

Joana Pavão Branco

Insucesso escolar e Autoconceito

(um estudo na área escolar da Maia)



Universidade Fernando Pessoa

Porto

Outubro de 2012

Joana Pavão Branco

Insucesso escolar e Autoconceito

(um estudo na área escolar da Maia)



Universidade Fernando Pessoa

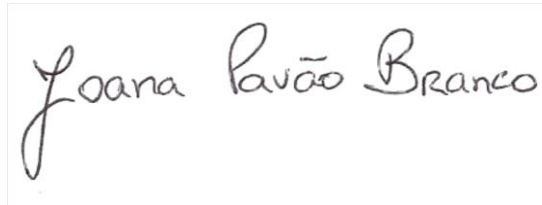
Porto

Outubro de 2012

Joana Pavão Branco

Insucesso escolar e Autoconceito

(um estudo na área escolar da Maia)

A handwritten signature in black ink that reads "Joana Pavão Branco". The signature is written in a cursive style and is enclosed within a thin black rectangular border.

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa
como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre
em Ciências da Educação: Educação Especial.

Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora
Fátima Paiva Coelho

Resumo

O insucesso escolar e o autoconceito têm sido objeto de diversos estudos ao longo dos tempos, dada a sua relevância para a vida profissional, pessoal, social e emocional dos indivíduos. Esta pesquisa pretendeu verificar a relação existente entre as duas variáveis supramencionadas na área escolar da Maia, ilha de S. Miguel, através de um estudo descritivo misto. Procurou-se estudar o autoconceito de alunos com e sem insucesso escolar e, ao mesmo tempo, fazer o levantamento da perceção dos seus professores sobre estas duas temáticas. Para atingir estes objetivos, foram formuladas três hipóteses de investigação, as quais passaram por relacionar o nível de autoconceito dos alunos com o número de retenções, com o número de permanências no mesmo nível e com o número de insuficientes no Ciclo e, simultaneamente, comparar estes resultados aos dos alunos sem insucesso escolar. Após a aplicação da Escala de Autoconceito para Crianças de *Piers-Harris* (versão de Veiga, 2006) aos alunos de nível III e IV da referida área escolar e da realização de duas sessões de Grupos Focados aos professores dos alunos em estudo, concluiu-se que o autoconceito é mais baixo em alunos que já tiveram retenções, que já tiveram permanências no nível e que já tiveram alguma menção insuficiente, confirmando-se a correlação anteriormente descrita. Por outro lado, a análise dos dados obtidos através dos Grupos Focados permitiu verificar que os docentes consideram possível uma relação entre insucesso escolar e autoconceito, mas pouco fazem nas suas aulas para promover este último nos seus alunos. Por esta razão, a presente investigação pretendeu sensibilizar professores, órgãos de gestão e tutela para a aplicação de programas de promoção do autoconceito enquanto um possível meio de melhoria do sucesso escolar, fazendo diminuir as dificuldades de muitos alunos. Neste seguimento, e ainda que este estudo não permita apontar o autoconceito como uma das causas do insucesso escolar, o que é facto é que esta correlação existe e deve estar presente aquando da organização de programas e currículos.

Palavras – chave: insucesso escolar, autoconceito

Abstract

School failure and self-concept have been the subject of numerous studies over time, given its relevance to the professional, personal, social and emotional development of individuals. This research intended to verify the existence of a correlation between these two variables (self-concept and school failure), through a study in school area of Maia, S. Miguel's island. This research intended to study the student's self-concept with and without failure at school and, at the same time, check the perception of their teachers on these two themes. To achieve these goals, three research hypotheses were formulated, which began by relating the degree of student's self-concept with the number of retentions, with the number of stays at the same level and with the number of insufficient grades, and simultaneously compare these results to the results of students without school failure. After applying the *Piers-Harris Self-Concept Scale for Children – PHSCSC* (version of Veiga, 2006) to students at level III and IV of that school area and doing two sessions of Focus Groups with their teachers, it was concluded that the self-concept is lower in students who have had retentions, who have had stays in the level and who have had negative grades, confirming the correlation described above. On the other hand, the analysis of the data given by the Focus Groups allowed us to conclude that teachers consider a possible relationship between self-concept and school failure, but don't do enough in their classrooms to promote student's self-concept. Thus, this research aims to sensitize teachers, management and guardianship for the implementation of programs to promote self-concept as a possible mean of promoting educational success and to lessen the difficulties of many students. Although we can't imply that the self-concept is one of the causes of school failure, the truth is that the relationship exists and that should be taken into account in the organization of programs and curricula.

Keywords: school failure, self-concept

Dedicatória

Recomeça...
Se puderes,
Sem angústia e sem pressa.
E os passos que deres,
Nesse caminho duro
Do futuro,
Dá-os em liberdade.

Miguel Torga, Diário XIII

A todos os alunos que não têm encontrado
na escola o reconhecimento do seu valor e a
oportunidade de desenvolver todo o seu potencial.

Agradecimentos

- À professora Fátima Paiva Coelho, pelo acompanhamento e orientação prestados neste trabalho.
- Ao Conselho Executivo da EBI da Maia, pelo apoio e total disponibilidade no fornecimento de dados.
- Aos alunos do nível III e IV da EBI da Maia, pela colaboração no preenchimento do questionário.
- Aos professores dos alunos do nível III e IV, pela total disponibilidade para participarem neste estudo, quer aplicando o questionário aos seus alunos, quer prestando um valioso contributo aquando da partilha de opiniões e preocupações nas sessões dos Grupos Focados.
- À família e amigos, pelo carinho, apoio e conforto ao longo de todo este percurso.

A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização deste trabalho, o meu sincero *obrigada*.

Índice

Resumo	v
Abstract	vi
Dedicatória	vii
Agradecimentos	viii
Índice	ix
Índice de figuras, de gráficos e de quadros	xi
Introdução	13
Capítulo I – Enquadramento Teórico	16
1. O Insucesso escolar	16
1.1 Teorias explicativas do insucesso escolar	19
1.2 O (in)sucesso escolar em números	22
1.3 O combate ao insucesso escolar	25
1.4 O estudo do insucesso escolar em Portugal	27
1.5 Consequências do insucesso escolar nos alunos	29
2. O autoconceito	30
2.1 Desenvolvimento do autoconceito	33
2.2 Modelos multidimensionais e hierárquicos e avaliação do autoconceito	35
2.3 Autoconceito e desempenho escolar	39
2.4 Estratégias de desenvolvimento do autoconceito	43
Capítulo II – Abordagem empírica	45
1. A problemática	45
2. Objetivos	49

3. Hipóteses	49
4. Método	51
5. Universo e Participantes	52
6. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha de dados	55
6.1 Escala de Autoconceito para Crianças de <i>Piers-Harris</i> (PHCSCS)	55
6.2 Pesquisa documental	58
6.3 Grupos Focados	59
Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados	65
1. Apresentação dos resultados	65
2. Discussão dos resultados	79
Capítulo IV – Conclusões	88
Referências bibliográficas	92
Anexos	100
Anexo I – Escala de Autoconceito para Crianças de <i>Piers-Harris</i>	
Anexo II – Consistência interna da escala	
Anexo III - Tabela de registo do desempenho escolar dos alunos	
Anexo IV – Roteiro de questões para a condução dos Grupos Focados	
Anexo V – Transcrição das sessões dos Grupos Focados	
Anexo VI – Análise de conteúdo	
Anexo VII - Estatísticas descritivas	
Anexo VIII – Análise das hipóteses	

Índice de figuras

Figura 1 – Modelo do autoconceito de Shavelson e cols.	36
Figura 2 - Modelo da influência causal de distintos fatores sobre o rendimento	40

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Género dos alunos	53
Gráfico 2 – Idade dos alunos	54
Gráfico 3 – Aumento/estagnação/diminuição do insucesso escolar (subcategoria 1.1)	73
Gráfico 4 – Aspetos que diferenciam o insucesso de hoje do insucesso de alguns anos atrás (subcategoria 1.2)	74
Gráfico 5 – Principais causas apontadas pelos docentes (subcategorias 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 e 2.5)	74
Gráfico 6 – Estratégias para colmatar o insucesso escolar na sala de aula (subcategoria	75
Gráfico 7 – Conhecimento/desconhecimento do termo <i>autoconceito</i> (subcategorias 4.1 e 4.2)	76
Gráfico 8 – Atitudes positivas e negativas face a um alto autoconceito (subcategorias 4.3 e 4.4)	76
Gráfico 9 – Influência/não influência do autoconceito no insucesso escolar (subcategorias 5.1 e 5.2)	77
Gráfico 10 – Consequências de um baixo autoconceito na vida dos alunos (subcategoria	77
Gráfico 11 – Estratégias devidamente planificadas (subcategoria 6.1)	78
Gráfico 12 – Estratégias informais (subcategoria 6.2)	78

Índice de quadros

Quadro 1 – Taxas de transição ou conclusão na RAA	25
Quadro 2 – Caracterização dos participantes dos Grupos Focados	54
Quadro 3 – Consistência interna da escala	57
Quadro 4 - Sistema de categorias	63
Quadro 5 – Insuficientes	65
Quadro 6 – Retenções	66
Quadro 7 – Permanências	66
Quadro 8 - Respostas na PHCSCS	66
Quadro 9 - Estatística descritiva: PHCSCS	68
Quadro 10 – Correlações	69
Quadro 11 - Significância das diferenças entre alunos (retenções)	69
Quadro 12 - Significância das diferenças entre alunos (permanências)	70
Quadro 13 - Significância das diferenças entre alunos (insuficientes)	72

Introdução

A questão da aprendizagem e do sucesso escolar tem sido objeto de análise ao longo dos anos. Diz Fonseca (1999) que a aprendizagem tem sido estudada por um grande número de investigadores durante os últimos 60 anos e todos eles são unânimes em considerá-la o comportamento mais importante dos seres superiores. Costa et al. (2011, p. 1611) definem a aprendizagem como uma construção individual do conhecimento, “assente substancialmente no trabalho autónomo e independente que cada um desenvolve nos diversos contextos em que vive.”

Efetivamente, aprender a interagir e a refletir, a pensar em como resolver os diversos problemas, que estratégias utilizar, como tomar decisões e como ensinar às novas gerações ferramentas para aprenderem mais e melhor é uma necessidade essencial da educação de hoje. O mesmo é dizer que é a busca pelo sucesso escolar, social e pessoal que a educação de hoje preconiza, ao mesmo tempo que pretende dar uma resposta eficaz a todos os alunos (Monteiro, 2009). De facto, para o professor, a questão da aprendizagem e do sucesso escolar deve ser ponderada e aprofundada para que ajude a definir a sua prática letiva em consonância com as reais necessidades dos alunos. Isto porque, e conforme a Constituição da República (revista em 2005, artigo 73.º), que anuncia que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura.”, o papel do docente é ressaltar este direito, promovendo a igualdade de oportunidades e contribuindo para o sucesso escolar de todos sem exceção.

No entanto, nem todos os alunos conseguem alcançar este sucesso pretendido, havendo, de acordo com o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE, 2010), uma elevada percentagem de estudantes com insucesso escolar em Portugal. Neste sentido, esta pesquisa pretendeu ser mais um contributo para o estudo do insucesso escolar no nosso país, focando-se, todavia, em apenas um aspeto que muitos investigadores (Areepattamannil & Freeman, 2008; Gomes, 2007; Green et al., 2006; Miranda, 2005; Peixoto, 2003; Stevanato et al., 2003) acreditam estar associado ao referido insucesso: o autoconceito. Ademais, esta investigação nasce de uma preocupação proeminente com a influência que o baixo autoconceito pode assumir no desempenho escolar dos alunos, podendo inclusivamente conduzir ao insucesso ou ao

abandono escolares (González & Touron, 1992). Neste contexto, urge levantar duas questões. Será que existe uma correlação entre o insucesso escolar e o autoconceito dos alunos? Será que os professores têm consciência da influência do autoconceito na aprendizagem dos alunos e utilizam estratégias para a sua promoção?

O presente estudo assentou então em dois polos efetivamente distintos: se por um lado se definiu como objetivo apurar a relação entre o autoconceito e o desempenho escolar nos alunos, por outro pretendeu-se compreender como percecionam os docentes destes alunos esta relação e se ela se reflete na concretização de estratégias, atividades e planos. A partir dos objetivos da pesquisa, foram formuladas três hipóteses de investigação, as quais assentaram na comparação dos resultados escolares dos alunos com os seus níveis de autoconceito. As hipóteses delineadas foram: o autoconceito total é mais baixo nos alunos com retenções; o autoconceito total é mais baixo nos alunos com mais permanências no mesmo nível; o autoconceito total é mais baixo nos alunos com mais insuficientes. A par desta análise, procurou-se também estudar a variância das várias dimensões do autoconceito consoante o desempenho escolar dos alunos.

Isto porque a conclusão mais aceite é que os alunos que rendem mal academicamente sofrem perdas notáveis de autoestima pessoal e têm um autoconceito mais pobre do que os alunos com sucesso escolar (Beltrán et al., 1992). Mais recentemente, vários são os estudos (por exemplo, os supramencionados) que se debruçam sobre a relação entre estas duas variáveis (desempenho escolar e autoconceito), pelo que o objetivo da presente pesquisa passou pela confirmação ou não desta correlação na área escolar da Maia, tendo como universo os alunos do nível III e IV, num total de 152 alunos, a quem foi aplicada a Escala de Autoconceito para Crianças de *Piers-Harris* (versão portuguesa de Veiga, 2006), comparando-se estes resultados com os seus resultados escolares, levantados a partir de uma pesquisa documental aos seus Processos Individuais. A abordagem qualitativa do estudo assentou na análise da perceção dos seus 9 docentes aferida a partir da sua participação nas duas sessões de Grupos Focados que se realizaram.

A análise dos dados recolhidos demonstrou existir uma relação entre o insucesso escolar e o autoconceito, sendo que os alunos com piores resultados escolares são aqueles que possuem um autoconceito mais baixo. Por outro lado, a partir da análise da percepção docente sobre os dois temas em discussão, concluiu-se que não se realizam nas salas de aula atividades que desenvolvam o autoconceito dos alunos nem há conhecimento suficiente de programas de promoção de competências sociais que possam auxiliar essa tarefa. Sendo assim, este estudo pretende ser mais um instrumento de sensibilização para o reforço do autoconceito nas escolas, através, por exemplo, de estratégias de valorização das qualidades, de métodos de instrução individualizada, da flexibilização do currículo, de programas de intervenção e de uma nova atitude face à diferença, desejando contribuir para um esclarecimento da importância da dimensão afetiva no processo de aprendizagem e a sua estreita relação com as metodologias adequadas no combate ao insucesso escolar.

Por ser a primeira pesquisa sobre esta temática a ser levado a cabo na Região Autónoma dos Açores, esta mostra-se de todo pertinente também pelo contexto onde se desenvolve.

Este estudo organiza-se ao longo de quatro capítulos. A sua sequência e organização procura, por um lado sistematizar e clarificar o estado atual da conceptualização e investigação nesta área e, por outro, evidenciar a sua articulação com o estudo empírico que se apresenta. Do primeiro capítulo constará uma revisão da literatura, onde se fará uma abordagem teórica atual dos dois temas em estudo (insucesso escolar e autoconceito). No capítulo II, referente à abordagem empírica, justificar-se-á a pertinência do estudo, apresentando-se os objetivos, as hipóteses, o tipo de estudo, o universo do estudo e os instrumentos e procedimentos utilizados. No capítulo III, apresentar-se-ão os resultados e proceder-se-á a uma análise crítica dos mesmos com base nas referências teóricas e empíricas que estão presentes ao longo do estudo, sendo este finalizado com o capítulo IV referente às conclusões gerais onde se retomará os aspetos mais atinentes do trabalho.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Insucesso escolar

A maior dívida que um país pode gerar é a perpetuação da ignorância.

Nuno Crato (2012)

A questão da aprendizagem tem sido objeto de estudo por parte de muitos teóricos ao longo dos tempos (Brás, 2007; Costa et al., 2011; Oliveira, 2006; Pacheco, 2011; Paiva, 2007). De facto, a aprendizagem é um processo complexo, sendo vista como a habilidade de realizar alguma coisa, nomeadamente repetir assuntos aprendidos para posterior reprodução (Paiva, 2007). “É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada no próprio cérebro do indivíduo” (Fonseca, 1999, p. 164). Para a criança, aprender é a tarefa central do seu desenvolvimento e que exige todos os seus recursos, quer sejam endógenos ou exógenos, de modo a garantir uma adaptação psicossocial no maior número de circunstâncias possível (Costa et al., 2011).

No entanto, um elevado número de alunos em todo o mundo não realiza com sucesso esta aprendizagem. Já nos anos 80, muitos autores debruçaram-se sobre o tema do insucesso escolar. Medeiros (1993, p. 183), referindo-se à perspetiva de Chiland, afirma que “(...) o fracasso na Escola Primária deve ser considerado um sinal de alarme”, defendendo que toda a criança que não aprende a ler devia ser submetida a um exame minucioso. Mas afinal, o que se entende por insucesso escolar?

Atualmente, o insucesso escolar é, sem dúvida, uma das maiores preocupações de alunos, pais, professores, psicólogos e governantes, tal como demonstram os múltiplos e diversificados debates, conferências, livros e revistas que abordam o tema. Contudo, e apesar desta unanimidade quanto à importância da questão, o modo como o insucesso escolar é perspectivado, quer em termos de causalidade, quer em termos de estratégias

para o solucionar, não parece reunir consenso (Martinho, 2007). A pluralidade de perspectivas sobre o assunto poderá ser um indicador de se estar, efetivamente, perante uma questão complexa. Tal decorre não apenas da importância da questão, patente nos inúmeros estudos que têm sido realizados em torno do problema, mas também da delimitação do conceito nem sempre consensual.

A partir da bibliografia consultada sobre o tema, parece existir algum acordo quanto à dimensão mensurável e quantificável do insucesso escolar, estando ele muitas vezes associado às taxas de reprovações e abandono escolares. Esta perspectiva é defendida por Benavente (1999) que reuniu para esta designação vários termos como *reprovações, atrasos, repetência, abandono, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso*, ou por Hutmacher (1993, p. 33), este último ao afirmar que:

“(...) os atores (professores, pais e alunos) consideram, em geral, que o insucesso é verdadeiramente consumado quando uma retenção é decidida: esta aparece-lhe como um sinal tangível de insucesso escolar.”

Por seu turno, Martins (1993, p. 10) faz a mesma associação ao referir que “qualquer entidade apresenta insucesso quando não consegue atingir os objetivos propostos ou isso não acontece no tempo previsto.” Assim, um aluno tem insucesso escolar quando não atinge as metas (fim dos ciclos) dentro dos limites temporais estabelecidos, dando origem a elevadas taxas de reprovação, repetência e abandono escolar. É desta forma que, para este autor, as taxas de insucesso escolar coincidem normalmente com as taxas de reprovação, as quais se devem à incapacidade dos estudantes de apreender o conhecimento posto à sua disposição.

É também na confluência da repetência e abandono escolares que Pires (*cit. in* Mendonça, 2006) se posiciona face ao insucesso escolar, ao afirmar que este assume o seu expoente máximo através do abandono escolar. Para esta investigadora, um aluno que reprove um ano não engrossa as fileiras do insucesso mas sim aquele “que repete sucessivamente vários anos sem uma progressão e que acaba por abandonar” (p. 112).

A contradizer esta perspectiva surge Peixoto (1999) ao considerar que o termo *insucesso escolar* ultrapassa a questão da reprovação, podendo haver insucesso mesmo que um aluno seja aprovado, pois insucesso escolar significa também rendimento abaixo das possibilidades do estudante. Nesta linha de pensamento situam-se Cortesão e Torres (1994) que sustentam que para além da repetência e abandono escolares, indicadores através dos quais tradicionalmente se define o insucesso escolar, existem outros aspetos reveladores do mal-estar dos alunos na instituição escolar e o facto de, terminada a escolaridade, não se desencadear a mobilização dos conhecimentos adquiridos, é um indicador de que a educação não se cumpriu.

Também Martins (1993) refere esta forma diferente de insucesso escolar, associando-a à desadequação entre os conteúdos transmitidos na escola com as aspirações dos alunos e a não conjugação destes fatores com as necessidades do sistema social (político, cultural e económico). Esta forma de insucesso escolar não pode ser quantificável, nomeadamente através de taxas, uma vez que os alunos não são retidos, mas traduz-se na falta de preparação para o ingresso no ensino superior, no mau desempenho de funções no sistema científico, tecnológico e produtivo e na falta de compreensão dos fenómenos culturais, políticos e ideológicos do seu país ou do mundo. Neste caso, o insucesso escolar prende-se “(...) com o não atingir das metas individuais e sociais de acordo com as aspirações dos indivíduos e as necessidades dos sistemas” (Martins, 1993, p.11). Esta ideia de considerar que um aluno tem insucesso quando não está preparado para a vida social e profissional que se lhe impõe também é defendida por Marchesi e Pérez (2004, p. 17), ao alegarem que há insucesso quando:

“(...) os alunos ao finalizarem a sua permanência na escola, não alcançaram os conhecimentos e as habilidades necessárias para desempenhar-se de forma satisfatória a vida social e profissional ou prosseguir os seus estudos. “

Outro ponto de vista tem Benavente (1999), salientando que mesmo após a conclusão da escolaridade obrigatória, a não prossecução dos estudos também constitui uma forma de insucesso, visto que um aluno acaba por não retirar do sistema de ensino tudo o que ele pode oferecer e que teria capacidade para obter.

Conjugando todas estas perspetivas, Marchesi e Gil (2004) citam a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) no seu relatório "Overcoming Failure at School", o qual defende que o fracasso escolar assume-se em 3 momentos:

1º - No ensino obrigatório, quando o rendimento do aluno se situa abaixo da média ou há repetência do ano de escolaridade.

2º - Desistência do aluno antes de terminado o ensino obrigatório ou quando o termina mas sem um certificado.

3º - Dificil integração profissional por falta de conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos na escola.

Sendo assim, e nas múltiplas abordagens sobre o insucesso escolar, constata-se que o conceito é muitas vezes implícito, "oscilando entre a parte e o todo, a(s) causa(s) e a(s) consequências(s), o sintoma ou o síndrome" (Medeiros, 1993, p. 60). Deste modo, e de acordo com o exposto, o conceito de insucesso escolar não se esgota em indicadores objetiváveis, traduzindo-se por um lado nas taxas de retenção e de abandono escolares e por outro na não progressão de estudos, na má preparação para o ensino superior e para a vida ativa ou no não atingir de metas individuais.

1.1 Teorias explicativas do insucesso escolar

Muitos autores defendem que o fenómeno do insucesso escolar iniciou-se com o ensino de massas e intensificou-se com a massificação do ensino (Martins, 1993; Medeiros, 1993; Mendonça, 2006). Porém, existem fatores de ordem intrínseca e extrínseca ao próprio aluno que podem contribuir para o agravamento deste fenómeno, apesar das suas verdadeiras causas variarem de corrente para corrente, de ideologia para ideologia.

No período pós-guerra, o insucesso escolar aparecia associado às capacidades intelectuais inatas dos alunos, dando origem à *teoria dos dotes individuais*. Assim, a relação entre o QI e o sucesso escolar fez com que a responsabilidade do insucesso fosse imputada ao próprio aluno e se procurasse no QI a causa deste insucesso, o qual

era explicado em função das suas maiores ou menores capacidades, da sua inteligência, dos seus dons ou dotes naturais (Miranda, 2010). Nessa altura, o insucesso era interpretado à luz de uma só componente: o indivíduo.

As críticas a esta corrente de pensamento fizeram-se sentir desde muito cedo. Segundo Benavente e Correia (*cit. in* Alves, 2009, p. 4) uma das características da teoria dos dotes “é a de manter intocável a suposta neutralidade da escola, evitando abordar o insucesso como um fenómeno relacional”. Assim sendo, nos finais dos anos sessenta e início de setenta, afirmou-se a teoria do *handicap sociocultural* baseada em explicações de natureza sociológica. “O (in)sucesso escolar dos alunos é justificado pela sua pertença social, pela bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola” (Benavente, 1990, p. 716), pressupondo a ideia de que uma criança proveniente de um meio dito desfavorecido não dispõe das bases culturais necessárias ao sucesso escolar. Desta forma, a teoria do *handicap sociocultural* surge pela constatação de que as crianças chegam à escola com uma herança sociocultural fruto de diferentes condições de vida, a qual pode constituir um entrave ao sucesso escolar no caso dessa herança se distanciar do modelo cultural existente na escola. Consequentemente, são as crianças pertencentes a meios sociais desfavorecidos (económica, social e culturalmente) que são mais afetadas pelo insucesso escolar, uma vez que, para além de uma definição de futuro mais limitada, “são portadores de códigos linguísticos, de saberes práticos e de posturas estéticas não privilegiadas pela escola e pelos professores” (Martins, 1993, p. 15).

A partir dos anos setenta, surge uma nova teoria, *teoria sócio-institucional*, fazendo emergir a dimensão social e institucional do insucesso escolar. Inseridos nesta corrente surgem diversos focos de análise, uns relacionados com a pedagogia, outros direcionados para as culturas de classe e outros que remetem para a análise estrutural das relações escola-sociedade (Benavente, 1990; Costa, 2008). Ou seja, o ponto de vista tradicionalmente centrado nas diferenças individuais ou nas desigualdades sócio-familiares dos alunos, desloca-se agora para o contexto educativo, a escola como instituição, sendo ela a principal responsável pelo insucesso escolar. De acordo com Benavente (1990), isto acontece porque a escola está estruturada e orientada para lidar com um tipo de aluno que não corporiza todos os que a frequentam e é esta estandardização das práticas escolares, através de currículos iguais e de pedagogias que

preveem uniformidade nas exigências, nos resultados, nos comportamentos, na linguagem, na extensão dos programas, nos tempos de transmissão de conhecimentos e nos períodos de avaliação, que contribui para o insucesso escolar (Martins, 1993).

Certas pesquisas acabam por não se enquadrar exclusivamente numa corrente teórica, sendo enriquecidas pela diversidade de contributos analíticos que mobilizam. Por exemplo, Fonseca (1999) atribui o fenómeno à conjugação de diversos fatores, salientando a não satisfação das reais necessidades das crianças traduzidas num mau ensino, sem fundamento, sem planificação e sem individualização. Por outro lado, este autor perfilha da opinião que o desfasamento social, a violência e os traumatismos provocados pela nossa sociedade cada vez mais de consumo geram desajustamentos afetivos e privações de desenvolvimento que se refletem na maturação global da criança e na sua prontidão para a aprendizagem. Duarte (2000), referindo-se às teses de Bourdieu e Passeron, também privilegia os mecanismos do tipo cultural, ao invés de razões económicas, como fatores explicativos das desigualdades no aproveitamento dos alunos, pondo em evidência a herança cultural, considerando-a como a dimensão mais discriminatória e mais decisiva em termos de sucesso escolar.

Por outro lado, ao invés de fatores de ordem cultural e social, Martins (1993) atribui as causas do insucesso escolar ao meio familiar de proveniência do aluno, uma vez que os pais não lhes inculcem aspirações e expectativas que lhes permitam na escola competir com os outros grupos sociais. Este autor (1993, p. 13) acrescenta ainda que:

“Todos os trabalhos empíricos realizados em Portugal ou em outros países apontam a existência de uma correlação positiva entre a origem social dos alunos e o seu (in) sucesso escolar, verificando-se que são os grupos étnicos que maiores taxas de insucesso apresentam (...).”

Martins (1993) frisa que é desta forma que o nível de instrução da família, o tipo de consumo e a posse de bens culturais criam aspirações e atitudes diferenciadas perante o saber, com influência sobre o desenvolvimento cognitivo, sobre as escolhas e o sucesso escolar dos seus filhos, inculcando-lhes uma perspetiva de futuro próximo com custos reduzidos, ao invés das classes com capital cultural médio-alto que facultam aos

seus filhos orientações mais corretas e relacionadas com um futuro onde a qualidade e o prestígio estão presentes. Da mesma opinião é Fonseca (1999) que também enumera as atitudes dos pais, o interesse e o encorajamento, bem como o grau de estimulação e de interação linguística, enquanto fatores determinantes no ajustamento social da criança e nos seus resultados escolares. A questão familiar é também levantada por Almeida et al. (2005), afirmando que o sucesso está mais garantido quando na família se encontram as perceções, orientações, disposições, valores e hábitos culturais rentabilizados pela escola.

Tal como Fonseca (1999), Paiva (2007) considera que o desenvolvimento das abordagens à aprendizagem está relacionado com uma multiplicidade de fatores tais como as habilitações dos pais e o tipo de monitorização e estimulação desenvolvido pela família face à aprendizagem, a perspetiva dos alunos sobre o significado de aprender e as experiências que os alunos vão vivenciando ao longo do seu percurso escolar.

É desta forma que se torna difícil delimitar as responsabilidades do fenómeno do insucesso escolar, sendo ele o resultado de um amontoado de fatores que atuam de modo coordenado. Assim, a conjunção de características individuais, o choque entre a cultura escolar e a familiar e as influências de outros fatores sociais e culturais mais amplos conspirarão para tornar altamente provável a experiência do insucesso. Contudo, a existência do mesmo não pressupõe que todos estes fatores tenham necessariamente de coexistir, pois, em alguns casos, são elementos de tipo individual que precipitam a existência das dificuldades escolares (Mendonça, 2006).

1.2 O (in)sucesso escolar em números

Para que se caracterize o estado da educação em Portugal, urge levantar algumas questões:

- ✓ Como se processou a evolução do acesso aos diferentes níveis de ensino em Portugal?

- ✓ Em que medida a escola portuguesa se abriu e integrou novos públicos?
- ✓ Em que medida respondeu aos problemas colocados pelo acesso de novas camadas da população à escola?
- ✓ Que qualidade dos percursos escolares?
- ✓ Qual a evolução do investimento na educação realizado em Portugal?

O Conselho Nacional de Educação (CNE, 2010) debruçou-se sobre estas e outras questões na sua publicação sobre o estado da educação em Portugal até à referida data (2010). Por exemplo, em termos de qualificação profissional:

“(...) a população portuguesa tem vindo a evoluir no sentido de se aproximar dos níveis de qualificação dos países da UE27, não tendo ainda conseguido recuperar de um atraso persistente, apesar dos esforços efetuados, especialmente a partir de 1960, quando se inicia o alargamento da escolaridade obrigatória.”

(CNE, 2010, p. 14)

De acordo com o CNE, na base deste aumento pode estar a preocupação crescente com a educação por parte das famílias, a operacionalização de estratégias e programas específicos de combate ao abandono escolar precoce e ao insucesso nos vários níveis educativos, tudo isso acompanhado de um maior investimento financeiro. Se compararmos o ano de 1999 com o ano de 2007, a diferença é bastante significativa. Concretamente, em 1999 a percentagem da população que atingiu pelo menos o nível secundário foi de 12%, 30%, 15% e 11%, conforme o grupo etário. Em 2007, esta percentagem aumentou para 27%, 44%, 20% e 13% respetivamente. Em todo o caso, Portugal em 2007 ainda se encontra aquém dos demais países da EU, cuja média de população a completar o secundário encontra-se acima dos 50% (CNE, 2010).

No que respeita concretamente ao Ensino Básico, o CNE (2010) apresenta, de acordo com dados do GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2009), uma taxa real de escolarização de quase 100% no 1.º Ciclo do Ensino Básico em 2008. No 2.º e 3.º Ciclos, esta taxa é mais baixa. Relativamente às taxas de transição/conclusão, o 1º ciclo é o que regista valores globais mais elevados (96,3%), sendo o 1º ano o que atinge taxas superiores (100%), seguido do 3º ano que oscila entre

os 90,6% e 96,9% entre 2000 e 2008. No ano de conclusão (4º ano), as taxas de transição têm consistentemente vindo a evoluir de forma positiva, atingindo o valor mais elevado em 2007/08, com 95,6%.

O CNE (2010) apresenta também as taxas de reprovação entre os anos de 1995 e 2008. Estas taxas são mais baixas no Ensino Básico se compararmos com o Ensino Secundário. No Ensino Básico, estas têm vindo a diminuir, oscilando entre os 15% em 1995 e os 10% em 2008. É importante reter que, e apesar de ser evidente uma melhoria ao longo dos anos, “continua a haver crianças e jovens com um desvio etário de três ou mais anos mesmo no 1.º Ciclo do Ensino Básico” (CNE, 2010, p. 49). O cenário agrava-se à medida que se progride na escolaridade, atingindo o valor mais elevado no Ensino Secundário. Por outro lado, fazendo uma análise por sexo, verifica-se que são os alunos do sexo masculino os que acumulam mais repetências em geral.

Consultando o balanço do GEPE (2010), as taxas de retenção nos últimos 10 anos são mais ou menos coincidentes, ou não fosse este a fonte do Conselho Nacional de Educação. Assim, atendendo à taxa de retenção dos últimos 10 anos em Portugal publicada pelo Ministério da Educação no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2008/2009, último ano de contabilização, esta foi de 7,8 %. No ano letivo de 2002/2003, esta taxa chegou mesmo aos 13,6% de retenções (GEPE, 2010). Como se verifica, os valores de insucesso chegam a ser consideráveis para um nível de ensino que se considera acessível a todos. Portanto, em síntese, pode-se concluir exatamente o que alguns teóricos (por exemplo Medeiros, 1993) defendem: apesar da evolução, Portugal ainda não está ao nível dos demais países da UE, sendo o país que apresenta taxas mais elevadas de insucesso escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Saliente-se ainda as estatísticas na Região Autónoma dos Açores, região alvo do estudo. Relativamente às taxas de escolarização na região nos últimos 10 anos, estas têm mostrado uma evolução geralmente positiva, apresentando todavia uma diminuição particularmente em população com 19, 20 e 21 anos, sendo estas idades as que menos escolarização possuem (Estatísticas da Educação, 2008/2009). Em relação às taxas de

conclusão do 1.º Ciclo, verifica-se uma taxa de conclusão de 85,0% no ano de 2008/2009, último ano de contabilização, como se pode confirmar através do quadro 1.

