

Relações entre o estatuto escolar e o autoconceito, auto-estima e orientações motivacionais em alunos do 9º ano de escolaridade

Sandra Nascimento* / Francisco Peixoto*

* ISPA – Instituto Universitário / UIPCDE

Investigações sobre o insucesso académico evidenciam que a natureza dos resultados obtidos pelos alunos se relaciona de modo significativo com uma série de variáveis como a motivação, autoconceito e auto-estima. No presente estudo pretendemos analisar as relações existentes entre o estatuto escolar e o autoconceito, auto-estima e orientações motivacionais de alunos do 9º ano de escolaridade ao longo do ano lectivo. Para o efeito realizámos um estudo longitudinal com dois momentos de avaliação: um no início do 2º período e outro no final do 3º período.

Participaram no estudo 158 alunos que responderam à escala de autoconceito e auto-estima (Peixoto & Almeida, 1999) e à escala de orientações motivacionais de Skaalvik (1997; Peixoto, Mata, & Monteiro, 2008).

As análises aos dados indicaram que o estatuto escolar introduz diferenças nalgumas dimensões do autoconceito (autoconceito académico e autoconceito de apresentação) e um efeito tendencial na auto-estima. Os resultados obtidos permitiram também evidenciar a existência de diferenças nas orientações motivacionais (orientação para a tarefa e orientação para o evitamento) introduzidas pelo estatuto escolar.

Palavras-chave: Autoconceito, Auto-estima, Insucesso escolar, Orientações motivacionais.

INTRODUÇÃO

Neste estudo procuramos analisar o modo como diferentes níveis de realização académica se repercutem no autoconceito, na auto-estima, nas orientações motivacionais e nos factores de protecção da auto-estima.

A motivação pode ser definida como as intenções, as metas, as percepções e as crenças que cada sujeito possui quando se envolve numa determinada tarefa. É através da motivação que os alunos regulam os seus processos de aprendizagem e podem estabelecer objectivos motivacionais face a diferentes situações de aprendizagem. De acordo com a teoria dos objectivos de realização, os motivos para alguém se envolver em tarefas, nomeadamente em contexto de realização, podem reenviar para duas orientações principais: orientação para a tarefa e orientação para o ego (Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, Cheung, Lauer, & Patashnick, 1989; Skaalvik, 1997). Estas duas orientações surgem ainda, na literatura, sob outras designações como sejam orientação para a mestria/orientação para a aprendizagem, no caso da primeira, ou orientação para o desempenho/orientação para a capacidade, no caso da segunda (Eccles & Wigfield, 2002; Kaplan,

Esta investigação contou com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia ([FCT], POCI 2010).

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Francisco Peixoto, ISPA – Instituto Universitário, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041 Lisboa. E-mail: fpeixoto@ispa.pt

Middleton, Urdan, & Midgley, 2002; Pintrich, 2000; Skaalvik, 1997). Estas diferentes designações devem-se, sobretudo, ao marcar de posições de diferentes autores e menos a grandes diferenças conceptuais entre elas. Neste artigo adoptaremos as designações orientações para a tarefa e orientação para o ego, por serem as que estão subjacentes ao instrumento de avaliação por nós utilizado (Skaalvik, 1997), para aferir as orientações motivacionais dos adolescentes.

De acordo com a teoria dos objectivos de realização, a orientação para a tarefa pode ser definida como uma orientação motivacional cujo objectivo principal é a aprendizagem. Os alunos orientados para a tarefa envolvem-se nas tarefas com o objectivo de aumentar a sua competência, centrando-se sobretudo, no prazer retirado na realização da tarefa (Anderman & Wolters, 2006; Kaplan & Maehr, 2007). A orientação para o ego centra-se sobretudo na capacidade ou no desempenho relativamente aos outros, pressupondo processos de comparação. Os alunos com uma orientação para o Ego, centram-se nas comparações sociais, ou seja, os julgamentos das suas competências (percepção das suas habilidades) são feitos tendo como referência a norma (pares). Com efeito, estes alunos procuram maximizar avaliações favoráveis e minimizar os julgamentos negativos sobre a sua competência (Anderman & Wolters, 2006; Kaplan & Maehr, 2007; Skaalvik, 1997). A orientação para o Ego pode ser conceptualizada quer como uma orientação de auto-valorização, quer como orientação de auto-defesa. A primeira é definida como a procura da manutenção de julgamentos positivos das suas capacidades e evitamento dos negativos. Pelo contrário, a orientação de auto-defesa está associada a uma preocupação dos alunos relativamente ao que os outros possam pensar acerca do seu desempenho, em que estes agem de forma a se defenderem de uma situação de fracasso perante os seus pares (Skaalvik, 1997).

Para além destas orientações, Skaalvik (1997), refere que em situações de aprendizagem os alunos podem também apresentar objectivos de evitamento, os quais são independentes tanto da orientação para a tarefa como das orientações para o ego. Na orientação para o evitamento o foco está em evitar as tarefas académicas. Dois estudos realizados pelo autor (Skaalvik, 1997), com alunos noruegueses do 6º e 8º ano de escolaridade, permitiram-lhe constatar, através de análises factoriais exploratórias e confirmatórias, a independência de cada uma destas dimensões.

A este propósito, Covington e Omelich (1991), propuseram um modelo de motivação para a realização, no qual descrevem diferentes grupos comportamentais baseados em duas dimensões ortogonais: aproximação (*orientação para o sucesso* – tentar superar os outros, mostrando o seu valor pessoal) e evitamento (*medo do fracasso* – evitar, acima de tudo, a existência de percepções de incompetência). Estas duas dimensões ortogonais produzem quatro possíveis orientações para a realização: orientação para o sucesso; orientação *overstriver*, aceitação do fracasso e evitamento do fracasso.

