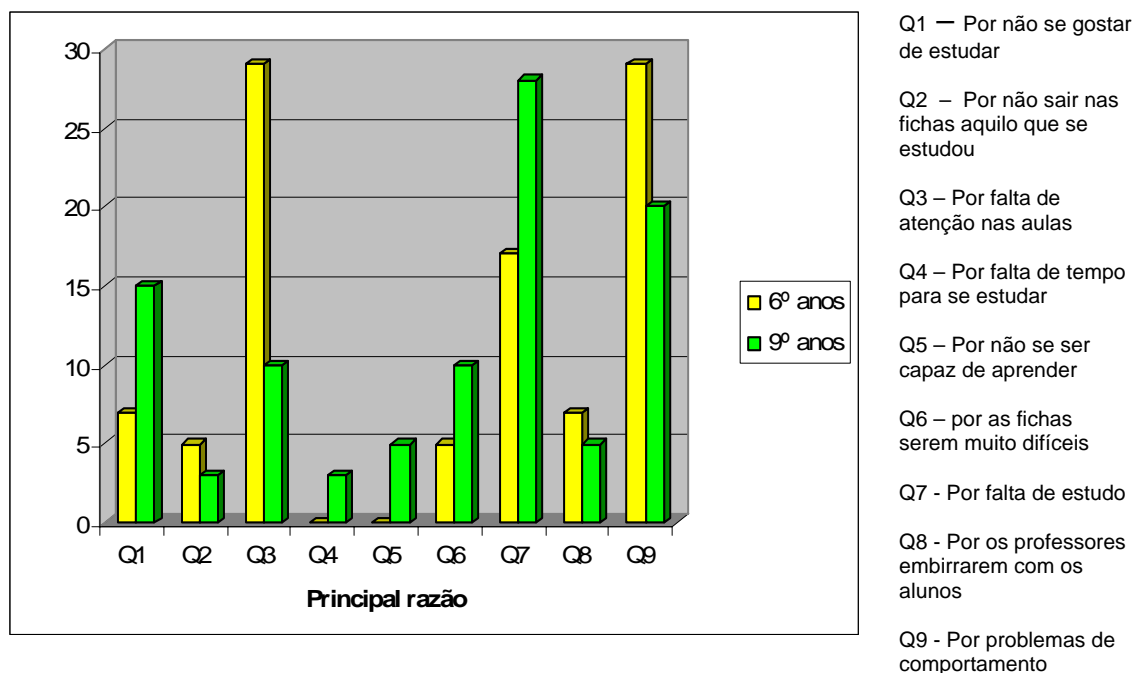
O gráfico 22 que representa a escolha, das 3 principais razões dos alunos do 6º anos e dos 9º anos que contribuem de uma forma mais significativa para tirar más notas. Verifica-se que as 2 principais razões são comuns aos dois anos e são as seguintes: “Por falta de atenção nas aulas” e “Por falta de estudo”. A grande diferença está na escolha da terceira principal razão. Para os alunos dos 6º anos é devido ao comportamento e para os alunos dos 9º anos “Por não se gostar de estudar”

Gráfico 22 – Razões escolhidas pelos alunos dos 6º anos e 9º anos “porque se tiram más notas”



De acordo com o gráfico 23, verifica-se que as principais razões que os alunos dos 6º anos apontaram como causa para o insucesso são as seguintes: equitativamente “Por falta de atenção nas aulas” e “Por problemas de comportamento” em segundo lugar “Por falta de estudo”. Os alunos dos 9º anos escolheram como mais importante “Por falta de estudo” e em segundo e terceiro plano “Por problemas de comportamento” e “Por não se gostar de estudar”,

**Gráfico 23 – Principal Razão escolhidas pelos alunos dos 6º anos e 9º anos
“porque se tiram más notas”**



A aplicação do teste qui-quadrado teve por objectivo verificar se os alunos atribuem o seu insucesso escolar a causas externas ou causas internas. O resultado obtido não revelou a existência de diferenças significativas para $p < 0,05$, entre os alunos com retenções e sem retenções nas atribuições causais entre os alunos do 6º ano. No que diz respeito aos alunos do 9º ano este teste revela uma diferença significativa entre alunos com retenções e sem retenções na opção causa controlável (causa interna).

1. CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTUDO

1.1. Concelho De Azambuja



Figura 1 – Mapa do concelho de Azambuja

Município geograficamente caracterizado como o mais oriental do distrito de Lisboa, o que o torna charneira e porta de entrada na Grande Lisboa, quer por Auto-estrada, quer por Caminho-de-ferro.

Estendendo-se por uma área de 261,652 Km², onde vivem cerca de vinte e duas mil pessoas, tem o rio Tejo como limite natural a Sul, que o separa dos concelhos de Vila Franca de Xira, Benavente e Salvaterra de Magos. É, ainda, circunvizinho dos municípios do Cartaxo, Santarém, Rio Maior, Cadaval e Alenquer.

Composto por muitos aglomerados habitacionais, lugares e aldeias, relativamente importantes, é constituído por nove freguesias: Alcoentre, Aveiras de Baixo, Aveiras de Cima, Azambuja, Maçussa, Manique do Intendente, Vale do Paraíso, Vila Nova da Rainha e Vila Nova de S. Pedro. A sua actual configuração geográfica e administrativa torna o Concelho de Azambuja relativamente jovem e, simultaneamente, das unidades municipais mais antigas de Portugal. Unificado pelas sucessivas reformas territoriais da administração e circunscrição local da Monarquia Liberais, entre 1834 e 1855, praticamente nasce com os alvares da nacionalidade. Gerou-se a partir de finais do século XII, com a criação de uma rede simultânea, coincidente em paróquias e freguesias. Esta malha de pequenas unidades geográficas de administração e circunscrição local com jurisdições diferenciadas estabeleceu, ao longo da história, uma cadeia de laços de familiaridade, de solidariedade, sociabilidade e identidade firmando e cimentando relações entre si.

Alcoentre foi a primeira unidade de administração e circunscrição local, instituída em 1147 por D. Afonso Henriques, nos meses que medeiam a conquista de Santarém e Lisboa. Como recompensa, e visando a defesa e o povoamento da fronteira natural do Tejo, D. Sancho entrega Azambuja ao nobre cruzado guerreiro, D. Rolim, seu décimo senhor, a quem o seu neto, alcaide e trigésimo senhor, concede contratualmente foral em 1172, em comum consentimento com os moradores.

Vila Nova da Rainha tivera uma efémera jurisdição própria, entre 1376 e 1382, tempo que medeia o instrumento de concessão por D. Fernando - de termo e justiças próprias - e o seu arrasamento e retorno ao termo de Alenquer, ordenado pela Regente Leonor de Teles.

Vinda da Idade Média e referenciada desde D. Dinis, S. Pedro de Arrifana foi uma grande paróquia do termo de Santarém, até ao século XVIII, quando é instituído o concelho e senhorio em Alcoentrinho, que passou a ser a cabeça senhorial, paroquial e sede de concelho como Manique do Intendente, por mercê de D. Maria I, ao Intendente Pina Manique.

Durante as duas primeiras décadas do século XX, Vila Nova de S. Pedro, foi desanexada de Manique do Intendente. Desta Freguesia sairá a nona freguesia, quando esse estatuto é reconhecido ao lugar de Maçussa, em meados da penúltima década da centúria de XX.

Está enraizada no imaginário a diferenciação geográfica do Município em Alto e Baixo Concelho, para caracterizar e referir realidades distintas de modos de povoamento e desenvolvimento mas, sobretudo, de natureza geo-morfológica e de exploração e dimensão fundiária: a Lezíria a Sul, caracterizada pelas monoculturas extensivas e a grande propriedade, e o Bairro a Norte, onde predomina a policultura intensiva, com destaque para a vitivinicultura. Funcionando de forma integral e complementar em termos de equilíbrio económico e aproveitamento dos recursos naturais locais, globalmente considerados, oferecem, em termos de património natural e paisagístico, uma variante motora do desenvolvimento sócio - cultural sustentável em termos de lazer, fruição e respeito da Natureza e seus recursos.

1.2. Agrupamento Vertical de Escolas do Alto Concelho de Azambuja

A Escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico de Manique do Intendente, situada no Alto Concelho de Azambuja, distrito de Lisboa, foi a escola alvo da minha análise.

Falarei do agrupamento na medida em que engloba os alunos da escola sobre a qual recai a minha investigação.

As escolas do agrupamento localizam-se num meio essencialmente rural. Grande parte da população dedica-se à actividade agrícola em regime de pequena propriedade de tipo familiar. Embora a agricultura tenha deixado de ser a principal fonte de receita da população, ainda desempenha algum peso económico na vida dos habitantes, nomeadamente com a produção de vinho. De salientar, também, a importância da silvicultura e das culturas de cereais e leguminosas, para consumo próprio. Nos últimos anos foram introduzidas novas actividades ligadas ao sector primário como a hortofloricultura e a agro-pecuária. Parte da população dedica-se também à prestação de serviços relacionados com as profissões necessárias ao funcionamento dos Estabelecimentos Prisionais Centrais de Alcoentre e Vale Judeus. Apenas uma minoria pode ser referenciada como ligada ao sector bancário ou outros serviços.

Registe-se ainda que, em anos atrás (anos 70 e 80), se assistiu nesta área geográfica a uma grande saída da população jovem, que procurou na emigração e nos grandes centros urbanos uma forma de melhorar as suas condições de vida.

As escolas do Agrupamento pertencem ao concelho de Azambuja e distribuem-se pelas freguesias de Vila Nova de S. Pedro, Maçussa, Manique do Intendente e Alcoentre. Estão integradas na Coordenação da Área Educativa da Lezíria e Médio Tejo, com sede em Santarém, pertencendo à Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL).

1.2.1. Escolas Do Agrupamento

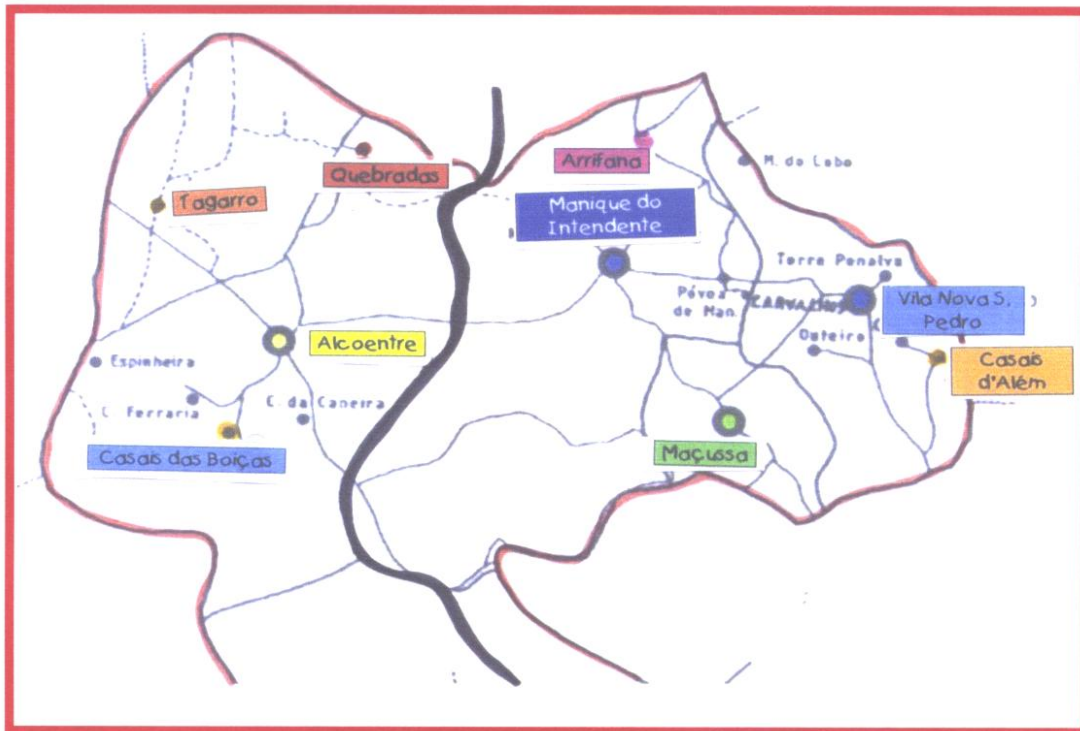


Figura 2 – Localização geográfica das Escolas do Agrupamento Vertical do Alto Concelho de Azambuja

O Agrupamento de Escolas do Alto Concelho de Azambuja é constituído pelos seguintes estabelecimentos de ensino:

Escolas do 2º e 3º Ciclos

- Escola EB 2,3 de Manique do Intendente

Escolas do 1º Ciclo

- Escola Básica do 1º Ciclo, n.º 1 de Alcoentre
- Escola Básica do 1º Ciclo, n.º 2 de Alcoentre
- Escola Básica do 1º Ciclo de Arrifana (encerrada em 2004/05)
- Escola Básica do 1º Ciclo de Casais de Além
- Escola Básica do 1º Ciclo de Manique do Intendente
- Escola Básica do 1º Ciclo da Maçussa (encerrada por falta de alunos em 2003/04)

- Escola Básica do 1º Ciclo das Quebradas
- Escola Básica do 1º Ciclo de Tagarro
- Escola Básica do 1º Ciclo de Vila Nova de S. Pedro

1.2.2. Caracterização do Parque Escolar do Agrupamento

Escola Básica 2,3 de Manique do Intendente

A Escola Básica 2,3 de Manique do Intendente – escola sede do Agrupamento - situa-se na freguesia de Manique do Intendente, concelho de Azambuja e distrito de Lisboa, distando cerca de 70km da capital.