Quadro 1: Taxas de transição ou conclusão (Ensino Oficial)

Anos	Ensino Básico									Ensino Secundário		
	1º Ciclo			2º Ciclo		3º Ciclo			10º Ano	11º Ano	12º Ano	
	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano				
1999/00	60.7	80.1	77.5	75.0	81.1	68.8	74.8	77.9	59.3	73.6	48.9	
2000/01	66.8	84.2	83.6	78.5	80.5	70.4	76.0	80.8	55.1	73.3	40.4	
2001/02	70.6	84.5	86.2	68.9	75.2	65.5	71.2	71.2	47.0	70.3	33.6	
2002/03	68.9	78.1	83.2	75.6	76.3	63.2	72.5	73.4	59.4	77.8	45.9	
2003/04	69.8	82.5	85.6	76.6	77.7	67.5	77.4	75.7	59.8	81.4	45.0	
2004/05	82.8	90.0	87.3	78.4	80.8	70.3	78.9	78.7	65.6	80.4	54.4	
2005/06	95.6	97.0	94.7	88.1	91.6	80.2	86.4	87.0	64.8	77.0	50.5	
2006/07	96.5	97.2	92.3	88.4	90.6	81.1	87.3	88.4	67.7	77.8	65.5	
2007/08	95.2	96.8	85.6	91.9	90.7	80.7	87.0	87.2	69.7	82.9	66.9	
2008/09	93.4	95.9	85.0	90.2	91.8	79.6	86.5	85.4	68.1	82.4	61.1	

Fonte: Estatísticas da Educação (2008/2009, p. 30)

Curiosamente, o documento supracitado não refere as taxas de reprovação. No entanto, e uma vez que a taxa de conclusão do 1.º Ciclo foi de 85%, a taxa de reprovação e abandono escolares abrangerá 15% da população. É desta forma que o insucesso escolar assume uma percentagem muito considerável na região, devendo, por isso, ser considerado um problema social grave e merecedor de um estudo e intervenção significativos.

1.3 O combate ao insucesso escolar

Como forma de reverter a situação do insucesso escolar em Portugal, ao longo das várias décadas têm sido desenvolvidas e aplicadas medidas políticas ao nível do sistema educativo que têm como objetivo propiciar um maior sucesso escolar, pretendendo contribuir igualmente para o combate ao abandono da escolaridade obrigatória.

Esta preocupação em atuar sobre o insucesso escolar está patente desde logo na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), nomeadamente ao nível do ensino básico, através da criação de apoios e complementos educativos que permitem promover o sucesso escolar, como por exemplo, apoios e complementos educativos a alunos com necessidades escolares específicas, apoio psicológico e orientação escolar e profissional, ação social escolar e apoio de saúde escolar (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Capítulo III).

Após a publicação da Lei de Bases, foram surgindo alguns programas de combate ao insucesso, dos quais se destacam por exemplo: o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE); o Programa de Educação Para Todos (PEPT); o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO); o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF); o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (Costa, 2008). Todos estes programas tiveram uma finalidade comum: lutar pelo sucesso educativo e pela igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Para além destas medidas, toda a Reforma do Sistema Educativo, com incidência na forma de avaliação das aprendizagens, nas adaptações curriculares, na administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, na formação de professores, entre outros domínios, teve como finalidade última o incremento do sucesso escolar. Atenda-se também à mais recente reforma educativa: a nova Revisão da Estrutura Curricular (REC) para 2012/2013, a qual visa três aspetos essenciais: a atualização do currículo, a melhoria do acompanhamento dos alunos e o aumento decisivo da autonomia das escolas (REC, 2012). Em linhas gerais, esta revisão promulga a importância das áreas da Língua Portuguesa e da Matemática enquanto áreas base para a vida dos alunos, a implementação de medidas que fomentem a igualdade de oportunidades e a aplicação mais autónoma por parte das escolas do currículo consoante as necessidades dos alunos (REC, 2012).

Este combate ao insucesso escolar também tem sido alvo de estudo por parte de alguns teóricos, que defendem que as dificuldades dos alunos devem ser identificadas o mais precocemente possível (Fonseca, 1999), apontando estudos internacionais (Wedell, Bindrim *cit. in* Fonseca, 1999) que aconselham o ensino pré-primário como o lugar

mais conveniente para esta identificação. Também Martins (1993, p. 22) enumera uma série de fatores que, do seu ponto de vista, podem fazer diminuir o insucesso escolar:

- alteração/adequação dos conteúdos programáticos às diferentes populações escolares;
- contemplar a heterogeneidade dos alunos que entram na escola procurando maximizar o que cada um nela procura em articulação com as necessidades que a sociedade dispõe;
- alteração dos processos de avaliação, a qual deve ter efeitos pedagógicos e certificar o grau de conhecimento de forma não comparativa nem eliminatória;
- melhoria da organização escolar;
- maior participação dos professores.

De qualquer forma, o combate ao insucesso escolar deve ser um esforço conjunto, não se podendo aceitar a instituição escolar apenas como o local em que os professores são meros transmissores de saber e os alunos unicamente aprendizes, “devendo a escola ser essencialmente um local de múltiplas interações construídas no dia-a-dia escolar” (Sil, 2005, p. 234).

1.4 O estudo do insucesso escolar em Portugal

Nesta fase do estudo, é importante refletir sobre o modo como o tema do insucesso escolar tem vindo a ser tratado pela comunidade científica portuguesa. Em 1990, Benavente considerava insuficientes as publicações nesta área. Num dos seus muitos artigos, esta autora (1990, p. 719) comentava:

“Pode então formular-se uma primeira interrogação: qual o estatuto desta temática na comunidade científica portuguesa? Será o insucesso escolar um tema deixado aos profissionais do ensino e aos alunos do ensino superior? Seria interessante saber quem escreve e quem publica sobre insucesso escolar.”

Mais recentemente, já se evidenciam muitas publicações nesta área, apesar de muitas delas ainda possuírem um carácter bastante local (investigação numa zona, numa escola ou numa turma).

De entre alguns estudos encontrados descreva-se, por exemplo, a investigação de Duarte (2000) que desenvolveu uma pesquisa norteada pelo propósito de serem descobertos aspetos que pudessem contribuir para o sucesso dos alunos ou, pelo contrário, que funcionassem como barreira promovendo o seu insucesso. A autora tentou compreender o significado que o universo escolar tinha para os alunos, observando-os, ouvindo-os e obtendo uma perceção do conjunto das suas vivências, dos espaços utilizados e aferindo comportamentos face à escola, professores e colegas. Concluiu-se que o mesmo aluno comporta-se e reage de formas diferentes conforme o professor que se lhe apresenta, podendo o seu comportamento e aproveitamento variar em cada disciplina, aproximando-se ou afastando-se das expectativas do respetivo professor. O mesmo concluiu Alves (2009) no seu estudo, ao apontar o “efeito professor” na produção do sucesso escolar, sendo este um fator decisivo na transformação do aluno.

Outro estudo que se impõe mencionar é a investigação de Monteiro (2009) que associa o insucesso escolar e o abandono escolar aos alunos provenientes de meios económicos, culturais e sociais mais desfavorecidos, não tendo vindo a escola a proporcionar oportunidades iguais de acesso à aprendizagem. Esta investigadora nomeia ainda a abstração dos conteúdos, o desinteresse e a desmotivação dos alunos perante os ensinamentos da escola, as más condições das suas habitações, a baixa escolarização dos progenitores e tantos outros fatores como principais causas do insucesso e abandono escolares.

A forma como o insucesso escolar é percecionado mas na ilha da Madeira foi estudada por Mendonça (2006) que concluiu também que o baixo rendimento escolar deve ser atribuível a variáveis institucionais, sociais e individuais. Por outro lado, esta autora verificou que o fenómeno do insucesso escolar poderá ser analisado como um indicador do funcionamento do sistema de ensino, mas também como um efeito deste.

Apurou também, tal como Monteiro (2009), que a discrepância notória entre o meio rural e o meio urbano, aliada às habilitações dos progenitores, catapulta os alunos “urbanos” para o sucesso escolar, inversamente ao que ocorre com os alunos “rurais” (Mendonça, 2006). Também o estudo de caso de Martinho (2007), o qual se desenvolveu numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estabelece umnexo entre os problemas socioculturais familiares e o insucesso escolar dos alunos desta escola.

Tal como os supracitados, muitos outros estudos têm sido desenvolvidos no nosso país para apurar possíveis causas do mau desempenho escolar, considerando impossível impor a responsabilidade do insucesso a uma só instância, pois é na confluência de inúmeros fatores que ele se concebe: as condições sociais, económicas e culturais, a família, o sistema educativo e a própria escola (Barroso, 2010; Costa, 2008; Dionísio, 2009; Mendonça, 2006; Miranda, 2010; Monteiro 2009).

Com um teor um pouco diferente e com o objetivo de averiguar a eficácia dos apoios e complementos educativos no combate ao insucesso escolar, Ferreira (2009) levou a cabo um estudo junto de discentes e docentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Este investigador concluiu que os professores parecem revelar uma atitude desfavorável face à eficácia dos apoios, mas concordam que os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento beneficiem dos mesmos.

1.5 Consequências do insucesso escolar nos alunos

Afirma Fonseca (1999) que a criança com problemas escolares é sintoma de uma sociedade em segregação e está sujeita a uma dupla repressão ideológica (por um lado a família, por outro a escola). As aprendizagens escolares surgem à criança como “*fantasmas repressivos*, os quais resultam numa multiplicidade de fracassos escolares, conducentes possivelmente a condutas sociopatológicas e à delinquência” (Fonseca, 1999, p. 348). A inadaptação escolar é, portanto, o primeiro passo para uma perturbação mental e que pode afetar os indivíduos, não só no plano social e económico, como também no plano educacional e cultural. Ademais:

“Uma criança com insucesso escolar transporta um peso frustracional, que se reflete na família, no professor e no grupo dos seus companheiros. Este aspeto, para além de ser impregnado de tendências antissociais que se verificam mais tarde, converteu-se num sentimento de autodesvalorização e autosubstituição que urge combater.”

(Fonseca, 1999, p. 509)

Além das implicações na vida social, o insucesso na escola pode influenciar a vida pessoal dos alunos, concretamente no que respeita ao seu autoconceito e autoestima, conforme se menciona mais abaixo. Ao longo dos anos tem vindo a ser estudada esta relação, concluindo-se acerca do carácter bidirecional do fenómeno, isto é, tanto o baixo autoconceito pode agravar o insucesso escolar, como o insucesso escolar pode contribuir para o baixo autoconceito dos estudantes. Por esta razão, cabe à escola manter o equilíbrio entre os domínios cognitivo, afectivo e psicomotor, mantendo uma atitude de igualdade face a diferenças raciais, étnicas, sócio-económicas ou religiosas. Isto para que também os aspetos da personalidade dos alunos que ensina sejam tidos em conta, sobretudo no que se refere ao autoconceito, sendo ele uma componente fundamental no ato de aprender.

2.O autoconceito

O estudo do autoconceito pela literatura prende-se com o facto da compreensão do mesmo facilitar a promoção de outras dimensões da personalidade, assim como o rendimento escolar, o relacionamento interpessoal, a satisfação do indivíduo consigo mesmo e a sua relação com o mundo. Veiga (1995) refere que só a partir de 1960 é que se desenvolveu todo um movimento que recupera e aprofunda o estudo do autoconceito, dada a sua relevância na personalidade e na existência humana. Mas afinal, o que se entende por autoconceito?

Veiga (1995) comenta que a sua definição varia de autor para autor. Enquanto alguns consideram o autoconceito como um “traço”, outros destacam e sublinham a influência do meio social no seu processo de estruturação, como é o caso de Baldwin,

Mead ou Ziller (*cit. in* Veiga, 1995). Para estes e outros autores, o autoconceito é considerado como uma essência, uma estrutura que tem a sua origem na experiência social, estando associado à forma como o indivíduo percebe os outros ou como o indivíduo pensa que os outros o percebem (Cerqueira et al., 2004; D’Affonseca, 2005; Goñi, 2012; Pereira, 2006).

Oliveira e Oliveira (1996, p. 150) referem-se ao mesmo como:

“(...) um sistema complexo e dinâmico de crenças a respeito de si mesmo, é o objeto conhecido ou o conteúdo da consciência, o “complemento direto” que não é apenas feito de conceitos, mas de emoções, motivações, avaliações, etc.”

De acordo com Cerqueira et al. (2004), pode-se entender o autoconceito como uma variável do comportamento humano que intervém neste, influenciando a avaliação que o indivíduo faz de si mesmo, do seu comportamento e da sua movimentação nas diversas situações sociais. Efetivamente, desde o nascimento, a criança passa a fazer parte de um grupo que estabelece relações importantes para o processo de formação da subjetividade. Essas relações influenciam, de forma significativa, as percepções que o sujeito tem de si mesmo e dos outros, contribuindo para a formação do seu autoconceito, o qual faz parte da identidade pessoal de cada um.

Harter (2006) combina as perspetivas anteriores, defendendo que a construção do autoconceito é um processo simultaneamente cognitivo e social. Ao ser dependente dos processos cognitivos, ele irá desenvolver-se à medida que os processos cognitivos vão atravessando as mudanças desenvolvimentais normativas. Ou seja, as particularidades e limitações de cada fase de desenvolvimento vão determinar as características das autorrepresentações. Ao mesmo tempo, se a maturação dos processos cognitivos determina a organização do autoconceito, é a experiência de socialização que vai determinar, em grande parte, o conteúdo e valência das autorrepresentações (Harter, 2006). Isto porque, cada contato com os outros é um indício da competência ou incompetência do indivíduo, do seu valor próprio, influenciando os outros significativos, mais do que qualquer outro fator, a forma como o indivíduo se interpreta e se reconhece a si mesmo (Clemente, 2008).

De acordo com a literatura consultada, os autores são unânimes em considerar o autoconceito como um elemento fundamental da nossa personalidade, evidenciando a sua função na vida de cada indivíduo. Papalia e Wendkos (1995) mencionam que a função do autoconceito é orientar e ajudar os indivíduos a decidir o que serão e o que farão no futuro. De igual modo, Carneiro et al. (2003, p. 429) alegam que o autoconceito “integra e organiza a experiência do indivíduo, regula seus estados afetivos e atua como motivador e guia do comportamento.”

Muitos autores consentem que as pessoas que apresentam um autoconceito positivo têm maior capacidade para atuar de forma independente, para tomar decisões, para assumir responsabilidades, para enfrentar desafios e para tolerar a frustração, as contradições e os fracassos. Isto significa que o autoconceito assume uma grande influência, tanto no controlo emocional, como na condução da conduta pessoal (Pereira, 2006). Deste modo, considera-se 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 (Gomes, 2007).

Por outro lado, os conceitos de autoconceito e autoestima têm vindo a ser abordados pela literatura como conceitos semelhantes. Hernaez (1999) discorda afirmando que a autoestima é a componente avaliativa do autoconceito. Quando um indivíduo se define, quando explicita o conceito de si mesmo, fá-lo acompanhado de avaliações implícitas e explícitas, o que revela que raras vezes expõe um autoconceito de si neutro e livre de qualquer juízo ou opinião. Desta forma, a autoestima, não devendo ser confundida com o autoconceito, pode caracterizar-se pelo êxito ou fracasso das experiências dos sujeitos quando comparadas com as aspirações dos mesmos. Alguns autores consideram o *eu ideal* e a autoestima como sinónimos (Veiga, 1995). Neste seguimento, o autoconceito do indivíduo é o resultado da interação significativa entre a autoimagem (*eu real*) e a autoestima (*eu ideal*). No entanto, a discrepância entre a autoimagem percebida e a ideal pode originar no indivíduo níveis de ansiedade tais que o levam a criar um autoconceito negativo e um preocupante estado depressivo (González-Pienda et al., 1997).

Em síntese e perante o exposto, parece haver consenso na literatura sobre o facto do ser humano ir elaborando progressivamente o seu autoconceito ao longo da sua vida a partir da sua experiência de interação com o ambiente e consigo mesmo. Ademais, pode-se afirmar que o autoconceito incide essencialmente nas atitudes, sentimentos e motivações da pessoa e que funciona como uma dimensão extremamente importante da personalidade durante toda a vida (Dörr A., 2005).

2.1 Desenvolvimento do autoconceito

Peixoto (2003), em relação ao desenvolvimento do autoconceito, afirma que ele tanto é estável, como é flexível e dinâmico. Estas duas características do autoconceito assumem funções importantes na construção de uma identidade individual. Senão veja-se: a flexibilidade do autoconceito possibilita a reorganização dos elementos das representações acerca de si próprio quando o indivíduo é confrontado com novas experiências e possibilita o desenvolvimento e diferenciação das diferentes facetas do *self*. A estabilidade, por seu turno, permite ao indivíduo o sentimento de continuidade, isto é, sentir que é a mesma pessoa apesar dos comportamentos aparentemente díspares que adota em diferentes situações (Peixoto, 2003).

No entanto, e embora seja vantajoso o carácter estável do autoconceito, este vai se modificando a partir do confronto com novas experiências e desafios. Durante o período da latência (até aos 2 anos), o autoconceito das crianças limita-se exclusivamente aos aspetos físicos do *self*, àqueles que são apresentados através do autorreconhecimento visual e da imagem corporal (Dörr A., 2005). Nesta fase, a criança começa a separar o “ele mesmo” e as suas ações dos outros objetos que habitam o seu ambiente físico e social. Esta primeira aprendizagem é fortemente influenciada pelos pais ou pelos que ocupam seu lugar (Garma & Elexpuru, 1999). Assim, se a criança é tratada com carinho e afeto ela vai sentir-se valorizada, ao passo que se for tratada com indiferença ou rejeição haverá uma forte possibilidade de que comece a emergir uma imagem de si negativa e desvalorizada (Clemente (2008).

Esta dimensão do autoconceito vai declinando a sua importância com o avanço da idade. Ao contrário da primeira infância, em que as crianças não se comparam com os outros e não avaliam o alcance das suas possibilidades, durante os anos seguintes surge uma conceção mais realista do seu “eu” ao começarem a comparar-se com os seus iguais. Nesta fase, salienta-se o aparecimento da linguagem enquanto a nova ferramenta que possibilita e potencia a elaboração das bases do autoconceito. A progressiva utilização dos pronomes pessoais e possessivos indica claramente uma distinção perante o próximo e uma consciência mais definida de “si mesmo”. Isto constitui uma prova da sua individualidade e reforça o sentimento da sua própria valia (Hernaiz, 1999). Sendo assim, segundo Stipek et al. (*cit. in* Gomes, 2007, p. 47), nesta fase:

“(...) a criança começa por adquirir a consciência de si própria como ser fisicamente distinto (autorreconhecimento físico e autoconsciência), para depois conseguir nomear-se e descrever-se em termos simples (autodescrição e autoavaliação) e finalmente reagir adequadamente à aprovação ou reprovação dos outros (resposta emocional ao comportamento).”

A escola, ao permitir o desenvolvimento de novas habilidades e a realização de novos papéis sociais, proporciona contextos avaliativos que facilitam a construção da autoimagem (Garma & Elexpuru, 1999). Aumenta, portanto, o número de categorias que o indivíduo usa para se descrever e este atribui diferentes graus de importância a cada uma delas. De entre as várias categorias mencionadas, nomeiam-se as perceções de si mesmo em termos de emoções, qualidades e defeitos, gostos e interesses, imagens sociais, papel e estatuto social. Com o avançar da idade, os modelos primitivos (pais) perdem a força à medida que aumenta a dos seus iguais (professores, colegas...). A esta altura (6, 7, 8, 9 anos) o autoconceito já deve estar completamente estabelecido na maior parte dos sujeitos (González & Tourón, 1994).

Segundo Carneiro et al. (2003), referindo-se ao estudo de Rappaport, na idade escolar, a criança começa a experimentar situações e vivências que terão implicações na formação do seu autoconceito. Compreendendo a criança como um ser conhecedor de si mesma, com potencialidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais, a escola desempenha um papel na moldagem da personalidade infantil, pois nessa fase são desenvolvidos os elementos básicos da personalidade que poderão acompanhar e influenciar as atitudes

individuais para o resto da vida. É desta forma que o espaço escolar atua sobre o autoconceito geral e sobre um dos seus aspetos específicos, o autoconceito académico, ao receber avaliações dos professores, colegas e pais sobre os seus sucessos ou fracassos académicos.

Com a chegada da adolescência, surgem também transformações ao nível do autoconceito, despertando um profundo interesse pela imagem corporal e pela reação do próximo. Ademais, são valorizados os aspetos do seu mundo interno, privado e invisível, ao contrário de nas crianças cujas autodescrições remetem para algo observável, externo e concreto. Pelos 15 anos, a capacidade de introspeção e de formular teorias capacita o adolescente para criar o seu próprio conceito de si, isto é, uma organização hierárquica de autoconceitos diferenciados dentro de uma teoria coerente que guia a própria conduta no presente e proporciona direções e metas futuras (González & Tourón, 1994). A aceitação da sua imagem corporal favorece o desenvolvimento da sua autoestima, consolida valores, cria uma solidez psicológica e uma adaptação válida ao seu próprio sexo bem como aos membros do sexo oposto, que tanta importância adquirem nesta etapa da adolescência (Hernaiz, 1999).

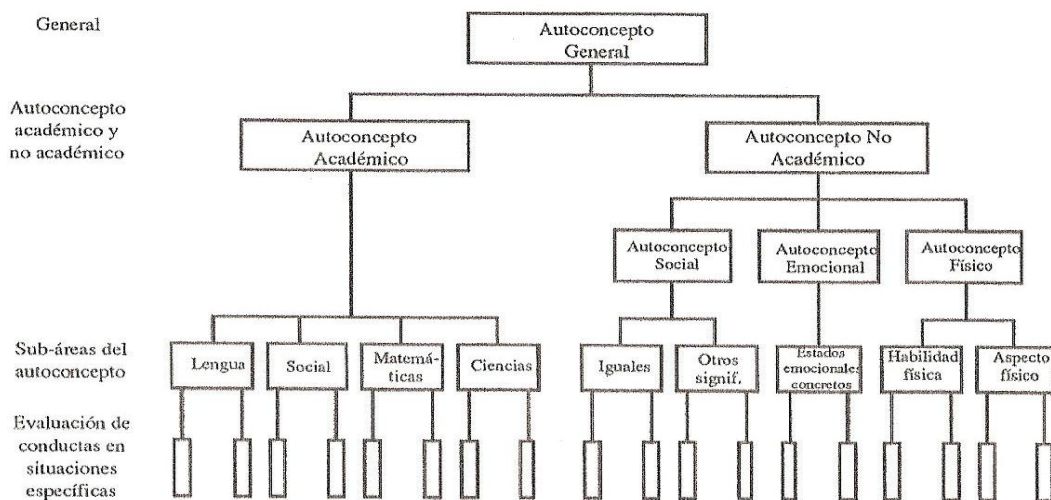
2.2 Modelos multidimensionais e hierárquicos e avaliação do autoconceito

Durante anos, tem-se discutido acerca da natureza unidimensional ou multidimensional do autoconceito. Inicialmente, o mesmo foi tendencialmente considerado como um constructo unidimensional. Assim, era assumido que existia apenas um fator geral de autoconceito ou, no caso de se considerarem subfactores, estes eram dominados por um fator geral e, portanto, fortemente dependentes deste (Marsh & Craven, 2006). Atualmente o autoconceito é consensualmente considerado como um constructo multidimensional (Marsh & Craven, 2006). Senão atenda-se ao ponto de vista de Harter (2006) quando afirma que as crianças constroem, para além de uma imagem global de si próprias e do seu valor, julgamentos em áreas mais específicas. Assim, não se descarta a existência de um autoconceito global, apenas se considera que, adicionalmente a este fator global, existem vários fatores específicos relativamente

independentes. No entanto, Peixoto (2003) salienta que, apesar da importância do estudo acerca das propriedades estruturais do autoconceito, este tipo de investigações são relativamente recentes.

Shavelson, Hubner e Stanton (*cit. in. González & Tourón, 1994*) foram os primeiros impulsionadores do estudo da multidimensionalidade do autoconceito no ano de 1976. Com o seu modelo multidimensional e hierárquico, prestaram um grande contributo para o avanço do estudo empírico da estrutura do autoconceito. Na sua perspectiva, este é um conceito organizado, estruturado, multifacetado, hierárquico, estável, diferenciado e evolutivo. A figura 1 mostra como o autoconceito se divide no modelo de Shavelson e cols. (1976).

Figura 1: Modelo do autoconceito de Shavelson e cols.



Organización jerárquica y estructural del autoconceito según Shavelson y cols. (1976). Reproducido por cortesía de la *American Educational Research Association*

Fonte: González e Tourón (1994, p. 113)

Partindo deste, foram propostos mais tarde outros modelos. Por exemplo, em 1985, Marsh e Shavelson (*cit. in González & Tourón, 1994*) defenderam que o autoconceito podia ser subdividido em três dimensões: autoconceito não académico, autoconceito académico (relacionado com a língua materna) e autoconceito académico

(relacionado com as matemáticas). Dentro destas dimensões, estes autores definiram categorias a partir das quais se pode avaliar o autoconceito: habilidades físicas, a aparência física, a relação com os companheiros, a relação com os pais, a linguagem, as matemáticas e o desempenho escolar geral.

Vispoel (1995), num estudo com 831 estudantes universitários americanos, utilizando o SDQ-III, encontra suporte para o modelo de Marsh e Shavelson (1985) ao encontrar um valor de correlação entre o autoconceito académico verbal e autoconceito académico matemático de 0,05. Para além disso, os resultados obtidos através de análises fatoriais hierárquicas suportam a ideia de uma organização hierárquica do autoconceito, com um autoconceito geral a subdividir-se em autoconceito académico verbal, autoconceito académico matemático, autoconceito físico/social, autoconceito moral e autoconceito artístico, os quais, por sua vez, se subdividem em autoconceitos mais específicos.

O estudo de Peixoto e Almeida (2011), com 943 alunos portugueses do 7º, 9º e 11º ano de escolaridade, também obteve resultados que apoiam a ideia de uma estrutura hierárquica do autoconceito. Neste estudo, obtiveram-se três fatores de segunda ordem: um primeiro fator que denominaram de autoconceito de apresentação, agrupando as dimensões aparência física, atração romântica e competência atlética; um segundo fator denominado de autoconceito académico reunindo os domínios de competência escolar, competência matemática e competência na língua materna; um terceiro fator denominado de autoconceito social que agrupou as áreas da aceitação social e amizades íntimas. A dimensão comportamento surge associada ao segundo e ao terceiro fatores, sugerindo a sua importância tanto para as competências escolares como para o relacionamento interpessoal.

Esta multidimensionalidade do autoconceito e a sua estrutura hierárquica permitiram a sua melhor avaliação (Marsh & Craven, 2006). No entanto, a questão que se coloca é a seguinte: como se mede o autoconceito?

Segundo Veiga (1995), muitos autores acreditam que o sistema de crenças que cada um possui acerca de si mesmo não pode ser metricamente avaliado, devendo a avaliação ser feita a partir da descrição que o indivíduo faz de si próprio ou a partir das inferências dos outros face a este indivíduo. Este método fenomenológico, isto é, o de perguntar ao sujeito o que ele pensa de si próprio, denomina-se método autodescritivo. Efetivamente, é dentro da perspectiva cognitivo-social e fenomenológica que tem sido produzido o maior número de investigações e de instrumentos de avaliação do autoconceito.

Dos muitos instrumentos fenomenológicos de avaliação do autoconceito existentes, Veiga (1995) realça os seguintes:

A técnica Q: responde-se a frases que descrevem a personalidade e o sujeito classifica-se em termos de grau de concordância com os enunciados, colocando-se numa escala variável entre 5 a 9 pontos.

A Génese das Perceções de Si Mesmo (GPS): este método assenta num modelo multidimensional e permite estudar o autoconceito em termos das modificações das perceções centrais e secundárias ao longo da vida dos indivíduos. Este instrumento baseia-se no carácter hierárquico do autoconceito.

Semantic-Differential Technique (SDT): pretende-se com este instrumento avaliar o grau em que o indivíduo se sente caracterizado por diversos atributos, permitindo analisar, além de um perfil geral, dimensões mais específicas. Comporta três factores: importância/valor, força/potência e atividade. Contudo, estas dimensões são criticadas por não constituírem dimensões específicas do autoconceito.

Tennessee Self-Concept Scale (TSCS): pretende avaliar 5 dimensões do autoconceito (física, pessoal, familiar, social e ético-moral), sendo cada uma delas explorada em relação a três aspectos particulares: o comportamento, a autoestima e a identidade. As respostas são assinaladas numa escala de 5 pontos.

Piers-Harris Children's Self Concept Scale (PHCSCS): criado e desenvolvido pelo psicólogo americano Piers (1964, 1984), este instrumento pretende avaliar algumas das dimensões do autoconceito em crianças e jovens. Inicialmente com mais de 100 itens, está hoje reduzida a 60, os quais pretendem avaliar concretamente os seguintes factores

interpretáveis: aspeto comportamental (AC), estatuto intelectual e escolar (EI), aparência e atributos físicos (AF), ansiedade (AN), popularidade (PO), satisfação e felicidade (SF). Wylie (*cit. in.* Veiga, 1995, p. 41) considera o *PHCSCS* como um dos “instrumentos de autoconceito mais merecedor de consideração no âmbito da investigação.” As suas propriedades psicométricas foram recentemente reafirmadas por vários estudos e a sua utilização na investigação científica atual é bastante usual. Por esta razão, foi o instrumento selecionado para a presente investigação.

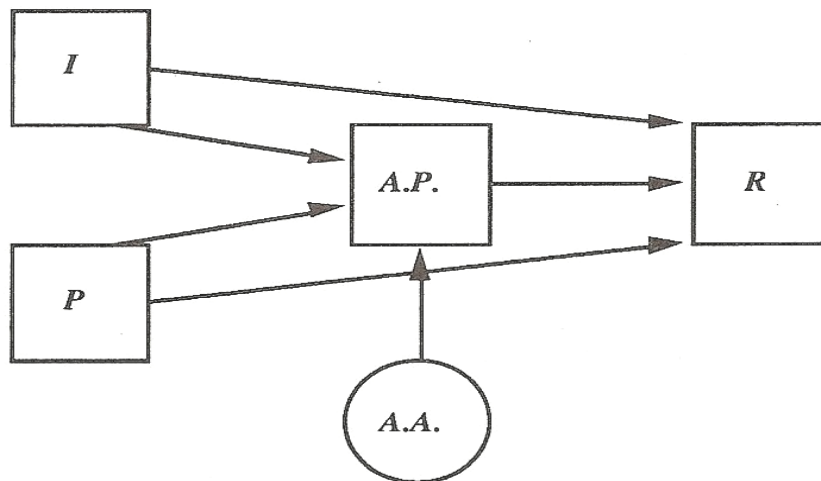
Em termos de tratamento estatístico, estes instrumentos, embora distingam uma série de subescalas que permitem avaliar aspetos mais específicos do autoconceito, consideram as diversas facetas como aspetos diferentes de um mesmo autoconceito geral, de forma que o resultado do autoconceito geral é obtido a partir da soma direta dessas várias escalas heterogéneas, isto é, os fatores específicos estão subjugados ao fator geral (Marsh & Craven, 2006).

2.3 Autoconceito e o desempenho escolar

Afirmam Gonzáles e Tourón (1994) que o autoconceito, sendo um importante influenciador da nossa conduta, é também determinante para o nosso comportamento escolar. Muitos autores acreditam inclusivamente que este deveria integrar o currículo, dada a sua influência no bom desempenho escolar (Goñi et al., 2012; Pereira, 2006). Efetivamente, a escola, enquanto promotora do desenvolvimento integral do indivíduo, deve atender à promoção dos domínios cognitivo, motor e afetivo. Dentro do domínio afetivo, o desenvolvimento de uma imagem positiva de si mesmo deve constituir um importante objetivo educativo pelo papel fundamental que apresenta no bem-estar pessoal e social. Assim, o autoconceito surge como importante mediador do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que todas as experiências escolares são filtradas pelo autoconceito académico, seja ele positivo ou negativo. A ideia que o estudante tem de si mesmo influencia a forma como se percebe, como se sente e como responde, o que se refletirá na maneira como se envolve no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, nos seus resultados escolares (Gonzáles & Tourón, 1994).

Mateo e Rodriguez (*cit. in* Gonzáles & Tourón, 1994) desenvolveram um estudo que aborda a incidência das variáveis intelectuais sobre o rendimento escolar, concluindo que as primeiras têm um efeito notável e claro sobre o rendimento escolar dos jovens. Criaram, para o efeito, um modelo (figura 2) que revela as variáveis da inteligência (I) e da personalidade (P) a incidir diretamente sobre o rendimento escolar (R) e indiretamente através do autoconceito (A.P), de forma que este último adopta uma posição central e determinante na explicação do rendimento.

Figura 2: Modelo da influência casual de distintos fatores sobre o rendimento.



Fonte: Gonzáles e Tourón (1994, p. 250)

Ao longo dos anos, vários continuaram a ser os autores que se debruçaram sobre a influência do autoconceito geral na aprendizagem. Os resultados destas muitas investigações continuaram a demonstrar a existência de uma relação bidirecional entre as duas variáveis, o que implica que também o desempenho do aluno atue sobre o seu autoconceito geral (López et. al, 2009; Shi et al., 2008; Stevanatto et al., 2003). No entanto, nem todas as investigações apresentam resultados consensuais, algumas delas inclusivamente não admitem esta relação. Outras, por seu turno, apenas consideraram correlacionais as variáveis desempenho escolar e autoconceito académico, por exemplo.

Refira-se a esse respeito a pesquisa de Areepattamannil e Freeman (2008) que exhibe a correlação existente entre o autoconceito académico e o desempenho escolar, desenvolvendo um estudo comparativo entre estudantes imigrantes e estudantes nascidos no Canadá. Os investigadores reuniram uma amostra de 573 estudantes do 11.º e 12.º anos de duas escolas secundárias públicas no Canadá. O estudo em questão concluiu que, e apesar de não se registarem acentuadas diferenças entre o grupo de imigrantes e o grupo de não imigrantes em termos do desempenho académico, do autoconceito e da motivação intrínseca e extrínseca, regista-se nos dois grupos uma correlação entre o autoconceito académico e os resultados escolares. Isto é, quanto mais alto o autoconceito académico, melhor o desempenho escolar nos dois grupos em estudo.