Os estudantes com orientação para o sucesso podem ser caracterizados como alunos que revelam um elevado comportamento de aproximação e um baixo comportamento de evitamento. A aproximação destes alunos a cada nova tarefa de realização faz-se com confiança e expectativas positivas face aos resultados da mesma. Os alunos com orientação *overstriver* (alunos que lutam pelo sucesso e com medo do fracasso) partilham uma elevada esperança de sucesso, como os alunos orientados para o sucesso, embora se encontrem em conflito causado pelo elevado medo do fracasso. O terceiro grupo de alunos (aceitação do fracasso) apresentam um baixo comportamento de aproximação e de evitamento. Estes alunos tendem a reagir com passividade e/ou indiferença às situações de realização, dado a internalização da convicção da sua incapacidade face ao sucesso. Por fim, os grupos constituídos por alunos com evitamento para o fracasso (Covington, 1992) são motivados pelo desejo de evitar o fracasso. Contrariamente aos *overstrivers*, estes alunos possuem uma baixa expectativa de sucesso, sendo o seu desempenho em situações de realização inconsistente. Como consequência, apresentam fraca realização, particularmente em situações em que já possuem um baixo autoconceito e a auto-estima já se encontra ameaçada.

Diversos estudos (Alves-Martins & Peixoto, 2000; Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral, & Pedro, 2002; Correia, 1991; Peixoto, 2003; Robinson & Tayler, 1986, 1991; Senos, 1996; Senos & Diniz, 1998), corroboram a tese da existência de estratégias de protecção da auto-estima desencadeadas quando esta se encontra ameaçada. Sendo a procura de manutenção de uma auto-estima positiva, uma característica importante do ser humano (Covington, 1984; Robinson & Tayler, 1986, 1991; Skaalvik, 1983), é natural que a ameaça representada por um autoconceito académico baixo possa accionar mecanismos de protecção da auto-estima, de modo a que esta se mantenha em níveis aceitáveis perante o insucesso académico. No entanto, Senos (1996), refere que a ameaça para a auto-estima só se verifica, se o domínio académico for valorizado pelo sujeito.

Na investigação acerca deste fenómeno podemos encontrar duas explicações distintas. A primeira advém do modelo de Robinson e Tayler (1986, 1991), baseado na Teoria da Identidade Social, que considera que os alunos que ao longo do seu percurso académico experienciam sucessivos insucessos, juntamente com expectativas contínuas de insucesso, poderão desenvolver comportamentos de desinteresse e de desinvestimento escolar, e concomitantemente, apresentar uma atitude de desvalorização do trabalho escolar, que se caracteriza pela organização dos alunos em torno de uma cultura anti-institucional, em que se valoriza o ‘ser mau’ na escola. Deste modo, a manutenção de valores aceitáveis da auto-estima para estes alunos torna-se insustentável, a menos que rejeitem o seu estatuto escolar (alunos de insucesso escolar) e se tornem *socialmente criativos*, isto é, que procedam a uma inversão de valores da cultura escolar apoiados no grupo de pares.

A segunda, e que não envolve a dimensão sócio-conflitual do quadro teórico anterior, é preconizada por Harter (1998), que considera que a protecção da auto-estima é conseguida através de uma reorganização do autoconceito, em que o indivíduo desinveste nas dimensões que representam uma potencial ameaça para a auto-estima, investindo noutras potencialmente mais gratificantes. Deste modo, os alunos com fracos resultados escolares encontram-se mais aptos a proteger a sua auto-estima através da redução dos seus investimentos na dimensão académica e a investir em dimensões não académicas, que lhe permitam obter melhor desempenho, tal como nas relações interpessoais ou no desporto.

Tendo por base o quadro conceptual a partir dos estudos revistos, procurámos neste estudo analisar as relações existentes entre o estatuto escolar e o autoconceito, auto-estima e orientações motivacionais de alunos do 9º ano de escolaridade ao longo do ano lectivo. Para o efeito, realizámos um estudo longitudinal com dois momentos de avaliação: um no início do 2º período e outro no final do 3º período.

MÉTODO

Participantes

Participaram neste estudo 158 alunos a frequentarem o 9º ano de escolaridade numa escola secundária, do ensino oficial, da região de Lisboa, dos quais 75 (47.5%) eram do sexo masculino e 83 (52.5%) do sexo feminino. As idades encontravam-se compreendidas entre os 13 e os 18 anos ($M=14.61$, $DP=0.916$).

No que se refere ao estatuto escolar, considerámos três grupos de alunos dos quais 61 eram alunos com sucesso escolar (sem repetências no seu passado escolar e sem negativas no presente ano lectivo), 53 alunos com, pelo menos, uma repetência no seu passado escolar e 44 alunos sem repetência, mas com fracos resultados escolares (pelo menos com 3 negativas na avaliação do último período).

Instrumentos

Neste estudo utilizaram-se duas escalas: a Escala de Autoconceito e Auto-Estima (Peixoto & Almeida, 1999) e a Escala de orientações motivacionais de Skaalvik (1997; Peixoto, Mata, & Monteiro, 2008).

A Escala de Autoconceito e Auto-Estima é composta por dois instrumentos, o Perfil de Auto-Percepção – “*Como é que eu sou*” e a Escala de Importância – “*O quanto isto é importante para mim*”.

O Perfil de Auto-Percepção é constituído por 51 itens (5 por cada dimensão específica do autoconceito e 6 para avaliação da auto-estima), distribuídos por dez subescalas, nove das quais pretendem avaliar as auto-percepções em domínios específicos de competência (Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Atracção Romântica, Comportamento, Amizades Intimas, Competência a Matemática e Competência a Língua Materna), enquanto a décima avalia a auto-estima. Esta última subescala considera a auto-estima como resultando de uma avaliação global que o sujeito efectua sobre si próprio, expressando os sentimentos de valor pessoal.

