

Denise Rocha Pereira

Autoconceito, Auto-Estima
e o Espaço Escolar.

Marília
2002

DENISE ROCHA PEREIRA

**AUTOCONCEITO, AUTO-ESTIMA
E O ESPAÇO ESCOLAR.**

1410001375



DENISE ROCHA PEREIRA

**AUTOCONCEITO, AUTO-ESTIMA
E O ESPAÇO ESCOLAR.**

Dissertação apresentada à - Faculdade de
Filosofia e Ciências - da Universidade Estadual
Paulista, Campus de Marília, para obtenção do
Título de Mestre em Educação -Área de
Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientadora: Dra *Clélia Aparecida Martins*

MARÍLIA
2002



DENISE ROCHA PEREIRA

**AUTOCONCEITO, AUTO-ESTIMA
E O ESPAÇO ESCOLAR.**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientador: Clélia Aparecida Martins

2º Examinador: Maria de Fátima Reipert de Godoy

3º Examinador: Raquel Lazari Leite Barbosa

Marília, 2002.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que abençoa a cada dia vivido.

À Clélia Aparecida Martins, orientadora e amiga.

A todos aqueles que de forma direta ou indiretamente tornaram possível a realização deste trabalho, que torceram e acreditaram em mim.

À Elieuzza Aparecida de Lima, Andréia de Lima Rafael, Izilda de Fátima Pullito Cantonni, e Fabiana Vita Florentino Fittipaldi, pelo apoio recebido em muitos momentos.

Ao CNPQ pela bolsa concedida.

À Prefeitura Municipal de Lins pelo apoio recebido.

À minha família que tanto amo, e
especialmente à minha mãe.

Ao meu pai (in memoriam)

A todos os meus amigos, e
particularmente àqueles que
contribuíram na realização deste
trabalho .

A todos aqueles que acreditam na
capacidade do ser humano e
constroem ambientes de
possibilidades.

“Não basta libertar o homem de sua miséria econômica. É necessário também libertá-lo de sua miséria afetiva, de sua pobreza criativa, e de sua incapacidade de desfrutar o prazer de viver”.

Rolando Toro

RESUMO

Essa pesquisa foi realizada através de estudos bibliográficos e teve como objetivo investigar a importância do autoconceito e da auto-estima no espaço escolar. A apresentação do trabalho constitui-se através de três capítulos: O primeiro refere-se como o autoconceito e a auto-estima tem sido objeto de manipulação comercial da nossa subjetividade e objeto de estudo, além da caracterização da estrutura do autoconceito e da auto-estima. No segundo capítulo, aprofunda-se a análise do autoconceito e da auto-estima na Ciência e na Psicologia, desde a origem desses estudos na psicologia, e um levantamento das teorias que se preocuparam com o auto-conceito e auto-estima, sendo apontados quatro tipos de abordagens: fenomenológica, psicanalítica, cognitivista e enfoque evolutivo. A influência da psicometria nas pesquisas existentes também é refletida, assim como os principais testes de mensuração que a psicologia utilizou para investigar o autoconceito e a auto-estima. Por fim, neste capítulo são apresentadas as pesquisas brasileiras já realizadas, revelando um perfil dos estudos, com grande influência da literatura norte-americana. O terceiro e último capítulo centra-se no autoconceito e a auto-estima no espaço escolar, caracterizando o autoconceito acadêmico, o papel do fracasso escolar na “construção” de um negativo autoconceito e de baixa auto-estima, pontuando o papel do educador na formação desses constructos, finalizando com os exemplos de trabalhos de algumas ONGS na busca de uma educação que eleva a auto-estima e transforma indivíduos em cidadãos.

Palavras-Chave: Autoconceito, auto-estima, espaço escolar



SUMMARY

This research was carried through bibliographical studies and had as objective to investigate the importance of the self-concept and of self-esteem in the pertaining to school space. The shown of the work consists through three chapters: O first it is mentioned as the self-concept o and self-esteem, has been object of commercial manipulation of our subjectivity and study object, beyond the characterization the structure the self-concept and self-esteem. In the second chapter, it is gone deep analysis of the self-concept of self-esteem in Science and of Psychology, since from the origin of these studies in psychology, and a survey of the theories that if had worried about the auto-concept and self-esteem, being pointed four types of boarding: phenomenological, psychoanalysis, cognitive and evolution approach. The influence of the psychometrical in the existing research also is reflected, as well as the main tests of measure that psychology used to investigate the self-concept and self-esteem. Finally, in this chapter they are presenting the carried through Brazilian research already, disclosing a profile of the studies, with great influence of literature north American. O third and last chapter is centered in the self-concept and self-esteem in the pertaining to school space, characterizing the academic self-concept the paper of the failure pertaining to school in building of a self-concept negative and low self-esteem, reinforcing the paper of the educator in the formation of these constructos, finishing with the examples of works of some ONGS in the fetching of an education that raises self-esteem and transforms individuals into citizens.

Keys Words: Self-concept, self-esteem, pertaining to school space.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
 CAPÍTULO 1 – O autoconceito e a auto-estima: subjetividade manipulada e objeto de análise	15
1.1 Sobre a manipulação.....	15
1.2 Subjetividade como objeto de análise	18
1.2 A caracterização do autoconceito e da auto-estima.....	20
 CAPÍTULO 2 - Autoconceito e auto-estima na Ciência e na Psicologia.....	25
2.1 O início dos estudos do self.....	30
2.2. As teorias que se preocuparam com o autoconceito e auto-estima.....	31
2.2.1 A perspectiva fenomenológica humanista.....	34
2.2.2 A perspectiva psicanalítica.....	37
2.2.3 A perspectiva cognitivista sócio-histórica.....	41
2.2.4 A perspectiva evolutiva.....	43
2.3. A psicometria, o autoconceito e a auto-estima.....	46
2.3.1 Observações críticas a psicometria.....	53
2.4 As pesquisas realizadas no Brasil.....	55
2.4.1 Abordagens padronizadas.....	55
2.4.2 Abordagens não padronizadas.....	70
2.4.3 Alguns apontamentos sobre os tipos de pesquisa.....	74
 CAPÍTULO 3 – Autoconceito e auto-estima no espaço escolar.....	78
3.1 O autoconceito acadêmico.....	82
3.2 O papel do fracasso escolar na construção do autoconceito e da auto-estima.....	90
3.3 A auto-estima do educador, e a importância na formação do autoconceito e auto-estima do educando.....	97
3.4 Projetos educativos de ONGS e o trabalho com autoconceito e auto-estima.....	101
 Considerações Finais	107
Referências Bibliográficas.....	111



INTRODUÇÃO

A realização desta pesquisa decorre das indagações que surgiram nas experiências pessoais e profissionais que tenho como educadora. A necessidade de compreender porque algumas pessoas carregam tão fortemente a idéia de incapacidade e de desvalia, antecipadamente à tentativa da realização de qualquer atividade, limitando-as a desenvolver suas potencialidades, induziu-me a procurar compreender questões relativas ao autoconceito e à auto-estima, a partir da seguinte consideração: um autoconceito negativo e uma baixa auto-estima não são algo inato ao ser humano, e, sobretudo, o autoconceito positivo e auto-estima elevada são fundamentalmente importantes na formação da personalidade humana.

Crendo que o autoconceito e auto-estima são constructos dependentes das relações construídas em contextos sócio-culturais, e que a escola como uma instituição, inserida em um contexto social mais amplo, é um espaço para formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo, percebemos o quanto os educandos, principalmente aqueles que chegam a escola com inúmeras desvantagens sociais, necessitavam da existência de um espaço de possibilidades para o fortalecimento de sua estima, de sua construção de conhecimento.

Entretanto, essa mesma experiência pessoal e profissional como educadora, me fez compreender que, esse espaço que deveria ser um espaço de possibilidades de transformação de seres humanos, é ambíguo e, muitas vezes, tem sido um espaço de destruição, um espaço que reforça as desigualdades sociais, porque reproduzem práticas de dominação, através de sua estrutura burocrática, e trata com hostilidade e descaso, aqueles que mais dependem uma educação de qualidade, uma educação preocupada com valores humanísticos.

Buscando se aprofundar nas questões que envolvem autoconceito e auto-estima na educação, encontramos esses conceitos sendo utilizados de maneiras diversas. Aparecem em propostas educacionais, em livros de auto-ajuda, entre outros discursos de ordem comercial.

Na literatura científica, pudemos perceber que os conceitos autoconceito e auto-estima são largamente utilizados como sinônimo e cada um desses conceitos possui suas peculiaridades na constituição e formação do eu.

A definição de autoconceito, nas palavras de Simões (1997, p.198), aparece como: “um constructo hipotético, cujo conteúdo seria a percepção que o indivíduo tem do seu *eu* e que se formaria por intermédio de interações estabelecidas com outros significativos, bem como as atribuições de seu próprio comportamento”. A auto-estima aparece, muitas vezes, definida como um elemento do autoconceito, mas composta pelas atitudes de valor e afetividade que o indivíduo tem para si próprio, baseando-se no êxito ou no fracasso.

Hamachek (1979, p.2) define autoconceito como um aglomerado de idéias e atitudes que possuímos a respeito da nossa consciência por um certo tempo. Afirma que podemos vê-lo como uma estrutura cognitiva organizada derivada das idéias do nosso próprio “self”,¹ pois a consciência de nós mesmos nos conduz a idéias (conceitos) sobre o tipo de pessoas que pensamos ser. Segundo o Autor, a auto-estima é concebida como a parte afetiva do “self”, como os sentimentos sobre o que somos.

Sabemos que, à medida que o ser humano se desenvolve, amplia-se também seu contato social, modificando as formas de interagir com o meio, assim como, o meio lhe fará requisições que exigirão mudanças de seu comportamento, de sua visão de mundo e da forma como se vê, em uma relação dialética. O autoconceito tem a característica de ser mutável, de ser influenciável de acordo com as experiências do sujeito e das suas próprias construções. A evolução positiva ou negativa do autoconceito está ligada às construções ou destruições do *eu*, que ocorrem ao longo de nossas vivências. As interações que temos com os outros em nossa trajetória são as que irão determinar o nosso autoconceito positivo ou negativo.

Há um grande consenso nas pesquisas realizadas sobre o assunto, quanto ao papel daqueles que são considerados significativos para a criança em seu meio de convívio. Esses possuem uma função tão importante, que podem determinar tanto a construção, quanto à destruição do outro, que está em pleno processo de desenvolvimento, por isso o compromisso dos pais, dos professores e outros significativos são fundamentais.

O autoconceito acadêmico é uma das formas existentes do autoconceito. É constituído pelas representações que o aluno tem das suas capacidades, das suas realizações escolares, e suas avaliações acerca de seu desempenho. Conforme Solé (2001, p. 38-9),

Ao mesmo tempo que são construídos significados sobre os conteúdos do ensino, os alunos constroem representações sobre a própria situação didática, que pode ser percebida como estimulante e desafiadora ou, pelo contrário, como intratável e tediosa, desprovida de interesse ou inatingível para suas possibilidades. Naturalmente, também constroem representações sobre eles mesmos, nas quais podem aparecer como pessoas competentes, interlocutores interessantes para seus professores e colegas, capacitados para

¹ Hamachek (1979) define “self” como a parte de nós que estamos cômicos.

resolver os problemas colocados ou, no pólo oposto, como pessoas pouco capazes, incompetentes ou com poucos recursos. Por sua vez, “os outros” presentes na situação da aprendizagem podem ser recebidos em uma ampla gama de representações que oscila entre um pólo no qual colegas e professor podem ser vistos como pessoas que compartilham objetivos e ajudam na consecução da tarefa ou, no pólo oposto, como rivais e repressores.

A importância dada ao desenvolvimento da auto-estima e do autoconceito para a construção de uma educação de qualidade é fundamental. Se o educando possui um bom autoconceito acadêmico, é provável que se sinta autônomo, capaz de aprender, que se sinta sujeito de seu conhecimento.

Na última década, temos percebido que os órgãos educacionais governamentais que norteiam a educação através de propostas curriculares abriram um certo espaço para a temática da auto-estima do educando, objetivando a construção e ou resgate do autoconceito e da auto-estima. O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil)² estabelece que um dos objetivos da educação infantil é: que a criança seja capaz de “ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas”, além de orientações didáticas sobre a auto-estima na educação da criança.

No ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais³ assinalam a importância do autoconceito positivo, quando expressa entre outros objetivos: que o educando possa “construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantem a todos, essa realização”.

Referente à Educação de Jovens e Adultos (EJA),⁴ vemos também a clara preocupação da proposta curricular em: “aumentar a auto-estima, fortalecer a confiança na sua capacidade de aprendizagem, valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social”.

No entanto, questionando acerca das dificuldades e êxitos de aprendizagem escolar e sobre as possíveis causas, assim como os êxitos, centramos esta pesquisa no papel do autoconceito e os fatores que medeiam o seu desenvolvimento e suas influências na construção da aprendizagem escolar. Refletindo sobre a situação dos educandos que tiveram

² BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.2 v. p.27

³ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.8v.p97

sucessivos fracassos e sofrem a repetência e os que evadem da escola, alguns retornando mais tarde aos estudos, vemos que:

A imagem que os educandos têm da escola tem muito a ver com a imagem que têm de si mesmo dentro dela. Experiências passadas de fracasso e exclusão normalmente produzem nos jovens e adultos uma imagem negativa. Nos mais velhos, essa baixa auto-estima se traduz em timidez, insegurança, bloqueios. Nos mais jovens, é comum que a baixa auto-estima se expresse pela indisciplina e auto-afirmação negativa (“se não posso ser reconhecido por minhas qualidades, serei reconhecido por meus defeitos”). Em qualquer dos casos, será fundamental que o educador ajude os educandos a reconstruir sua imagem da escola, das aprendizagens escolares e de si próprios (SÃO PAULO, Proposta Curricular EJA, 1999, 1º segmento, p. 48).

É nesse sentido que Solé (2001) aponta que os professores trazem uma visão sobre os seus alunos que influencia tanto *naquilo que* propõem e *no como* propõem (os conteúdos e metodologias), além de como avaliam. Assim como a visão que os alunos têm de seus professores servirão como base de interpretação das atitudes destes. “No sentido que uns e outros atribuem ao que devem fazer, intervêm não só como cada um vê a si mesmo, mas como cada um vê seu interlocutor (e como acha que o outro o vê)” (SOLÉ, p. 42). Segundo Rosenthal e Jacobson (1968), isso é explicado como o “fenômeno das expectativas”.

Ainda há muito que se fazer para diminuir a distância entre a escola ideal, dos projetos governamentais que consta dos projetos oficiais, e a escola real, que é formada por professores que não gozam de sua plena cidadania, que, em geral, vêm de gerações que viveram sob autoritarismo e intimidação, e não possuem boa formação. Fatores esses que são determinantes da efetivação de uma escola consciente voltada para a construção da pessoa humana.

Sendo a escola um espaço de relações interpessoais, o educando, muitas vezes, não tem tido elementos que favoreçam os sentimentos de aceitação, de autovalorização, comprometendo, assim, o seu desempenho escolar, como podemos exemplificar em muitos discursos de crianças que passaram por situações de fracasso e repetência escolar. Os mecanismos dessa instituição (provas, notas, regras impostas e não construídas pelo grupo classe, entre outros mecanismos) não têm deixado abertas portas para que o educando possa se expressar como se vê no processo educativo.

⁴ São Paulo. Educação para jovens e adultos, ensino fundamental: proposta curricular –1º segmento/coordenação e texto final Vera Maria Masagão Ribeiro – São Paulo: Ação educativa: Brasília: MEC, 1999.

Em contrapartida, freqüentemente, temos observado que, em muitos projetos educacionais desenvolvidos por ONGS (Organizações Não Governamentais), os componentes do eu (autoconceito, auto-estima e auto-imagem) têm sido apontados como relevantes para a aprendizagem e, principalmente, é possível verificar que a aprendizagem significativa para o educando tem sido responsável pela constituição e/ ou resgate da auto-estima, para aqueles que não tiveram oportunidade de constitui-la ou que passou ou passam por situações desfavoráveis à formação de uma auto-estima elevada.

Diante desses apontamentos, através de um estudo bibliográfico, este trabalho tem por objetivo investigar, os conceitos de autoconceito e auto-estima na sociedade, na psicologia (as metodologias e linhas teóricas que embasaram as pesquisas existentes), particularmente das pesquisas realizadas no Brasil, no contexto educacional, buscando verificar qual tem sido o seu papel no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, nossa pretensão é contribuir para uma compreensão do papel do autoconceito e da auto-estima no ato de aprender.

Esse trabalho é composto de três partes.

No primeiro capítulo, discutimos como o autoconceito e a auto-estima tem sido objeto de manipulação comercial da nossa subjetividade e objeto de estudo, caracterizando a estrutura do autoconceito e da auto-estima.

No segundo capítulo, aprofundamos a análise do autoconceito e da auto-estima na Ciência e na Psicologia. Neste capítulo, apresentamos um levantamento das teorias que se preocuparam com o autoconceito e a auto-estima, sendo apontados quatro tipos de abordagem: fenomenológica, psicanalítica, cognitivista e enfoque evolutivo. A influência da psicometria nas pesquisas existentes também é levantada, assim como os principais testes de mensuração que a psicologia utilizou para investigar o autoconceito e a auto-estima. Também, neste capítulo, são apresentadas as pesquisas brasileiras já realizadas e suas respectivas abordagens em relação aos assuntos investigados, revelando um perfil existente da produção acadêmica no Brasil.

No terceiro e último capítulo, centramos-nos no autoconceito e na auto-estima no espaço escolar, caracterizando o autoconceito acadêmico, o papel do fracasso escolar na “construção” de um negativo autoconceito e de baixa auto-estima, pontuando o papel do educador na formação desses constructos, finalizando com os exemplos de trabalhos de algumas ONGS na busca de uma educação que eleva a auto-estima e transforma indivíduos em cidadãos.

Na última parte são tecidas as considerações finais da pesquisa.

CAPÍTULO 1

Autoconceito e auto-estima: a subjetividade manipulada e o objeto de análise

Neste primeiro capítulo, traçaremos, em linhas gerais, algumas considerações acerca de *como* o **autoconceito** e, conseqüentemente, a **auto-estima** têm sido tratados como objetos de manipulação, a partir da ideologia dominante. E faremos, ainda, uma revisão da literatura produzida na área da Psicologia, dando ênfase às produções brasileiras, sobre os conceitos referidos.

1.1 Sobre a manipulação

Toda a história da humanidade é marcada por valores e desejos sociais que permeiam a esfera pública e privada, modificando os comportamentos de cada um e das relações interpessoais.

Muitas vezes, sem se perceber, questões amplas de cunho econômico, cultural e político, em nome de um ideário capitalista, ditam comportamentos, invadem o cotidiano das pessoas, chegando de forma “inocente” e progressiva.

Nesse processo, “captura-se” por uma ideologia que enfoca o consumismo e consciente ou inconscientemente uma grande parte da sociedade aplaude esse discurso que passa a ser individual, sem criticidade e sem questionamentos. Para exemplificar esse momento vivenciado e contemporâneo, podemos citar a ideologia neoliberal que, desde as décadas de 70 e 80, começa a prevalecer como ideário vigente e atuante, tendo um crescente número de adeptos na área política e acadêmica (GUIRALDELLI, 1996).

Pregando o materialismo, a ideologia neoliberal troca a singularidade do indivíduo pelo sujeito consumidor. Dessa forma, para se garantir a individualidade, a “política” é ter para poder ser, despreocupando-se com as relações interpessoais e com a formação da identidade humana.

A mídia como importante disseminadora dessa ideologia, trabalha de forma ininterrupta para nos fazer acreditar que temos que consumir muito mais do que aquilo que precisamos e que tais aquisições nos farão felizes. Nesse contexto mistificador e massificador, a subjetividade fica desvalorizada e transforma-se em objetividade, que inculca o culto ao corpo (batalha em busca de um físico idealizado), a estética-padrão, as modalidades de se garantir *status*, o individualismo e a superioridade e identificação entre os seres denominados “iguais” (e que refletem os ditames sociais). E somente se cada indivíduo seguir os padrões elitistas, poderá ser considerado entre os “eleitos”, os “melhores”, os “valorizados”. Essa é uma forma de homogeneizar e de marginalizar, em detrimento da formação da personalidade com vistas à construção e assunção de um autoconceito e de uma auto-estima positiva, entendendo que o coletivo social é formado pelas diferenças.

Com isso, cada vez mais, os conceitos de autoconceito e auto-estima estão sendo utilizados de forma diversificada, seja em livros relacionados à educação, auto-ajuda programas sociais, programas médicos, em discursos políticos, econômicos e religiosos. Tais conceitos têm aparecido na literatura sobre construção, elevação ou resgate de crianças, adolescentes, negros, pessoas com patologias, patriotas, mulheres e minorias sociais. Esse discurso é muito comum quando revisamos produções direcionadas às pessoas marginalizadas ou esquecidas no contexto social e que sofrem pela ausência da auto-estima ou àquelas que, em geral, estão em desenvolvimento psíquico e social.

Numa pesquisa pela internet,¹ pudemos encontrar cerca de 7.117 sites que retratavam direta ou indiretamente questões relativas à auto-estima. Esses sites tratavam de projetos sociais, programas de emagrecimento, dicas empresariais, de empregos, reportagens com psicólogos, terapias holísticas, recuperação de alunos, pesquisas acadêmicas e muitos outros temas ligados à família, questões raciais e recuperação de pacientes, entre tantos outros.

Em cada discurso que, aparentemente, eleva e trata da construção do sentimento de valia, ocultam-se as diferenças dos objetivos a serem alcançados. Observamos, desde questões de luta contra desigualdade (partindo de princípios justos voltados à melhoria das condições de vida e buscando melhoria de auto-estima e garantindo a individualidade no coletivo), àquelas que se aproveitam da subjetividade com o intuito de transformar em prol de interesses lucrativos e comerciais.

De forma geral, tais assuntos acabam enveredando-se por dois caminhos. De um lado, há o caminho da auto-ajuda (comercial), que conta com uma grande quantidade de edições de livros, quase mágicos, que se apresentam como a “panacéia” para os problemas da alma –

livros que estão no ranking de vendagem no Brasil, logo após os didáticos e paradidáticos (RIZZO, 1998, p. 31). Por outro lado, conta também com o marketing e a mídia especializada para o consumo de produtos para a estética, para o *status* e felicidade pessoal

A ideologia neoliberal busca a elevação da auto-estima e autoconceito, utilizando seu poderoso instrumento de convencimentos chamado mídia,² que vai ao encontro com a suscetibilidade e vulnerabilidade das pessoas que se encontram em conflitos do tipo afetivo, econômico, profissional (com objetivo de oferecer a solução de problemas através do consumo de produtos).

Segundo Rudiger (1995, p. 282), a literatura de auto-ajuda pode servir aos interesses neoliberais configurando modelos de comportamentos humanos:

O movimento histórico que preside e sustenta a formação das práticas de auto-ajuda em nossa sociedade é conhecido: encontra-se nas transformações sobrevindas à estrutura empresarial e sistema de classes durante as primeiras décadas do século, no conjunto de mudanças que conduziram a sociedade de massas capitalista, resultaram no progressivo engedramento de um verdadeiro mercado de personalidade. "A literatura da tranquilidade interior combina bem com o processo alienador que deslocou o interesse dos indivíduos da produção para o consumo", enquanto "a literatura de sucesso acompanhou a modificação de seus modelos [sociais] (...).

Essas proposições relacionam-se às idéias de Veríssimo (2001, p.34), quando afirma que:

O liberalismo pensa estar defendendo o indivíduo quando nega a primazia do social, ou diz que a sociedade é apenas um conjunto de ambições autônomas. O culto ao individualismo seria um culto à liberdade se não elege-se como seu paradigma supremo a liberdade de lucrar, e como referência moral, a moral do mercado. Se não fosse apenas a última das muitas tentativas de substituir o Ser Humano como medida de tudo, e seu direito à vida e à dignidade como único direito a ser cultuado. Já tentaram rebaixar o homem a mero servo de uma ordem divina, a autômato descartável de engrenagens industriais, a estatística sem identidade de regimes totalitários, e agora a uma comodidade entre outras comodidades, com nenhuma liberdade para escolher seu destino individual e o mundo em que se quer viver. Mas o indivíduo só é realmente um indivíduo numa sociedade igualitária, como só existirá liberdade real onde os valores neoliberais não prevalecem.

¹ Site pesquisado em 07/11/2001 – provedor www.ig.com.br, buscador RADIX

² Champagne (1997) descreve que a mídia age, em grande número de vezes, sobre o momento social e fabrica representações sociais, cujo processo é histórico e influencia as atitudes, cristalizando-se nas interpretações e nos julgamentos sociais e pessoais, mesmo que distorcendo a realidade.

Segundo Restrepo (1998), os meios de comunicação de massa utilizam o mecanismo de proximidade da afetividade e da singularidade, para obter a simpatia do consumidor. As redes de poder capturam os desejos humanos, a fim de vinculá-los à grande máquina produtiva do mundo globalizado, podendo sensibilidades que não estejam ligadas ao consumo.

Por trás de uma falsa singularidade e afetividade, se busca a universalidade da aceitação do produto, disfarçada de tal modo, que somos levados a crer que tais produtos nos garantirão a manutenção de elevado autoconceito e auto-estima. Em nome de um suposto respeito à subjetividade utilizam-se os conceitos autoconceito e auto-estima mascarando os reais objetivos da sociedade de consumo. Os discursos políticos também têm buscado o crédito popular e o voto, prometendo o resgate da auto-estima, oferecendo o que teriam por obrigação propiciar ao povo: a garantia de seus direitos de cidadão e de uma vida digna.

Nessa breve exposição, buscamos assinalar que o autoconceito do sujeito e a auto-estima acabam percorrendo por diferentes caminhos, visto que são construções sociais, vivenciados nos processos de interações de afetividades com os significativos (pais, amigos, professores, entre outras pessoas) que também sofrem com os reflexos da imposição de comportamentos eleitos adequados na era neoliberal.

Neste contexto estão a escola, os educadores e os educandos. Nesse espaço, forma-se uma pedagogia que pode tanto contribuir para reforçar determinados comportamentos considerados adequados socialmente, de construção e formação de seres humanos, quanto ir ao encontro de valores baseados na valorização individual e na ação coletiva contextualizada, cujos princípios são humanísticos e não capitalistas.

Feitas essas proposições, passamos a uma leitura da subjetividade como objeto de estudo.

1.2 Subjetividade como objeto de análise

Para além dos trabalhos que apresentam como a sociedade de consumo produz idéias de autoconceito e auto-estima, encontramos estudos e pesquisas científicas nas áreas de psicologia da personalidade e assuntos que envolvem aprendizagem. Tais pesquisas têm

mostrado a importância do autoconceito e auto-estima na aprendizagem, assim como a intrínseca relação entre cognição e afetividade.

Fazendo uma análise dos estudos brasileiros, percebemos que, diversas teses de mestrado e doutorado (SOUZA, 1978, 1985; BECHARA, 1978; TALIULI, 1982; AMARAL, 1986, entre outras), revelam a grande influência de pesquisas estrangeiras, principalmente norte-americanas, na adaptação de instrumentos de mensuração de autoconceito e auto-estima. A maioria desses estudos, segue abordagens quantitativas (SOUZA, 1978; TALIULI, 1982; AMARAL, 1986; BECHARA, 1986; LIMA, 1995; CASTRO, 1999), com algumas exceções qualitativas (OLIVEIRA, 1994; PACHECO, 1996). Para Moysés (2001), os trabalhos de abordagem quantitativa acabam por delimitar o objeto de pesquisa deixando, e desconsiderando certos pontos relevantes como, por exemplo, a análise do contexto social, a análise da dinâmica da sala de aula, conduzindo a pesquisa ao reducionismo.

Em geral, as produções acadêmicas utilizam-se de uma metodologia, cujo cerne é a importação de formas de pesquisar, com testes psicométricos próprios de países desenvolvidos e de um pensamento de psicologia que se valida nos dados quantitativos e que podem não se adequar ao contexto brasileiro, apesar de passarem por modificações e adaptações.

Num caminho inverso, Moysés (2001) aponta que a não utilização, ou pelo menos não ênfase, dos instrumentos descritivos de personalidade, favorece a observação direta dos comportamentos, atitudes, reações e da análise geral do contexto escolar (das atitudes dos pais, do grupo-classe, do discurso e da proposta pedagógica da instituição) e outras influências deste contexto.

É inquestionável que tais pesquisas têm colaborado para ampliar as possibilidades de um trabalho educativo cada vez melhor, quando se leva em conta a maneira como o sujeito se percebe dentro do processo de ensino e aprendizagem. Só o fato de buscar compreender a subjetividade do aluno, já demonstra uma mudança de significação em relação ao papel do educador e às possibilidades de conquistas cognitivas e afetivas a um nível superior.

Através da valorização de autoconceito e auto-estima na aprendizagem e do processo de aprendizagem, muitos projetos comunitários e outros de cunho educativo e social,³ não governamentais, que lidam com crianças, adolescentes e adultos de comunidades carentes têm conseguido avanços e bons resultados em relação à construção de uma auto-estima e autoconceito positivos, pois têm como objetivo a formação sólida da criança e do jovem e,

³ Como por exemplo os trabalhos sociais: Projeto Axé, Casa do Zezinho, Gol de letra, Mangueira do Amanhã.

conseqüentemente, o fortalecimento da personalidade rumo à construção de um sujeito mais humano.

Diante de pesquisas e de práticas exemplares de projetos como esses, o alerta que nos parece evidente é o redimensionamento da prática pedagógica dentro de nossas escolas públicas de educação básica, dos trabalhos junto à comunidade, e, principalmente, do papel do educador, dos educandos, dos instrumentos de avaliação e da questão do erro e do fracasso na vida dos seres humanos que passam pelos bancos escolares.

Desse ponto de vista, o trabalho com auto-estima e autoconceito tem um campo vasto e muito há ainda a se fazer, quer se trate de pesquisa acadêmica, quer se trate do exercício pedagógico *in concreto*.

1.2.1 A caracterização do autoconceito e da auto-estima

Nas leituras que fizemos, pudemos observar a diversidade dos escritos relativos à caracterização do autoconceito e auto-estima, focando, particularmente, as definições e estrutura do objeto estudado.

Da tradução inglesa de “self-concept” o autoconceito pode ser compreendido, de maneira geral, como as percepções que as pessoas têm de si mesmas e “self-esteem” como auto-estima, o sentimento de valor sobre estas percepções.