No Ano Lectivo 2005/06 a escola funcionou com cerca de 185 alunos, distribuídos por dez turmas: quatro do 2ºciclo e seis do 3º ciclo.

A escola é constituída por um pavilhão central onde funcionam, no primeiro andar, cinco salas normais, as salas específicas de Educação Musical, Educação Visual e Físico-Química, uma arrecadação de Audiovisuais e o Gabinete de Serviço Escolar de Apoio Educativo. No rés-do-chão, localizam-se a sala de Convívio/ Refeitório, o Bar, a Biblioteca Escolar – Centro de Recursos Educativos (BE/CRE), o Gabinete do Conselho Executivo, a Sala de Professores, a Sala de Directores de Turma, a Secretaria, a Reprografia/Papelaria, Sanitários/Balneários e um Espaço reservado aos Auxiliares de Acção Educativa.

Saliente-se que estão a decorrer obras de ampliação, durante este ano lectivo (2006/2007). Não existe pavilhão gimnodesportivo, pelo que as aulas práticas de Educação Física decorrem ao ar livre ou no pavilhão inacabado, cedido pela Casa do Povo, próximo da escola.

Não existe Refeitório com as respectivas instalações no entanto, a escola dispõe de um serviço de “catering”, a funcionar desde 17 de Outubro de 1998.

A maioria dos alunos que frequentam a escola provém de localidades limítrofes a Manique do Intendente: *Alcoentre, Tagarro, Quebradas, Arrifana, Vila Nova de S. Pedro, Maçussa, Casais de Além, Vale de Judeus, Casais da Caneira e Casais das Boiças.*

Verifica-se grande diversidade entre eles, no que diz respeito ao desenvolvimento físico, afectivo e intelectual, que se deve aos vários tipos de socialização próprios dos meios em que vivem ou viveram.

O corpo docente é constituído, normalmente, por 27 professores. O Quadro da Escola está preenchido, no entanto, a maioria dos professores encontra-se em regime de destacamento.

O corpo não docente é constituído por 5 funcionários administrativos, 10 auxiliares de Acção Educativa, 1 ajudante de cozinha e 2 guardas-nocturnos.

Existe Associação de Pais e Encarregados de Educação desde 1989.

Não existe Associação de Estudantes.

1.2.3. Recursos Humanos

Os Recursos Humanos do Agrupamento têm-se mantido constantes ao longo dos últimos anos.

De acordo com o quadro 1, verifica-se que faz parte do corpo docente 41 professores, havendo muita mobilidade entre estes pois a grande maioria estão destacados noutras escolas, 3 destes professores são de apoio educativo. Do pessoal não docente faz parte 4 administrativos, 21 auxiliares de educação sendo 13 do quadro e 8 assalariados, distribuídos pelos diferentes ciclos e 2 guardas-nocturnos.

Quadro 1 – Constituição do Pessoal Docente e Não Docente

ESTABELECIMENTOS	Professores	Prof. de Apoio	Administrativos	Auxiliares Educação	Assalariados	Guarda nocturno
Alcoentre nº 1	4	1	0	1	2	0
Alcoentre nº 2 (Casais das Boiças)	1	0	0	0	1	0
Quebradas	1	0	0	0	1	0
Tagarro	1	0	0	0	1	0
Manique do Intendente	3	0	0	1	1	0
Arrifana	0	0	0	0	0	0
Maçussa	0	0	0	0	0	0
Vila Nova de São Pedro	1	0	0	0	1	0
Casais de Além	1	1	0	0	1	0
E. B. 2,3 Manique do Intendente	27	2	4	11	0	2
Total	38	3	4	13	8	2

1.2.4. População Escolar

O número de alunos tem-se mantido mais ou menos constante ao longo dos últimos anos.

No início do ano lectivo 2005/06 os 371 alunos eram distribuídos segundo o quadro 2.

Quadro 2 – Número de alunos por turma

Estabelecimentos	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	TOTAL
Alcoentre nº 1	20	22	17	17	-	-	-	-	-	76
Alcoentre nº 2 (Casais das Boiças)	1	4	0	4	-	-	-	-	-	9
Quebradas	6	2	3	5	-	-	-	-	-	16
Tagarro	3	4	5	2	-	-	-	-	-	14
Manique do Intendente	5	16	15	12	-	-	-	-	-	48
Arrifana*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Maçussa*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vila Nova de São Pedro	4	4	5	5	-	-	-	-	-	18
Casais de Além	1	3	0	1	-	-	-	-	-	5
E. B. 2,3 Manique do Intendente	-	-	-	-	42	41	34	29	39	185
TOTAL	40	55	45	46	42	41	34	29	39	371

Nota : * A Escola de Maçussa encerrou no Ano Lectivo 2003/04.
A Escola de Arrifana encerrou no Ano Lectivo 2004/05.

O Agrupamento é frequentado por 371 alunos, pertencentes aos 3 ciclos de escolaridade e distribuídos por 22 turmas, 12 do 1º ciclo, 4 do 2º ciclo e 6 do 3º ciclo.

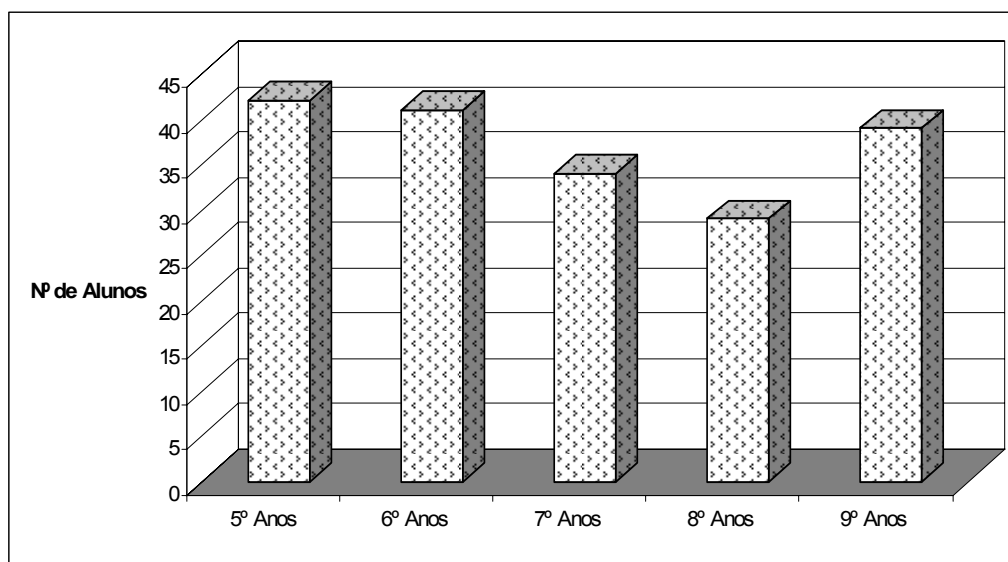
1.2.5. Caracterização das Turmas da Escola Básica 2,3 de Manique do Intendente

No Ano Lectivo 2005/06 a escola funcionou com cerca de 185 alunos, distribuídos por dez turmas: quatro do 2º ciclo e seis do 3º ciclo; com alunos de idades compreendidas entre os 9 e os 17anos. Tendo estes apresentando no seu percurso escolar 43% de média de retenções.

Estão referenciados nos gráficos seguintes.

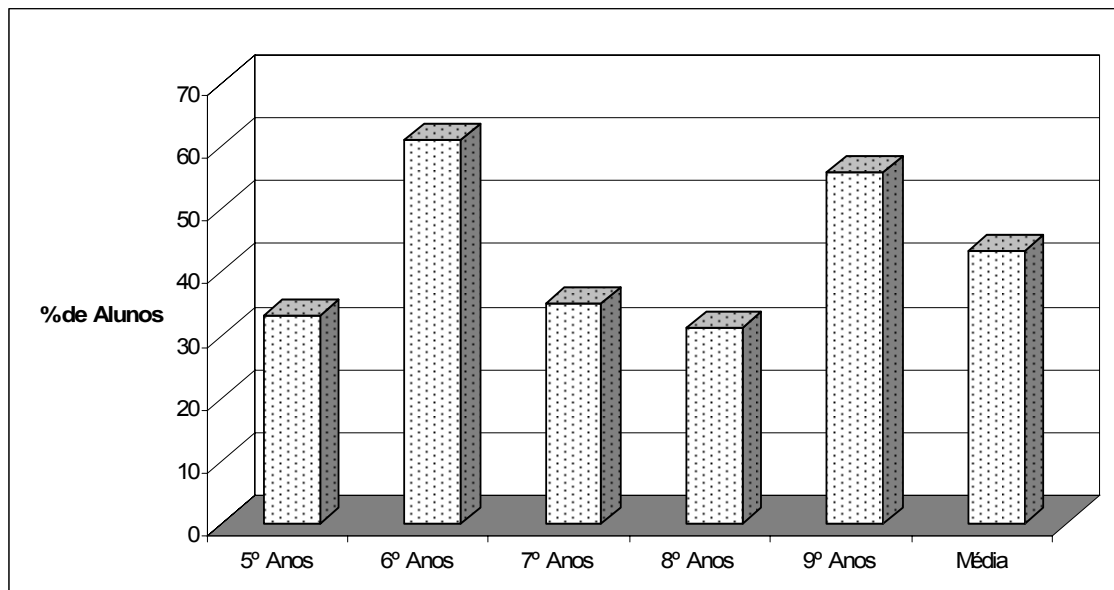
O gráfico 1 refere-se às turmas do 2º e 3º ciclos, tendo o 5º ano 43 alunos, o 6º ano 42 alunos, o 7º ano 34 alunos, o 8º ano 29 alunos e o 9º ano 39 alunos, verificando-se menor número de alunos no sétimo anos relativamente às turmas de 5º e 6º ano devido ao facto de haver algumas retenções no segundo ciclo, nos 8º anos é devido ao abandono escolar.

Gráfico 1 – Número de alunos no 2º e 3º ciclos



Verificamos pelo gráfico 2 a percentagem de alunos do 2º e 3º ciclos, que ao longo do seu percurso escolar, já tiveram 1 ou mais retenções. A média por cada ano é a seguinte: 5º ano 33%; 6º ano, 61%; 7º ano, 35%; 8º ano, 31% e 9º ano, 56%, sendo a média dos ciclos de 43%, verificando-se, deste modo, que é no final de cada ciclo que têm um maior número de retenções.

Gráfico 2 – Percentagem de retenções no 2º e 3º ciclos



2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

2.1. Tipo de Estudo

A problemática apresentada, a pergunta de partida e os objectivos estabelecidos apontam para realização de um estudo de natureza naturalista, descritivo – correlacional.

Pensamos que, pelas suas características, este estudo situa-se melhor no quadro dos estudos naturais, pois segundo Carmo e Ferreira (2003:180), o método naturalista defende que “a fonte directa de dados são as situações consideradas naturais”. Uma vez que os dados são recolhidos com base nas experiências de sucesso e insucesso escolar realmente vividas pelos participantes, pode considerar-se que este estudo se inscreve, relativamente à metodologia adoptada, no quadro dos estudos naturais. Simultaneamente, aproximam-no do conjunto de estudos descritivos, relativamente às questões relacionadas com a inferência causal, já que o estímulo fornecido não oferece indicações de realização que conduzam ao resultado para o qual se pede a formulação de causas. Pelo contrário, a ambiguidade introduzida na estrutura do instrumento utilizado na recolha de informação relativa a esta variável, remete os participantes para a sua experiência pessoal vivida e que se constitui através de um percurso de sucessos e insucessos pontuais, objectivados num resultado quantitativo, no final de cada período lectivo.

Correlacional, porque se vai fazer a correlação directa entre duas ou mais variáveis.

Este trabalho tem por base o tipo descritivo - “a descrição deve ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos”; o tipo correlacional, uma vez que se “vai averiguar se existe ou não relação entre duas ou mais variáveis quantificáveis” (Carmo e Ferreira, 2003:220) e, de acordo com Fortin (1999:174), o estudo descritivo-correlacional, uma vez que o investigador tenta explorar e determinar a existência de relações entre variáveis, com vista a descrever essas relações.