A escala considera que as diferentes dimensões do autoconceito se podem agrupar em três facetas de ordem superior: o autoconceito académico, autoconceito social e autoconceito de apresentação. Deste modo, a escala para além de considerar o carácter multidimensional do autoconceito, supõe ainda a sua organização hierárquica.

A Escala de Importância é constituída por 18 itens, dois por cada um dos domínios específicos abordados no Perfil de Auto-Percepção. Tanto nesta escala como no Perfil de Auto-Percepção, em cada item é descrito um determinado tipo de jovem, sendo pedido aos alunos que assinalem a opção que mais se identifica com ele, numa escala de quatro pontos, variando entre “Completamente diferente de mim” e “Exactamente como eu”.

Tanto para o Perfil de Auto-Percepção como para a Escala de Importância a cotação varia de 1 a 4, com o valor 1 a significar baixa auto-percepção ou baixa importância atribuída e o valor 4 elevada auto-percepção ou alta importância atribuída. Neste estudo utilizámos como medidas as médias do conjunto dos itens das dimensões de ordem superior do autoconceito e da auto-estima no Perfil de Auto-Percepção e a média dos itens relacionados com a Importância atribuída ao Autoconceito Académico, da escala de Importância. A consistência interna das medidas utilizadas variou, no primeiro momento de recolha de dados, entre .79 para o Autoconceito Social e .86 para o Autoconceito de Apresentação e entre .77 e .87 para as mesmas dimensões, no 2º momento de avaliação.

A Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik (1997; Peixoto, Mata, & Monteiro, 2008), enquadrada na teoria dos objectivos, tem como intuito avaliar os objectivos que os alunos perseguem quando se envolvem nas tarefas académicas. Esta escala é constituída por 27 itens distribuídos por quatro dimensões: orientação para a tarefa, orientação de auto-valorização, orientação de auto-defesa e orientação para o evitamento.

No que respeita ao formato e cotação dos itens, cada um é composto por uma afirmação com diferentes graus de identificação, devendo o aluno escolher o grau com o qual se identifica, numa escala de quatro pontos, variando entre “Exactamente como eu” e “Completamente diferente de mim”. A cotação dos itens das quatro dimensões efectua-se de 1 a 4, correspondendo o 1 a uma baixa identificação com a orientação motivacional e o 4 a uma alta identificação com a orientação motivacional.

Para cada uma das dimensões calculou-se a média do conjunto de itens constitutivos dessa orientação motivacional. A consistência interna das medidas utilizadas variou entre .80 e .88 (para a Auto-Defesa e para a Auto-Valorização, respectivamente) no primeiro momento de avaliação e .81 e .89, para as mesmas dimensões, no segundo momento.

Para quantificar os resultados escolares dos alunos procedemos à consulta das pautas do 1º e 2º períodos, relativamente a todos os participantes no estudo.

Procedimentos

Os dados foram recolhidos no início do 2º período (Janeiro de 2009), isto é, logo após a publicação da pauta com os resultados escolares relativos ao 1º período e no final do 3º período (Maio e Junho de 2009).

Os instrumentos de recolha de dados foram administrados colectivamente e numa única sessão, com a ordem de apresentação das escalas a ser contrabalançada nos diversos grupos – turma. Juntamente com a administração das escalas foram recolhidos alguns dados biográficos, tais como: idade, sexo, repetências e número de aluno, para posterior aplicação das escalas, tendo sido garantida a confidencialidade dos dados.

RESULTADOS

Em primeiro lugar, analisámos a existência de relações entre o estatuto escolar e a auto-estima, considerando-se como variável critério a auto-estima e como variável preditora o estatuto escolar. Para o efeito, realizámos uma ANOVA de medições repetidas, constatando-se a existência de um efeito tendencial do estatuto escolar sobre a auto-estima [$F(2,155)=2.509, p=.085, \eta^2=0.031$]. A análise *post hoc*, com o teste de Tukey mostra um efeito marginalmente significativo ($p=.076$) entre os alunos sem repetência, mas com fracos resultados escolares e os alunos com sucesso escolar. Por outro lado, não se verificam diferenças significativas entre os alunos sem repetência, mas com fracos resultados escolares e alunos com repetência ($p=.238$), e entre estes últimos e os alunos com sucesso escolar ($p=.86$) (Tabela 1).

TABELA 1

Médias e desvios-padrão para as diferentes variáveis, em função do estatuto escolar, para cada um dos momentos de avaliação

	Janeiro						Junho					
	Insuc. s/ Rep.		Insuc. c/ Rep.		Sucesso		Insuc. s/ Rep.		Insuc. c/ Rep.		Sucesso	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Auto-Estima	2.73	0.51	2.91	0.54	2.91	0.47	2.68	0.58	2.83	0.57	2.92	0.48
Autoconceito académico	2.46	0.34	2.44	0.38	2.88	0.34	2.42	0.41	2.39	0.38	2.86	0.39
Autoconceito social	3.27	0.32	3.25	0.51	3.26	0.42	3.24	0.42	3.18	0.50	3.23	0.39
Autoconceito de apresentação	2.48	0.42	2.70	0.44	2.39	0.38	2.50	0.46	2.69	0.48	2.39	0.39
Importância do Autoconceito Académico	3.15	0.44	3.08	0.49	3.40	0.49	3.18	0.52	2.96	0.52	3.27	0.50
Orientação para a Tarefa	2.76	0.40	2.82	0.48	3.00	0.44	2.84	0.45	2.77	0.47	3.12	0.47
Orientação para a Auto-Valorização	2.44	0.52	2.49	0.64	2.53	0.60	2.40	0.59	2.44	0.68	2.46	0.61
Orientação para a Auto-Defesa	2.50	0.49	2.40	0.64	2.56	0.60	2.51	0.44	2.43	0.61	2.66	0.58
Orientação para o Evitamento	2.48	0.56	2.59	0.55	2.15	0.56	2.42	0.54	2.50	0.50	2.18	0.55