Na visão de Fierro (1996, p. 159), o autoconceito comporta juízos descritivos sobre a própria pessoa e também juízos avaliativos e autovalorização. Estes últimos compõem a auto-estima, freqüentemente, confundida com autoconceito e efetivamente, uma parte dele. Autoconceito e auto-estima podem referir-se, além disso, à própria pessoa como um todo, a representação global que se tem de si mesmo ou também às atitudes e características particulares referentes, por exemplo, à própria capacidade intelectual, à habilidade em certos esportes ou ao êxito com pessoas de outro sexo. Este autor designa também o autoconceito como autoconhecimento que engloba operações e esquemas cognitivos como memória autobiográfica, autopercepções e juízo avaliativo.

Segundo Oliveira (1994), há uma grande proximidade entre os termos autoconceito, auto-estima e auto-imagem. Define auto-imagem como sinônimo de autoconceito, referente aspecto social de sua formação e auto-estima como uma atitude valorativa do indivíduo com relação a si mesmo.

De modo geral, encontramos juntas as expressões autoconceito, auto-estima e auto-imagem: às vezes, com o mesmo significado, em outros momentos de forma distinta ou ainda como conceitos complementares. Por exemplo, auto-imagem tem aparecido na literatura especializada muitas vezes como sinônimo de autoconceito.

Maltz (1979, p. 5) define auto-imagem como a pedra fundamental de toda a nossa personalidade. “Por este motivo, parece que as nossas experiências verificam e, portanto, reforçam a imagem de nós mesmos, estabelecendo um círculo vicioso” (MALTZ, 1979, p. 5). Já Souza (1978) relata que a conceituação dos diversos componentes do *eu* nem sempre tem sido claramente definido, sendo lugar comum encontrarmos definições similares para diferentes conceitos.

Para Woolfolk (2000, p. 77), o autoconceito e a auto-estima são termos utilizados indistintamente, embora tenham sentidos diferentes. O Autor aponta o autoconceito como uma estrutura cognitiva – “uma crença em relação a quem você é” e a auto-estima é uma reação afetiva, “uma avaliação de quem você é”. De forma muito semelhante, Hamachek (1979, p. 2) considera que o autoconceito como um aglomerado particular de idéias e atitudes que possuímos a respeito da nossa consciência num dado tempo e também uma estrutura organizada derivada das experiências do nosso “self”. Essa consciência de si mesmo conduz a conceitos sobre o tipo de pessoa que se imagina ser e a auto-estima relaciona-se aos sentimentos sobre si mesmo sendo a extensão da admiração ou valor destinado ao “self”.

Em busca de explicações sobre a natureza do autoconceito e auto-estima encontramos diferentes caracterizações, definições e outros aspectos relacionados à estrutura, à dimensão e outras variáveis que refletem a complexidade desses constructos.

Marsh, Parker & Barnes (1985), Marsh & Gouvenet (1989); Marsh (1990); Marsh e Yeung (1997, 1998) explicitam que a estrutura do autoconceito parte do modelo de Shavelson (1979 apud MARSH, PARKER, BARNES, 1985), que entende que temos o autoconceito geral é composto por outros autoconceitos mais específicos, ou seja é multifacetado e obedece também a uma ordem hierárquica em sua estrutura. No topo da organização aparece o autoconceito geral, seguido de autoconceito não acadêmico, autoconceito em linguagem e autoconceito acadêmico em matemática.

Dentro dessas subclasses, aparecem outras especificidades. O autoconceito não acadêmico engloba: o físico (divido em habilidades físicas e aparência física); emocional e social (divido em relações sociais e relações com pessoas significativas (MARSH E GOUVERNMENT, 1989).. O autoconceito acadêmico em linguagem é composto por relações com

os pais, leitura, escola em geral. O autoconceito acadêmico em matemática abrange as relações com os pais, a escola em geral e áreas ligadas à matemática (WOOLFOLK, 2000).

Essa organização do autoconceito assemelha-se a hierarquia trazida por William James (1890) que em seus estudos já definia o caráter multidimensional do “eu empírico”, propondo também uma organização hierárquica: o eu espiritual como central, o material como periférico, na posição mediana o eu social, e todos ligados pelo eu puro. “O eu puro diz respeito ao sentido da identidade, de continuidade e de consistência no tempo e entre os diversos ‘eus’” (BECHARA, 1986, p. 5).

Shalvelson & Bolus (1982 apud SIMÕES, 1997, p. 198) caracterizam a estrutura do autoconceito como algo que “possui múltiplas facetas, é estável, avaliativo, diferenciável e tem capacidade para se desenvolver e se organizar hierarquicamente”.

Segundo esses autores, os aspectos estruturais do autoconceito são o organizativo, o avaliativo, o desenvolvimentista e o diferenciável. O organizativo permite que os indivíduos recebam informações acerca de si próprio e estabeleçam categorias que se refletem nas diferentes facetas (autopercepções), o que torna o autoconceito multifacetado. Há uma organização hierárquica das facetas sendo que as diversas percepções se organizam na base da hierarquia; no topo dessa hierarquia se encontra o autoconceito geral. Dessa forma, a estabilidade das autopercepções nessa hierarquia que determina o autoconceito, que pode aumentar ou diminuir dependendo das situações e das diferenciações das percepções. O avaliativo permite que o indivíduo se auto-avale. O desenvolvimentista caracteriza as mudanças de autoconceito com o passar da idade. E, por fim, o diferenciável considera que o autoconceito pode ser formado por diferentes facetas, possuindo autoconceitos diferentes, dependendo da variável que mais fortemente interferir.

Ainda quanto à estrutura, os estudos de Souza (1985) discutem que o autoconceito é formado por três componentes: perceptivo, conceptual e o atitudinal. O perceptivo (também chamado de autoconceito físico) diz respeito à imagem que a pessoa tem da aparência de seu corpo, da impressão que esse corpo causa nos outros e, também, da sua atratividade e adequação sexual. O conceptual (também chamado de autoconceito psicológico) é o conceito que a pessoa tem de suas habilidades e inabilidades, de seu background e de seu futuro, ou seja, qualidades de ajustamento a vida, honestidade, auto confiança e independência em relação aos seus opositos. O atitudinal é expresso pelos sentimentos da pessoa sobre si mesma, atitudes sobre seu *status* atual e prospecções futuras, sentimentos referentes ao valor e atitudes de auto-estima e ainda crenças, ideais e aspirações.

Para Hurlock (1974 apud SOUZA, 1985), existem ainda mais quatro categorias de autoconceito que se relacionam com o conceito físico e psicológico: básico, transitório, social e ideal. O autoconceito básico diz respeito ao conceito da pessoa, do que realmente ela é. O autoconceito transitório é aquele que a pessoa mantém por um certo tempo e que depois abandona; varia de favorável a desfavorável, dependendo da situação na qual a pessoa se encontre no momento. O autoconceito social está alicerçado na maneira pela qual o indivíduo crê que os outros o percebem, é uma imagem refletida que deriva das interações sociais. À medida que o indivíduo cresce (criança-adulto), este autoconceito torna-se básico. E, por último, aponta o autoconceito ideal, que se desenvolve com base nas percepções daquilo que a pessoa aspira a ser e do que ela crê que poderá ser.

Branden (1998) conceitua a auto-estima, como o “sistema imunológico da consciência”, formada por fatores internos (crenças, práticas ou comportamentos), e fatores externos, do meio ambiente (mensagens verbais ou não verbais à nós são transmitidas e as experiências produzidas pelos pais, pelos professores, pelas pessoas significativas, pelas organizações e pela cultura). O sistema imunológico explicitado diz respeito à utilidade e importância e o ser humano enfrentar as instabilidades ocorridas na vida, refletindo a confiança em si próprio e na assunção de habilidades individuais.

Em relação à estrutura da auto-estima, Souza (1985) aponta três dimensões: 1) auto-estima alta: atitude global favorável da pessoa em relação a si mesmo, reconhecendo suas limitações e se julgando pessoa de valor; 2) Auto-estima baixa: insatisfação e desprezo por si mesmo, não se apreciando e não se vendo apreciado por outros, prefere a segurança, o controle. 3) Auto-estima média: nível intermediário entre as duas anteriores.

Para Branden (1998), a auto-estima tem dois componentes que estão inter-relacionados: a auto-eficiência, que se caracteriza como o senso básico diante dos desafios da vida e o auto-respeito como senso de merecer valor. Segundo o Autor, ter uma auto-estima elevada é sentir-se confiante e apropriado em relação à vida, competente e merecedor de valor. Ter uma baixa auto-estima é sentir-se inapropriado a vida, é sentir-se errado como pessoa. Ter uma auto-estima média é flutuar entre sentir-se apropriado e inapropriado, certo ou errado.

Woolfolk (2001, p. 77) considera usos inequívocos as expressões de autoconceito baixo ou forte que as pessoas utilizam, comparando-as a fluído de carro ou músculos. Afirma que podemos considerar o “autoconceito como nossa tentativa de nos explicar para nós mesmos, de construir um esquema (nos termos de Piaget) que organize nossas impressões, sentimentos e atitudes em relação a nós mesmos” e que tal esquema não é

imutável, unificado e permanente, pois nossas percepções variam de situação para situação em diferentes fases de nossa vida.

Quanto à permanência de elevada auto-estima, Coopersmith (apud SOUZA, 1985) aponta como uma característica da personalidade geral e não como uma atitude momentânea ou uma unidade específica diante de situações particulares.

As proposições anteriores buscaram demonstrar como têm sido caracterizados o autoconceito e a auto-estima como objeto de estudo, características desses componentes do *eu* que foram assinaladas por diferentes autores que se propuseram a analisá-los.



CAPÍTULO 2

Autoconceito e Auto-Estima, Seu Espaço na Ciência e na Psicologia

Tendo como referência às discussões realizadas no capítulo anterior, é objetivo deste capítulo compreender o autoconceito e a auto-estima como objeto de estudo na Psicologia e, principalmente, traçar um perfil das pesquisas brasileiras que tivessem como fundamento a relação entre autoconceito e auto-estima no contexto escolar, encontradas na nossa revisão bibliográfica.

Nessa perspectiva, faremos um paralelo entre o autoconceito e a auto-estima na ciência e na psicologia, apontando, de modo geral, os seus precursores nesses âmbitos. Nesse trabalho de análise, especificamos metodologias e abordagens teóricas relacionadas às pesquisas brasileiras.

A partir do levantamento desses estudos, verificamos a preponderância da psicometria, caracterizando as abordagens padronizadas, sobre as de cunho não-padronizadas.

Desde 1890, a partir das pesquisas de William James, relativas ao *eu* multifacetado (*eu-empírico*), muitas outras pesquisas se seguiram de forma que os estudos sobre o autoconceito e auto-estima passaram a ser interesse de diversos segmentos e, principalmente, de diferentes linhas teóricas da psicologia.

Para Hamachek (1979, p. 2), os estudos que tinham por interesse o “self” (parte de todos nós a qual estamos cômicos) composto pelo autoconceito (idéias e atitudes que possuímos a respeito de nossa consciência num dado tempo, estrutura cognitiva organizada derivada das experiências do “self”) e pela auto-estima (parte afetiva do “self”, os sentimentos pelos quais nos definimos), não é algo recente.

Muito antes de James (1890), o conceito teórico de “self” surgiu e desapareceu com as correntes filosóficas do século XVII: o matemático e filósofo francês René Descartes discutiu “o cogito”, ou o “self”, como substância pensante. A partir disso, o “self” foi sujeito à vigorosos exames filosóficos de pensadores como Leibntz, Lücke, Hume e Berkeley.



Segundo o mesmo Hamachek (1979), foi na medida que a psicologia evoluiu da filosofia como uma entidade diferenciada, que o "self", como constructo se moveu com a psicologia. Dentro da história da psicologia, essa discussão do "self" teve sua desapareição com a influência do behaviorismo nas primeiras quatro décadas do século XX. Tal desapareição justifica-se pela dificuldade de investigação do "self", dentro das condições de laboratórios "rigidamente controlados", tendo como consequência a desconsideração do assunto como apropriado para a ciência positivista.

Mais recentemente, podemos encontrar o assunto em pesquisas das áreas da literatura que possuem como alvo de estudo a formação da identidade individual e social. Tais pesquisas empregam diferentes termos para designar o constructo autoconceito e auto-estima. Bernard (1975 apud BECHARA, 1986) aponta entre estes termos: conceito do eu, autoconhecimento, eu real, eu fenomenal, conceito ou imagem de si.

Tanto o autoconceito quanto a auto-estima são vistos como constituintes importantes na formação da identidade e, por isso, têm recebido espaço significativo entre os pesquisadores de diferentes correntes psicológicas. A esse respeito Bechara (1986), aponta estudos:

- na área da personalidade (ADLER, 1933; LUNDHOLM, 1940; SNYGG, 1949; ROGERS, 1965; ALLPORT, 1955; SULLIVAM, 1964; HORNEY, 1966; MISCHER, 1971);
- na área de desenvolvimento (BACKMAN et al., 1963; BAYLEY, SCHAFFER, 1964; ROSENBERG, 1965; LONG et al., 1968; KUBINIEC, 1970; ERICKSON, 1972; ROGERS, 1972; MORRISON, THOMAS, 1975; SOSSAI, 1975);
- na área de psicologia social (COOLEY, 1902; MEAD, 1934, ROSENBERG, 1979; KOHN, 1981; HOUSE, 1981).

Bechara (1986) compreende que todas estas áreas (personalidade, desenvolvimento e psicologia social), de certa forma, se interseccionam, quando buscam as variáveis para entender o constructo (autoconceito e auto-estima).

A abordagem fenomenológica (perceptiva, existencial, interacional ou humanística),¹ como descreve Hamachek (1979), é a que tem sido mais utilizada nos estudos

¹ Forghieri (2001, p. 59-60) explicita que: "A fenomenologia surgiu no campo da Filosofia como um método que possibilitasse chegar a essência do próprio conhecimento, apresentado a redução fenomenológica como o recurso para empreender essa tarefa. A redução fenomenológica consiste em retornar ao mundo da vida, tal qual aparece alteração produzida por sistemas filosóficos, teorias científicas ou preconceitos do sujeito; retornar à experiência vivida e sobre ela fazer uma profunda reflexão que permita chegar à essência do conhecimento, ao modo como este se constitui no próprio existir humano. Ao fazer a transposição do método fenomenológico, do campo da Filosofia para o da Psicologia, objetivo inicial de chegar à essência para a pessoa em determinadas

de autoconceito e tem como principal embasador teórico Rogers (SOUZA, 1978; BECHARA, 1986; OLIVEIRA, 1994; BRANDEN, 1998).

Com o objetivo de conhecer a produção brasileira científica acadêmica, relacionadas ao assunto, desvelamos um perfil de que a grande maioria das pesquisas realizada aqui, que envolvem desempenho acadêmico e autoconceito e auto-estima, é fortemente influenciada por estudos estrangeiros e, principalmente, pela literatura norte-americana.

Em geral, as populações envolvidas nos estudos de autoconceito em geral são crianças, e adolescentes. Como principal interesse aparece o aspecto de autoconceito acadêmico, uma vez que o autoconceito é multifacetado e pode ser explorado de diferentes maneiras.

Apesar do interesse crescente, no Brasil, por este assunto, ainda é muito tímido o número de pesquisas realizadas. Segundo Oliveira (1994, p.16), os trabalhos científicos realizados no Brasil, surgiram dos debates dos defensores do Movimento da Escola Nova,² contando com o apoio de abertura dos cursos de Orientação Educacional,³ e profissionais desta área, que atuavam, na época, como terapeutas, com idéias psicologizantes para o “ajustamento” dos alunos “problemas” na escola, na família e na sociedade. Tinham como

situações, por ela experienciadas em seu cotidiano (...) considero que a redução fenomenológica, no campo da Psicologia, constitui-se de dois momentos, paradoxalmente inter-relacionados e reversíveis, que denomino de envolvimento existencial e distanciamento reflexivo. Ela inicia-se com o envolvimento existencial que consiste no retorno do pesquisador à vivência e sua penetração na mesma; prossegue com o distanciamento reflexivo que consiste na reflexão sobre a vivência e na enunciação de seu significado para a pessoa que consiste na reflexão sobre a vivência e na enunciação de seu significado para a pessoa que a experiência.”

² O movimento Escola Novista foi influenciado pelo pensamento de Dewey, trazido para o Brasil por Anísio Teixeira. O marco deste movimento acontece com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, cujos principais signatários foram: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Na nova concepção de escola é o educando, com seu interesse, aptidões e tendências, quem deve ser o centro da ação pedagógica (Romanelli, 1978) Dewey propunha um critério democrático de educação para a formação de uma sociedade democrática, parecendo garantir com sua filosofia educacional um “lugar ao sol” a todos e caso não acontecesse isso através da educação, a culpa era transferida ao indivíduo e não a sociedade.

³ A orientação Educacional foi legitimada em 1971, com o art.10 da Lei 5692/71 com a obrigatoriedade nas escolas de 1º e 2º graus, apesar de existir desde 1920, caracterizado por Grispun (1996) como o período implementador, associada a orientação profissional, com ênfase nos trabalhos de seleção e escolha profissional, passa em 1942 a 1960 por uma fase institucional, em que o Ministério da Educação e Cultura esforça-se para dinamizá-la como uma exigência legal nas escolas e ainda cuidar dos cursos de formação. Entre os anos de 1961 a 1970, a orientação Educacional é caracterizada como educativa pela Lei nº. 4024/61, e outra que regulariza a caracterização dos profissionais com a Lei nº. 5540/48, neste período tinha um caráter preventivo, talvez uma forma de conter os alunos frente a situação política instalada no contexto. O período de 1971 a 1981, período em que as discussões em torno de autoconceito e auto-estima emergem (Oliveira, 1994) é caracterizado período da Orientação Educacional como disciplinador, a legislação dos profissionais da área compromete-os com funções voltadas para a psicologia, através do Decreto nº. 721846/73, que regulamenta a lei, disciplinando os passos a serem seguidos pelo orientador educacional. Nas décadas de 1980, caracterizou-se o período questionador em que se aproxima mais de uma visão crítica do papel da escola comprometida com as mudanças ocorridas na sociedade, e do orientador educacional atuante na realidade e reflexivos sobre as transformações necessárias e a educação como um ato político. (Grispun, 1996).

objetivos principais: o aluno e sua personalidade, o aluno e seus problemas e o aluno e suas opções conscientes, e os outros considerados indiretos eram: desenvolvimento das potencialidades; auto-realização nas esferas familiar, pessoal e social, e a resolução dos problemas e ajustamentos dos alunos (GRISPUN, 1996).

Entretanto, Oliveira (1994) afirma que tais estudos enfraqueceram, diminuíram sensivelmente quando outras questões de cunho social e político foram lançadas no cenário educacional das décadas de 80, como por exemplo: o questionamento das idéias psicologizantes para as propostas educacionais da Escola Novista e a sua contribuição para transformar a escola como reprodutora dos interesses do Estado.

Nessa mesma época, Souza (1978, p. 3) destaca a existência de uma expansão da literatura que versa sobre autoconceito fora do Brasil, sendo comprovada pelo aparecimento de pesquisas registradas sob forma de sumários nos *Psychological Abstracts* (EUA). O número de registros de trabalhos, em um semestre (1977), chegou a 487, sendo que 338 eram relativos ao autoconceito e 149 à auto-estima. Tais dados nos levam a inferir sobre a simultaneidade da importação do interesse no assunto, mesmo que em número muito menor, na realidade brasileira.

Oliveira (1994, p. 18) registrou cinco pesquisas brasileiras que foram realizadas com o objetivo de averiguar a relação entre autoconceito e desempenho acadêmico. Todas essas pesquisas, embora de formas diversas, tiveram como meta o aprofundamento da reflexão referida e utilizaram escalas para mensuração do nível do autoconceito e auto-estima. Nesse âmbito, houve ainda como meta a verificação de outras variáveis presentes no ambiente escolar e autoconceito, assim como o levantamento e a testagem de estratégias de elevação de auto-estima.

Barroso & Barreto (1976 apud OLIVEIRA, 1994) investigaram as relações existentes entre aspectos de natureza social e educacional, o desenvolvimento de jovens que prestaram exames vestibulares e a relação entre auto-estima e desempenho no vestibular. Silva & Alencar (1984) estudaram as relações existentes entre autoconceito do aluno e rendimento acadêmico, posição de escolha do lugar de sentar na sala e avaliação do autoconceito do aluno por observação do professor. Já Oliveira (1984) abordou a auto-estima do adolescente em situações de aprovação (no caso de exames vestibulares). Moysés (1986) investigou a eficácia de duas estratégias distintas: - "valorização pessoal" e "clarificação de valores" - para elevar o nível de auto-estima em menores institucionalizados e Serrano (1991) empreendeu pesquisas sobre o "autoconceito" e a "percepção de controle", acerca de diferentes noções, com distintas abordagens, para investigar aspectos semelhantes referentes

ao comportamento do aluno em sala - em sua relação com desempenho acadêmico de alunos de 4ª série do primeiro grau.

No que se refere aos temas não ligados ao desempenho acadêmico, Oliveira (1994) cita Alencar (1982) e Mendonça (1989) que não estavam diretamente ligados aos estudos acadêmicos, trabalhando, respectivamente, sobre excepcionais e normas de condutas sociais.

Bechara (1986) aponta cerca de seis publicações brasileiras, entre artigos e resumos, de Tamayo, responsável pela criação do instrumento EFA (Inspirado no Diferencial Semântico de Osgood): EFA: Escala Fatorial de Autoconceito em (1981); Autoconceito e nível de instrução (1981); Autoconceito e ordem de nascimento (1981); Autoconceito, índice de acidentes automotores e posse de carro (1981); Autoconceito e região de origem (1982); Relação entre autoconceito e a avaliação percebida de um parceiro significativo (1985) e ainda um artigo publicado em *Psychologica Belgica*: O concept de soi et religion.

Souza (1985) também se refere à escassez da literatura psicológica brasileira e como as pesquisas existentes têm se apoiado em instrumentos importados de literatura estrangeira no que se refere à auto-estima. Essa Autora relata alguns trabalhos realizados no Brasil: Souza (1978), cujo objetivo principal foi a análise da auto-estima de um grupo de adolescentes escolares, fazendo correlação com fatores sociais; Mosqueira (1974) que buscou investigar as reações e auto-estima do adolescente em fase de vestibular; Oliveira (1979) também tratou de averiguar a auto-estima de adolescentes em situação de provação-vestibular frente às pressões sofridas. A Autora cita, assim como Oliveira (1994), os trabalhos de Barroso & Barreto (1976).

Em busca de outros trabalhos realizados no Brasil, percebemos que outros temas, além de relações entre aprendizagem e autoconceito têm sido trabalhados em dissertações de mestrado, doutorado e livros. Para ilustrar essa produção, seguem, seqüentemente, autor, data e título da pesquisa: Souza (1978), *Auto-Imagens de adolescentes de Presidente Prudente: Um Estudo Exploratório*; Bechara (1978), *Estudo comparativo do autoconceito de adolescentes com diferentes experiências em atividade de grupo em situação escolar*; Taliuli (1982), *Atribuição de Causalidade, Autoconceito e Desempenho Acadêmico*; Souza (1985), *Relação entre alguns aspectos da personalidade e êxito ou malogro no concurso vestibular em adolescentes da cidade de Marília*; Amaral (1986), *Vivendo com uma face atípica: Influência da deformidade facial, no auto e hetero conceito e na realização acadêmica de crianças de 6 a 12 Anos*; Bechara (1986), *O autoconceito do professor de primeira série de 1º grau e algumas variáveis profissionais*; Oliveira (1994), *Preconceito e autoconceito identidade e interação na*

sala de aula; Lima (1995), Fracasso Escolar e Autoconceito, um estudo com adolescentes dos cursos noturnos de 2º grau da cidade de Bady Bassit; Pacheco (1996), A formação da autoconfiança no processo de construção do indivíduo; Castro (1999), Um estudo sobre a relação entre autoconceito, atribuição, metacognição e desempenho acadêmico de alunos do segundo grau; e o mais recente trabalho Moysés (2001), Auto-estima se constrói passo a passo.

Através do conhecimento destas pesquisas, constatamos que, com raras exceções, os trabalhos brasileiros seguem os moldes teóricos metodológicos caracterizados com medição e utilização de escalas e instrumentos estrangeiros, que passaram por adaptações brasileiras.

2.1 O início dos estudos do “self”

Muitos são os estudos encontrados sobre o autoconceito que apontam como precursor das pesquisas do “Self”, William James (SOUZA, 1978; JUSTO, 1981; SOUZA, 1985; BECHARA 1986; OLIVEIRA, 1994; SIMÕES, 1997; MOYSÉS, 2001).

William James⁴ não utilizou os termos autoconceito para registrar suas pesquisas acerca do que o homem pensava sobre si mesmo e sim a palavra “self”. Na interpretação de Bechara (1986), podemos dizer que “self” é o sinônimo de autoconceito na linguagem atual.

Para William James, o *eu* do indivíduo estaria dividido em “The I” – o eu conhecedor, o eu como sujeito, o que organiza e interpreta de forma subjetiva a experiência do indivíduo; e “The me”, o eu como objeto, o eu conhecido, o eu empírico (SIMÕES, 1997). Denominou como “Eu Empírico”, o “self”, o eu, como flutuante, ora tomando alguns objetos como parte do “me”, ora como “meus” e outras vezes como se não tivesse qualquer relação com eles (p. 273).

O “Eu empírico”, postulado por William James (1890, p. 273), considera que Eu é constituído por tudo aquilo que o homem sente seu e que faz parte do seu eu:

Em seu sentido mais amplo, entretanto, o eu de um homem é a soma de tudo o que PODE chamar seu; não só seu corpo e suas faculdades psíquicas, mas seus vestidos e sua casa, sua esposa e seus filhos, seus antepassados e

⁴ William James escreveu em 1890 o livro: Os princípios de Psicologia. Neste trabalho foi utilizado a tradução em espanhol de Domingos Barne. Buenos Aires: ed. Corrientes..



amigos, sua reputação e suas obras, suas terras e seus cavalos, e o iate e a conta corrente do banco.

James (1890) considerava que o *eu* objeto (The me) proporcionava as mesmas emoções de sentimentos de êxito e de fracasso em diferentes graus, mas afetando o “Eu” da mesma maneira. Os elementos constitutivos do “eu empírico” são quatro: “self” material, “self” social, “self” espiritual e “self” puro.

O “eu material” compreende o corpo e o conjunto de bens (materiais e pessoais) que a pessoa considera “seu”, seu traje, suas propriedades, sua casa, sua família. O “eu social” refere-se aos reconhecimentos que se obtém de semelhantes, as relações e influências do ambiente social e dos relacionamentos estabelecido com outras pessoas. James (1890, p. 276) indica os diversos eus sociais de acordo com os grupos que participa e os papéis que preenche: “Como homem compadeço-me deles, mas como funcionário não devo sentir lástima por vós, como político o considero um aliado, mas como moralista o reprovoo”. O “eu espiritual” seria o íntimo, a subjetividade do homem, os estados de consciência, faculdades psíquicas, disposições, capacidades físicas e intelectuais, interesses e aspirações da pessoa. E o “eu puro”, garante o sentido da identidade pessoal.

Para William James (1890 apud BECHARA, 1986), o eu empírico constituído por estes quatro elementos é multifacetado e existe com uma organização hierárquica desses elementos. No centro está o “eu espiritual”, na periferia o “eu material”, entre os dois está o “eu social”. E entre todos estes elementos está o “eu puro”.

Para Justo (1981), todos os constituintes do “self”, delimitados por James são encontrados de alguma forma nas teorias mais recentes, que se interessam pelo estudo do “eu”.

2.2 Principais teorias que se preocuparam com estudos do autoconceito e auto-estima.

Um dos objetivos deste capítulo, é resgatar as principais teorias que, de alguma forma, contribuíram para compreender o autoconceito e auto-estima e os teóricos mais citados.

Apesar do crescente interesse, nas últimas décadas, dos estudos sobre autoconceito e auto-estima, não se pode dizer que há uma única teoria que buscou abranger diferentes aspectos desses constructos. Isso pressuposto, neste item, apresentamos as contribuições de

diversas áreas interessadas nas suas correlações, mas sem conseguir focalizar uma teoria que aprofunde essa discussão.

Para Branden (1998), nos anos 70 e 80, começaram a aparecer de modo mais acentuado artigos em revistas especializadas que buscavam estabelecer correlações entre comportamento e auto-estima. Esse mesmo Autor alega a inexistência de uma teoria geral de auto-estima e também que não há uma definição consensual do termo.

Entretanto, podemos afirmar que foi através das diferentes teorias da personalidade, com suas diversas peculiaridades e tendências, que as pesquisas sobre autoconceito e auto-estima se firmaram (OLIVEIRA, 1994). Talvez isto se explique pela importância dada ao “self”, tendo significado, atitudes e sentimentos da pessoa acerca de si mesma – “self” como objeto; tendo sido considerado como processos psicológicos que governam o comportamento e seu ajustamento – “self” como agente, no sentido em que reúne um grupo de processos ativos, como, por exemplo, pensar, lembrar e perceber (HALL, LINDZEY, 1969, p. 510).

No grupo dos teóricos da personalidade, ainda, há diferenças entre as teorias. Quanto aos fatores atuais (contemporâneos) em oposição às ocorrências de fases primitivas do desenvolvimento e ainda quanto aos determinantes inconscientes do comportamento em oposição aos determinantes conscientes (por exemplo, a teoria psicanalítica de Freud e as várias teorias influenciadas por ela enfatizam os aspectos inconscientes e os acontecimentos nas primeiras fases da vida).

Essas proposições revelam que cada corrente psicológica possui sua concepção de homem e as pesquisas buscam se apoiar na literatura e orientar os aspectos metodológicos de forma coerente com as concepções escolhidas.

O que se percebe nas pesquisas que envolvem autoconceito e auto-estima é que, apesar de não haver distinção, há a utilização de um único teórico (Utilizam: Allport, Rogers, Mead, Freud, entre outros) para explicitá-los. Reconhecemos estudo muitas vezes pelo instrumento metodológico utilizado. A título de exemplificação, as pesquisas com abordagens humanistas fenomenológicas (no assunto autoconceito) utilizam vários teóricos dessa linha e, em geral, sua metodologia é a autodescrição, com testes de mensuração.

O uso de medidas quantitativas para análise de dados psicológicos também é muito comum, podendo-se referir a influência das teorias fatorias, cuja essência é um conjunto de variáveis ou fatores determinados considerados como fundamentos na explicação da complexidade do comportamento. Esses fatores são inferidos através de estudos sobre o comportamento de numerosos indivíduos, utilizando diversas medidas que avaliavam o

comportamento quantitativamente. “O resultado da análise fatorial não só isola os fatores fundamentais como também proporciona a cada medida ou conjunto de dados uma estimativa da extensão em que essa medida recebe contribuição de cada um dos fatores” (HALL, LINDZEY, 1969, p. 416).