Esta relação entre autoconceito académico e desempenho escolar também se encontra patente na pesquisa de Green et al. (2006) que se questionaram sobre a possibilidade do autoconceito e da motivação intrínseca influenciarem ou não o desempenho escolar. Estes autores afirmam que, embora a pesquisa literária tenha vindo a estudar o autoconceito e a sua relação com a componente escolar, existem poucos estudos sobre a sua relação causal. Desta forma, importa compreender a seguinte questão: será que é o autoconceito que determina os resultados escolares ou será que são os resultados escolares que vão definir o nosso autoconceito? A sua investigação conduziu-os a um modelo de efeitos recíprocos (*reciprocal effects model – REM*) que defende a correlação entre o autoconceito e o desempenho escolar, em que ambos se complementam e se enriquecem mutuamente. Desta forma, concluíram que os resultados escolares estão estritamente relacionados com o autoconceito académico, mas não se relacionam com, por exemplo, a autoestima ou com as componentes não académicas do autoconceito. Esta investigação concretizou-se a partir de uma amostra de cerca de 4000 estudantes do 7.º ao 11.º ano.

Marsh e Martin (2011), dois dos investigadores que desenvolveram o estudo supracitado, exaltam, no seu artigo, o papel central que o desenvolvimento do autoconceito académico deve assumir na prática educativa, cabendo aos docentes a tarefa de tentar melhorar o autoconceito dos seus alunos para melhorar os seus resultados escolares. Isto porque os bons resultados escolares contribuem para um

autoconceito positivo que, por sua vez, pode conduzir ao sucesso escolar, pessoal e social. Ainda relativamente à sua importância, defendem que o autoconceito pode ser considerado um importante fator influenciador do comportamento humano e responsável por diversos estados de espírito como a ansiedade, o insucesso escolar, a felicidade, o suicídio, a baixa autoestima, entre outros.

Por outro lado, muitos estudos sobre o autoconceito parecem concluir que este é mais baixo em pessoas do sexo feminino. Porém, as mulheres possuem um autoconceito académico mais alto do que os homens, sendo que estes, por sua vez, possuem um autoconceito físico mais elevado (Carmona et al., 2010; Garaigordobil et al., 2008; Taberner, 2012).

Em Portugal, Gomes (2007) desenvolveu um estudo com alunos do 6.º e 9.º ano de escolaridade no sentido de compreender de que forma o seu autoconceito e autoestima se relacionam com as suas retenções. Constatou-se a existência de correlações significativas positivas entre as notas e quase todas as dimensões da escala do autoconceito, à exceção da dimensão aceitação social, competência atlética e amizades íntimas. Também Miranda (2005) corroborou esta relação entre autoconceito e desempenho escolar ao efetuar um estudo comparativo entre dois grupos de alunos, um com DA e outro sem DA. A partir da análise dos dados, este investigador concluiu que o grupo com DA apresentou resultados inferiores ao nível do autoconceito geral relativamente ao grupo sem DA.

Peixoto (2003) também se dedicou ao estudo das autorrepresentações e da sua relação com o desempenho escolar, tendo sido investigado o impacto que as retenções podem ter na autoestima dos sujeitos e as estratégias que estes podem usar para a sua promoção. No entanto, este autor, ao contrário dos supramencionados, verificou que o grau de autoestima se mantém independentemente dos alunos terem retido ou não e que os maus resultados escolares não são suficientes para fazer baixar a autoestima dos alunos. Foram alvo deste estudo 955 estudantes do 7.º, 9.º e 11.º anos de quatro escolas secundárias de Lisboa. Nesta linha situa-se também a investigação de Cruz (2009) que estudou o insucesso escolar relacionando-o com aspetos como o autoconceito, a ansiedade e a depressão em 70 alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Esta

investigadora verificou, tal como Peixoto (2003), não haver uma correlação significativa entre o insucesso escolar e o autoconceito, ou a ansiedade ou a depressão. As correlações verificam-se sim ao nível do autoconceito e ansiedade ou ao nível do autoconceito e depressão, ou mesmo o autoconceito global e as várias dimensões do mesmo. Estas conclusões vão ao encontro do estudo de Senos e Dinis (1998) que verificaram que os alunos com piores resultados escolares, para além de manterem os valores do sua autoestima semelhantes aos dos alunos com bons resultados escolares, mantêm também os valores do autoconceito académico, em claro contraste com todos os estudos descritos anteriormente.

2.4 Estratégias de desenvolvimento do autoconceito

Sendo o autoconceito um importante mediador do processo de ensino-aprendizagem, tem-se desenvolvido, ao longo dos anos, vários programas que possibilitam aos jovens tomarem mais consciência de si mesmos, reconhecer as suas potencialidades e recursos pessoais, intensificar as suas relações com os outros, aprender a tomar decisões e a auto aceitarem-se (González & Tourón, 1994).

Assim, os autores supracitados defendem que, para que os planos do currículo tenham suficiente força motivadora, estes devem estar centrados na vida dos sujeitos, mais concretamente em algumas dimensões do autoconceito que os alunos consideram significativas, isto é, nos seus centros de interesse. Isto permitirá desenhar as situações de ensino-aprendizagem a partir das próprias experiências dos estudantes, podendo buscar soluções para os seus problemas pessoais e sociais e ter consciência da sua própria individualidade. Isto porque, as atividades que pretendem a aquisição de determinados objetivos específicos são aquelas que permitem melhores níveis de integração, de liderança, de responsabilidade e de desenvolvimento de projetos.

Também Pukey (*cit. in* Beltrán et al., 1992, p. 295) oferece algumas sugestões de estratégias para desenvolver o autoconceito nos alunos:

- 1) Presentear os alunos com tarefas desafiantes;
- 2) Oferecer ocasiões para se exprimirem livremente;
- 3) Aceitar o aluno e reconhecê-lo com alguém importante e valioso;
- 4) Acolher o aluno e explorar sentimentos de dignidade pessoal;
- 5) Favorecer experiências de êxito em detrimento de experiências de fracasso.

Faria (2005) também alude a alguns princípios promotores do autoconceito que passam pelo desenvolvimento de processos de aquisição de autonomia por parte do indivíduo. Sendo assim, esta autora sugere a apresentação de tarefas fáceis, a concretização de encorajamentos e felicitações abundantes, os reforços positivos e o silêncio perante os erros. Efetivamente, o treino de competências nos vários domínios do desempenho, como o cognitivo, o social e o físico, fomentará os sentimentos de autoeficácia e a melhoria do autoconceito, pois o sentimento de competência pessoal não se constrói no vazio, mas sim nos mais variados contextos de vida com a aquisição de competências e de comportamentos adequados (Faria, 2005). Esta autora alude ainda ao treino de auto-observação e da supervisão das realizações pessoais enquanto promotor do reconhecimento dos pontos fortes e fracos do desempenho individual, permitindo pôr em destaque os pontos fortes e compensar os pontos fracos.

Capítulo II – Abordagem empírica

1. A problemática

A temática do insucesso escolar tornou-se relevante pela sua importância na vida profissional, pessoal e social dos estudantes. Fonseca (1999) acredita que, apesar das crianças com insucesso não manifestarem comportamentos específicos ou desajustados visíveis, as suas dificuldades podem causar danos na personalidade de quem as possui. Na definição de Alsop e McCaffrey (1999), estes danos emocionais provocados pelos problemas na aprendizagem devem-se ao excesso ou à ausência de estimulação, quando existe incompatibilidade entre as exigências do meio e a capacidade de resposta adequada do sujeito. Na sua conceção, os transtornos são cumulativos, podendo gerar estados de ansiedade ou diversas reações comportamentais, chegando mesmo a prejudicar a saúde dos estudantes.

Estas preocupações e a análise de um quadro teórico atual conduziram ao levantamento de algumas questões, as quais serviram de motivação pessoal para a presente pesquisa, a saber: será que o insucesso escolar causa, de facto, danos na personalidade das crianças, e, em caso afirmativo, em que medida o faz e como influencia o seu comportamento?; será que o desconhecimento de si mesmo pode contribuir para os maus resultados escolares?; será que os professores têm consciência de que o baixo autoconceito pode ser um dos fatores que ajuda a agravar o mau desempenho escolar?; o que se tem feito e o que se está disposto a fazer para contornar esta situação? A partir destas preocupações, foram formuladas as duas **perguntas de partida** que serviram de ímpeto à presente investigação:

- Será que existe uma correlação entre o insucesso escolar e o baixo autoconceito dos alunos?
- Será que os professores têm consciência da influência do autoconceito na aprendizagem dos alunos e utilizam estratégias para a sua promoção?

Esta influência do autoconceito no insucesso escolar e vice-versa tem vindo a ser analisada por parte de muitos investigadores ao longo dos tempos (Areepattamannil & Freeman, 2008; Carmona et al., 2010; Cruz, 2009; Garaigordobil et al., 2008; Gomes, 2007; Goñi et al., 2012; Green et al., 2006; López et al., 2009; Miranda, 2005; Peixoto, 2003; Pereira, 2006; Senos & Dinis, 1998; Shi et al., 2008; Stevanato et al., 2003; Taberner, 2012). O interesse na relação entre estas duas variáveis por estas e muitas outras investigações poderá prender-se com a importância que o autoconceito assume na personalidade humana e no desempenho pessoal e profissional dos indivíduos. De facto, a imagem que a pessoa faz de si pode determinar o seu comportamento individual e social. Veiga (1995, p. 25) acrescenta ainda que:

“As rápidas transformações da sociedade contemporânea, cada vez mais tecnológica e impessoal, exigem de cada ser humano uma identidade consigo mesmo, maior que noutros tempos, e portanto uma necessidade de conhecer-se a si mesmo e de saber responder à questão *Quem sou eu?*”

Foi com a importância de um elevado autoconceito em contexto educativo em mente que se desenvolveu o presente estudo, o qual visa, acima de tudo, estudar a forma como o insucesso escolar e o autoconceito se interligam entre si. Na literatura, esta relação não é consensual, ora confirmando-se ora refutando-se. Clemente (2008) refere que, embora a relação entre a forma como uma criança se sente e a sua capacidade para ser bem sucedida nas tarefas escolares tenha sido sempre intuída por alguns professores, é só a partir de meados da década de 50 que começam a aparecer os primeiros estudos sistemáticos sobre os fatores que influenciam o desempenho académico, entre os quais o estudo do autoconceito como determinante para o processo de aprendizagem.

Um dos primeiros estudos do autoconceito no contexto escolar foi o de Chapman (1988) que publica uma importante revisão de literatura onde procura, através de uma meta-análise de estudos publicados até à data, clarificar a existência ou não de diferenças ao nível do autoconceito global e do autoconceito académico das crianças com dificuldades de aprendizagem face a crianças sem dificuldades de aprendizagem. No seu artigo, Chapman (1988) conclui que a população de crianças com dificuldades de aprendizagem apresenta um autoconceito académico significativamente mais baixo do que o da população sem dificuldades de aprendizagem. Quanto à possibilidade de

estas diferenças se manifestarem igualmente ao nível do autoconceito global, Chapman (1988) conclui que, embora as diferenças não sejam tão evidentes no autoconceito global, as crianças com dificuldades de aprendizagem também apresentam a este nível resultados mais baixos do que as crianças sem dificuldades.

Posteriormente, outros estudos chegam à mesma conclusão: os alunos com pior desempenho escolar revelam um autoconceito global mais baixo em relação aos alunos com bons resultados académicos (Gomes, 2007; López et. al, 2009; Miranda, 2005; Shi et al., 2008; Stevanatto et al., 2003). No entanto, estas e outras investigações, apesar de comprovarem uma relação, não corroboram a influência do insucesso escolar em todas as dimensões do autoconceito. Por exemplo, o estudo de Gomes (2007), e apesar de apurar uma correlação significativa entre o autoconceito global e o insucesso escolar, não confirmou esta relação ao nível da dimensão aceitação social, competência atlética e amizades íntimas. Lopez (2008), na sua pesquisa sobre a influência do autoconceito no rendimento académico de estudantes universitários, também corrobora esta influência mas não verifica relação entre o aproveitamento escolar e a dimensão emocional ou social do autoconceito. Refira-se que esta dissociação entre insucesso escolar e a componente emocional dos indivíduos é igualmente verificada por Cruz (2009). A dimensão aparência física também não aparece associada às dificuldades de aprendizagem no estudo de Stevanato et al. (2003), embora se confirme uma relação significativa entre todas as restantes dimensões do autoconceito.

Há ainda outras pesquisas que relacionam o insucesso escolar apenas com o autoconceito académico, não se registando diferenças significativas entre os maus resultados e as restantes componentes do autoconceito (Areepattamannil & Freeman, 2008; Green et al., 2006). Por outro lado, existem estudos em que a relação pretendida não se confirma, não havendo variância ao nível do autoconceito nos resultados dos alunos com e sem problemas na aprendizagem (Cruz, 2009; Peixoto, 2003; Senos & Dinis, 1998).

Tendo em conta o exposto, e uma vez que as conclusões sobre a interdependência entre estas duas variáveis não é consensual, a presente investigação pretendeu ser mais um contributo para o **tema do insucesso escolar e a sua relação com o autoconceito**

dos alunos. Além disso, procurou-se, não só comparar o insucesso escolar e o autoconceito global, mas também relacioná-lo, à semelhança dos estudos supracitados, com as várias dimensões do autoconceito patentes no principal instrumento de recolha de dados: *a escala de Autoconceito para Crianças de Piers-Harris* (aspecto comportamental (AC); estatuto intelectual e escolar (EI); aparência e atributos físicos (AF); ansiedade (AN); popularidade (PO); satisfação e felicidade (SF).

Além do estudo das representações dos alunos, e ao contrário das investigações supramencionadas, pretendeu-se também analisar o ponto de vista dos professores sobre as duas temáticas, apurando a forma como o autoconceito tem vindo a ser trabalhado na sala de aula. A opção de analisar a perspetiva docente sobre a influência que o autoconceito pode assumir no desempenho escolar e vice-versa assentou na inexistência de estudos empíricos sobre o assunto e na procura de respostas para a questão do trabalho do autoconceito nas salas de aula, dada a força que ele assume enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, esta investigação é desenvolvida na Região Autónoma dos Açores, ilha de S. Miguel, onde as publicações nestas áreas são ainda algo limitadas (de acordo com a pesquisa realizada). Desta forma, a pertinência deste estudo prende-se não só com a análise da perceção docente sobre a referida relação, mas sobretudo com o contexto onde ele se desenvolve.

Em síntese, este estudo pretende contribuir para o sucesso educativo, através da apologia a um currículo que atenda às características individuais dos alunos, tendo em conta os seus interesses, problemas, níveis cognitivos e afetivos e outras dimensões da personalidade. Procura também sensibilizar para o trabalho do autoconceito nas escolas, através, por exemplo, de estratégias de valorização das qualidades, de métodos de instrução individualizada, da flexibilização do currículo, de programas de intervenção e de uma nova atitude face à diferença. Para tal, delinearam-se os objetivos que seguem.

2. Objetivos

A sociedade atual tem exigido um desempenho académico cada vez mais eficaz e um conhecimento de si mesmo cada vez maior e mais preciso. É neste sentido que se impõe o estudo do insucesso escolar e do autoconceito, enquanto promotores do sucesso individual. Os objetivos do presente estudo fundamentam-se nas investigações revistas sobre a interdependência entre estas duas variáveis, sendo que os primeiros dois referem-se à abordagem quantitativa da investigação, enquanto que o terceiro e o quarto estão relacionados com a parte qualitativa do estudo. Os objetivos são:

- verificar se há uma interdependência entre o autoconceito e o desempenho escolar dos alunos;
- verificar em que medida as dimensões específicas do autoconceito variam tendo em conta os resultados escolares dos alunos;
- compreender como o fenómeno do insucesso escolar é percecionado pelos docentes;
- analisar a perceção dos docentes sobre a possível relação entre o insucesso escolar e o baixo autoconceito dos alunos;
- compreender a importância que os docentes dão ao trabalho do autoconceito nas salas de aula.

A partir dos objetivos definidos e a partir da revisão da literatura, foram formuladas as hipóteses que se apresentam.

3. Hipóteses

Hill e Hill (2009, p. 22) afirmam que a hipótese “(...) deve justificar o trabalho da parte empírica da investigação.” Ademais, esta etapa metodológica visa descobrir elementos teóricos que sustentam a inclusão do problema expresso e testado noutras investigações já realizadas (Azevedo & Azevedo, 1998). Para estes autores, uma hipótese é uma reflexão fundamentada sobre a problemática da investigação, sendo uma pré-teoria de resposta às perguntas inicialmente colocadas. Isto é, as hipóteses não são mais do que “uma teoria provisória a ser comprovada no decorrer da investigação

científica” (Azevedo & Azevedo, 1998, p. 26). Pacheco (*cit. in* Pacheco & Lima, 2006, p. 15), a propósito da importância das hipóteses, refere que:

“O valor das hipóteses num estudo de investigação depende da sua natureza, sendo notoriamente reconhecido o seu papel nos estudos experimentais ou ditos quantitativos.”

As hipóteses que se apresentam visam conduzir a parte quantitativa da investigação, dando resposta à primeira pergunta de partida e aos dois primeiros objetivos formulados. As hipóteses são:

Hipótese 1 – O autoconceito total é mais baixo nos alunos com retenções.

Hipótese 2 – O autoconceito total é mais baixo nos alunos com mais permanência no mesmo nível.

Hipótese 3 – O autoconceito total é mais baixo nos alunos com mais insuficientes.

Neste estudo, o insucesso escolar foi apurado através do número de retenções, número de permanências no mesmo nível e número de menções insuficientes, levantados a partir da consulta dos Processos Individuais dos alunos. De referir que foram consideradas como fatores distintos as retenções e as permanências no nível porque, de acordo com a legislação em vigor em matéria de avaliação, a retenção no 1.º, 2.º e 3.º anos do 1.º Ciclo tem um carácter excecional. Sendo assim, e por opção docente, um aluno não precisa de ficar retido para permanecer no mesmo nível a trabalhar os mesmos conteúdos. Desta forma, considerou-se também como insucesso escolar o número de permanências no mesmo nível, uma vez que estas permanências equivalem na prática a uma retenção, embora não reúnam o formalismo da mesma.

De salientar que, além de se comparar os resultados dos alunos com o autoconceito total, analisar-se-á a variância do autoconceito nas suas diferentes dimensões (aspeto comportamental (AC); estatuto intelectual e escolar (EI); aparência e atributos físicos (AF); ansiedade (AN); popularidade (PO); satisfação e felicidade (SF).

4. Método

Como mencionado, os objetivos do estudo prendem-se com a verificação de uma correlação entre autoconceito e insucesso escolar e com a compreensão da posição dos professores sobre estes dois temas. Para dar resposta a estas duas vertentes da investigação (alunos e professores), optou-se por um estudo descritivo não experimental e por um método de análise misto composto por uma abordagem quantitativa e qualitativa de recolha e tratamento da informação.

A abordagem quantitativa estrutura-se, segundo Quivy e Campenhoudt (1995), numa técnica de recolha, apresentação e análise de dados que possibilitam a sua quantificação e o seu tratamento através de métodos estatísticos. Esta abordagem permite que sejam feitas análises estatísticas, atendendo à necessidade de mensuração, representatividade e projeção. Este método é, portanto, desprovido de juízos de valor, devendo ter em conta os mais elevados níveis de precisão e de fidedignidade e trabalhar com dados que respondam o mais possível ao problema em estudo.

Efetivamente, os quantitativistas consideram que os fenómenos sociais podem ser explicados a partir da sua representação em números e usados em análises que permitem generalizações, relações de causalidade, validação ou rejeição de teorias (Cervi1, 2008). Segundo Fonseca (2008), não existe nenhuma disciplina em ciências sociais que não possa beneficiar de uma abordagem quantitativa ou que possa negar a sua importância. Os métodos quantitativos são essenciais aos estudos sociais, sendo principalmente através da sua ajuda que esses estudos podem ser expostos ao ranking das ciências (Fonseca, 2008).

No entanto, Carmo e Ferreira (1998) alertam para o facto do método quantitativo possuir limitações que se prendem com a complexidade dos seres humanos e com a subjetividade que por vezes é necessária ter em conta. Nesta linha de pensamento, as investigações devem ser complementadas com métodos qualitativos, os quais incidem na compreensão dos fenómenos e da conduta humana a partir dos pontos de vista dos participantes. O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, factos e locais, extraindo-se desse convívio os significados visíveis e latentes que serão depois

traduzidos e interpretados em textos. A metodologia qualitativa cria e atribui significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser escritas e analisadas prescindindo de quantificações estatísticas (Chizzotti, 2003). Isto porque, nas ciências sociais, ao contrário de nas ciências naturais, os fenómenos são complexos, não podendo ser reproduzidos em laboratório ou submetidos a um controle (Martins, 2004).

Sendo assim, e com o intuito de complementar a pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa assente na opinião dos professores sobre o fenómeno do insucesso escolar e a sua relação com o autoconceito dos alunos.

Para tornar esta pesquisa mais sólida, foi aplicada a triangulação como forma de combinar os dois métodos. Neste caso, foi utilizada a triangulação de dados, recorrendo-se a diversas fontes no mesmo estudo (questionário aplicado aos alunos, pesquisa documental e levantamento das representações docentes). Efetivamente, e de acordo com Carmo e Ferreira (1998, p. 184):

“(...) o facto de se utilizarem métodos diferentes pode permitir uma melhor compreensão dos fenómenos, do mesmo modo que a triangulação de técnicas pode conduzir a alcançar resultados mais seguros, sem enviesamentos.”

5. Universo e Participantes

Carmo e Ferreira (1998, p. 191) definem universo como “(...) o conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição.” Estes elementos devem ter características em comum, características que os diferenciam de outros conjuntos de indivíduos, e podem ser pessoas singulares, famílias, empresas, concelhos ou qualquer outro tipo de entidade. No entanto, a maior dificuldade por parte de muitos investigadores é definir a dimensão e a composição deste mesmo universo. A este propósito, afirmam Hill e Hill (2009, p. 42) que “é o objetivo da investigação que define a natureza e a dimensão do Universo”.

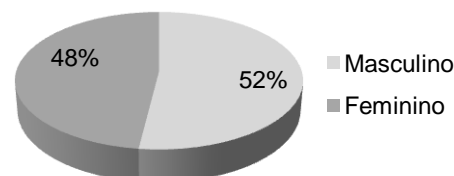
Assim, tendo sempre presente o objetivo do estudo, optou-se por estudar apenas uma área escolar da ilha de S. Miguel (**área escolar da Maia**, Concelho da Ribeira Grande) onde a percentagem de insucesso escolar é elevada e devido à impossibilidade, por falta de recursos, tempo e acesso aos dados, de se estudar todas as áreas escolares da referida ilha.

Dentro desta área, foi selecionado para alvo de estudo apenas o 1.º Ciclo do Ensino Básico e seus respetivos docentes, pelo que não se justificaria a seleção de uma amostra. No entanto, e uma vez que o instrumento de recolha de dados (escala de autoconceito) poderia apenas ser aplicado a crianças a partir dos 8 anos de idade (Piers, 1996), só os alunos de nível III e IV puderam participar neste estudo. Sendo assim, o universo restringiu-se a todos os alunos do nível III e IV do 1.º Ciclo e seus professores, perfazendo um total de 152 alunos e 9 docentes. Ao todo, foram estudadas 9 turmas.

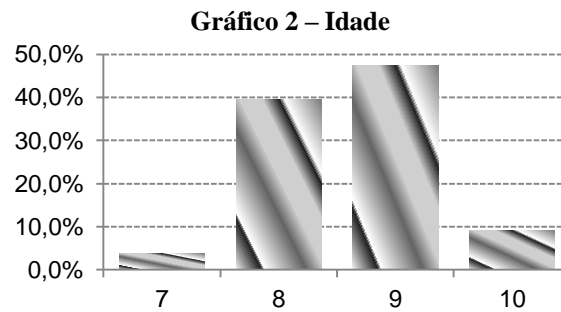
Caracterização do universo

Como referido, participaram no estudo 152 alunos, dos quais a maioria pertence ao género masculino (52,0%), enquanto que o género feminino se encontra representado pelos restantes 48,0%, conforme se pode comprovar através do gráfico nº 1.

Gráfico 1 – Género



A média de idades (gráfico n.º 2) é de 8,6 anos ($dp=0,7$ anos). O aluno mais novo tem 7 e o mais velho tem 10 anos. A maioria dos estudantes tem 9 anos (47,4%).



Além destes 152 alunos, participaram no estudo os seus 9 professores (quadro 2), fornecendo dados qualitativos sobre os dois temas centrais da investigação: insucesso escolar e autoconceito. Para manter o anonimato, optou-se pela sua identificação através das iniciais da freguesia onde trabalham, sendo o número respeitante ao ano de escolaridade que lecionam.

Quadro 2 – Caracterização dos participantes nos Grupos Focados

Participantes	Sexo	N.º de anos de serviço	Ano de escolaridade que lecionam
PF3	M	8 anos	Nível III
PF4	F	11 anos	Nível IV
SB4	F	7 anos	Nível III/IV
M3	F	15 anos	Nível III
M4	F	3 anos	Nível IV
LM3	F	17 anos	Nível III
LM4	F	9 anos	Nível IV
FA3	F	21 anos	Nível II/III
FA4	F	10 anos	Nível II/IV

Como se verifica, a grande maioria dos professores pertence ao sexo feminino, havendo apenas um docente de sexo masculino. O professor com menos tempo de serviço contabiliza três anos de docência, enquanto que o professor com mais anos de serviço conta com vinte e um anos de lecionação.

6. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha de dados

6.1 Escala de Autoconceito para Crianças de *Piers-Harris (PHCSCS)*

Para verificar os níveis de autoconceito das crianças e em que medida eles variam nas suas diferentes dimensões, foi aplicada a todos os alunos de nível III e IV (à exceção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais) a **escala de autoconceito de Piers-Harris** (*Piers-Harris Children's Self Concept Scale – PHCSCS*). Segundo Veiga (2006), esta escala foi originalmente desenvolvida na década de 60 por Piers e adaptada à população portuguesa por ele mesmo na década de 80. Este autor afirma ainda que, desde o início, a *PHCSCS* tem tido uma boa aceitação por parte de investigadores, educadores e clínicos, uma vez que se registam mais de seiscentas citações em revistas profissionais e em livros de psicologia, educação e saúde, atestando o impacto da *PHCSCS* na expansão do conhecimento acerca do autoconceito e da sua relação com o comportamento.

Atendendo ao facto do autoconceito ser um conceito multidimensional como referido, a *PHCSCS* pretende avaliá-lo em 6 das suas dimensões específicas, sendo elas: aspeto comportamental (AC); estatuto intelectual e escolar (EI); aparência e atributos físicos (AF); ansiedade (AN); popularidade (PO); satisfação e felicidade (SF). Num artigo publicado por Veiga (2006) sobre a adaptação da escala à população portuguesa, estas dimensões são explicitadas, como se expõe de seguida:

Aspeto Comportamental – este parâmetro da escala do autoconceito avalia a admissão ou negação de comportamentos problemáticos em casa e na escola. Este parâmetro pretende avaliar se o indivíduo acha que causa problemas, age agressivamente e não é capaz de seguir os padrões comportamentais desejados por pais e professores. Este domínio do autoconceito inclui também distúrbios de atenção e atitudes hiperativas e abrange 15 itens da escala.

Ansiedade – refere-se ao grau de nervosismo, preocupação, timidez, tristeza e medo experienciado pelos inquiridos. Inclui 12 itens.

Estatuto Intelectual – refere-se à autoavaliação que o sujeito faz relativamente às tarefas académicas e intelectuais, como também à satisfação perante a escola e sobre as suas perspetivas futuras. É avaliado através de 14 itens.

Popularidade – refere-se ao funcionamento social dos indivíduos, o que inclui a capacidade de fazer amigos e a integração em atividades de lazer e desporto. Este parâmetro contém 10 itens.

Aparência Física – este parâmetro da escala refere-se à avaliação de atributos físicos, capacidade de liderança e aptidão para expressar ideias. Este domínio é composto por 6 itens da escala.

Satisfação e felicidade – refere-se à existência de sentimentos de satisfação e de bem-estar com a vida. Contém 7 itens.

Neste estudo, foi utilizada a escala *PHCSCS* – 2, adaptada para a versão portuguesa por Feliciano Veiga em 1989 da versão original de Piers (1984). Esta adaptação da escala à população portuguesa foi feita mediante um estudo com uma amostra de 830 jovens de ambos os sexos de vários pontos de Portugal. Os resultados obtidos referentes à fidelidade do estudo permitiram concluir que as diferentes dimensões desta escala apresentam bons índices de consistência interna. Tais índices mostram-se semelhantes, e em certos casos mesmo superiores, aos encontrados por outros autores (Veiga, 2006). O fator geral revelou um alto coeficiente de estabilidade temporal ($r = .79$; $p < .001$).

O estudo da validade interna garantiu a existência de seis fatores que explicam 31.2% da variância total dos resultados, além de um fator geral, o que está em consonância com outros estudos sobre a validade do *PHCSCS* (Piers, Michael et al., Shavelson & Bolos, *cit. in* Veiga, 2006). Procedeu-se ainda à análise da validade externa, tomando como critérios dois parâmetros do aproveitamento escolar: as notas e o número de reprovações. Apesar da pouca aproximação entre os conteúdos das dimensões da *PHCSCS* e os conteúdos dos currículos escolares, foram encontradas correlações e diferenças estatisticamente significativas, conforme as hipóteses formuladas (Veiga, 2006).

A partir dos resultados obtidos na investigação de Veiga (2006), pode-se verificar que a versão portuguesa da *PHCSCS* apresenta qualidades psicométricas no seu todo e nos seus sub-fatores que permitem garantir que esta escala constitui um novo instrumento de pesquisa na prática da Psicologia e da Educação. Por estas razões, e embora analisada a versão original (Piers 1984, revista em 1996), foi escolhida a versão da escala adaptada à população portuguesa por Feliciano Veiga, devido às suas qualidades psicométricas e devido à sua melhor adequação à realidade do nosso país.

Como referido, esta escala foi aplicada à totalidade do universo, isto é, a todos os alunos de nível III e IV da área escolar da Maia, à exceção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Foi administrada pelo professor titular de turma dentro do horário letivo nos meses de novembro e dezembro, tendo sido lida em voz alta para que todos os alunos a pudessem compreender. Depois de se ter apelado à sinceridade, as crianças circundaram o parâmetro *sim* ou *não* conforme se foram identificando com as frases lidas. A referida escala (Anexo I) foi aplicada conjuntamente a toda a turma, e não individualmente, por não ter sido importante o processo de preenchimento mas sim os resultados finais.

Avaliação da consistência interna da escala

A consistência interna das dimensões do autoconceito (quadro 3) foi avaliada com recurso ao coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach (Anexo II). Os valores encontrados variam entre um máximo de 0,894 (bom) e um mínimo de 0,530 (muito fraco). Os valores encontrados por Feliciano Veiga (2006) são indicados como termo comparativo.

Quadro 3 – Consistência interna

	Cronbach's Alpha	Alpha (Veiga)
Aspeto comportamental	0,783	0,74
Ansiedade	0,589	0,62
Estatuto intelectual	0,756	0,75
Popularidade	0,545	0,70
Aparência física	0,530	0,72
Satisfação-felicidade	0,572	0,67
Autoconceito total	0,894	0,90

Para testar as hipóteses, utilizou-se como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância ($\alpha \leq 0,05$). Em todas as hipóteses utilizou-se a estatística paramétrica uma vez que se compara duas variáveis e as variáveis dependentes são de tipo quantitativo. Utilizou-se, para tal, o teste *t* de Student. Os pressupostos deste teste, nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias, foram analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov e teste de Levene. Nos casos em que a normalidade não se encontrava satisfeita, mas em que não houvesse violação grave, contou-se com a análise. Nas amostras com dimensão superior a 30 aceitou-se, de acordo com o teorema do limite central, a normalidade de distribuição. A análise estatística dos resultados da escala foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 18.0 para Windows.

6.2 Pesquisa documental

Para completar a abordagem quantitativa do estudo, foi necessário fazer o levantamento do desempenho escolar dos alunos, no sentido de se relacionar o mesmo com os resultados disponibilizados pela escala. Para tal, procedeu-se à técnica da **pesquisa documental**, através da qual foram recolhidos dados dos Processos Individuais dos alunos, especificamente:

- ✓ o número de retenções ao longo do 1.º Ciclo;
- ✓ o número de permanências no mesmo nível;
- ✓ o número de insuficientes obtidos durante o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Mais concretamente, esta recolha recaiu sobre os Registos de Avaliação e, no caso dos alunos com insucesso, sobre os Formulários de Retenção e Projetos Individuais. Esta pesquisa realizou-se nos meses de outubro e novembro nas escolas das turmas em questão. Os resultados foram registados numa tabela (Anexo III) e introduzidos numa base de dados para posterior tratamento no SPSS e comparação com os resultados obtidos pela escala do autoconceito aplicada.

A propósito da pertinência desta técnica, Quivy e Campenhoudt (1995, p. 220) referem que:

“(...) o investigador em ciências sociais recolhe documentos por duas razões completamente diferentes. Ou tenciona estudá-los por si próprios (...) ou espera encontrar neles informações úteis para estudar outro objeto (...).”

Estes autores referem ainda que, do ponto de vista da fonte, pode tratar-se de documentos manuscritos, impressos ou audiovisuais, oficiais ou privados, pessoais ou provenientes de um organismo. Contudo, há que controlar a credibilidade e autenticidade dos documentos e das informações recolhidas, bem como a sua adequação aos objetivos e às exigências do trabalho de investigação. Neste estudo, a autenticidade dos documentos esteve sempre assegurada, por se tratarem de documentos oficiais e por ter sido o próprio investigador a consultá-los.

