

Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes

JORGE SENOS (*)
TERESA DINIZ (**)

A violência nas escolas traduzida pela ocorrência de múltiplos comportamentos inconsistentes com a configuração normativa e cultural que regula a vida nas instituições escolares, a par das crescentes preocupações com o desenvolvimento de estratégias e percursos educativos orientados para a cidadania, a participação social, a tolerância, fazem da indisciplina na escola um dos temas mais prementes e inquietantes do discurso e da prática psicopedagógica, absorvendo esforços significativos de todos os intervenientes no contexto educativo.

Sendo culturalmente codificada (Fischer, 1994), a violência organiza-se por referência a um contexto social organizado, sendo a escola, pelas suas características regulares de funcionamento, um espaço onde a indisciplina se torna saliente.

É assim que, ao exercer a sua prática pedagógica, são muitos os professores que se vêm confrontados com o comportamento indisciplinado ou violento (em todo o caso desviante do

quadro normativo estruturado pela cultura escolar) dos seus alunos, pedindo ajuda ao psicólogo educacional para a sua resolução. Paralelamente, os jovens com comportamento considerado desviante, têm muitas vezes resultados escolares baixos, conduzindo ao entendimento de que a indisciplina é um problema educativo associado permanentemente a quadros de insucesso educativo.

A importância desta problemática tem justificado sucessivos estudos, contribuindo para um maior esclarecimento do fenómeno, adoptando como ponto de partida esta ideia de que a indisciplina é efectivamente um fenómeno de insucesso educativo que parece manifestar-se em simultâneo com a ocorrência de insucesso académico no seu sentido mais estrito.

Esta associação, a par da concepção de codificação cultural e contextual da indisciplina permite colocar no centro da discussão o papel de variáveis como a auto-estima e o auto-conceito, dada a importância da organização dos contextos sociais na estruturação do *Self* e, em particular, a importância da escola e das dinâmicas sociais desenvolvidas neste contexto.

(*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. E-mail: js@psi.ispa.pt

(**) Psicóloga Educacional. E-mail: tpdiniz@esoterica.pt

1. AUTO-CONCEITO E RESULTADOS ESCOLARES

A escola é um local privilegiado para a socialização das crianças e jovens bem como para o processo de construção de identidade.

É com a entrada na escola que o número de relações sociais da criança aumenta, contribuindo de forma efectiva para a manutenção, aumento ou mudança do seu auto-conceito, uma vez que este se desenvolve, à medida que os *outros* significativos agem e se expressam em relação às nossas características e ao nosso comportamento (in Cubero & Moreno, 1992), bem como para o desenvolvimento específico do auto-conceito académico.

Entenda-se por auto-conceito académico, aquilo que o aluno pensa de si próprio, sobre o seu desempenho e rendimento escolar e que lhe é fornecido pelas notas que tem e pela atitude que os professores, pais e colegas adoptam em relação a ele. Para Cubero e Moreno (1992), o auto-conceito académico encontra-se relacionado com o sucesso escolar, condicionando os resultados escolares que o aluno apresenta. Alunos com uma atitude positiva face às suas tarefas escolares, têm na realidade melhores resultados e consequentemente, um auto-conceito académico reforçado, sendo, segundo Burns (1979), Cubero e Moreno (1992), esta relação entre auto-conceito e sucesso académico de natureza recíproca, uma vez que aquele é causa do sucesso académico e ao mesmo tempo efeito.

Por outro lado, alguns estudos conduzidos em torno das problemáticas associadas à dinâmica do auto-conceito e manutenção da auto-estima (Robinson, 1978; Robinson & Tayler, 1986; Senos, 1996, 1997; Serra, 1988; Veiga, 1995) vieram sublinhar o comportamento indisciplinado como um fenómeno associado a estratégias de manutenção da auto-estima, mobilizadas perante a emergência de ameaças significativas ao sentimento de competência própria. Esta ideia é clarificada no quadro das dinâmicas afiliativas de pares e dinâmicas sociais inter-grupais tal como supõe o modelo de relação entre resultados escolares e auto-estima no quadro teórico da identidade social.

2. RESULTADOS ESCOLARES AUTO-ESTIMA E IDENTIDADE SOCIAL

A adolescência é um período da vida em que acima de tudo, o jovem tem necessidade de ser reconhecido pelos «outros», o que faz acentuar o desejo de pertencer a um grupo de referência e proceder a um afastamento progressivo das influências familiares.