A psicologia psicométrica, que influenciou os estudos sobre autoconceito e auto-estima, teve como um dos pioneiros na área da personalidade o norte americano J. Mckeen Cattell (HALL, 1969; PATTO 1987).

Como já apontamos, a grande maioria das pesquisas interessadas no assunto recebe influência da fenomenologia e utilizam metodologias que possuem a percepção do indivíduo como base para o recolhimento de dados e somente aquilo que o indivíduo fornece através de suas percepções, como elas próprias se vêem. Outras pesquisas, mas em menor quantidade, utilizam-se de técnicas que tentam captar o “self” do indivíduo, através de técnicas projetivas, analisando o indivíduo aquilo que está em seu inconsciente, tendo como embasamento teorias psicanalíticas.

A abordagem comportamental aparece em menor quantidade. Amaral (1986) focaliza o papel dos estímulos reforçadores na construção de um autoconceito e auto-estima positivos: “o autoconceito é determinado quase que de forma exclusiva pelos reforços diferenciais e estímulos reforçadores que o indivíduo recebe no decorrer de sua história de vida, principalmente dos outros significantes” – pais, professores e aqueles que são mais ligados à pessoa (STAATS, 1975 apud AMARAL 1986). Os outros significantes são vistos como reforçadores de comportamentos, além de fornecerem pistas de como gostariam que o sujeito fosse, intervindo com suas expectativas (AMARAL, 1986). Ainda na linha comportamental Bechara (1986) também cita Staats (1973) e Mischel (1971).

Os recentes trabalhos de estudo da auto-estima e autoconceito se pautaram na abordagem cognitivista sócio-histórica de Vigotsky e ainda na análise do discurso (OLIVEIRA, 1994; MOYSÉS, 2001) e nas proposições de Wallon (CASTRO, 1999).

Na análise das pesquisas brasileiras, ficou evidente a utilização mais freqüente de quatro tipos de perspectivas teóricas correspondentes à visão do sujeito e da aprendizagem que os pesquisadores envolvidos nesse assunto se dedicaram e da leitura que fazemos dessas pesquisas.

E como veremos, a seguir, é sobre esses estudos que os próximos itens se relacionam.

2.2.1 A perspectiva fenomenológica humanista

Como já mencionamos, a fenomenologia tem sido citada como uma das principais teorias que embasam os estudos de autoconceito.

Para Bechara (1986), são os psicólogos da área da psicologia fenomenológica, existencial e humanística que estão mais ligados ao assunto.

Um dos teóricos mais citados dentro da fenomenologia tem sido Rogers (SOUZA, 1978, 1985; BECHARA, 1986; OLIVEIRA, 1994; LIMA, 1995), pelos seus estudos significativos sobre o “self”, direcionando muitas pesquisas acerca de autoconceito.

A abordagem centrada na pessoa de Rogers (que, muitas vezes, aparece com outros títulos: aconselhamento não diretivo, terapia centrada no cliente, ensino centrado no aluno) é um método que se distingue por tomar como referência o mundo interno do “cliente” tal como este o percebe, sente e avalia. Para o Autor, este método poderia ser aplicado em qualquer relação interpessoal: pais-filhos, professor-aluno, entre outros, e não somente a terapeuta – cliente.

Essa abordagem tem como ponto central que: “os indivíduos possuem dentro de si grandes recursos para a autocompreensão e para modificação de seus autoconceitos, de suas atitudes e de seu comportamento autônomo. Esses recursos podem ser ativados se houver um clima, passível de definição, de atitude psicológicas facilitadoras” (ROGERS, 1983, p. 38).

Segundo Rogers (1983), para o termo “clima facilitador”, há três atitudes: 1) *autenticidade, sinceridade ou congruência* do terapeuta ou do professor (que para Rogers também é terapeuta). Neste aspecto é salientada a importância do terapeuta ser ele mesmo na relação com o outro, movendo barreiras que possam impedir que o cliente cresça; 2) *aceitação, interesse ou a consideração* (aceitação condicional) – para que ocorra um movimento terapêutico ou uma transformação positiva do comportamento é necessário que o terapeuta tenha uma atitude positiva, aceitadora em relação aos sentimentos apresentados pelo cliente quaisquer seja raiva, ressentimento, medo; 3) *compreensão empática*: o terapeuta capta os sentimentos e significados pessoais que cliente está vivendo e comunica ao cliente sua interpretação.

Rogers (1983) considerava que tais medidas poderiam levar à transformação de comportamento, pois à medida que as pessoas são aceitas e consideradas, tendem a desenvolver uma elevada auto-estima. Afirmava que todas as experiências do indivíduo contribuem para o desenvolvimento do autoconceito, mas, dentre elas os contactos interpessoais desempenham um papel fundamental, pois é no grupo que o ser humano busca

identidade, compreensão e aceitação. Na relação com os outros, a pessoa vai se percebendo influenciada pela maneira como ela é percebida pelos outros (BECHARA, 1978).

Apesar da ênfase às atitudes facilitadoras Rogers (1983) acreditava na “tendência realizadora” que era natural em todos os seres humanos e em todos os organismos. Para ele, há um fluxo subjacente de movimento em direção às realizações construtivas das possibilidades que são inerentes ao organismo. É muito forte em sua teoria a idéia de que há nos seres humanos uma tendência natural a um desenvolvimento mais completo e complexo.

Para Lima (1995), as teorias que se destacam no estudo do autoconceito se dividem entre os que tratam o autoconceito fenomenológico e os não fenomenológicos. Dos não fenomenológicos cita como representantes os estudos que buscam os aspectos inconscientes. Em sua pesquisa com adolescentes e fracasso escolar, Lima (1995) priorizou o “eu fenomenológico”, conceituando o autoconceito por aquilo que a pessoa pensa sobre si mesma de maneira consciente.

Uma outra forma de classificar os teóricos que buscaram a análise do assunto é apontada por L'Ecuyer (1978 apud BECHARA, 1986), que parte de estudos de teorias existentes sobre autoconceito, divididas em dois grupos: um grupo que enfatiza o meio na construção do autoconceito de forma determinante, das reações às pessoas significantes, da comunicação interpessoal e aprendizagem de papéis sociais. A este grupo pertencem Mead e Colley que aparecerão logo abaixo como representantes da teoria do espelho. O outro grupo é formado por aqueles que se aproximam de uma visão mais individualista para a explicação da formação do autoconceito. Segundo a autora, o último grupo não nega o papel da influência social mas acentua a possibilidade de o sujeito realizar uma seleção e equilibrar com as percepções apresentadas pelo exterior com as que ele já possui, predominando a percepção do indivíduo como realidade básica. Este grupo pode ser denominado de estudiosos fenomenologistas.

Sánchez e Escribano (1999) descrevem, partindo de estudos de Machargo (1991), que existem duas teorias principais sobre a formação e o desenvolvimento do autoconceito: “Simbolismo Interativo (Teoria do Espelho)” e “Aprendizagem Social”. Tais teorias são representantes da psicologia social.

Para tais Autores, a Teoria do Simbolismo Interativo (Teoria do Espelho) foi elaborada por Cooley em 1902 e Mead em 1934, definindo autoconceito como consequência das avaliações realizadas pelas pessoas do ambiente mais próximo. A analogia feita à função espelho é explicada da seguinte forma: o indivíduo se vê refletido na imagem que os outros

lhe oferecem de si mesmo, como se eles fossem espelho. O sujeito se torna aquilo que acredita que os outros pensam a respeito dele.

Para Bechara (1986, p. 5), Autores como Cooley (1902) e Mead (1934) pertencem ao grupo de estudiosos que analisam e priorizam o “papel da comunicação interpessoal, a reação às pessoas significativas e aprendizagem de papéis no desenvolvimento e construção do autoconceito”. Mead (1934) compreende que a autoconsciência resulta da avaliação dos outros, refletida no sujeito.

Ao discorrer sobre trabalho de Cooley, Hamacheck (1979, p. 52) o aponta como um dos primeiros psicólogos interessados nos estudos do eu, desenvolvendo a Teoria do Espelho em 1902, e explicitando que o conhecimento e a reação a respeito de nós mesmos dependem de como os outros nos dá o retorno às nossas ações:

O “self” mais importante é, em grande parte, um reflexo, da mente dos outros ... Vivemos alegres, autoconfiantes.... até que numa hora difícil aprendemos que não estamos tão bem quanto pensávamos, que nossa imagem está maculada. Talvez façamos algo, muito naturalmente, que descobrimos ser contrário ao que deseja a ordem social, ou talvez o curso normal das nossas vidas que não é visto tão bem quanto supúnhamos. Em qualquer caso, descobrimos com um arrepio de terror que ...nossa auto-estima, nossa autoconfiança e nossa esperança, estando principalmente fundadas nas opiniões dos outros, caem como um estrondo...

Hamacheck (1976) aponta ainda que os estudos de Mead em 1934, partiram dos estudos de Cooley a respeito do “self,” tiveram semelhança quanto ao aspecto de formação social, porém para Mead o “self” é um objeto da consciência, o que em Cooley é visto como um sistema de processos. O “self” descrito por Mead além de ser formado socialmente desenvolve-se em um contexto social em que ocorre comunicação social, podendo o indivíduo possuir vários “selves” de acordo com o número de eventos sociais que participa (escola, família, entre outros).

Apesar da grande influência de Teoria do Espelho nos estudos de autoconceito, Sanchez e Escibano (1999) dizem que tal teoria traz uma visão excessivamente passiva da criança na formação de seu autoconceito, tendo uma postura meramente receptora e não capaz de utilizar os resultados das próprias ações como critério de formação do autoconceito. As influências que o bebê recebe em suas primeiras experiências de vida é que vão determinar a formação de sua auto-imagem e, conseqüentemente, de seu autoconceito e sua auto-estima. Para Sanchez e Escibano (1999), os pais é que vão ser os primeiros e mais importantes

formadores de autoconceito neste primeiro momento e, na medida que a criança cresce outras pessoas significativas aparecerão, por exemplo, professores, colegas.

A teoria da aprendizagem social considera que a criança adquire o autoconceito através de um processo de imitação, se incorporando à sua forma de vida, as condutas e atitudes das pessoas que são importantes para ela. Poderíamos explicar como um apropriar-se daquilo que se identifica com os outros, tornando suas próprias características. Seu autoconceito reflete exatamente aquilo que vivencia em seu meio social.

Na compreensão de Hamacheck (1979), são os teóricos que seguem a psicologia social humanística, que vão centralizar-se nos interesses e valores humanos, e por isso dedicar-se mais aos estudos do “self”. Compreende que, juntamente com a psicologia humanística, é a fenomenologia e o existencialismo do campo filosófico que também apareceram como referência de discussão do “self”. Para este Autor, a psicologia humanista se adapta à fenomenologia e ao existencialismo, por tipo de experiências e expressões humanas que consideram em comum.

Do existencialismo, Hamacheck (1979, p. 50) ressalta que a responsabilidade individual para fazer de si mesmo o que se é: “é uma teoria introspectiva que expressa a consciência intensa de uma pessoa de sua própria existência e da liberdade para escolher entre alternativas de comportamento”, e da fenomenologia destaca a importância da percepção que a pessoa tem do evento. “Para o fenomenologista, as nossas percepções derivam das nossas experiências; para o existencialista, a nossa” essência ou ser” deriva das nossa capacidade de fazer escolhas” (HAMACHEK, 1979, p. 50).

Entre os nomes mais citados no estudo do comportamento humano, relativos ao “self”, segundo Hamacheck (1979) estão: Alfred Adler, Gordon Allport, Eric Berne, Handley Cantril, Charles H. Cooley, Arthur Combs, Erik Erikson, Erich Fromm, Karen Horney, William James, Jurt Lewin, Abraham Maslow, George H. Mead, Gardner Murphy, Henry Murray, Otto Rank, C. Rogers, Harry S. Sullivan e Donald Snygg, entre outros.

Snigg e Combs e Allport, também representantes da área fenomenologia, têm sido largamente utilizados nos estudos de autoconceito (SOUZA 1985; BECHARA 1986, JUSTO, 1977).

2.2.2 A perspectiva psicanalítica

A partir de estudos psicanalíticos, temos contribuições para clarificar a gênese do autoconceito e auto-estima. A teoria psicanalítica contribui para a compreensão do processo

de formação da identidade da criança, pois busca descrever a constituição do eu, a constituição psíquica do sujeito, desde as primeiras experiências de sua vida.

O centro de interesse dos estudiosos psicanalíticos não foi a conceitualização, e tão pouco a análise do processo do autoconceito e da auto-estima, mas existem muitos aspectos explicativos que se cruzam entre estas teorias, (como por exemplo a importância das interações com os outros) ganhando pontos convergentes, apesar de haver aspectos específicos e linguagem diferenciada em cada uma delas.

Em todas as teorias explicativas de autoconceito existe o consenso da importância das experiências de vida do sujeito, desde os primeiros dias de vida. Nestes primeiros contatos, a criança tem o seu corpo como único instrumento capaz de constituir o seu *eu*. O elo de ligação ao mundo, neste primeiro momento, é o seu corpo.

Bettelheim (1988, p. 151) compreende como “eu corporal”, o precursor do que será posteriormente o eu de uma pessoa, o que irá formar a sua identidade. “O eu corporal é a base sobre a qual todos os aspectos mais complexos e específicos da personalidade serão formados, e que irá determinar seu futuro conteúdo e estrutura, assim como quão segura ou frágil essa estrutura virá a ser”.

As relações estabelecidas com o corpo partem dos cuidados que são remetidos pelas pessoas (provavelmente, dos pais) ao seu redor. A criança irá se perceber negativamente ou positivamente perante as atitudes dessas pessoas, ao seu corpo, sendo um reflexo das atitudes, que determinarão a atitude do bebê ao próprio corpo, formando assim a base do seu *eu*.

Conforme Bettelheim (1988), a multiplicidade de experiências concorre para que o bebê forme uma visão de si próprio, este desenvolvimento se dá através das interações entre a criança e os pais (a higienização – banho, por exemplo, trocas de roupas, forma que é posto para arrotar, reação ao choro, alimentação, embalo para dormir, entre outras). A amamentação é considerada de suma importância. O prazer ou o desprazer com que a mãe alimenta o seu filho pode ou não ser uma experiência confortável ou desconfortável ao bebê; pode dar ao bebê um respaldo positivo ou negativo: “o bebê virá a sentir que seu corpo é bom e tem reações que são inteiramente aceitas. Se ao contrário, suas reações encontram uma atitude negativa, sentirá que seu corpo é inadequado, se não ruim” (Bettelheim, 1988, p. 152).

Faz parte dessas atitudes, todas as reações dos adultos sejam elas expressas oralmente (por exemplo, tonalidade e palavras), por movimentos faciais, atitudes motoras, entre outras reações, que permitem a criança à verificação dos sinais que exprimem o

interesse ou o desinteresse pelo seu corpo, e daquilo que é capaz de fazer, se é merecedor de amor e carinho.

Os sinais podem tanto ser conscientes quanto inconscientes, é o que nos diz Betelheim (1988, p. 152). Muitos adultos, às vezes, podem não ter consciência de seus sentimentos que podem ter sido reprimidos em suas infâncias - pois mesmo não gostando de exercer determinada atividade (limpar, por exemplo) a faz por acreditar ser obrigado a atender a necessidade do bebê e esta atitude será transmitida de forma inconsciente (uma forma apressada de trocar o bebê, uma expressão facial quase imperceptível, entre outros possíveis) que o autor exemplifica: os pais podem achar o ato de limpar as fezes como algo repugnante, mas tentam com atitudes positivas fazer a higienização de seu bebê, tentando “disfarçar” sua repugnância que já fora reprimida em alguma passagem de sua infância, ao aprender usar o vaso sanitário, que agora inconsciente transmite a atitude negativa ao filhos, sem ao mesmo perceber. A criança recebe a atitude, também de forma inconsciente, pois neste estágio de sua vida os dados conscientes e inconscientes não são separados.

Ainda dentro dessa perspectiva psicanalítica, podemos citar Winnicott (apud GOLSE, 1998), que assinala que da fusão de corpos na fase inicial da vida (estado-bebê), não existindo uma indiferenciação com a mãe e, por isso, há necessidade de o bebê satisfazer sua “onipotência e experencie a ilusão de criar a mãe e depois o mundo” (GODOY, 1998, p. 42). Golse (1998, p. 80) descreve que a criança em fusão com a mãe, percebe os objetos subjetivos

[...] Quando a mãe satisfaz suficientemente as necessidades do lactente, este passa por uma breve “experiência de onipotência”, investida de toda potência mágica. A criança periodicamente manifesta um gesto que exprime uma pulsão espontânea, e em cada vez que a mãe responde a este gesto de forma imediata e perfeita, ela dá ao bebê o sentimento de que ele acredita ser o próprio objeto de satisfação; e é a repetição destas experiências que dão força ao seu Ego frágil. Trata-se de um fenômeno “subjetivo” que Winnicott designou sob o nome de “seio da mãe”. Este fenômeno tem como sinônimo a identificação primária, que já estabelece o “sentimento de ser” (sens of being) e que é ao mesmo tempo o sentimento de “self”, isto é, de identidade.

De forma cada vez mais elaborada, a criança busca descobrir o que pode fazer e quais as conseqüências de seus atos, mesmo que não tenha o controle total de seu corpo. Muitas vezes, a criança utiliza o adulto como um prolongamento do seu corpo, mas não de forma consciente, isto porque ainda não tem consciência de sua existência como diferenciada, acredita que o outro (primordialmente sua mãe) é um prolongamento de seu corpo. Esta busca pela indiferenciação é que vai determinar a sua formação psíquica através das interações com aqueles que lhes são significativos.

Considerando que as crianças percorrem um caminho para a formação da individualidade, Bettelheim (1988) assinala que um dos primeiros esforços da criança para formar seu “eu” é quando atira objetos, demonstrando a si mesma que é capaz de fazer coisas, e que estas demonstrações vem acompanhadas de acessos de raivas, sentimentos que afloram do fracasso de seu esforço, do seu eu que não trabalhou para ela (em situações que um adulto não lhe devolve o objeto).

Os sentimentos de impotência desse ato é descrito pelo Autor, como algo desesperador e autodestrutivo da criança, porque acredita não somente que é incapaz de fazer tal ação agora como também acredita que nunca a fará, perdendo totalmente o autocontrole. Segundo Bettelheim (1988), até que atinjamos a idade adulta, passamos por processos de autodescobertas e de individualização e autonomia, e que esta base da formação da individualidade está no eu corporal.

Nessa mesma linha de interpretação, Sánchez & Escribano (1999, p. 20) baseados nos estudos de L'Ecuyer (1985) compreendem que o aspecto dominante na etapa inicial da vida (zero a dois anos) é a emergência do autoconceito através do processo de diferenciação entre aquilo que é “si mesmo” e o que é “o outro” e esta diferenciação efetua-se através da imagem corporal.

A valorização do corpo e os sentimentos de carinho dispendidos à criança, podem garantir a internalização do respeito e do amor que seu corpo recebeu como respeito a si própria, afastando no futuro os problemas como drogas, bulimia, anorexia, entre outros.

Para Bettelheim (1988), as percepções da criança acerca de seu corpo e do modo como foi tratado pelos seus significativos podem determinar o autoconceito e auto-estima.

Um outro aspecto importante é que as reações paternas são estendidas além do contexto em que ocorreram, retornando às atitudes do sujeito no futuro. Isto pode ser apontado através de comportamentos traumáticos e fixações advindos da infância e que se refletem nas atitudes dos adultos. Daí a necessidade de uma revisão de posturas dos adultos frente à formação dos sentimentos positivos e de aceitação pela criança. Isto não quer dizer que não seja necessária a construção de limites racionais.

Violante (1995), em seus estudos psicanalíticos com crianças com potencialidade melancólica, considerou como “criança mal amada”, aquela que tem as seguintes características: o sentimento de culpa pela perda do amor materno e temor de opor-se aos designios do outro. Essa denominação traz importantes contribuições acerca da constituição do eu partindo de estudos de Aulagner, Freud, Lacan, entre outros.

Essa Autora acredita que, a partir da imagem do bebê refletida no olhar materno, inicia-se a construção da identidade. Em seus estudos, destaca da Teoria de Lacan, o estágio do espelho, mecanismo formador do eu, que trata da relação do sujeito com o seu próprio corpo. Nessa fase, a mãe desempenha um papel de suma importância na formação do sujeito, como a introdução do bebê na ordem da sexualidade, pela erogeneização de seu corpo biológico e pela instauração do narcisismo. A imagem da mãe antecipa a intuição da própria imagem corporal infantil. A identificação da criança com a imagem de seu próprio corpo, como unidade, promoverá a organização do *eu* (VIOLANTE, 1995, p. 90).

Através dos olhares da mãe, o olhar do bebê se orienta, remetendo ao estágio do espelho o primeiro momento da constituição do Eu. Segundo Violante (1995), a imagem refletida “neste espelho” condensa a demanda do desejo materno que irá orientar a criança, estabelecendo um diálogo entre mãe e filho, em que a mãe busca interpretar o desejo do filho, partindo de seus próprios desejos e em que o filho experiencia os prazeres e os desprazeres da mãe em relação ao seu corpo (alimenta, enuncia, higieniza, acaricia).

O estágio do espelho, definido por Lacan (VIOLANTE, 1995, p. 91), “(...) manifesta o dinamismo afetivo pelo qual o *eu* se constitui, na sua primeira forma, por intermédio da identificação do bebê com a gestalt visual de seu corpo, investido pela libido materna”. Esta primeira forma do *eu* é chamada de Eu ideal, constituída através do reconhecimento e investimento libidinal de si, em uma esfera do imaginário. Nesse processo, há também início de uma constituição do outro, e, simultaneamente, à identificação materna há a diferenciação materna.

A grande contribuição da teoria psicanalítica é enfatizar a socialização primária na formação do autoconceito e auto-estima.

2.2.3 A perspectiva cognitivista histórico-social

Em uma perspectiva cognitivista histórico-social, temos a formação do autoconceito e da auto-estima que segue as leis do desenvolvimento cognitivo, como a explicação da formação de qualquer outro conceito. O contexto, a linguagem e a interação social são enfocados na análise nesta perspectiva.



Segundo Moysés (2001), as funções mentais superiores ⁵de que Vygotsky nos fala, começam a se processar quando a criança se relaciona com o mundo externo, isto é, através das pessoas vivenciando situações sociais. Através da interação, o processo que antes era interpessoal (entre as pessoas), é internalizado, tornando-se intrapessoal (conquista individual).

Pela linguagem verbal ou não verbal que, as relações das crianças vão se estabelecendo com as outras pessoas. Moysés (2001, p.21) destaca que, inicialmente, ocorre a interação por meio da linguagem não verbal como as reações dos adultos diante das realizações da criança, o toque, o atendimento dos desejos e necessidades infantis (o que é verbalizado a respeito da criança, críticas, elogios, análise de sua postura). Ao longo do processo de formação humana, o que surge nas relações interpessoais é incorporado à estrutura cognitiva da criança, passando a ser sua ou seja, aquilo que era externo passa a fazer parte do que caracteriza a individualidade infantil:

A passagem dos conteúdos interpsicológicos, não se dá automaticamente. Ao contrário, eles irão interagir com os conteúdos já existentes na mente da criança, isto é, com o “novo sistema com suas próprias leis”. Como cada criança traz sua individualidade, a internalização se fará de acordo com tais marcas. O resultado final será a mescla do social – representado por pessoas e circunstâncias que a cercam – com o individual. (Moysés, 2001, p. 21)

Os pais e os adultos mais próximos da criança têm um papel fundamental. São eles que vão aprovar, reprovar, desprezar, compensar ou incentivar cada comportamento da criança, influenciando a formação da auto-estima. Somada a ação destes sujeitos, acrescenta-se outros fatores contextuais e sociais que compõem, na visão de Moysés (2001), os aspectos externos da formação do autoconceito. Os aspectos internos correspondem à forma como todas essas influências foram elaboradas dentro da criança. São os atos de pensamento, emoções e sentimentos, estados motivacionais que irão interagir com as estruturas já existentes na criança, refletindo em seu comportamento.

⁵ Segundo Vygotski (1995), denominam-se funções psíquicas superiores, as capacidades psíquicas e qualidades da personalidade e da conduta humana: a memória voluntária, a percepção voluntária, o pensamento abstrato, as diversas formas de linguagem – oral, interna e escrita, a leitura, as emoções, a atenção voluntária, o raciocínio lógico-matemático, a vontade, a imaginação, dentre outras.

2.2.4 A perspectiva evolutiva

Sabendo que o autoconceito se desenvolve ao longo da vida e que não é algo inato, Sanchez e Escribano (1999) compreendem que este, se forma, paulatinamente, seguindo etapas que podem ser caracterizadas em cada período da vida. Tais autores nos apontam dois enfoques para a explicação desta evolução: o cognitivo e o ontogênico ou evolutivo. Na explicação do enfoque evolutivo, defendem a idéia de que há uma ampliação qualitativa e quantitativa dos conteúdos de conhecimento do sujeito. Estes conteúdos são as características de si mesmo, sejam elas: físicas, psíquicas e sociais que vão se diferenciando com o passar do tempo.

Através dos estudos de L'Ecuyer (1985), Sanchez e Escribano (1999) descrevem o enfoque ontogênico ou evolutivo, buscando explicar a evolução do autoconceito. Para tais autores, à medida que o sujeito se desenvolve, percorre também um caminho de desenvolvimento de seu autoconceito, que acaba seguindo uma fase cronológica. A cada etapa da vida, o autoconceito marca-se com características próprias, ditas pontos de referência, que acabam determinando e explicando as causas de sua formação.

A primeira fase, diz respeito à criança entre zero e dois anos, ou seja, a fase da diferenciação entre eu e o outro. A criança ainda não tem consciência de si como ser independente da mãe, logo pensa ser esta um prolongamento de seu corpo.

A diferenciação, no primeiro momento, é feita pela imagem corporal, quando a criança inicia o reconhecimento de seus limites corporais, aprendendo a distinguir seu corpo daquilo que não é seu corpo, através de suas ações e coordenações.

A respeito disso, em Piaget (1976, p.19) encontramos também explicações pela não diferenciação no recém nascido e no lactente, que podemos chamar de egocentrismo inconsciente e da importância do corpo na inteligência sensório-motora:

No ponto de partida de evolução mental, não existe certamente, nenhuma diferenciação entre o eu e o mundo exterior, isto é, as impressões vividas e percebidas não são relacionadas nem à consciência pessoal sentida como um "eu", nem a objetos concebidos como exteriores. São simplesmente dados em um bloco indissociado, ou como que expostos sobre um mesmo plano, que não é nem interno nem externo, mas meio caminho entre esses dois pólos. Ora por causa desta indissociação primitiva, tudo que é percebido é centralizado sobre a própria atividade. O eu, no início, está no centro da realidade, porque é inconsciente de si mesmo e à medida que se constrói como uma realidade interna ou subjetiva o mundo exterior vai se objetivando. Em outras palavras, a consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência senso-motora

levem à construção de um universo objetivo, onde o próprio corpo aparece como elemento entre os *outros*, e ao qual se opõe à vida interior, localizada neste corpo.

Sánchez e Escribano (1999) entendem que, outros autores também assinalam a importância das vivências afetivas e relações sociais estabelecidas nesta primeira fase. Bettelheim (1988) aponta que estas relações (sociais e afetivas) têm como referência o eu-corporal para a criança, através do toque, da higienização, do embalar no sono, do evocar, do amamentar, etc, é que a vai se perceber como ser único digno ou não do desejo do outro.

Com isso, a partir dos aspectos aqui levantados podemos compreender que a criança não tem muito claramente a sua definição consciente de autoconceito, ainda tem grande elo com adultos e estes exercem um papel de grande responsabilidade nesta fase.

A segunda fase do desenvolvimento do autoconceito aparece na idade dos dois aos cinco anos, é fortemente influenciada pelo surgimento da linguagem. As palavras *eu* e *meu* tomam mais significados, indicando uma conscientização de si mesmo e do outro. Sánchez e Escribano (1999) apontam como uma fase de busca da autonomia pela criança, de busca de identidade e, ao mesmo tempo, de diferenciação dos outros. A negação também é apontada como uma forma que a criança tem de se auto-afirmar, de garantir sua individualidade.

Todas as informações que a criança possui acerca de seu comportamento, recebida pelo meio e pelas pessoas mais significativas, são importantes e marcam o início da trajetória de auto-avaliação da criança. A criança tem como parte do conteúdo da construção de seu autoconceito, a maneira como é tratada pelos seus significativos.

Entre cinco a dez ou doze anos (não há rigidez cronológica, apenas uma aproximação), temos o período de expansão do "eu". O meio escolar e as socializações secundárias trazem novas experiências, e o sujeito construirá novas formas de comportamentos frente a estas vivências. As experiências realizadas na escola, segundo Sánchez e Escribano (1999), são também uma forma de diagnosticar as insuficiências que o "eu" em formação apresenta até o momento.

Essa realidade pode ser comprovada desde as etapas iniciais da educação infantil, quando a criança não participa das atividades, atribuindo como causas: eu não sei, eu não posso, não se permitindo arriscar e ousar, talvez porque em sua socialização primária não foi valorizado um comportamento mais autônomo. Este comportamento pode ser reforçado com uma escolarização autoritária e centralizadora nas atitudes do professor. Por isso, a escola

deve ser o espaço para construções de relações de aceitação, de respeito e de autonomia aos educandos que estão em processo de formação de identidade.

A fase subsequente do desenvolvimento do autoconceito aparece na adolescência, delimitada pelos autores entre dez à dezoito anos. As transformações físicas mexem com a auto-imagem do indivíduo que modifica o seu autoconceito. Há um retorno a sua atenção corporal, como ocorre no início da infância. É também o início de uma adaptação à nova imagem, assim como a auto-aceitação desta e a aceitação dos outros. A busca por novos valores, de novas referências e pela autonomia pessoal. Necessita de uma diferenciação, principalmente dos valores dos pais, mas ao mesmo tempo a identificação com os seus "iguais", de sua "legião", e isto acontece com flutuações, ora aderindo aos valores e comportamento do grupo, ora dos pais. "O período da adolescência é uma fase difícil que leva à elaboração de um autoconceito mais estável, mais coerente e mais seguro, o que não quer dizer que se trate de um autoconceito imutável", Sánches e Escibano (1999, p22).