6.3 Grupos Focados

Assegurada a abordagem quantitativa do estudo através do confronto dos resultados da pesquisa dos processos individuais com os resultados da escala do autoconceito, atente-se agora à abordagem qualitativa. Esta concretizou-se através da técnica dos **Grupos Focados**, dois fóruns de discussão realizados aos professores das turmas estudadas com o objetivo de se compreender a sua posição em relação aos temas centrais da investigação: autoconceito e insucesso escolar. Os resultados apurados através desta técnica pretenderam dar resposta ao terceiro, ao quarto e ao quinto objetivo da investigação.

Afirmam Ribeiro e Newmann (2010, p. 1) que os Grupos Focados são “fóruns de um pequeno grupo de indivíduos que se reúnem para conversar sobre algum tópico de interesse.” Atualmente, os autores são unânimes em afirmar que, devido às suas vantagens, o método do Grupo Focado tem sido muito utilizado em investigações no âmbito das Ciências Sociais (Ribeiro & Newmann, 2010).

De acordo com Oliveira e Freitas (1997), pode-se dividir os Grupos Focados em três etapas: planeamento, condução das entrevistas e análise dos dados. O planeamento

é crítico para o sucesso dos grupos focados, pois nesta fase o pesquisador considera a intenção do estudo e os usuários da informação, além de desenvolver um plano, nomeadamente através da elaboração das questões e da seleção dos participantes. A fase de condução consiste na moderação das reuniões. Após estas sessões, na fase da análise, são realizadas as transcrições, o tratamento dos dados e a elaboração dos relatórios.

A realização dos dois Grupos Focados tiveram como base este modelo trietápico, em que primeiramente foi bem delineado o objetivo dos encontros em conformidade com os objetivos da investigação para posteriormente serem definidos os intervenientes, o local e a hora das sessões. Nestas sessões, abordaram-se os seguintes temas:

- percepção dos docentes sobre o fenómeno do insucesso escolar;
- conhecimento / desconhecimento docente sobre a correlação, patente na literatura, entre o autoconceito e o insucesso escolar;
- importância que os docentes atribuem ao desenvolvimento do autoconceito nas aulas, nomeadamente através de estratégias para a sua promoção.

Tendo em conta os temas descritos, os intervenientes escolhidos foram os professores titulares das turmas estudadas, no sentido de se apurar uma relação entre a percepção dos mesmos e os resultados entre o autoconceito e o insucesso escolar dos alunos aferidos através da análise da escala e da pesquisa documental. Todos os professores aceitaram participar na pesquisa, cada um com um determinado perfil e experiência, de modo a assegurar que diversos pontos de vista fossem contemplados nas discussões. No entanto, e apesar dos docentes se sentirem à vontade para debater todos os assuntos, o que beneficiou em muito os resultados, notou-se alguma prevalência de opiniões e o domínio de mais um ou outro participante.

Relativamente à composição dos grupos, Stewart et al. (2007) referem que a maioria varia entre os 8 e os 12 elementos. Isto porque grupos muito pequenos são facilmente dominados por um ou dois membros e grupos muito grandes podem causar tédio em alguns participantes ou gerar conversas paralelas. Para Oliveira e Freitas (1997), o número ideal de participantes é de 4 a 12 pessoas. Neste estudo foram realizados separadamente dois Grupos Focados, um composto pelos professores do 3.º

ano (4 docentes no total) e outro composto pelos professores do 4.º ano (5 docentes no total), perfazendo um total de 9 professores. Os grupos foram abordados separadamente devido à incompatibilidade de horários, mas as questões colocadas foram semelhantes. As sessões realizaram-se no mês de novembro, prolongando-se por aproximadamente 1 hora cada uma.

Krueger e Casey (2000) alegam que, para a condução das sessões, pode ser elaborado um guia de tópicos ou um roteiro de questões. No guia de tópicos devem ser listados aspetos ou questões formados apenas por palavras-chaves, enquanto que no roteiro de questões as frases são completas, para que se possa ter uma sequência das mesmas e obter o exato conteúdo desejado. Neste caso, foi elaborado um roteiro de questões (Anexo IV) para que as respostas fossem ao máximo ao encontro do que se pretendia saber.

No que se refere à segunda e terceira fases, as sessões começaram com a apresentação de todos os participantes, referindo o nome, a escola onde lecionam e o número de anos de serviço. Seguidamente os professores foram dando o seu contributo de forma ordenada, tendo sido utilizado um gravador para registo e posterior transcrição (Anexo V) e análise do material recolhido.

Após a realização dos Grupos Focados, o *corpus* das entrevistas foi submetido à técnica da **análise de conteúdo**, a qual assentou essencialmente no modelo proposto por Bardin (1977). Segundo Bardin (1977, p. 38):

“(...) a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.”

Por outro lado, esta autora realça a necessidade de se enquadrar esta técnica dentro de um quadro teórico, definido sempre porque se analisa e como se irá analisar. Também a presente análise assentou nos pressupostos definidos no quadro teórico e foi programada tendo em conta os objetivos delineados para a parte qualitativa da investigação.

De acordo com a mesma autora, a técnica da análise de conteúdo processa-se em três fases: a pré-análise, a exploração material e o tratamento dos resultados. Bardin (1977) salienta a primeira fase como sendo determinante para a eficácia da técnica. Neste contexto, houve a preocupação de preparar muito bem o processo, através primeiramente da conversão do material falado em material escrito e depois através da leitura atenta das entrevistas (leitura flutuante). Ainda nesta fase de pré-análise, foram delineadas *a priori* as dimensões e as categorias do estudo. Neste caso, definir as categorias foi um processo relativamente fácil, uma vez que foram elaboradas a partir do guião de questões organizado para os Grupos Focados. Cada tópico de discussão foi pensado simultaneamente a par das categorias a ele associadas.

Note-se que as categorias definidas tiveram por base os critérios defendidos por Bardin (1977) relativamente à: *exaustividade* (todo o conteúdo foi integralmente incluído nas categorias definidas); *exclusão mútua* (procurou-se que um mesmo elemento do conteúdo não se incluisse simultaneamente em duas categorias); *objetividade* (as características de cada categoria foram explicitadas sem ambiguidade e de forma suficientemente clara de modo a que codificadores diferentes pudessem chegar a resultados iguais); *pertinência* (as categorias vão ao encontro do conteúdo e do objetivo da investigação).

Assim, houve a preocupação de definir com precisão cada categoria de modo a permitir uma clara pertença das unidades de registo e assegurar todo o seu valor e sentido (validação das categorias). No entanto, Carmo e Ferreira (1998) alertam para a categorização *a priori* poder levar a que não se tenha em consideração aspetos importantes do conteúdo. Por esta razão, houve a preocupação de rever as categorias depois de analisado o material e de elaborar as subcategorias *a posteriori*. Estas foram construídas e reconstruídas a partir do discurso proferido pelos docentes, tendo sido elaboradas a partir dos assuntos mais focados. Deste modo, a construção do sistema de categorias foi feito através da combinação de um processo de categorização *a priori* e *a posteriori*, optando-se por um tipo de análise de conteúdo misto. O quadro 4 mostra o sistema de categorização utilizado.

Quadro 4 – Sistema de categorias

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Insucesso escolar	1. Evolução do fenómeno do insucesso escolar: principais diferenças entre o ontem e o hoje	1.1. Aumento/estagnação/diminuição do insucesso escolar 1.2. Aspetos que se alteraram com o passar dos anos
	2. Causas do insucesso escolar	2.1. Causas sócio-económicas e familiares 2.2. Causas intrínsecas 2.3. Causas culturais 2.4. Causas políticas e contextuais 2.5 Causas inerentes ao sistema de ensino
	3. Combate ao insucesso escolar	3.1. Estratégias para colmatar o insucesso escolar na sala de aula
Autoconceito	4. Definição de autoconceito	4.1. Conhecimento do termo 4.2. Desconhecimento do termo 4.3. Atitudes positivas face a um alto autoconceito 4.4. Atitudes negativas face a um alto autoconceito
	5. Relação entre autoconceito e insucesso escolar	5.1. Influência do autoconceito no insucesso escolar 5.2. Não influência do autoconceito no insucesso escolar 5.3. Consequências de um baixo autoconceito na vida dos alunos
	6. Promoção do autoconceito na sala de aula	6.1 Estratégias devidamente planificadas 6.2 Estratégias informais

Determinadas as dimensões, as categorias e as subcategorias, procedeu-se à codificação do material recolhido, a qual é definida por Bardin (1977, p. 103) como:

“(…) uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo (…).“

Para levar a cabo esta codificação, organizou-se o conteúdo em forma de tabela (Anexo VI), onde estão presentes as dimensões que orientam a investigação (insucesso escolar e autoconceito), as categorias, as subcategorias, as unidades de contexto e as unidades de registo. Bardin (1977, p. 104) descreve unidades de registo como “ (...) a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento do conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial.” Esta mesma

autora realça como unidades de registo mais utilizadas a palavra, o tema ou a frase. Nesta análise, considerou-se como unidade de registo o tema que se define como uma unidade de significação complexa, de comprimento variável (Bardin, 1977).

Em relação à unidade de contexto, a qual serve de unidade de compreensão e possui um tamanho superior à unidade de registo, neste estudo considerou-se o parágrafo e em alguns casos a frase, tendo esta coincido sempre com a totalidade do discurso proferido pelos docentes para uma dada subcategoria. Ademais, em alguns casos, a unidade de contexto foi semelhante à unidade de registo.

A iniciar cada unidade de contexto e de registo, registou-se os participantes que as proferiram. Para cada participante foram utilizadas as iniciais da freguesia onde lecionam e o seu ano de escolaridade (por exemplo, PF3, como Porto Formoso, 3.º ano ou PF4, como Porto Formoso, 4.º ano).

Depois de todo o material compilado numa tabela, procedeu-se à quantificação das unidades de registo, contabilizando-se a percentagem de docentes que referiram determinado tema. Pretendeu-se, portanto, verificar a importância dada a determinado tema, aferindo o número de participantes que o citam (Bardin, 1977; Carmo e Ferreira, 1998). Após a aferição da percentagem dos temas mais citados, procedeu-se à sua conversão em gráfico através do *Pacage Estatístico Excel*.

A validade desta técnica está associada ao facto do seu conteúdo ter significado para o problema em causa, reproduzindo fielmente a realidade dos factos. Para tal, todas as etapas que integraram o processo de análise tiveram de ser corretamente executadas, tendo como referência o modelo de Bardin (1977) e o de Carmo e Ferreira (1998).

Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados

De acordo com o exposto anteriormente, este é um estudo descritivo de carácter misto. Esta pesquisa visou o estudo do autoconceito dos alunos e a sua relação com o insucesso escolar, a partir do confronto dos seus resultados escolares com os dados fornecidos pela escala de Autoconceito para Crianças de *Piers-Harris*. Este confronto fez a abordagem quantitativa da investigação. Por outro lado, este estudo pretendeu analisar a percepção dos professores dos alunos inquiridos sobre os temas do autoconceito e do insucesso escolar a partir das duas sessões de Grupos Focados que se realizaram. Esta partilha de opiniões integrou a parte qualitativa da pesquisa. Neste capítulo, apresentar-se-ão os resultados obtidos através da aplicação da escala, da pesquisa documental e da recolha de opiniões dos docentes. De seguida, discutir-se-ão os mesmos à luz de diversas teorias e opiniões.

1. Apresentação dos resultados

A **pesquisa documental aos Processos Individuais**, a qual pretendeu aferir o insucesso escolar dos alunos, permitiu chegar aos resultados que se apresentam. Como se verifica a partir do quadro 5, uma maioria muito expressiva dos alunos nunca teve insuficientes (77,0%). Pelo contrário, 23% dos alunos já teve pelo menos um insuficiente ao longo do Ciclo.

Quadro 5 – Insuficientes

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
0	117	77,0	77,0	77,0
1	2	1,3	1,3	78,3
2	2	1,3	1,3	79,6
3	5	3,3	3,3	82,9
4	6	3,9	3,9	86,8
5	7	4,6	4,6	91,4
6	5	3,3	3,3	94,7
7	4	2,6	2,6	97,4
8	3	2,0	2,0	99,3
9	1	,7	,7	100,0
Total	152	100,0	100,0	

No que se refere às retenções, e de acordo com o quadro 6, verifica-se que 13,1% dos alunos já tiveram alguma retenção (18 alunos tiveram uma e 2 alunos tiveram duas). Os restantes 131 elementos do universo (86,2%) nunca ficaram retidos no ano.

Quadro 6 – Retenções

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
0	131	86,2	86,8	86,8
1	18	11,8	11,9	98,7
2	2	1,3	1,3	100,0
Total	151	99,3	100,0	
Omissos	1	,7		
Total	152	100,0		

Relativamente a permanências no nível (com ou sem retenção), 80,3% das crianças nunca permaneceram no mesmo nível, enquanto que 18,4% dos alunos tiveram uma permanência. 1,3 % das crianças já se mantiveram no mesmo nível duas vezes (quadro 7).

Quadro 7 – Permanências

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
0	122	80,3	80,3	80,3
1	28	18,4	18,4	98,7
2	2	1,3	1,3	100,0
Total	152	100,0	100,0	

O nível de autoconceito dos alunos foi apurado através das suas respostas às 60 questões da *Escala de Autoconceito para Crianças de Piers-Harris (PHCSCS)*, as quais podem ser apreciadas no quadro 8.

Quadro 8 – Respostas na PHCSCS

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Os meus colegas de turma troçam de mim.	25	16,4	127	83,6
Sou uma pessoa feliz.	149	98,0	3	2,0
Tenho dificuldades em fazer amizades.	23	15,1	129	84,9
Estou triste muitas vezes.	46	30,3	106	69,7

Sou uma pessoa esperta.	111	73,0	41	27,0
Sou uma pessoa tímida.	44	28,9	108	71,1
Fico nervoso(a) quando o professor me faz perguntas.	51	33,6	101	66,4
A minha aparência física desagrada-me.	34	22,4	118	77,6
Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto.	59	38,8	93	61,2
Fico preocupado(a) quando temos testes na escola.	106	69,7	46	30,3
Sou impopular.	21	13,8	131	86,2
Porto-me bem na escola.	138	90,8	14	9,2
Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.	26	17,1	126	82,9
Crio problemas à minha família.	11	7,2	141	92,8
Sou forte.	113	74,3	39	25,7
Sou um membro importante da minha família.	146	96,1	6	3,9
Desisto facilmente.	13	8,6	139	91,4
Faço bem os meus trabalhos escolares.	136	89,5	16	10,5
Faço muitas coisas más.	22	14,5	130	85,5
Porto-me mal em casa.	18	11,8	134	88,2
Sou lento(a) a terminar trabalhos escolares.	40	26,3	112	73,7
Sou um membro importante da minha turma.	118	77,6	34	22,4
Sou nervoso(a).	66	43,4	86	56,6
Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.	112	73,7	40	26,3
Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.	42	27,6	110	72,4
Os meus amigos gostam das minhas ideias.	122	80,3	30	19,7
Meto-me frequentemente em sarilhos.	32	21,1	120	78,9
Tenho sorte.	115	75,7	37	24,3
Preocupo-me muito.	111	73,0	41	27,0
Os meus pais esperam demasiado de mim.	122	80,3	30	19,7
Gosto de ser como sou.	142	94,0	9	6,0
Sinto-me posto de parte.	27	17,8	125	82,2
Tenho o cabelo bonito.	139	91,4	13	8,6
Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a).	121	79,6	31	20,4
Gostava de ser diferente daquilo que sou.	26	17,1	126	82,9
Odeio a escola.	13	8,6	139	91,4
Sou dos últimos a ser escolhido(a) para jogos e desportos.	35	23,0	117	77,0
Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas.	23	15,1	129	84,9
Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.	124	81,6	28	18,4
Sou infeliz.	16	10,5	136	89,5
Tenho muitos amigos.	141	92,8	11	7,2
Sou alegre.	146	96,1	6	3,9
Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas.	14	9,2	138	90,8
Sou bonito(a). (Tenho bom aspecto)	133	87,5	19	12,5
Meto-me em muitas brigas.	34	22,4	118	77,6
Sou popular entre os rapazes.	88	57,9	64	42,1
As pessoas pegam comigo.	44	28,9	108	71,1

A minha família está desapontada comigo.	7	4,6	145	95,4
Tenho uma cara agradável.	142	93,4	10	6,6
Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.	133	87,5	19	12,5
Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar.	28	18,4	124	81,6
Esqueço o que aprendo.	32	21,1	120	78,9
Dou-me bem com os outros.	143	94,1	9	5,9
Sou popular entre as raparigas.	113	74,3	39	25,7
Sou bom leitor. (gosto de ler)	131	86,2	21	13,8
Tenho medo muitas vezes.	36	23,7	116	76,3
Sou diferente das outras pessoas.	35	23,0	117	77,0
Penso em coisas más.	23	15,1	129	84,9
Choro facilmente.	19	12,5	133	87,5
Sou uma boa pessoa.	149	98,0	3	2,0

As questões que suscitaram um maior número de concordâncias foram *Sou uma pessoa feliz* (98,0%) e *Sou uma pessoa honesta* (98,0%). A maior parte dos alunos (> 90%) também respondeu afirmativamente aos itens *Porto-me bem na escola*, *Sou um membro importante na minha família*, *Gosto de ser como sou*, *Tenho o cabelo bonito*, *Tenho muitos amigos*, *Sou alegre*, *Tenho uma cara agradável* e *Dou-me bem como os outros*. As questões que suscitaram mais respostas negativas foram *A minha família está desapontada comigo* (95,4%) e *Crio problemas à minha família* (92,8%). Muitas crianças (> 90%) responderam negativamente aos itens *Desisto facilmente*, *Odeio a escola* e *Sou estúpido em relação a muitas coisas*.

As estatísticas descritivas dos valores obtidos pelos sujeitos (Anexo VII) nas dimensões do autoconceito (valores mínimos, máximos, médios e respetivos desvios-padrão) podem ser apreciadas no quadro 9.

Quadro 9 – Estatísticas descritivas: PHCSCS

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Aspeto comportamental	152	1,00	13,00	10,62	2,11
Ansiedade	152	,00	8,00	5,02	1,68
Estatuto intelectual	152	1,00	13,00	10,51	2,53
Popularidade	152	3,00	10,00	8,07	1,59
Aparência física	152	1,00	8,00	5,95	1,41
Satisfação-felicidade	152	3,00	8,00	6,76	0,79
Total	152	25,00	59,00	46,98	6,86

Verificou-se ainda (quadro 10) que a análise dos coeficientes de correlação de Pearson entre as dimensões do autoconceito e o autoconceito global revelou coeficientes positivos e significativos. A correlação mais elevada encontra-se entre o estatuto intelectual e o autoconceito global (0,808, elevado) e a mais baixa com a aparência física (0,479, moderado).

Quadro 10 – Correlações

	Autoconceito total
Aspeto comportamental	,719**
Ansiedade	,635**
Estatuto intelectual	,808**
Popularidade	,723**
Aparência física	,479**
Satisfação-felicidade	,538**

Atenda-se, de seguida, à análise das hipóteses (Anexo VIII). O quadro 11 mostra a variância do autoconceito consoante as retenções dos alunos (**Hipótese 1 - O autoconceito total é mais baixo nos alunos com retenções**).

Quadro 11 – Significância das diferenças entre alunos (retenções)

	Não (sem retenções)		Sim (com retenções)		
	Média	DP	Média	Dp	
Aspeto comportamental	11,01	1,73	8,25	2,81	0,000 *
Ansiedade	5,18	1,59	4,10	2,00	0,030 *
Estatuto Intelectual	10,95	2,31	7,85	2,21	0,000 *
Popularidade	8,21	1,54	7,20	1,70	0,008 *
Aparência Física	5,98	1,45	5,80	1,20	0,604
Satisfação-Felicidade	6,80	0,78	6,55	0,89	0,193
Autoconceito total	48,14	6,28	39,85	5,95	0,000 *

* $p \leq 0,05$

No que respeita à hipótese 1, encontrou-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

aspeto comportamental, os alunos que não tiveram retenções apresentam uma média mais elevada nesta dimensão do que os alunos com retenções (11,01 versus 8,25), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(21,256) = 4,271, p=0,000$.

ansiedade, os alunos que não tiveram retenções apresentam uma média mais elevada nesta dimensão do que os alunos com retenções (5,18 versus 4,10), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(22,810) = 2,316, p=0,030$.

estatuto intelectual, os alunos que não tiveram retenções apresentam uma média mais elevada nesta dimensão do que os alunos com retenções (10,95 versus 7,85), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(149) = 5,629, p=0,000$.

popularidade, os alunos que não tiveram retenções apresentam uma média mais elevada nesta dimensão do que os alunos com retenções (8,21 versus 7,20), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(149) = 2,679, p=0,008$.

aparência física: os alunos que não tiveram retenções apresentam uma média mais elevada nesta dimensão do que os alunos com retenções (5,98 versus 5,80), embora a diferença não seja estatisticamente significativa $t(149) = 0,520, p=0,604$.

satisfação-felicidade: os alunos que não tiveram retenções apresentam uma média mais elevada nesta dimensão do que os alunos com retenções (6,80 versus 6,55), embora a diferença não seja estatisticamente significativa $t(148) = 1,308, p=0,193$.

No que se refere ao **autoconceito total**, os alunos que não tiveram retenções apresentam uma média mais elevada nesta dimensão em relação aos alunos com retenções (48,14 versus 39,85), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(149) = 5,530, p=0,000$. Conclui-se, portanto, que os alunos com retenções no ano possuem um autoconceito mais baixo, confirmando-se, desta forma, a hipótese 1.

Relativamente à **hipótese 2 (O autoconceito total é mais baixo nos alunos com mais permanências no mesmo nível)**, os resultados encontram-se patentes no quadro 12.

Quadro 12 – Significância das diferenças entre alunos (permanências)

	Não (sem permanências)		Sim (com permanências)		
	Média	DP	Média	Dp	
Aspeto comportamental	11,16	1,56	8,47	2,67	0,000 *
Ansiedade	5,24	1,59	4,17	1,82	0,002 *
Estatuto Intelectual	11,18	2,08	7,80	2,47	0,000 *

Popularidade	8,31	1,46	7,10	1,77	0,001 *
Aparência Física	5,98	1,45	5,87	1,25	0,707
Satisfação-Felicidade	6,86	0,75	6,40	0,89	0,013 *
Autoconceito total	48,72	5,84	39,90	6,19	0,000 *

* $p \leq 0,05$

A partir do exposto, foram encontradas as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

aspeto comportamental: os alunos que não tiveram permanências apresentam uma média mais elevada nesta dimensão do que os alunos com permanências (11,16 versus 8,47), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(34,025) = 5,289$, $p=0,000$.

ansiedade: os alunos que não tiveram permanências apresentam uma média mais elevada nesta dimensão do que os alunos com permanências (5,24 versus 4,17), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(150) = 3,217$, $p=0,002$.

estatuto intelectual: os alunos que não tiveram permanências apresentam uma média mais elevada nesta dimensão do que os alunos com permanências (11,18 versus 7,80), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(150) = 7,685$, $p=0,000$.

popularidade: os alunos que não tiveram permanências apresentam uma média mais elevada nesta dimensão do que os alunos com permanências (8,31 versus 7,10), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(39,197) = 3,474$, $p=0,001$.

satisfação-felicidade: os alunos que não tiveram permanências apresentam uma média mais elevada nesta dimensão do que os alunos com permanências (6,86 versus 6,40), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(39,553) = 2,599$, $p=0,013$.

No que respeita ao **autoconceito total**, os alunos que não tiveram permanências apresentam uma média mais elevada nesta dimensão do que os alunos com permanências (48,72 versus 39,90), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(150) = 7,326$, $p=0,000$. Verifica-se então que os alunos com mais permanências no mesmo nível possuem um autoconceito mais baixo, validando-se também a segunda hipótese.

O quadro 13 demonstra como variam os resultados tendo em conta o número de insuficientes dos alunos (**Hipótese 3 - O autoconceito total é mais baixo nos alunos com mais insuficientes**).

Quadro 13 – Significância das diferenças entre alunos (insuficientes)

	Sem insuficientes		Com insuficientes		
	Média	DP	Média	Dp	
Aspeto comportamental	11,25	1,40	8,55	2,72	0,000 *
Ansiedade	5,26	1,58	4,50	1,82	0,053**
Estatuto Intelectual	11,29	1,96	7,95	2,31	0,000 *
Popularidade	8,32	1,48	7,00	1,89	0,007 *
Aparência Física	5,98	1,46	5,65	1,27	0,340
Satisfação-Felicidade	6,88	0,71	6,50	0,95	0,100
Autoconceito total	48,98	5,58	40,15	5,61	0,000 *

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,10$

Denote-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

aspeto comportamental: os alunos que não tiveram insuficientes apresentam uma média mais elevada nesta dimensão (11,25 versus 8,55), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(20,752) = 4,333$, $p=0,000$.

ansiedade: os alunos que não tiveram insuficientes apresentam uma média mais elevada nesta dimensão (5,26 versus 4,50), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(153) = 1,953$, $p=0,053$.

estatuto intelectual: os alunos que não tiveram insuficientes apresentam uma média mais elevada nesta dimensão (11,29 versus 7,95), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(149) = 6,858$, $p=0,000$.

popularidade: os alunos que não tiveram insuficientes apresentam uma média mais elevada nesta dimensão (8,32 versus 7,00), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(23,135) = 2,980$, $p=0,007$.

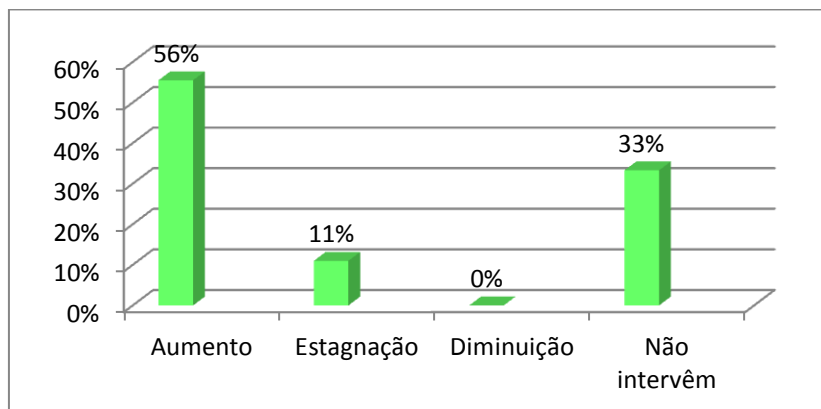
Ao nível do **autoconceito total**, os alunos que não tiveram insuficientes apresentam uma média mais elevada (48,98 versus 40,15), sendo a diferença estatisticamente significativa $t(135) = 6,540$, $p=0,000$. Sendo assim, também os alunos

com alguma menção insuficiente revelam um autoconceito mais baixo, pelo que também se confirma a terceira hipótese.

Apresentam-se, de seguida, os dados relativos à abordagem qualitativa do estudo, a qual assentou na análise das representações dos professores aquando da realização dos **Grupos Focados**, conforme exhibe o Anexo VI. Pretendeu-se conhecer as suas opiniões sobre o tema do autoconceito e do insucesso escolar, tentando apurar a importância que atribuem a esta relação nas suas aulas. Para mais fácil leitura, os dados obtidos serão apresentados em forma de gráfico.

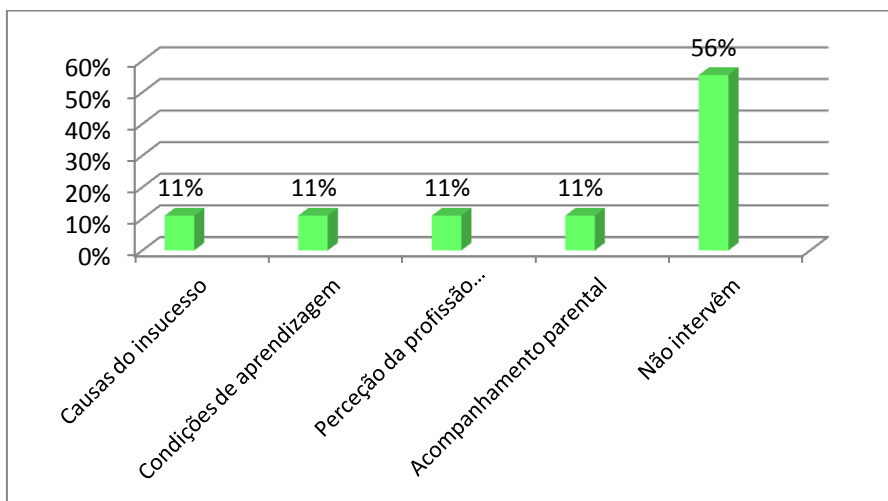
Questionados sobre a sua perceção acerca do fenómeno do insucesso escolar atualmente comparando com o início da sua carreira, 56% dos docentes afirmou que este está a aumentar, 11% dos inquiridos defendeu a sua estagnação e ninguém opinou sobre a sua diminuição. A abstenção situou-se nos 33%, conforme se verifica a partir do gráfico 3.

Gráfico 3 – Aumento/estagnação/diminuição do insucesso escolar (subcategoria 1.1)



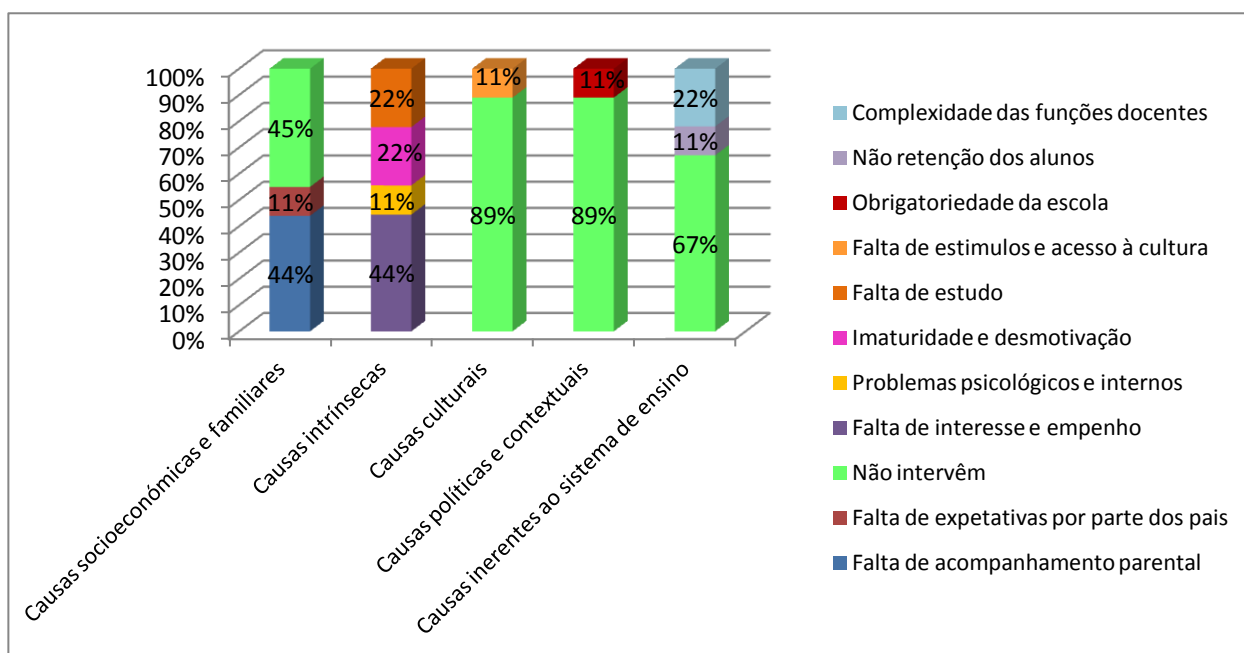
No seguimento da questão anterior, os professores enumeraram algumas diferenças (gráfico 4) que encontram entre o insucesso de hoje e o insucesso no início das suas carreiras. As causas do insucesso, as condições de aprendizagem dos alunos, a forma como foi e é percebida a profissão docente e o acompanhamento parental foram alguns aspetos referidos cada qual por 11% dos inquiridos, não intervindo a este nível 56% dos participantes.

Gráfico 4 – Aspetos que diferenciam o insucesso de hoje do insucesso de há alguns anos atrás (subcategoria 1.2)



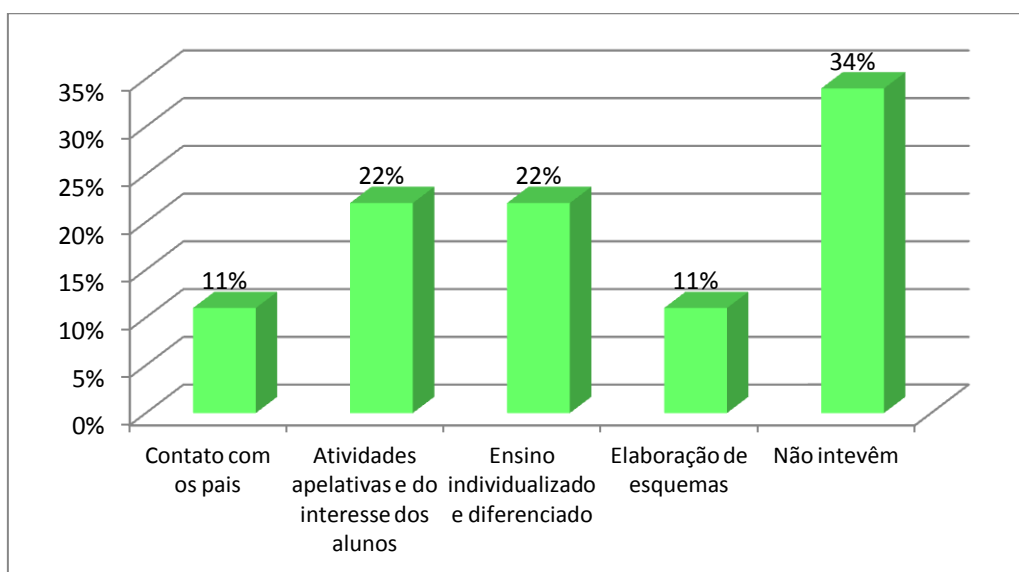
Questionados sobre as causas do insucesso escolar, dentro das causas socioeconómicas e familiares, 44% dos inquiridos focaram a falta de acompanhamento parental como a principal causa deste insucesso, enquanto que, dentro das causas intrínsecas, a falta de interesse e empenho foi a razão mais apontada, referida por 44% dos docentes. Dentro das causas inerentes ao sistema de ensino, saliente-se a complexidade crescente das funções docentes como entreve ao sucesso escolar, apontada por 22% dos participantes. Estes e outros fatores podem ser contemplados no gráfico 5.