Esta necessidade de reconhecimento, faz parte de um processo de socialização gradual que não se manifesta apenas na adolescência, mas está presente desde o início da vida social da criança e com a principal finalidade, segundo Claes (1985), de se desenvolverem habilidades na interação e relação com o grupo de pares, bem como na partilha de interesses, emoções e preocupações, variando a natureza destas relações com a idade.

O grupo e as interações que se estabelecem entre pares, fornecem na adolescência, um modelo de relações que mais tarde na fase adulta irão ser fundamentais. É também no grupo que se discutem as problemáticas sentidas, tais como a autoridade paterna, a procura de estatuto, a identificação sexual e também onde se partilham experiências, emoções, valores, etc. (in Claes, 1995).

O grupo assume pois, um papel fundamental na vida do jovem e uma importante fonte na construção da identidade social, tendo por base as categorias sociais e a própria identidade do jovem que segundo Piolat (1986) se repercute em 3 planos: quando o jovem pretende constatar a sua semelhança ou diferenciação dos outros; quando pretende mudar ou pelo contrário optar pela não mudança; quando tem que gerir o seu todo, enquanto pessoa.

Para se definir a si próprio, cada um de nós tem necessidade de proceder a comparações, valorizações, categorizações e regulações das informações que retira do exterior e em conformidade escolher o seu grupo de referência, ou seja, o grupo com o qual se pode comparar, avaliar a si próprio ou avaliar outros, formando assim a sua identidade social.

A partir dos trabalhos de Sherif sobre o estudo de comportamentos intergrupais, Tajfel e Turner (in Huici, 1985; Robinson & Tayler, 1986) desenvolveram o «Modelo Teórico de Identidade Social».

A Identidade Social, tal como Tajfel (in Huici, 1985) a define, é a consciência que o indivíduo tem de fazer parte de um grupo social, com todas as implicações que esse sentimento de pertença transporta, como por exemplo, significados emocionais e valorativos.

O grupo com o qual o indivíduo se identifica ou a que pertence pode ser conotado com uma valência positiva ou negativa dando origem a uma identidade social também positiva ou negativa.

Para o indivíduo avaliar o seu grupo de pertença (*in-group*) compara-o com outros existentes (*out-group*).

Assim, dos estudos de Tajfel e Turner (in Huici, 1985; Robinson & Tayler, 1986; Senos, 1992), podemos retirar algumas ideias fundamentais: Da mesma maneira que os indivíduos lutam por um auto-conceito positivo, também o fazem por uma identidade social positiva, pelo que o grupo de pertença deve divergir de outros grupos, positivamente; Essa identidade social positiva é conseguida pela comparação entre grupos, onde o *in-group* deve ser diferente dos *out-groups* mais importantes.

Quando os indivíduos ficam descontentes com o seu grupo de pertença, não conseguindo manter uma identidade social desejada, caem numa situação de identidade social inadequada. Para superar esta fase, servem-se de estratégias que lhes possibilitem lutar com a falta de adequação na identidade, restabelecendo-a o mais rapidamente possível. As estratégias que segundo Tajfel e Turner, podem ser desenvolvidas são de diversas ordens, os indivíduos podem optar pela mobilidade social, pela criatividade social ou ainda pela competição social.

Robinson, Tayler e Piolat (1990) retomam o conceito de criatividade social de Tajfel, para explicar o tipo de comportamentos dos alunos que tentam activamente elevar os níveis de auto-estima. Os autores postulam que os jovens com fracos resultados escolares e no 3.º ciclo de escolaridade, tendem a redefinir a sua situação para que possam escapar a comparações desfavoráveis através do recurso à criatividade social que se traduz na inversão dos valores escolares que produziram as comparações desfavoráveis, na procura de valores alternativos para se poderem produzir comparações favoráveis o que contribui para uma auto-estima alta.

O modelo desenvolvido por Robinson (1978) e Robinson e Tayler (1986), aponta para que um aluno com insucesso ou com uma perspectiva contínua de insucesso, facilmente cai numa falta de interesse e investimento na sua vida académica, que por sua vez originará a manutenção ou aumento do insucesso e mesmo um agravamento das expectativas negativas face ao seu rendimento escolar.

Perante este ciclo de desinteresse, a auto-estima do aluno é ameaçada, podendo, segundo Senos (1992) verificar-se apenas duas situações: ou o aluno reconhece a sua incapacidade escolar e assume-a, o que tem como consequência a diminuição dos níveis de auto-estima e a posterior manutenção desses níveis baixos, bem como um desinvestimento progressivo no trabalho escolar; ou o aluno não reconhece e não aceita o «rótulo» imposto pela cultura da escola, tentando manter a sua auto-estima em valores aceitáveis.