Na quinta fase de evolução do autoconceito ocorre na maturidade adulta entre os vinte e sessenta anos. A importância que o indivíduo se dá se modifica daquela vivida em fases anteriores. Aspectos profissionais, constituição de família, vida social, modificações físicas, dentre outros, vão influenciar a maneira como o sujeito, modifica suas visões e seus papéis na sociedade. Entretanto, Sánches e Escibano (1999) apontam que, ainda nesta fase, podem aparecer subetapas. De uma forma geral, até os quarenta anos, há um intenso interesse pela vida social externa, que decai na idade que avança, havendo cada vez mais uma centralização sobre si mesmo, intensificada a partir dos sessenta anos.

Talvez fosse interessante apontar aqui, um dado que não aparece nesta pesquisa da evolução do autoconceito, que é a ampliação de grupos organizados de idosos, as criações das universidades da terceira idade, como um forma de resgatar esta vida social e a auto-estima.

Na última fase da evolução do autoconceito, aparece nas pessoas com idade de sessenta anos ou mais. Esta é uma evolução apontada como evolução negativa. O autoconceito é marcado pelas percepções da diminuição das capacidades físicas, perda de identidade social e profissional que alteram os sentimentos de auto-estima do sujeito. Daí Knobel (1992) apontar que existe um medo social à velhice. Em sociedades ocidentais e industrializadas, há uma rejeição coletiva à pessoa velha, influenciado pelos valores desta sociedade imediatista e competitiva. Isto porque a pessoa idosa é considerada improdutiva, dependente, economicamente descartável, não sendo concebida como ser digno de respeito. Além dos aspectos econômicos, há também os sócio-familiares e os psicológicos que interferem na rejeição ao envelhecimento. Apesar da constatação de Knobel (1999), o que

temos percebido é que na realidade econômica do terceiro mundo, atravessada por crises de desemprego, é comum idosos contribuírem grandemente com a renda familiar, muitas vezes, sustentando filhos e netos e talvez esse seja um fator a atenuar o “desvalor” que a terceira idade em geral recebe, por ser mão de obra ociosa, desvalor esse que acaba afetando a auto-estima nessa fase da vida.

Segundo Knobel (1992), o ser humano atravessa desde o nascimento até o envelhecimento, constantes reestruturações e adaptações a cada estágio da vida. Nesta reestruturação estão presentes as perdas que sofremos no processo “vida”. As perdas são muitas: financeiras (com a chegada da aposentadoria), perdas afetivas (de companheiros que morrem), perda da potência física e muitas vezes sexual (enfraquecimento da libido), perda de status familiar, tornando-se dependentes dos familiares. Todas essas perdas exigem novas elaborações de luto, para não se angustiar diante das limitações corporais que são inevitáveis.

Na velhice, a auto-estima, com o processo de “fim” evolutivo que se aproxima, sendo importante trabalhar as perdas que sofridas nessa fase. Por isso, assegurar a qualidade de vida, o prazer de viver e conhecer em cada fase da vida, a aceitação das transformações, podem modificar o autoconceito de cada sujeito, principalmente, daqueles que já incorporaram o estigma, que a sociedade tratou de denominar como sujeitos sem valor.

2.3 A psicometria, o autoconceito e auto-estima

A grande maioria das pesquisas ligadas ao autoconceito e à auto-estima possuem como forte característica a utilização de escalas de medição e são provenientes de literatura estrangeira. Alguns trabalhos tais como: Klass e Hodge (1978), Tesser (1980), Marsh, Parker e Barnes, (1985), Marsh e Gouvernet (1989); Durrant, Cunningham e Voelker (1990), Vaughn, Haager, Hogan Kouzekani (1992), Marsh e Yeung (1997), Marsh e Yeung (1998), e estudos brasileiros Souza (1978) Bechara (1978), Taliuli (1982), Souza (1985), Amaral (1986), Bechara (1978), Bechara (1986), Lima (1995), Castro (1999) podem comprovar este dado.

Cada instrumento de medição detalha aspectos que podem compor o autoconceito, segundo a visão daquele que constrói ou adapta um teste de autoconceito e auto-estima. Por isso inúmeras são as variáveis que existem na constituição desses constructos: idade, gênero,

etnia, situação financeira, aparência física, relação de fracasso e êxito, desempenho acadêmico entre outros.

Dentro do universo teórico, das psicologias da personalidade (humanísticas e psicanalíticas), que buscaram entender o autoconceito e a auto-estima, houve um acompanhamento de padronização de testes e ou mensuração de resultados, seguindo o caminho que a psicologia percorreu como nova ciência, como explicita Patto (1984, p.88) :

Para ser promovida à categoria de ciência, a psicologia sente necessidade de aperfeiçoar seu instrumental metodológico, elaborando-o à imagem e semelhança das ciências naturais; é neste momento que ao invés estudar o fenômeno *psíquico*, os primeiros psicólogos dedicam -se ao estudo do *fenômeno* psíquico. Esta mudança de perspectiva, no entanto, não parece suficiente para garantir à psicologia uma mudança em seu objeto de estudo; o objeto é basicamente o mesmo, estudado sob um ângulo diferente – o fenomenológico. Segundo Deleule, a psicologia limitou-se, ao nascer, a calcar-se em métodos já estabelecidos cientificamente.

A psicologia busca se aproximar das ciências exatas e procura copiar os seus métodos e freqüentemente os psicólogos trabalham com as variáveis que lhes parecem ser mais fáceis de controlar (BECHARA, 1986, p.56).

Para Bechara (1986), Lima (1995) e Souza (1978, 1985), os estudos acerca do constructo autoconceito seguem dois tipos de orientações nas concepções do autoconceito: o fenomenológico e o não fenomenológico, e que determinam técnicas específicas para cada tipo de orientação. Apontam que, para a medida do eu fenomenológico, há uma tendência pelas técnicas autodescritivas e ao eu não fenomenológico, existem as chamadas técnicas de inferência.

Em suas leituras, Bechara (1986) observou que os pesquisadores do autoconceito, mesmo sustentando utilização e técnicas diferentes, definem o autoconceito da mesma maneira. Para a Autora, as técnicas da autodescrição abordam o plano consciente do sujeito, atingem o “eu fenomenal” fazendo uma abordagem experiencial ou interior. Contudo, as técnicas projetivas também avaliam uma experiência interior, mas inconsciente, atingindo o “eu não fenomenal”, constituindo uma abordagem exterior, investiga o autoconceito de alguém sob a perspectiva do observador e as inferências resultam das percepções do pesquisador sobre o sujeito, ou seja, o que o sujeito pensa de si mesmo aos olhos do pesquisador. Entre as técnicas de inferência e as autodescritivas, temos um número muito maior de pesquisas as do segundo grupo.

Das técnicas que buscam o eu não fenomenal uma das mais conhecidas é o T. A. T. (Teste de Apercepção Temática), criado em 1935 por Henry A. Murray. Este método objetiva revelar as emoções, sentimentos, complexos e conflitos da personalidade do paciente, que estão inibidas conscientemente, seja porque o paciente não aceita assumir estes aspectos de sua personalidade ou porque estão inconscientes a ele.

Através de pranchas com desenhos (dezenove gravuras e uma em branco), se estimula o sujeito a contar histórias baseadas nas figuras apresentadas. Ao examinador cabe interpretar os componentes da personalidade, buscando interpretar as experiências vividas e os anseios do paciente, avaliando os sentimentos conscientes e inconscientes (Murray, 1995).

Entre os instrumentos que privilegiam o eu fenomenal, temos, especialmente, um que aparece em muitas pesquisas de autoconceito e de auto-estima com diversas variações, o denominado Diferencial Semântico. Pesquisadores brasileiros como Bechara (1986), Amaral (1986) e Castro (1999), utilizaram instrumentos que possuem como base o Diferencial Semântico com algumas adaptações. O Diferencial Semântico foi desenvolvido por Osgood, Succi e Tannenbaum, em 1957 é como um instrumento padronizado que utiliza procedimentos quantificáveis, para medir as conotações de qualquer conceito para o sujeito. Nesse instrumento de análise, cada conceito é avaliado em uma escala de sete pontos que mede a proximidade de um do par de antônimos. Para Osgood (1957 apud Anastasi, 1977) e colaboradores existem, três fatores fundamentais que são revelados na escala: o avaliativo com pesos altos e o responsável pela maior porcentagem da variância total (bom-mau, valioso-sem valor); a potência (forte-fraco, pesado-leve), e a atividade (ativo-passivo, rápido-vagaroso).

Segundo Anastasi (1977), o fator avaliativo é considerado o mais potente, sendo responsável pela maior variância total. Para o cálculo quantitativo, as respostas são avaliadas em uma escala que recebe valor numérico de 1 a 7 ou de -3 a +3. Os conceitos podem variar de acordo com os objetivos da pesquisa e o objeto de estudo, por isso, muitos outros conceitos, que não são ligados à psicologia, já se utilizaram desta medida avaliativa.

Outro instrumento de mensuração, o EFA (Escala Fatorial de Autoconceito), construído por Tamayo (1981), foi inspirado na técnica de Diferencial Semântico formulado por Osgood e colaboradores em 1957. O EFA possui uma escala de sete pontos e se compõe de 79 pares de adjetivos opostos. Os itens abrangem dimensões que foram divididas em quatro: self-somático (imagem corporal); self-pessoal, que se divide em segurança pessoal (diz respeito às percepções e sentimentos de autoconfiança) e autocontrole (diz respeito ao seu autocontrole e relações de disciplina no meio em que vive); self-social que compreende a

sociabilidade do indivíduo, também se subdividindo em dois itens: receptividade social e atitude social; e, por último, o self-ético-moral, que aponta para aquilo que o indivíduo acredita ser bom e mau, as auto-avaliações e avaliação dos outros. No Brasil, foi utilizada por Bechara (1986).

Outro teste bastante citado (Branden, 1998; Bechara, 1985; Souza, 1985) é o Inventário de Auto-Estima de Coopersmith (SEI – Self-Steem Inventory), criado por Coopersmith. Composto por 58 itens, ao qual o sujeito respondente afirma ou não as qualidades apresentadas. Os itens são divididos em quatro escalas: eu geral, eu social, família e escola. As pontuações dos resultados correspondem à classificação em: baixa, média e alta-estima.

Uma técnica desenvolvida por Stephenson, em 1953, e também bastante utilizada é a Seleção Q (Anastasi, 1977) ou Q sorts (Souza 1985, Bechara 1985). Esta técnica emprega o uso de cartões com confirmações ou nomes de traços que devem ser classificados em grupos que vão desde os mais característicos aos menos característicos para o sujeito que responde. A pessoa se classifica como se percebe nos diferentes papéis: como acredita ser (eu real), como acreditam que os outros a vê (eu social) e como gostaria de ser (eu ideal). Segundo Anastasi (1977), as seleções Q, foram utilizadas no estudo de diferentes problemas psicológicos (MOWER, 1953; ROGERS E DYMOND, 1954; BLOCK, 1961).

O Questionário de Auto-imagem de Offer, foi usado de forma adaptada, no Brasil por Lima (1995). Na forma original é composto por 130 itens, divididos em 11 escalas e cada escala mede um aspecto do autoconceito. O questionário requer do sujeito respostas que podem estar entre: descreve-me muito bem, descreve-me bem, descreve-me mais ou menos bem; não me descreve bem, não me descreve, de maneira alguma me descreve. Os itens positivos indicam autoconceito positivos, e os itens negativos, quando não relacionados ao sujeito, indicam também autoconceito positivo.

A Lista de Adjetivos (ACL: Adjective Chek List) foi construída para o programa de pesquisa do Instituto para Avaliação e Pesquisa da Personalidade (IPAR) e constiu-se de 300 adjetivos, que são apresentados ao sujeito para que ele assinale os adjetivos que melhor o descreva. Cada palavra assinalada tem um valor que representa uma favorável ou desfavorável. As pessoas que assinalam muitos adjetivos tendem a ser descritas como ativas e entusiastas e as que marcam poucos adjetivos são classificadas como quietas, reservadas e cautelosas (Anastasi, 1977).

A Escala de Auto-Estima de Rosenberg foi utilizada por Souza (1978, 1985) que aponta outros estudos brasileiros que utilizaram esta escala: Mosqueira (1974), Barroso &

Barreto (1976). É composta por dez itens e possibilita quatro tipos de respostas: concordo, discordo, concordo totalmente, discordo totalmente. Os itens são: de um modo geral estou satisfeito comigo mesmo; às vezes eu penso que não sirvo para nada; eu sinto que tenho muitas qualidades boas; eu sou capaz de fazer coisas boas tão bem quanto a maioria das pessoas; eu sinto que não tenho muito do que me orgulhar; não há dúvida que eu me sinto inútil de vez em quando; eu sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos tanto quanto os demais; eu gostaria de ter mais consideração para comigo mesmo; eu me inclino a sentir que sou um fracasso; eu assumo uma atitude positiva para comigo mesmo. de acordo com o tipo de resposta, receberá uma pontuação que classificará o sujeito em alta, baixa e média auto-estima (Souza, 1985). Esta escala será melhor detalhada, no item estudos brasileiros.

Construída por Ira Gordon, a escala "How I see my self", foi adaptada por Poppovic em 1972, para "Como eu me vejo". Tal instrumento foi utilizado nos estudos de Bechara (1978) e Taliuli (1982). Constitui-se de quarenta pares de afirmações em uma escala de cinco pontos, sendo que os escores vão de 1 a 5 para cada item, em cada área e o escore mínimo é de (10) dez pontos e o máximo é de 50 (pontos). Na escala original, o instrumento possui cinco áreas de análise fatorial: professor, escola, aparência-física, adequação acadêmica e autonomia. Poppovic (1973) modificou essa escala e os pontos de análise fatorial passaram a ser: adequação acadêmica; aceitação social – professores e pais; ajustamento pessoal e próprio corpo. Os sujeitos que respondem ao questionário são orientados para que se centrem no que ele acha que é na maior parte do tempo e não como pensa que deveria ser ou que os outros pensam a seu respeito.

O Questionário de Auto-Satisfação de Miller, apresenta trinta perguntas, que requerem como resposta sim ou não. As perguntas são relacionadas a auto-imagem (físico), a sociabilidade, sentimento de adequação, habilidades cognitivas e motoras, por exemplo: Quase tudo o que você faz sai errado?, Você gostaria de ter um corpo diferente?. No Brasil, tal instrumento foi utilizado por Moysés em 1985, em sua tese de doutoramento. O instrumento passou por uma adaptação para crianças que não sabiam ler. O questionário foi aplicado individualmente a cada criança, que apontava para uma bolinha em direção à resposta escolhida (inspirada no ábaco), que era anotada pela pesquisadora. Depois do recolhimento dos dados, eram avaliados e aplicados valores, a fim de medir a auto-estima.

Em busca de uma escala de medição do autoconceito na pré-escola, Sánches e Escribano (1999) encontraram cerca de vinte e seis escalas direcionadas à medição de autoconceito na pré-escola e no ciclo inicial. Uma das escalas que esses autores descrevem é a Barber Scales of Self-Regard For Preschool Children, (L.W.Barber E J.H. Peating,) criada em

1977 e buscando através da observação externa com a avaliação dos pais, professores e outros adultos, avaliar sete componentes constitutivos do autoconceito: aprender determinadas habilidades, completar tarefas, vencer os medos, respostas das crianças às perguntas que lhe fazem, enfrentamento de frustração, comportamento socialmente aceitável, desenvolvimento da imaginação no jogo. Esses comportamentos se dividem em cinco níveis, cinco adequações de comportamento de acordo com a idade da criança que é observada, por exemplo: se uma criança de cinco anos encontra-se no nível 3, está apresentando um comportamento inadequado. A idade de aplicação é de 2 ao 5 anos.

As escalas encontradas por Sanches e Escribano (1999) foram: Behavioral Academic Self-esteem Scale (S. Coopersmith e R. Gilberts, 1982); Infered Self-Concept Judgment Scale (E. L. Mcdaniel, 1973); Perception Score Sheet (A.W.Combs e D.A. Soper, 1963); Self-Concept Subscale of Evaluation Scale (A.L.Butler, M.Church E M. Swayze, 1965); Animal Picture Q-Sort (J.E.Riley, 1965); Bledsoe Self-Concept Scale (J.C. Bledsoe, 1964); Brown Ids Self-Concept Referents (B.Brown, 1966); Children's Projective Picture of Self-Concept (J.R. Mcnamara, C.L. Poterfield, L.E. Miller e H.S. Arnold, 1971), Children's Self-Social Constructs Test: Preschool Form Self-Esteem Subtest (B.H. Long, E.H. Henderson e R.C.Ziller, 1967); Faces Scale (J.R. Frymier, 1972); "I Fell – Me Feel" (P.Yestts E E.L. Bentley, 1968); Joseph Pre-School and Prymary self- Concept Screening Test (J.Joseph, 1979); Martinek- Zaichkowsky Self-Concept Scale for Children (T.J.Martinek e L.D. Zaichkowsky, 1977); Measurement of Self-Concept In Concept In Kindergarten Children (L.Y. Levin e J.C. Lafferty, 1967); Pictorial Self-Concept Scale (A.S. Bolea, D.W. Felker E M.D. Barners, 1971); Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Yong Children (S.Harter E R. Pike, 1984); Preschool Self-Concept Picture Test (R.B. Woolner, 1966); Primary Self-Concept Inventory (D.Muller e R.Leonetti, 1974); Purdue Self-Concept Scale (V.G. Cicirelli, R.T. Coward, C.M. Crabill e W.F. Stultz, 1973); Quantified Self-Concept Inventory (W.Wattenburg e C. Clifford, 1964); Riley Preschool Developmental Screening Inventory (C. M. D. Riley, 1969); Self-Concept Interview (A.Fitzgibbon e G.Nimnicht, 1971); Structured Doll-Play Interview (A.S. Dreyer e D.Hupt, 1966); Thomas Self-Concept Values Test (W. L. Thomas, 1967); U-Scale Self-Concept Test (R.J. Ozehosky e E.E.T.Clark, 1970) .

Através da revisão de tais escalas, Sanches e Escribano (1999, p. 80) perceberam que existem dois tipos de mensuração de autoconceito acadêmico, para o diagnóstico em crianças: testes de auto-avaliação e provas que os adultos respondem em função do que observam nas crianças. Apontam ainda que estudiosos (JENSEN, MICHAEL E MICHAEL,

1975; MCDANIEL E LEDDICK, 1978; WATKINS E ASTILLA, 1980 e TURNER, 1981) que buscaram analisar a correlação entre auto-avaliação e registros de observações externas do observador, não conseguiram muitas vezes obter uma unicidade de dados entre aquilo que se observa da criança externamente e aquilo que ela se autoconceitua. Os motivos apontados por Sanches e Escribano (1999) pela não correlação são: julgamentos informais de professores, testes pouco normalizados; incongruência entre aquilo que se observa e aquilo é medido através da auto-avaliação.

Outros problemas detectados por Sanches e Escribano (1999), com relação aos testes de medição existentes, foram: despreparo daqueles que utilizam técnicas de observação projetiva e semiprojetiva; em geral, os instrumentos são de aplicação individual e o professor não dispõe de tempo para aplicá-lo, deixando de avaliar o autoconceito e muitos instrumentos não conseguem abranger a multiplicidade do autoconceito, se concentrando em alguns aspectos apenas. Outro fator fortemente apontado é o da desejabilidade social, que pela organização dos testes, se apresentam em situações bipolares negativas ou positivas, e as crianças que preenchem os testes, já possuem condições de distinguir aquilo que é socialmente aceito ou não, apontando respostas que vão garantir uma postura socialmente bem vista.

Percebendo estes problemas e a inexistência de testes em castelhano, Sanches e Escribano (1999) propuseram a construção de um teste que possa ser aplicado tanto individualmente como coletivamente (grupos de 8 ou 10 pessoas). Este teste foi intitulado como PAI (Percepção do Autoconceito Infantil), consta de 34 itens e cada um dos itens é constituído por um desenho no qual há um grupo de meninos ou meninas em situações sociais. Em cada quadro, uma das figuras exibe uma atividade representante do autoconceito positivo e outro do negativo. Ex: (item em forma coletiva): O pai e a mãe trouxeram um presente para uma das crianças, mas não trouxeram nenhum para a outra. Que criança se parece mais com você?. Para cada figura existem quatro possibilidades de repostas, que já estão prontas e requerem apenas que a criança assinale em um dos itens. Ex: 1) Não me dão muitos presentes. 2) Poucos, em meu aniversário. 3) Suficientes. 4) Me dão muitos presentes. Os valores das respostas são crescentes sendo que a criança que assinalar o item um, possui um autoconceito negativo. Soma-se apresentam uma auto-avaliação mais negativa. Na forma coletiva as crianças recebem as figuras e assinalam aquilo que melhor representam a situação que vive. As figuras alternam as posições direita/esquerda com as respostas negativas/positivas. A pontuação assemelha-se à prova individual, sendo que as figuras

negativas representam auto-avaliação negativa e as figuras positivas representam auto-avaliação positiva.

O PAI (Percepção do Autoconceito Infantil) busca abranger o autoconceito geral através de dez aspectos que consideraram constitutivos: 1) *Autonomia*, sentimento de independência; 2) *Segurança*, confiança em si mesmo na realização de tarefas; 3) *Esportes*, valor na competição; 4) *Família*, como se sente em relação a sua família; 5) *Aula*, a criança no mundo escolar que começou a frequentar há pouco; 6) *Social* - relações sociais da criança; 7) *Sentimentos afetivos*, como se sente, geralmente, triste, alegres, etc; 8) *Autovalor*, sentido da própria competência; 9) *Aspecto físico*, aparência física; 10) *Sentimento de posse*, de amigos, de objetos, entre outras coisas.

2.3.1 Observações críticas a psicometria

Embora os índices de pesquisas envolvidas com autoconceito e auto-estima apontam para a utilização quase única de instrumentos de medição como forma de análise, assinalamos a necessidade da reflexão dos estudos que utilizaram tais instrumentos como única fonte de informação do autoconceito do educando, para perceber as relações estabelecidas em âmbito escolar.

Anastasi (1977 p.37) ao estudar os testes de personalidade concluiu que alguns psicólogos sustentaram que, no domínio da personalidade, o indivíduo só pode ser descrito adequadamente através de suas inter-relações peculiares de comportamento, e não através de traços comuns. Essa forma de estudo representa uma reação extrema à natureza relativamente não padronizada dos aspectos emocionais e motivacionais da biografia de reações do indivíduo. Nessa perspectiva, um estudo intensivo do caso individual pode apresentar a imagem mais rica e mais precisa da pessoa. No entanto, o uso adequado de técnicas comuns e de dados normativos deve auxiliar, fundamentalmente essa análise.

Asch (1966, p. 451) critica a mensuração de atitudes:

Para estudar, psicologicamente, uma atitude, precisamos primeiramente, verificar quais são as crenças e as convicções de uma pessoa a respeito de determinado assunto; saber o que compreende e o que não consegue compreender; saber quão ampla ou quão limitada é sua perspectiva; se é rígida ou receptiva à novas experiências; se é inquieta, apática ou cínica; se é pensativa ou indecisa; saber que funções desempenham suas atitude. As escalas de atitude não apresentam respostas a estas perguntas; não se

preocupam, nem com a descrição de atitudes como experiências, nem com a observação de seu funcionamento. Não apresentam um conhecimento da maneira pela qual um indivíduo pensa a respeito de uma questão, o que sente a respeito, ou em que fundamenta suas convicções.

Moysés (2001) descreve que, em sua tese de doutoramento que realizou em 1982, estudou os efeitos dos tratamentos de valorização pessoal e clarificação de valores sobre a auto-estima de menores institucionalizados, e para tal pesquisa utilizou um instrumento de medida chamado Questionário de Auto-Satisfação de Miller, entretanto passados vinte anos, quando publicou o livro: “A auto-estima se constrói passo a passo”, assumindo uma abordagem sócio-histórica, diz que não usaria teste padronizado:

Penso que a auto-estima tem nuances tão subjetivas e variadas que dificilmente são captadas por testes. Naquela época mesmo já estava convencida de que eles poderiam ser substituídos por outros indicadores. Bastava a convivência com aquelas crianças, a observação do dia a dia e uma certa dose de sensibilidade para perceber o quanto se depreciavam. E quanto à mudança de auto-estima, no grupo em que ela ocorreu, as evidências eram gritantes. Uma consulta sistemática ao diário de campo – que mantive a despeito dos controles experimentais – teria me levado às mesmas conclusões pelos testes. (Moyses, 2001, p.101)

Os testes padronizados podem talvez, “facilitar” a tabulação de dados em pesquisas que envolvem grandes números de pessoas, oferecendo percentuais, mas não possibilita a visualização mais peculiar de quem está sendo avaliado, considerando essa visualização, como importante nas pesquisas que tratam da subjetividade humana.

De maneira geral, as pesquisas que buscam diagnosticar o autoconceito e auto-estima, através de mensuração, fecha possibilidades de respostas, para adequar a análise dos dados, considerados importantes, mas perde o dinamismo, as especificidades, que é natural do grupo humano, que não é homogêneo.

Ainda com relação às respostas já estipuladas, as pesquisas de autoconceito e auto-estima, em geral, apresentam níveis de respostas que se intensificam, e que podem dar margens à dúvidas, como por exemplo no Questionário de Auto-Imagem de Offer, na escala relacionamento familiar, uma das questões diz – Sinto que serei motivo de orgulho para meus pais no futuro: Descreve-me bem, descreve-me muito bem, descreve-me mais ou menos bem, não me descreve, de maneira nenhuma me descreve. Qual é a diferença na resposta: entre não me descreve e de maneira nenhuma me descreve?

Percebemos que por tentar elencar inúmeros fatores que podem influenciar no autoconceito do sujeito, os testes acabam, determinando padrões rígidos de comportamentos, e necessitam fragmentar partes (variáveis-fatores) para chegar no todo (no ser humano), e em geral, tais pesquisas não investigam as relações causais, revelando a influência positivista nesta forma de enxergar o ser humano e as relações causais.

Não há como negar as contribuições de tal metodologia, nos estudos do autoconceito, contudo, não podemos deixar de fazer alguns apontamentos que julgamos importantes e que propusemos anteriormente.

2.4 As pesquisas realizadas no Brasil

Apesar da proliferação cada vez maior das palavras auto-estima e autoconceito nos dias atuais, não são muitas as pesquisas científicas encontradas no Brasil, e, principalmente relacionadas à educação.

A maioria das pesquisas possui a característica do uso de testes padronizadas, ou seja, testes administrados, sob condições uniformes, que seguem procedimentos uniformes, e ainda uma avaliação em termos quantitativos: uma medição. Foge do objetivo do trabalho, averiguar se a definição de escalas percentuais, o tratamento estatístico, desvios padrão e se os escores utilizados são os mais adequados ou não, por isso, as apresentações das pesquisas buscam atender, aos objetivos do trabalho, considerando o tipo de instrumento utilizado, a amostra e os principais resultados encontrados, através das pesquisas brasileiras.

Em número menor, encontramos pesquisas que não seguem testes de medição e que não baseiam na avaliação em termos quantitativos, mas na análise contextual, observações, análise do discurso dos alunos e outros aspectos considerados relevantes no cotidiano escolar.

2.4.1 Abordagens padronizadas

Lima (1995) realizou um estudo comparativo na cidade de Bady Bassit, visando averiguar se a variável do fracasso escolar pode influenciar no rebaixamento do autoconceito dos adolescentes evadidos dos cursos noturnos do segundo grau escolar de escola pública. Para o trabalho, utilizou como instrumental metodológico, a versão traduzida e adaptada aos estudantes brasileiros por Sossai em 1975, do Questionário de Auto-imagem de Offer (QAO),

criado por Daniel Offer em 1969, com o objetivo de estudar o autoconceito de adolescentes do “senior high school”, que corresponde ao segundo grau do ensino brasileiro.

O Questionário de Auto-imagem de Offer, segundo Lima (1995), permite a avaliação da dimensão central da auto-imagem, que é o autoconceito. Na sua versão adaptada possui sete escalas, que dizem respeito aos aspectos que influenciam o autoconceito: controle de impulso, auto-imagem corporal, relacionamento social, moral, relacionamento familiar, domínio do ambiente externo e objetivo educacionais.

O estudo teve setenta sujeitos, na faixa etária entre quatorze e dezoito anos, divididos entre: vinte sujeitos do grupo padrão, (que permanecem na escola) e cinquenta do grupo desviante (evadidos). Os estudantes evadidos foram entrevistados no mesmo ano em que evadiram pelo pesquisador, que buscou os dados em seus locais de trabalho, residência e lazer.

Os dados encontrados pelo Autor, não confirmaram sua hipótese inicial – que os estudantes excluídos, apresentariam um autoconceito baixo, comparados àqueles que estão na escola. Pelo contrário, os adolescentes excluídos possuem um autoconceito mais elevado do que aqueles que continuam estudando, inferindo então, que a escola em vez de elevar o autoconceito dos adolescentes o rebaixa, apontando a necessidade de buscar um sentido mais profundo e consequente do cotidiano da prática escolar.

O Autor, porém, levantou alguns aspectos que devem ser considerados na compreensão da não confirmação da hipótese. Apesar dos sujeitos escolhidos serem excluídos da escola, já pertencem a um grupo “privilegiado”, por estarem no segundo grau, deixando para trás grande parcela de repetentes e evadidos do primeiro grau, limitando assim a influência da escolaridade no autoconceito. Quanto ao instrumento utilizado, Lima (1995) apontou que possui limitações e que, talvez, fosse necessário a utilização de outros instrumentos para avaliação de outras características ligadas à relação de autoconceito e fracasso escolar, sugerindo a aplicação de pesquisas qualitativas, para averiguar as correlações encontradas na pesquisa e captar outras informações que a pesquisa não pode focalizar.

Taliuli (1982) investigou o processo cognitivo de atribuição de causalidade, entre alunos de nível social econômico baixo e desempenho acadêmico, e ainda interpretou os sucessos e fracassos nos testes escolares buscando a possível relação com autoconceito. Sua amostra era composta por duzentas e dezoito crianças da periferia da Grande Vitória (ES) que cursavam a quarta série do primeiro grau, num total de dez classes. Para classificar a amostra como pertencente ao nível sócio-econômico baixo, utilizou a escala de Nível

Ocupacional de Hutchinson⁶ versus a escala de Nível Educacional Brasileiro. Entre os grupos selecionados, os sujeitos foram divididos em dois subgrupos, segundo a condição de promoção no sistema escolar: grupo com desempenho acadêmico satisfatório (D S), apresentando alunos com promoção sucessiva e adequada à faixa etária e série e perspectivas de promoção; o outro grupo foi o considerado com desempenho acadêmico insatisfatório (D I), composto por alunos com duas a três reprovações no sistema e inadequação da faixa etária para a série em que está.