Gráfico 5 – Principais causas apontadas pelos docentes (subcategorias 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 e 2.5)



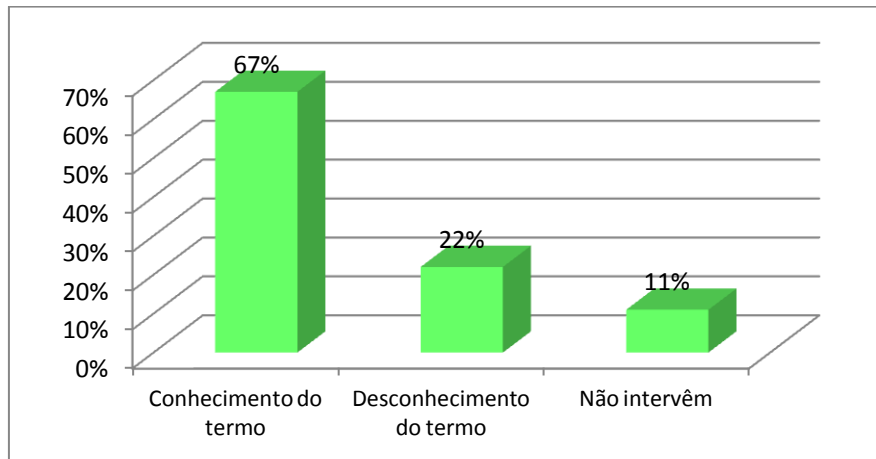
À questão sobre as estratégias que os docentes costumam aplicar para combater ou diminuir o insucesso escolar, pode-se constatar, a partir do gráfico 6, que a mais comumente aplicada é o ensino individualizado e diferenciado (focada por 22% dos inquiridos). A outra estratégia mais referida (também por 22% dos docentes) foi as atividades apelativas e do interesse dos alunos, salientando-se a percentagem de participantes que não interveio nesta questão (34%).

Gráfico 6 – Estratégias para colmatar o insucesso escolar na sala de aula (subcategoria 3.1)



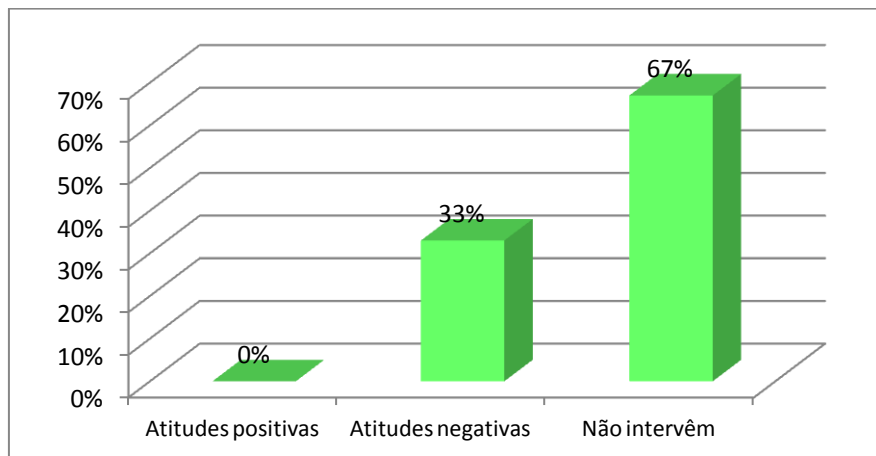
A segunda parte das sessões dos Grupos Focados focou-se essencialmente no conceito de autoconceito e na sua relação com a componente académica. Pretendeu-se aferir o grau de conhecimento do termo e a importância dada ao trabalho do autoconceito na sala de aula. À questão sobre a definição de autoconceito, a maior parte dos participantes (67%) descreveu o autoconceito em consenso com a literatura, referindo ser “o que os alunos pensam de si próprios”, “a ideia que eu tenho de mim”, “como me defino” ou “o que acham que são capazes”. No entanto, alguns professores nas suas intervenções confundiram autoconceito com “ego”, “avaliação” ou “expetativa” (22% dos participantes), conforme mostra o gráfico 7.

Gráfico 7– Conhecimento/desconhecimento do termo autoconceito (subcategorias 4.1 e 4.2)



De referir que alguns participantes, sem que lhes tenha sido pedido, mostraram a sua posição face a um autoconceito que não corresponde à realidade. 33% dos inquiridos demonstraram uma atitude negativa perante um alto autoconceito, afirmando que os alunos por vezes “não têm consciência do que sabem e do que não sabem” ou “podem pensar que já sabem tudo” (gráfico 8). Nenhum participante ponderou as vantagens de um alto autoconceito.

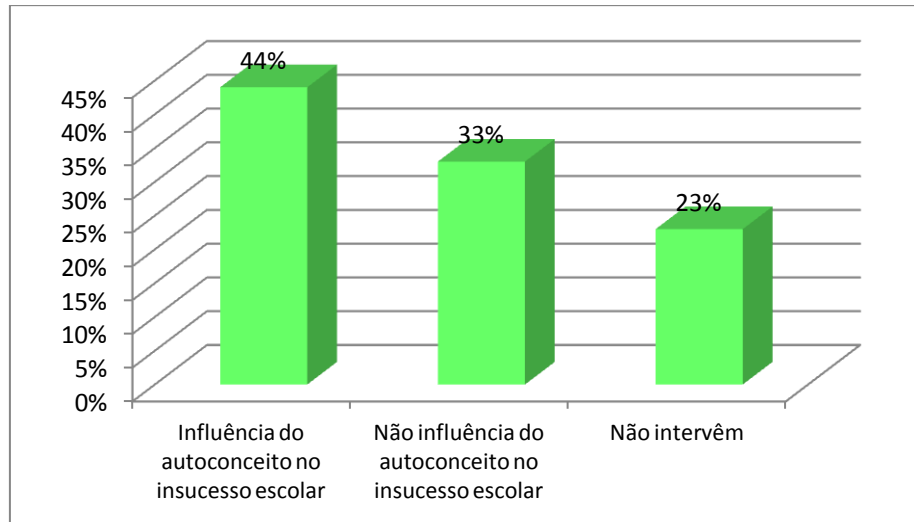
Gráfico 8 – Atitudes positivas e negativas face a um alto autoconceito (subcategorias 4.3 e 4.4)



No que respeita à influência do autoconceito dos alunos no seu aproveitamento escolar (Gráfico 9), 44% dos docentes admitiram esta possibilidade. Por outro lado,

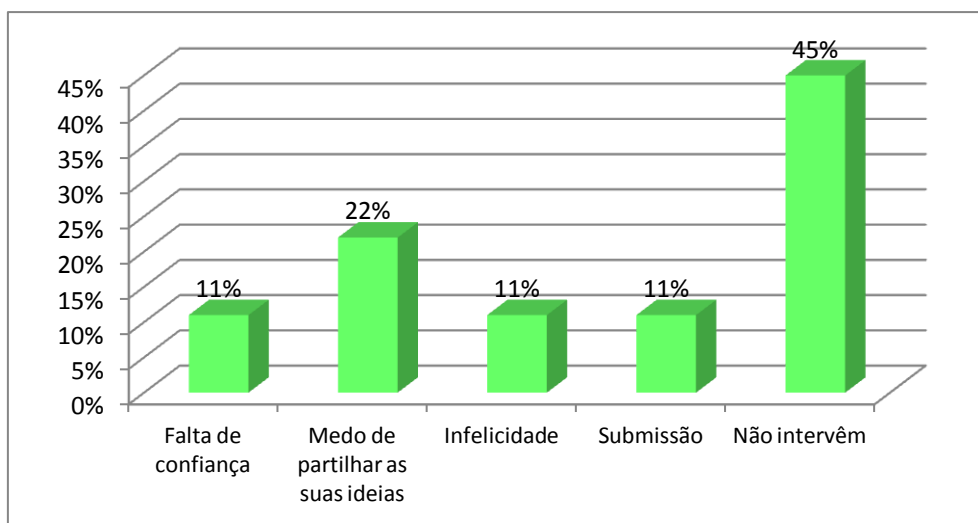
33% dos participantes mencionaram que esta relação é “discutível” e que um autoconceito baixo, por si só, não é suficiente para que um aluno reprove.

Gráfico 9 – Influência/não influência do autoconceito no insucesso escolar (subcategorias 5.1 e 5.2)



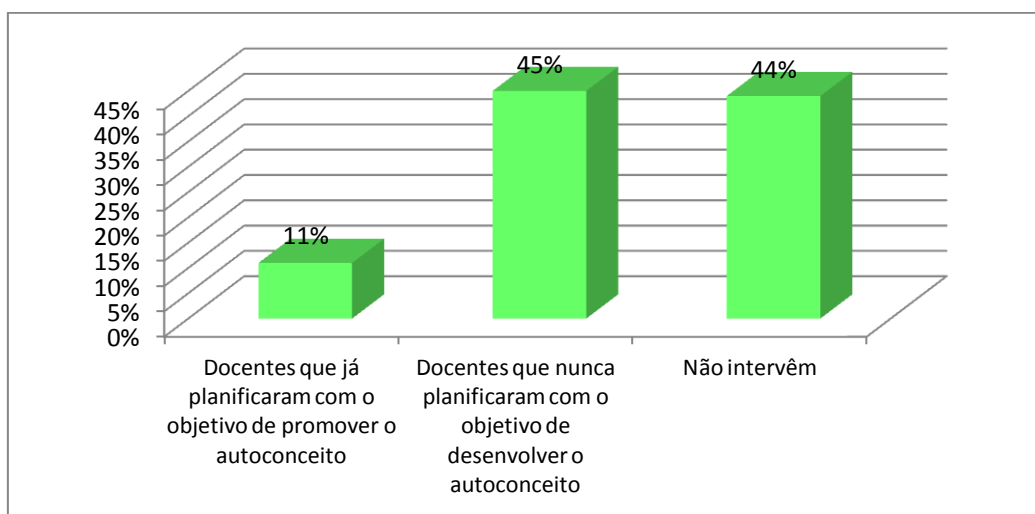
Por outro lado, os professores mostraram preocupação relativamente às consequências a médio e longo prazo do baixo autoconceito na vida dos alunos. O medo de partilhar as suas ideias foi referido por 22% dos participantes, enquanto que aspetos como a falta de confiança, a infelicidade ou a submissão foram mencionados cada qual por 11% dos professores (gráfico 10).

Gráfico 10 – Consequências de um baixo autoconceito na vida dos alunos (subcategoria 5.3)



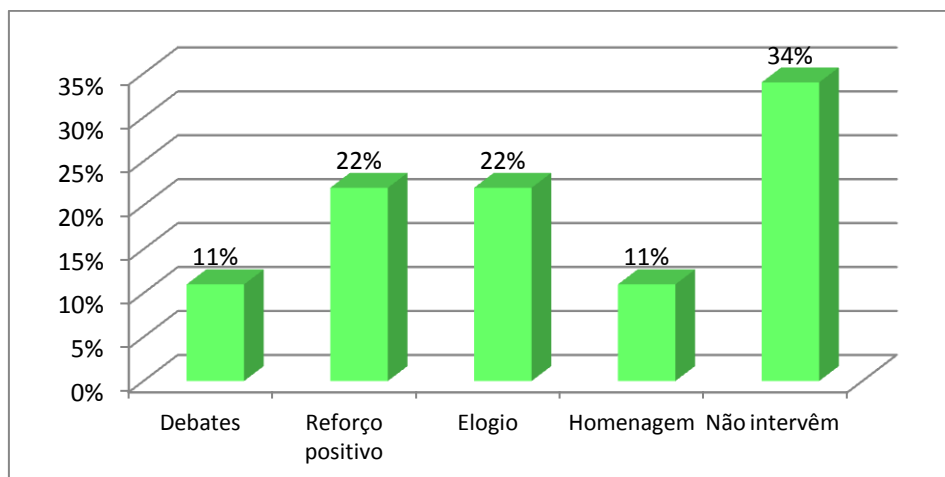
No que respeita às estratégias de promoção do autoconceito na sala de aula, a maior parte dos professores que respondeu (45%) nunca planificou especificamente com esse objetivo, não constando nas suas planificações atividades com esse fim. Apenas 11% dos participantes afirmou planificar sobre o autoconceito nas aulas de Cidadania, conforme presente no gráfico 11. Denote-se, neste caso, a elevada percentagem de docentes que não intervieram.

Gráfico 11 – Estratégias devidamente planificadas (subcategoria 6.1)



No entanto, alguns professores, embora não planificando formalmente, utilizam estratégias informais de fomento do autoconceito nos alunos. O reforço positivo e o elogio foram os mais destacados, referidos por 22% dos participantes. Também nesta questão a percentagem de abstenções foi elevada (34%), como patenteia o gráfico 12.

Gráfico 12 – Estratégias informais (subcategoria 6.2)



2. Discussão dos resultados

A problemática do insucesso escolar sempre esteve em discussão, quer por parte dos agentes educativos, quer por parte de governos e políticos que sempre procuraram aplicar medidas para a solucionar. A propósito da gravidade do problema, Fonseca (1999, p. 152) refere que:

“A delinquência não pode continuar a ser a porta de saída do insucesso escolar. (...) O insucesso escolar não deve ser o comportamento de sobrevivência ou de refúgio de inúmeras crianças que, sendo inteligentes, se encontram profundamente desmotivadas pelo que a escola oferece e proporciona.”

Como forma de colmatar este problema, tem havido, ao longos dos anos, vários estudos no campo da educação que tentam, à semelhança deste, aferir aspetos que podem ou não influenciar o referido fenómeno. Neste caso, procurou-se fazer uma abordagem atual do insucesso escolar, relacionando-o com um dos aspetos mais importantes para o comportamento do ser humano: o autoconceito. Nas próximas linhas, serão relacionados os resultados do estudo com os objetivos gerais e com as hipóteses da investigação em confronto com os resultados da comunidade científica consultada sobre estes dois temas.

Efetivamente, a promoção do sucesso escolar é o objetivo último da educação atualmente. No entanto, e porque a aprendizagem se desenvolve no interior do indivíduo, muitos não possuem as estruturas mentais para realizá-la com sucesso, o que prejudica o seu desempenho escolar (Medeiros, 1993). Relativamente a esta problemática, Monteiro (2009, p 41) frisa que:

“(…) nos nossos dias, embora as taxas de escolarização tenham já atingido valores bastante elevados para a população em idade escolar, é ainda acentuado o insucesso e o abandono escolar, traduzido por consideráveis taxas de retenção e abandono do ensino básico.”

Neste estudo, importa analisar a percentagem de alunos com insucesso escolar, especificamente alunos que já tiveram alguma retenção, que já tiveram alguma

permanência no mesmo nível (ficando ou não retidos) ou que já tiveram alguma menção insuficiente. Ora, na área escolar da Maia esta percentagem é significativa, sendo ela de 13, 1%, de 19, 7% e de 23%, respetivamente. Poder-se-á expressar a este respeito que os números são preocupantes, sobretudo a percentagens de alunos que já tiveram alguma menção insuficiente.

Outro aspeto a considerar neste estudo foi o facto da maior percentagem de alunos com insucesso escolar ser do sexo masculino (57,1%). Esta relação entre o sexo feminino e o sucesso escolar também se encontra patente nos estudos de Cruz (2009), Saavedra (2001) e Taberner (2012).

No entanto, apesar de existir de facto uma diferença de género, esta não pode ser considerada estatisticamente significativa, pelo que se pode concluir que o fator sexo não deverá ser tido em conta quando se aborda o fenómeno do insucesso escolar. Isto é, podem ser alvo de insucesso escolar tanto alunos do sexo masculino como do sexo feminino.

Relativamente às respostas dos alunos à escala do autoconceito, alguns itens geraram mais consenso do que outros. Uma percentagem muito significativa dos participantes (98,0%) considerou serem boas pessoas e pessoas felizes. A maior parte dos alunos (> 90,0%) afirmou também gostarem de ser como são, de terem um cabelo bonito, de serem alegres, de terem muitos amigos, de terem uma cara agradável, de se darem bem com os outros, de se portarem bem na escola e de serem um membro importante na sua família. Relembre-se que, e de acordo com os estádios de desenvolvimento pessoal de Erikson (*cit. in* Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 150), a criança, dos 6 aos 12 anos, mergulha na fase do pensamento concreto e “este fator proporciona um período de estabilidade emocional considerável”. Assim sendo, nesta fase as crianças costumam, em geral, sentir-se bem acerca de si próprias, transmitindo um otimismo pessoal evidente.

Os pontos que suscitaram mais respostas negativas consensuais relacionaram-se com o bem-estar no seio familiar. Assim, 92% dos inquiridos não acredita que a sua

família esteja desapontada consigo e 95% dos mesmos não considera que criem problemas à sua família. Tendo em conta estes dados, também os alunos com insucesso parecem sentir-se bem no seu meio familiar. Contudo, Grotevant (1998) defende precisamente o oposto alegando que normalmente estes alunos sentem-se menos aceites e com menos suporte afetivo por parte dos progenitores, consequência provável do seu menor rendimento académico.

No que respeita às dimensões do autoconceito e à sua correlação com o autoconceito total em alunos com e sem insucesso escolar, verificou-se uma correlação positiva e significativa entre sobretudo o estatuto intelectual (0,808) e o autoconceito total. Também com bons índices de correlação estão as dimensões aspeto comportamental (0,719), ansiedade (0,635) e popularidade (0,723). Por outro lado, as correlações mais baixas verificaram-se ao nível da aparência física (0,479) e da satisfação/felicidade (0,538). A partir do exposto, pode-se concluir que ter um elevado autoconceito não implica gostar da sua aparência física. No entanto, e a propósito desta relação entre aparência física e autoconceito geral, Faria (2005, p. 363) assume uma posição diferente quando afirma que:

“Um dos domínios que mais contribui para a definição do autoconceito da criança e do adolescente é o domínio físico e, muito particularmente, o da aparência física, fundamental também para a sua autoestima global: ou seja, o domínio físico tem um papel importante, desde a infância, no ajustamento psicossocial do indivíduo, pois as crianças recebem desde muito cedo *feedback* direto e indireto acerca da sua atratividade física, da sua condição física, do seu peso, da sua altura e da forma como se vestem ou se apresentam.”

Em síntese, verifica-se de facto uma correlação entre o autoconceito total e as várias dimensões do mesmo, sendo a mais acentuada a relação entre o autoconceito total e o estatuto intelectual, pelo que o desempenho académico contribui mesmo para a perceção que o aluno tem de si.

Apurada a relação entre o autoconceito total e as várias dimensões do mesmo, confirmada por estudos como Chapman (1988), Cruz (2009), López et al. (2009) e Miranda, (2005), veja-se de seguida como varia o autoconceito e as suas dimensões

quando relacionado com a variável insucesso escolar. Isto para que se dê resposta aos dois primeiros objetivos gerais do estudo que pretendem apurar uma interdependência entre o autoconceito e o desempenho escolar dos alunos, bem como verificar em que medida as dimensões específicas do autoconceito variam tendo em conta os resultados escolares dos mesmos.

Analisando a primeira hipótese (**O autoconceito total é mais baixo em alunos com retenções**), verifica-se que os alunos que nunca tiveram retenções apresentam uma média mais elevada em quase todas as dimensões do autoconceito (aspeto comportamental, estatuto intelectual, popularidade, aparência física e satisfação-felicidade) e inclusivamente no autoconceito total (48,14 vs. 39,85). Valida-se, portanto, esta hipótese. Esta correlação entre retenções e autoconceito está patente em muitos estudos acima descritos (Gomes, 2007; López et. al, 2009; Miranda, 2005; Shi et al., 2008; Stevanato et al., 2003), em que se constata que os alunos com mais retenções apresentam resultados mais baixos em quase todas as dimensões do autoconceito. Pelo contrário, os estudos de Peixoto (2003) e de Cruz (2009) não reconhecem uma relação significativa entre o autoconceito e a repetência escolar.

Neste estudo, a correlação maior no que se refere às dimensões do autoconceito quando comparadas com o número de retenções foi ao nível do aspeto comportamental (11,01 – alunos com sucesso; 8,25 – alunos com insucesso) e do estatuto intelectual (10,95 – alunos com sucesso; 7,85 – alunos com insucesso). Esta significativa correlação entre o desempenho escolar e o estatuto intelectual ou autoconceito académico é corroborada por Areepattamannil e Freeman (2008), Green et al. (2006), López et al. (2009), Miranda (2005), Stevanato, et al (2003), quando defendem o autoconceito académico positivo enquanto um importante reforço psicológico para o sucesso escolar.

Por outro lado, neste estudo constatou-se que os alunos sem retenções são mais ansiosos do que os alunos com retenções (5,18 vs. 4,10), sendo que a dimensão ansiedade é a única cujos valores são mais elevados nos alunos com sucesso, à semelhança de Cruz (2009) e contrariamente ao estudo de Miranda (2005), em que os

alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam níveis de ansiedade muito elevados. Neste estudo, esta associação da ansiedade com o sucesso escolar pode estar relacionada com a possibilidade de os alunos com sucesso se preocuparem mais com os seus resultados escolares. Le Gall (1978) não corrobora esta ideia, afirmando que são os alunos com insucesso escolar os que normalmente revelam uma inadaptação ansiosa à escola.

Além da dimensão ansiedade, os alunos com retenções revelam um valor igualmente baixo na dimensão aparência física (5,80), mostrando não gostarem muito do seu aspeto exterior. Este aspeto não se verifica, por exemplo, no estudo de Miranda (2005), pois os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam valores elevados na dimensão aparência física, embora não tão elevados como os dos colegas com sucesso escolar.

No que se refere à segunda hipótese da investigação (**O autoconceito total é mais baixo nos alunos com mais permanências no mesmo nível**), também se verifica uma correlação acentuada entre os valores do autoconceito e o insucesso escolar, sendo alguns valores muito semelhantes aos referentes às retenções. Isto acontece porque, em muitos casos, a permanência no nível coincide com a retenção, isto é, houve permanência e retenção. Noutros casos, e por opção docente, há apenas permanência no mesmo nível sem que haja retenção. À semelhança da hipótese anterior, também nesta se verifica médias mais elevadas nos alunos com sucesso em quase todas as dimensões do autoconceito e portanto no autoconceito total (48,72 vs. 39,90), concluindo-se que os alunos que nunca se mantiveram a repetir o mesmo nível apresentam mais confiança no seu aspeto comportamental, no seu estatuto intelectual, na sua popularidade e na sua satisfação e felicidade. A dimensão mais consensual continua a ser o aspeto comportamental (11,16), concluindo-se que a maior parte dos alunos com sucesso considera-se bem comportado.

Curiosamente, também os alunos que nunca permaneceram no mesmo nível mostram-se mais ansiosos do que os alunos que já permaneceram. Não se encontrou, todavia, uma diferença estatisticamente significativa entre os alunos com e sem

permanências na dimensão aparência física (5,98 vs. 5,87), ao contrário de na hipótese anterior. Portanto, em consonância com a literatura, e uma vez que a correlação entre o nível de autoconceito e o número de permanências no nível é evidente e significativa, também se confirma a segunda hipótese da investigação.

Relativamente à terceira hipótese (**O autoconceito total é mais baixo nos alunos com mais insuficientes**), também se regista um nível de autoconceito mais alto nos alunos que nunca tiveram insuficientes (48,98), sendo esta correlação evidente em quase todas as dimensões do autoconceito (aspeto comportamental, estatuto intelectual e popularidade). Valida-se, portanto, esta hipótese. Não se encontrou, à semelhança de na hipótese anterior, uma diferença estatisticamente significativa nas dimensões aparência física e satisfação-felicidade. Denote-se que a dimensão ansiedade continua sempre mais elevada nos alunos sem insuficientes.

Tendo em conta o acima exposto, e respondendo ao primeiro objetivo desta investigação, pode-se considerar que há, de facto, uma interdependência entre o autoconceito e o desempenho escolar, sendo o primeiro mais baixo em alunos com insucesso escolar, tal como se verifica nos vários estudos já mencionados. Relativamente ao segundo objetivo, verificou-se uma correlação significativa entre quase todas as dimensões do autoconceito quando confrontadas com os resultados escolares. Isto é, os alunos com sucesso percecionam-se melhor comportados, melhores alunos, mais populares e mais felizes. Por outro lado, há uma dimensão do autoconceito que parece não afetar os alunos com insucesso que é a ansiedade (os alunos com insucesso são menos ansiosos), não havendo também uma diferença significativa nos alunos com sucesso e insucesso na forma como se percecionam fisicamente.

Atendendo ao terceiro objetivo do estudo, e no que à abordagem qualitativa diz respeito, as respostas dos docentes conseguidas nas duas sessões dos Grupos Focados permitem concluir que os professores têm uma opinião muito bem formada sobre o fenómeno do insucesso escolar, percecionando o seu aumento ao longo dos anos. As estatísticas, no entanto, revelam-se mais otimistas, expondo uma taxa de insucesso no

ano letivo de 2008/2009 de 7,8%, tendo vindo este valor a diminuir ou a manter de ano para ano, conforme o acima mencionado (GEPE, 2010).

Consequentemente, e uma vez que alguns docentes apresentam muitos anos de serviço, não puderam deixar de lamentar aspetos relativos à aprendizagem que, na sua opinião, se têm vindo deteriorar com o tempo, como é o caso do respeito pela profissão docente ou da qualidade do acompanhamento parental, apesar de admitirem que atualmente há mais e melhores condições para a aprendizagem.

Questionados sobre as causas deste insucesso, os docentes consideraram inequivocamente a falta de acompanhamento parental e a falta de interesse e empenho como as causas primordiais. Refira-se que o fator família esteve sempre presente no diálogo sobre o insucesso escolar, tendo sido relegadas para segundo plano outras causas como problemas psicológicos e internos, a falta de estudo, a imaturidade e a desmotivação ou a crescente exigência das funções docentes. Esta associação do insucesso escolar ao meio familiar e social é focada por muitos autores (Fonseca, 1999; Mendonça, 2006; Costa, 2008; Dionísio, 2009; Monteiro, 2009; Barroso, 2010; Miranda, 2010), ao afirmarem que os pais falham na transmissão de aspirações e expectativas que permitem aos filhos na escola competir com os outros grupos sociais.

Frise-se que aspetos como o baixo autoconceito ou a baixa autoestima, por exemplo, nunca foram mencionados anteriormente como causas do insucesso escolar. Também aspetos inerentes ao próprio professor, como menciona a investigação de Duarte (2000), nunca foram referidos nas sessões dos Grupos Focados.

À questão sobre as estratégias de sala de aula de combate ao insucesso escolar, conclui-se que os docentes estão muito presos à burocracia e aos procedimentos convencionais (elaboração de planos), embora tenham mencionado muitas vezes levar a cabo um ensino individualizado e diferenciado (quando possível) e atividades apelativas e do interesse dos alunos. Estas estratégias vão ao encontro das propostas por Martins (1993) que defende, por exemplo, a adequação dos conteúdos às diferentes populações

escolares, a valorização das qualidades dos alunos, a alteração dos processos de avaliação ou uma melhor organização escolar.

No campo do autoconceito, verifica-se que os professores têm, em geral, algum conhecimento sobre a sua definição (62% conhecem o termo), mas depois no seu diálogo confundem-no com termos não semelhantes como “expetativa”, “ego”, “avaliação” ou “autoestima”. Assim sendo, e uma vez que o termo não é tão abrangente assim, pode-se concluir que, apesar do conhecimento terminológico, não há segurança na definição do mesmo por parte da maior parte dos professores inquiridos.

Indo ao encontro do quarto objetivo do estudo, a maior parte dos participantes (44%) considera possível a influência, patente na literatura, do autoconceito no insucesso escolar. Em contrapartida, aludem à existência de desvantagens de um autoconceito que não corresponde à realidade ou de um alto autoconceito, referindo que os alunos podem achar que já sabem tudo e que não precisam de aprender. Em contrapartida, os estudos de Cruz (2009) e de Miranda (2006) vêm enaltecer as vantagens do alto autoconceito enquanto promotor de sentimentos de autoeficácia, competência e controlo sobre o próprio comportamento. Pode-se concluir, portanto, que os professores desconhecem maioritariamente as funções do autoconceito, o que pode prejudicar a sua abordagem face ao insucesso escolar.

Por outro lado, 55% dos participantes focaram as consequências de um baixo autoconceito a médio e longo prazo na vida dos alunos, alegando falta de confiança, medo de partilhar as suas ideias, infelicidade ou submissão. Desta forma, e apesar de não considerarem as vantagens de uma alto autoconceito, reconhecem que este traço do ser humano pode trazer prejuízos emocionais e pessoais na vida dos alunos.

Por fim, e no que concerne às estratégias de promoção do autoconceito, a maior parte dos professores que respondeu (45%) afirmou nunca ter planificado com o objetivo de trabalhar o autoconceito dos alunos, enquanto que 11% alegou já ter planificado atividades com esse fim nas aulas de Cidadania. Note-se a elevada percentagem de participantes que não respondeu (44%). Dando resposta ao quinto

objetivo do estudo, conclui-se, portanto, que os professores não investem em estratégias de promoção do autoconceito devidamente planificadas, recorrendo apenas a algumas estratégias informais como os debates, o reforço positivo, o elogio e a homenagem.

Em síntese, e a partir da triangulação dos dados quantitativos com os qualitativos, conclui-se que os alunos estudados inserem-se na teoria do insucesso escolar/baixo autoconceito, necessitando de um tipo de intervenção pedagógica que atenuie esta situação. Esta intervenção deveria passar pela realização sistemática de estratégias centradas na vida dos alunos, nos seus centros de interesse, no desenvolvimento de processos de aquisição de autonomia e na valorização da individualidade de cada um (Beltrán et al., 1992; Faria, 2005; Gonzáles & Tourón, 1994).

No entanto, e de acordo com os dados apurados, esta intervenção não acontece. Apesar dos professores considerarem possível a relação entre autoconceito e insucesso escolar, não a fomentam na sua prática letiva, o que pode constituir um obstáculo ao sucesso educativo tão preconizado pela instituição escolar.

Capítulo IV – Conclusões

Mulheres e homens (...) somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico que meramente repetir a lição dada.

(Paulo Freire, 1997, p. 77)

A questão da aprendizagem de que nos fala Freire (1997) tem ganhando gradual importância para o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais complexa e exigente. No entanto, é o sucesso na aprendizagem que contribui para este desenvolvimento e não o fracasso dos seus intervenientes. Infelizmente, este fracasso, traduzido no insucesso e abandono escolares, continua a persistir para desespero de educadores, pais, comunidade e tutela, que veem Portugal na cauda da União Europeia no que respeita a este fenómeno.

Na presente investigação, de natureza descritiva e mista, abordou-se as temáticas do autoconceito e do insucesso escolar e procurou-se verificar uma correlação entre ambas as variáveis, sem que nunca se tenha pretendido afirmar que uma é causa da outra.

Os dados recolhidos permitiram concluir que os alunos com pior desempenho escolar têm um autoconceito mais baixo do que os alunos com bons resultados académicos, confirmando-se as três hipóteses da investigação. Esta relação entre baixo autoconceito e insucesso escolar verificou-se ainda nas diferentes dimensões do mesmo, registando-se uma correlação bastante significativa entre insucesso escolar e o aspeto comportamental, estatuto intelectual, popularidade, aparência física e satisfação-felicidade. A única dimensão em que não se verificou esta correlação foi na dimensão ansiedade, verificando-se neste estudo, e ao contrário de alguns anteriores, que os alunos com mais sucesso são mais ansiosos e mais preocupados com os seus resultados escolares. Também se pode concluir que a dimensão aparência física não varia muito consoante o desempenho escolar, pelo que os alunos com insucesso também se percebem confiantes fisicamente. Estas relações confirmam-se tanto em alunos com

retenções, como em alunos com permanências no nível, como em alunos com insuficientes. Também neste estudo, e à semelhança de outros anteriores, assistiu-se à predominância do sexo masculino no insucesso escolar, embora esta predominância não tenha sido significativa.

De salientar ainda a percentagem algo preocupante de alunos de nível III e IV da área da Maia com insucesso escolar. Para este insucesso, pode ter alguma influência as mudanças sucessivas a que alunos e professores têm vindo a ser sujeitos ao longo dos anos, por exemplo no que se refere a novas metas de aprendizagem, novos programas e a um novo currículo (Currículo Regional).

Neste seguimento, pode-se responder afirmativamente à primeira pergunta de partida da investigação (Será que existe uma correlação entre o insucesso escolar e o baixo autoconceito dos alunos?).

No que respeita à perceção dos docentes sobre o insucesso escolar, estes mostraram-se preocupados com o fenómeno, enumerando como causas principais a falta de acompanhamento dos pais no percurso escolar dos filhos e a falta de interesse e empenho por parte de muitos alunos. No entanto, e embora achem possível a relação patente na literatura entre autoconceito e desempenho escolar, nunca apontaram o baixo autoconceito como uma das possíveis causas do insucesso, pelo contrário aludiram a algumas desvantagens que o elevado autoconceito pode vir a ter para os alunos que o possuem. Relativamente às estratégias por eles aplicadas no combate ao insucesso escolar, estas revelaram-se adequadas e de acordo com os trâmites legais, mas não foi referida nenhuma que incluísse a valorização das capacidades individuais e a promoção do autoconceito. Aliás, quando questionados sobre a planificação de atividades com este fim, apenas um docente, num total de nove, assumiu já o ter feito.