Para analisar as relações entre o estatuto escolar e as dimensões do autoconceito, realizámos uma MANOVA de medições repetidas considerando o estatuto escolar como variável preditora e as três dimensões de ordem superior do autoconceito como variáveis critério. Os resultados obtidos revelam a existência de relações entre o estatuto escolar e as dimensões do autoconceito [$Pillai's Trace=.464, F(6,308)=15.493, p<.001, \eta^2=0.23$]. A análise univariada sobre o autoconceito

académico permite constatar a existência de efeitos significativos introduzidos pelo estatuto escolar [$F(2,155)=32.3, p<.001, \eta^2=0.29$]. Conforme se pode constatar na Figura 1, a análise *post hoc* aponta para diferenças significativas entre os alunos sem repetência, mas com fracos resultados escolares e os alunos com sucesso escolar ($p<.001$) e diferenças entre os alunos com repetência e alunos com sucesso escolar ($p<.001$). Não se evidenciam diferenças significativas entre os alunos sem repetência, mas com fracos resultados escolares e alunos com repetência ($p=.934$).

FIGURA 1

Valores médios do autoconceito acadêmico em função do estatuto escolar

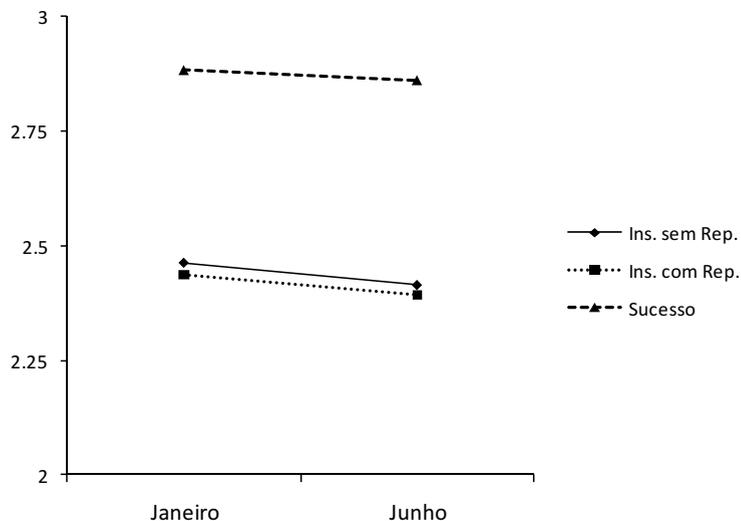
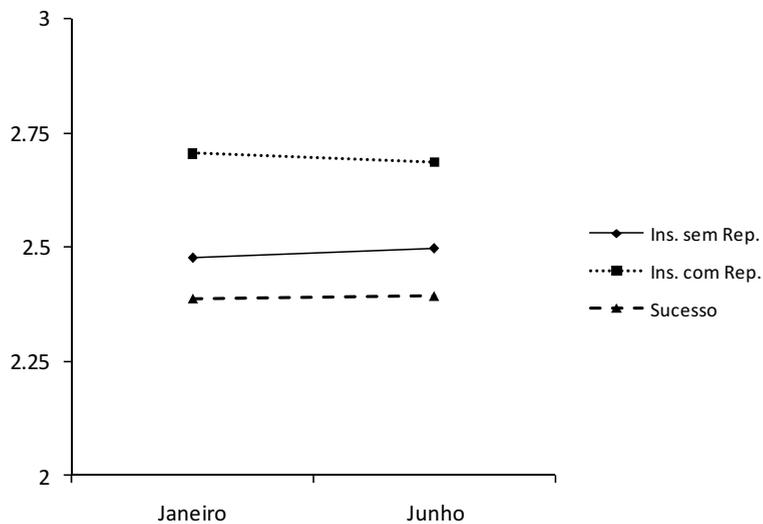


FIGURA 2

Valores médios do autoconceito de apresentação em função do estatuto escolar



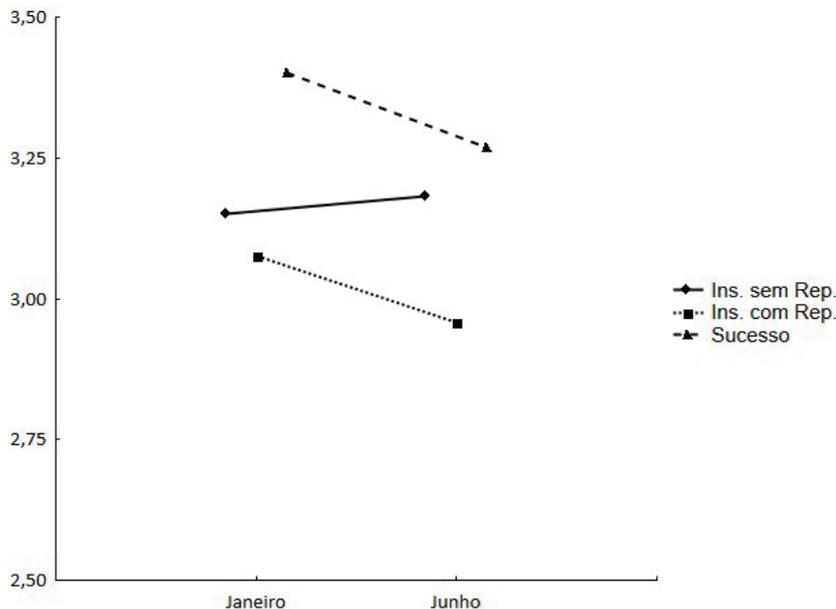
No que se refere às dimensões não acadêmicas do autoconceito, a análise univariada permitiu constatar a existência de relações entre o estatuto escolar e o autoconceito de apresentação [$F(2,155)=8.409, p<.001$], não se verificando efeitos sobre o autoconceito social [$F(2,155)=0.146, p=.864$]. A análise *post hoc*, com o teste de Tukey, revela a existência de diferenças significativas entre os alunos com repetência e alunos com sucesso escolar ($p<.001$) e diferenças significativas entre os alunos com repetência e alunos sem repetências, mas com fracos resultados escolares ($p=.032$) (Figura 2).