De acordo com a divisão de desempenho acadêmico foram encontrados 128 alunos (cento e vinte oito) com desempenho satisfatório, sendo 55 masculino e 73 feminino e idade média de dez anos e 2 meses; e 90 com desempenho insatisfatório sendo 48 masculino e 42 feminino e idade média de 13 anos e 3 meses.

Os instrumentos utilizados foram: a) quatro testes escolares: dois para a situação de fracasso em linguagem e matemática e dois para situação de sucesso nas mesmas disciplinas; b) quatro questionários de sondagem das atribuições causais adaptados para as experiências de fracasso e sucesso (verificando coerência da auto-avaliação e resultado previsto e obtido, e identificando o tipo de atribuição feita pelo sujeito em relação ao resultado) e c) escala de autoconceito – “Como eu me vejo” de Ira J. Gordon, traduzida e adaptada por Poppovic (1972).

Os procedimentos seguiram as etapas: aplicação dos testes escolares; devolução dos resultados dos testes; sondagem da atribuição causal e por último a aplicação da escala de autoconceito. Tal medida de autoconceito utilizada na pesquisa foi justificada pela adequação aos propósitos da pesquisa porque envolve comparação entre grupos, que aqui seriam: DS (desempenho satisfatório) e D I (desempenho insatisfatório).

A escala de autoconceito “Como eu me vejo” é composta de quarenta partes de afirmações opostas, relativas à quatro áreas: adequação acadêmica; pares, pais e professores; próprio corpo; e ajustamento pessoal. A origem da escala é dos Estados Unidos e foi aplicada em estudantes entre nove e dezoito anos. Segundo Taliuli (1982), essa escala foi adaptada para estudos brasileiros eliminando os itens considerados inadequados para a população brasileira e segue os procedimentos utilizados para a tabulação dos escores em autoconceito

⁶ A escala de nível Ocupacional de Hutchinson prevê a classificação da amostra por níveis ocupacionais, sendo que os pontos representavam: de 5 a 10 pontos: N.S.E., alto; de 11 a 24 pontos: N.S.E., médio e 25 a 32 pontos: N.S.E., baixo. No Brasil, Taliuli (1982), ao aplicar tal escala, encontrou a maioria dos pais dos alunos que pertenciam ao nível sócio econômico baixo (N.S.E.), são trabalhadores sem ocupações especializadas, e cargos subalternos “(...) Trabalhadores avulsos ou biscateriros, funcionários civis ou militares subalternos (...)” (1982, p.49); além do nível de instrução também ser baixo, a maioria dos sujeitos são analfabetos ou possuem o 1º grau completo.

seguiram os contidos no manual e consistem em uma somatória de pontos obtidos para cada fator ou subescalas de autoconceito.

As conclusões assinaladas, pela Autora, revelam que o fracasso escolar no sistema brasileiro de ensino estadual pode ser explicado por variáveis psicológicas e ainda que há necessidade de se realizar estudos semelhantes, assim como, implementar programas motivacionais.

Constatou-se que, em situação de sucesso vivida pelos grupos de desempenho satisfatório e insatisfatório, há uma grande tendência de se auto-responsabilizar, forma caracterizada pelo padrão atribucional de internalidade como esforço pessoal, e não como capacidade pessoal (outro padrão interno). Taliuli (1982) justifica isso relacionando-a à absorção da ética do esforço pessoal, instrumento da ideologia de classes dominantes no contexto social, que atribui ao indivíduo a responsabilidade pessoal pelo lugar que ocupa na classe social. Em situação de fracasso o grupo de desempenho satisfatório, atribuiu o fracasso para dificuldade da tarefa que é considerada uma causa externa. As atribuições apresentadas pelo grupo de desempenho insatisfatório foram causas internas: falta de aptidão e falta de esforço. Estes resultados comprovam que crianças com histórico de fracasso escolar se percebem como incapazes para realizar os testes escolares com bom desempenho.

Outro dado evidenciado, na pesquisa de Taliuli (1982, p.130), foi a relação significativa entre autoconceito e desempenho acadêmico. Os alunos com desempenho acadêmico satisfatório obtiveram escores de autoconceito superiores aos escores obtidos dos com histórico de repetência e inadequação de idade (desempenho insatisfatório). Além disso, a Autora sugere que pesquisas como estas, tenham um processo de observação em sala de aula por um espaço de tempo maior, e que esta observação seja a medida mais válida e estável das atribuições causais.

Amaral (1986) buscou investigar a influência de diferentes graus de deformidade faciais (congenitas e adquiridas) no autoconceito, na avaliação dos significativos (sujeito colega -pessoa próxima significativa) e na realização acadêmica e fora da escola.

A amostra foi composta por 36 crianças de ambos sexos, entre 6 e 12 anos, de nível sócio econômico baixo, frequentadoras da Sobrapar (Sociedade Brasileira de Pesquisa e Assistência para Reabilitação Crânio Facial), e frequentadores de salas de aulas regulares de ensino. De acordo com as deformidades faciais, os grupos foram divididos assim: grupo masculino e feminino de pequenas deformidades congênitas (em sua maioria com lábio leporino), grupo masculino e feminino com grandes deformidades congênitas; e grupo masculino e feminino com deformidades adquiridas (queimaduras). Essas crianças

compuseram o grupo de sujeitos alvos e foram pareadas com duas outras crianças (colega de classe e melhor amigo), denominadas sujeitos pares. Além desses sujeitos, os pais e professores foram sujeitos avaliadores, compondo a parte de hetero conceitos.

Os instrumentos de coletas de dados utilizados nesta pesquisa foram: desenho da auto-imagem e da imagem do outro; escala diferencial semântica (DS) de Osgood (1957) para os autoconceitos real e ideal: eu sou e gostaria de ser e hetero conceitos real e ideal: ele é/ eu gostaria que ele fosse. Os sujeitos alvos utilizaram a auto-avaliação através do desenho e do diferencial semântico (DS). Os pares e colegas foram solicitados a se auto-avaliarem e avaliarem o amigo com deformidade através do diferencial semântico e os professores e pais avaliaram os sujeitos alvos com o diferencial semântico. No que se refere ao desempenho acadêmico, foram aplicadas provas de língua portuguesa (ditado, cópia e leitura) e matemática avaliadas pela professora e pesquisadora.

Como o instrumento de mensuração de autoconceito, foi utilizada a escala de diferencial semântico criado por Osgood e colaboradores (1957). É uma escala bipolar constituída de sete intervalos, cujo objetivo é medir o significado que um conceito tem para a pessoa que o avalia (AMARAL, 1986). O diferencial semântico representa um procedimento padronizado e quantificado, para medir as conotações de qualquer conceito para o indivíduo (ANASTASI, 1977). A forma original da escala é constituída em uma escala de sete pontos que recebem valores numéricos de 1 a 7 ou de -3 a + 3, entretanto, a Autora optou por utilizar-se de uma escala adaptada por Santos 1975 (apud AMARAL, 1986) com cinco intervalos apenas.

Os adjetivos utilizados foram analisados pela pesquisadora, e por um grupo de professoras denominadas juízas que colaboraram para avaliar o instrumento. No total foram dez adjetivos: doentio/sadio; pequeno/grande; independente/dependente; calmo/nervoso; falante/calado; agradável/desagradável; bonito/feio; obediente/desobediente; desatento/atento; inteligente/burro. Antes da escolha de cada adjetivo era explícito, a maneira de preenchimento de cada sujeito: como é, e como gostaria que fosse.

Dentre as muitas descobertas de Amaral, (1986) ressaltamos as ligadas ao desempenho acadêmico e autoconceito do sujeito-alvo:

- Que crianças com deformidades faciais, de um modo geral, têm consciência de sua auto-imagem representada através do desenho, com algumas exceções de desenhos de crianças (femininas) com deficiência adquirida (queimadura) que retratam a imagem que tinham antes do fato que as deformaram: não retrataram a deformidade no desenho do outro.

- As crianças com pequena deformidade facial (fissurados) apresentaram mais dificuldades de se desenhar, inferindo-se que tenha associação do problema facial ao problema da comunicação verbal, que foi generalizada para outras comunicações.
- Os sujeitos-alvos apresentaram autoconceito real abaixo do ideal, o que não ocorreu nos grupos controle.

Bechara (1978) realizou, em sua dissertação de mestrado, um estudo comparativo do autoconceito de adolescentes com diferentes experiências de grupo em situação escolar, com o objetivo de caracterizar o autoconceito dos dois grupos nas áreas de adequação acadêmica e aceitação social; e ainda fazer a correlação do autoconceito dos sujeitos de cada uma dos dois grupos nas áreas de aceitação social e status sociométrico, verificando a correlação entre o autoconceito dos sujeitos de cada um dos grupos na adequação acadêmica e realização escolar.

A amostra geral era composta por 85 alunos de duas escolas com matriz curricular diferente. Uma dessas escolas tinha como característica o trabalho em grupo e o estudo dirigido, era uma escola experimental com período integral, e com um currículo que era ativo que previa artes industriais, práticas comerciais e educação doméstica, o que possibilitava segundo Bechara (1978) o quadro de experiências pessoais que favoreciam o autoconhecimento. O trabalho em grupo favorecia o autoconhecimento e a trocas de vivências. Os grupos eram organizados sociometricamente e, no momento da avaliação, havia a auto-avaliação e a avaliação do grupo. O aluno era avaliado globalmente para a promoção na série seguinte. Este grupo foi denominado GCT (Grupo com treinamento) composto por 41 alunos adolescentes do segundo grau, com 18 anos em média, que tiveram desde o 1º grau (5ª série) esse tipo diferenciado de formação.

O outro grupo denominado GST (Grupo sem treinamento) era constituído por 44 sujeitos de uma escola estadual de 2º grau com o currículo comum. A metodologia de trabalho previa apenas realizações individuais e raramente trabalhos em grupo. Não se utilizava a organização desses grupos pela sociometria. Segundo Bechara (1978), quando os trabalhos em grupo ocorriam, não se fazia a avaliação grupal ou da atuação de cada membro do grupo como ocorria na outra escola. A avaliação dos alunos era feita a partir dos conceitos, para efeito de promoção.

A metodologia utilizada pela pesquisadora foi dividida em quatro momentos. Para a organização da amostra aplicou-se um questionário para reunir os sujeitos que fariam parte da pesquisa seguindo as características do grupo GST e GCT.

Num segundo momento, aplicou-se a escala de autoconceito: “Como eu me vejo” (How I See Myself Scale) em forma de questionário. Esta escala, como já explicitamos, foi construída e validada por Ira Gordon (1968) composta por 40 pares de afirmação. Bechara (1978) utilizou a versão adaptada de Poppovic que contempla as seguintes áreas (segundo uma análise fatorial): adequação acadêmica; aceitação social: pais e professores; ajustamento pessoal e próprio corpo. Para fins de análise da pesquisa, a Autora utilizou apenas as áreas de adequação acadêmica e aceitação social. A pontuação em cada área variava entre dez pontos (escore mínimo) a 50 pontos (escore máximo), pois a escala era de cinco pontos e os escores iam de 1 a 5 para cada item.

Após a coleta de dados para o estudo de autoconceito, a Autora aplicou testes sociométricos aos alunos de forma coletiva.⁷ A maneira utilizada por Bechara (1978), foi a escolha de três nomes de colegas de classe que gostariam de compor um grupo para estudo e três nomes de colegas de sala que formariam um grupo para jogar. Após a coleta desses dados a autora desenvolveu uma matriz sociométrica, levantando os primeiros, segundos e terceiros lugares de preferência de escolhas de alunos da classe. O cálculo aplicado pela autora seguiu total de cada nível de escolha, multiplicando por três se aparecesse como primeira escolha, por dois, se aparecesse em segundo lugar e por um se aparecesse em terceiro lugar. Cada sujeito soube de seu *status* sociométrico, através da somatória das três parcelas. A justificativa da utilização desse teste foi à concepção de que o autoconceito é influenciado pelo julgamento do outro.

Com a finalidade de conhecer o nível de realização acadêmica, Bechara (1978) optou pelo levantamento de notas escolares de dois semestres do ano letivos, através da média aritmética de oito matérias do currículo comum. A Autora faz uma observação crítica sobre as notas como instrumento ineficiente para avaliação escolar, no entanto, como dá preferência a testes padronizados, prefere ficar com as notas como único recurso que se dispõe para avaliar o desempenho acadêmico.

Os resultados encontrados foram:

- Não houve diferença de médias (em termos de significação estatística) dos grupos com e sem treinamento, no que se refere à autoconceito, à aceitação social e à adequação

⁷ O teste sociométrico é um instrumento desenvolvido por Moreno, que busca analisar a estrutura social, através de atrações e repulsas encontradas em um grupo. O sujeito aponta (oralmente ou por escrito) suas preferências e rejeições na possível formação de um grupo, com ordem crescente dos nomes dos parceiros escolhidos. Após o recolhimento desses dados, o pesquisador pode traçar uma matriz sociométrica, que seria a visualização daqueles que são mais requisitados ou menos requisitados seguindo a soma do grupo e a ordem de aparecimento dos nomes.

acadêmica. Bechara (1978) inferiu que o tipo de trabalho diferenciado não interferiu no desenvolvimento do autoconceito.

- Os grupos, sem treinamento, obtiveram melhores médias escolares; contrariando a hipótese da pesquisadora que esperava que, o grupo com menores alcances de notas teriam baixo autoconceito.

A partir desses dados, a Autora compara notas de um grupo e o outro, mesmo sabendo das diferenças curriculares e formas de avaliar, e justifica que o GCT, não apresentou baixo autoconceito porque esses alunos não tinham só como avaliação a nota do professor. Os alunos possuem autodescrição e retro-informação sobre o desempenho, não valorizando tanto a nota.

- Na distribuição dos índices do *status* sociométrico do sociograma de trabalho, houve diferença na variância entre os mais escolhidos e os menos escolhidos entre os GCT e GST. No sociograma de recreação, não houve variação estatisticamente significativa. As médias dos dois grupos referente ao índice de escolha do sociograma também foram parecidas.

- Nos estudos correlacionais entre autoconceito (aceitação social) e sociograma de trabalho, a Autora percebeu a diferença entre os grupos GCT e GST. O GCT (Grupo Com Treinamento) apresentou uma correlação positiva entre o modo que aluno se vê e a maneira de que os outros os vêem. O fato foi explicado, por Bechara (1978), tendo como referência a diferença do trabalho em grupo que receberam desde as séries iniciais;

- Não foi encontrada correlação entre autoconceito (aceitação social) e sociograma de recreação (jogos) em nenhum dos grupos;

Nas reflexões finais, a Autora usa alguns dados que encontrou nas justificativas das escolhas do teste sociométrico recreação para discutir a postura da escola, além dos muros escolares. Na fala de um aluno ela percebe uma dissociação da escola do quadro pessoal do aluno “a sociedade com a qual eu convivo desliga-se completamente da vida escolar” (BECHARA, 1978, p. 96). Aponta também a ação limitadora da nota em quantificação, que tende a se caracterizar como um referencial de fracasso ou sucesso escolar, deixando de lado a avaliação de desempenho realmente, apesar de utilizá-la como instrumento de análise.

Como sugestão, a Autora considera a necessidade e a importância da realização de estudos sobre autoconceito em educandos desde os primeiros anos escolares, verificando a relação entre os valores familiares e escolares. E ainda, mudanças na forma de avaliar o desempenho escolar.

Considerando a relevância de estudos sobre autoconceito, e a escassez de trabalhos que focalizem o autoconceito do professor, ainda Bechara (1986), investigou: O autoconceito do professor de primeira série de 1º grau e algumas variáveis. A justificativa da relevância era a da necessidade de se conhecer o autoconceito do professor, como grande influenciador do autoconceito da criança e ainda, a relação da eficiência no trabalho realizado, por aqueles que se veem de maneira positiva. A preocupação da autora foi conhecer como o professor se percebe enquanto pessoa na sua totalidade e não apenas como profissional.

A amostra foi composta por 175 professores, dos quais 174 femininos e apenas um do sexo masculino. As idades dos professores variavam entre 22 a 57 anos, com a maior concentração de idade média de 36 anos. O período de coletas de dados foi durante o ano de 1983, nas Escolas Municipais de São Paulo.

Os instrumentos utilizados para a pesquisa foram: 1) questionário com objetivo de obter dados pessoais dos sujeitos participantes (idade, sexo, escolaridade, experiência profissional e nível sócio-econômico); 2) escala de autoconceito baseada na EFA (Escala Fatorial de Autoconceito), construída por Tamayo (1981); 3) ficha de matrícula e índice de promoção dos alunos - a ficha buscava informações sobre: a classe, o número de alunos com idade adequada à 1º série e os retidos, sexo dos alunos, e ainda informações sobre o desempenho baseado em notas, no que diz respeito a aprovação e reprovação da criança no final do ano letivo; e 4) critério ABA-ABIPEME de Classificação Sócio-Econômica, este item faz parte do primeiro instrumento, o questionário que previa a situação econômica do professor, atribuindo pontos a aspectos do conforto doméstico e a escolaridade.

Nessa pesquisa, a escala utilizada para mensurar o autoconceito foi uma adaptação da EFA (Escala Fatorial do Autoconceito) elaborada por Tamayo (1981), seguindo a técnica do Diferencial Semântico. Esta escala bipolar, (já explícita antes) é composta por 7 pontos para cada item (se aproximar mais do 1, indicaria autoconceito negativo e se fosse mais próximo do 7, indicaria autoconceito positivo), e 79 pares de adjetivos com seus antônimos. Com a adaptação, novos pares de adjetivos foram incluídos e alguns substituídos, ficando no total de 80 pares de adjetivos. O escore mínimo da escala seria de 80 pontos e o máximo de 560 pontos, ou seja quanto menor a pontuação, menor o autoconceito.

Os principais apontamentos feitos pela Autora, no final da pesquisa, foram: a avaliação do autoconceito por meio de uma Escala Fatorial comprovou que os professores em geral manifestam autoconceito positivo. Entre os fatores o self-ético-moral e geral, houve uma

conceituação mais positiva e entre os fatores self-social: atitude social e self-pessoal: autocontrole, a conceituação foi mais negativa.

No que se refere à correlação entre os escores de autoconceito do professor (em cada um dos fatores de autoconceito: geral (1); self-ético-moral (2); self-social: receptividade social (3) ; fator (4) self-somático; self-pessoal: autocontrole (5) e self-social: atitude social (6)) e ainda índice percentual de promoção de alunos. Não foi encontrada relação estatisticamente significativa, concluindo que, não há correlação entre autoconceito e desempenho do professor. Nem o tempo de formado, nem a idade, nem a experiência de magistério, e nível sócio econômico, tiveram correlação com o autoconceito do professor.

A explicação para os dados encontrados nesta pesquisa, que segundo a Autora, esperava que pelo desprestígio da profissão fossem encontrados professores com autoconceito negativos, afinal, a literatura utilizada pressupunha tal resultado. Contudo, o professor tende a ser como ele acredita que os outros esperam que ele seja, ou seja, busca o enquadramento aos estereótipos de professor idealizado pela sociedade. Mesmo que na história do magistério mostre diversas mudanças na postura do professor, assim como achatamento salarial, existe uma cristalização da imagem do professor ideal. O professor muitas vezes é considerado idealista, e parece interiorizar esse estereótipo. Bechara (1986) aponta isso como a presença da deseabilidade social, pois os professores que preencheram o questionário estariam respondendo pelo que se deseja que eles sejam e não pelo que se percebem realmente, embora a pesquisadora tenha buscado trabalhar com a percepção do professor como pessoas, as repostas se reteram na idéia de como são profissionalmente.

A expectativa que a sociedade tem em relação aos papéis, influenciou o autoconceito do professor, podendo ter ocorrido um camuflar das percepções reais do professor, que diante da limitação do instrumento e da complexidade do constructo, não se pode encontrar o que era previsto. A autora ainda sugere que outros instrumentos sejam utilizados, como entrevistas e autodescrições livres, e ainda que, a abordagem do pesquisador seja direta ao sujeito, o que não ocorreu nesta pesquisa, pois os questionários foram distribuídos através dos superiores (orientadores, coordenadores e ou diretores da escola).

Castro (1999) traz sua contribuição aos estudos de autoconceito e auto-estima buscando analisar as relações entre autoconceito, atribuição, metacognição e o desempenho acadêmico de alunos das três séries do segundo grau, em uma escola particular de Santos – SP.

A amostra foi composta por 67 estudantes, 34 do sexo feminino e 33 do sexo masculino, para verificar também a variável sexo.

A coleta de dados foi feita através dos seguintes instrumentos: Escala de Autoconceito, questionário (D.S.); Inventário sobre conhecimento e regulação metacognitivos – Metacognitive Awareness Inventory (M. A I.); Escala Multidimensional - Multiatribuicional Causal-Multidimensional – Multiattributional Causality Scale (M.M.C. S.) e conceitos escolares obtidos pelos alunos durante o ano de 1998.

A escala de autoconceito, utilizada por Castro (1999), foi a desenvolvida por La Rosa (1989) que avalia o autoconceito em seis dimensões: ética, social, emocional (subdividida em: estado de ânimo, sentimentos inter-individuais e saúde emocional), ocupacional, sócio-econômica e a aparência física. Esse questionário é também uma variação do Diferencial Semântico, muito utilizado em pesquisas de autoconceito. As seis dimensões são distribuídas em outras subescalas, com 76 adjetivos que são assinalados um a um, valendo sete níveis de pontuação de acordo com aquilo que mais expressar o que o sujeito acreditar. Ex: Julgo-me: Baixo/ Alto, podendo assinalar: muito baixo, bastante baixo, um pouco baixo, nem baixo nem alto, um pouco alto, bastante alto ou muito alto. Entre estas opções na escala, existem aquelas que tendem a expressar características positivas e outras negativas, recebendo assim pontos que determinarão no final da escala, após a somatória, se o sujeito possui bom ou mal autoconceito.

Dessa mesma forma, é que Taliuli (1982) buscou averiguar as atribuições causais dos alunos frente ao seu fracasso ou êxito. Castro (1999), através da escala Multidimensional - Multiatribuicional, (Causal-Multidimensional Multiattributional Causality Scale M.M.C.S.), desenvolvida por Lefcourt, Von Baeyer, Ware e Cox em 1979, buscou averiguar o locus de controle, e grau de estabilidade, no desempenho acadêmico, e ainda, de afiliação e relacionamentos interpessoais. Esta escala foi baseada no modelo de Weiner (que será explícita no cap.III, no item do autoconceito acadêmico).

Os resultados encontrados, na análise quantitativa dos dados foram: a) os estudantes de alto nível de desempenho acadêmico têm elevado autoconceito acadêmico em aptidão/capacidade, e maior habilidade metacognitivas relativa ao conhecimento e uso de estratégias reguladoras do próprio conhecimento; b) estudantes do sexo masculino de baixo nível acadêmico, atribuem seu desempenho às causas externas, como sorte e aspectos de contexto; c) os de alto nível acadêmico, tanto feminino quanto masculino, evidenciam, locus de controle interno mais relacionados ao esforço. Castro (1999) apontou a necessidade de se desenvolver autoconceito acadêmico positivo, provocar as atribuições causais internas, e ainda, habilidades metacognitivas como preditoras de motivação para o desempenho acadêmico eficiente e responsável importante influência na motivação para apreender.

Duas outras pesquisas a respeito de autoconceito e auto-estima, foram desenvolvidas por Souza. Em um estudo exploratório sobre a auto-imagem de adolescentes de Presidente Prudente, Souza (1978) buscou analisar a relação entre auto-estima do adolescente e as possíveis variáveis que considerou. A amostra foi composta por 800 alunos de escolas estaduais de primeiro e segundo grau (Ensino básico) do município de Presidente Prudente.

Utilizou como instrumento para medir a auto-estima, a Escala de Auto-Estima de Rosenberg (1973), construída com base na Escala de Guttman, com algumas adaptações a sua forma original em inglês. É composto por dez itens, (questionário) que possuem relação com: indicadores psicofisiológicos da ansiedade, reputação no grupo e depressão. Constituída por dez itens, com perguntas, cujas respostas podiam variar entre quatro possibilidades: concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente. Ex Item VI: Eu me inclino a sentir que sou um fracasso, eu assumo uma atitude positiva para comigo mesmo. Os resultados da escala, se obtinha através da pontuação da escala que de acordo com a resposta variavam de 0 (auto-estima altíssima) à 6 pontos (auto-estima baixíssima). A classificação representaria: alta (0,1,2) média (3) e baixa auto-estima (4,5,6).

Além da escala de auto-estima, Souza (1978) utilizou outras medidas que segundo os estudos de Rosenberg, estariam relacionados com a auto-estima: a) Medida de estabilidade do eu, que busca classificar o grau de estabilidade do sujeito como estável, instável e com estabilidade média; b) Medida de confiança nas pessoas, que avalia o grau de confiança nas pessoas: alto, médio, ou baixo; c) Medida de sensibilidade às críticas, que caracteriza se o sujeito é pouco ou muito sensível às críticas que lhes são feitas. As respostas positivas indicavam alto grau de sensibilidade; d) Medida de fantasia, que avalia a tendência a fantasiar que o indivíduo possui; e) Medida de sintomas psicossomáticos: identifica a presença de sintomas psicossomáticos da ansiedade; f) Medida de interesse dos pais, busca a relação entre interesse e indiferença dos pais com os filhos; g) Medida de relacionamento com o pai que busca caracterizar o grau de intimidade no relacionamento do adolescente com o seu pai: íntimo, distante, ou intermediário, e medida para estabelecer o nível sócio-econômico, segundo as variáveis: profissão, o grau escolar do pai e os rendimentos familiares.

Souza (1978) elaborou, mais duas medidas: Medida de aceitação sexual, que procura identificar o grau de adaptação do sujeito à categoria sexual que pertence e também a Medida de aceitação religiosa que pretendeu indicar a importância de uma orientação religiosa recebida e sua satisfação. Os sujeitos ainda responderam a um questionário

fornecendo informações sobre: idade, status social e características familiares, para caracterizar as variáveis que interferem na auto-imagem do adolescente.

Nas conclusões finais, Souza (1978) encontrou entre as dezoito variáveis que poderiam interferir na auto-estima, doze que possuíram uma relação significativa (idade, classe social no geral, classe social e gênero masculino, aceitação religiosa, aceitação sexual, ordem de nascimento, interesse dos pais, relacionamento com o pai, ansiedade, estabilidade da auto-imagem, tendência a fantasiar e confiança nas pessoas) e seis foram desconsideradas (classe social e gênero feminino, sexo, estrutura familiar, número de irmãos e sensibilidade a críticas). Entre os fatores considerados influentes da auto-estima têm: a) idade - para a autora a adolescência é um período de distúrbios da auto-imagem, devido às transformações do corpo e da identidade, por isso foi confirmado que a medida que se aproxima a fase final da adolescência, a pessoa se torna mais segura de si mesma, mais adaptada à sua nova imagem e possui uma auto-imagem mais positiva. b) classe social - comprovou-se que alunos de classes sociais mais altas possuem melhor aceitação de si mesmo e maior probabilidade de auto-estima alta do que os de classe baixa. Entretanto, houve discrepância na análise entre gênero e classe social, pois os dados comprovaram que todos os alunos são oriundos do mesmo contexto social, meninos e meninas, mas que o fator classe social aparecem diferenciados. A Autora atribui isso às diferentes formas de criação. c) em relação à intimidade com os pais e os adolescentes que apontaram ter um bom relacionamento com os pais manifestaram uma maior tendência à alta estima. d) religião - houve significativa relação entre auto-estima e aceitação religiosa entre alunos com auto-estima alta, justificando a formação religiosa e o conseqüente engajamento do sujeito em uma denominação religiosa. e) família - em relação a posição dos filhos, os dados indicaram auto-estima elevada os caçulas em vantagem a outras posições ou ser filho único, comprovou-se também que filhos que percebem mais interesse dos pais, possuem mais auto-estima que aqueles que percebem a indiferença. f) correlatos psicológicos - no que se refere à ansiedade, encontrou-se relação significativa entre auto-estima e ansiedade, porém os dados estatísticos não conseguiram detectar se a causa da baixa auto-estima é ansiedade ou vice-versa. O aspecto mais significativo foi associado à ansiedade e à estabilidade da auto-imagem, revelando que, quanto mais instável for a auto-imagem, mais baixa a auto-estima. No aspecto tendência a fantasiar, encontrou-se relação significativa, caracterizando que sujeitos com baixa auto-estima tem mais tendência a fantasiar, e aqueles com auto-estima elevada se mostram menos propensos a viver no mundo da imaginação. Com referência à confiança nas pessoas os dados mostraram relação significativa, porém a maioria dos sujeitos apresentou um conceito médio para a confiança.

Em sua segunda pesquisa Souza (1985), investiga a relação entre alguns aspectos da personalidade e êxito ou malogro no concurso vestibular em adolescentes da cidade de Marília. Os resultados dos vestibulares foram analisados com as relações: estabilidade do eu, auto-imagem, auto-estima, confiança nas pessoas, sensibilidade à críticas, tendência a devaneios, afeto depressivo e atitude para com o futuro e a religião.

A amostra foi composta por 180 adolescentes, de sexo feminino e masculino, entre 16 a 22 anos de idade que frequentavam cursinhos pré-vestibulares em dois colégios da cidade de Marília. Esses estudantes responderam os questionários antes e depois dos testes vestibulares, para verificação das relações entre os aprovados e reprovados.

O instrumento utilizado para essa pesquisa, no que diz respeito à auto-estima foi semelhante ao da pesquisa anterior: Escala de Auto-estima de Rosenberg, e também as mesmas medidas utilizadas na pesquisa anterior com algumas pequenas alterações: medida de auto-estima; medida de estabilidade do eu; medida de confiança nas pessoas, medidas de sensibilidade à críticas, medida de fantasia, medida de sintomas psicossomáticos de ansiedade, medida de afeto depressivo, medida de aceitação sexual, medida de aceitação religiosa, medida de atitudes em relação ao corpo, ao futuro e ao seu próprio nome. A medida para estabelecer o nível sócio econômico, também foi utilizada, assim como os dados de aprovação ou reprovação nas provas vestibulares.