Assim, e respondendo à segunda pergunta de partida (Será que os professores têm consciência da influência do autoconceito na aprendizagem dos alunos e utilizam estratégias para a sua promoção?), pode-se afirmar que, apesar de reconhecerem a importância do autoconceito para o desempenho escolar, e apesar do presente estudo

confirmar de facto esta correlação, pouco se tem feito nas escolas estudadas para a estimular. As razões desta discrepância entre aquilo que se defende e aquilo que se faz poderão passar pela falta de formação no âmbito de programas de promoção de competências sociais, pela complexidade e extensão dos programas e pelos ritmos de aprendizagem muito dispares que não permitem ao professor investir mais em determinados grupos de alunos.

Desta forma, esta pesquisa pretendeu ser mais um contributo para o campo da educação, através do apelo à mudança de estratégias e de uma nova atitude face à diferença, recorrendo, mais frequentemente e mais eficazmente, à flexibilização do currículo. Isto porque a solução para uma pedagogia da descoberta e do pensamento crítico passa por se considerar o currículo como algo mais do que um mero plano de ação, expresso nos projetos curriculares de escola e de turma. O currículo deverá ser encarado, não como um produto em si, mas como um processo colaborativo, autorreflexivo e autocrítico por parte da escola e dos seus professores.

A escola, por seu turno, deve centrar-se e partir dos indivíduos, valorizando os processos, relacionando-se com questões éticas e morais e fazendo prevalecer o bom senso. Para isso, exige-se da escola um ambiente humanístico, não autoritário, e que dê oportunidade à personalidade, participação, cooperação e respeito frente à impessoalidade e falta de valores. A escola deve também trabalhar em conjunto com os pais neste sentido, uma vez que são eles os outros significativos mais destacados.

Esta mudança nas práticas de gestão curricular, a formação profissional, a reflexão sobre a prática docente e as estratégias de individualização e de desenvolvimento das capacidades de cada um podem contribuir para o aumento do autoconceito nos alunos, aspeto que poderá e deverá ser abordado, nesta ou noutras perspetivas, em investigações posteriores.

Ainda relativamente a este estudo, cumpre refletir sobre algumas das suas limitações, sendo a primeira referente ao universo do estudo, o qual se centrou apenas numa zona escolar de S.Miguel, pelo que os resultados se conferem apenas a esta zona.

Espera-se que, no futuro, este tema seja alargado, através de investigações similares, a outras áreas escolares. Outra limitação do estudo prendeu-se com a privação da aplicação dos questionários à totalidade dos alunos do 1.º Ciclo, pelo que o número de casos de insucesso escolar teve de ser mais reduzido. Refira-se por fim que, durante todo este processo, procurou-se sempre respeitar e garantir os direitos daqueles que nele participaram, enaltecendo o contributo de todos para a concretização desta investigação.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S. et alii. (2005).** Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: Relevância de Variáveis Sócio-Familiares e Escolares em Alunos do 5ºano. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4206/1/433.pdf>>. [Consultado em 17/03/12].
- Alsop, P. e McCaffrey, T. (Orgs.). (1999).** *Transtornos emocionais na escola- Alternativas teóricas e práticas*. S. Paulo, Summus.
- Alves, M. (2009).** *Do insucesso ao sucesso escolar: a ação do professor*. Tese de Mestrado em Educação e Sociedade, Lisboa.
- Areepattamannil, S. e Freeman, J. (2008).** Academic Achievement, Academic Self Concept, and Academic Motivation of Immigrant Adolescents in the Greater Toronto Area Secondary Schools. [Em linha]. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ822327.pdf>>. [Consultado em 03/08/11].
- Azevedo, C. e Azevedo, A. (1998).** *Metodologia Científica. Contributos Práticos para a Elaboração de Trabalhos Académicos*. Porto, C. Azevedo.
- Bardin, L. (1977).** *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, LDA.
- Barroso, S. (2010).** *Causas do (in)sucesso escolar. Estudo de Caso de uma Escola do Concelho de Vila Real*. Tese de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Vila Real.
- Beltrán, J. et aili. (1992).** *Psicología de la Educación*. Spain, Eudema Universidade Manuales.
- Benavente, A. (1990).** Insucesso Escolar no Contexto Português — abordagens, conceções e políticas, *Análise Social*, vol. XXV, pp. 715-733.
- Benavente, A. (1999).** *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Brás, S. (2007).** Interação, Emoção e Aprendizagem. [Em linha]. Disponível em <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4633/1/213001.pdf>>. [Consultado em 09/05/12].
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998).** *Metodologia da Investigação: Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.

Carmona, M. et alii. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO1. *Revista de Educación*, 352, Maio-Agosto, pp. 495-515.

Carneiro, G. et alii. (2003). Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n.º 3, pp. 427-434.

Cerqueira, T. et alii. (2004). O Autoconceito e a Motivação na Constituição da Subjetividade: Conceitos e Relações, *Intermeio: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande*, v. 10, n.º 20, pp. 30-41.

Cervi, E. (2008). Métodos quantitativos nas ciências sociais: uma abordagem alternativa ao fetichismo dos números e ao debate com qualitativistas. [Em linha]. Disponível em <http://www.blogempublico.com/wpcontent/uploads/2011/04/2008_PesquisaSocialMetQua nt_CapEmerson.pdf>. [Consultado em 07/05/12].

Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concept. *Review of Educational Research*, n.º 58, pp. 347-371.

Chizzotti, A. (2003). A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios, *Revista Portuguesa de Educação*, Volume 16, n.º 2, pp. 221-236.

Clemente, I. (2008). *Autoconceito e Problemas de Comportamento em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem*. Tese de Mestrado em Psicologia, Universidade de Lisboa.

Conselho Nacional de Educação. (2010). *Estado da Educação 2010. Percursos Escolares*. [Em linha]. Disponível em <http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1116?=&pt>. [Consultado em 10/04/12].

Constituição da República Portuguesa. (revista em 2005). [Em linha]. Disponível em <http://urh.uma.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=31>. [Consultado em 04/12/11].

Cortês, L. e Torres, M. (1994). *Avaliação Pedagógica II – Mudança na Escola - Mudança na Avaliação*. Porto, Porto Editora.

Costa, F. et alii. (2011). Recursos Educativos para uma Aprendizagem Autónoma e Significativa. Algumas Características Essenciais. [Em linha]. Disponível em

<[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4209/1/\(2011\)COSTA%2cF%26VIANA%2cJ%26CRUZ%2cE\(RecursosEducativos\)XICongresoPxicopedagogiaCoruna.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4209/1/(2011)COSTA%2cF%26VIANA%2cJ%26CRUZ%2cE(RecursosEducativos)XICongresoPxicopedagogiaCoruna.pdf)>.

[Consultado em 24/04/12].

Costa, M. (2008). *Política de Escola e Representações sobre o Insucesso Escolar*. Tese de Mestrado em Educação e Sociedade, Lisboa.

Crato, N. (2012). [Em linha]. Disponível em <<http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx>>. [Consultado em 29/08/12].

Cruz, P. (2009). *Abordagem Psicopatológica do Insucesso Escolar em alunos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, Porto.

D'Affonseca, S. (2005). *Prevenindo fracasso escolar: comparando o autoconceito e desempenho académico de filhos de mães que trabalham fora e donas de casa*. Tese de Mestrado em Educação Especial, São Carlos.

Dionísio, M. (2009). *As Políticas Públicas de Educação Face ao Insucesso Escolar: Porque a Escola Não Seduz na Era do Conhecimento?*. Dissertação de Mestrado em Administração e Políticas Públicas, Lisboa.

Dörr, A. A. (2005). Estudio Comparativo de Autoconceito en Niños de Diferente Nivel Socio Económico. [Em linha]. Disponível em <http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/dorr_a/sources/dorr_a.pdf>. [Consultado em 26/06/12].

Duarte, M. I. (2000). *Alunos e Insucesso Escolar – Um mundo a descobrir*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Estatísticas da Educação – Região Autónoma dos Açores. (2008/2009). [Em linha]. Disponível em <http://www.edu.azores.gov.pt/escolas/estatistica/Documents/Publicacao%202008_2009.pdf>. [Consultado em 29/11/11].

Faria, L. (2005). Desenvolvimento do Auto-conceito Físico nas Crianças e nos Adolescentes, *Análise Psicológica*, 4 (XXIII), pp. 361-371.

Ferreira, M. (2009). *O Insucesso Escolar e os Apoios e Complementos Educativos*. Dissertação de Mestrado em Administração e Políticas Educativas, Universidade de Aveiro.

Fonseca, J. (2008). Os Métodos Quantitativos na Sociologia: Dificuldades de Uma Metodologia de Investigação. [Em linha]. Disponível em <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/346.pdf>>. [Consultado em 03/03/12].

Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa, Âncora Editora.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo.

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. (2010). A Educação em Números – Estatísticas de Portugal. [Em linha]. Disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=520&fileName=GEPE_Setembro.pdf>. [Consultado em 29/11/11].

Garaigordobil, M. et alii. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms, *Psicothema*, Vol. 20, nº 1, pp. 114-123.

Garma, A. M. e Elexpuru, A. M. (1999). *El autoconcepto en el aula*. Barcelona, Edebé.

Gomes, M. (2007). Auto-conceito / Auto-estima e Rendimento Escolar em Alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/699/1/LC302.pdf>>. [Consultado em 20/02/12].

Goñi, et alii. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. [Em linha]. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3791853&orden=0>. [Consultado em 08/07/12].

González, M. D. e Touron, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona, EUNSA.

González-Pienda, J. et alii. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 2, pp. 271-289.

Green, J. et alii. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement, *International Education Journal*, 7(4), pp. 534-546.

- Grotevant, H. (1998).** Adolescent development in family contexts. *In: W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.). Handbook of child psychology: vol. 3. Social, emotional and personality development.* 5ª ed. New York, John Wiley & Sons, pp. 1097-1149.
- Harter, S. (2006).** The self. *In: Eisenberg, N. et alii. (Ed.). Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development.* 6th ed. Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, pp. 505-570.
- Hernaez, V. C. (1999).** *El autoconocimiento y la auto-estima en el desarrollo de la madurez personal.* Málaga, Ediciones Aljibe.
- Hill, M. e Hill, A. (2009).** *Investigação por Questionário.* Lisboa, Sílabo.
- Hutmacher, W. (1993).** *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du reboulement dans l'enseignement primaire genevois.* Genebra, Service de la Recherche Sociologique, Caderno n.º 36.
- Krueger, R. e Casey, M. (2000).** *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research.* USA, Sage Publications.
- Le Gall, A. (1978).** *A Ansiedade e a Angustia.* Lisboa. Editorial Estampa.
- Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986).** [Em linha]. Disponível em <<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-981246C28BA831BB/1126/L4686.pdf>>. [Consultado em 13/12/11].
- López, B. et alii. (2008).** La influencia del autoconcepto em el rendimiento académico em estudiantes universitários. *REOP*, Vol. 20, N° 1, 1.º Trimestre, pp. 16-28.
- Marchesi, A. e Gil, C. (2004).** *Fracasso Escolar – uma perspectiva multicultural.* Porto Alegre, Artmed.
- Marchesi, A. e Pérez, E. (2004).** A Compreensão Do Fracasso Escolar. *In: Marchesi, A. e Gil, C. (org). Fracasso Escolar. Uma perspectiva multicultural.* Porto Alegre, Editorial Artmed, pp. 17-32.
- Marsh, H. e Craven, R. (2006).** Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, pp. 133-163.

- Marsh, H. e Martin, A. (2011).** Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering, *British Journal of Educational Psychology*, n.º 81, pp. 59–77.
- Martinho, B. (2007).** *O insucesso Escolar numa Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de um contexto sócio-cultural carenciado*. Dissertação de Mestrado em Supervisão, Universidade do Algarve.
- Martins, A. (1993).** *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro, Universidade de Aveiro, 2.ª edição.
- Martins, H. (2004).** Metodologia qualitativa de pesquisa, *Educação e Pesquisa*, v.30, n.2, maio/ago, São Paulo, p. 289-300.
- Medeiros, M. (1993).** *Insucesso Escolar e a Clínica do Desenvolvimento – Uma contribuição psicossocial do insucesso escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade dos Açores.
- Mendonça, A. (2006).** *A Problemática do Insucesso Escolar. A Escolaridade Obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do Século XX (1994/2000)*. Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira.
- Miranda, B. (2005).** *Dificuldades de Aprendizagem e Autoconceito*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.
- Miranda, C. (2010).** *Causas do (in)sucesso escolar*. Tese de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Vila Real.
- Miguel Torga, Diário XIII.** [Em linha]. Disponível em <<http://biblioteca.esc-joseregio.pt/?p=306>>. [Consultado em 30/08/12].
- Monteiro, R. (2009).** Insucesso e Abandono Escolar. [Em linha]. Disponível em <[http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/206/2/TME%20398%20\(tese\).pdf](http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/206/2/TME%20398%20(tese).pdf)>. [Consultado em 12/11/11].
- Oliveira, J. (2006).** *Aprendizagem auto-regulada, envolvimento e ganhos académicos em estudantes do ensino superior*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- Oliveira, J.H. e Oliveira, A.M. (1996).** *Psicologia da Educação Escolar I*. Livraria Almeida, Coimbra.

- Oliveira, M. e Freitas, H. (1998).** Focus group - pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. *Revista de Administração*, São Paulo, v.33, n.º.3, pp. 83-91.
- Pacheco, J. (2011).** Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, n.º17, pp. 75-90.
- Pacheco, J. e Lima, J. (orgs.). (2006).** *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto, Porto Editora.
- Paiva, M. (2007).** *Abordagens à Aprendizagem e Abordagens ao Ensino. Uma Aproximação à Dinâmica do Aprender no Secundário*. Tese de Doutoramento em Educação, Universidade do Minho.
- Papalia, D. e Wendkos, S. (1995).** *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. Mexico, Mc Graw Hill.
- Pereira, M. (2006).** El Autoconcepto positivo; un objetivo de la orientación y da educación, *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, volume 6, número 1, pp. 1409-4703.
- Peixoto, F. (2003).** *Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho.
- Peixoto, F. e Almeida, L. S. (2011).** A Organização do Autoconceito: Análise da Estrutura Hierárquica em Adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (3), pp. 533-541.
- Peixoto, L. (1999).** *Auto-Estima, Inteligência e Sucesso Escolar*. Braga, Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Piers, E. (1996).** *Piers-Harris Children's Self-concept Scale. Revised Manual 1984*. Los Angeles, Western Psychological Services.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1995).** *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.
- Revisão da Estrutura Curricular. (2012).** [Em linha]. Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/media/550035/20120326_revisao_estrutura_curricular.pdf>. [Consultado em 15/05/12].

Ribeiro, J. e Newmann, C. (2010). Estudos qualitativos com o apoio de Grupos Focados. *X SEPROSUL – Semana de Engenharia de Produção Sul-Americana*, Santiago, Chile, pp. 1-9.

Saavedra, L. (2001). Sucesso/Insucesso Escolar. A importância do nível socioeconómico e do género, *Psicologia*, Vol. XV (1), pp. 67-92.

Senos, J. e Dinis, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes, *Análise Psicológica*, Volume 2 (XVI), pp. 267-276.

Shi, J. et alii. (2008). Self-Concept of Gifted Children Aged 9 to 13 Years Old. *Journal for the Education of the Gifted*, Vol. 31, N.º 4, pp. 481–500.

Sil, V. (2005). A Escola, os Professores e o Insucesso Escolar, *Sonhar*, vol. 1(2), p. 229.

Stevanato, I. et alii (2003). Autoconceito de crianças com Dificuldades de Aprendizagem e Problemas de Comportamento. [Em linha]. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a09.pdf>. [Consultado em 04/07/11].

Sprinthall e Sprinthall. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa, McGraw-Hill.

Stewart, D. et alii. (2007). *Focus Groups. Theory and Practice*. USA, Sage Publications.

Tabernerero, S. (2012). Rendimiento Académico y Autoconcepto en Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria Según el Género, *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, Vol. 3, n.º 2, julho, pp. 175-193.

Veiga, F. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. [Em linha]. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4672/1/nova%20vers%C3%A3o%20da%20escala%20de%20autoconceito%20Piers-Harris%20Children's%20Self-Concept%20Scale.pdf>. [Consultado em 17/03/11].

Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa, Fim do Século Edições.

Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87, pp. 134-153.

ANEXOS

Índice dos anexos

Anexo I – Escala de Autoconceito para Crianças de *Piers-Harris*

Anexo II – Consistência interna da escala

Anexo III - Tabela de registo do desempenho escolar dos alunos

Anexo IV – Roteiro de questões para a condução dos Grupos Focados

Anexo V – Transcrição das sessões dos Grupos Focados

Anexo VI – Análise de conteúdo

Anexo VII - Estatísticas descritivas

Anexo VIII – Análise das hipóteses

ANEXO I

Escala de Autoconceito

(Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2)

Nome: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: ___/___/___ Sexo: Rapaz - Rapariga

Data: ___/___/___ Ano de Escolaridade: _____

INSTRUÇÕES - Encontra-se no questionário que se segue um conjunto de afirmações que descrevem aquilo que algumas pessoas sentem em relação a si mesmas. Lê cada uma dessas afirmações e vê se ela descreve ou não o que tu achas de ti próprio. Se for verdadeiro ou verdadeiro em grande parte põe um círculo em volta da palavra "Sim", que está a seguir à frase. Se for falso ou falso em grande parte põe um círculo em volta da palavra "Não". Responde a todas as perguntas, mesmo que em relação a algumas, seja difícil de decidir. Não assinales "Sim" e "Não" na mesma frase. Lembra-te de que não há respostas certas ou erradas. Só tu nos podes dizer o que é que achas de ti mesmo(a), por isso esperamos que respondas de acordo com o que realmente sentes.

1	Os meus colegas de turma troçam de mim.	SIM	NÃO
2	Sou uma pessoa feliz.	SIM	NÃO
3	Tenho dificuldades em fazer amizades.	SIM	NÃO
4	Estou triste muitas vezes.	SIM	NÃO
5	Sou uma pessoa esperta.	SIM	NÃO
6	Sou uma pessoa tímida.	SIM	NÃO
7	Fico nervoso(a) quando o professor me faz perguntas.	SIM	NÃO
8	A minha aparência física desagrada-me.	SIM	NÃO
9	Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto.	SIM	NÃO
10	Fico preocupado(a) quando temos testes na escola.	SIM	NÃO

11	Sou impopular.	SIM	NÃO
12	Porto-me bem na escola.	SIM	NÃO
13	Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.	SIM	NÃO
14	Crio problemas à minha família.	SIM	NÃO
15	Sou forte.	SIM	NÃO
16	Sou um membro importante da minha família.	SIM	NÃO
17	Desisto facilmente.	SIM	NÃO
18	Faço bem os meus trabalhos escolares.	SIM	NÃO
19	Faço muitas coisas más.	SIM	NÃO
20	Porto-me mal em casa.	SIM	NÃO
21	Sou lento(a) a terminar trabalhos escolares.	SIM	NÃO
22	Sou um membro importante da minha turma.	SIM	NÃO
23	Sou nervoso(a).	SIM	NÃO
24	Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.	SIM	NÃO
25	Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.	SIM	NÃO
26	Os meus amigos gostam das minhas ideias.	SIM	NÃO
27	Meto-me frequentemente em sarilhos.	SIM	NÃO
28	Tenho sorte.	SIM	NÃO
29	Preocupo-me muito.	SIM	NÃO
30	Os meus pais esperam demasiado de mim.	SIM	NÃO
31	Gosto de ser como sou.	SIM	NÃO
32	Sinto-me posto de parte.	SIM	NÃO
33	Tenho o cabelo bonito.	SIM	NÃO
34	Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a).	SIM	NÃO
35	Gostava de ser diferente daquilo que sou.	SIM	NÃO
36	Odeio a escola.	SIM	NÃO
37	Sou dos últimos a ser escolhido(a) para jogos e desportos.	SIM	NÃO

38	Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas.	SIM	NÃO
39	Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.	SIM	NÃO
40	Sou infeliz.	SIM	NÃO
41	Tenho muitos amigos.	SIM	NÃO
42	Sou alegre.	SIM	NÃO
43	Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas.	SIM	NÃO
44	Sou bonito(a). (Tenho bom aspecto)	SIM	NÃO
45	Meto-me em muitas brigas.	SIM	NÃO
46	Sou popular entre os rapazes.	SIM	NÃO
47	As pessoas pegam comigo.	SIM	NÃO
48	A minha família está desapontada comigo.	SIM	NÃO
49	Tenho uma cara agradável.	SIM	NÃO
50	Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.	SIM	NÃO
51	Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar.	SIM	NÃO
52	Esqueço o que aprendo.	SIM	NÃO
53	Dou-me bem com os outros.	SIM	NÃO
54	Sou popular entre as raparigas.	SIM	NÃO
55	Sou bom leitor. (gosto de ler)	SIM	NÃO
56	Tenho medo muitas vezes.	SIM	NÃO
57	Sou diferente das outras pessoas.	SIM	NÃO
58	Penso em coisas más.	SIM	NÃO
59	Choro facilmente.	SIM	NÃO
60	Sou uma boa pessoa.	SIM	NÃO

Obrigada pela tua colaboração!

Orientações para Administração

A Escala Piers-Harris 2 é destinada para aplicação a crianças e adolescentes entre o 2º e 12º anos de escolaridade. A escala deve ser aplicada individualmente ou a pequenos grupos. Quando se está a administrar a escala, é bom estabelecer uma ligação com a criança para que esta responda de forma natural, revelando a forma como geralmente se sente acerca de si própria. Antes de distribuir o instrumento, discuta o objetivo da escala e, se possível, explique como os resultados serão usados. Por exemplo, pode dizer:

O objetivo destas escalas é descobrir o modo como as crianças realmente se sentem acerca de si próprias. Muitas vezes outras pessoas, especialmente pais e professores, são questionados sobre o que vocês pensam e sentem. Este questionário permite recolher a vossa opinião.

Dependendo da situação poderá também dizer:

Os resultados podem ser usados para ajudar as crianças a sentirem-se melhor acerca de si próprias. Ou Os resultados podem ser usados para nos ajudar a perceber melhor aquilo que vos faz sentir da forma como se sentem.

Pode dizer às crianças que as respostas ficam o mais confidencial possível. Deve relaxar os sujeitos dizendo que não se trata de um teste e que não há respostas certas ou erradas. Por esta razão, deverá evitar utilizar o termo teste ao referir-se à Piers-Harris 2. Em vez disso escolha uma palavra mais neutral, tal como pesquisa ou questionário. Peça à criança que siga a leitura das instruções, enquanto procede à sua leitura em voz alta. Pode introduzir desta forma:

Aqui estão algumas frases que dizem como as pessoas podem sentir-se acerca de si próprias. Lê cada frase e decide se ela descreve ou não a forma como te sentes acerca de ti próprio. Se é verdade ou maioritariamente verdade

para ti, deves circundar a palavra sim a seguir à afirmação. Se é falso ou na maioria falso, deves circundar a palavra não. Responde a todas as questões, mesmo que algumas sejam difíceis de decidir. Não circundes ambas as palavras sim e não para a mesma questão. Se quiseres mudar a tua resposta cobre-a com um X e circunda a nova resposta. Recorda-te que não existem respostas certas ou erradas. Só tu nos podes dizer como te sentes acerca de ti próprio, esperamos que marques cada frase da forma como te sentes realmente.

A Piers-Harris está escrita para crianças a partir do 2º ano de escolaridade. No entanto, geralmente torna-se recomendável proceder à leitura em voz alta de todas as afirmações para os níveis entre o 2º e o 4º anos de escolaridade. Adicionalmente também se poderá responder a algumas questões postas pelas crianças, especialmente as mais novas, pois poderão ter alguma dificuldade de leitura e compreensão. Não existe tempo limite para a aplicação da Piers-Harris 2, cada um deve seguir o seu ritmo. Quando a criança tiver terminado, recolha a folha de auto-registo e verifique se está completamente preenchida. Toda a informação de identificação deverá estar correta e o formulário não deverá ter respostas inválidas. Respostas inválidas são as que não foram preenchidas ou as que têm sinalizados o sim e o não. Se algo estiver incorreto deverá pedir à criança que corrija, porque poderá enviar os resultados (Piers e Herzberg, 2002 pp.7-8, *cit. in* Miranda, 2005).

Obrigada pela sua colaboração.

ANEXO II

CATPCA - Principal Components Analysis for Categorical Data

Credit

CATPCA Version 1.1 by Data Theory Scaling System Group (DTSS) Faculty of Social and Behavioral Sciences Leiden University, The Netherlands

Case Processing Summary

Valid Active Cases	152
Active Cases with Missing Values	0
Supplementary Cases	0
Total	152
Cases Used in Analysis	152

Model Summary

Dimension	Cronbach's Alpha	Variance Accounted For	
		Total (Eigenvalue)	% of Variance
1	,783	3,612	27,787
Total	,783	3,612	27,787

Component Loadings

CATPCA - Principal Components Analysis for Categorical Data

Credit

CATPCA Version 1.1 by Data Theory Scaling System Group (DTSS) Faculty of Social and Behavioral Sciences Leiden University, The Netherlands

Case Processing Summary

Valid Active Cases	152
Active Cases with Missing Values	0
Supplementary Cases	0
Total	152
Cases Used in Analysis	152

Iteration History

Iteration Number	Variance Accounted For		Loss		
	Total	Increase	Total	Centroid Coordinates	Restriction of Centroid to Vector Coordinates
0 ^a	2,063629	,000007	5,936371	5,936371	,000000
1 ^b	2,063629	,000000	5,936371	5,936371	,000000

a. Iteration 0 displays the statistics of the solution with all variables, except variables with optimal scaling level Multiple Nominal, treated as numerical.

b. The iteration process stopped because the convergence test value was reached.

Model Summary

Dimension	Cronbach's Alpha	Variance Accounted For	
		Total (Eigenvalue)	% of Variance
1	,589	2,064	25,795
Total	,589	2,064	25,795

CATPCA - Principal Components Analysis for Categorical Data

Credit

CATPCA Version 1.1 by Data Theory Scaling System Group (DTSS) Faculty of Social and Behavioral Sciences Leiden University, The Netherlands

Case Processing Summary

Valid Active Cases	152
Active Cases with Missing Values	0
Supplementary Cases	0
Total	152
Cases Used in Analysis	152

Iteration History

Iteration Number	Variance Accounted For		Loss		
	Total	Increase	Total	Centroid Coordinates	Restriction of Centroid to Vector Coordinates
0 ^a	3,311494	,000005	9,688506	9,688506	,000000
1 ^b	3,311494	,000000	9,688506	9,688506	,000000

a. Iteration 0 displays the statistics of the solution with all variables, except variables with optimal scaling level Multiple Nominal, treated as numerical.

b. The iteration process stopped because the convergence test value was reached.

Model Summary

Dimension	Cronbach's Alpha	Variance Accounted For	
		Total (Eigenvalue)	% of Variance
1	,756	3,311	25,473
Total	,756	3,311	25,473

CATPCA - Principal Components Analysis for Categorical Data

Credit

CATPCA Version 1.1 by Data Theory Scaling System Group (DTSS) Faculty of Social and Behavioral Sciences Leiden University, The Netherlands

Case Processing Summary

Valid Active Cases	152
Active Cases with Missing Values	0
Supplementary Cases	0
Total	152
Cases Used in Analysis	152

Iteration History

Iteration Number	Variance Accounted For		Loss		
	Total	Increase	Total	Centroid Coordinates	Restriction of Centroid to Vector Coordinates
0 ^a	1,961436	,000006	8,038564	8,038564	,000000
1 ^b	1,961436	,000000	8,038564	8,038564	,000000

a. Iteration 0 displays the statistics of the solution with all variables, except variables with optimal scaling level Multiple Nominal, treated as numerical.

b. The iteration process stopped because the convergence test value was reached.

Model Summary

Dimension	Cronbach's Alpha	Variance Accounted For	
		Total (Eigenvalue)	% of Variance
1	,545	1,961	19,614
Total	,545	1,961	19,614

CATPCA - Principal Components Analysis for Categorical Data

Credit

CATPCA Version 1.1 by Data Theory Scaling System Group (DTSS) Faculty of Social and Behavioral Sciences Leiden University, The Netherlands

Case Processing Summary

Valid Active Cases	152
Active Cases with Missing Values	0
Supplementary Cases	0
Total	152
Cases Used in Analysis	152

Iteration History

Iteration Number	Variance Accounted For		Loss		
	Total	Increase	Total	Centroid Coordinates	Restriction of Centroid to Vector Coordinates
0 ^a	1,864950	,000047	6,135050	6,135050	,000000
1 ^b	1,864950	,000000	6,135050	6,135050	,000000

a. Iteration 0 displays the statistics of the solution with all variables, except variables with optimal scaling level Multiple Nominal, treated as numerical.

b. The iteration process stopped because the convergence test value was reached.

Model Summary

Dimension	Cronbach's Alpha	Variance Accounted For	
		Total (Eigenvalue)	% of Variance
1	,530	1,865	23,312
Total	,530	1,865	23,312

CATPCA - Principal Components Analysis for Categorical Data

Credit

CATPCA Version 1.1 by Data Theory Scaling System Group (DTSS) Faculty of Social and Behavioral Sciences Leiden University, The Netherlands

Case Processing Summary

Valid Active Cases	151
Active Cases with Missing Values	1
Supplementary Cases	0
Total	152
Cases Used in Analysis	152

Iteration History

Iteration Number	Variance Accounted For		Loss		
	Total	Increase	Total	Centroid Coordinates	Restriction of Centroid to Vector Coordinates
0 ^a	2,001663	,000005	5,998337	5,998337	,000000
1 ^b	2,001663	,000000	5,998337	5,998337	,000000

a. Iteration 0 displays the statistics of the solution with all variables, except variables with optimal scaling level Multiple Nominal, treated as numerical.

b. The iteration process stopped because the convergence test value was reached.

Model Summary

Dimension	Cronbach's Alpha	Variance Accounted For
		Total (Eigenvalue)
1	,572	2,002
Total	,572	2,002

CATPCA - Principal Components Analysis for Categorical Data

Credit

CATPCA Version 1.1 by Data Theory Scaling System Group (DTSS) Faculty of Social and Behavioral Sciences Leiden University, The Netherlands

Case Processing Summary

Valid Active Cases	151
Active Cases with Missing Values	1
Supplementary Cases	0
Total	152
Cases Used in Analysis	152

Iteration History

Iteration Number	Variance Accounted For		Loss		
	Total	Increase	Total	Centroid Coordinates	Restriction of Centroid to Vector Coordinates
0 ^a	8,293788	,000007	51,706212	51,706212	,000000
1 ^b	8,293788	,000000	51,706212	51,706212	,000000

a. Iteration 0 displays the statistics of the solution with all variables, except variables with optimal scaling level Multiple Nominal, treated as numerical.

b. The iteration process stopped because the convergence test value was reached.

Model Summary

Dimension	Cronbach's Alpha	Variance Accounted For
		Total (Eigenvalue)
1	,894	8,294
Total	,894	8,294

ANEXO III

Pesquisa documental – Pesquisa nos Processos Individuais

Estabelecimento de Ensino: _____ (___)

Docente titular de turma: _____

Data da pesquisa: _____

Alunos	n.º de insuficientes ao longo do Ciclo	n.º de retenções no Ciclo	n.º de vezes que permaneceu no mesmo nível
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			

ANEXO IV

Grupos Focados

Roteiro de questões

Tema: *Insucesso Escolar e Autoconceito*

Identificação dos participantes (nome, escola onde leciona e números de anos de serviço)

Introdução ao tema do insucesso escolar feita pelo moderador (definição)

- ✓ Compreender como vêem o fenómeno do insucesso escolar atualmente, tendo em conta a experiência de ensino de cada um.

- ✓ Saber o que têm feito no sentido de minimizar as dificuldades dos alunos.

- ✓ Saber a sua opinião sobre as causas deste insucesso.

- ✓ Verificar se consideram mais prejudiciais as causas sociais e materiais ou as causas intrínsecas e que derivam do próprio indivíduo e porquê.

- ✓ Perguntar se sabem o que é o autoconceito.

- ✓ Saber se acham possível que algo como o auto-conceito possa influenciar o desempenho escolar dos alunos e porquê.

- ✓ Saber se nas suas planificações ao longo dos anos existiu alguma atividade que tenha como propósito concretamente a melhoria do autoconceito nos alunos.

- ✓ Saber o que têm feito, na sua prática letiva, direta ou indiretamente, para promover o autoconceito dos alunos.

- ✓ Compreender se, para eles, é possível que os insuficientes dos alunos ou as suas reprovações sejam consequência de um baixo auto-conceito e porquê.

- ✓ Saber o que pensam de um baixo autoconceito nos alunos a longo prazo.

- ✓ Exposição de casos práticos.

Enumeração das ideias-síntese

ANEXO V

Transcrição do 1.º Grupo Focado – Professores do 3.º ano

Data: 29 de Novembro de 2011

Local – EB2,3 da Maia

Participantes – PF3, M3, LM3, FA3

Moderador – Primeiro gostaria que dissessem os nomes e os anos de serviço.

(PF3) – 8 anos de serviço

(M3) – 15 anos de serviço

(FA3) – 21 anos de serviço

(LM3) – 17 anos de serviço

Moderador – Vamos falar um pouco de um fenómeno conhecido por todos vocês que é o insucesso escolar. Pensem, quando se falar em insucesso escolar, nos alunos que têm dificuldades e nos alunos que têm muitas retenções. Como é que vocês, com os vossos anos de serviço, têm visto o fenómeno do insucesso escolar? Acham que está a aumentar, a diminuir...

(PF3) – O fenómeno do insucesso escolar está a aumentar.

(FA3) – Também acho que o insucesso está a aumentar.

(LB3) – O insucesso está a aumentar bastante.

(M3) – O fenómeno do insucesso está a aumentar e este aumento do insucesso, na minha opinião, deve-se à não retenção dos alunos no 1.º ano.

(PF3) – Mas há outros fatores que contribuem para o aumento do insucesso.

(M3) – Desresponsabilização por parte dos pais, os pais não terem muito tempo para os filhos, o descarregar os filhos na escola e o professor é que tem de fazer tudo.

(PF3) – O insucesso deve-se também à por causa da responsabilização excessiva do professor. O professor hoje em dia não é um educador, é um pai.

(FA3) – Os professores têm hoje muitas funções. Mas, por outro lado, há muitos alunos que não se empenham o suficiente. E se a aplicação é muito fraca também não se consegue grande coisa com estes alunos, principalmente no 3.º e 4.º ano que precisam de estudar mais.