Em relação a possíveis efeitos introduzidos pelo o tempo nas dimensões de ordem superior do autoconceito, verificou-se a inexistência de variações significativas nos valores do autoconceito acadêmico, autoconceito social e autoconceito de apresentação entre os dois momentos de avaliação [$Pillai's Trace=.028, F(3,153)=1.478, p=.223$]. Também não se verificou nenhum efeito de interação entre o tempo e o estatuto escolar [$Pillai's Trace=.007, F(6,308)=0.181, p=.982$].

Com a finalidade de analisar as relações entre o estatuto escolar e a importância atribuída às dimensões acadêmicas do autoconceito procedemos a uma ANOVA de medições repetidas, considerando o estatuto escolar a variável preditora e a importância atribuída ao autoconceito a variável critério. A análise univariada permite verificar que o estatuto escolar introduz diferenças significativas na importância atribuída ao autoconceito acadêmico [$F(2,286)=7.106, p=.001, \eta^2=0.084$] (Figura 3).

FIGURA 3

Valores médios da importância atribuída ao autoconceito acadêmico em função do estatuto escolar



A análise *post hoc*, com a utilização do teste de Tukey, revela a inexistência de diferenças significativas entre os alunos sem repetências, mas com fracos resultados escolares e os alunos com repetência ($p=.239$) e entre os alunos sem repetências, mas com fracos resultados escolares e os alunos com sucesso escolar ($p=.142$). Constatam-se diferenças significativas entre os alunos com repetência e alunos com sucesso escolar ($p=.001$).

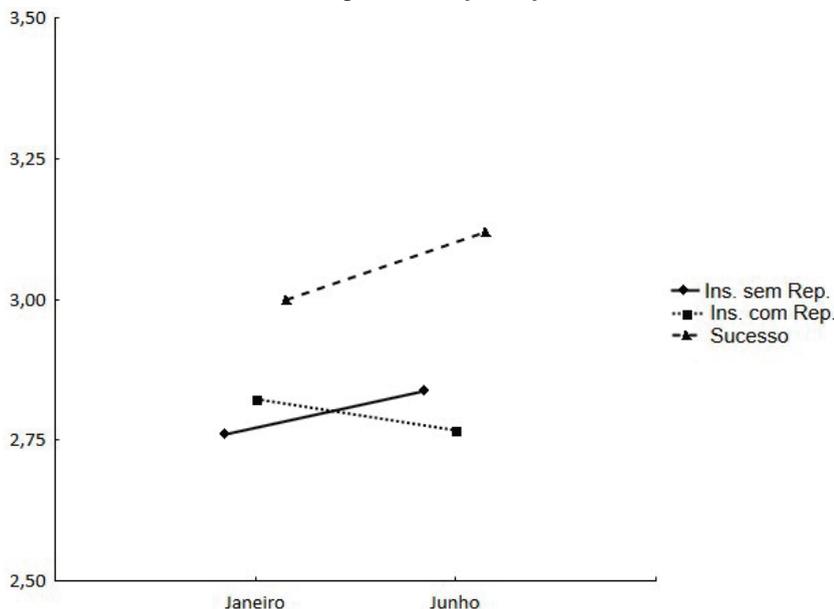
A análise realizada, evidencia ainda um efeito principal do tempo sobre a importância atribuída ao autoconceito acadêmico [$F(1,155)=4.652, p=.033, \eta^2=0.029$], que se caracteriza pela diminuição da importância atribuída ao autoconceito acadêmico. No entanto, e apesar da inexistência de efeitos de interação entre o tempo e o estatuto escolar, a análise da Figura 3, permite constatar que são os alunos com sucesso e os alunos com repetência os principais responsáveis por essa diminuição, uma vez que os alunos sem repetência mas com fracos resultados escolares aumentam ligeiramente a importância atribuída à faceta acadêmica do autoconceito.

No que respeita às orientações motivacionais, começamos por analisar as relações entre o estatuto escolar do aluno e as diferentes orientações motivacionais (Tarefa, Auto-valorização, Auto-defesa e Evitamento). Para o efeito, realizámos uma análise de variância multivariada de medições repetidas, considerando quatro variáveis critério (Tarefa, Auto-valorização, Auto-defesa e Evitamento) e como variável preditora o estatuto escolar.

Os resultados da MANOVA de medições repetidas revelam a existência de relações entre o estatuto escolar e as orientações motivacionais [$Pillai's Trace=.144, F(8,306)=2.963, p=.003, \eta^2=0.072$]. As análises univariadas mostram que o estatuto escolar diferencia os alunos em relação à orientação para a tarefa [$F(2,584)=7.920, p=.001, \eta^2=0.093$] e à orientação para o evitamento [$F(2,443)=9.095, p<.001, \eta^2=0.105$]. A análise *post hoc* relativa à orientação para a tarefa, evidencia a inexistência de diferenças significativas entre os alunos sem repetência, mas com fracos resultados escolares e os alunos com repetência ($p=.999$) e diferenças significativas entre os alunos sem repetência, mas com fracos resultados escolares e os alunos com sucesso escolar ($p=.004$) e entre estes últimos e os alunos com repetência ($p=.002$) (Figura 4).