Esta segunda situação é explorada à luz do «Modelo Teórico de Identidade Social», ou seja, os alunos com resultados escolares baixos lutam activamente por uma identidade social positiva.

Robinson, Tayler e Piolat (1990) partem do princípio de que os alunos procurarão valores alternativos aos veiculados pela escola de tal modo que a sua identidade positiva seja assegurada, fazendo-o através da afiliação a grupos coerentes com os seus novos valores.

Tal como Senos (1992) o refere, os alunos passam a desvalorizar o sucesso escolar e tudo o que a ele diga respeito e a privilegiar valores e comportamentos vulgarmente associados ao insucesso escolar.

Estudos de Kaplan (in Silbereisen, Noack & Reitzle, 1987) comprovaram que adolescentes com uma experiência permanente de fracassos relativamente a objectivos e tarefas apresentadas, elaboradas a partir de normas e expectativas de pais e professores, tenderiam a dar valor a grupos e comportamentos que se lhes oponham.

Este fenómeno de criatividade social, tal como foi definida por Robinson e Tayler (1986), é de algum modo, coincidente, no contexto escolar, com o conceito de indisciplina, pois por vezes os jovens invertem as normas e valores estabelecidos pela escola, na urgência de elevarem os níveis de auto-estima, entrando directamente em conflito com os professores.

3. OBJECTIVOS

Em contexto escolar, estes estudos pressupõem que a ocorrência de insucessos repetidos representa uma importante ameaça para o auto-conceito académico e a auto-estima, e que a indisciplina emerge como forma de desvalorizar a ameaça e retirar significado psicológico ao insucesso académico. Desta forma, estes alunos para além de evidenciarem dificuldades no plano das aquisições académicas, desenvolvem (de acordo com esta ideia) uma acção de produção activa de insucesso com base na estratégia de protecção que mobilizam. Tudo se passaria como se fosse necessário desvalorizar a qualquer preço as recompensas académicas (já que o sucesso parece inacessível a estes alunos) escapando desta forma à posição psicológica de auto-percepção de incompetência. De facto, esta estratégia acaba por vir a ter eco nas apreciações que, por vezes, se produzem, acerca de supostas competências não aproveitadas de alguns alunos. Desta forma para além de neutralizar a potencial ameaça que o insucesso poderia representar para a auto-estima («*ter sucesso na escola não é importante*»), parece proteger-se igualmente a auto-percepção de competência perante o fracasso («*não tenho sucesso porque não quero*»).

Estudos efectuados por Veiga e Moura (1993), parecem confirmar, pelo menos parcialmente, esta ideia de protecção da auto-estima, referindo a correspondência a alunos com resultados escolares baixos e comportamentos de indisciplina, uma auto-estima com valores idênticos aos alunos com melhores resultados e comportamentos convergentes com a norma académica. Relativamente ao auto-conceito académico, no entanto, parece verificar-se uma depreciação. Com efeito, estes alunos evidenciam, valores mais baixos do que os alunos com sucesso académico, neste parâmetro, como se o auto-conceito académico ficasse particularmente dependente dos resultados efectivamente obtidos na escola, independentemente desses resultados se ficarem a dever a uma auto-percepção de incapacidade ou a uma auto-percepção de puro desinteresse pelas tarefas escolares.

Robinson (1978) e Robinson e Tayler (1986), por seu turno, encontram resultados concordantes com Veiga e Moura (1993) relativamente aos valores da auto-estima entre os alunos com e

sem sucesso académico, sublinhando que os alunos com insucesso repetido exibem, de facto, uma atitude mais depreciada relativamente ao trabalho escolar, a par de comportamentos inconsistentes com a norma académica.

Aquilo que parece ser comum a estes estudos é a existência de comportamentos de indisciplina ou desinteresse escolar entre os alunos com insucesso mantendo-se a auto-estima em valores aceitáveis (ao nível dos alunos com sucesso) ficando a dever-se à indisciplina, de acordo com as explicações adiantadas por Robinson (1978) e Robinson e Tayler (1986), com base no modelo teórico da identidade social, a relativa estabilidade da auto-estima perante o insucesso repetido.

Assim sendo, a indisciplina parece surgir como último recurso relativamente à necessidade de preservar um sentimento de valor próprio perante o insucesso. Fica, no entanto, por esclarecer a depreciação do auto-conceito académico (percepção de competência escolar) que, de acordo com a formulação teórica acima referida, deveria ficar relativamente protegida, uma vez que o insucesso se deveria a *desinteresse* e não a falta de *competência*. Esta aparente fragilidade do modelo teórico traduzido nos estudos acima referidos leva-nos a visitar esta problemática, usando uma metodologia que nos permita determinar a natureza das relações estabelecidas entre resultados escolares, auto-conceito académico e auto-estima e, por outro lado perceber a importância da indisciplina na organização destas relações.