2.2. Hipóteses de Trabalho

De acordo com os objectivos propostos para o nosso trabalho enunciamos anteriormente, delineamos as seguintes hipóteses:

1. Existem diferenças significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino e as dimensões do auto-conceito total nos alunos do 6º ano;
2. Não existem diferenças significativas no auto-conceito dos alunos do 6º ano com e sem retenções.
3. Existem diferenças significativas entre o rendimento académico e as dimensões do auto-conceito total nos alunos do 6º ano
4. Os alunos do 6º ano atribuem causas internas ao sucesso e causas externas ao insucesso
5. Existem diferenças significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino e as dimensões do auto-conceito total nos alunos do 9º ano;
6. Não existem diferenças significativas entre a relação entre o número de repetições e o auto conceito para os alunos do 9º ano;
7. Existe diferenças significativas entre o rendimento académico e as dimensões do auto-conceito total, para alunos do 9º ano;
8. Os alunos do 9º ano atribuem causas internas ao sucesso e causas externas ao insucesso

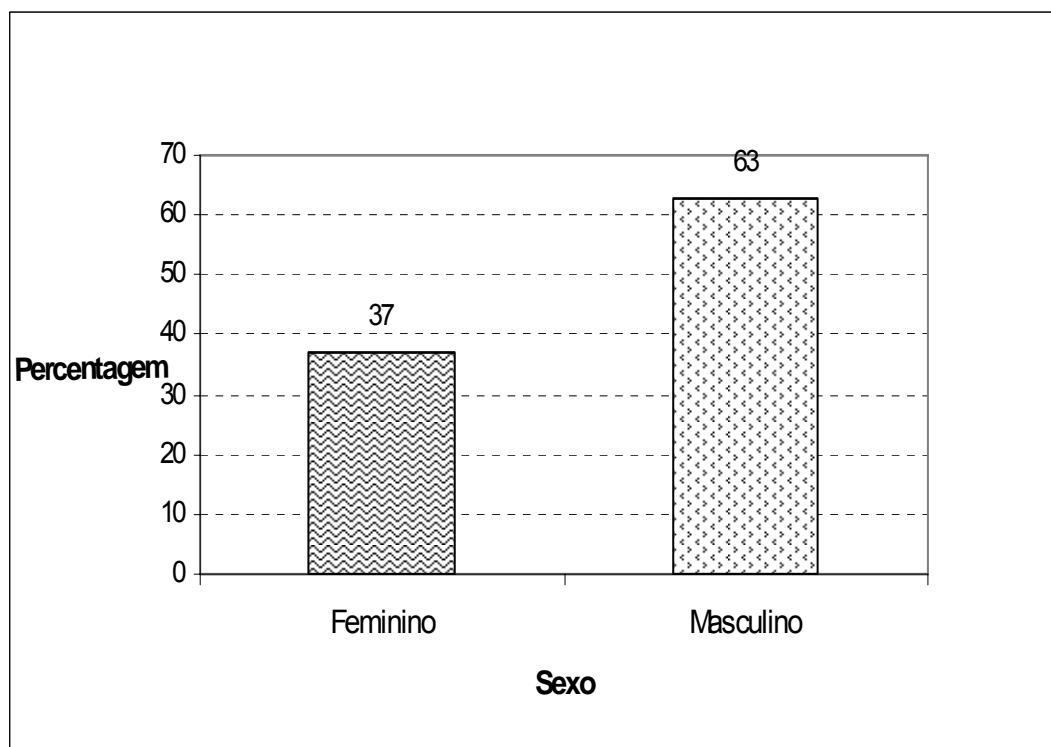
2.3. Amostra

2.3.1. Caracterização das turmas do 6º ano

Em seguida apresenta-se a caracterização das turmas de 6º ano. Tratam-se de turmas de final de ciclo, constituídas por 41 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos.

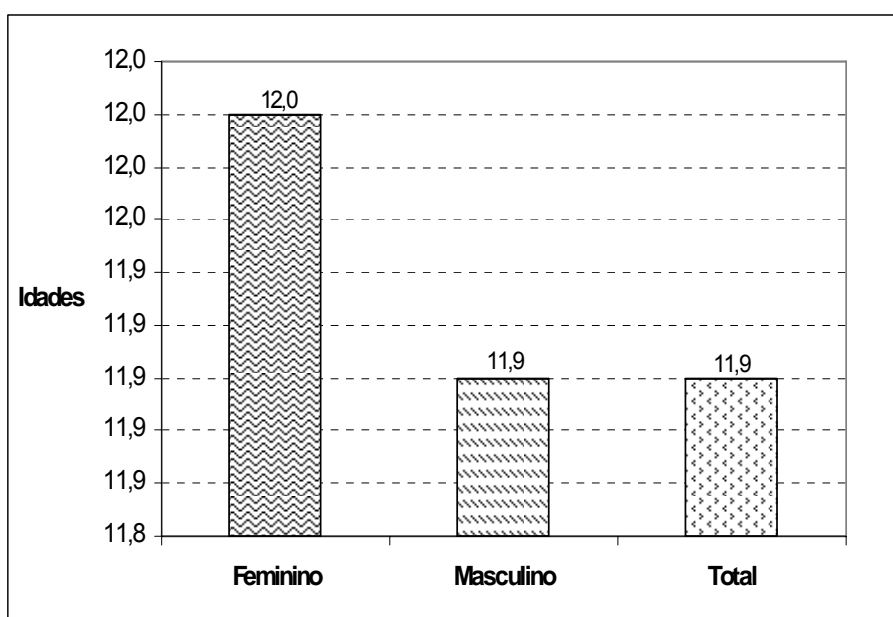
Quanto ao sexo dos alunos e de acordo com o gráfico 3, constata-se que a maioria dos alunos é do sexo masculino, sendo 37% dos alunos do sexo feminino e os restantes 63% do sexo masculino.

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos por sexo



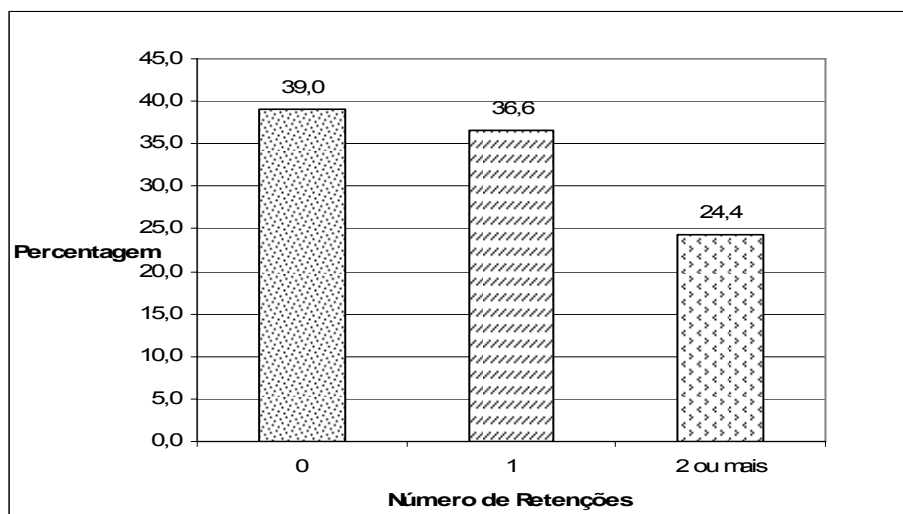
Pela análise do gráfico 4, observa-se que não existem grandes diferenças entre a média de idades apresentadas por rapazes e raparigas, verificando-se, no entanto, que no sexo feminino a média é ligeiramente superior à do sexo masculino. Além disso, constata-se que a média de idades global dos alunos, não é muito elevada tendo em conta o nível de ensino em que se encontram.

Gráfico 4 – Média de idades dos alunos do 6º ano



Relativamente às percentagens de alunos do 6º ano sem e com retenções, verificamos pelo gráfico 5, que 39% dos participantes do 6º ano, ao longo do seu percurso escolar, não tiveram nenhuma retenção e que 61% dos alunos já ficaram, pelo menos uma vez retidos. Assim, com uma retenção temos 36,6% alunos, com 2 ou mais retenções 24,4%.

Gráfico 5 – Percentagem de alunos do 6º Ano sem retenções, com uma retenção e com duas ou mais retenções



Quanto às habilitações dos pais, analisamos pelo gráfico 6, que relativamente às habilitações literárias do pai, 84% têm o 1º, 2º ou 3º ciclo; 13% têm o secundário e 3% tem frequência do ensino superior.

Em relação às mães gráfico 7, 71% têm o 1º, 2º ou 3º ciclo; 21% têm o secundário e 8% tem frequência do ensino superior.

Conclui-se, portanto, que os encarregados de educação destes alunos têm um nível de escolaridade média-baixa.

Gráfico 6 e 7 – Habilitações literárias dos pais dos alunos do 6º Ano

Gráfico 6 – Habilitações Literárias do Pai

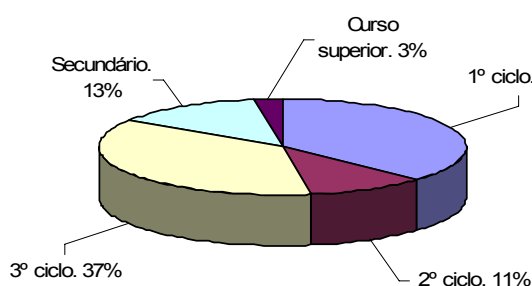
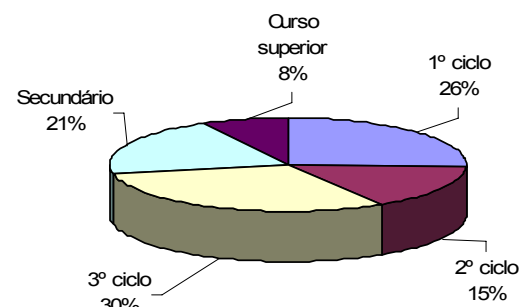


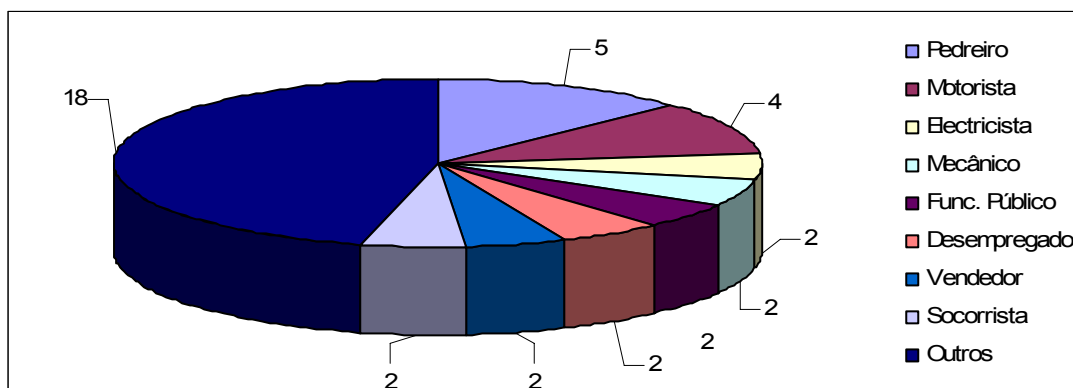
Gráfico 7 – Habilitações Literárias das Mães



Habilitações Literárias	Pai	Mãe
1º 2º 3º Ciclos	84%	71%
Secundário	13%	21%
Frequência do Ensino Superior	3%	8%

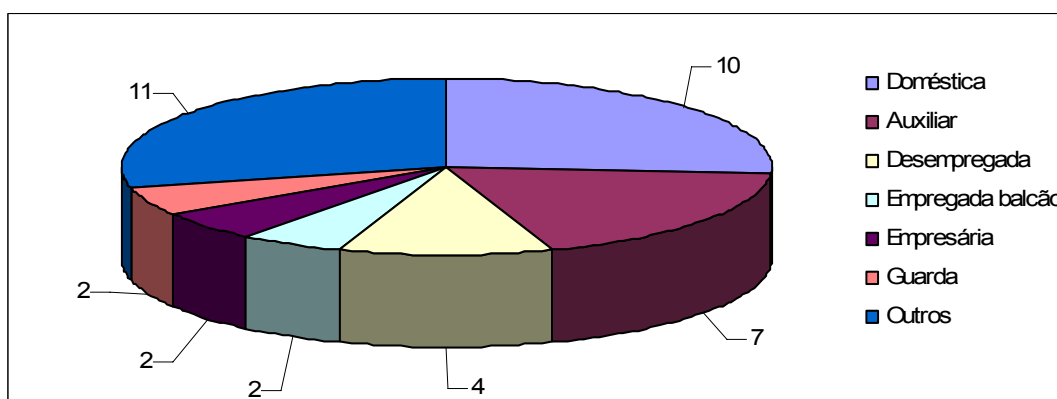
Verificamos, pelo gráfico 8, que os pais têm profissões muito variadas, que se podem enquadrar simultaneamente em vários grupos, de acordo com a Tabela de Profissões (1994).

Gráfico 8 – Profissão do pai dos alunos do 6º ano



Quanto às profissões das mães, podemos constatar pelo gráfico 9, que tal como os pais, têm profissões muito variadas, que se podem enquadrar simultaneamente em vários grupos, de acordo com a Tabela de Profissões (1994).