FIGURA 4

Valores médios da orientação para a tarefa em função do estatuto escolar



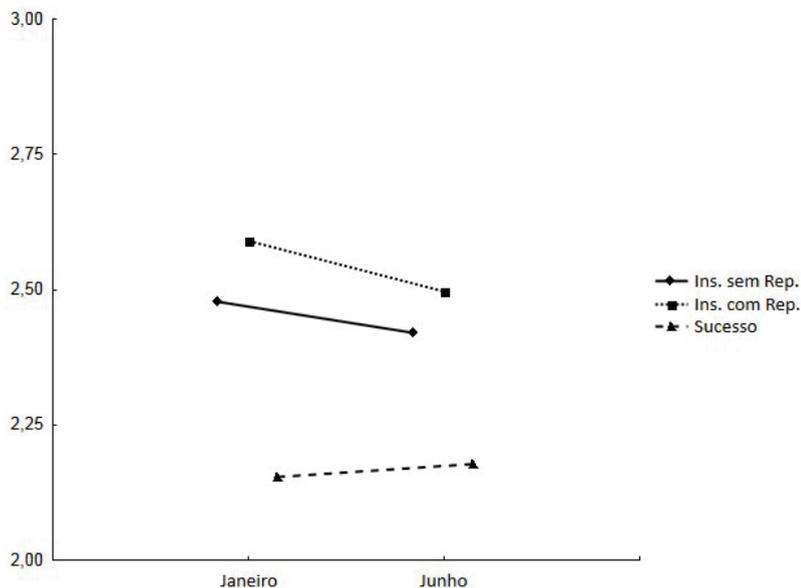
A análise revela, ainda, um efeito de interação tendencial entre o tempo e o estatuto escolar [$F(2,155)=2.78, p=.065, \eta^2=0.035$]. Conforme se pode constatar na Figura 4, os alunos com sucesso e os alunos sem repetência, mas com fracos resultados escolares aumentam a sua

orientação para a tarefa entre o primeiro e o segundo momento de avaliação. Em contraste, nos alunos com repetência regista-se uma diminuição na orientação para a tarefa.

Em relação à orientação para o evitamento, a análise *post hoc* utilizando o teste de Tukey permite constatar diferenças significativas entre alunos com repetência e alunos com sucesso escolar ($p < .001$), e a inexistência de diferenças entre os alunos com repetência e alunos sem repetência, mas com fracos resultados escolares ($p = .620$) (Figura 5). Verifica-se, deste modo, que são os alunos de sucesso escolar que apresentam valores mais baixos na orientação para o evitamento.

FIGURA 5

Valores médios da orientação para o evitamento em função do estatuto escolar



Os resultados obtidos na análise univariada permitem constatar a inexistência de relações entre o estatuto escolar e a orientação de Auto-Valorização [$F(2,155) = .199$, $p = .820$] e entre o estatuto escolar e a orientação de Auto-Defesa [$F(2,155) = 2.01$, $p = .137$].

Apesar da análise multivariada apontar para a existência de efeitos do tempo das quatro dimensões das orientações motivacionais [$Pillai's Trace = .069$, $F(4,152) = 2.837$, $p = .026$], nas análises univariadas esse efeito não se evidencia em nenhuma das dimensões motivacionais: Tarefa [$F(1,155) = 2.021$, $p = .157$], Auto-Valorização [$F(1,155) = 2.292$, $p = .132$], Auto-Defesa [$F(1,155) = 1.508$, $p = .221$] e Evitamento [$F(1,155) = 1.268$, $p = .262$]. Isto significa, que embora exista um efeito do tempo sobre as quatro dimensões motivacionais, quando se tenta discriminar individualmente cada uma destas dimensões, essa diferença não atinge os níveis de significância exigidos.

DISCUSSÃO

Este estudo teve como primeiro objectivo a análise dos efeitos do rendimento académico sobre a auto-estima. Os resultados apresentados permitiram evidenciar a inexistência de diferenças na

auto-estima quando se comparam alunos com estatuto escolar diferenciado (alunos com sucesso *vs.* alunos com repetências), corroborando, deste modo, resultados de estudos anteriores (Alves-Martins & Peixoto, 2000; Alves-Martins et al., 2002; Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 2010). Por outro lado, quando consideramos o grupo de alunos que nunca repetiu nenhum ano, mas que apresenta um elevado número de negativas, verificamos que apresenta níveis de auto-estima tendencialmente mais baixos que os dos seus colegas com sucesso escolar. Este efeito marginal vai no mesmo sentido dos resultados de um outro estudo (Peixoto, 2010) no qual se verificou que os alunos que estão em vias de sofrer um forte insucesso (repetir um ano) apresentam um abaixamento dos seus níveis de auto-estima. Os resultados apresentados permitem esclarecer um pouco melhor a evidência generalizada da inexistência de relação ou de relações fracas entre a auto-estima e o rendimento académico. Com efeito, quando consideramos os alunos indiferenciadamente ou quando se comparam grupos de alunos de sucesso com grupos de alunos de insucesso marcado (repetência) não se verificam diferenças em termos dos níveis de auto-estima apresentados. No entanto, como os resultados do estudo de Peixoto (2010) mostram e os do presente trabalho parecem indicar, para os alunos que iniciam a sua caminhada nos trilhos do insucesso a auto-estima parece ser afectada.