Os resultados encontrados, segundo os dados estatísticos foram: a relação existente entre tendência ao devaneio e êxito ou fracasso no vestibular, comprovando que os sujeitos reprovados no vestibular, que possuíam antes da prova uma maior tendência a fantasiar, após os resultados, deslocaram-se para uma categoria mais baixa: estabilidade do *eu* e malogro no vestibular, apresentando dados que mostraram que os sujeitos possuíam um *eu* estável, após o vestibular, permanecendo nesta categoria, entretanto, aqueles que apresentavam instabilidade do eu, 16 permaneceram assim, após o fracasso, 15 se deslocaram para um *eu* mais estável, não comprovando a hipótese que se referia à instabilidade, após a experiência do fracasso. Outras variáveis não foram consideradas estatisticamente significantes para a Autora.

Entre outras importantes considerações que foram feitas pela autora, relativa aos resultados encontrados e a metodologia utilizada na pesquisa, Souza (1985) ao final do trabalho reflete sobre a possibilidade de que os resultados quantitativos obtidos através das escalas camuflaram dados: aqueles que se referem às conversas informais que teve com os vestibulandos foram reveladas como, por exemplo, o quanto é desagradável a experiência do vestibular, e as consequências negativas. Apesar do Instrumento (Escala de Auto-estima de

Rosenberg) já ter sido utilizado em outras pesquisas, a autora levanta a idéia de que esta) escala não detecte nuances mais sutis das alterações emocionais, sugerindo o uso de instrumentos menos estruturados como entrevistas ou testes projetivos.

A referida autora aponta também, as possibilidades de que as respostas dadas pelos alunos, foram intencionais e coerentes, ao invés de revelarem fatores e condições emocionais efetivamente existentes. Tal hipótese foi levantada pela experiência que esses alunos apresentam em testes, como discentes de cursinhos pré-vestibulares. O material utilizado não captou a relação entre a aprovação dos alunos nos concursos vestibulares quanto às primeiras e segundas opções, tanto em carreira escolhida quanto em faculdade escolhida. Souza (1985) revela que a reprovação em faculdades e cursos que eram almejados, faz com que os alunos mudem o nível de exigência buscando se adequar às possibilidades reais.

Moysés (2001) em 1980, com o objetivo de elevar a auto-estima de crianças pobres e institucionalizadas, realizou sua pesquisa com crianças providas de dois internatos: um dirigido por freiras, apenas para meninas, e outro dirigido por um pastor evangélico, que abrigava apenas meninos.

Os ambientes dessas instituições foram descritos como rígido em disciplina, e que usava mecanismos de coação: castigos, silêncios, impedimentos de visitas, e às vezes punições físicas. Concomitante à essa forma disciplinar, Moysés (2001) descreve que a presença do aspecto religioso também existia.

Como instrumento teórico, a autora utilizou a psicologia humanista, mais especificamente Carl Rogers. Como instrumento de medição de autoconceito, utilizou o Questionário de Auto-Imagens de Offer, já mencionados anteriormente no subitem referente à psicometria.

Para a organização da amostra, selecionou 45 (quarenta e cinco) participantes em cada instituição, dividindo-os em três grupos: clarificação de valores, valorização pessoal e jogos. A idade dos participantes variava entre sete e quatorze anos. Os grupos participaram 24 sessões, que também eram dirigidas por outros profissionais (fonoaudióloga, psicólogo, e duas professoras).

No grupo de clarificação de valores, se trabalhou o processo de autoconhecimento, com a revelação das referências, das atitudes, dos sentimentos, e das idéias que cada aluno fazia de si mesmo. Já no grupo de valorização pessoal, o objetivo foi trabalhar atividades (jogos, atividades de expressão corporal) que inspirassem confiança entre os participantes e liberdade de expressão. No grupo que ficou com jogos, trabalhou com loto, dominó, e mico-preto para analisar os efeitos positivos, quando se tinha estimulação.

Dos três grupos, a autora percebeu que, aqueles que passaram por experiências de valorização pessoal, tiveram uma efetiva mudança na auto-estima e de comportamento mais autônomo também. A obediência às rígidas regras das instituições, foi ameaçada, porque as crianças que passaram pela valorização pessoal, ficaram independentes, como descreve Moysés (2001).

Outros dados foram evidenciados pela autora: crianças menores possuíam níveis mais elevados de auto-estima, sendo interpretados pela autora como diferença do tempo de internação; a idéia de pertencer a um orfanato é de desvalia; e que crianças que mantinham contatos com pessoas externas, oscilavam menos na variação de auto-estima, do que aqueles que não possuíam nenhum contato.

2.4.2 Abordagens não padronizadas

No Brasil, maioria das pesquisas realizadas, segue abordagens estrangeiras, conforme apontamos em momentos anteriores, cujos instrumentos metodológicos se pautam em medição através de escalas.

Apesar da quantidade reduzida, alguns trabalhos foram encontrados, que além de não seguirem tais abordagens, lançam olhares críticos sobre pesquisas padronizadas: Pacheco (1996: 139): “Não foi utilizado nenhum tipo de escala ou medida objetiva, por acreditar que tais recursos restringem a visão a respeito dos sujeitos observados”.

A posição de Oliveira (1994 p.19) é:

Ao nosso ver, esses procedimentos teórico-metodológicos, que tem como eixo a mensuração de características da personalidade, bem como o estabelecimento de correlações com outros fatores (de ordem social, econômica, cultural, religiosa, educacional, ente outras coisas), também quantificados, têm limitado as possibilidades de abordagem e de compreensão de fenômenos que dizem respeito ao tema em questão (...)

Moysés (2001) reconhece também as restrições conceituais e metodológicas nas quantitativas sobre autoconceito e auto-estima por excesso de delimitação dos objetos de estudos, tornando a pesquisa reducionista demais, pecando por não abordar aspectos contextuais relevantes. Contudo reconhece as contribuições de tais pesquisas, pelo grande acervo literário já produzido e que pode trazer algumas pistas de trabalhos a ser realizados pelos pais, educadores e interessados no assunto.

Em busca da verificação da interferência do trabalho pedagógico na construção da pessoa, Pacheco (1996) investiga a relação de autoconfiança, e auto-imagem e sua importância no contexto escolar, a fim de averiguar se o crescimento individual e os possíveis reflexos distorcidos no meio social.

Com base nos estudos de Wallon, a pesquisa busca a análise da construção do eu, através das leis e estágios de desenvolvimento da teoria walloniana assim como o papel da razão e da emoção nesta construção.

Através de uma pesquisa de campo em uma escola municipal (Agora- Escola de Primeiro Grau de São Paulo), destacou o trabalho pedagógico em relato de experiência, e vivências de uma terceira série do primeiro grau, que levavam aos educandos à consciência do eu (autoconhecimento) e desenvolvimento da autoconfiança.

Observações diretas, coletas de dados através de relatos, questionários, entrevistas e reuniões, foram registradas tanto das crianças envolvidas como dos educadores que fazem parte do corpo docente da sala, além de pais e colegas de classe. Tais instrumentos, foram utilizados em diferentes momentos, para acompanhar o desenvolvimento da autoconfiança e transformação da auto-imagem, pois houve interferência direta da pesquisadora, que também era educadora da sala.

Os questionários utilizados pela autora foram desenvolvidos com questões abertas e semi-abertas, e pedidos para que fossem respondidos individualmente a cada envolvido (educadores, educandos e pais). As perguntas direcionadas aos educandos eram relativas: ao autoconhecimento, gostos, comportamentos, visão de escola, de seus educadores e relação com os pais. Aos pais, perguntas relativas ao comportamento do filho, relacionamento e expectativas, que deveriam ser respondidas individualmente sem trocas de opiniões.

Aos educadores foram feitas análises das visões que tinham de seus alunos, o comportamento durante as aulas além de trocas de informações, sobre o desenvolvimento e conquistas de cada educando, no período das reuniões pedagógicas. A descrição dos professores se deu em quatro momentos. Os educadores envolvidos ministravam as seguintes áreas: Artes, Música, Horta e Educação Física, além da pesquisadora que ministrava as aulas de Matemática, Português, Ciências e Estudos Sociais. A esses educadores não foram solicitadas formas diferentes de trabalho para a modificação do comportamento dos alunos apenas a descrição e discussão de tais comportamentos. Apenas Pacheco (1996), desenvolveu vivências específicas, com dinâmicas e atividades que tinham como objetivo a reflexão do eu, reconhecimento do grupo e elevação de auto-estima.

Os intervalos de tempo de coletas de dados, não foram descritos. A autora explicita apenas que foi no prazo de um ano e meio, (1993 a 1994) que os procedimentos foram realizados, e distribuídos ao longo da pesquisa. Com os alunos explicita as sequências da coleta: questionário um; questionário dois; o trabalho de crítica e autocritica; redações cujos temas: quem sou e quem serei; e o último contato feito após dois anos, para verificação dos efeitos do trabalho realizado.

Pacheco (1996) preocupou-se primeiramente em verificar a auto-imagem trazidas pelos alunos, e após o trabalho de intervenção iniciado, buscou a imagem que os significativos tinham da criança (pais, professores e colegas de classe), para ter uma noção mais ampla de cada criança. Com o trabalho de intervenção, a pesquisadora procurou que os alunos experimentassem vivências no que diz respeito ao desenvolvimento de suas capacidades, autoconhecimento, conhecimento dos outros, relacionamentos de ajuda e auto-ajuda, pois enfatizou a necessidade do saber lidar com as críticas do meio e também saber emitir reflexos ao outro.

Para representar a classe, a pesquisadora escolheu dois alunos, cujos comportamentos foram relatados no corpo do trabalho. Tais crianças tinham processos distintos quanto à percepção de seu eu, uma criança não se diferenciava claramente dos outros (não estava ainda nem na fase personalista), e a outra tinha uma definição mais clara do eu, (já se encontrava na fase categorial), mais tinha problemas de relacionamentos com a classe. A interferência da família teve grande peso na análise do comportamento destes sujeitos, enfatizando a importância de um ambiente familiar que facilite a autonomia, o respeito, e o interesse dos pais no crescimento dos filhos.

Os resultados apontaram um grande avanço de toda a classe, atingindo melhorias significativas na transformação de auto-imagem positiva dos educandos, possibilitou a ampliação do autoconhecimento e também modificações das relações interpessoais e no ensino aprendizagem, assim como a quebra do estigma sofrido pela classe, apontada como a mais desorganizada e barulhenta da escola. Pacheco (1996) conclui que o trabalho pedagógico tem grande peso na formação e construção da pessoa, na criticidade dos olhares da criança, e que nós educadores temos que estar atentos às nossas intervenções, e ainda que um trabalho como este apresente grandes dificuldades.

Oliveira, (1994) buscou o caminho da investigação das relações e interlocuções que se travam no contexto escolar, enfocando a relação aluno- aluno, na formação do autoconceito. Através da observação, do registro e da reflexão sobre os fatos ocorridos em sala, principalmente as interações, as auto-avaliações das crianças, e avaliações do outro e as

falas produzidas, buscou compreender os sentidos que atravessam as enunciações de crianças com traços físicos de negritude, numa perspectiva sócio-histórica, embasando-se teoricamente em Vygostki (sócio-histórica) e Bakhtin (análise do discurso).

Sua proposta foi de realizar um estudo exploratório dos processos interativos desencadeados na sala de aula e com base neles, pesquisar os modos de constituição social da identidade do aluno, se dedicando ao cotidiano da sala de aula, as relações que as crianças estabeleciam entre si e com a professora, entre os colegas de classe, observar e descrever os modos de interação, buscando respostas para a forma de como a criança se vê e se avalia na escola, e também participar das atividades desenvolvidas em sala, discutindo e refletindo com o professor, o tendo como um aliado nas investigações.

A amostra foi composta por 29 alunos da terceira série, sendo 13 meninos e 16 meninas, de uma pequena escola periférica da rede municipal de ensino de Campinas. O período de coleta de dados da pesquisadora foi de seis meses (de junho à dezembro de 1990), frequentando a sala de aula entre duas a três vezes por semana. O material coletado para análise foi registrado em um diário de campo e em algumas situações utilizou-se como apoio o gravador e ainda produções de textos dos alunos.

Entre os apontamentos apresentados na pesquisa de Oliveira (1994), a ênfase foi dada comportamentos de denominações e autodenominações que apresentaram preconceito e discriminação racial.

A pesquisadora, analisando a postura de uma criança negra que era desprezada pelo grupo, percebeu que havia menor participação nas atividades propostas por medo de se expor e ser alvo da reação do outro. Oliveira (1994) observou, entretanto, que outras crianças negras tinham bom desempenho acadêmico, participando das aulas normalmente, o que apresenta a não generalização de comportamento acadêmico relacionado à raça, pela autora.

Observando a dinâmica do recreio, a Autora percebeu que, os meninos tinham o costume de agarrar as meninas, entretanto raramente “agarravam as meninas pretas”, com algumas exceções. Piadas e chacotas também eram feitas sobre a raça negra. Embora houvesse várias crianças com traços de negritude ressaltados, foram encontradas diferentes formas de se autodenominarem no texto, compreendido pela autora como a necessidade das crianças de reunir caracteres fenotípicos referentes ao negro, o branqueamento foi unânime. Expressões como: mulatas (os), morenas (os), eram ressaltadas por crianças que não se denominavam negras. Ser negro no grupo é mais do que pertencer a uma raça, é ser tratado inquestionavelmente como inferior e vítima de preconceitos. Em dois casos peculiares a

autora percebeu a discriminação do grupo mais forte pelos colegas que reuniam as características : junção de ser “preto” e ser “pobre”.

A pesquisadora buscou analisar em alguns casos em especial, captando além da autodenominação e denominações, através da análise do discurso, a forma como cada criança lidava com a relação estabelecida e suas identificações com o grupo.

Mas de forma geral atributos físicos (cor da pele, cor e tamanho dos cabelos, cor dos olhos, idade, estatura e peso), formas de agir (quieto, obediente, alegre,etc...) e ainda preferências pessoais e estéticos (mais forte nas meninas), eram os dados frequentes na proposta de auto-avaliação que foi pedida aos alunos.

No quisito forma de ser, o que mais foi citado entre o grupo de meninos da sala foi à denominação: “mais ou menos quieto”, transparecendo nessa fala, o ideal de comportamento esperado pela escola, as normas que tem consciente mas que nem sempre acatam, porque faz parte do comportamento masculino o transgredir as regras, e não do comportamento feminino, assim como, o ato de agarrar as meninas, que era tratado como ato de confirmação de ser macho pelo grupo e cobrado de um sujeito do grupo que se recusava a “agarrar” mas não cobrado de outro de assumia a mesma postura.

Tal pesquisa não aponta o papel da professora como reforçador desses comportamentos descritos pelo grupo, citando algumas vezes a tentativa de refleti-los com o grupo, embora não enfatize isso no trabalho, não sendo o centro da pesquisa um trabalho de intervenção, mas a análise da relação do grupo de alunos.

2.4.3 Alguns apontamentos sobre ambos tipos de pesquisa

Através da exposição das pesquisas demonstrada nos itens 2.4.1 e 2.4.2, buscamos uma análise em relação à vertente metodológica verificada – uso ou não de instrumento padronizado – fazendo algumas considerações:

- * Das pesquisas descritas, apenas duas, não seguiam a forte influência da psicologia psicométrica, influenciada por estudos norte-americanos;
- * Metade das pesquisas padronizadas, não conseguiram confirmar suas hipóteses, mesmo escolhendo instrumentos já testados, justificando a necessidade de outros instrumentos, como entrevistas e observações. Não havia obviamente a necessidade da confirmação das hipóteses, mas os próprios pesquisadores recomendaram o uso de diferentes instrumentos pois em contato com a literatura e com os sujeitos

participantes, encontraram dados que não foram captados pelos instrumentos utilizados.

* As abordagens padronizadas referem-se ao desempenho escolar, apenas através dos conceitos obtidos, tornando impossível fazer uma análise contextual mais profunda da relação ensino- aprendizagem e autoconceito/auto-estima. A grande maioria dos estudos que busca a relação entre autoconceito e desempenho acadêmico, se pauta apenas em notas para fundamentar que o aluno possui um bom autoconceito porque atinge desempenho positivo representado por notas elevadas. Isto reflete a organização de nosso sistema escolar, que busca através de conceitos, representar o nível de aprendizagem que o aluno alcançou. Porém, sabemos que, muitas vezes, essa representatividade não corresponde a uma avaliação real daquilo que o aluno conhece, muitas vezes, aluno é avaliado parcialmente, com provas classificatórias que parecem possuir fins em si mesmas.

* As escalas limitam as opções de respostas, para facilitar o manejo de informações, e idealizam certos padrões de comportamento. Nas pesquisas de Bechara (1985), é levantada a hipótese de que os professores responderam às questões segundo a desejabilidade social de sua profissão e estereótipos construídos pela sociedade à figura do professor, e, Souza (1985) que nos estudos acerca dos efeitos do êxito e fracasso em vestibulando e autoconceito, discutiu a possibilidade do preenchimento dos questionários pelos alunos de forma mais racional, prevendo a resposta ideal, ao invés da demonstração de seus reais desejos. A desejabilidade social, também apareceu nas reflexões de Amaral (1986) sobre o preenchimento do questionário D.S. pelos pais, professores e colegas próximos dos alunos com deformidade facial, alterando segundo a autora uma conceituação real do outro.

* As pesquisas padronizadas que buscaram a análise entre autoconceito x desempenho acadêmico x atribuição de causalidade do desempenho, conseguiram comprovar as hipóteses de que alunos com baixo autoconceito tendem a se desvalorizar, não atribuindo o bom desempenho à sua própria capacidade. Diferem dos resultados de outras talvez porque buscam a causalidade, o que não ocorre nas pesquisas que abordam o "self", através de instrumentos autodescritivos padronizados.

* De maneira geral as pesquisas defenderam a idéia da relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de forma recíproca, assim como o peso do fracasso escolar na auto-imagem e auto-estima do aluno;

* As pesquisas puderam contribuir para a compreensão das diversas variáveis que podem interferir na formação do autoconceito, da importância da análise mais profunda do contexto escolar para compreender essas variáveis, assim como, compreender os sentimentos e conceitos dos alunos e professores brasileiros, recomendando a existência de maior número de pesquisas.

* As pesquisas que não se pautaram em abordagens metodológicas padronizadas, utilizaram uma única linha teórica para a explicação do autoconceito e auto-estima, com exceção de Amaral (1986) que discute a linha comportamental behaviorista. As pesquisas entre as que não usaram a metodologia padronizada, Oliveira (1994) segue a abordagem histórico social de Vigotsky e análise do discurso por Bakhtin e Pacheco (1995) se apropria da teoria de Wallon. As outras pesquisas se embasam em teóricos da personalidade, de forma mista.

* As medidas de auto-estima buscam o “quanto” o sujeito se valoriza, será realmente que podemos mensurar sentimentos de valorização?

* As medidas de autoconceito buscam levantar alguns aspectos vistos pelo pesquisador como importantes na composição de autoconceito geral, ou comparações entre o autoconceito real e ideal, ou correlações entre autoconceito e hetero conceito, buscam analisar os resultados a um padrão quantitativo estipulado que cai em uma mesma interrogação: será que podemos mensurar autoconceito?

São inegáveis: a importância de dados estatísticos e as contribuições das pesquisas, que segundo seus objetivos buscaram adequar o instrumento que consideraram melhor aos seus trabalhos, porém, para estudos que buscam visualizar a subjetividade dos alunos e professores, perdem as peculiaridades existentes na formação do autoconceito de cada um. Carram (1998, p. 42) em uma análise das estatísticas sobre o grau de escolaridade dos brasileiros caracteriza a idéia de que muitas estatísticas escondem dados da realidade e se caracterizam como instrumento de hipocrisia: “Se você come um frango por semana e seu vizinho nenhum, estatisticamente ele come dois frangos ao mês”.

Com base nessas considerações, constatamos que os trabalhos apresentados que pautam-se em análise do contexto, observações e entrevistas, podem contribuir mais para possíveis intervenções e transformações no autoconceito e na aprendizagem dos educandos, à medida que retratam com mais fidedignidade à realidade dos objetos de análise.

Contudo, para Bordieu (1999, p. 694), mais do que uma pesquisa qualitativa, em substituição dos métodos quantitativos, precisamos não apenas buscar a reflexividade, como

sinônimo de método, mas a reflexividade reflexa na relação da pesquisa, enxergando através de lentes sociológicas, que permitem ao pesquisador “perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza”:

A posição tradicional entre os métodos ditos quantitativos, como a pesquisa por questionário, e os métodos ditos qualitativos, como a entrevista, mascaram que eles têm em comum se apoiarem nas interações sociais que ocorrem sob a pressão de estruturas sociais. Os defensores das duas categorias de métodos têm em comum ignorar estas estruturas, como os etnometológocos, cuja visão subjetivista do mundo social, os leva a ignorar os efeitos que as estruturas objetivas exercem não somente sobre as interações (entre médicos e enfermeiras por exemplo) que registram e analisam, mas também na sua interação com pessoas submetidas à observação ou a interrogação.



CAPÍTULO 3

O autoconceito e auto-estima no espaço escolar

Conhecer a imagem que aluno tem de si mesmo não tem sido motivo de discussão no espaço escolar. No trabalho de diagnóstico da realidade escolar, o autoconceito e a auto-estima poderiam fornecer pistas de alguns problemas vividos na sala de aula e a partir daí, assinalar alguns encaminhamentos para os possíveis trabalhos a serem desenvolvidos com os educandos.

Dessa forma, temos por objetivo com este capítulo de discutir a questão do autoconceito e da auto-estima, especificamente, no espaço escolar, trazendo as problemáticas referentes ao fracasso escolar e as possibilidades de o espaço ser lugar de exercício e oportunidades positivas no desenvolvimento desses constructos. Ainda neste capítulo, exemplificamos algumas experiências realizadas por ONGs.

A consciência do sujeito de que ele é capaz de fazer, interfere na realização acadêmica assim como o sentimento de fracasso impossibilita essa realização. Bechara (1978) observou que a escola se preocupa apenas com objetivos da área cognitiva. Talvez porque a idéia do trabalho com autoconceito e auto-estima, está ainda no campo da afetividade, campo este que a escola tem desprezado em prol da *transmissão* do conhecimento.

Esse trabalho implicaria aos educadores enxergar o outro, ouvir o educando, percebê-lo como sujeito capaz e autônomo e se interessar por aquilo que ele tem a oferecer como sujeito cognitivo, afetivo, e social.

Restrepo (1994), compreende que os seres humanos se encontram em um estágio de analfabetismo afetivo. Não consegue um papel essencial à afetividade na vida cotidiana, e apresenta um entorpecimento nas relações com os outros. Distribuído democraticamente a ricos, pobres, iletrados e pós-graduados, e em qualquer esfera social, esse entorpecimento,

está relacionado com os valores e ensejos de nossa cultura ocidental capitalista, que coloca a afetividade como algo ameaçador `a ideologia da conquista material. Essa ideologia impõe ao corpo humano uma relação funcional, produtiva e automatizada, em que laços afetivos com o ambiente e com os outros seres passam em grande parte despercebidos.

Restrepo (1994) aponta também que a escola nega a subjetividade e está mais preocupada em perpetua-se em si mesma em prol de uma falsa homogeneidade, banindo a singularidade existente entre os sujeitos. Pautada em uma concepção de aprendizagem universal e apática, distante dos sentimentos afetivos, banaliza a importância da valorização da diversidade dos seres e das formas de aprendizagem.

Sobre este aspecto, Lobrot (1992) também denuncia a escola que vê no sujeito um ser que deve efetuar determinados atos e obter determinados resultados, descartando o sujeito psicológico, dotado de sentimentos e aspirações.

Para Lobrot (1992) essa é uma visão denominada exteriorista de seres humanos e decorre dos processos de dominação. A criança deve produzir para estar em consonância como o progresso social e prosperidade coletiva, para não colocar em risco sua família ou classe social, e, posteriormente, toda a ordem econômica que rege o país. Na compreensão desse autor (1992, p.125), agimos dentro de uma perspectiva coletivista e não humanista, o indivíduo desaparece, (não se assegurando o bem da criança, do aprendiz, como se assegura a defesa da coletividade):

O objetivo tal como se apresenta agora, de impedir a criança de ser um perigo social, enraiza-se na realidade num objetivo mais global e também mais fundamental para o sistema escolar, a saber, impedir a criança de se tornar um fantasista que apenas procure fazer o que lhe agrada, só pensa no seu prazer e no seu bem estar. Isso vai mais longe do que torná-la socialmente útil; isso visa fazer dela certo tipo de homem, para quem o trabalho e o dever constituam valores fundamentais.

Nessa perspectiva, o educando nunca é visto de maneira abrangente, isto é, nos seus vários âmbitos psico-social, o político, o econômico, o afetivo, em geral, o sistema escolar procura percebê-lo e qualificá-lo como ser produtivo, e não lhe assegura as chances de explorar todas as potencialidades que possui, mas aquelas elencadas como necessária à escola e ao sistema econômico.

Nesse cenário não há espaço para erros, aqueles que erram, fatalmente cairão à margem do sistema escolar afastando-se do ideal de aluno sonhado pela escola: o obediente,

o que não contesta, o que não reivindica, o que não erra. Dessa forma, um espaço que não enxerga o aluno em sua totalidade está muito menos preocupado com os olhares que o aluno possui de si mesmo, assim como sua auto-estima.

Os mecanismos utilizados pela escola: provas, notas, diplomas, acabam distanciando o sujeito do prazer do conhecimento, uma vez que não é o saber que está em construção, mas os preenchimentos destes requisitos a qualquer preço: ter boa nota, estudar para a prova, receber o diploma. Essas são formas coercitivas que a escola organiza para facilitar a homogeneização da "clientela".

O aprendiz não busca o conhecimento, mas as adequações exigidas pela escola. À medida que consegue a aprovação do sistema educacional, sente-se adequado às expectativas escolares e a escola se dá como satisfeita pela obrigação cumprida, uma vez que não conhece verdadeiramente seu aluno, a singularidade de sua produção, e sim aquilo que categorizou como nota alcançada.

Como a escola pode promover um bom autoconceito e elevada auto-estima se não se propõe a conhecer verdadeiramente seus alunos e utiliza mecanismos niveladores, desrespeitando as diferenças individuais? Como a escola pode desenvolver a auto-estima do educando, se além de atribuir o fracasso a ele, porque este não atingiu as burocracias exigidas, abole a afetividade do espaço escolar e mecaniza as práticas educacionais? Se não tem desenvolvido um conhecimento significativo que proporcione aos alunos estabelecer novas relações com o seu ambiente, promovendo também seu conhecimento?

Para Freire (1996) no espaço escolar deve haver respeito e afetividade, e o ato de ensinar exige querer bem aos educandos. Esse querer bem significa expressar a afetividade com seriedade docente, selando o compromisso com os educandos numa prática específica do ser humano. Essa prática nega a ruptura entre afetividade e cognição e a educação como uma experiência fria, em que os sentimentos e as emoções, os desejos e os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista (Freire, 1996). Do contrário, deve ser uma prática que possui vigor, disciplina intelectual, curiosidade epistemológica sem arrogância, que garante o respeito à subjetividade, e a possibilidade do sujeito de se ver como histórico, capaz de produzir, de transformar o seu meio e se reconhecer, como construtor da sociedade.

Garantir a singularidade, o respeito às peculiaridades, e às diferenças são caminhos que favorecem a construção de uma auto-imagem, auto-estima e autoconceito positivos. Mas esta busca depende do ambiente educativo e das relações interpessoais, estarem organizados e dispostos para tal.

Enquanto se estiver excluindo a afetividade do terreno epistemológico, a escola estará afastando as possibilidades das relações interpessoais mais efetivas, e conseqüentemente, restringindo as possibilidades de aproximação entre alunos - alunos e alunos - professores, o que, certamente, afeta o desenvolvimento cognitivo do educando.

Restrepo (1994) entende que não se pode esquecer a importância do prazer do conhecimento em prol das rotinas produtoras de notas, tarefas e avaliações. Estar aberto à singularidade, às lógicas sensoriais, é a maneira de penetrar nas cognições afetivas. O ensino é formador de sensibilidades que tem como “matéria prima” o ser humano como um todo.

Mais do que transmissão de conhecimento e técnicas aperfeiçoadas, a escola tem como se concretizar como espaço gerador de potencialidades, estabelecendo vivências práticas que tenham como pano de fundo, valores humanos, afetividade pela vida, pelas pessoas, pelo ambiente e por si mesmo. E para que este espaço seja forte o suficiente para garantir este desenvolvimento ao ser, deve começar com a educação infantil, afinal a criança, constrói pensamentos e hipóteses sobre o *eu* e o mundo, e percorre um caminho de diferenciação entre o eu e o outro, buscando sua identidade dentro do coletivo.

Para Guimarães (apud Aquino 1998, p 78 e 79):

A escola, como qualquer outra instituição, está planejada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: quanto mais igual, fácil de dirigir. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser. Compreender essa situação implica aceitar a escola como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas. (...) O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranquilidade da permanência nesse lugar. Ao mesmo tempo em que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois se, de um lado, ele tem a função de estabelecer limites da realidade, das obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida.

É nesse sentido que a escola pode ser um espaço dinâmico, de diferenças, de síntese, em que se que travam lutas, e não apenas um espaço de reproduções (...)

3.1 Autoconceito acadêmico

Investigando as literaturas que trazem o autoconceito e auto-estima como algo importante no espaço escolar, encontramos diferentes enfoques e olhares sobre este assunto.

Como vimos, o autoconceito compreende nossas percepções sobre nós mesmos Hilgard, Atkinson & Atkinson, (1979 apud WOOLFOLK, 2001) e refere-se ao composto de idéias, sentimentos e atitudes que as pessoas tem si mesmas.

Visto como uma das faces do autoconceito geral (MARSH, 1990), o autoconceito acadêmico provém da vida escolar, ou seja a maneira como o sujeito se vê, como se avalia seu desempenho acadêmico, suas capacidades e suas realizações. A denominação “autoconceito escolar”, também aparece nas palavras de Simões e Serra (1986) e Simões (1997). Trata-se de um termo fundamentado nas informações sobre o desempenho escolar, através de suas atribuições causais sobre o rendimento e das avaliações dos professores, pais e colegas, que são vistos como importantes motores responsáveis pelo desenvolvimento acadêmico do aluno.

Nas leituras encontradas sobre influências entre autoconceito, auto-estima e desempenho acadêmico, existem muitas posições sobre a existência de uma relação significativa entre os mesmos. Castro (1999) elencou diversos trabalhos encontrados entre a relação causal do desempenho (notas obtidas) sobre o autoconceito – Calsyn e Kenny (1977), Rosemberg (1989), Marsh (1987), Shalvelson & Bolus (1982) Bachman & O'Malley (1977, 1986) –, concluindo que existe significativa influência entre o fracasso ou êxito no desempenho acadêmico e o baixo autoconceito ou elevado autoconceito. Entre os estudos que não encontraram relações entre desempenho acadêmico e auto-estima, Castro (1999) destacou os trabalhos de Maruyana (1981) e Newman (1984).