Gráfico 9 – Profissão da mãe dos alunos do 6º ano

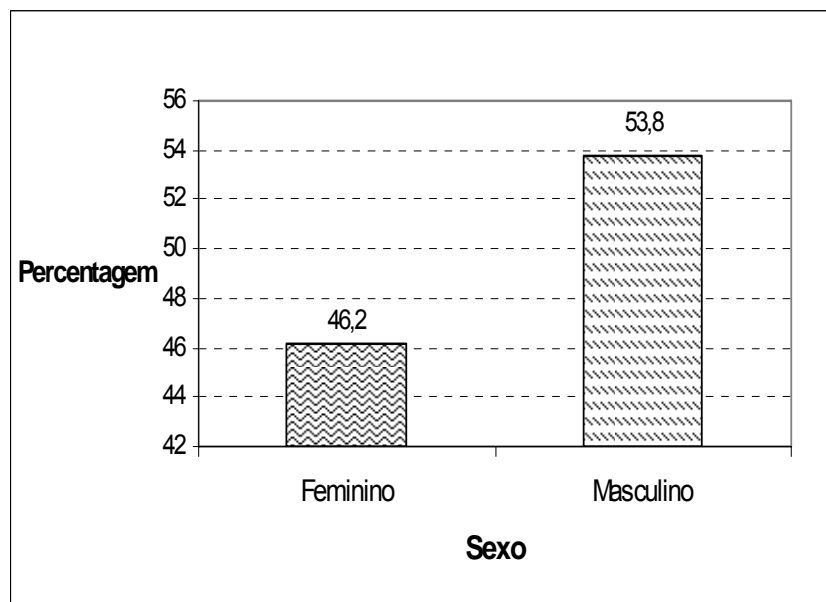


2.3.2 Caracterização das turmas do 9º ano

Tal como no 6º ano as turmas de 9º ano são de final de ciclo, sendo constituídas por 39 alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos.

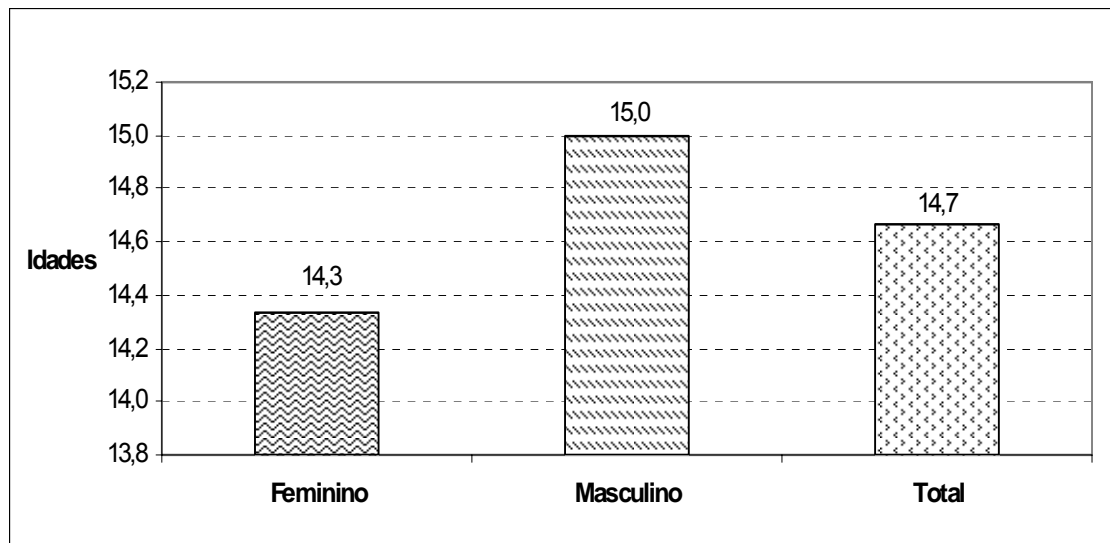
Em relação ao sexo dos alunos e de acordo com o gráfico 10, verifica-se que a maior parte dos alunos, à semelhança do verificado nas turmas de 6º ano são do sexo masculino, sendo 46,2% do sexo feminino e 53,8% do sexo masculino.

Gráfico 10 – Distribuição dos alunos do 9º ano por sexo



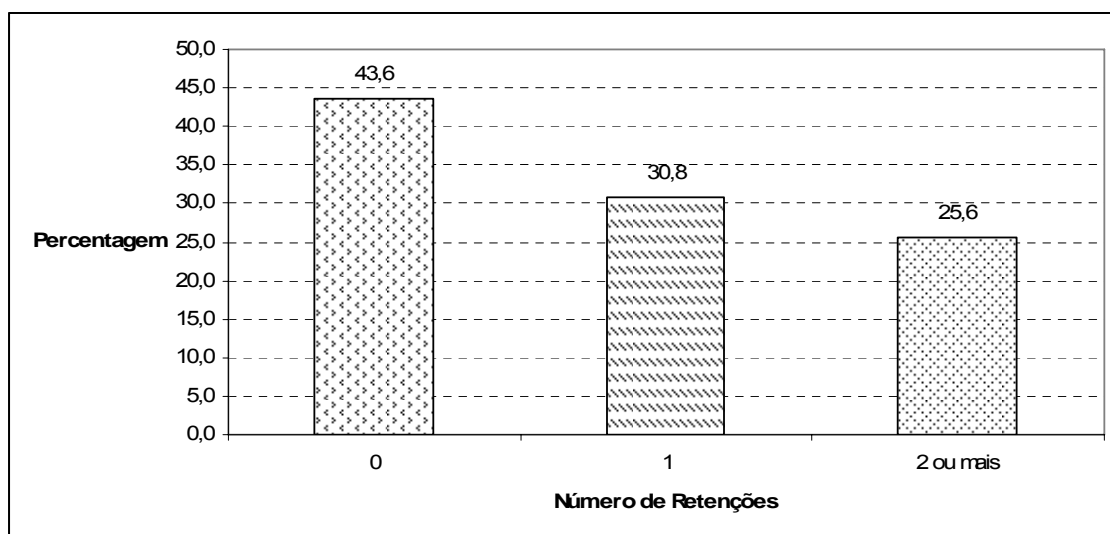
Verificamos pelo gráfico 11, que os rapazes apresentam uma média de idades superior à das raparigas. A média de idades para o sexo feminino é de 14,3 anos e para o masculino é de 15 anos. No entanto, a média de idades global não é muito alta para o nível escolar frequentado

Gráfico 11 – Média de idades dos alunos do 9º ano



Pela leitura do gráfico 12 conclui-se que mais de metade dos alunos já ficaram retidos, pelo menos uma vez, ao longo do seu percurso escolar. Assim, observa-se que 43,6% dos participantes do 9º ano, ao longo do seu percurso escolar, não tiveram nenhuma retenção, ao contrário dos restantes 56,4%, verificando-se 30,8% dos alunos com uma retenção e 25,6% com 2 ou mais retenções.

Gráfico 12 – Percentagem de alunos do 9º Ano sem retenções, com uma retenção e com duas ou mais retenções



Verificamos pelo gráfico 13 que, em relação às habilitações literárias do pai, 89% tem o 1º, 2º ou 3º ciclo; 8% têm o secundário e 3% tem frequência do ensino superior. De acordo com o gráfico 14, em relação às habilitações literárias da mãe, 74% tem o 1º, 2º ou 3º ciclo; 21% tem o secundário; 2,5% tem licenciatura e 2,5 tem doutoramento.

Conclui-se, portanto, que os encarregados de educação destes alunos têm um nível de escolaridade média-baixa

Gráfico 13 e14 – Habilitações literárias dos pais dos alunos do 9º Ano

Gráfico 13 – Habilitações Literárias do Pai

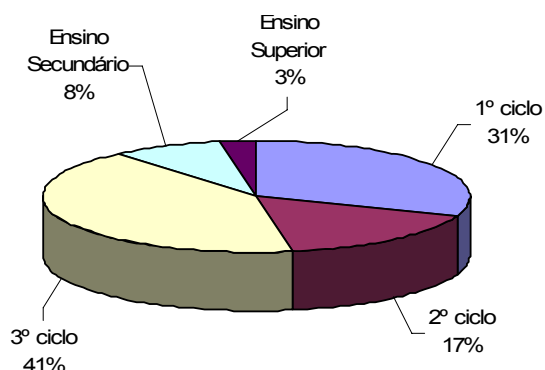
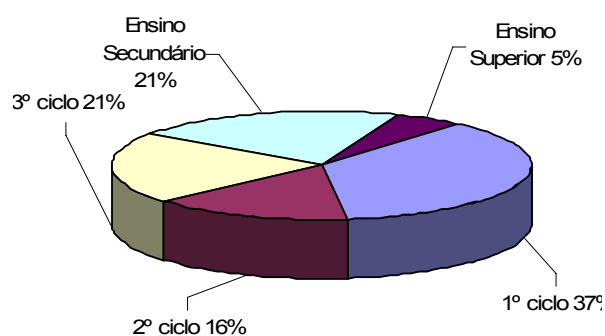


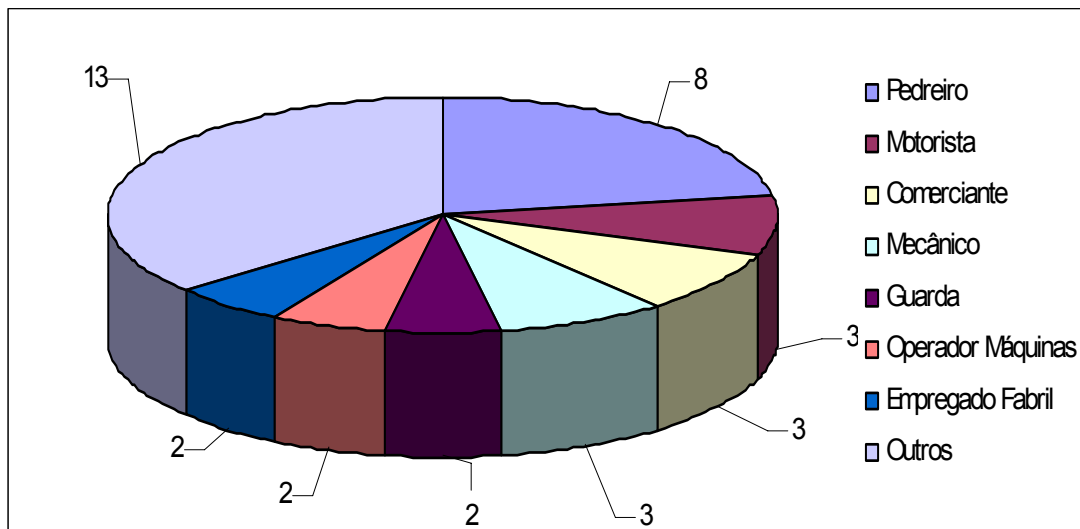
Gráfico 14 – Habilitações Literárias da Mãe



Habilitações Literárias	Pai	Mãe
1º 2º 3º Ciclos	89%	74%
Secundário	8%	21%
Frequência do Ensino Superior	3%	5%

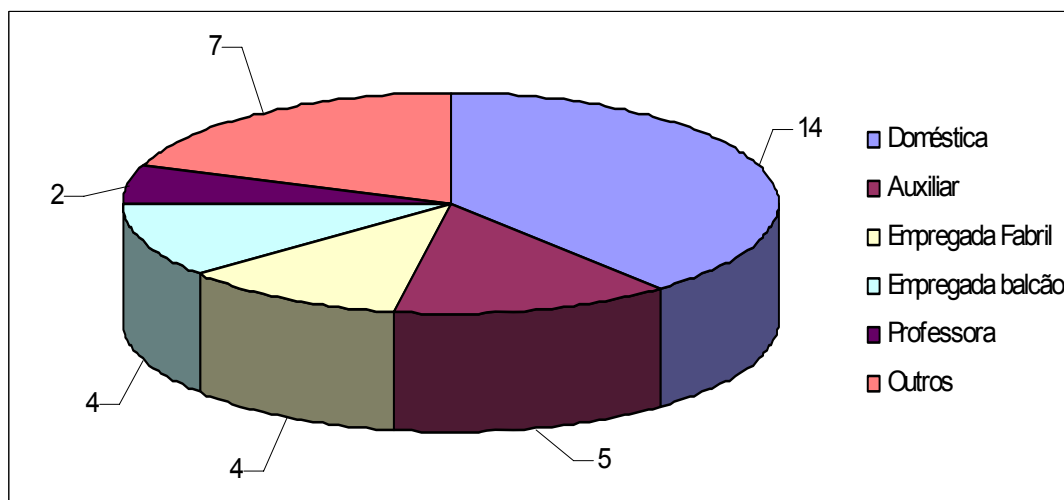
Verificamos, pelo gráfico 15, que os pais têm profissões muito variadas, que se podem enquadrar simultaneamente em vários grupos, de acordo com a Tabela de Profissões (1994).