4. METODOLOGIA

4.1. *Sujeitos*

É na adolescência que o auto-conceito adquire uma certa estabilidade, sofrendo a partir desta idade poucas modificações, por outro lado é neste período da vida que o grupo se assume como uma importante fonte na construção da identidade social e é nele que os jovens procuram os valores alternativos que lhes permitirão lutar contra as ameaças à sua auto-estima. Por estes motivos, foi escolhida a população adolescente a frequentar o 9.º ano de escolaridade nu-

ma escola secundária, do ensino oficial, da região de Lisboa.

Foi possível recolher dados de 6 turmas, abrangendo num total de 137 alunos. Numa das turmas foram recolhidos dados preliminares (29 alunos), as restantes cinco turmas, fizeram parte da amostra para o estudo (108 alunos). A primeira recolha teve a finalidade de validar a escala construída para diferenciar jovens disciplinados de jovens indisciplinados e para treino na aplicação da escala de auto-conceito.

Os alunos que integraram a amostra do presente estudo foram 108, de ambos os sexos (57 do sexo feminino e 51 do sexo masculino) e a sua média de idades situou-se nos 15 anos de idade variando entre os 15:3 anos para as raparigas e os 15:4 para os rapazes.

As turmas estudadas, foram aquelas em que os professores aceitaram ceder uma hora do seu tempo lectivo, indispensável à aplicação dos instrumentos. No entanto, tivemos o cuidado de escolher o mesmo número de turmas da manhã e da tarde. Todos os alunos integrados no estudo, apresentaram-se voluntariamente, estando por isso motivados para nele participar. A confidencialidade dos dados recolhidos, foi garantida a todos quantos participaram.

4.2. Instrumentos

De acordo com os objectivos deste estudo exploratório, pretendemos averiguar o que se passa relativamente à auto-estima, auto-conceito académico, atitude face ao trabalho escolar e os resultados escolares dos jovens da nossa amostra.

Procedeu-se ao controlo na amostra, das seguintes variáveis: sexo, meio socio-económico e resultados escolares.

Para avaliar o auto-conceito e a auto-estima dos sujeitos, foi utilizada a «*Self-Perception Profile For Adolescents*» de Susan Harter (1988). Uma das vantagens da utilização desta escala, é a possibilidade de retirar uma medida independente da auto-estima global, assim como dos diferentes domínios do auto-conceito.

Da escala original, foi retirada a sub-escala – *job competence* – que diz respeito à competência para o emprego, pois sentimos que em Portugal, contrariamente a outros países, este tipo de competências, ainda não são muito perceptíveis nos jovens da faixa etária da nossa amostra.

A atribuição do valor 4 nesta escala, corresponde a um auto-conceito elevado enquanto que o valor 1 corresponde a um auto-conceito mais baixo.

Para diferenciar alunos «disciplinados» de alunos «indisciplinados» foi construído um instrumento a partir dos próprios conceitos que os jovens têm de disciplina e indisciplinada, tendo por base um instrumento utilizado por Senos (1992), num outro estudo, bem como sugestões avançadas por Robinson e Tayler (1991). O instrumento é constituído por dezoito afirmações, com nove afirmações construídas para revelar uma atitude face ao trabalho escolar que é veiculada pela escola, e nove afirmações que revelam uma atitude de sentido contrário à que é veiculada pela escola. As frases traduzem comportamentos descritos pelos jovens, que ocorrem dentro e fora da sala de aula. A distribuição das frases foi feita de forma aleatória. Para cada frase o jovem tem que assinalar a sua concordância (Sim), a sua não concordância (Não) ou a sua indecisão (Não Sei), sendo atribuído um ponto por cada resposta considerada favorável do ponto de vista escolar. A pontuação máxima será de dezoito e a pontuação mínima zero.

Para quantificar os resultados escolares dos alunos procedemos à consulta das pautas do 2.º Período relativamente a todos os jovens da amostra.

4.3. Procedimento

A prova passada foi constituída por sete folhas de papel A4 agrafadas e apresentadas a todos os sujeitos, pela seguinte ordem: uma folha introdutória onde os sujeitos se identificam (nome, data de nascimento, data da realização da prova, ano de escolaridade, número e turma a que pertencem, profissão e habilitações escolares do pai e mãe) e onde se garante a confidencialidade dos dados e resultados; a «*Self-Perception Profile For Adolescents*» de Susan Harter, constituída por 5 folhas; a escala de atitude face ao trabalho escolar, constituída por uma folha.