Nos estudos de autoconceito acadêmico desde a educação pré-escolar Sánchez e Escribano (1999) focalizam o trabalho do diagnóstico do autoconceito infantil como uma descoberta importante para evitar problemas posteriores no desempenho acadêmico. Acreditam na relação positiva entre autoconceito da criança e as variáveis de tipo pedagógico e o esquema corporal que a criança possui. “Se esta associação estiver certa, encontramos uma justificativa importante para avaliar o autoconceito nesta idade com o fim de detectar possíveis desajustes nos períodos de início de sua evolução e intervir para sua melhoria caso se mostre necessário” (Sánchez & Escribano, 1999, p. 53).

As primeiras experiências de vida do ser humano são fundamentais para a organização da estrutura psicológica, assim sendo, as experiências de êxito nas primeiras

séries escolares são importantes para fundamentar uma auto-estima positiva. Para Hamachek (1979, p.183), há três razões que justificam a importância de experiências escolares positivas:

- O sistema do "self" da criança ainda é incompleto e impressionável, o sentimento de si própria e o reconhecimento de suas potencialidades não está completamente formado,¹ pois está em desenvolvimento. As crianças tendem a acreditar nos adultos, e o que os adultos dizem a respeito delas ou como eles as avaliam é incorporado mais prontamente, com menor criticidade pelas crianças menores. Por isso, é tão importante o *feedback* que a criança recebe dos adultos e de outras crianças que convive.
- As crianças, em idade elementar, têm defesas imaturas, sendo mais vulneráveis, menos resistentes à experiência de fracasso e êxito e mais suscetíveis às consequências. Hamachek (1979) compreende, partindo de interpretações psicanalíticas, que na ausência de auto-imagem consolidada, a criança tende a usar menos mecanismos de defesa² como os ativos e afirmativos, como os mecanismos de negação e projeção, para se protegerem de experiências prejudiciais ao ego e tendem a utilizar mais o mecanismo passivo e primitivo da regressão que permitem que se sintam num estado mais seguro e dependente. Segundo esse autor, é mais fácil que crianças que estejam na 2ª série do 1º grau e falhem em um teste de geografia, tenderem a acreditar mais rapidamente na nota ruim recebida e internalizá-la como algo pessoal, do que uma adolescente do segundo grau que possua uma visão positiva de si mesma e analisa que o fracasso pode ser um acaso, não dando importância excessiva, justificando sua falta de estudo ou projetando o seu fracasso no professor.

¹ Vale lembrar que somos sujeitos históricos e inacabados (Freire, 1996). Isso significa que nunca devemos ter certezas absolutas e estáticas sobre quem somos e o que sabemos: o importante é que, mesmo em constante transformação de conhecimentos e autoconhecimentos, possamos nos sentir seguros em alguns momentos em relação à imagem que temos de nós mesmos (autoconceito).

² Em geral, "mecanismo de defesa" é um termo utilizado pelos psicanalistas que o explicam como dispositivos para proteger o nosso *eu*, na maioria das vezes, de forma inconsciente, quando estamos em estado de tensão. Para Hamachek (1979, p.21-31), o uso de mecanismos de defesa é uma reação normal e envolve um grau moderado de auto-engano e distorção da realidade. Torna-se prejudicial quando interfere na auto-estima. Os mecanismos de defesa podem ser, por exemplo, os de negação, projeção e regressão. O *mecanismo de negação* seria a maneira que encontramos para negar a realidade, ignorando, evitando ou recusando a reconhecê-las, em geral não aceitamos críticas. Os *mecanismos de projeção* podem ser explicados pelos meios que encontramos para atribuir a culpa de nossas falhas e erros aos outros e/ou ainda atribuímos aos outros os nossos próprios impulsos, pensamentos e desejos inaceitáveis. O *mecanismo de regressão* é um comportamento de fuga, pois se caracteriza como uma retirada em uma situação incômoda, para o uso de padrões de comportamentos anteriores a fase de vida que estamos vivendo. Normalmente, se remete aos comportamentos infantis. Um exemplo de mecanismo de defesa em pesquisas de auto-imagem pode ser visto em Amaral (1986, p. 226) que apesar de não encontrar uma quantidade considerada significativa, para a autora (32%) no seu trabalho com crianças de face atípica, apontou que no momento de desenhar o outro, as crianças com grande deformidade facial congênita, reproduziram levemente sua própria deformidade no outro. Tal fato foi justificado pela Autora um desejo de igualar-se aos demais, ainda que acrescentando no outro as características negativas de que o próprio sujeito é portador. Visto como um comportamento de fuga, também pode-se classificá-lo como mecanismo de defesa: "... na medida em que tornando os demais iguais a si mesmo, o sujeito passa de atípico a uma pessoa como as outras, e assim, liberto de eventuais punições sociais."

- A criança de séries iniciais está na fase da “diligência versus inferioridade”, termos retirados da teoria da personalidade de Erik Erikson. Para Hamachek (1979), é a fase em que as crianças das séries iniciais estão em desenvolvimento e podem se definir a seguir entre dois caminhos: ser ativa, autônoma ou ter sentimento de inferioridade, inadequação e dependência. Tudo isto dependerá também da devolutiva que as crianças receberem daqueles que são considerados significativos para ela.

Simões & Serra (1997) apontam nos estudos de Chapman & Boersma (1980) e Silverman & Zigmond (1983), a inexistência da relação entre autopercepção negativa e fracasso escolar, justificando isto através da hipótese dos alunos que vivenciam resultados escolares predominantemente negativos, podem retirar indicações mais positivas do seu valor pessoal em áreas extra-escolares. Poderíamos dizer que nesta explicação, encontramos um tipo de mecanismo de defesa encontrado por este aluno, que buscou canalizar e valorizar outras áreas de vida, para proteger seu ego.

Outra explicação que também poderia contribuir para a compreensão, da não relação entre desempenho acadêmico e autoconceito, seria que o desempenho acadêmico não possui valor para algumas pessoas e por isso não afeta seu autoconceito. Woolfolk (2000, p. 79) diz que desde os estudos de William James (1890) já se sugeria que a auto-estima é determinada pelo grau de sucesso que alcançamos em tarefas ou objetivos que desejamos. Aponta também os estudos de Susan Harter (apud WOOLFOLK 2000, p.1990): “Crianças que acreditam que uma atividade é importante e que se sentem capazes naquela área, têm auto-estima mais alta do que alunos que acham que a atividade é importante, mas questionam sua competência. Os alunos devem ter um sucesso legítimo nas tarefas que importam para eles”.

Hamachek (1979) compreende que a maneira como pensamos a nosso respeito está muito relacionada à nossa capacidade de aprender e ter êxito escolar. Aponta que a maneira como as pessoas se desempenham na escola ou em outros contextos, “depende não apenas de quão capazes realmente são, mas também de quão capazes sentem que são” (HAMACHEK, 1979, p. 179). Para tal Autor, as qualidades pessoais que temos são bem menos importantes do que como nos sentimos a respeito dessas qualidades.

Nessa mesma perspectiva, podemos encontrar estudos que relacionem a variável desempenho acadêmico e metacognição.³ Na definição de Castro (1999, p. 41), “a

³ Segundo Castro (1999), o termo metacognição, foi introduzido por Flavell, referindo-se ao conhecimento que o indivíduo tem de si, relativo aos próprios processos cognitivos. Para os estudiosos de metacognição, existem dois elementos principais que afetam a aprendizagem e o desempenho acadêmico: o conhecimento dos próprios

metacognição passou a se referir ao conhecimento, reflexão e controle do indivíduo do seu próprio sistema cognitivo. Ou em termos conceituais mais estritos, à consciência que o indivíduo tem de seus próprios processos cognitivos no decurso da aprendizagem". Encontramos basicamente dois elementos que compõem a temática da metacognição: conhecimento dos próprios processos cognitivos e sua regulação.

Existe, porém, uma grande tendência entre aqueles que acreditam na relação entre autoconceito e auto-estima e desempenho acadêmico, como uma influência recíproca. Fierro (1996) expõe a relação dialética autoconceito a aprendizagem atribuindo ao autoconceito um papel mediador, ativamente determinante das conquistas pessoais de aprendizagem, porém há a possibilidade de dupla direção. Tanto o bom autoconceito influi na boa aprendizagem, quanto a boa aprendizagem interfere no bom autoconceito.

No que diz respeito à estrutura do autoconceito acadêmico, Shavelson (1976) desenvolveu um modelo estrutural de autoconceito geral que se situaria no ápice (de uma pirâmide imaginária), seguindo de autoconceito acadêmico e não acadêmico (MARSH, 1990). O modelo de autoconceito em sua forma original previa apenas uma única dimensão que englobava todas as áreas acadêmicas. Entretanto, a produção subsequente de pesquisas demonstrou duas ordens de autoconceito acadêmico. O modelo facetado de autoconceito de Shavelson (1976) propõe a divisão de não acadêmico com os componentes: social, emocional e físico e o autoconceito acadêmico nas áreas de matemática e linguagem.

Marsh (1990), apoiado no modelo de Shavelson (1976), tem pesquisado em busca de construção de modelos apropriados para mensuração de autoconceito acadêmico. Ele considera que, historicamente, o autoconceito tem sido considerado como global, e que há a necessidade de se especificar os vários tipos de autoconceito, pois está ligado às realizações do ser humano, que são múltiplas. Para validar tais pesquisas, Marsh (1990) desenvolveu vários instrumentos sendo um deles o A.S.D.Q. (Academic Self Description Questionnaire) para mensurar as diferentes matérias e suas correlações com o autoconceito acadêmico em pré-adolescentes, adolescentes e pós-adolescentes.

Marsh (1990) considera que o modelo multifacetado de autoconceito acadêmico, é estruturado pelo "I/E modelo", formando quadros de referências interna e externa que orientam o autoconceito acadêmico, com base em processos de comparação interna e externa:

processos cognitivos e a sua regulação. Segundo Scharaw e Dennison (1994 apud Castro 1999) o conhecimento da autocognição implica: o *conhecimento declarativo* – conhecimento do processo cognitivo e das estratégias de aprendizagem; *conhecimento procedural* – conhecimento de como usar as regras e *conhecimento condicional* – conhecimento de onde e porque usar essas estratégias. Em relação a auto-regulação, Castro (1999 p. 42) ainda

O processo de comparação externa levaria os alunos a compararem as autopercepções das suas capacidades verbais e matemáticas com as capacidades percebidas relativamente aos outros do seu quadro de referência nas mesmas áreas (MARSH, PARKER, 1984). Com base no processo de comparação interna, os alunos iriam comparar as autopercepções das suas capacidades verbais com as suas autopercepções das suas capacidades matemáticas (SIMÕES, 1997, p. 203).

Para Marsh (1990), os autoconceitos da área matemática e da área verbal são estruturados por diferentes processos em relação àqueles que influenciam as realizações nestas áreas. Portanto, um bom autoconceito em matemática, provavelmente, vem de uma boa realização em atividades matemáticas, mas que passou pelos dois processos de comparação: referências internas e externas. Porém, este bom autoconceito matemático não afeta o autoconceito em linguagem (área verbal). Em suas pesquisas, Marsh (1986; 1988; 1990) postula que, um aluno com um bom desempenho matemático terá um autoconceito forte em matemática mas enfraquecido nas áreas de linguagem.

Na compreensão de Simões (1997, p. 203),

o modelo I/E prevê um efeito negativo e direto do rendimento escolar em matemática no autoconceito escolar verbal e o mesmo efeito do rendimento escolar verbal no autoconceito escolar da matemática, o que implica que um elevado autoconceito escolar em matemática seja mais provável quando as aptidões para esta disciplina são elevadas (comparação externa) e quando essas aptidões são melhores que as da área verbal (comparação interna).

Igualmente Souza (1985) e Simões & Serra (1986) apontam que o autoconceito é um indicador da percepção que o indivíduo tem de si mesmo em relação ao desempenho de outros alunos de sua turma escolar.

Além do quadro de referência I/E, Marsh & Parker (1984 apud MARSH, 1990), discutiram o efeito do contexto para o autoconceito acadêmico, denominado de BFLPE (Big-Fish-Little-Pond Effect), ou seja “efeito do peixe grande no lago pequeno”. Através de pesquisas, se comprovou que estudantes que possuem grandes habilidades em matemática em uma escola de exigência mediana, se sentem melhores que estudantes de semelhantes habilidades mas que estudam em escolas mais exigentes. O efeito também pode ser contrário “peixe pequeno em lago grande”. Como apontam Marsh, Chessor, Craven & Roche (1995 (apud WOOLFOLK, 2000), alunos que participaram em um programa feito para

explicita cinco sub-processos: planejamento, estratégias de administração de informações, monitoramento, estratégias de depuração e avaliação.

superdotados, comparados aos que permaneceram em classes regulares, mostraram um declínio em seus autoconceito acadêmico com o passar do tempo. São os critérios de comparação entre os estudantes e suas habilidades que interferem na formação do autoconceito acadêmico.

Nos estudos de autoconceito acadêmico e auto-estima, é muito comum a relação com estudos de atribuição causal. No Brasil, as pesquisas de Taliuli (1982) e Castro (1999) buscaram analisar o autoconceito e a atribuição causal dos desempenhos com fracasso e êxito. O estudo de causalidade tem por objetivo averiguar a forma como as pessoas atribuem suas ações, que estarão classificadas segundo a Teoria de Atribuição Causal de Fritz Heider (MOYSÉS, 2001; TALIULI, 1982); e depois reelaborada por Weiner para assuntos escolares em 1971 (TALIULI, 1982; OATHEY, SEEMA, 2000; MOYSÉS, 2001).

Segundo Heider (1970), a causalidade pode ser atribuída a fatores pessoais (dependem do próprio controle) e à fatores impessoais (dependem do ambiente). Foram encontrados nos estudos elaborados por Weiner (1972) que alunos que eram levados a analisar seu desempenho, apontavam quatro fatores, dois com locus de controle interno (pessoais): capacidade pessoal, esforço pessoal, e dois com locus de controle externo (impessoais): dificuldade da tarefa, sorte ou acaso. Outra dimensão das atribuições analisadas foi a estabilidade, referindo-se ao aspecto temporal de uma atribuição: capacidade/dificuldade da tarefa tem longa duração, ou seja é de natureza estável, enquanto sorte/esforço é temporária, de natureza instável.

Moysés (2001) explicita que, segundo a teoria de atribuição causal, os alunos que possuem diversas histórias de sucessos assumem seus próprios desempenhos e se responsabilizam pelos seus fracassos, tais atitudes têm como característica o locus de controle interno. Os alunos familiarizados com o fracasso tendem a atribuí-lo a sua falta de capacidade e nas situações de sucesso de atribui-lo ao acaso, à sorte, à facilidade da tarefa, não acreditando em seus próprios méritos.

Na análise de Oliveira (1994), os pesquisadores voltados à área escolar, interessados em investigar a identidade do aluno, tecem reflexões que têm sido embasadas em teorias que focalizam autoconceito, auto-imagem e auto-estima, subsidiadas em metodologias que envolvem a mensuração através de escalas de nível de autoconceito e auto-imagem. Em geral, tais pesquisas apontam que criança com alto nível de autoconceito e auto-estima compreende-se como uma criança que tem a percepção adequada do eu, e, em contrapartida, aquelas crianças com baixo nível de autoconceito são caracterizadas como

portadores de uma disfunção psicológica, possuindo um autoconceito que apresenta um distanciamento do *eu* ideal e *eu* real.

Para essa Autora, os baixos níveis de autoconceito dos sujeitos, encontrados nessas pesquisas são, muitas vezes, tratados de forma individual. Tal abordagem se caracteriza como estanque do contexto e incapaz de captar a complexidade dos modos de interação presentes nos alunos no cotidiano escolar. Frente a tais idéias, defende a necessidade de analisar a constituição social e histórica da identidade do aluno.

Woolfolk (2000, p. 80) também faz um levantamento de estudos de auto-estima e autoconceito, verificando que, muitas vezes, possuem análises puramente individual, caracterizando como auto-estima pessoal. Entretanto, existe outro enfoque que busca analisar o sujeito no seu grupo social a que pertence, definindo tais estudos como auto-estima coletiva, que seria a noção de valor dos grupos aos quais pertencemos:

Para todos os alunos, o orgulho da família e da comunidade faz parte dos alicerces de uma identidade estável e da auto-estima coletiva. Como os alunos de minorias étnicas são membros ao mesmo tempo de uma cultura majoritária e de uma subcultura, é às vezes difícil para eles estabelecerem uma identidade clara. Valores, estilos de aprendizagem, padrões de comunicação da subcultura dos alunos podem ser "inconsistentes" (grifo meu) com as expectativas da escola e da sociedade. Esforços especiais para estimular o orgulho étnico são particularmente importantes para que esses alunos não captem a mensagem de que diferenças são déficits.

Nessa perspectiva, podemos considerar outros apontamentos, também na questão acima das minorias, relativas a gênero, etnia e outros aspectos de grupos a que pertencem, questões estas, que geralmente levantam a indevida hierarquização e valorização de alguns fatores segundo o padrão estipulado pela sociedade.

Ser mulher, ser pobre, ser negro, ser gay, ser índio, ser imigrante, ser portador de necessidades especiais tem sido motivo de discriminação em nossa sociedade que é maniqueísta demais para aceitar as diferentes raças, religiões, gênero e orientações sexuais entre outras, afetando a auto-estima e o autoconceito dos indivíduos que não pertençam ao "grupo dos eleitos" de uma sociedade padronizada como a nossa e hierarquizada como as capitalistas, principalmente, as do 3º mundo nas quais, além da discriminação, da condição de cidadão restrita a poucos, não faz parte do "*modus vivendi*" da população em geral, a participação cívica e a mobilização em prol das mudanças na estrutura política e econômica do sistema; ao contrário, o *status quo* se alimenta da apatia política da grande maioria da

população e por isso mesmo, numa relação recíproca, alimenta a sua própria auto-estima baixa e incapacidade de autodeterminação.

3.2 O papel do fracasso escolar na construção do autoconceito

Antes de refletirmos as relações entre fracasso escolar e autoconceito, é necessário analisarmos o que tem sido considerado como fracasso escolar, quais as situações de fracasso, assim como, quem é o fracassado no contexto escolar.

De maneira geral, a evasão escolar e a repetência, quando pensadas, são concomitantemente ligadas à idéia de fracasso escolar e, nesse processo, o aluno é apontado como o sujeito da ação responsável pelo fracasso.

Muito raramente, se discutem os mecanismos escolares produtores deste “fracasso”, as subjetivações e as entrelinhas do cotidiano nas relações de aprendizagem – tais como relações interpessoais, paradigmas norteadores e metodologias de aprendizagem que levaram ao fracasso.

Centraliza-se a idéia de fracasso no aluno que não se adequou ao sistema escolar, tendo que repetir a série ou então se evadir da escola, não tendo condições de prosseguir. Para explicar essa inadequação do aluno recorre-se às explicações, muitas vezes, baseadas na indisciplina, na descontinuidade dos valores entre casa e escola, no descompromisso da família, ou no desinteresse do aluno.

Poucas são as vezes que educadores se reportam à idéia de fracasso sem se remeter à repetência e evasão do aluno. Entretanto, é necessário rever tais pensamentos, ampliando a leitura sobre situações e fatores que influenciam o fracasso, revendo os pensamentos que centralizem no aluno a unidade de fracasso. Contemporaneamente, um grande número de alunos carregam estigmas de “fracassados”, o que afeta profundamente o autoconceito e o desenvolvimento de sua personalidade.

Temos sempre as vozes do fracasso expressas pelos governos com suas políticas educacionais, dos dirigentes, dos educadores, mas quase nunca é levada em conta a expressão dos educandos no seu papel de fracassado, papéis estes que lhes são impostos e lhes pesam na construção do autoconceito e da auto-estima. Entretanto, os sentimentos de um educando, que é visto como fracassado, são distorcidos ou ignorados, porque eles existem na forma do silêncio, do desprezo, da indisciplina, do desinteresse, da agressão, da ausência, da falta da autonomia entre outros comportamentos que são lidos apenas segundo as teorias de

aprendizagem que enfocam um conceito restrito de desenvolvimento e de aprendizagem, de mundo que seus educadores, dirigentes e governos carregam.

O grande problema é que o discurso do fracasso veiculado acaba sendo incorporado pelo educando, que acaba por não discernir entre aquilo que sente e aquilo que denominam externamente sobre sua condição, internalizando o discurso instituído.

Educadores, psicólogos e envolvidos na área educacional estão em busca constante diagnóstico das variáveis que atravessam o processo de conhecimento, assim como a busca dos culpados pelo erro, pelo fracasso escolar, ou pelo acerto e sucesso, através de investigações que possam avaliar as suas hipóteses, uma vez que já diagnosticaram quem fracassa (o aluno), vão em busca das justificativas.

Aquino (1998, p. 7-19) aponta que no meio educacional, aparecem duas vertentes que estruturam o raciocínio dos que problematizam os efeitos de violência simbólica ou concreta verificados no cotidiano escolar contemporâneo: uma de cunho sociologizante e outra de cunho psicologizante. Contudo, podemos dizer que não apenas para os problemas ligados à violência, mas para todos os outros, tais como repetência, evasão, indisciplina, dificuldade de aprendizagem, tem se recorrido às respostas que se encontram externas à escola (questões políticas, econômicas culturais e questões de personalidade). Não desconsiderando que, para refletir sobre tais problemas, temos que nos situar dentro do contexto maior, além dos muros escolares, para compreender muitas questões temos que, principalmente, aguçar o olhar para nossos alunos como seres únicos, porém, assumindo o papel de educador como educadores e a grande parcela de responsabilidade no cotidiano escolar, particularmente em relação aos alunos e na formação de seu autoconceito.

Nessa perspectiva, Abramowicz (1996, p.15) afirma que existem duas vertentes de análise sobre a repetência escolar das crianças das camadas populares:

O fracasso é diagnosticado como negatividade, por déficit de inteligência, afeto, cultura, nutrição ou condição financeira. Com base nisto, criam-se micropolíticas em torno da idéia de carência, em que as crianças passam a viver seus desejos e saberes como falta de algo nelas mesmas que as estaria impedindo de viver com sucesso sua escolaridade. Para outra vertente as crianças são fracassadas, como "vítimas" de uma (des) ordem capitalista, na qual a escola estaria cumprindo sua função na reprodução da desigualdade social, excluindo e discriminando essas crianças.

Nesse rol de explicações entre os professores que foram ouvidos sobre a reprovação das crianças, Abramowicz (1996) aponta três principais vilões que se revezam conforme a situação: o estado, os pais e as próprias crianças. O professor se transfigura em

diversos personagens para a leitura dos problemas do fracasso: médico, psicólogo, padre, juizes, assistentes sociais, dentro das três vertentes apontadas.

Para Abramowicz (1996, p. 88), apesar de a criança ser vista como a repetente, - a denominação imposta pela escola -, o título de repetente caberia à própria escola com suas estratégias que uniformizam e homogeneizam o tempo todo: “com a organização de um espaço não diferenciado, carteiras enfileiradas, uma única cartilha, com um único professor e uma única lição, sob o simulacro da homogeneidade, sob o discurso de oportunidades iguais, surge aí o ser mais idêntico e homogêneo de todos: o repetente, o que deve repetir a mesma coisa todo o tempo”.

Na trajetória dos estudos sobre o fracasso escolar, há teorias que calcam o discurso do meio escolar, e que aparecem como forma de amenizar as angústias e garantir às respostas ao problema. Quando se trata, particularmente, do fracasso de crianças e jovens de crianças vindas de camadas populares temos duas grandes correntes explicativas: a teoria da privação cultural e a teoria do déficit cultural.

Para a *Teoria da Privação Cultural*, os baixos desempenhos são provocados pela falta de contato com os elementos e padrões culturais próprios das crianças das classes médias e altas. Entre esses elementos estão as experiências vividas em lares que não transmitem os padrões adequados a um desempenho satisfatório nas atividades escolares e pela sociedade em geral. Sendo assim, os educandos privados culturalmente de determinadas qualidades, atitudes e habilidades deveriam receber da escola tal formação, desconsiderando os saberes existentes.

Para Montoya (1996), a explicação dessa teoria se centra na questão da transmissão de materiais adequados, priorizando a ação do meio sobre as ações do sujeito do conhecimento, em detrimento das atividades intelectuais nas relações sociais e do universo cultural do educando.

A *Teoria da Diferença Cultural* acaba por substituir, no contexto de análise de fracasso escolar, a teoria da privação cultura, taxada como discriminatória. O enfoque da diferença cultural é dado a não padronização de uma única cultura. Entretanto, segundo Montoya (1996), o ponto de partida dessa teoria concentra-se nos elementos culturais das classes pobres e não no sistema de relações sociais que poderiam promover ou limitar as trocas cognitivas, e há uma valorização da especificidade da cultura em que essas crianças mais pobres se inserem. Entretanto, há também um esquecimento dos efeitos negativos da condição de opressão e miséria.

Sem a intenção de esgotar as interpretações e análises relativas à teorias anteriores, o nosso grande interesse é compreender as relações e as conseqüências do impacto do fracasso escolar na subjetividade do educando. As explicações apontadas como causa da não aprendizagem, não vêm acompanhadas de imagens negativas e que são introjetadas desenvolvendo as auto-imagens negativas do sujeito.

Particularmente, nas constatações de erro e do fracasso, percebe-se a construção estereotipada de uma imagem negativa do aluno, assim como nas relações de acertos e sucessos, uma imagem positiva. A avaliação que o aluno faz de si próprio interfere sensivelmente em seu desempenho escolar.

Segundo Gelfand (apud BECHARA, 1978, p. 22), o autoconceito é definido em termos dos valores que um indivíduo tem de si mesmo e justifica que estes valores dependem das experiências de sucesso ou fracasso. As modificações do autoconceito, a partir do sucesso ou fracasso, mudam as auto-classificações do indivíduo que, quando possui êxito aumenta a sua auto-estima e, quando fracassa reduz sua auto-estima. Compreende-se ainda que as pessoas de alta auto-estima são menos influenciadas do que as de baixa auto-estima, que são mais sensíveis à manipulação.

Oliveira (1994) compreende que, de uma forma geral, os alunos considerados "problemas", seja por indisciplina, seja por menor rendimento, costumam fazer julgamentos poucos satisfatórios de si mesmo: antecipam suas falas como incapazes de realizar suas tarefas antes mesmo de tentar fazê-las ou então ao menor indício de dificuldade desistem.

No Brasil, temos um grande número de analfabetos denominados analfabetos funcionais (cerca de 35 milhões),⁴ apesar da imprecisão do termo. Se pudéssemos ouvir todos

⁴ O termo analfabeto funcional apresenta-se de forma muito imprecisa e variável na literatura interessada. Segundo Carlos Dias (Revista Educação, out. 1998) é um termo tanto híbrido - quanto à formação das pessoas para quais ele foi criado. "É como dizer que uma pessoa não é analfabeta, mas também não é alfabetizada. Na prática, a expressão define, por exemplo, quem lê, mas não entende as informações de um manual, quem escreve mas não consegue preencher uma ficha de emprego - enfim o cego social".

Historicamente segundo as pesquisas de Haddad: "O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 30 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (Castells, Luke & MacLennan, 1986). A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição. Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à "sobrevivência" nas sociedades industriais." "A UNESCO, que adotou o termo e fez ampla disseminação do termo analfabetismo funcional em âmbito na definição de alfabetização que propôs, em 1978, visando padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas dos países membros. A definição de alfabetização que a UNESCO propusera em 1958 fazia referência à capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois, a mesma UNESCO proporia outra definição, qualificando a alfabetização de funcional quando suficiente para que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu

os relatos dos adultos ou jovens que passaram pela escola, poderíamos perceber que a grande maioria carrega em si, marcas negativas sobre o seu desempenho, seja por conta das repetidas vivências de fracasso, que os levaram a reprovação e até a evasão, seja por não alcançar um rendimento considerado razoável por eles mesmos. Não acreditam mais em seu potencial de aprendiz e não formula mais expectativas quanto ao seu futuro e sua formação profissional, passando pelos bancos escolares, mesmo sabendo das dificuldades do mercado de trabalho, cada vez mais competitivas, não se vêem como participantes de um mundo acadêmico.

Higa (2001, p. 91) buscou compreender as expectativas de futuro de um grupo de adolescentes, do ensino supletivo do Centro Estadual de Educação Supletiva “Profª. Iria Fofina Seixas”, em Marília (S.P.). Os sujeitos participantes eram da faixa etária entre quatorze e vinte e um anos, matriculados nesta instituição. Através de técnicas psicodramáticas, foram realizadas vivências individuais para que pudessem ser reveladas as suas expectativas em relação à instituição educacional, familiar e sistema produtivo. A Autora concluiu que estes estudantes não possuem expectativas nas áreas educativas e do sistema produtivo, se mostrando desacreditados quanto à ascensão social e profissional, construindo expectativas relativas apenas às ocupações paternas e à vida familiar, projetando-se como pais ideais e manifestando desejo de formações afetivas mais sólidas.

Aqui vale a pergunta, se voltássemos no tempo, quais seriam as expectativas dessas pessoas que já foram crianças, acerca da escola e de sua posição no espaço escolar? Uma hipótese para essa questão é a de que iniciantes da carreira escolar, iniciando a educação infantil tendem a idealizar a “escola”, aspirando por transformações positivas em sua passagem nesse espaço escolar: a criança chega carregada de sonhos, de imagens idealizadas do que seja a escola, a professora e ela mesma como aprendiz.

Essa valorização da escola também está ligada ao como elaborou essa idéia, em sua socialização primária, e que, posteriormente, será modificada pela socialização secundária. Nas primeiras socializações, as crianças recebem dos pais ou dos outros significativos aspirações de melhores condições de vida, depositando na escola a confiança para essa efetivação. No discurso comum (até por interesses econômicos dos que estão no poder), sempre existe a relação, “escola e ser alguém na vida”,⁵ como se escolarização fosse o único meio de alcançar a realização profissional.

meio, sendo capazes desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para o seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade”.

(<http://www.cedes.unicamp.br/pesquisa/artigos/HADDAD/alfun.htm> 05/11/2001)

⁵ Essa fala é muito comum, podendo ser ouvida até de crianças que se encontra nas primeiras etapas da educação infantil, principalmente, as provindas de famílias de baixo rendimento financeiro, quando seus pais valorizam a

Na socialização secundária, a qual a escola tem uma função especial, haverá transformações dessas idéias, podendo elas serem ou não, confirmadas. Isto dependerá do percurso seguido por este educando, incluindo aí seu fracasso ou êxito na escolaridade e, posteriormente, através da realização profissional.