Moderador - Sobretudo vocês que já têm mais anos de serviço, há alguns anos atrás havia tanta retenção ou nem por isso?

(LB3) – Eu já apanhei essa fase de evitar retenções. Por isso, nos nossos anos de serviço o número de retenções é quase o mesmo.

(PF3) – O que está em causa hoje não é o número de retenções, é a qualidade do insucesso. É porque antigamente também se retinha alunos mas o tipo de insucesso é que era diferente. As causas do insucesso eram diferentes. Antigamente, a causa principal do insucesso era a falta de capacidades e hoje em dia é a falta de interesse.

Moderador – Vocês já abordaram algumas causas do insucesso e ouvi falar muito nas causas sociais. Que outras causas é que vocês acham que podem estar na origem do insucesso escolar?

(LM3) – Na base do insucesso podem estar também causas internas. Por mais que a criança se empenhe não consegue aprender. Eu já tive esta experiência.

(FA3) – Além das causas sociais, há as causas intrínsecas ao próprio aluno, desmotivação, há o não querer aprender, o não gostar da escola.

(M3)– Problemas de aprendizagem dos próprios alunos, problemas psicológicos podem originar insucesso.

Moderador – E se vocês tivessem que colocar numa balança as causas sociais com as causas intrínsecas o que é que vocês acham que pesa mais no insucesso escolar?

(FA) – Na minha opinião, as causas sociais são as que mais influenciam o insucesso escolar.

(LM3) – Também concordo que são as causas sociais as que mais condicionam o insucesso escolar.

(M3) – As causas são muito relativas porque há crianças que têm um mau ambiente familiar, os pais não acompanham e são super inteligentes.

(FA3) – Mas há crianças que os pais se dedicam e os filhos não estão motivados para a escola. Mas o que nós vemos mais nas nossas salas não são as dificuldades neurológicas ou físicas, é a componente social que pesa mais. Encontramos crianças com dificuldades, não porque têm uma deficiência, mas por causa do ambiente familiar.

(LM3)– Também pela minha experiência a parte social é sempre mais forte.

(PF3)– O problema aqui é que a escola passou a ser obrigatória e toda a gente tem de a frequentar.

Moderador – O que é vocês têm feito para atenuar as dificuldades dos vossos alunos?

(M3) – Para combater as dificuldades, há o encaminhamento para a psicóloga da escola, os Planos Individuais, tentar motivar os alunos com atividades apelativas,

(FA3) – Variamos estratégias para ver se eles aprendem.

(PF3) – Hoje em dia aprende quem quer e pode. Não é por falta de apoios ou estratégias, porque hoje os alunos vão à escola e, quando deixam, é que o professor ensina e nem sempre foi assim.

(M3) – Hoje, mais do que nunca, utilizamos o ensino individualizado.

(PF3) – Para combater o insucesso há também o contato com os pais.

(FA3) – Utilizamos fichas diferentes dentro do mesmo nível, ou seja fazemos um ensino diferenciado.

Moderador – O que entendem por autoconceito?

(FA3)– O autoconceito é o conhecimento que têm de si, o que acham que são capazes, o que é que são.

(M3)– Acho que os alunos têm um autoconceito muito elevado. Não têm consciência do que sabem e do que não sabem.

(PF3) – O autoconceito é o que os alunos pensam de si próprios.

(LM3) – É o que eles acham de si próprios.

(PF3) – Alguns têm um ego muito grande e outros têm um ego muito pequenino.

Moderador – Acham possível que algo como o autoconceito influencie o desempenho escolar dos alunos? Os alunos com um autoconceito elevado têm um desempenho melhor do que os outros?

(M3) – É possível sim que o autoconceito influencie o desempenho escolar, sem dúvida.

(LM3) – Na maior parte das vezes, acho que pode haver esta relação, entre autoconceito e o desempenho dos alunos.

(PF3) – Isso é discutível. Não sei se o autoconceito pode ser causa do insucesso escolar.

(FA3) – Há pessoas que têm um autoconceito muito elevado e até pode corresponder ao que a pessoa realmente é, mas há pessoas que têm um autoconceito muito elevado e que não corresponde ao que a pessoa é.

(PF3) – E pode acontecer o autoconceito ser tão elevado que o aluno não considere que tenha de aprender.

(FA3) – Os alunos com um autoconceito muito elevado podem pensar que já sabem tudo. E isso é muito negativo para eles, porque transmitem aos outros uma ideia de si próprio que não corresponde à realidade.

Moderador – Nas vossas planificações já alguma vez constou alguma atividade com objetivos e competências que tivesse o intuito de desenvolver o autoconceito dos alunos?

(FA3)– Já planifiquei atividades sobre o autoconceito para as aulas de Cidadania, através da exploração de textos, de leituras, de diálogos. Nas restantes áreas, fala-se de forma informal, através do reforço positivo e do elogio.

(M3) – Faço debates tipo conselhos de turma.

(FA3)– O intuito é levar o aluno a ter sucesso escolar independentemente das suas condições de origem e das suas dificuldades.

Moderador – É possível que os insuficientes que os alunos apanham sejam consequência exclusiva de um baixo autoconceito?

(LM3)– Em alguns casos se melhorarmos o autoconceito através do reforço positivo as notas melhoram.

(PF3) – Tenho um caso assim: um aluno meu tem medo de ler em voz alta e de se expor aos colegas.

(FA3)– Também já tive um caso de um aluno que não ia ao quadro e não respondia a nada para não se expor aos colegas. Ele pensava que se dissesse uma asneira os colegas riam dele.

Transcrição do 2.º Grupo Focado – Professores do 4.º ano

Data: 6 de outubro de 2011

Local – EB2,3 da Maia

Participantes – PF4, SB4, M4, LM4, FA4

Moderador - Obrigada por terem aceite este desafio, vamos falar um bocadinho do insucesso escolar. Mas antes precisava do nome e anos de serviço de cada um.

(FA4) – 10 anos

(SB4) – 7 anos

(M4) – 3 anos

(LM4) – 9 anos

(PF4) – 11 anos

Moderador – Como referi, vamos abordar algumas questões relativas ao insucesso escolar e gostaria de perguntar a vocês como veem o fenómeno do insucesso escolar hoje em dia. Se está a aumentar, se está a diminuir. O que sentem perante os alunos com dificuldades?

(FA4) – O fenómeno do insucesso escolar é diferente do que era antigamente. Antigamente, havia mais respeito pelos docentes. Os professores hoje em dia não são vistos da mesma forma que eram vistos antes. Os pais e a sociedade em si têm outra visão da profissão do professor. E isso influencia a nível do insucesso escolar.

(LM4) – Sinto que desde que comecei a trabalhar o insucesso nem melhorou nem piorou, continua igual. Mas os pais cada vez importam-se menos com os filhos, podem até ajudar no 1.º ano mas depois deixam de ajudar. O insucesso não se deve só aos alunos e à sua falta de interesse, deve-se àquilo que vem detrás, dos pais não os incentivarem.

(PF4) – Hoje há mais insucesso do que antigamente. Sinto que há alunos que se esforçam muito pouco e esta falta de estudo, esta falta de esforço, esta falta de aplicação é muito grave e tem graves consequências ao nível do sucesso dos alunos. Associado está a falta de expectativas por parte dos encarregados de educação. Alguns não se importam que o filho tenha um futuro melhor do que o seu, que tenha uma profissão que lhes facilite economicamente a vida.

(FA4) – Pois é, e há a desresponsabilização dos pais em relação à aprendizagem dos filhos.

(PF4) – Eu tenho alunos que conseguem devido à orientação dos pais em casa e tenho outros que não têm orientação em casa e que os seus resultados escolares são uma desgraça por causa disso.

(M4) - Penso que hoje os alunos têm todas as condições para saírem bem preparados da escola.

Moderador – Além dos documentos formais, o que costumam fazer na sala de aula para colmatar as dificuldades dos alunos?

(LM4) – Para os alunos superarem as suas dificuldades, costumo chamar muito a atenção porque há muita falta de atenção.

(SB4) – Acho que também é importante ir ao encontro dos interesses dos alunos porque nem todas as crianças são estimuladas da mesma forma. Nem sempre é culpa dos encarregados de educação, às vezes é falta de acesso a. Tenho alunos que têm acesso à Internet desde que são gente e há outros que nunca mexeram num computador nem ganham conhecimento através dele.

(PF4) – Devemos ir ao encontro dos interesses dos alunos mas há um programa a cumprir, não nos podemos esquecer das nossas obrigações.

(SB4) – Mas no nosso meio sócio-económico, onde há muitos lavradores pode-se fazer por exemplo uma situação problemática que fale das vacas e de outras coisas.

(PF4) – Mas a minha escola situa-se numa freguesia em que muitos pais estão na área dos serviços. O que eu faço muitas vezes é o ensino individualizado, diferenciado quando é possível e faço muitos esquemas. Por exemplo, no Estudo do Meio há conceitos abstratos para os nossos alunos e temos de os abordar de uma forma que eles percebam.

Moderador – Vocês já falaram muito das causas do insucesso escolar e focaram sobretudo as causas sociais. Que outras causas acham que podem estar na base do insucesso?

(PF4) – Hoje em dia, há crianças muito imaturas, crianças com 10 anos têm comportamentos muito infantis. Num 4.º ano os conteúdos já exigem outra maturidade, uma outra responsabilidade. Portanto, há razões clínicas por detrás das dificuldades e há outras do foro psicológico e emocional.

(LM4) – Os conteúdos do 4.º ano requerem muito estudo e os alunos não querem ter a obrigação de estudar.

(SB4) – Se as crianças não tiverem estímulos não têm o vocabulário desenvolvido, às vezes fazem só um ano de pré.

Moderador – Se vocês tivessem que realçar a causa principal do insucesso escolar, o que realçariam?

(SB4) – Realço as causas governamentais como o principal entrave ao sucesso dos alunos.

(FA4) e **(LM4)** – As principais causas do insucesso são intrínsecas ao aluno.

(M4) – As principais causas têm a ver com o próprio aluno.

(PF4) – Acho que a principal causa tem a ver com a falta de estudo.

Moderador – Porquê?

(M4) – Se o aluno for inteligente nem precisa estar os pais a ajudar.

Moderador – Mudando um bocadinho de assunto, gostaria de saber se vocês sabem o que é o autoconceito.

(FA4) – O autoconceito é a perceção que eu tenho de mim mesmo.

(PF4) – É a ideia que eu tenho de mim.

(SB4) – É a avaliação que eu faço de mim mesma.

(LM4) – O autoconceito penso que é como eu acho que sou, como me defino.

Moderador - Será que algo como o autoconceito pode influenciar o desempenho do aluno?

(FA4) – Acho que o autoconceito pode influenciar o desempenho escolar. Se eu tiver uma autoestima baixa e se não gostar de mim e tiver sempre a pensar que não sou capaz, não vou ser capaz mesmo.

(SB4) – Acho que influencia completamente. No livro Psicologia Educacional há um estudo que fala mesmo sobre isso, as expetativas que nós temos em relação a alguém. A situação era sobre um miúdo que se portava mal e a mãe dizia que ele estava sempre a portar-se mal. O auto veio dizer que o miúdo não fazia nada além daquilo que a mãe esperava dele. Se a mãe dizia que ele se portava mal, ele inconscientemente vai corresponder às expetativas da mãe. O mesmo se aplica ao ensino, se minha professora diz tu não sabes fazer isso, tu não és capaz, os alunos vão querer corresponder a essa expetativa.

Moderador – Nas vossas planificações, já focaram alguma atividade que pretendesse apenas o desenvolvimento do autoconceito?

(FA4) – Não me lembro de planificar nenhuma atividade com o objetivo de desenvolver o autoconceito dos alunos.

(SB4) - Atividades planificadas não faço, mas diariamente eu faço reforços positivos aos meus alunos, mas isso não é planificado.

(LM4) – Não planifico atividades que pretendem melhorar o autoconceito.

(M4)- Nunca planifiquei com esse fim.

(PF4)- Nas minhas planificações não tenho nada sobre isso.

Moderador - Além do reforço, o que costumam fazer para promover o autoconceito dos alunos?

(SB4) – Para promover o autoconceito uso o elogio e a homenagem, sempre que alguém se evidencia num trabalho, bate-se palmas.

Moderador – Acham possível que um aluno que tenha um autoconceito baixo possa, só por causa disso, reter?

(FA4) – Só por si não acho que um aluno possa reter porque tem um autoconceito baixo. Eu posso ter uma má imagem de mim e ter boas aprendizagens.

(SB4) e **(PF4)** – Também não acho que um aluno tenha insuficientes só porque tem um baixo autoconceito mas associado a outros fatores sim. A falta de confiança.

Moderador – Já referiram isso mas eu vou tornar a perguntar. Preocupa-vos então que haja crianças com um baixo autoconceito?

(M4) – Preocupa-nos que haja crianças com um fraco autoconceito. No futuro, estes alunos podem ser muito infelizes.

(LM4) - Sim, preocupa-nos que haja crianças com um fraco autoconceito porque são e sempre vão ser submissas e pouco confiantes.

Moderador - E que consequências a curto e longo prazo podem ocorrer por causa disso?

(FA4) – A longo prazo, isso é uma bola de neve.

(SB4) – Um aluno com um baixo autoconceito nunca vai ter confiança em si, fica com receio de partilhar aquilo que pensa, as suas ideias e por aí fora.

(FA4) – E a tendência é para piorar ao longo da vida. Eles sempre vão ter medo de se impor e de dizer aquilo que pensam.

ANEXO VI

Subcategoria 1.1 e 1.2 - (Gráficos 3 e 4)

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto	Unidades de registo
Insucesso escolar	1. Evolução do fenómeno do insucesso escolar: principais diferenças entre o ontem e o hoje	1.1. Aumento/estagnação/diminuição do insucesso escolar	<p>PF3 - O fenómeno do insucesso escolar está a aumentar.</p> <p>M3 - O fenómeno do insucesso está a aumentar (...).</p> <p>LB3 – O insucesso está a aumentar bastante. Eu já apanhei essa fase de evitar retenções. Por isso, nos nossos anos de serviço o número de retenções é quase o mesmo.</p> <p>FA3 - Também acho que o insucesso está a aumentar.</p> <p>PF4 - Hoje há mais insucesso do que antigamente.</p> <p>LB4 - Sinto que desde que comecei a trabalhar o insucesso nem melhorou nem piorou, continua igual.</p>	<p>PF3 - O fenómeno do insucesso escolar está a aumentar.</p> <p>M3 - O fenómeno do insucesso está a aumentar (...).</p> <p>LB3 – O insucesso está a aumentar bastante.</p> <p>FA3 - Também acho que o insucesso está a aumentar.</p> <p>PF4 - Hoje há mais insucesso do que antigamente.</p> <p>LB4 – (...) o insucesso nem melhorou nem piorou, continua igual.</p>
		1.2. Aspectos que diferenciam o insucesso de hoje do insucesso de há alguns anos atrás	<p>PF3 - O que está em causa hoje não é o número de retenções, é a qualidade do insucesso. É porque antigamente também se retinha alunos mas o tipo de insucesso é que era diferente. Hoje em dia aprende quem quer e pode. Não é por falta de apoios ou estratégias, porque hoje os alunos vão à escola e, quando deixam, é que o professor ensina e nem sempre foi assim.</p> <p>M4 - Penso que o hoje os alunos têm todas as condições para saírem bem preparados da escola.</p> <p>LM4 - Mas os pais cada vez importam-se menos com os filhos, podem até ajudar no 1.º ano mas depois deixam de ajudar.</p> <p>FA4 - O fenómeno do insucesso escolar é diferente do que era antigamente. Antigamente, havia mais respeito pelos docentes. Os professores hoje em dia não são vistos da mesma forma que eram vistos antes. Os pais e a sociedade em si têm outra visão da profissão do professor. E isso influencia a nível do insucesso escolar.</p>	<p>PF3 - As causas do insucesso eram diferentes.</p> <p>M4 – (...) hoje os alunos têm todas as condições para saírem bem preparados da escola.</p> <p>LM4 - Mas os pais cada vez importam-se menos com os filhos (...).</p> <p>FA4 - Os professores hoje em dia não são vistos da mesma forma que eram vistos antes.</p>

Subcategorias 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 e 2.5 – (Gráfico 5)

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto	Unidades de registo
Insucesso escolar	2. Causas do insucesso escolar	2.1. Causas sócio-económicas e familiares	<p>M3 - Desresponsabilização por parte dos pais, os pais não terem muito tempo para os filhos, o descarregar os filhos na escola e o professor é que tem de fazer tudo.</p> <p>LB3 - Também concordo que são as causas sociais as que mais condicionam o insucesso escolar. Também pela minha experiência a parte social é sempre mais forte.</p> <p>FA3 - Na minha opinião, as causas sociais são as que mais influenciam o insucesso escolar. Mas o que nós vemos mais nas nossas salas não são as dificuldades neurológicas ou físicas, é a componente social que pesa mais. Encontramos crianças com dificuldades, não porque têm uma deficiência, mas por causa do ambiente familiar.</p> <p>PF4 - Associado está a falta de expetativas por parte dos encarregados de educação. Alguns não se importam que o filho tenha um futuro melhor do que o seu, que tenha uma profissão que lhes facilite economicamente a vida. Eu tenho alunos que conseguem devido à orientação dos pais em casa e tenho outros que não têm orientação em casa e que os seus resultados escolares são uma desgraça por causa disso.</p> <p>LM4 - O insucesso não se deve só aos alunos e à sua falta de interesse, deve-se àquilo que vem detrás, dos pais não os incentivarem.</p> <p>FA4 - Pois é, e há a desresponsabilização dos pais em relação à aprendizagem dos filhos.</p>	<p>M3 - Desresponsabilização por parte dos pais.</p> <p>FA3 - Encontramos crianças com dificuldades (...) por causa do ambiente familiar.</p> <p>PF4 - (...) falta de expetativas por parte dos encarregados de educação.</p> <p>LM4 - (...) deve-se àquilo que vem detrás, dos pais não os incentivarem.</p> <p>FA4 - há a desresponsabilização dos pais em relação à aprendizagem dos filhos.</p>
		2.2 Causas intrínsecas	<p>PF3 - Antigamente, a causa principal do insucesso era a falta de capacidades e hoje em dia é a falta de interesse.</p> <p>M3 - Problemas de aprendizagem dos próprios alunos, problemas psicológicos podem originar insucesso. As causas são muito relativas porque há crianças que têm um mau ambiente familiar, os pais não acompanham e são super inteligentes.</p> <p>LB3 - Na base do insucesso podem estar também causas internas. Por mais que a criança se empenhe não consegue aprender. Eu já tive esta experiência.</p> <p>FA3 - Mas, por outro lado, há muitos alunos que não se empenham o suficiente. E se a aplicação é muito fraca também não se consegue grande coisa com estes</p>	<p>PF3 - (...) hoje em dia é a falta de interesse.</p> <p>M3 - (...) problemas psicológicos podem originar insucesso.</p> <p>FA3 - (...) há muitos alunos que não se empenham o suficiente.</p> <p>FA3 - (...) há as causas intrínsecas ao próprio aluno, desmotivação,</p> <p>PF4 - (...) esta falta de estudo, esta</p>

Insucesso Escolar e Autoconceito (um estudo na área escolar da Maia)

			<p>alunos, principalmente no 3.º e 4.º ano que precisam de estudar mais. Além das causas sociais, há as causas intrínsecas ao próprio aluno, desmotivação, há o não querer aprender, o não gostar da escola.</p> <p>Mas há crianças que os pais se dedicam e os filhos não estão motivados para a escola.</p> <p>PF4 - Sinto que há alunos que se esforçam muito pouco e esta falta de estudo, esta falta de esforço, esta falta de aplicação é muito grave e tem graves consequências ao nível do sucesso dos alunos. Hoje em dia, há crianças muito imaturas, crianças com 10 anos têm comportamentos muito infantis. Num 4.º ano os conteúdos já exigem outra maturidade, uma outra responsabilidade. Portanto, há razões clínicas por detrás das dificuldades e há outras do foro psicológico e emocional. Acho que a principal causa tem a ver com a falta de estudo.</p> <p>M4 - As principais causas têm a ver com o próprio aluno. Se o aluno for inteligente nem precisa estar os pais a ajudar.</p> <p>LM4 - Os conteúdos do 4.º ano requerem muito estudo e os alunos não querem ter a obrigação de estudar. As principais causas do insucesso são intrínsecas ao aluno.</p> <p>FA4 - As principais causas do insucesso são intrínsecas ao aluno.</p>	<p>falta de esforço, esta falta de aplicação é muito grave</p> <p>PF4 – Hoje em dia, há crianças muito imaturas, (...).</p> <p>PF4 – Acho que a principal causa tem a ver com a falta de estudo.</p> <p>LM4 - os alunos não querem ter a obrigação de estudar.</p>
		2.3 Causas culturais	<p>SB4 - Se as crianças não tiverem estímulos não têm o vocabulário desenvolvido, às vezes fazem só um ano de pré.</p>	<p>SB4 - Se as crianças não tiverem estímulos não têm o vocabulário desenvolvido (...).</p>
		2.4 Causas políticas e contextuais	<p>PF3 - O problema aqui é que a escola passou a ser obrigatória e toda a gente tem de a frequentar.</p> <p>SB4 - Realço as causas governamentais como o principal entrave ao sucesso dos alunos.</p>	<p>PF3 - O problema aqui é que a escola passou a ser obrigatória (...).</p>
		2.5 Causas inerentes ao sistema de ensino	<p>PF3 - Mas há outros fatores que contribuem para o aumento do insucesso. O insucesso deve-se também à responsabilização excessiva do professor. O professor hoje em dia não é um educador, é um pai.</p> <p>M3 - (...) e este aumento do insucesso, na minha opinião, deve-se à não retenção dos alunos no 1.º ano.</p> <p>FA3 - Os professores têm hoje muitas funções.</p>	<p>PF3 - O insucesso deve-se também à responsabilização excessiva do professor.</p> <p>M3 – (...) e este aumento do insucesso, na minha opinião, deve-se à não retenção dos alunos no 1.º ano.</p> <p>FA3 - Os professores têm hoje muitas funções.</p>

Subcategoria 3.1 – (Gráfico 6)

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto	Unidades de registo
Insucesso escolar	3. Combate ao insucesso escolar	3.1Estratégias para colmatar o insucesso escolar na sala de aula	<p>PF3 - Para combater o insucesso há também o contato com os pais.</p> <p>M3 - Para combater as dificuldades, há o encaminhamento para a psicóloga da escola, os Planos Individuais, tentar motivar os alunos com atividades apelativas. Hoje, mais do que nunca, utilizamos o ensino individualizado.</p> <p>FA3 - Variamos estratégias para ver se eles aprendem. Utilizamos fichas diferentes dentro do mesmo nível, ou seja fazemos um ensino diferenciado.</p> <p>PF4 - Mas a minha escola situa-se numa freguesia em que muitos pais estão na área dos serviços. O que eu faço muitas vezes é o ensino individualizado, diferenciado quando é possível e faço muitos esquemas. Por exemplo, no Estudo do Meio há conceitos abstratos para os nossos alunos e temos de os abordar de uma forma que eles percebam.</p> <p>SB4 - Acho que também é importante ir ao encontro dos interesses dos alunos porque nem todas as crianças são estimuladas da mesma forma.</p> <p>LM4 - Para os alunos superarem as suas dificuldades, costumo chamar muito a atenção porque há muita falta de atenção.</p>	<p>PF3 - Para combater o insucesso há também o contato com os pais.</p> <p>M3 – (...) tentar motivar os alunos com atividades apelativas..</p> <p>FA3 - Variamos estratégias para ver se eles aprendem. (...) fazemos um ensino diferenciado.</p> <p>PF4 - O que eu faço muitas vezes é o ensino individualizado, diferenciado quando é possível e faço muitos esquemas.</p> <p>SB4 – (...) ir ao encontro dos interesses dos alunos.</p> <p>LM4 - costumo chamar muito a atenção porque há muita falta de atenção.</p>

Subcategoria 4.1, 4.2, 4.3 e 4.3 – (Gráficos 7 e 8)

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto	Unidades de registo
Autoconceito	4. Definição de autoconceito	4.1. Conhecimento do termo	<p>PF3 - O autoconceito é o que os alunos pensam de si próprios.</p> <p>LM3 - É o que eles acham de si próprios.</p> <p>FA3 - O autoconceito é o conhecimento que têm de si, o que acham que são capazes, o que é que são.</p> <p>PF4 - O autoconceito é a ideia que eu tenho de mim.</p> <p>LM4 - O autoconceito penso que é como eu acho que sou, como me defino.</p> <p>FA4 - O autoconceito penso que é como eu acho que sou, como me defino.</p>	<p>PF3 - O autoconceito é o que os alunos pensam de si próprios.</p> <p>LM3 - É o que eles acham de si próprios.</p> <p>FA3 - O autoconceito é o conhecimento que têm de si, o que acham que são capazes, o que é que são.</p> <p>PF4 - O autoconceito é a ideia que eu tenho de mim.</p> <p>LM4 - O autoconceito penso que é como eu acho que sou, como me defino.</p> <p>FA4 - O autoconceito penso que é como eu acho que sou, como me defino.</p>
		4.2. Desconhecimento do termo	<p>PF3 - Alguns têm um ego muito grande e outros têm um ego muito pequenino.</p> <p>SB4 - É a avaliação que eu faço de mim mesma.</p>	<p>PF3 - Alguns têm um ego muito grande e outros têm um ego muito pequenino.</p> <p>SB4 - É a avaliação que eu faço de mim mesma.</p>
		4.3. Atitudes positivas face a um autoconceito alto		
		4.4. Atitudes negativas face a um autoconceito alto	<p>PF3 - E pode acontecer o autoconceito ser tão elevado que o aluno não considere que tenha de aprender. Tenho um caso assim: um aluno meu tem medo de ler em voz alta e de se expor aos colegas.</p> <p>M3 - Acho que os alunos têm um autoconceito muito elevado. Não têm consciência do que sabem e do que não sabem.</p> <p>FA3 - Há pessoas que têm um autoconceito muito elevado e até pode corresponder ao que a pessoa realmente é, mas há pessoas que têm um autoconceito muito elevado e que não corresponde ao que a pessoa é. Os alunos com um autoconceito muito elevado podem pensar que já sabem tudo.</p>	<p>PF3 - E pode acontecer o autoconceito ser tão elevado que o aluno não considere que tenha de aprender.</p> <p>M3 - Acho que os alunos têm um autoconceito muito elevado. Não têm consciência do que sabem e do que não sabem.</p> <p>FA3 - (...) há pessoas que têm um autoconceito muito elevado e que não corresponde ao que a pessoa é. Os alunos com um autoconceito muito elevado podem pensar que já sabem tudo.</p>

Insucesso Escolar e Autoconceito (um estudo na área escolar da Maia)

			<p>E isso é muito negativo para eles, porque transmitem aos outros uma ideia de si próprio que não corresponde à realidade. Também já tive um caso de um aluno que não ia ao quadro e não respondia a nada para não se expor aos colegas. Ele pensava que se dissesse uma asneira os colegas riam dele.</p>	
--	--	--	---	--

Subcategorias 5.1, 5.2 e 5.3 – (Gráficos 9 e 10)

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto	Unidades de registo
Autoconceito	5. Relação entre autoconceito e insucesso escolar	5.1. Influência do autoconceito no insucesso escolar	<p>M3 - É possível sim que o autoconceito influencie o desempenho escolar, sem dúvida.</p> <p>LM3 - Na maior parte das vezes, acho que pode haver esta relação, entre autoconceito e o desempenho dos alunos. Em alguns casos se melhorarmos o autoconceito através do reforço positivo as notas melhoram.</p> <p>SB4 - Acho que influencia completamente. No livro Psicologia Educacional há um estudo que fala mesmo sobre isso, as expectativas que nós temos em relação a alguém. A situação era sobre um miúdo que se portava mal e a mãe dizia que ele estava sempre a portar-se mal. O autor veio dizer que o miúdo não fazia nada além daquilo que a mãe esperava dele. Se a mãe dizia que ele se portava mal, ele inconscientemente vai corresponder às expectativas da mãe. O mesmo se aplica ao ensino, se minha professora diz tu não sabes fazer isso, tu não és capaz, os alunos vão querer corresponder a essa expectativa.</p> <p>FA4 - Acho que o autoconceito pode influenciar o desempenho escolar. Se eu tiver uma auto-estima baixa e se não gostar de mim e tiver sempre a pensar que não sou capaz, não vou ser capaz mesmo.</p>	<p>M3 - É possível sim que o autoconceito influencie o desempenho escolar (...).</p> <p>LM3 - Na maior parte das vezes, acho que pode haver esta relação, entre autoconceito e o desempenho dos alunos.</p> <p>SB4 - Acho que influencia completamente.</p> <p>FA4 - Acho que o autoconceito pode influenciar o desempenho escolar.</p>
		5.2. Não influência do autoconceito no insucesso escolar	<p>PF3 - Isso é discutível. Não sei se o autoconceito pode ser causa do insucesso escolar.</p> <p>PF4 - Também não acho que um aluno tenha insuficientes só porque tem um baixo autoconceito mas associado a outros fatores sim. A falta de confiança.</p> <p>FA4 - Só por si não acho que um aluno possa reter porque tem um autoconceito baixo. Eu posso ter uma má imagem de mim e ter boas aprendizagens.</p>	<p>PF3 - Isso é discutível. Não sei se o autoconceito pode ser causa do insucesso escolar.</p> <p>PF4 - Também não acho que um aluno tenha insuficientes só porque tem um baixo autoconceito (...).</p> <p>FA4 - Só por si não acho que um aluno possa reter porque tem um autoconceito baixo.</p>
		5.3. Consequências de um baixo autoconceito na	<p>SB4 - Preocupa-nos que haja crianças com um fraco autoconceito. Um aluno com um baixo autoconceito nunca vai ter confiança em si, fica com receio de partilhar aquilo que pensa, as suas ideias e por aí fora.</p>	<p>SB4 - Um aluno com um baixo autoconceito fica com receio de partilhar aquilo que pensa.</p>

Insucesso Escolar e Autoconceito (um estudo na área escolar da Maia)

		vida dos alunos	<p>M4 - Preocupa-nos que haja crianças com um fraco autoconceito. No futuro, este alunos podem ser muito infelizes.</p> <p>LM4 – Sim, preocupa-nos que haja crianças com um fraco autoconceito porque são e sempre vão ser submissas e pouco confiantes.</p> <p>FA4 - Preocupa-nos que haja crianças com um fraco autoconceito. A longo prazo, isso é uma bola de neve. E a tendência é para piorar ao longo da vida. Eles sempre vão ter medo de se impor e de dizer aquilo que pensam.</p>	<p>M4 - No futuro, este alunos podem ser muito infelizes.</p> <p>LM4 – (...) são e sempre vão ser submissas e pouco confiantes.</p> <p>FA4 - Eles sempre vão ter medo de dizer aquilo que pensam.</p>
--	--	-----------------	--	---

Subcategorias 6.1 e 6.2 – (Gráficos 11 e 12)

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto	Unidades de registo
Autoconceito	6. Promoção do autoconceito na sala de aula	6.1.Estratégias devidamente planificadas	<p>FA3 - Já planifiquei atividades sobre o autoconceito para as aulas de Cidadania, através da exploração de textos, de leituras, de diálogos.</p> <p>PF4 - Nas minhas planificações não tenho nada sobre isso.</p> <p>M4 - Nunca planifiquei com esse fim.</p> <p>LM4 - Não planifico atividades que pretendem melhorar o autoconceito.</p> <p>FA4 - Não me lembro de planificar nenhuma atividade com o objetivo de desenvolver o autoconceito dos alunos.</p>	<p>FA3 - Já planifiquei atividades sobre o autoconceito para as aulas de Cidadania, através da exploração de textos, de leituras, de diálogos.</p> <p>PF4 - Nas minhas planificações não tenho nada sobre isso.</p> <p>M4 - Nunca planifiquei com esse fim.</p> <p>LM4 - Não planifico atividades que pretendem melhorar o autoconceito.</p> <p>FA4 - Não me lembro de planificar nenhuma atividade com o objetivo de desenvolver o autoconceito dos alunos.</p>
		6.2.Estratégias informais	<p>M3 - Faço debates tipo conselhos de turma.</p> <p>FA3 - Nas restantes áreas, fala-se de forma informal, através do reforço positivo e do elogio. O intuito é levar o aluno a ter sucesso escolar independentemente das suas condições de origem e das suas dificuldades.</p> <p>SB4 - Atividades planificadas não faço, mas diariamente eu faço reforços positivos aos meus alunos, mas isso não é planificado. Para promover o autoconceito uso o elogio e a homenagem, sempre que alguém se evidencia num trabalho, bate-se palmas.</p>	<p>M3 - Faço debates tipo conselhos de turma.</p> <p>FA3 - Nas restantes áreas, fala-se de forma informal, através do reforço positivo e do elogio.</p> <p>SB4 - diariamente eu faço reforços positivos aos meus alunos. Para promover o autoconceito uso o elogio e a homenagem (...).</p>

ANEXO VII

FREQUENCIES VARIABLES=idade sexo Ano_escolaridade insuficientes retenções p
ermanencia
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Frequency Table

idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	7	6	3,9	3,9	3,9
	8	60	39,5	39,5	43,4
	9	72	47,4	47,4	90,8
	10	14	9,2	9,2	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	79	52,0	52,0	52,0
	Feminino	73	48,0	48,0	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

Ano_escolaridade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	76	50,0	50,0	50,0
	4	76	50,0	50,0	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

insuficientes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	117	77,0	77,0	77,0
	1	2	1,3	1,3	78,3
	2	2	1,3	1,3	79,6
	3	5	3,3	3,3	82,9
	4	6	3,9	3,9	86,8
	5	7	4,6	4,6	91,4
	6	5	3,3	3,3	94,7
	7	4	2,6	2,6	97,4
	8	3	2,0	2,0	99,3
	9	1	,7	,7	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

retenções

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	131	86,2	86,8	86,8
	1	18	11,8	11,9	98,7
	2	2	1,3	1,3	100,0
	Total	151	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		152	100,0		

permanencia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	122	80,3	80,3	80,3
	1	28	18,4	18,4	98,7
	2	2	1,3	1,3	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

Custom Tables

	Sim		Não		Total	
	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
AC_01	25	16,4%	127	83,6%	152	100,0%
AC_02	149	98,0%	3	2,0%	152	100,0%
AC_03	23	15,1%	129	84,9%	152	100,0%
AC_04	46	30,3%	106	69,7%	152	100,0%
AC_05	111	73,0%	41	27,0%	152	100,0%
AC_06	44	28,9%	108	71,1%	152	100,0%
AC_07	51	33,6%	101	66,4%	152	100,0%
AC_08	34	22,4%	118	77,6%	152	100,0%
AC_09	59	38,8%	93	61,2%	152	100,0%
AC_10	106	69,7%	46	30,3%	152	100,0%
AC_11	21	13,8%	131	86,2%	152	100,0%
AC_12	138	90,8%	14	9,2%	152	100,0%
AC_13	26	17,1%	126	82,9%	152	100,0%
AC_14	11	7,2%	141	92,8%	152	100,0%
AC_15	113	74,3%	39	25,7%	152	100,0%
AC_16	146	96,1%	6	3,9%	152	100,0%
AC_17	13	8,6%	139	91,4%	152	100,0%
AC_18	136	89,5%	16	10,5%	152	100,0%
AC_19	22	14,5%	130	85,5%	152	100,0%
AC_20	18	11,8%	134	88,2%	152	100,0%
AC_21	40	26,3%	112	73,7%	152	100,0%
AC_22	118	77,6%	34	22,4%	152	100,0%

Insucesso Escolar e Autoconceito (um estudo na área escolar da Maia)

	Sim		Não		Total	
	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
AC_23	66	43,4%	86	56,6%	152	100,0%
AC_24	112	73,7%	40	26,3%	152	100,0%
AC_25	42	27,6%	110	72,4%	152	100,0%
AC_26	122	80,3%	30	19,7%	152	100,0%
AC_27	32	21,1%	120	78,9%	152	100,0%
AC_28	115	75,7%	37	24,3%	152	100,0%
AC_29	111	73,0%	41	27,0%	152	100,0%
AC_30	122	80,3%	30	19,7%	152	100,0%
AC_31	142	94,0%	9	6,0%	151	100,0%
AC_32	27	17,8%	125	82,2%	152	100,0%
AC_33	139	91,4%	13	8,6%	152	100,0%
AC_34	121	79,6%	31	20,4%	152	100,0%
AC_35	26	17,1%	126	82,9%	152	100,0%
AC_36	13	8,6%	139	91,4%	152	100,0%
AC_37	35	23,0%	117	77,0%	152	100,0%
AC_38	23	15,1%	129	84,9%	152	100,0%
AC_39	124	81,6%	28	18,4%	152	100,0%
AC_40	16	10,5%	136	89,5%	152	100,0%
AC_41	141	92,8%	11	7,2%	152	100,0%
AC_42	146	96,1%	6	3,9%	152	100,0%
AC_43	14	9,2%	138	90,8%	152	100,0%
AC_44	133	87,5%	19	12,5%	152	100,0%
AC_45	34	22,4%	118	77,6%	152	100,0%
AC_46	88	57,9%	64	42,1%	152	100,0%
AC_47	44	28,9%	108	71,1%	152	100,0%
AC_48	7	4,6%	145	95,4%	152	100,0%
AC_49	142	93,4%	10	6,6%	152	100,0%
AC_50	133	87,5%	19	12,5%	152	100,0%
AC_51	28	18,4%	124	81,6%	152	100,0%
AC_52	32	21,1%	120	78,9%	152	100,0%
AC_53	143	94,1%	9	5,9%	152	100,0%
AC_54	113	74,3%	39	25,7%	152	100,0%
AC_55	131	86,2%	21	13,8%	152	100,0%
AC_56	36	23,7%	116	76,3%	152	100,0%
AC_57	35	23,0%	117	77,0%	152	100,0%
AC_58	23	15,1%	129	84,9%	152	100,0%
AC_59	19	12,5%	133	87,5%	152	100,0%
AC_60	149	98,0%	3	2,0%	152	100,0%

DESCRIPTIVES VARIABLES=Asp_comportamental Ansiedade Estatuto Popularidade A
parencia Satisfacao

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Asp_comportamental	152	1,00	13,00	10,6250	2,11839
Ansiedade	152	,00	8,00	5,0263	1,68337
Estatuto	152	1,00	13,00	10,5132	2,53972
Popularidade	152	3,00	10,00	8,0724	1,59096
Aparencia	152	1,00	8,00	5,9539	1,41111
Satisfacao	151	3,00	8,00	6,7682	,79535
Valid N (listwise)	151				

ANEXO VIII

FREQUENCIES VARIABLES=retenções permanencia
/ORDER=ANALYSIS.