Gráfico 15 – Profissão do pai dos alunos do 9º ano



Quanto às profissões das mães, podemos constatar, pelo gráfico 16, que as mães, tal como os pais, têm profissões muito variadas, que se pode enquadrar simultaneamente em vários grupos, de acordo com a Tabela de Profissões (1994)

Gráfico 16 – Profissão da mãe dos alunos do 9º ano



2.3.3 Análise comparativa entre os 6º e 9º anos

Em suma, a amostra global de sexto e nono ano de escolaridade compõe-se por oitenta alunos que se repartem de acordo com as variáveis sexo, idade e número de retenções, da seguinte forma:

Como podemos concluir pelo quadro 3, que da amostra participam 42% do sexo feminino e do sexo masculino 58 %, isto é, há um menor número de raparigas do que de rapazes, tanto no 6º ano como no 9º ano é maior número os rapazes do que as raparigas .

Quadro 3 – Distribuição da amostra 6º e 9º anos por ano e por sexo

Escolaridade \ Sexo	Feminino		Masculino		Total	
	6º Ano	15	19%	26	32%	41
9º Ano	18	23%	21	26%	39	49%
Total	34	42%	47	58%	80	100%

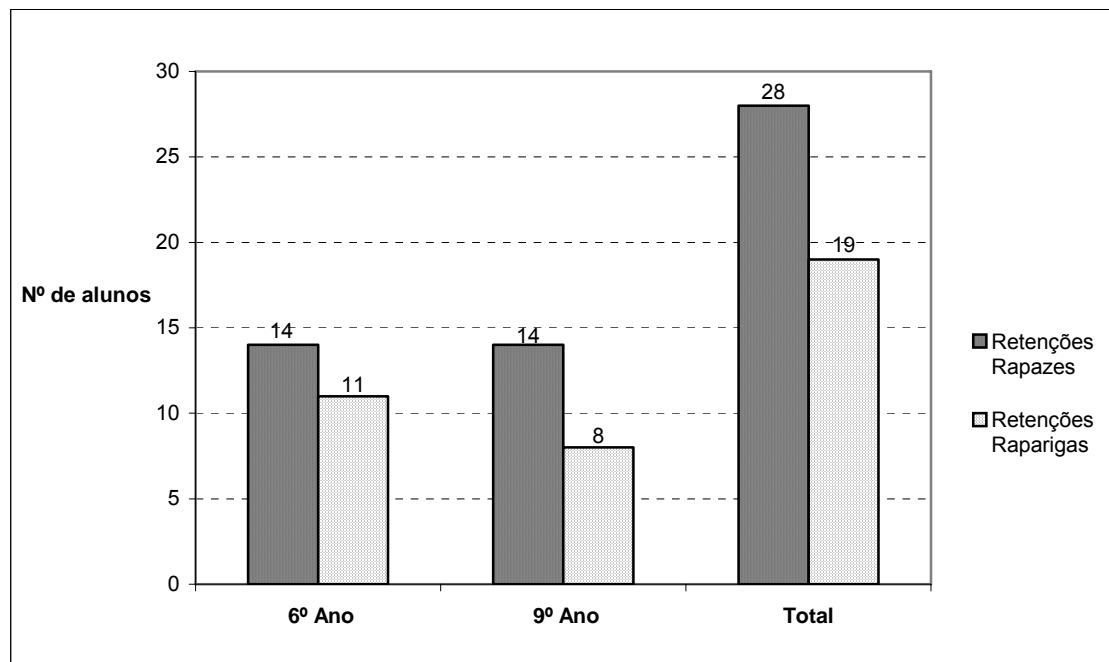
Quando comparamos a variável número de retenções, verificamos pelo quadro 4, que os participantes dos dois ciclos, tem menor número de alunos sem retenções, ao longo do percurso escolar, no 6º ano. No entanto, com uma, duas e quatro retenções, há menor número de alunos no 9º ano. Mais uma vez se verifica que existe uma percentagem superior a cinquenta de alunos que já ficou retida pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar.

Quadro 4 – Alunos por número de retenções

	N.º de Alunos - 6º Ano	N.º de Alunos - 9º Ano	Total
Sem Retenções	16	17	33
1 Retenções	15	12	27
2 Retenções	7	7	14
3 Retenções	2	3	5
4 Retenções	1	0	1
Total de Alunos	41	39	80

Ao comparar as retenções pelo gráfico17 entre anos e sexo, verificou-se que, quer para o 6º quer para o 9º ano, o número de retenções é igual para os participantes masculinos, sendo um total de 28. Para as participantes femininas, verifica-se que o número de retenções é mais elevado no 6º do que no 9º ano, sendo o total destas de 19. O total de retidos nos dois anos é de 47 alunos de 80.

Gráfico 17 – Número de retenções por ano e por sexo da amostra



2.4. Técnicas de recolha de dados

Fortin (1999:240), refere que para um estudo descritivo – correlacional “o investigador descreve variáveis e detecta relações entre estas”, para isso devem ser escolhidos instrumentos de dados mais estruturados como o questionário e as escalas.

Assim para a recolha de dados utilizou-se dois questionários e outros complementares que nos dá informações sobre o aluno: idade, sexo, profissões e habilitações dos encarregados de educação e o número de retenções (Anexo 2)

Para além da aplicação directa dos instrumentos de recolha de dados aos participantes, recorreremos ainda à análise documental, através da consulta das pautas dos alunos onde constam as notas e das suas fichas biográficas.

Para o auto-conceito foi utilizada a "Escala de Auto-conceito e Auto-estima" (Peixoto & Almeida. 1999).

Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima (Anexo 3)

Esta escala dirigida a adolescentes é constituída pelo perfil de auto-percepção, "Como é que eu sou?"

A escala é constituída, por 9 domínios específicos: Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Atracção Romântica, Comportamento. Amizades íntimas, Competência em Língua Materna e Competência em Matemática.

Cada sub-escala é constituída por cinco itens à excepção das dimensões: Aparência Física, Atracção Romântica e Auto-estima que têm seis itens, perfazendo um total de cinquenta e três itens.

Os itens encontram-se distribuídos pelas diferentes sub-escalas do seguinte modo:

Quadro 5 – Itens correspondentes a cada Sub-escalas do Auto-conceito

Competência Escolar	É a percepção do adolescente relativamente à sua aptidão no domínio do desempenho escolar. Itens: 1,11,21,31 e 41
Aceitação Social	Avalia a percepção do adolescente relativamente à sua aceitação por parte dos outros adolescentes, assim como o sentimento de popularidade entre elas. Itens: 2,12,22,32 e 42
Competência Atlético	Avalia a percepção em relação ao seu desempenho em actividades físicas e ou desportivas. Itens: 3,13,23,33 e 43
Aparência Física	Avalia a percepção do adolescente em relação à sua aparência, como o peso, o tamanho. etc. Itens: 4,14,24,34,44 e 52
Atracção Romântica	Avalia a percepção do sujeito face à sua capacidade de atrair romanticamente aqueles(as) por quem se sente atraído. Itens: 5,15,25,35,45 e 51
Comportamento	Avalia a percepção do adolescente em relação ao modo como ela se comporta. Itens: 6,16,26,36 e 46
Amizades Intimas	Avalia a percepção do sujeito acerca da sua capacidade de fazer e manter amigos íntimos. Itens: 7, 17, 27, 37 e 47
Competências na Língua Materna	Avalia a percepção do sujeito relativamente ao seu domínio em Português. Itens: 8, 18, 28, 38 e 48
Competências na Matemática	Avalia a percepção das capacidades matemáticas do sujeito. Itens: 9, 19, 20, 39 e 49
Auto-Estima	Avalia até que ponto o adolescente gosta de si enquanto pessoa e se está satisfeita com o seu modo de ser. Trata-se de um julgamento de seu valor. não sendo assim um domínio específico de competência. Itens: 10, 20, 30, 40, 50 e 53

Relativamente ao formato e cotação dos itens cada um destes é composto por uma afirmação com diferentes graus de identificação, devendo o aluno escolher o grau com o qual se identifica.

A cotação de cada item é feita de 1 a 4 indicando o 1 a baixa competência percebida e o 4 a alta competência percebida.

Avaliação da atribuição causal

Foi utilizada uma escala de avaliação da atribuição causal “Porque é que se tiram más notas” (Seno. 1992) (Anexo 4)

É um instrumento com propriedades semelhantes à Causal Dimension Scale, esta escala foi tratada por Jorge Seno segundo este não se trata de uma escala rigorosamente testada no sentido de determinar as suas propriedades psicométricas.

Foi aplicada esta escala porque diminuíam os riscos associados a uma recolha de dados nos moldes tradicionalmente seguidos, relativamente à classificação das causas inferidas em dimensões causais (cf. Formosinho e Pinto, 1987).

De acordo com Seno, 1992 foi valorizado fundamentalmente cada uma das causas de acordo com a sua importância (na perspectiva do participante) para o resultado considerado, técnica que parece oferecer vantagens sobre o questionário de resposta aberta ou de referência percentual (Elig e Frieze. 1979). sendo então classificadas nas dimensões causais "Locus de Causalidade", "Controlabilidade" e "Estabilidade" a partir da interpretação que os participantes fazem das causas que preferem, isto é, de avaliação directa.

De acordo com as respostas fornecidas pelos participantes ao instrumento de recolha de dados utilizado, foi considerada a causa mais importante de entre as três causas pedida na primeira parte do instrumento, à semelhança do procedimento adoptado por Frieze e Snyder (1980) referido por Senos (1992)

Esta causa foi então classificada como sendo interna (Li) ou externa (Le), estável (Ee) ou instável (Ei) e controlável (Cc) ou incontrolável (Ci), nas dimensões “Locus de Causalidade”, “Estabilidade” e “ Controlabilidade” respectivamente , tal como é indicado tal como é indicado no Quadro 6

Quadro 6 – Classificações das causas internas e externas

TEM A VER COM A MANEIRA DE SER DA PESSOA QUE TIROU A MÁ NOTA	Li	NÃO TEM NADA A VER COM A MANEIRA DE SER DA PESSOA QUE TIROU A MÁ NOTA	Le
É UMA RAZÃO QUE SE NÓS QUISERMOS PODEMOS MUDAR PARA PODERMOS TERMOS BOAS NOTAS	Cc	É UMA RAZÃO QUE, MESMO QUE QUISESSE-MOS NÃO PODEMOS MUDAR	Ci
É UMA RAZÃO PERMANETE, QUER DIZER, SEMPRE FOI ASSIM E VAI SER SEMPRE ASSIM.	Ee	É UMA RAZÃO TEMPORÁRIA, QUER DIZER, ACONTECE SÓ ÀS VEZES.	Ei

Foi utilizado um pré-teste pois de acordo com Pollit, Beck e Hungler (2004) os instrumentos elaborados e escolhidos para a realização do estudo devem ser discutidos com alguns colaboradores ou colegas e pré-testados numa pequena amostra de participantes. Deste modo é possível determinar se o instrumento foi construído com “clareza, sem parcialidade e se é útil para a geração das informações desejadas”(p.255).

Foi nesta perspectiva, para que pudéssemos identificar as dificuldades que poderiam surgir na aplicação dos instrumentos, quer na compreensão das questões colocadas.

Fiz passar os inquéritos a 7 alunos do 5º ano com as mesmas características dos alunos do 6º ano e a 7 alunos dos 8º anos nas mesmas circunstâncias para verificar quais seriam as questões que se levantariam perante o inquérito. Foi-lhes pedido confidencialidade afim de não influenciar as respostas dos participantes. Como responderam sem dificuldade, não houve necessidade de efectuar pequenos ajustes.

Análise documental

Para além dos instrumentos de recolha de dados que especificamos, contámos ainda com o recurso análise documental como técnica complementar aos inquéritos. Tivemos necessidade de consultar as fichas biográficas de todos os alunos da escola em estudo, com o objectivo de identificar dados como: idades sexo, retenções, habilitações e profissões dos encarregados de

educação. Outro documento foi as pautas para verificarmos as notas e ainda a auto avaliação de cada aluno

2.5 Instrumentos utilizados

Os instrumentos que foram escolhidos para a recolha de dados são os seguintes:

- “COMO É QUE EU SOU” escala de avaliação da auto estima “Self-Perception Profile for Children” (Harter, 1985) adaptada para à população portuguesa (Peixoto e Almeida, 1999).
- “PORQUE É QUE SE TIRAM MÁS NOTAS” escala de avaliação da atribuição causal (Frieze e Snyder, 1980) adaptado por (Seno. 1992)

Instrumentos auxiliares

- “AUTO AVALIAÇÃO DE CADA DISCIPLINA NO FINAL PERÍODO” Instrumento de recolha das Expectativas de futuros resultados escolares
- “QUESTIONÁRIO SÓCIO- DEMOGRÁFICO”
- “RESULTADOS ESCOLARES” (pautas)

2.6 Procedimentos

Após termos definido o estudo que pretendíamos realizar, a iniciar em Janeiro, foi solicitado pessoalmente autorização ao Conselho Executivo este pedido foi levado ao Conselho Pedagógico onde expus e dei a conhecer os objectivos da investigação, tendo sido autorizado. Posteriormente foi pedido autorização aos encarregados de educação, por escrito (anexo 1)

O trabalho foi iniciado após permissão do Conselho Pedagógico. Começamos por fazer um levantamento dos dados através das fichas biográficas para fazermos a caracterização dos alunos da escola e simultaneamente foi solicitada pessoalmente aos encarregados de educação aos que não foi possível foi enviado o formulário do pedido de autorização onde ia os objectivos da investigação e o respectivo pedido de autorização. Depois de autorizada, foi combinado previamente com cada professor o horário em que poderiam ser passadas as escalas.