A prova foi passada colectivamente em cada turma, durante um tempo lectivo e com a duração de 50 minutos. Em todas as turmas as instruções foram dadas pela mesma pessoa. A prova foi introduzida, pedindo a colaboração dos jovens para uma pesquisa da opinião que os jo-

vens, daquelas idades, têm a seu respeito. As instruções dadas relativamente à escala de auto-conceito, seguiram as sugestões de Harter. Relativamente à escala de atitude face ao trabalho escolar, foi explicado o modo de preenchimento da mesma.

Os dados recolhidos, foram reunidos e tratados independentemente da turma de origem, constituindo uma amostra única.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

De acordo com o objectivo deste trabalho, as variáveis estudadas foram os «resultados escolares», a «atitude face ao trabalho escolar», a «auto-percepção da competência escolar», a «auto-percepção da atitude comportamental» e a «auto-estima global».

A análise dos resultados, será feita em 2 momentos de análise distintos. Num primeiro momento serão formados dois grupos de nível, correspondendo aos resultados escolares obtidos pelos alunos, sendo sucessivamente comparados nas restantes variáveis em estudo a partir deste critério. Com esta análise pretende-se sobretudo verificar o padrão de associação destas variáveis de acordo com o quadro de referência estudado e que, sumariamente, estabelece que os alunos com baixo resultado escolar mostram um pior auto-conceito académico do que os alunos com bons resultados escolares, mantendo, no entanto, a auto-estima em níveis semelhantes. Num segundo momento, o enfoque será dado aos resultados obtidos na escala de atitude face ao trabalho escolar e que, no quadro deste estudo, operacionaliza o nível de conformidade ao quadro normativo escolar (disciplina) e o nível de inconsistência comportamental relativamente ao mesmo quadro normativo (indisciplina). Com esta análise pretende-se sobretudo verificar, em cenários comportamentais contrastados, definidos por grupos com valores de atitude face ao trabalho escolar particularmente diferentes, como se comportam as variáveis de auto-conceito e auto-estima em co-ocorrência com o resultado escolar obtido pelos sujeitos dos dois grupos.

1.^a análise

Para se proceder a esta análise foram formados dois grupos a partir da partição mediana da

distribuição de resultados escolares. De uma forma geral, a análise efectuada confirma os resultados encontrados na literatura revista, não se encontrando diferenças significativas relativamente aos valores da auto-estima ($t (gl=106) = 1.19, p.>0.05$) dos sujeitos com melhores e piores resultados escolares.

Sublinha-se, no entanto, o facto de se encontrarem valores igualmente idênticos para o auto-conceito académico ($t (gl=106) = 0.49, p.>0.05$). Este resultado, embora inconsistente com os resultados reportados por Veiga e Moura (1993), é consistente com o pressuposto teórico do desinteresse e desvalorização da actividade académica, traduzido na ideia da existência de uma auto-percepção de competência que, deliberadamente não se mobiliza por desinteresse. Este resultado sugere, portanto, a mobilização de um dispositivo de protecção que amortece o efeito do resultado escolar sobre a auto-percepção de competência, isto é, do auto-conceito académico.

Este resultado parece justificar igualmente a ausência de uma correlação significativa entre o resultado escolar e a auto-estima ($r=0.137, p>0.05$) ao mesmo tempo que se verifica uma correlação significativa entre auto-conceito académico e auto-estima ($r=0.411, p<0.05$). Poderia dizer-se que, ao proteger o auto-conceito académico se protege a auto-estima ou, de outra forma, para a manutenção da auto-estima, menos do que o resultado escolar, conta a percepção de competência académica, mesmo quando o resultado escolar é negativo.

A existência de uma estratégia de protecção inferida deste resultado conduz à necessidade de testar a ideia de acordo com a qual é o desrespeito pelo quadro normativo da escola que permite este efeito protector. A ser verdade, os alunos com pior resultado escolar deverão exibir uma atitude face ao trabalho escolar mais negativa, a par de uma inferior auto-percepção relativamente à adequação dos seus comportamentos (dimensão dos aspectos comportamentais do auto conceito). A análise dos resultados relativamente a esta ideia veio a revelar-se pouco esclarecedora. Se, por um lado, os alunos com pior resultado escolar exibem, de facto, um pior auto-conceito na dimensão «aspectos comportamentais» ($t (gl=106) = 1.90, p<0.05$) não se verifica o mesmo relativamente à atitude face ao trabalho escolar, onde não foi possível identificar