Em segundo lugar, pretendíamos com este estudo comparar o autoconceito, nas suas diferentes dimensões, em função do estatuto escolar. Tal como em estudos anteriores (Alves-Martins & Peixoto, 2000; Alves-Martins et al., 2002; Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 2010), os resultados apresentados permitiram evidenciar diferenças notórias nos níveis de autoconceito académico dos alunos em função do seu estatuto escolar, com os alunos de sucesso a apresentarem autoconceitos académicos claramente mais positivos que os dos seus colegas de insucesso. No que se refere às dimensões não académicas do autoconceito verificámos a existência de diferenças, apenas, para o autoconceito de apresentação, com os alunos com repetências a apresentarem valores significativamente mais elevados que qualquer um dos outros grupos. Também no que concerne às dimensões académicas do autoconceito, os resultados apresentados são consonantes com a investigação realizada na área, que evidencia uma relação positiva entre o autoconceito académico e o rendimento escolar (Dickhäuser, 2005; Marsh & Hau, 2004; Peixoto & Almeida, 2010; Silverthorn, DuBois, & Crombie, 2005) e a existência de áreas/dimensões não académicas do autoconceito em que os alunos com repetência surgem com valores mais elevados (Alves-Martins et al., 2002; Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 2010).

Relativamente à importância atribuída à dimensão académica do autoconceito verificámos a existência de diferenças entre os alunos com sucesso e os alunos com repetência, com estes últimos a valorizarem menos as competências associadas à escola.

Conjugando os resultados obtidos relativamente ao autoconceito, com os da importância atribuída ao autoconceito académico obtemos resultados que permitem sustentar a hipótese de que a manutenção da auto-estima, nos sujeitos com insucesso escolar, é conseguida através de uma reorganização do autoconceito, em que o indivíduo desinveste em áreas que potencialmente se apresentam como ameaçadoras, investindo noutras potencialmente mais gratificantes (Harter, 1998, 1999; Peixoto & Almeida, 2010).

No que se refere às orientações motivacionais, verifica-se que os alunos com sucesso escolar se encontram mais orientados para a tarefa do que os alunos sem repetência, mas com fracos resultados escolares e os alunos com repetência. Em contraste, são os alunos com repetência que se encontram mais orientados para o evitamento. Uma explicação para estes resultados pode ser encontrada à luz da teoria da auto-estima da motivação para a realização (Covington, 1984, 1992; Thompson & Dinnel, 2007), que assume que os esforços desenvolvidos pelos alunos para manterem as suas percepções de competência de realização e os sentimentos de valor próprio permitem determinar a sua orientação para o sucesso. Quando se encontram ameaçadas, como no caso dos alunos com repetência, é natural que não se orientem para o sucesso como estratégia de

protecção da sua competência pessoal, mas que utilizem outros recursos e estratégias defensivas, como o evitamento do fracasso, de modo a preservarem o seu sentimento de valor pessoal. Com efeito, os comportamentos dos alunos podem ser descritos com base na aproximação (orientação para a tarefa) ou no evitamento da tarefa (Covington & Omelich, 1991). No caso dos alunos com sucesso escolar, verifica-se um elevado comportamento de aproximação e um baixo comportamento de evitamento. Estes alunos têm como objectivo a aprendizagem de novas e desafiantes tarefas que lhes permitam aumentar as suas competências, assim como, desenvolver uma imagem mais positiva de si mesmos. No que respeita aos alunos sem repetência, mas com fracos resultados escolares, podemos dizer que estes apresentam uma orientação *overstriver*, ou seja, estes alunos apresentam comportamentos ambíguos, por um lado, partilham uma elevada esperança em obter sucesso, como os alunos com sucesso escolar, e por outro, encontram-se em conflito pelo medo do fracasso, dado os seus resultados escolares (Covington, 1992; Covington & Omelich, 1991). Em contraste a este grupo, temos os alunos repetentes, que revelam uma baixa expectativa de sucesso, encontrando-se por isso, mais orientados para o evitamento, a fim de evitarem a existência da percepção de incompetência. A orientação para o evitamento pode ser considerada como um factor de protecção da auto-estima, desencadeado quando os alunos sentem que a sua auto-estima se encontra ameaçada pelas inferências de baixa competência. Deste modo, a protecção da auto-estima assume-se como uma estratégia de retirada de esforço quando existe um risco de fracasso na tarefa (Skaalvik, 1997; Thompson, 1999).

Relativamente às orientações motivacionais Auto-Defesa e Auto-Valorização não se constataram diferenças significativas entre os grupos considerados. Uma explicação possível para este resultado é que os alunos dos três grupos considerados tendem a fazer comparações com referência aos seus pares, de modo a conseguirem maximizar avaliações favoráveis e minimizar julgamentos negativos sobre a sua competência (Peixoto, Mata, & Monteiro, 2008; Skaalvik, 1997).

Os resultados apresentados permitiram, também, verificar a relativa estabilidade do autoconceito e da auto-estima corroborando os resultados de outras investigações (Johnson & Nozick, 2011; Marsh, Smith, Barnes, & Butler, 1983; Wu, Watkins, & Hattie, 2010) que referem o autoconceito como um construto com uma relativa estabilidade temporal. Por seu turno, a importância atribuída à dimensão académica do autoconceito sofre um decréscimo, devido principalmente à desvalorização das competências académicas patenteada pelos alunos com sucesso e pelos alunos com historial de repetência. Por último, no que se refere às orientações motivacionais, apesar do efeito encontrado em termos globais, não foi possível determinar uma dimensão na qual se verificassem efeitos introduzidos pelo tempo. Este resultado poderá ficar a dever-se a uma relativa instabilidade das orientações motivacionais, tendo em consideração que estas, apesar de poderem ser consideradas como uma espécie de disposição geral relativamente ao envolvimento nas tarefas, são altamente dependentes dos contextos de aprendizagem (Kaplan & Maehr, 2007).