A recolha de dados foi efectuada durante os meses de Março e Abril de 2006. Esta ocorreu num só momento onde o questionário e as escalas foram passadas de uma só vez a todos os alunos num contexto de sala de aula.

Foi sempre feita a apresentação e a explicação do nosso motivo às turmas e em seguida a distribuição dos instrumentos.

Após todos os alunos terem os instrumentos foi-lhes explicado os questionários. Foi-lhes também dito que este era totalmente anónimo.

Relativamente à escala de auto-conceito, referimos aos alunos o seguinte: "temos aqui algumas frases que falam de jovens com características diferentes", Gostaria de saber com qual destes jovens é que cada um de vocês se acha mais parecido. Não há respostas certas nem erradas, apenas têm que dar a vossa opinião a qual pode ser diferente dos vossos colegas, por isso não precisam de copiar.

Relativamente à forma como se responde às questões, explicou-se aos alunos da seguinte modo: primeiro pedimos para abrir na página dois e observar a pergunta exemplo que estava separada das restantes e leu-se a questão em voz alta, explicando aos alunos que esta pergunta se refere a um tipo de jovem e o que nós queremos saber é se vocês se identificam com esse jovem.

Depois de terem decidido, queremos saber se vocês são ou não como os jovens que vêm referidos nas afirmações seguintes, isto é se são "exactamente como eu", "como eu", "diferente de mim", "completamente diferente de mim".

Deste modo se vocês são exactamente como esses alunos colocam uma cruz por debaixo do "exactamente como eu", se são quase sempre como esses alunos, então colocam a cruz debaixo do "como eu", se são diferentes desses alunos mas às vezes fazem coisas iguais, colocam a cruz por debaixo de "diferente de mim" e por último se forem alunos completamente diferentes, nunca fazem nada igual aos alunos referidos nas afirmações anteriores, então, colocam a cruz por debaixo do "completamente diferente de mim".

Finalmente foi dito que poderiam principiar o preenchimento da escala e que só poderiam escolher uma afirmação, devendo esta ser a mais adequada ao modo como estes se vêm.

2.7 Técnicas de análise de dados

Uma vez que a recolha de dados por si só não chegam para dar resposta aos objectivos que nos propusemos atingir com este estudo, a organização e análise dos dados é fundamental para o sucesso da pesquisa. Fortin (1999:135), refere que “o método de análise deve ser congruente em relação aos objectivos e ao desenho do estudo”.

Depois da recolha dos dados da amostra, procedeu-se a uma investigação detalhada da informação recolhida, para os instrumentos estruturados recorreu-se à estatística descritiva, através do Programa Statistical Package for Social Sciences 11,5 for Windows (SPSS for Windows).

Para sistematizar e salientar a informação fornecida pelos dados recolhidos utilizar-se-á a estatística descritiva, nomeadamente: Frequências – absolutas (n°) e relativas (%); Medidas de tendência central – média (ξ); Medidas de dispersão ou variabilidade – desvio padrão (σ); Mínimos (X_{\min}) e máximos (X_{\max}), dependendo dos dados em questão.

Utilizou-se o qui-quadrado para a escala de avaliação da atribuição causal

Quanto aos testes aplicados foram os seguintes: Teste Mann-Whitney, Teste Kruskal-Wallis e a Correlação de Pearson

Teste Mann-Whitney : teste não paramétrico que permite comparar duas amostras independentes, utilizado nas seguintes situações: 1- quando a variável dependente tem escala ordinal (independentemente da dimensão das duas amostras), 2 – quando a variável dependente é métrica, mas as duas amostras são pequenas (inferiores a 30) e os testes de normalidade não revelam a existência de uma distribuição normal na variável dependente

(nestas situações utiliza-se este teste como alternativa ao t- Student) (Pestana e Gageiro 2005).

Este teste foi utilizado neste estudo quando se pretendeu comparar sexo feminino e masculino (nas amostras do 6º e 9º ano) nas dimensões e total da escala de auto-conceito.

Teste Kruskal-Wallis : teste não paramétrico que permite comparar três ou mais amostras independentes, utilizado nas seguintes situações : 1- quando a variável dependente tem escala ordinal (independentemente da dimensão das amostras), 2 – quando a variável dependente é métrica, mas as amostras são pequenas (inferiores a 30) e os testes de normalidade não revelam a existência de uma distribuição normal na variável dependente, ou não existe homogeneidade de variâncias (nestas situações utiliza-se este teste como alternativa à ANOVA) (Pestana e Gageiro 2005).

Este teste foi utilizado neste estudo quando se pretendeu comparar três grupos : Nenhuma repetição, 1 repetição e 2 ou mais repetições (nas amostras do 6º e 9º ano) nas dimensões e total da escala de auto-conceito. Neste caso não se procedeu ao estudo da distribuição normal nas três amostras pelo facto de algumas terem dimensão bastante pequena ($n \leq 12$). Em amostras com $n \leq 12$ os testes de normalidade têm pouco poder para se poder fazer inferências acerca da distribuição da população. (Motulsky 2003).

Correlação de Pearson – Correlação paramétrica utilizada para relacionar duas variáveis com escala métrica. Em amostras pequenas é necessário averiguar a existência de uma distribuição normal, em amostras grandes ($n > 30$) o teorema do limite central é aplicável garantindo uma aproximação à distribuição normal. Neste estudo utilizou-se esta correlação quando se pretendeu relacionar a variável notas com a variável auto-conceito (dimensões e total), tanto na amostra do 6º ano como na do 9º ano (ambas com dimensão superior a 30). (Pestana e Gageiro 2005).

O nível de significância utilizado neste estudo foi de 0,05 (probabilidade de erro máxima que estávamos dispostos a aceitar).

Alguns dados e resultados pertinentes para as questões de investigação colocadas, serão apresentados, através de tabelas e gráficos, nos quais se omite a fonte, dado que são o resultado dos dados obtidos neste trabalho.

I – PARTE

Sexo: Masculino

Feminino

Ano de Escolaridade: _____

Turma: _____

Idade: _____

Profissão do Pai: _____

Profissão da Mãe: _____

Habilitações Literárias do Pai: _____

Habilitações Literárias da Mãe: _____

Quais foram as tuas notas no último período

Nome da Disciplina	Nota	Nome da Disciplina	Nota
Língua portuguesa		CN	
Língua estrangeira - Inglês		Música	
História		Educação Visual - EVT	
Matemática		Educação física	

Já repetiste algum ano? (Se sim, indica o **n.º de vezes** e em que **anos de escolaridade**):

II- PARTE

Nome _____ Ano__ Turma__ Nº ____ Data __/__/__

COMO É QUE EU SOU?

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

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
23	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Alguns jovens têm dificuldade em ser bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Alguns jovens são muito bem aceites pelos colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Alguns jovens, acham que são bonitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Alguns jovens acham que são interessantes e divertidos nos seus encontros com elementos do sexo oposto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Alguns jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Alguns jovens têm boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Alguns jovens, acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Alguns jovens, gostam mesmo do seu aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Alguns jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Alguns jovens, sentem-se muito bem com a maneira como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

PORQUE É QUE TIRAM MÁ NOTAS?

Nome _____ Ano ___ turma ___ N.º ___

Data ___/___/___

Desta lista de razões para se tirar uma má nota; escolhe três que achares mais importantes e marca-as com uma cruz (X) no quadrado do lado direito.

1	POR NÃO SE GOSTAR DE ESTUDAR	
2	POR NÃO SAIR NAS FICHAS AQUILO QUE SE ESTUDOU	
3	POR FALTA DE ATENÇÃO NAS AULAS	
4	POR FALTA DE TEMPO PARA SE ESTUDAR	
5	POR NÃO SE SER CAPAZ DE APRENDER	
6	POR AS FICHAS SEREM MUITO DIFÍCEIS	
7	POR FALTA DE ESTUDO	
8	POR OS PROFESSORES EMBIRAREM COM OS ALUNOS	
9	POR PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	

As razões que foram marcadas têm um número ao lado esquerdo. Das três razões escolhe aquela que te parece mais importante e põe o número dela neste quadrado

Sobre a causa que escolheste para este quadrado, escolhe as afirmações que te parecem mais certas:

TEM A VER COM A MANEIRA DE SER DA PESSOA QUE TIROU A MÁ NOTA		NÃO TEM NADA A VER COM A MANEIRA DE SER DA PESSOA QUE TIROU A MÁ NOTA	
É UMA RAZÃO QUE SE NÓS QUISER-MOS PODEMOS MUDAR PARA PODERMOS TERMOS BOAS NOTAS		É UMA RAZÃO QUE, MESMO QUE QUISESSE-MOS NÃO PODEMOS MUDAR	
É UMA RAZÃO PERMANETE, QUER DIZER, SEMPRE FOI ASSIM E VAI SER SEMPRE ASSIM.		É UMA RAZÃO TEMPORÁRIA, QUER DIZER, ACONTECE SÓ ÀS VEZES.	

INQUERÍTOS

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Declaração de Consentimento para a Participação no Estudo

Tema da Investigação:

"Relação entre Auto Estima, Interesses e Resultados Escolares"

Investigadora:

Maria Antónia V. M. M. Gomes Professora da Escola 2.3 Manique do Intendente

No âmbito do Mestrado em Comunicação em Saúde da Universidade Aberta, pretendemos desenvolver um trabalho de investigação a ser apresentado na Tese.

De forma a realizar este projecto, solicitamos a Vossa Ex.a, a sua autorização para passar um questionário sobre "COMO É QUE EU SOU", "PORQUE SE TIRAM MÁS NOTAS" e "TRABALHO ESCOLAR" ao seu educando e, sendo este instrumento de recolha de dados necessário para a realização do estudo sobre o tema "Relação entre Auto Estima, Interesses e Resultados Escolares.

A sua participação é fundamental, tornando-o interveniente activo no processo através das suas respostas. As suas respostas serão mantidas confidenciais.

Pelo presente documento eu, _____

Encarregado de Educação de _____

consinto ao meu Educando participar e colaborar plenamente neste estudo, cujo objectivo é estudar Relação entre Auto Estima, Interesses e Resultados Escolares.

Reconheço que os procedimentos desta investigação me foram explicados, e que todas as questões foram esclarecidas de forma clara e inequívoca, durante a sessão de esclarecimento. Reconheço também, que este estudo não apresenta possibilidades de risco nem vantagens potenciais.

Tenho o direito de colocar, agora ou durante o desenvolvimento do estudo, qualquer questão relacionada com o mesmo, com a investigação *e/ou* os métodos utilizados. Sou livre de não deixar participar ou de desistir do estudo, em qualquer momento. É garantido que toda a informação recolhida a respeito meu Educando será guardada de forma confidencial, e que nenhuma informação pessoal será publicada ou comunicada, sem a minha permissão.

Manique do Intendente, ----- Janeiro de 2006

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Depois de analisados estatisticamente os resultados e da sua apresentação na apreciação anterior, seguidamente procedemos à interpretação e discussão, tendo presente a revisão bibliográfica e conceptual, e tendo como o fio condutor as hipóteses que formulámos. Finalmente são expressas as conclusões finais.

A primeira hipótese formulada dizia respeito à *existência de diferenças significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino e o nível de auto-conceito total nos alunos do 6º ano*. Assim, a relação entre o sexo e o auto-conceito total não apresentou diferenças significativas nas várias dimensões da escala do auto-conceito. Apenas se verificaram diferenças entre rapazes e raparigas do 6º ano na dimensão “amizades íntimas”, revelando as raparigas melhor auto-conceito a este nível.

De salientar que no auto-conceito total e na competência na língua materna entre rapazes e raparigas as médias mostraram-se muito insignificantes. Por sua vez, nas dimensões auto-estima, competência na matemática, aparência atlética, aceitação social e competência escolar são mais elevadas para o sexo masculino do que para o feminino, enquanto que, nas amizades íntimas o comportamento e a aparência física é maior para as raparigas do que para os rapazes.

Tomámos como referência essencialmente os vários estudos realizados, referidos por Veiga (1995), onde se observa que tendem a revelar diferenças significativas no auto-conceito entre os participantes do sexo masculino e os do sexo feminino, apresentando estes últimos níveis inferiores de auto-conceito, sobretudo nas escalas voltadas para a avaliação das auto percepções intelectuais e motivacionais (Buzzanga *et al.*, 1989; Connel *et al.*, 1975; Ezeilo, 1983; Fine, 1986; Marsh, 1985; Skaalvik, 1986; Vinutha *et al.*, 1989).

Veiga (1995) informa-nos que outros autores consideram que não se dispõe ainda de um conjunto de investigações suficientes que permita concluir, ou não, pela existência de diferenças significativas no auto-conceito entre

participantes de sexo diferente (Alawiye, 1988; Maccoby & Jacklin, 1974; Wylie, 1979).