diferenças significativas ($t (gl=106) = 1.64, p>0.05$) entre os alunos com melhor e pior resultado escolar. Tal resultado parece indicar que os comportamentos de inadequação ao quadro normativo da escola, traduzidos num mais baixo auto-conceito para os «aspectos comportamentais», não significam necessariamente um desinvestimento intensivo relativamente à atitude face ao trabalho escolar. Este resultado, embora permita manter a ideia da mobilização de uma estratégia de protecção com base em comportamentos inadequados (atendendo ao valor do auto-conceito), é inconclusivo relativamente ao conteúdo desses comportamentos inadequados, designadamente, relativamente ao conteúdo «escolar» desses comportamentos. Desta forma, poderia especular-se que estes alunos com resultados escolares mais negativos desenvolvem comportamentos inadequados para proteger o auto-conceito académico e a auto-estima, mas evitam confrontar-se directamente com os comportamentos mais estritamente académicos traduzidos pela escala de atitude face ao trabalho escolar.

2.^a análise

A segunda análise realizada sobre os dados disponibilizados por este estudo, vieram, de uma forma algo surpreendente, fornecer uma nova interpretação dos resultados obtidos no decurso da 1.^a análise.

Foram formados dois grupos extremados relativamente à atitude face ao trabalho escolar, e comparadas duas a duas as variáveis em estudo, relativamente ao auto-conceito e à auto-estima, assim como relativamente aos resultados escolares. Desta comparação verificou-se que o grupo de jovens com pior atitude face ao trabalho escolar, isto é, com um comportamento mais inconsistente com o quadro normativo escolar (indisciplinados), possuem igualmente piores resultados escolares ($t (gl=91) = 2.50, p<0.05$), pior auto-conceito académico ($t (gl=91) = 2.57, p<0.05$), pior «auto-percepção da atitude comportamental» ($t (gl=91) = 5.15, p<0.05$), bem com uma pior auto-estima global ($t (gl=91) = 1.85, p<0.05$) relativamente ao grupo de jovens indisciplinados.

Este conjunto de resultados é surpreendente não só por não encontrar suporte, tal qual, na literatura, mas sobretudo porque, ao considerar apenas os jovens com comportamentos de indis-

ciplina mais extrema (de acordo com a escala utilizada) se revela um cenário em que a indisciplina traduz um quadro severo no plano dos resultados escolares a par de uma manifesta inoperância relativamente à protecção do auto-conceito e da auto-estima. Este resultado sugere, assim, a existência de cenários diferentes no que diz respeito à indisciplina, traduzindo realidades psicológicas claramente diferenciadas.

6. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Partindo do modelo teórico que parece sugerir que a indisciplina surge como último recurso relativamente à necessidade de preservar um sentimento de valor próprio perante o insucesso, pretendia-se neste estudo esclarecer a depreciação do auto-conceito académico (percepção de competência escolar) que, de acordo com a formulação teórica, deveria ficar relativamente protegida, uma vez que o insucesso se deveria a *desinteresse* e não a falta de *competência*, assim como perceber a importância da indisciplina na organização das relações postuladas pelo modelo teórico relativamente aos resultados escolares, auto-conceito, auto-estima e indisciplina.

No quadro do primeiro termo desta questão exploratória, o que se verificou foi uma total consistência com o postulado teórico, relativamente ao auto-conceito académico. Com efeito, os alunos com pior resultado escolar, para além de manterem a auto-estima em valores idênticos aos dos alunos com melhores resultados escolares, mantêm igualmente os valores do auto-conceito académico, em claro contraste com os resultados reportados por Veiga e Moura (1993). Este resultado é ainda sustentado pelo sentido da correlação verificada entre o auto-conceito académico e a auto-estima, a par da ausência de relação entre o resultado escolar e a auto-estima. A configuração destes dados permite sustentar a ideia da importância que a auto-percepção de competência académica tem sobre a auto-estima, desvalorizando ao mesmo tempo o impacto do resultado escolar. Neste sentido, poderia dizer-se que o resultado escolar, em si, não parece ser muito relevante, comparativamente com a percepção que se faz desse resultado.