O presente estudo permitiu, uma vez mais, evidenciar a importância das estratégias de protecção da auto-estima perante situações de forte insucesso. Com efeito, perante uma situação de grande insucesso, como é a repetição de um ano escolar, os alunos parecem levar a cabo uma reorganização do *self* que leva à obtenção de auto-percepções positivas em áreas não académicas do autoconceito, de modo a poderem manter o sentimento de valor pessoal. Este processo é acompanhado de orientações motivacionais de evitamento das tarefas escolares. Por seu turno, os alunos que estão em risco de insucesso parecem ver a sua auto-estima ameaçada, não possuindo ainda áreas do autoconceito não académico nas quais consigam retirar dividendos de modo a compensarem a baixa percepção de competência académica. Por outro lado, estes mesmo alunos, apesar de alguma desvalorização das competências escolares ainda não o fazem do mesmo modo que os seus colegas com repetência, parecendo que, ao mesmo tempo que desvalorizam essas competências, continuam a considerá-las como sendo importantes o que, em termos de orientações

motivacionais, se traduz em orientações de evitamento um pouco mais moderadas que as dos alunos com história de repetência.

REFERÊNCIAS

- Alves-Martins, M., & Peixoto, F. (2000). Self-esteem social identity and school achievement in adolescents. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 7, 278-289.
- Alves Martins, M., Peixoto, F., Gouveia Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22, 51-62.
- Anderman, E. M., & Wolters, C. A. (2006). Goals, values, and affect: Influences on student motivation. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 369-389). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Correia, M. (1991). Auto-percepção e auto-estima em crianças com repetência no 1º ciclo do ensino obrigatório. *Psicologia*, 8, 45-55.
- Covington, M. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *Elementary School Journal*, 85, 5-20.
- Covington, M. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Covington, M., & Omelich, C. (1991). As failure mount: Affective and cognitive consequences of ability demotion in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 73, 769-808.
- Dickhäuser, O. (2005). A fresh look: Testing the internal/external frame of reference model with frame-specific academic self-concepts. *Educational Research*, 47, 279-290.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review Psychology*, 53, 109-132.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology. Social, emotional and personality development* (5th ed., vol. 3, pp. 102-132). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Johnson, E. A., & Nozick, K. J. (2011). Personality, adjustment, and identity style influences on stability in identity and self-concept during the transition to university. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 11, 25-46.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures and patterns of adaptive learning* (pp. 21-53). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H. W., & Hau, K. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96, 56-67.
- Marsh, H. W., Smith, I. D., Barnes, J., & Butler, S. (1983). Self-concept: Reliability, stability, dimensionality, validity, and the measurement of change. *Journal of Educational Psychology*, 75, 772-790.

- Nicholls, J. G., Cheung, P. C., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences, 1*, 63-84.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Tese de Doutorado. Braga: Universidade do Minho.
- Peixoto, F. (2010). Relationships between self-esteem, self-concept and academic achievement in adolescents. In R. Zukauskienė (Ed.), *Proceedings of the 12th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence* (pp. 249-253). Bologna: Medimond Editore.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de autoconceito e auto-estima. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds), *Actas da VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 632-640). Braga: APPORT.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: Strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education, 25*, 157-175.
- Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (2008, Setembro). *Adaptação da escala de orientações motivacionais de Skaalvik*. Comunicação apresentada na XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: APPORT.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92-104.
- Robinson, W. P., & Tayler, C. A. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar, em alunos do ensino secundário. *Análise Psicológica, 5*, 105-113.
- Robinson, W. P., & Tayler, C. A. (1991). Correlates of low academic achievement in three countries: England, France and Japan. *Análise Psicológica, 9*, 277-290.
- Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica, 14*, 111-121.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica, 16*, 267-276.
- Silverthorn, N., DuBois, D. L., & Crombie, G. (2005). Self-perceptions of ability and achievement across the high school transition: Investigation of a state-trait model. *Journal of Experimental Education, 73*, 191-218.
- Skaalvik, E. (1983). Academic achievement, self-esteem and valuing of the school: Some sex differences. *British Journal of Educational Psychology, 53*, 299-306.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*, 71-81.
- Thompson, T. (1999). *Underachieving to protect self-worth: Theory, research and interventions*. Ashgate, UK: Avebury.
- Thompson, T., & Dinnel, D. L. (2007). Is self-worth protection best regarded as intentional self-handicapping behaviour or as an outcome of choking under pressure? *Educational Psychology, 27*, 509-531.
- Wu, J., Watkins, D., & Hattie, J. (2010). Self-concept clarity: A longitudinal study of Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences, 48*, 277-282.

Research about underachievement show that school achievement relates significantly with variables such as motivation and self-concept. In this study we intend to analyze the relationships between academic status and self-concept, self-esteem and motivational orientations of 9th grade students,

during the school year. For this, we carried out a longitudinal study with assessments at two different moments: at the beginning of the 2nd term and at the end of the 3rd term.

Participants were 158 students that answer to a self-concept and self-esteem scale (Peixoto & Almeida, 1999) and to the Skaalvik's scale of motivational orientations (Skaalvik, 1997; Peixoto, Mata, & Monteiro, 2008).

Results show that academic status introduces differences in some dimensions of self-concept (Academic and Presentation Self-Concepts) and a marginal effect on self-esteem. Results also show differences in motivational orientations (Task and Avoidance Orientations), introduced by academic status.

Key-words: Motivational orientations, Self-concept, Self-esteem, Underachievement.