Ainda segundo o mesmo autor, a generalidade das referências bibliográficas regista diferenças significativas entre grupos de participantes do sexo feminino e do sexo masculino, apresentando estes últimos maior superioridade, quer se trate de jovens no começo da adolescência (Hare, 1980; Simmons & Rosenberg, 1975), quer se encontrem já na adolescência média ou final (Marsh, 1985; O'Malley & Bachman, 1979; Skaalvik, 1986; Vinutha et al., 1989). No entanto, há indícios de que nos pré-adolescentes as diferenças tendem a favorecer os sujeitos do sexo feminino (Skaalvik, 1986).

Os resultados permitem concluir que são as raparigas que revelam um melhor auto-conceito ao nível das amizades íntimas.

De acordo com os autores referidos por Veiga (1995), onde mencionaram trabalhos com o PHCSCS, estes não encontraram diferenças significativas entre os participantes dos dois sexos (Cruse, et al., 1981; Moyal, 1977), tendo no entanto outros autores obtido diferenças significativas favoráveis aos participantes do sexo feminino (Stopper, 1978).

A segunda hipótese colocada referia-se à *não existência de diferenças significativas no auto-conceito dos alunos do 6º ano com e sem retenções*. Relativamente às retenções escolares concluímos que nos alunos do 6º ano aqueles que não têm nenhuma retenção são os que têm melhor auto-conceito a nível da língua materna demonstrando uma diferença significativa nesta dimensão. Nas restantes dimensões igualmente analisadas não se verificaram diferenças significativas, sendo, no entanto, a competência Matemática, comportamento, atracção romântica, aceitação social e competência escolar dignas de algum registo (médias mais elevadas). Nos alunos sem nenhuma retenção somente a componente atlética é inferior. Verificámos que os valores de auto-conceito e auto-estima são mais elevados em alunos sem retenções. Este dado parece-nos importante, na medida em que, se por um lado os alunos com retenções mantêm a sua auto-estima positiva, ela não foi no entanto grandemente afectada. O fenómeno do fracasso, apesar de parecer não os ter

afectado, deixou apesar disso algumas marcas nestes alunos, uma vez que não revelam tanta confiança e segurança em si e nas suas capacidades como os alunos sem retenções.

Gonçalo Cabanach e Valle Arias (1998) afirmaram que experiências negativas, quando se repetem frequentemente por um longo período, diminuem o auto-conceito escolar das crianças, as suas expectativas de auto-eficácia, a sua motivação e o seu esforço, gerando nelas determinados sentimentos nas áreas sociais. Provocam um retraimento, um comportamento desajustado e impróprio. Dessa forma, concordamos com os autores quando afirmam que o auto-conceito integra e organiza a experiência do indivíduo, regula os seus estados afectivos e actua como motivador e guia do comportamento, pois alguns destes alunos com retenções apresentam comportamentos mais desajustados do que os outros sem retenções.

Segundo Correia (1989, citado por Serrão, 2001), as crianças repetentes tem uma percepção de si como menos competências a nível académico em comparação com as crianças não repetentes.

A terceira hipótese pretende estudar a *existência de diferenças significativas entre o rendimento académico e as dimensões do auto-conceito total nos alunos do 6º ano*. No estudo comparativo entre as notas e o auto-conceito dos alunos do 6º ano constatou-se a existência de correlações significativas das notas com quase todas dimensões do auto-conceito. Verificou-se que existem correlações positivas significativas entre as notas e quase todas as dimensões da escala do auto-conceito exceptuando as dimensões aceitação social, competência atlética e amizades íntimas. O mesmo se verificou entre o rendimento escolar e o total da escala. O que significa que, quanto melhor é a avaliação dos alunos do 6º ano melhor o auto-conceito a vários níveis.

Assim, o estudo elaborado por Taliuli (1982, citado por Roldão, 2003) sobre a relação entre o rendimento académico e o auto-conceito de alunos com sucesso e sem sucesso escolar, veio demonstrar, sistematicamente, que os

alunos com melhor desempenho obtiveram resultados de auto-conceito significativamente mais altos, do que os com desempenho insatisfatório.

Considerando a auto-estima mais como resultado do que causa da realização académica, Holly (1987, referido por Frazão, 2004) não deixa de afirmar que a auto-estima e realização académica caminham a par, influenciando-se mutuamente, sendo que, um certo nível de auto-estima é necessário para o sucesso académico.

Como refere Burns (1979, citado por Silvestre, 2000), verifica-se uma bi-direccionalidade na relação entre os resultados escolares e o auto-conceito, ao longo do percurso escolar. Nos primeiros anos de escolaridade, a criança atribui muita importância aos sucessos ou insucessos que possa obter e a acumulação destes vai exercer grande influência na formação do auto-conceito. Posteriormente, o auto-conceito passa a ser determinante no modo como a criança encara a escola influenciando os resultados escolares. Este autor refere que os alunos com bons resultados escolares têm uma imagem mais positiva de si, apresentando mais auto-confiança, maior auto-aceitação e um elevado auto-conceito. Por outro lado, os alunos com insucesso demonstram sentimentos de incerteza e de inadequação social, bem como atitudes negativas.

Nesta quarta hipótese pretendemos verificar *se há diferença de atribuição causal manifestada pelos alunos do 6º ano, causas internas ao sucesso e causas externas ao insucesso*. Na nossa amostra não se encontrassem diferenças significativas entre os alunos com e sem retenções. De acordo com os resultados encontrados, os alunos com retenções atribuem a causa mais importante para o insucesso a problemas comportamentais enquanto que os alunos sem retenções à falta de estudo.

De acordo com a teoria Weiner (1984, 1986), é importante que o indivíduo atribua causas internas ao sucesso e causas externas ao insucesso.

Na nossa amostra verificámos algum valor na atribuição de causas internas para os alunos com sucesso embora, também se tivesse verificado uma superioridade relativamente aos alunos de maior insucesso.

Contrariamente ao conceito generalizado dos docentes que com grande frequência atribuem a falta de sucesso dos seus alunos à manifesta ausência de estudo, os participantes observados quase marginalizam este parâmetro não lhe atribuindo grande significado.

De acordo com a *hipótese cinco iremos verificar se existem diferenças significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino e as dimensões do auto-conceito total nos alunos do 9º ano.*

Não se verificou diferenças significativas entre sexo feminino e masculino na escala do auto-conceito. No entanto ao analisar as dimensões auto-conceito, auto-estima, competência na língua materna, aceitação social e competência na Matemática a diferença entre rapazes e raparigas é muito insignificante. Quanto às dimensões, aparência atlética, aparência física e atracção romântica a média é maior no sexo masculino do que no feminino. As médias nas dimensões comportamento, amizades íntimas e competência escolar é maior para as raparigas do que para os rapazes.

Num estudo muito ligado à teoria de Erikson (1976), encontrou-se uma difusão de identidade maior nos sujeitos do sexo masculino do que nos do sexo feminino (Stark & Traxler, 1974).

Relativamente a este assunto Veiga (1995) refere-se a outros estudos. Estes registaram uma superioridade em certas dimensões do auto-conceito favorável aos sujeitos do sexo feminino, apresentando os do sexo oposto resultados mais elevados noutras dimensões do auto-conceito (Byrne & Shavelson, 1986; Marsh et al., 1985; Osborne & Le Gette, 1982; Rosenberg, 1984). Uma vez que os estereótipos sexuais sugerem que os sujeitos do sexo feminino têm maior rendimento nos conteúdos verbais do que os do sexo masculino e que estes últimos apresentam maior rendimento na Matemática, a superioridade no auto-conceito verbal dos sujeitos do sexo feminino e a superioridade no auto-conceito ligado à matemática dos sujeitos do sexo masculino poderá traduzir as respectivas diferenças no rendimento verbal ou na matemática (Almeida, 1986; Marsh et al, 1988).

A sexta hipótese referia-se à *não existência de diferenças significativas no auto-conceito dos alunos do 9º ano com e sem retenções*

Confirmámos que nas dimensões analisadas que não se revelou a existência de uma diferença significativa na escala de auto-conceito quer para os alunos com ou sem retenções.

Assim, concluímos que os alunos sem retenções demonstram uma maior valia nas dimensões “Competência escolar” e “Língua materna”.

Continuando a apreciação encontramos situações equivalentes nas seguintes dimensões: “Auto-conceito”, e “Competências na Matemática” para os alunos com ou sem retenções.

Ao analisar os alunos com retenções concluímos que nas dimensões “Aceitação social”, “Competência atlética”, “Aparência física” e “Atracção romântica” o seu insucesso escolar não se encontra significativamente afectado relativamente aos alunos com sucesso não se manifestando alterações no auto-conceito e auto-estima. Autores como (Robinson & Taylor, 1986,1991; Robinson, Taylor & Piolat, 1990 ; Peixoto, 1998; Alves Martins, 1999 e Harter, 1993a ,1993b; Senos,1997) efectuaram estudos para a mesma faixa etária, e corroboram as conclusões que acabámos de mencionar, tal como Montes (2001) que verificou que os alunos com insucesso mantêm a sua auto-estima num nível aceitável apesar do desinvestimento na vida académica. Estes alunos auto percebem-se menos competentes do que os alunos com sucesso, mas potenciam outras áreas em que valorizam mais o superficial e as relações sociais, próprias da sua faixa etária, como por exemplo, a aparência física, a competência atlética, a atracção romântica. As dimensões acabadas de mencionar proporcionam ao indivíduo o equilíbrio e a auto-estima que, eventualmente, lhe poderiam transtornar o auto-conceito

Quanto há sétima hipótese *existe uma relação directa entre o rendimento académico e os dimensões do auto-conceito para alunos do 9º ano.*

Nos alunos do 9º ano apenas duas dimensões da escala de auto-conceito se relacionaram de forma significativa com as notas: a competência escolar e a atracção romântica. Enquanto que a competência escolar se relaciona de forma positiva com as notas (quanto melhor as notas melhor o

auto-conceito ao nível da competência escolar), a atracção romântica relaciona-se de forma negativa com notas (quanto mais baixas as notas melhor o auto-conceito ao nível da atracção romântica).

De acordo com a esta hipótese orientadora deste estudo, esperava-se que, em conformidade com os trabalhos de Coopersmith (*in* Lee e Williams, 1977), Brookover et al. (1979), Rogers (1982), Song e Hattie (1984) e Bachman e O'Malley (1986), os alunos de mais elevado rendimento académico possuísem uma auto-estima escolar e global superiores aos alunos de pior rendimento académico.

A análise conduzida no sentido de estabelecer a existência de diferenças significativas entre os alunos com bons e maus resultados escolares relativamente à auto-estima produziu efeitos consistentes com a hipótese, isto é, revelou que os alunos com fracos resultados escolares possuíam de facto uma mais baixa auto-estima naquelas dimensões (competência escolar e auto-estima global), comparativamente com os alunos de mais altos resultados escolares.

Na oitava hipótese pretendemos verificar *se há diferença de atribuição causal manifestada pelos alunos dos 9º anos, causas internas ao sucesso e causas externas ao insucesso*

Quando estudámos as três principais causas para se tirarem más notas o teste qui-quadrado não revelou a existência de uma diferença significativa para $p < 0,05$ para principais causas do insucesso escolar entre os alunos com retenções e sem retenções.

Para a atribuição causal utilizou-se o qui-quadrado, tendo este revelado uma diferença significativa entre alunos com retenções e sem retenções na opção causa controlável “é uma razão que se nós quisermos podemos mudar para podermos termos boas notas” (causa interna), a maioria dos alunos com retenções refere esta causa (68,2%), enquanto no grupo dos alunos sem retenções esta causa não é referida.

CONCLUSÃO

Para concluir e como já foi referido, verificamos que somente existe diferença significativa entre rapazes e raparigas no 6º ano na dimensão “amizades íntimas”, revelando as raparigas melhor auto conceito a este nível, enquanto que, no 9º ano não houve diferenças e, que os alunos sem retenções do 6º ano demonstraram possuir um melhor auto-conceito em relação à língua materna, enquanto que para os 9º anos não houve diferenças significativas.

Chegamos, ainda, à conclusão da existência de correlações positivas significativas entre as notas e quase todas as dimensões da escala do auto-conceito para os alunos do 6º ano à excepção das dimensões aceitação social, competência atlética e amizades íntimas. O mesmo se verificou entre o rendimento escolar e o total da escala. Tal significa que quanto melhor é a notas melhor o auto-conceito a vários níveis.

Em contrapartida nos alunos do 9º ano apenas duas dimensões da escala de auto-conceito se relacionaram de forma significativa com as notas: a competência escolar e a atracção romântica. Estas diferenças variam do seguinte modo, quanto melhor as notas melhor o auto-conceito ao nível da competência escolar e para a atracção romântica quanto mais baixas as notas melhor o auto-conceito ao nível da atracção romântica. Isto leva-nos a perceber que os alunos do 9º ano conseguem ter um auto conceito elevado mesmo com más notas pois estes alunos sentem que são muito bem aceites entre os pares e sentem se lideres.