Estes dados poderão ainda encontrar uma explicação no modelo teórico do quadro de refe-

rência (J. Bachman, & P. O'Malley, 1986; H. Marsh, 1990). De acordo com este modelo, a significação afectiva e cognitiva do resultado escolar é construída a partir do contexto de ocorrência do resultado. Assim a obtenção de um resultado escolar baixo, num contexto em que a generalidade dos resultados são altos, possui uma significação psicológica diferente de um mesmo resultado num contexto em que a generalidade dos resultados são igualmente baixos. No primeiro caso, a potencial ameaça ao sentimento de competência própria e à auto-estima é bastante mais real do que no segundo caso. Neste sentido, tornar-se-ia bastante mais acessível a construção de uma auto-percepção de competência académica positiva, para os alunos com baixos resultados escolares, se a generalidade dos resultados escolares forem baixos. Desta forma, mantendo o auto-conceito académico, torna-se possível, de acordo com o sentido geral dos resultados obtidos nesta análise, manter os valores da auto-estima. Futura investigação nesta área poderá ajudar a perceber até que ponto um resultado escolar baixo constitui uma efectiva ameaça à auto-estima, tendo o contexto geral dos resultados escolares como referência ou se, por outro lado, é efectivamente desencadeada uma estratégia de protecção que preserve o auto-conceito académico (independentemente do contexto geral dos resultados escolares), sob a forma, designadamente, da manifestação comportamental de desinteresse face à actividade e ao quadro normativo escolar.

No sentido de aprofundar a análise dos resultados encontrados, procurou-se, num segundo momento, determinar, através da formação de grupos contrastados de alunos relativamente à atitude face ao trabalho escolar (genericamente entendida, no quadro deste estudo, como indicador de conformidade face ao quadro normativo escolar), a extensão das relações desta variável com os resultados escolares, o auto-conceito e a auto-estima.

O resultado surpreendentemente encontrado sugere, a existência de cenários diferentes no que diz respeito à indisciplina, e a necessidade de interpretar essa diferença. De um modo meramente especulativo, carecendo de futura confirmação experimental, o cenário encontrado (indisciplina – resultados escolares baixos – auto-conceito académico baixo – auto-estima baixa),

pensamos que este resultado traduz a existência de cenários limite de exclusão. Contrariamente às indicações encontradas na literatura, o comportamento indisciplinado não desempenha, à luz destes resultados, qualquer efeito protector da auto-estima. Pelo contrário parecem traduzir um cenário severo de indisciplina, cursando com um cenário severo relativamente ao insucesso escolar, dando uma eloquente expressão da dimensão educativa do fenómeno. Neste caso, não parece tratar-se de alunos que, por reacção a uma potencial ameaça (baixo resultado escolar) desencadeiam comportamentos de desvalorização da escola e do comportamento valorizado pela escola, a fim de proteger a auto-estima. Pelo contrário, parece antes tratar-se de alunos que, independentemente do resultado escolar, adoptaram uma estratégia de relação com a escola e as actividades e cultura escolares caracterizada pela violência, a um ponto em que já não se trata de uma estratégia adaptativa de protecção da auto-estima ameaçada. Para estes alunos, parece estar instalada uma auto-percepção de incapacidade face à escola, a par de um baixo sentimento global de valor próprio. Trata-se, portanto, de um grupo de risco razoavelmente impermeável à acção educativa desenvolvida pela escola, deixando adivinhar um comportamento de indisciplina aparentemente imotivado, ao contrário do primeiro grupo. Assim, o primeiro grupo, a que poderíamos chamar de *reactivo*, a indisciplina e o desinteresse surgem como resposta adaptativa a uma potencial ameaça. Por seu lado, no segundo caso (a que poderíamos chamar *pró-activo*), aqueles comportamentos surgem no quadro de uma estratégia de interacção num estágio relativamente independente do resultado escolar obtido.