Frequency Table

FREQUENCIES VARIABLES=VAR00001
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Explore

Retencoes_grp

Tests of Normality

Retencoes_grp		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk
		Statistic	df	Sig.	Statistic
Asp_comportamental	Não	,268	130	,000	,781
	Sim	,122	20	,200*	,934
Ansiedade	Não	,160	130	,000	,950
	Sim	,203	20	,029	,900
Estatuto	Não	,199	130	,000	,823
	Sim	,200	20	,035	,947
Popularidade	Não	,225	130	,000	,853
	Sim	,281	20	,000	,894
Aparencia	Não	,173	130	,000	,909
	Sim	,266	20	,001	,914
Satisfacao	Não	,378	130	,000	,732
	Sim	,232	20	,006	,884

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Tests of Normality

Retencoes_grp		Shapiro-Wilk	
		df	Sig.
Asp_comportamental	Não	130	,000
	Sim	20	,182
Ansiedade	Não	130	,000
	Sim	20	,041
Estatuto	Não	130	,000
	Sim	20	,323
Popularidade	Não	130	,000
	Sim	20	,032
Aparencia	Não	130	,000
	Sim	20	,077
Satisfacao	Não	130	,000
	Sim	20	,021

```
T-TEST GROUPS=Retencoes_grp(0 1)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Asp_comportamental Ansiedade Estatuto Popularidade Aparencia S
atisfacao
/CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

Retencoes_grp		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Asp_comportamental	Não	131	11,0076	1,72981	,15113
	Sim	20	8,2500	2,80741	,62776
Ansiedade	Não	131	5,1832	1,58746	,13870
	Sim	20	4,1000	1,99737	,44662
Estatuto	Não	131	10,9542	2,31005	,20183
	Sim	20	7,8500	2,20705	,49351
Popularidade	Não	131	8,2061	1,54281	,13480
	Sim	20	7,2000	1,70448	,38113
Aparencia	Não	131	5,9771	1,44896	,12660
	Sim	20	5,8000	1,19649	,26754
Satisfacao	Não	130	6,8000	,78157	,06855
	Sim	20	6,5500	,88704	,19835

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Asp_comportamental	Equal variances assumed	11,048	,001
	Equal variances not assumed		
Ansiedade	Equal variances assumed	3,917	,050
	Equal variances not assumed		
Estatuto	Equal variances assumed	,246	,621
	Equal variances not assumed		
Popularidade	Equal variances assumed	,618	,433
	Equal variances not assumed		
Aparencia	Equal variances assumed	,982	,323
	Equal variances not assumed		
Satisfacao	Equal variances assumed	2,764	,099
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		t	df	Sig. (2-tailed)
Asp_comportamental	Equal variances assumed	6,041	149	,000
	Equal variances not assumed	4,271	21,256	,000
Ansiedade	Equal variances assumed	2,742	149	,007
	Equal variances not assumed	2,316	22,810	,030
Estatuto	Equal variances assumed	5,629	149	,000
	Equal variances not assumed	5,822	25,782	,000
Popularidade	Equal variances assumed	2,679	149	,008
	Equal variances not assumed	2,489	23,996	,020
Aparencia	Equal variances assumed	,520	149	,604
	Equal variances not assumed	,598	28,254	,554
Satisfacao	Equal variances assumed	1,308	148	,193
	Equal variances not assumed	1,191	23,760	,245

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Mean Difference	Std. Error Difference
Asp_comportamental	Equal variances assumed	2,75763	,45649
	Equal variances not assumed	2,75763	,64569
Ansiedade	Equal variances assumed	1,08321	,39502
	Equal variances not assumed	1,08321	,46766
Estatuto	Equal variances assumed	3,10420	,55148
	Equal variances not assumed	3,10420	,53319
Popularidade	Equal variances assumed	1,00611	,37556
	Equal variances not assumed	1,00611	,40427
Aparencia	Equal variances assumed	,17710	,34072
	Equal variances not assumed	,17710	,29598
Satisfacao	Equal variances assumed	,25000	,19117
	Equal variances not assumed	,25000	,20986

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Asp_comportamental	Equal variances assumed	1,85560	3,65967
	Equal variances not assumed	1,41582	4,09944
Ansiedade	Equal variances assumed	,30265	1,86376
	Equal variances not assumed	,11532	2,05109
Estatuto	Equal variances assumed	2,01446	4,19394
	Equal variances not assumed	2,00777	4,20063
Popularidade	Equal variances assumed	,26400	1,74821
	Equal variances not assumed	,17173	1,84048
Aparencia	Equal variances assumed	-,49617	,85037
	Equal variances not assumed	-,42895	,78315
Satisfacao	Equal variances assumed	-,12777	,62777
	Equal variances not assumed	-,18336	,68336

T-TEST GROUPS=Retencoes_grp(0 1)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=Total

/CRITERIA=CI(.95).

SORT CASES BY Retencoes_grp.

SPLIT FILE LAYERED BY Retencoes_grp.

DESCRIPTIVES VARIABLES=Asp_comportamental Ansiedade Estatuto Popularidade A
parencia Satisfacao Total

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptives

Explore

Retencoes_grp

Tests of Normality

Retencoes_grp		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Total	Não	,178	131	,000	,882	131	,000
	Sim	,122	20	,200*	,939	20	,225

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

```
T-TEST GROUPS=Retencoes_grp(0 1)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Total
/CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

Retencoes_grp		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Total	Não	131	48,1450	6,28933	,54950
	Sim	20	39,8500	5,95841	1,33234

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
Total	Equal variances assumed	,170	,681	5,530	149
	Equal variances not assumed			5,756	25,904

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Total	Equal variances assumed	,000	8,29504	1,49998
	Equal variances not assumed	,000	8,29504	1,44121

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Total	Equal variances assumed	5,33105	11,25903
	Equal variances not assumed	5,33206	11,25802

```
FREQUENCIES VARIABLES=permanencia_grp
/ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

permanencia_grp

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	122	80,3	80,3	80,3
	Sim	30	19,7	19,7	100,0
Total		152	100,0	100,0	

```
EXAMINE VARIABLES=Asp_comportamental Ansiedade Estatuto Popularidade Aparen
cia Satisfacao Total BY permanencia_grp
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.
```

Explore

permanencia_grp

Case Processing Summary

permanencia_grp		Cases			
		Valid		Missing	
		N	Percent	N	Percent
Asp_comportamental	Não	121	99,2%	1	,8%
	Sim	30	100,0%	0	,0%
Ansiedade	Não	121	99,2%	1	,8%
	Sim	30	100,0%	0	,0%
Estatuto	Não	121	99,2%	1	,8%
	Sim	30	100,0%	0	,0%
Popularidade	Não	121	99,2%	1	,8%
	Sim	30	100,0%	0	,0%
Aparencia	Não	121	99,2%	1	,8%
	Sim	30	100,0%	0	,0%
Satisfacao	Não	121	99,2%	1	,8%
	Sim	30	100,0%	0	,0%
Total	Não	121	99,2%	1	,8%
	Sim	30	100,0%	0	,0%

Case Processing Summary

permanencia_grp		Cases	
		Total	
		N	Percent
Asp_comportamental	Não	122	100,0%
	Sim	30	100,0%
Ansiedade	Não	122	100,0%
	Sim	30	100,0%
Estatuto	Não	122	100,0%
	Sim	30	100,0%
Popularidade	Não	122	100,0%
	Sim	30	100,0%
Aparencia	Não	122	100,0%
	Sim	30	100,0%
Satisfacao	Não	122	100,0%
	Sim	30	100,0%
Total	Não	122	100,0%
	Sim	30	100,0%

Descriptives

permanencia_grp				Statistic
Asp_comportamental	Não	Mean		11,1736
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	10,8931
			Upper Bound	11,4540

Descriptives

permanencia_grp				Std. Error
Asp_comportamental	Não	Mean		,14165
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	
			Upper Bound	

Descriptives

permanencia_grp			Statistic		
Asp_comportamental	Não	5% Trimmed Mean	11,3402		
		Median	12,0000		
		Variance	2,428		
		Std. Deviation	1,55819		
		Minimum	5,00		
		Maximum	13,00		
		Range	8,00		
		Interquartile Range	1,00		
		Skewness	-1,799		
		Kurtosis	3,498		
		Sim		Mean	8,4667
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound
					7,4679 9,4654
5% Trimmed Mean	8,6111				
Median	8,5000				
Variance	7,154				
Std. Deviation	2,67470				
Minimum	1,00				
Maximum	12,00				
Range	11,00				
Interquartile Range	4,25				
Skewness	-,516				
Kurtosis	,469				
Ansiedade	Não	Mean	5,2479		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound		
			4,9621 5,5337		

Descriptives

permanencia_grp			Std. Error
Asp_comportamental	Não	5% Trimmed Mean	
		Median	
		Variance	
		Std. Deviation	
		Minimum	
		Maximum	
		Range	
		Interquartile Range	
		Skewness	,220
		Kurtosis	,437
	Sim	Mean	,48833
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound
		5% Trimmed Mean	
		Median	
	Variance		
	Std. Deviation		
	Minimum		
	Maximum		
	Range		
	Interquartile Range		
	Skewness	,427	
	Kurtosis	,833	
Ansiedade	Não	Mean	,14435
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound

Descriptives

permanencia_grp			Statistic	
Ansiedade	Não	5% Trimmed Mean	5,3026	
		Median	5,0000	
		Variance	2,521	
		Std. Deviation	1,58788	
		Minimum	,00	
		Maximum	8,00	
		Range	8,00	
		Interquartile Range	2,00	
		Skewness	-,518	
		Kurtosis	,309	
Sim		Mean	4,1667	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,4867
			Upper Bound	4,8466
		5% Trimmed Mean	4,1667	
		Median	4,0000	
		Variance	3,316	
		Std. Deviation	1,82101	
		Minimum	1,00	
		Maximum	7,00	
		Range	6,00	
		Interquartile Range	4,00	
		Skewness	,066	
Kurtosis	-1,155			
Estatuto	Não	Mean	11,1901	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	10,8152
			Upper Bound	11,5650

Descriptives

permanencia_grp			Std. Error
Ansiedade	Não	5% Trimmed Mean	
		Median	
		Variance	
		Std. Deviation	
		Minimum	
		Maximum	
		Range	
		Interquartile Range	
		Skewness	,220
	Kurtosis	,437	
	Sim	Mean	,33247
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound
		5% Trimmed Mean	
Median			
		Variance	
		Std. Deviation	
		Minimum	
		Maximum	
		Range	
		Interquartile Range	
		Skewness	,427
		Kurtosis	,833
Estatuto	Não	Mean	,18936
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound

Descriptives

permanencia_grp			Statistic		
Estatuto	Não	5% Trimmed Mean	11,3958		
		Median	12,0000		
		Variance	4,339		
		Std. Deviation	2,08292		
		Minimum	3,00		
		Maximum	13,00		
		Range	10,00		
		Interquartile Range	3,00		
		Skewness	-1,388		
		Kurtosis	2,012		
		Sim	Mean	7,8000	
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	6,8780
				Upper Bound	8,7220
			5% Trimmed Mean	7,9074	
Median	8,0000				
Variance	6,097				
Std. Deviation	2,46912				
Minimum	1,00				
Maximum	12,00				
Range	11,00				
Interquartile Range	2,25				
Skewness	-,652				
Kurtosis	1,081				
Popularidade	Não	Mean	8,3223		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	8,0602	
			Upper Bound	8,5844	

Descriptives

permanencia_grp			Std. Error
Estatuto	Não	5% Trimmed Mean	
		Median	
		Variance	
		Std. Deviation	
		Minimum	
		Maximum	
		Range	
		Interquartile Range	
		Skewness	,220
		Kurtosis	,437
Sim		Mean	,45080
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound
		5% Trimmed Mean	
		Median	
		Variance	
		Std. Deviation	
		Minimum	
		Maximum	
		Range	
		Interquartile Range	
Skewness	,427		
Kurtosis	,833		
Popularidade	Não	Mean	,13237
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound

Descriptives

permanencia_grp			Statistic	
Popularidade	Não	5% Trimmed Mean	8,4683	
		Median	9,0000	
		Variance	2,120	
		Std. Deviation	1,45611	
		Minimum	3,00	
		Maximum	10,00	
		Range	7,00	
		Interquartile Range	1,00	
		Skewness	-1,419	
		Kurtosis	2,617	
Sim		Mean	7,1000	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	6,4396
			Upper Bound	7,7604
		5% Trimmed Mean	7,1667	
		Median	8,0000	
		Variance	3,128	
		Std. Deviation	1,76850	
		Minimum	3,00	
		Maximum	10,00	
		Range	7,00	
		Interquartile Range	3,00	
		Skewness	-,603	
		Kurtosis	-,572	
Aparencia	Não	Mean	5,9835	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	5,7216
			Upper Bound	6,2453

Descriptives

permanencia_grp			Std. Error
Popularidade	Não	5% Trimmed Mean	
		Median	
		Variance	
		Std. Deviation	
		Minimum	
		Maximum	
		Range	
		Interquartile Range	
		Skewness	,220
		Kurtosis	,437
		Sim	Mean
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	
	5% Trimmed Mean		
	Median		
	Variance		
	Std. Deviation		
	Minimum		
	Maximum		
	Range		
	Interquartile Range		
	Skewness	,427	
	Kurtosis	,833	
Aparencia	Não	Mean	,13225
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound

Descriptives

permanencia_grp			Statistic	
Aparencia	Não	5% Trimmed Mean	6,0826	
		Median	6,0000	
		Variance	2,116	
		Std. Deviation	1,45478	
		Minimum	1,00	
		Maximum	8,00	
		Range	7,00	
		Interquartile Range	2,00	
		Skewness	-,896	
		Kurtosis	1,227	
	Sim	Mean	5,8667	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	5,3991
			Upper Bound	6,3342
		5% Trimmed Mean	5,9074	
		Median	6,0000	
		Variance	1,568	
		Std. Deviation	1,25212	
		Minimum	3,00	
		Maximum	8,00	
		Range	5,00	
Interquartile Range	2,00			
Skewness	-,635			
Kurtosis	,376			
Satisfacao	Não	Mean	6,8595	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	6,7254
			Upper Bound	6,9936

Descriptives

permanencia_grp			Std. Error
Aparencia	Não	5% Trimmed Mean	
		Median	
		Variance	
		Std. Deviation	
		Minimum	
		Maximum	
		Range	
		Interquartile Range	
		Skewness	,220
		Kurtosis	,437
Sim		Mean	,22861
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound
		5% Trimmed Mean	
		Median	
		Variance	
		Std. Deviation	
		Minimum	
		Maximum	
		Range	
		Interquartile Range	
Skewness	,427		
Kurtosis	,833		
Satisfacao	Não	Mean	,06773
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound

Descriptives

permanencia_grp			Statistic	
Satisfacao	Não	5% Trimmed Mean	6,9174	
		Median	7,0000	
		Variance	,555	
		Std. Deviation	,74505	
		Minimum	3,00	
		Maximum	8,00	
		Range	5,00	
		Interquartile Range	,00	
		Skewness	-1,856	
		Kurtosis	7,106	
Sim		Mean	6,4000	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	6,0660
			Upper Bound	6,7340
		5% Trimmed Mean	6,3889	
		Median	6,0000	
		Variance	,800	
		Std. Deviation	,89443	
		Minimum	5,00	
		Maximum	8,00	
		Range	3,00	
Interquartile Range	1,00			
Skewness	,012			
Kurtosis	-,648			
Total	Não	Mean	48,7769	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	47,7275
			Upper Bound	49,8263

Descriptives

permanencia_grp			Std. Error
Satisfacao	Não	5% Trimmed Mean	
		Median	
		Variance	
		Std. Deviation	
		Minimum	
		Maximum	
		Range	
		Interquartile Range	
		Skewness	,220
		Kurtosis	,437
Sim		Mean	,16330
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound
		5% Trimmed Mean	
		Median	
		Variance	
		Std. Deviation	
		Minimum	
		Maximum	
		Range	
		Interquartile Range	
Skewness	,427		
Kurtosis	,833		
Total	Não	Mean	,53002
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound

Descriptives

permanencia_grp			Statistic	
Total	Não	5% Trimmed Mean	49,2961	
		Median	50,0000	
		Variance	33,991	
		Std. Deviation	5,83022	
		Minimum	25,00	
		Maximum	59,00	
		Range	34,00	
		Interquartile Range	5,00	
		Skewness	-1,571	
		Kurtosis	3,082	
Sim		Mean	39,9000	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	37,5870
			Upper Bound	42,2130
		5% Trimmed Mean	39,9444	
		Median	39,5000	
		Variance	38,369	
		Std. Deviation	6,19427	
		Minimum	28,00	
		Maximum	51,00	
		Range	23,00	
		Interquartile Range	9,50	
		Skewness	-,001	
		Kurtosis	-,875	

Descriptives

permanencia_grp			Std. Error
Total	Não	5% Trimmed Mean	
		Median	
		Variance	
		Std. Deviation	
		Minimum	
		Maximum	
		Range	
		Interquartile Range	
		Skewness	,220
		Kurtosis	,437
Sim		Mean	1,13091
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound
			Upper Bound
		5% Trimmed Mean	
		Median	
		Variance	
		Std. Deviation	
		Minimum	
		Maximum	
		Range	
		Interquartile Range	
		Skewness	,427
		Kurtosis	,833

Tests of Normality

permanencia_grp		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk
		Statistic	df	Sig.	Statistic
Asp_comportamental	Não	,272	121	,000*	,775
	Sim	,107	30	,200*	,931
Ansiedade	Não	,165	121	,000	,947
	Sim	,150	30	,085	,924
Estatuto	Não	,192	121	,000	,821
	Sim	,173	30	,022	,946
Popularidade	Não	,225	121	,000	,847
	Sim	,261	30	,000	,901
Aparencia	Não	,174	121	,000	,908
	Sim	,242	30	,000	,910
Satisfacao	Não	,385	121	,000	,698
	Sim	,215	30	,001	,881
Total	Não	,183	121	,000*	,869
	Sim	,087	30	,200*	,975

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Tests of Normality

permanencia_grp		Shapiro-Wilk	
		df	Sig.
Asp_comportamental	Não	121	,000
	Sim	30	,053
Ansiedade	Não	121	,000
	Sim	30	,035
Estatuto	Não	121	,000
	Sim	30	,132
Popularidade	Não	121	,000
	Sim	30	,009
Aparencia	Não	121	,000
	Sim	30	,015
Satisfacao	Não	121	,000
	Sim	30	,003
Total	Não	121	,000
	Sim	30	,675

T-TEST GROUPS=permanencia_grp(0 1)
/MISSING=ANALYSIS

```

/VARIABLES=Asp_comportamental Ansiedade Estatuto Popularidade Aparencia S
atisfacao Total
/CRITERIA=CI (.95) .
    
```

T-Test

Group Statistics

permanencia_grp		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Asp_comportamental	Não	122	11,1557	1,56417	,14161
	Sim	30	8,4667	2,67470	,48833
Ansiedade	Não	122	5,2377	1,58533	,14353
	Sim	30	4,1667	1,82101	,33247
Estatuto	Não	122	11,1803	2,07709	,18805
	Sim	30	7,8000	2,46912	,45080
Popularidade	Não	122	8,3115	1,45501	,13173
	Sim	30	7,1000	1,76850	,32288
Aparencia	Não	122	5,9754	1,45149	,13141
	Sim	30	5,8667	1,25212	,22861
Satisfacao	Não	121	6,8595	,74505	,06773
	Sim	30	6,4000	,89443	,16330
Total	Não	122	48,7213	5,83841	,52858
	Sim	30	39,9000	6,19427	1,13091

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Asp_comportamental	Equal variances assumed	17,154	,000
	Equal variances not assumed		
Ansiedade	Equal variances assumed	1,924	,167
	Equal variances not assumed		
Estatuto	Equal variances assumed	,320	,573
	Equal variances not assumed		
Popularidade	Equal variances assumed	3,990	,048
	Equal variances not assumed		
Aparencia	Equal variances assumed	,897	,345
	Equal variances not assumed		
Satisfacao	Equal variances assumed	6,907	,009
	Equal variances not assumed		
Total	Equal variances assumed	1,553	,215
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		t	df	Sig. (2-tailed)
Asp_comportamental	Equal variances assumed	7,202	150	,000
	Equal variances not assumed	5,289	34,025	,000
Ansiedade	Equal variances assumed	3,217	150	,002
	Equal variances not assumed	2,958	40,480	,005
Estatuto	Equal variances assumed	7,685	150	,000
	Equal variances not assumed	6,921	39,683	,000
Popularidade	Equal variances assumed	3,909	150	,000
	Equal variances not assumed	3,474	39,197	,001
Aparencia	Equal variances assumed	,377	150	,707
	Equal variances not assumed	,412	50,023	,682
Satisfacao	Equal variances assumed	2,902	149	,004
	Equal variances not assumed	2,599	39,553	,013
Total	Equal variances assumed	7,326	150	,000
	Equal variances not assumed	7,066	42,568	,000

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Mean Difference	Std. Error Difference
Asp_comportamental	Equal variances assumed	2,68907	,37337
	Equal variances not assumed	2,68907	,50845
Ansiedade	Equal variances assumed	1,07104	,33290
	Equal variances not assumed	1,07104	,36213
Estatuto	Equal variances assumed	3,38033	,43987
	Equal variances not assumed	3,38033	,48845
Popularidade	Equal variances assumed	1,21148	,30990
	Equal variances not assumed	1,21148	,34872
Aparencia	Equal variances assumed	,10874	,28839
	Equal variances not assumed	,10874	,26368
Satisfacao	Equal variances assumed	,45950	,15835
	Equal variances not assumed	,45950	,17679
Total	Equal variances assumed	8,82131	1,20417
	Equal variances not assumed	8,82131	1,24835

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Asp_comportamental	Equal variances assumed	1,95133	3,42681
	Equal variances not assumed	1,65580	3,72234
Ansiedade	Equal variances assumed	,41326	1,72882
	Equal variances not assumed	,33942	1,80266
Estatuto	Equal variances assumed	2,51119	4,24947
	Equal variances not assumed	2,39289	4,36776
Popularidade	Equal variances assumed	,59915	1,82380
	Equal variances not assumed	,50624	1,91672
Aparencia	Equal variances assumed	-,46109	,67857
	Equal variances not assumed	-,42088	,63836
Satisfacao	Equal variances assumed	,14661	,77240
	Equal variances not assumed	,10208	,81693
Total	Equal variances assumed	6,44199	11,20063
	Equal variances not assumed	6,30304	11,33958

```
FREQUENCIES VARIABLES=insuficientes  
/ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

insuficientes

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	117	77,0	77,0	77,0
1	2	1,3	1,3	78,3
2	2	1,3	1,3	79,6
3	5	3,3	3,3	82,9
4	6	3,9	3,9	86,8
5	7	4,6	4,6	91,4
6	5	3,3	3,3	94,7
7	4	2,6	2,6	97,4
8	3	2,0	2,0	99,3
9	1	,7	,7	100,0
Total	152	100,0	100,0	

```
Sort cases by insuficientes(A).  
EXAMINE VARIABLES=Asp_comportamental Ansiedade Estatuto Popularidade Aparen  
cia Satisfacao Total BY Insuficientes_grp  
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT  
/COMPARE GROUPS  
/STATISTICS DESCRIPTIVES  
/CINTERVAL 95  
/MISSING LISTWISE  
/NOTOTAL.
```

Explore

Insuficientes_grp

Tests of Normality

Insuficientes_grp		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk
		Statistic	df	Sig.	Statistic
Asp_comportamental	Sem insuficientes	,278	116	,000*	,796
	5 ou mais insuf.	,125	20	,200	,910
Ansiedade	Sem insuficientes	,164	116	,000*	,945
	5 ou mais insuf.	,158	20	,200*	,897
Estatuto	Sem insuficientes	,203	116	,000*	,821
	5 ou mais insuf.	,159	20	,200*	,962
Popularidade	Sem insuficientes	,233	116	,000	,843
	5 ou mais insuf.	,301	20	,000	,883
Aparencia	Sem insuficientes	,175	116	,000	,907
	5 ou mais insuf.	,259	20	,001	,899
Satisfacao	Sem insuficientes	,378	116	,000	,708
	5 ou mais insuf.	,201	20	,033	,891
Total	Sem insuficientes	,176	116	,000	,876
	5 ou mais insuf.	,113	20	,200*	,962

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Tests of Normality

Insuficientes_grp		Shapiro-Wilk	
		df	Sig.
Asp_comportamental	Sem insuficientes	116	,000
	5 ou mais insuf.	20	,065
Ansiedade	Sem insuficientes	116	,000
	5 ou mais insuf.	20	,037
Estatuto	Sem insuficientes	116	,000
	5 ou mais insuf.	20	,589
Popularidade	Sem insuficientes	116	,000
	5 ou mais insuf.	20	,020
Aparencia	Sem insuficientes	116	,000
	5 ou mais insuf.	20	,040
Satisfacao	Sem insuficientes	116	,000
	5 ou mais insuf.	20	,028
Total	Sem insuficientes	116	,000
	5 ou mais insuf.	20	,584

T-TEST GROUPS=Insuficientes_grp(0 1)
/MISSING=ANALYSIS

```

/VARIABLES=Asp_comportamental Ansiedade Estatuto Popularidade Aparencia S
atisfacao Total
/CRITERIA=CI(.95).
    
```

T-Test

Group Statistics

Insuficientes_grp		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Asp_comportamental	Sem insuficientes	117	11,2479	1,40139	,12956
	5 ou mais insuf.	20	8,5500	2,72368	,60903
Ansiedade	Sem insuficientes	117	5,2650	1,58328	,14637
	5 ou mais insuf.	20	4,5000	1,82093	,40717
Estatuto	Sem insuficientes	117	11,2906	1,96109	,18130
	5 ou mais insuf.	20	7,9500	2,30503	,51542
Popularidade	Sem insuficientes	117	8,3248	1,47875	,13671
	5 ou mais insuf.	20	7,0000	1,89181	,42302
Aparencia	Sem insuficientes	117	5,9829	1,46207	,13517
	5 ou mais insuf.	20	5,6500	1,26803	,28354
Satisfacao	Sem insuficientes	116	6,8793	,71207	,06611
	5 ou mais insuf.	20	6,5000	,94591	,21151
Total	Sem insuficientes	117	48,9829	5,57702	,51560
	5 ou mais insuf.	20	40,1500	5,61272	1,25504

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Asp_comportamental	Equal variances assumed	14,811	,000
	Equal variances not assumed		
Ansiedade	Equal variances assumed	1,709	,193
	Equal variances not assumed		
Estatuto	Equal variances assumed	,118	,732
	Equal variances not assumed		
Popularidade	Equal variances assumed	4,240	,041
	Equal variances not assumed		
Aparencia	Equal variances assumed	,407	,525
	Equal variances not assumed		
Satisfacao	Equal variances assumed	7,464	,007
	Equal variances not assumed		
Total	Equal variances assumed	,576	,449
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		t	df	Sig. (2-tailed)
Asp_comportamental	Equal variances assumed	6,746	135	,000
	Equal variances not assumed	4,333	20,752	,000
Ansiedade	Equal variances assumed	1,953	135	,053
	Equal variances not assumed	1,768	24,162	,090
Estatuto	Equal variances assumed	6,858	135	,000
	Equal variances not assumed	6,114	23,933	,000
Popularidade	Equal variances assumed	3,547	135	,001
	Equal variances not assumed	2,980	23,135	,007
Aparencia	Equal variances assumed	,958	135	,340
	Equal variances not assumed	1,060	28,377	,298
Satisfacao	Equal variances assumed	2,090	134	,039
	Equal variances not assumed	1,712	22,858	,100
Total	Equal variances assumed	6,540	135	,000
	Equal variances not assumed	6,510	25,834	,000

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Mean Difference	Std. Error Difference
Asp_comportamental	Equal variances assumed	2,69786	,39991
	Equal variances not assumed	2,69786	,62266
Ansiedade	Equal variances assumed	,76496	,39170
	Equal variances not assumed	,76496	,43268
Estatuto	Equal variances assumed	3,34060	,48709
	Equal variances not assumed	3,34060	,54638
Popularidade	Equal variances assumed	1,32479	,37349
	Equal variances not assumed	1,32479	,44456
Aparencia	Equal variances assumed	,33291	,34754
	Equal variances not assumed	,33291	,31411
Satisfacao	Equal variances assumed	,37931	,18151
	Equal variances not assumed	,37931	,22160
Total	Equal variances assumed	8,83291	1,35066
	Equal variances not assumed	8,83291	1,35682

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Asp_comportamental	Equal variances assumed	1,90697	3,48876
	Equal variances not assumed	1,40202	3,99370
Ansiedade	Equal variances assumed	-,00971	1,53962
	Equal variances not assumed	-,12774	1,65766
Estatuto	Equal variances assumed	2,37729	4,30391
	Equal variances not assumed	2,21276	4,46843
Popularidade	Equal variances assumed	,58613	2,06344
	Equal variances not assumed	,40543	2,24414
Aparencia	Equal variances assumed	-,35443	1,02024
	Equal variances not assumed	-,31013	,97595
Satisfacao	Equal variances assumed	,02032	,73831
	Equal variances not assumed	-,07927	,83789
Total	Equal variances assumed	6,16171	11,50410
	Equal variances not assumed	6,04304	11,62277