A análise, conduzida no sentido de estabelecer a existência de diferenças significativas entre rendimento escolares relativamente ao auto-conceito produziu efeitos consistentes com a hipótese, isto é, revelou que os alunos com fracos resultados escolares possuíam de facto uma baixa auto-estima naquelas dimensões (competência escolar e auto-estima global), comparativamente com os alunos com melhores resultados escolares.

É interessante verificar que os alunos do 6º ano têm maior número de dimensões com diferenças significativas relativamente entre notas e o auto

conceito, o que nos levam a depreender que os alunos do 6º ano têm maior auto-conceito do que os alunos do 9º ano.

No contexto deste estudo seria de esperar que os alunos com piores resultados manifestassem uma preferência causal diferente dos alunos com bons resultados escolares. Estes alunos deveriam manifestar preferência por causas externas, enquanto os bons alunos deveriam manifestar preferências por causas internas para o insucesso. No entanto a análise revelou que os alunos com rendimento escolar fraco davam mostras de preferir uma explicação causal igual à dos alunos com resultados positivos, causas essas que, para todos os alunos, eram de origem interna.

O modo como os jovens compreendem as causas de sucesso/insucesso na escola, influencia grande parte da auto-estima, influenciando também as decisões a curto prazo. Entender a razão dos bons resultados, e atribuí-los à sua capacidade pessoal, é fundamental para uma perspectiva positiva do sujeito e para gerar motivação para os repetir, caso contrário, irão atribuir os insucessos escolares à sua incapacidade, resultando em descréditos nas suas capacidades pessoais (Dias e Nunes, 1999).

Assim para efeitos de conclusão afirmamos, desde já a nossa concordância com uma definição multidimensional de auto-conceito, em que este se pode definir com propriedade, do nosso ponto de vista, com base ou a partir de uma perspectiva decorrente de um paradigma da complexidade. É claro que percebemos que este paradigma tudo explica e simultaneamente, nada explica, dada a sua abrangência de conceitos e inter-relações. Todavia surge-nos como ponto assente que a parcialidade e decomposição de factores, das análises em direcção a determinados valores do universo psicossocial também não parecem conduzir a resultados consistentes para além do que estatisticamente seria desejável.

Para nos fazermos entender repetimos uma citação já feita por nós e que foi a seguinte, a propósito do auto conceito: «sistema de representações

descritivas e avaliações acerca do “self”, que determina como nos sentimos acerca de nós próprios e que orienta as nossas acções» (Harter, 1993).

Numa análise muito breve e simples, acerca da definição de auto-conceito de Harter, verificamos por exemplo, que ele próprio nos conduz, com intenção, ao início da perspectiva de complexidade que atrás aludimos, reunindo várias dimensões de análise explicativa como sejam a académica, social e a física.

Citamos Harter como exemplo, mas estamos plenamente conscientes que todos os investigadores por nós citados se defrontaram com o mesmo problema que nós, a saber, como podemos decompor uma dimensão “seleccionada” da personalidade e avaliar quantitativamente a sua influência na personalidade global. Contudo, não sucumbimos a tal dilema epistemológico e avançamos com a investigação, que contam com várias limitações quanto ao universo diminuto da amostra, quanto ao tempo disponível para a investigação e pressões associadas, e já agora, quanto ao tempo de reflexão sobre tão complexo problema. Não obstante, foram obtidos algumas importantes perspectivas sobre o universo do auto-conceito dos alunos.

Sabemos, intuitivamente, que quanto mais reforçados, estimulados, incentivados, acarinhados, premiados, amados, etc, numa determinada direcção mais provável e possível será observarmos comportamentos conducentes do cumprimento com sucesso das regras, princípios, tarefas, funções ou missões que nos foram estipuladas formal ou informalmente.

Verificamos também que todos os estudos observam uma correlação significativa entre ser bem sucedido academicamente e o auto-conceito.

De facto, reconhecemos que no auto-conceito é um construto académico que, se for encarado, como vários autores o encaram, numa perspectiva multidimensional, facilitará um entendimento global e globalizante da personalidade em causa. Por outro lado, parece-nos determinante, que se uma das múltiplas dimensões do auto-conceito, como seja a auto-estima, não se encontrar devida e suficientemente considerada pelos agentes educativos, teremos de constatar, mais tarde ou mais cedo, um enorme desequilíbrio de

desempenho face aos objectivos solicitados. Para tornar-mos mais claros, convém esclarecer que, na formação do auto-conceito multidimensional, tal como o encaramos, é imprescindível um qualquer agrupamento familiar que possa ser considerado NUCLEAR, não pelos técnicos, mas pela própria criança ou adolescente. E, além disso, torna-se necessário, que essa família NUCLEAR, seja suficientemente esclarecida, isto é, cujo auto-conceito corresponda à verdade que é a realidade – perdoem o pleonasma - para que, antes e depois do nascimento, a criança possa adquirir, por via da auto-estima – leia-se dimensão emocional – o incentivo que lhe poderá conferir um melhor auto-conceito.

A família, em primeiro lugar, a escola e os professores constituem, os principais factores que favorecem o desenvolvimento progressivo do auto-conceito. É através da relação com os outros que, desde o início, se constrói a imagem pessoal e logo o conceito de si.

Qualquer que seja o tipo de família, a sua composição, organização e dinâmica relacional, é consensual a aceitação da importância do papel desempenhado na construção do indivíduo e portanto na construção do que é central no desenvolvimento pessoal – auto-estima/auto-conceito.

As características da família são muito importantes para entender as decisões e atitudes dos jovens em relação à escola. O meio familiar pode influenciar e determinar uma situação de abandono precoce do sistema de ensino, ou por sua vez, estimular à continuidade e ao sucesso. No seu conjunto podemos dizer que os progenitores dos nossos alunos detêm baixas habilitações académicas e conseqüentemente profissões correspondentes a esses parcos conhecimentos adquiridos ao longo de toda a sua vida. Estes encarregados de educação/pais expressam, por vezes, expectativas para os seus educandos que passam por estudos superiores. O problema reside no facto deste ideal se resumir a um “sonho” sem qualquer tipo de alicerce. Grande parte dos encarregados de educação dos jovens que frequentam a nossa

escola luta diariamente por preocupações básicas que se prendem com os aspectos materiais reais ou que perfilam uma imagem de aparência social.

Raros são os pais que compreendem o papel da escola e dos professores na valorização cultural dos seus filhos. Assim, não sedimentam valores que facultem aos seus filhos criar e desenvolver uma auto-estima que lhes permita ultrapassar as suas próprias dificuldades e ter um visível empenho na sua vida académica ou mesmo noutras actividades diárias de carácter desportivo ou cultural.

Assim o auto-conceito, enquanto construção pessoal progressiva, está dependente dos "materiais de construção" disponibilizados, do modo como estes são fornecidos, e da avaliação dos progressos que vão sendo conseguidos, tendo em conta as características particulares de cada criança/adolescente, e as características pessoais e relacionais dos pais que, por sua vez, determinam os estilos educativos.

A família é determinante das condições mais iniciais do desenvolvimento do auto-conceito do aluno, constituindo a escola o espaço, fora da família, que mais contribui para o seu desenvolvimento.

A inserção no mundo fora do espaço familiar propicia uma vida social, através da partilha, da cooperação, da solidariedade, e de outras inter-relações que permitem o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das capacidades de conhecer e explorar o mundo.

Segundo Cubero e Moreno (1995, citado por Roldão, 2003), é com a entrada na escola que o número de relações sociais da criança aumenta, contribuindo de forma efectiva para a manutenção, aumento e mudança do seu auto-conceito, uma vez que este se desenvolve à medida que os outros significativos agem e se expressam em relação às nossas características e ao nosso comportamento.

Igualmente, de acordo com Pereira (1999), a escola é uma instituição que contribui de forma activa para o progressivo desenvolvimento do auto-conceito.

A escola é uma instituição sobre determinante da personalidade dos indivíduos não só pelo tempo físico, cada vez mais dilatado, que os jovens são “obrigados” a viverem nessa instituição como também e obviamente, pela falta cada vez maior, de tempo físico na vida dos adultos na família nuclear.

Concluimos que a possibilidade de estimulação cognitiva-emocional de uma criança, executada de forma emocionalmente envolvente e participada, de forma organizada e consistente, e acompanhada de atitude reflexiva por parte dos adultos (pais e professores) que partilham o universo daquela, conduzirá a um melhor auto-conceito do sujeito originando uma progressiva tomada de consciência em simultâneo com a formação do auto-conceito e das causas que estão por detrás dos sucessos e insucessos.

Torna-se imprescindível um desenvolvimento progressivo e constante fundamentado e acompanhado por adultos (encarregados de educação, professores e outros) conscientes de actualizarem o seu auto-conceito como direcção possível para atingir os processos de mudança adaptativa as realidades do processo ensino aprendizagem. Esse processo estará necessariamente em interacção profunda com todos os outros sendo a escola e os professores dois dos múltiplos actores desta realidade.

O professor deverá ser, afectuoso e competente. Isto significa que deve sensibilizar as crianças para o positivo, para o que fazem bem, e assumir um clima de abertura ao aluno, em que este tem direito a intervir progressivamente na vida da sala de aula e da escola, de forma a encontrar aprendizagens que respeitem a sua individualidade, que o interessem ou motivem, enfim, que o façam gostar da escola. Isto é, a sua relação com o aluno deverá assentar na valorização, na comunicação e no respeito. Não tenhamos dúvidas de que a maneira como o professor se sente influencia o seu tom de voz, a sua postura, o seu envolvimento na situação pedagógica, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Manter esta chama acesa é uma das funções dos professores, estes devem possuir uma excelente capacidade de comunicação, ser humilde, saber ouvir, saber reflectir, promover ambientes de harmonia, reconhecer os sentimentos do outro, motivar os seus pares, incentivar a

criatividade e a inovação, criar pactos, trabalhar bem em equipa, respeitar as normas e tratar todos com justiça.

Garantir o bem-estar educativo não é uma função exclusiva dos professores e comunidade escolar, falar de justiça na escola leva-nos, impreterivelmente, a embarcar também numa viagem macropolítica. Justiça é assumir uma igualdade de oportunidades, em que o sistema escolar deve dar as mesmas oportunidades de sucesso, independentemente da posição social do aluno. O bem-estar educativo da criança prende-se, fortemente, neste princípio, evitando o insucesso e a exclusão.

Será importante manter nos jovens um auto-conceito e auto-estima positivos, pois, tendo uma auto-estima e uma percepção de competência elevadas, estas levarão a uma motivação positiva, isto é só um auto conceito construído com fundamentos na realidade que favoreça uma perspectiva o mais coincidente possível com o real, pode conduzir a feedbacks verdadeiramente formadores de reais competências humanas e técnicas, o que, por sua vez, irá facilitar o processo de ensino aprendizagem. Consequentemente, um bom desempenho académico e uma boa autonomia contribuirão para o bem-estar dos alunos. Actualizando e adequando continuamente estratégias e esforços, a escola e os professores contribuirão para aumentar o bem-estar psicológico de crianças e adolescentes através de uma modernização constante que consequentemente trará proveitos no futuro.

Por fim, com este estudo pensamos ter contribuído para um mais profundo conhecimento dos alunos da escola onde lecciono no que concerne à auto-estima, auto-conceito e às principais causas, (para o 6º ano em primeiro lugar “falta de atenção nas aulas”, “problemas de comportamento” e em segundo “falta de estudo” e para os 9º anos 1º lugar “Por falta de estudo” 2º “Por problemas de comportamento” e 3º “Por não se gostar de estudar”) e a *atribuição causal manifestada pelos alunos dos 6º e 9º anos causas internas fomentam* o sucesso e insucesso académico.

Este conhecimento aplicado em contexto escolar permitir-nos-á uma comunicação mais intensa e esclarecida com os alunos o que contribuirá para aumentar o seu bem-estar e facilitar o processo do ensino aprendizagem.

Sabendo, desde longa data, o quanto é importante a valorização da auto-estima das crianças desde a fase inicial do seu percurso académico tivemos oportunidade de mais uma vez o confirmar. Perante estes estudos indubitáveis dos diversos autores consultados e das nossas próprias conclusões, com base nos inquéritos previamente realizados. Penso ter-me enriquecido de modo a conseguir atingir melhor comunicação e bem-estar com os meus alunos. Terei o privilégio de os poder compreender/entender enquanto seres humanos em evolução ao longo de faixas etárias, por vezes tão difíceis de serem entendidas quem as vive.

Creemos que em futuros trabalhos nos devemos debruçar sobre a interacção professores-alunos e investigar em que medida esta se traduz na realização de conhecimentos em termos efectivos e cognitivos. Além disso, e uma vez que se reconhece como de máxima importância o meio familiar na interligação/interacção do ambiente escolar teria interesse o estudo da influência daquele início e analisar as suas consequências em termos de desempenho académico. Igualmente algumas variáveis sócio-demográficas, que só foram afloradas ligeiramente no presente estudo, poderão ser futuramente objecto de análise. Gostaríamos ainda de nos debruçarmos sobre o Clima Escolar (comportamentos/relacionamentos) e o Ambiente de Sala de Aula que consideramos constituírem aspectos interessantes e relevantes das atitudes da comunidade escolar.