Embora, como dissemos, carecendo de confirmação experimental, esta ideia permite harmonizar resultados aparentemente contraditórios encontrados na literatura e que reportam, por um lado, à manutenção da auto-estima com base em comportamentos desenvolvidos com o apoio do grupo de pares (Robinson, 1978; Robinson & Tayler, 1986) e por outro à manutenção da auto-estima com depreciação do auto-conceito académico (Veiga & Moura, 1993).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachman, J., & O'Malley, P. (1986). Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (1), 35-46
- Burns, R. B. (1979). *The self concept. Theory, measurement, development and behavior* (4.ª ed.). Harlow: Longman.
- Claes, M. (1985). O desenvolvimento da socialização: As relações familiares, os papéis sexuais e as amizades. In M. Claes (Ed.), *Os problemas da adolescência* (pp. 121-144). Lisboa: Editorial Verbo.
- Cubero, R., & Moreno, M. C. (1992). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros, años escolares. In J. Palácios, A. Marclose, & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, I – Psicología evolutiva* (4.ª ed., pp. 285-296). Madrid: Alianza Editorial.
- Fischer, G.-N. (1994). *A dinâmica social – violência, poder, mudança*. Lisboa: Planeta-ISP.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profil for adolescents*. Denver: University of Denver.
- Huici, C. (1985). Relaciones intergrupales I: enfoques teóricos. In C. Huici (Ed.), *Estructura y Procesos de Grupo* (Tomo II, pp. 55-85). Madrid: Universidad Nacional de Educacion a Distancia.
- Marsh, H. (1990). Influences of internal and external frames of reference on the formation of Math and English self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 107-116.
- Piolat, M. (1986). Identidade e experiência escolar no início do ensino secundário. *Análise Psicológica*, 5 (1), 67-74.
- Robinson, W. P. (1978). Desinteresse escolar no ensino secundário. *Análise Psicológica*, 2 (1), 23-32.
- Robinson, W. P., & Tayler, C. A. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da Escola Secundária. *Análise Psicológica*, 5 (1), 105-113.
- Robinson, W. P., & Tayler, C. A. (1991). Correlates of low academic attainment in three countries: England, France and Japan. *Análise Psicológica*, 9 (3-4), 277-290.
- Robinson, W. P., Tayler, C., & Piolat, M. (1990). School attainment, self-esteem, and identity: France and England. *European Journal of Social Psychology*, 20, 387-403.
- Senos, J. (1992). *Auto-estima e resultados escolares. O papel da atribuição causal e da identidade social na manutenção da auto-estima após a obtenção de baixos resultados escolares, numa amostra de alunos do 6.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Lisboa, ISPA.
- Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 14 (1), 111-121.
- Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 15 (1), 123-137.
- Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 6 (2), 101-110.
- Silbereisen, R., Noack, P., & Reitzle, M. (1987). Sobre os problemas de comportamento na adolescência: Observação de campo e avaliação longitudinal. *Análise Psicológica*, 5 (4), 509-541.
- Veiga, F. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim do Século.
- Veiga, F., & Moura, H. (1993). Disrupção escolar e autoconceito dos jovens. *Jornal de Psicologia*, 11 (3-4), 15-21.

RESUMO

A proliferação de comportamentos de indisciplina na escola tem sido fonte de crescente preocupação e investimento dos diferentes intervenientes da acção educativa. Estudos realizados em torno das estratégias de protecção da auto-estima, perante a ameaça potencial constituída por resultados escolares negativos, têm vindo a sugerir que a indisciplina poderá constituir um recurso para os alunos com insucesso académico se furtarem ao efeito daquela ameaça potencial. O presente estudo revisita esta questão motivada pela inconsistência de alguns resultados reportados pela literatura, com uma amostra de sujeitos do 9.º ano de escolaridade. Os resultados obtidos sugerem três conclusões fundamentais: a) a auto-estima correlaciona-se com o auto-conceito académico, mas não com os resultados escolares; b) os alunos com baixos resultados escolares exibem valores idênticos aos alunos com melhores resultados escolares, relativamente ao auto-conceito e à auto-estima; c) os alunos mais indisciplinados, para além de piores resultados escolares, mostram igualmente valores mais baixos para o auto-conceito e a auto-estima. Estes resultados são discutidos a partir dos modelos teóricos da identidade social e do quadro de referência, sendo adiantada a hipótese da existência de cenários de indisciplina diferenciados e com significações psicológicas e educativas diferentes, para explicar diferentes resultados reportados pela literatura.

Palavras-Chave: Indisciplina, auto-conceito, auto-estima, identidade social.

ABSTRACT

The increasing problem related with disruptive behaviour in school settings is a growing source of concerning and time consuming to teachers and other educational personnel. Research developed on self-esteem protective strategies in face of school failure have suggested that disruptive behaviour is associated

with this self-esteem protective need experienced by subjects with heavy school failure. The present research revisits this issue motivated by some incongruency reported by some literature, with a sample of 9th grade portuguese pupils. From the results we obtained we may draw the following main conclusions: a) self-esteem is correlated with academic self-concept but not with school achievement; b) subjects with poor school achievement show identical academic self-concept and self-esteem to those with high school achievement; c) subjects with sever disruptive

behaviour also show poorer school achievement, lower academic self-concept and lower self-esteem. This results are discussed within the theoretical models of social identity and frame of reference. Further research is needed to clarify different scenarios of disruptive behaviour with different psychological meanings in order to explain the contradictory data reported by independent research.

Key words: Disruptive behaviour, Self-concept, self-esteem social identity.