Assim, podemos assinalar que a concepção de aprendizagem construída pelo sujeito está em consonância com as concepções de aprendizagem que veiculam em seu meio social, assim como as concepções de erro e fracasso que carrega durante a sua vida escolar.

A imagem ideal de escola como espaço em que se aprende, se fala, se discute, se constrói conhecimento, se debate, se concretiza relações interpessoais positivas, parece que não corresponde completamente à realidade, estando carregada de idealizações, de valores e crenças. Observando o cotidiano escolar não encontramos apenas estes fatos vistos como idealizados: encontramos silêncio, apatia, desinteresse, erros de quem não permite errar, incompreensões, descompromissos dos envolvidos. Construímos um discurso do real, baseado naquilo que consideramos ideal, mas esquecemos que a transformação da realidade depende de como enxergamos os fatos e as causas que os determinam e de como buscamos novos caminhos a partir da realidade diagnosticada.

Para exemplificar uma situação que ocorre na escola, Amaral (1986), em seus estudos sobre a influência da deformidade facial no auto e hetero conceitos e na realização acadêmica de crianças com faces atípicas, detectou que a professora ao responder o questionário D.S. (Diferencial Semântico) almejava que seus alunos fossem mais falantes, entretanto estes resultados não foram encontrados nas auto-avaliações das crianças. A reflexão feita pela Autora, em sua perspectiva behaviorista, é a de que existe uma discrepância entre a mensagem verbal e o condicionamento comportamental a que submete os alunos em sala de aula: "Embora a professora verbalize querer que a criança seja falante, na verdade ela pune a criança falante e reforça o silêncio. Isto leva a criança a discriminar a expectativa da professora de que ela seja calada ou fale pouco em sala de aula" (AMARAL, 1986, p. 285).

escola. O grande problema é que a idéia de *ser alguém na vida*, que carrega os valores de *status* que nossa sociedade estabeleceu, anula antecipadamente a existência deste ser que não se enxerga como alguém que já existe, alguém que já é possuidor de valor. O discurso dos adultos é que direcionam tais pensamentos, valorizando algumas profissões que supostamente dê às crianças o título de ser alguém importante e que para essa efetivação devam passar pelo banco escolar.

Taliuli (1982) evidenciou que os alunos com histórico escolar marcado por repetência, evasão e inadequação entre faixa etária e série, apresentaram escores inferiores de autoconceito, em relação aos que não possuem tais características. Tais dados comprovaram que a escola é um espaço que propicia experiências que tanto favorecem a formação da personalidade, desenvolvendo sua autoconfiança e senso de competência pessoal, quanto pode agir ao contrário. Daí a grande necessidade de se estar alerta quanto aos tipos de relações interpessoais que se cria e o cuidado em não desenvolver e/ou dispender tratamentos discriminatórios e estigmatizadores nos alunos.

Para Hamachek (1979, p. 180), as experiências de fracasso escolar reforçam os sentimentos de desvalia e inadequação. Para o Autor, a evasão dos alunos, em grande parte, pode ser explicada como mecanismo de defesa aos fracassos e aos sentimentos comensuráveis de baixa auto-estima e autovalorização. Partindo de pesquisas de Schreiber (1964) sobre alunos evadidos, concluiu que a auto-estima destes aumentavam depois que saíam da escola. A grande maioria dos que evadiram, citam experiências escolares adversas e sentimentos negativos, como razão para abandonar a escola. “Os alunos são obrigados a deixar a escola para se sentirem melhor acerca de si próprios”.

No Brasil, estes dados também foram observados por Lima (1995) que esperava encontrar nos estudantes excluídos um autoconceito baixo, comparados àqueles que estão na escola. Entretanto, não confirmou sua hipótese. Os adolescentes excluídos possuíam um autoconceito mais elevado do que aqueles que continuam estudando. Podemos inferir disso que a escola em vez de elevar o autoconceito dos adolescentes o rebaixa, apontando a necessidade de se buscar um sentido mais profundo e conseqüente do cotidiano da prática escolar. O fato de os sujeitos do segundo grau terem alcançado certo privilégio sobre aqueles que ficaram no primeiro grau, muitos evadidos e repentes, faz com que o Autor compreendesse, também, como é acentuada a influência da escolaridade no autoconceito nos sujeitos pesquisados.

Enumerando alguns dados de evasão nas classes de alfabetização de adultos, a irmã Maria Gabriela Barbosa, coordenadora do Departamento de Educação Popular da Associação de Educação Católica de São Paulo (ONG ligada à Igreja) aponta cansaço, desemprego, violência, distância e falta de auto-estima dos alunos. “Na verdade, tudo o que um analfabeto quer – e precisa – é sentir-se parte da sociedade” (DIAS, 1998, p. 40).

A falta de auto-estima apontada acima pode estar relacionada ao sentimento de inadequação que um analfabeto possui, frente às situações sociais do uso da leitura e da

escrita, e, na maior parte das vezes, pelas experiências negativas dos poucos contatos que tiveram com a escola.

Estudos de Simões & Serra (1986) indicam que, para os alunos, as percepções e avaliações negativas acerca das suas aptidões são susceptíveis de determinar de uma forma decisiva o seu comportamento, realizando suas tarefas com baixa motivação e persistência. Além do desprazer causado, surgem sentimentos como isolamento, ansiedade, heteronomia, passividade.

Vale aqui lembrar que esses sentimentos podem e, muitas vezes, são generalizados para outras experiências de vida interferindo num autoconceito geral. Muitos sentimentos de alunos com autoconceito negativo, surgem com a vivência de fracassos acumulados. Os alunos acabam interpretando negativamente todas as mensagens recebidas, não possuindo expectativas positivas, pois não acreditam em sua capacidade de aprender. Isso torna-se uma relação circular.

Outros problemas que irão contribuir para a formação de um autoconceito escolar negativo devem ser levados à análise. Não podemos isolar apenas o professor e o aluno ou as vivências e relações interpessoais primárias (família) e secundárias (escola). Quando os próprios objetivos educacionais não estão bem definidos em relação ao tipo de ser humano que se quer formar, quando os princípios norteadores desses objetivos educacionais não são capazes de respeitar a subjetividade – mas pautam uma educação linear sem espaço para questionamentos e apenas para obediência –, esses objetivos educacionais irão contribuir para a negatificação do autoconceito.

Branden (1998) reflete sobre alguns aspectos do sistema escolar para a negatificação e contribuição da formação da auto-estima na escola. Dentre os aspectos levantados apresentamos dois pontos, caracterizados como “real” e “ideal”:

1. Real

- a) A escola não tem buscado a formação da autonomia de seres pensantes, mas da obediência, através de métodos autoritários. Isso acarreta a formação de indivíduos sem iniciativa, sem auto-estima, que não sabem agir livremente e que dependem de outros para decidirem e se governarem.

1. Ideal

- a) Transformação desta escola em um espaço de questionamentos, seja do método pedagógico, do currículo, da postura dos educadores para que se contribua para a formação de seres pensantes e criativos que acreditam em sua capacidade.

2. Real



- b) Os próprios professores não possuem uma boa estima, o que significa, a grosso modo, que não acreditam na sua capacidade e não podem contribuir para que seus alunos acreditem em suas capacidades. Em geral, agem de forma autoritária, se vêem com uma freqüente negatividade nas ações, aspiram medo e reproduzem relações de dependência. Como são controladores, fazem com que o aluno aprenda que sua auto-estima depende apenas de aprovações externas e não há participação do indivíduo nesta construção.

2. Ideal

- b) Que os professores acreditem em si mesmo, em seu potencial e no valor de seu trabalho de forma comprometida e que compreenda seu papel no desenvolvimento da auto-estima e no autoconceito de seus alunos.

3.3 A auto-estima do educador, a importância na formação do autoconceito do educando

Tendo por pressuposto o significativo papel do educador no processo de construção do autoconceito e auto-estima da criança, é importante reconhecer que se o educador não se sente valorizado e motivado, as relações interpessoais ficarão prejudicadas, juntamente com a produção de um ambiente construtor de auto-estima.

Nos discursos pedagógicos, há a prerrogativa e a necessidade de o professor tornar a aula provocadora, atraente e motivadora para o aluno, mas pouco se discute a importância do educador estar confiante, motivado, se sentir valorizado, para a construção de um ambiente pedagógico positivo para ele e, conseqüentemente, para a relação que se estabelece entre professor-aluno, que se torna uma das determinantes do desenvolvimento cognitivo do educando e da própria auto-estima deste.

Se olharmos para a realidade brasileira, poderemos elencar inúmeros elementos que contribuem para que os professores não se sintam motivados e possuam elevado autoconceito, elementos estes que vão desde os baixos salários, número excessivo de alunos por salas, má formação como educador, desvalorização da profissão pelos órgãos competentes, entre outros.



Longe dessa constatação ser uma forma de conformidade, tais situações demonstram que é preciso que os professores não caiam no discurso de fazer-se refém da situação (AQUINO, 1998, p. 7-19). Se se restar apenas a posição de reféns, seremos reféns da família, do alunado, do governo, da diretora, do sistema econômico, da mídia, entre outros, cabendo-nos apenas a reprodução de situações de fracasso, mantendo a escola à mercê de fatores de influência negativa, negando a própria dinâmica do contexto escolar.

Nessa perspectiva, Aquino (1998) nota que os educadores padecem de uma espécie de sentimento de “mãos atadas”, quando se vêem em situações atípicas que contrastam o ideário pedagógico, sendo preciso descortinar o cotidiano escolar, que se encontra, em um grande número de vezes, repleto de eventos que fogem deste ideário-padrão.

Bechara (1986), em sua pesquisa na literatura existente sobre autoconceito de professores, constatou que entre os professores há um sentimento de fracasso em sua categoria e de desprestígio na profissão. Nessas pesquisas, encontram-se dois grupos: mais novos de profissão, cujo comportamento é descompromissado com o trabalho e desentusiasmado pelo ensino, por seus educandos e por sua ação, e os mais antigos, com mais anos de profissão, demonstram decepção, desânimo, fazendo sempre alusão ao tempo em que eram reconhecidos pela sociedade e tinham bons salários.

Nos depoimentos de professores sobre a percepção que possuem de suas práticas pedagógicas e a relação com o fracasso da criança na aprendizagem, abordados Abramowicz (1996), verifica-se que há um controle administrativo-burocrático exercido pelos órgãos da Secretaria da Educação e a dirigente escolar, os baixos salários e o desprestígio da prática docente. Entretanto, segundo a Autora, os professores não buscam autonomia, pois sentem a necessidade de um modelo para trabalhar, reconhecendo os seus limites e, dificuldades para o ensino e primordialmente, a alfabetização.

Segundo Branden (1998), um dos aspectos do sistema escolar que contribui para a negatificação do autoconceito dos educandos, é que os próprios professores não possuem uma boa auto-estima, sendo assim não acreditam na sua própria capacidade e não podem contribuir para que seus alunos acreditem, em suas capacidades. Em geral, agem de forma autoritária, vêem mais negatividade nas ações, aspiram medo e reproduzem relações de dependência. Como são controladores faz com que o aluno aprenda que sua auto-estima depende de apenas de aprovações externos e não há participação do indivíduo nesta construção. Um apontamento para este problema seria que os professores acreditassem em si mesmo, em seu potencial e no valor de seu trabalho de forma comprometida. O fato de eles não acreditarem

em si mesmos gera, comumente, uma frágil autoconfiança, que pode, vezes outras, interferir na relação professor-aluno em detrimento do processo de aprendizagem do aluno.

Isso não implica, porém, que podemos simplesmente justificar e legitimar como únicas causas de reprodução das relações negativas entre professor-aluno a falta de auto-estima do professor e, também, de uma baixa auto-estima do aluno, mas buscar direcionamentos que possam favorecer as relações entre professor e aluno e as positivas constituições da auto-estima e autoconceito dos sujeitos do cotidiano escolar.

Cabe ao professor, como colaborador da formação da auto-estima e do autoconceito, ser mediador no processo de construção da identidade. Ter consciência crítica de seu papel, das possibilidades de quebrar estereótipos acerca das dificuldades dos alunos e transformar o ambiente escolar como espaço de construções do *eu*, como sujeito de conhecimento, como cidadão.

Simões & Serra (1986) apontaram que os professores podem contribuir negativamente para diminuição do autoconceito quando comunicam as suas expectativas em relação aos desempenhos dos alunos. Nessa perspectiva, a proposição de tarefas educativas que estejam muito além do que possa realizar, não fará construir conhecimento, só causará frustrações.

Diferentemente, Branden (1998) defende a idéia de que as expectativas devam ser transmitidas aos alunos e que isso pode se tornar profecia auto-realizadora. Considera importante acreditar na criança e convencê-la de seu potencial, de sua capacidade.

Sobre “profecias auto-realizadoras” (expressões originadas dos estudos de Rosenthal, Jacobson, 1973), Patto (1984, p. 42), em uma análise de uma pesquisas sobre o fracasso escolar, detectou dois motivos para que tais profecias fossem apontadas como causas que explicariam os índices de reprovação, a partir da relação professor-aluno, juntamente com o aspecto curricular metodológico:

Em nosso trabalho, pudemos constatar que das classes “fracas”, das classes “especiais” e das crianças que não estão conseguindo acompanhar, muito pouco ou nada se espera além do fracasso, mesmo nos casos dos professores, movidos pela necessidade de aumentar os índices de aprovação ou pela vontade de ajudar, dedicam a maior parte de seu tempo aos que não aprendem. Tem profundas raízes a crença na incapacidade das crianças que mais se afastam, em termos físicos e psicológicos, da criança ideal. Limpa, bem vestida, de posse do material escolar, atenciosa, obediente, assídua, proveniente de famílias legalmente constituídas, cujas mães comparecem à escola sempre que convocadas presenças, esta tomada como único indicador de seu interesse pelos filhos.

Em uma entrevista à TV Escola, Iza Locatelli (2001, p. 39) aponta que, nas pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas, referente à questões ligadas ao desempenho dos alunos e possíveis variáveis no desempenho da avaliação do SAEB, os alunos com boa auto-estima tendem a ter bom desempenho e que a auto-estima dos alunos também se relaciona com as expectativas dos professores. Isso significaria que quando os professores acreditam em seus alunos, estes tendem a acreditar mais em suas próprias potencialidades.

Rosenthal (1973 apud HAMACHEK, 1979), em um estudo sobre a expectativa dos professores e aprendizagem do aluno, propôs a teoria dos quatro fatores responsáveis pelo encorajamento aos alunos: a) *Fator clima*: criar um sentimento sócio-emocional mais caloroso em relação aos alunos especiais, entendendo-se como especiais os alunos com dificuldade (seja física, emotiva, psíquica), mas cabendo todo e qualquer tipo de aluno; b) *Fator retroalimentação*: dar uma retroalimentação mais positiva aos educandos a respeito do seu desempenho; c) *Fator de insumo*: ensinar mais conteúdos e de forma bem elaborada aos alunos; d) *Fator de saída*: dar mais oportunidades para que os alunos respondam perguntas.

É importante refletir, entretanto, que o professor deve oferecer elementos de suporte para a aprendizagem e conhecer seu aluno como ser humano em desenvolvimento, como sujeito do conhecimento e não apenas oferecer “boas palavras”⁶ de incentivo sem acompanhá-lo na construção do conhecimento – o que pode causar ansiedade, medo, apatia e, principalmente, frustração no crédito em relação aos outros e em sua pessoa. Nesse sentido, fica evidente que, não há nada mais vazio do que encarar a formação do autoconceito e da auto-estima a partir da crença que eles são formados apenas por elogios.

Isso implica também que atitudes de comparação entre os alunos, seguidos de rótulos negativos acabam por sedimentar as ações do professores e de outros alunos na marginalização daqueles considerados “fracos”, tendendo-se a ignorar o crescimento intelectual desses sujeitos e sem dar possibilidades deles se expressarem.

Para Patto (1992), em reflexão sobre os alunos repetentes, utilizou a expressão de J.P.Sartre “os rótulos grudam nos dentes dos oprimidos e funcionam como mordaca sonora”. Esses rótulos negativos, tendencialmente, irão afetar a consciência psicológica do *eu* (do

⁶ Hamacheck (1979, p. 206) observa que o uso do elogio e da censura tem diferentes efeitos sobre as crianças com autoconceito diferentes. “É muito provável que o elogio indiscriminado possa ser nocivo à motivação e a aprendizagem dos alunos, assim como a censura indiscriminada. O elogio que é ganho indiscriminadamente aos alunos, qualquer que seja o seu esforço ou desempenho, rapidamente perde os seus efeitos. O elogio, como o sucesso, significa pouco se é obtido de maneira fácil demais. Contudo, se o elogio for honesto: ‘Você fez um trabalho bom’ ou ‘você fez um bom trabalho, mas penso que você poderia ter feito ainda melhor’ e proporcional à tarefa realizada, então ele pode ser uma forma sincera de reconhecer os esforços da outra pessoa”.

aluno) e determinar o autoconceito negativo, impulsionando o aluno a, cada vez mais, se considerar incapaz de aprender.

Branden (1998) reflete sobre a questão do professor no ambiente da sala de aula e alerta para alguns pontos necessários para a boa formação do autoconceito e auto-estima dos alunos:

- a) respeito à dignidade da criança: as crianças terão o seu comportamento como referência para serem tratadas e tratarem os seus pares;
- b) auto-apreciação: o professor que oferece um *feedback* adequado trabalha com a autopercepção da criança, atentando-se para as qualidades e as possibilidades de aprendizagem infantis, isso sem apresentar falsos elogios;
- c) facilitar as interações entre o grupo classe, dando sempre atenção às crianças para se expressarem.
- d) organizar um ambiente onde as regras são construídas e não impostas. Buscar razões lógicas e reais para os limites e dialogar com as crianças, incentivando o compromisso, a cooperação e a autonomia. Isso sem buscar a obediência em detrimento de dependência, sem punir e chantagear em detrimento da liberdade de auto-expressão e do desenvolvimento pessoal, do bom autoconceito e elevada auto-estima.

Com vistas a uma finalização, é necessário salientar que, conforme Simões & Serra (1986), o fato de os professores possibilitarem meios para que os alunos com dificuldades de aprendizagem e com uma auto-estima reduzida avaliem os resultados escolares em termos de valores pessoal, só aumenta as oportunidades de uma formação negativa do autoconceito e da auto-estima, em detrimento de uma criação de ambientes de possibilidades que atenda às necessidades e interesses desses alunos, atentando-se para a proposição de tarefas em que eles podem ser competentes, o que, no nosso entendimento, influenciará na constituição desses constructos.

3.4 Projetos educativos de ONGS e o trabalho com autoconceito e auto-estima

Tendo como suporte as reflexões anteriores, um caminho alternativo para o desenvolvimento de auto-estima e autoconceito positivos têm sido a aprendizagem significativa e prazerosa, não submetida à avaliação por testes e conceitos, mas com o

oferecimento de oportunidades para ampliar conhecimentos e concretizar formações através de oficinas e cursos ligados a arte, esportes ou mesmo aqueles profissionalizantes.

Esse caminho não foi descoberto pela instituição escolar, apesar de algumas já buscarem este tipo de trabalho, mas trilhado através de projetos de ONGS e empresas que atendem, em geral, às camadas sociais que são podadas de oportunidades na formação cultural, além de privações de outros aspectos necessários a uma vida digna (econômicos, por exemplo).

Encontrar potencialidades nas pessoas que são marginalizadas pela sociedade, uma vez que nossa sociedade tem estabelecido prontamente padrões de comportamentos, paradigmas de normalidade e criado uma relação de exclusão com aqueles que não se encaixam nos valores ditos como importantes, tem sido uma alternativa no trabalho de construção ou resgate de auto-estima. Visando a auto-estima como uma prática social construída a partir da relação com os outros, Teixeira (2000)⁷ propõe que, a partir dessas interações, estabelecemos uma nova relação com o próprio mundo e com o ambiente que nos cerca, “quando alguém faz um curso de canto e aprende a projetar a voz, estrutura uma nova relação com o próprio corpo e com o mundo” (D’AMBROSIO, 2000, p. 11).

Na luta pela aceitação do diferente, da quebra de estigmas e estereótipos, para vencer o preconceito, ajudar o indivíduo a trabalhar aquilo que ele tem de diferente, de modo a produzir uma crítica e um saber sobre aquilo que a sociedade não aceita, faz com que a pessoa fortifique-se em sua diferença, e perante um estigma conheça as potências que esse tipo de diferença traz (Teixeira, 2000).

Embora não se seja possível avaliar as proporções da omissão do Estado no que diz respeito ao nosso objeto de análise, em contrapartida, é possível constatar que, cada vez mais, se tem criado projetos sociais de ONGS que atuam com comunidades carentes financeiramente, em busca de uma forma democrática e justa de se viver e de se desenvolver intelectual e pessoalmente. O que talvez seja um reflexo da globalização que se caracteriza como um processo antidemocrático, confiscando do Estado a função de dirigente dos interesses nacionais e reduzindo as suas áreas de intervenção. “Menos democrático e menos

⁷ . Fernando Teixeira, do Departamento de Psicologia Clínica da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Assis, desenvolveu seu doutorado em prática clínica com crianças que nascem com extrofia vesical (má formação genética em que a bexiga nasce para fora do corpo) e defende o combate aos paradigmas de normalidade impostos pela sociedade como forma de resgate da auto-estima. Tal trabalho foi desenvolvido em um contexto clínico, entretanto cabe aos outros contextos sociais, em que estão presentes relações de estigmatização e negação do autoconceito e auto-estima.

agente, aumenta o desemprego, aumenta a pobreza e diminui a área de proteção pública” (BERNARDINO, s/d, p. 31).

Preocupados em capacitar pessoas para que atuem de forma significativa na sociedade, como forma de garantir seus direitos e deveres como cidadãos, tais projetos têm buscado construir ou resgatar a auto-estima de crianças jovens e adultos da comunidade local, através de cursos e oficinas diversos, a fim de garantir aos envolvidos a oportunidade de se verem como seres capazes, como seres humanos de valor, instrumentalizados para atuarem em diferentes campos no mercado de trabalho (aberto aos jovens e adultos capacitados) e, principalmente, descortinar um mundo de possibilidades, quebrando preconceitos arraigados ligados à classe social, raça, desempenho escolar.

Difícilmente, não encontraremos como um dos objetivos principais dentro do projeto político pedagógico dessas organizações o resgate da auto-estima. Este objetivo tem se apresentado unânime como relacionado atribuição de importância na formação (e, muitas vezes, na modificação) do autoconceito dos envolvidos em geral marcados pela exclusão e preconceitos e ainda da importância psíquica de se auto-estimar para dimensionar comportamentos positivos para consigo mesmo.

Moysés (2001) descreve que há uma estreita relação entre o domínio de novas competências e o florescer da auto-estima. Aponta os projetos de ONGs que atuam em comunidades carentes brasileiras: Axé, Olodum, Meninos do Morumbi, Mangueira do Amanhã, Gol de Letra, Geledés (Instituto da Mulher Negra) e Orquestra de Cordas da Grotá. Tais projetos buscam o resgate da auto-estima, desfocando o autoconceito acadêmico (no sentido em que ele aparece através de notas e conceitos escolares), e também na busca da valorização de si mesmo através da apropriação de conhecimentos em áreas distintas, que, na maioria das vezes, a escola não oferece. A idéia é buscar a auto-valorização dos integrantes, que a própria escola ou a sociedade como um todo, conseguiu destruir. Se entendermos que o autoconceito acadêmico é uma das facetas do autoconceito geral e que são reciprocamente influenciáveis, a alternativa é de sedimentar a valorização de sujeito em uma das áreas que compõem o autoconceito, como um caminho para se ter uma auto-imagem positiva.

Sabemos que há inúmeros trabalhos que atendem à diferentes comunidades e transformam sujeitos mais confiantes de suas capacidades. Essa leitura pode ser resgatada no livro “Cultivando a vida, desarmando a violência”, lançado pela UNESCO, que registra cerca de 222 experiências espalhadas no Brasil, que ilustram a diversidade dos projetos e a busca constante da cidadania, através da arte. Segundo a coordenadora da pesquisa que deu origem

ao livro, Mary Garcia Castro,⁴ o mérito desses trabalhos é a visualização e assunção do jovem como protagonista de seu processo de formação e mudança. Isso revela o quanto a auto-estima está ligada à cidadania, se se considera que ser cidadão é uma forma de “sentir-se responsável por...”, e ter uma auto-estima positiva significa se sentir valorizado, atuante, capaz de transformar a realidade.

O Projeto “Cooperativa Educacional e Assistencial Casa do Zezinho”⁸, realizado no bairro Parque Maria Helena, na zona sul de São Paulo, em uma área onde a pobreza e a violência se destacam, e ainda há deficit de moradia, transporte, educação e lazer, atende-se a cerca de 520 crianças entre seis a dezoito anos. O critério de seleção é ter a renda familiar de até R\$ 25,00 (vinte e cinco reais) por pessoa. Um projeto que tem como meta criar condições para que tal população de baixa renda tenha autonomia de pensamento, de auto-representação e capacidade de escolha consciente dos caminhos a seguir.

Dagmar Garroux, fundadora e diretora da Cooperativa, afirma que a maior preocupação do projeto é com a auto-estima dessas crianças, pois passam por muitos problemas trazidos pela pobreza em que vivem. Os objetivos ainda se definem em descobrir competências dos alunos, ouvir os alunos, não ignorando sua realidade externa. Futuramente, segundo ela, o objetivo é criar cooperativas de pais e resgatar sua auto-estima e identidade.

O projeto atua em complementaridade com a escola, obedecendo à regra de que para freqüentar o projeto implica que a criança esteja matriculada na escola em período reverso. As crianças participam de reforço escolar (ênfase em alfabetização, raciocínio lógico e criação de autonomia no estudante para que pesquise sozinho), e atividades recreacionais e artísticas.

Entre as atividades existentes, pode-se citar os cursos de inglês, computação, matemática, gramática, natação, dança, música, teatro, artes plásticas e capoeira e, também, oficinas de capacitação profissional, técnicas de representação teatral, padaria, confeitaria e tapeçaria. Aos finais de semana, oferece-se à comunidade projetos particulares ligados à arte, como por exemplo espetáculos circenses e peças teatrais, com o objetivo de trazer o belo, a arte, e aproximar pais e filhos, modificando a auto-estima e transformando sua realidade.

Em 22 de junho de 2000, o Jornal “O Estado de São Paulo” trouxe uma reportagem sobre o Projeto Grupo Corpo, elaborada pela jornalista Helena Katz, retratando uma companhia de dança que criou o grupo Corpo Cidadão, uma ONG que atende moradores da Favela Santa Efigênia, atendendo à 140 crianças entre 4 a 15 anos. O projeto desenvolvido foi intitulado Sambalelê, coordenado por cinco professores do Grupo Corpo.

8 Revista Educação, ano 28, nº 246, out. 2001, p.47.



Carmem Purri, uma das responsáveis pelo projeto, explica que as atividades são desenvolvidas em parceria com outra ONG – Grupo Irmã Sheila que atende crianças em estado de risco, desenvolvendo trabalhos de dança, capoeira de angola, música e confecção de instrumentos. A condição da participação destas atividades é, também, estar freqüentando no período reverso a escola regular. Em seu relato sobre as transformações ocorridas nas crianças, Purri aponta as mudanças na auto-estima das crianças e a influência no convívio familiar (Jornal O Estado de São Paulo 2000, p.D4) :

É visível o que acontece com eles, que a vida de cada um se modifica e que isso mexe com toda a família; se há um traço que une todos eles é o sentido da vida como algo de muito imediato, só de agora, do já, um sentimento comum que só existe hoje, e depois do contato com as oficinas, ocorre uma espécie de mágica, pois a maioria descobre que é possível pensar no futuro.

Em uma entrevista ao programa Roda Viva, da rede Cultura de televisão, em 1999, Cesare de Florio La Rocca, idealizador do projeto Axé, expõe a necessidade da “Pedagogia do Desejo”. Nesse projeto é respeitada a escolha dos participantes frente às inúmeras atividades oferecidas. Entre as atividades estão as de cunho artístico (música, capoeira, balé clássico e dança moderna, oficinas de construção de instrumentos musicais). Para La Rocca, não existe educação sem arte. O que demonstra que todos os projetos educativos, de forma geral, têm a arte como fundamental em seu currículo.

Para Moysés (2001, p.89),

saber se expressar por meio da dança ou de um instrumento musical, praticar um esporte com o desenvoltura ou ser capaz de sustentar uma argumentação a respeito do valor de sua etnia são conquistas reais que além de conferir legitimidade à aquele que assim age, atua como um referencial seguro na sua auto-avaliação.

O Projeto Axé também dirige uma escola pública: Ilê Ori (“Casa do conhecimento”) com as mesmas propostas pedagógicas desenvolvidas no Projeto, atendendo às necessidades de alunos carentes de forma diversificada e dando especial atenção aos que passaram por experiências de fracasso. Caracteriza-se por um trabalho com grupos menores de alunos e professores capacitados, pois o projeto investe na formação contínua dos mesmos. Para Telma Weisz, consultora do Ministério da Educação e do Projeto Axé, o que afasta as crianças pobres da escola é o fracasso, uma vez que a escola não é feita para elas, do contrário quando se aprende efetivamente todos querem ir para escola (Revista Educação, 1999).

Nas palavras de Solé (2001, p. 39),

(...) quando aprendemos, aprendemos os conteúdos e também aprendemos que podemos aprender; quando não aprendemos os conteúdos, podemos aprender algo: que não somos capazes de aprender (e podemos atribuir isso a diferentes causas, nem todas igualmente prejudiciais para a auto-estima). Tudo isso ocorre durante as interações estabelecidas em aula, em torno das tarefas cotidianas, entre os alunos e o professor; e durante essas interações é que se constrói a motivação intrínseca, que não é uma caracterização do aluno, mas da situação de ensino/aprendizagem, e afeta a todos os protagonistas. (...) Isso quer dizer que (pelo menos assim interpretamos), quando alguém pretende aprender e aprende, a experiência vivida lhe oferece uma imagem positiva de si mesmo, e sua auto-estima é reforçada, o que, sem dúvida, constitui uma boa bagagem para continuar enfrentando os desafios que se apresentem.

Nessa perspectiva, podemos concluir que, ao aprender, e aprender com prazer, podemos estabelecer novas relações com as pessoas, com o mundo e promover o autoconhecimento, e é o que se tem buscado pelas ONGS, servindo de exemplo para nossas escolas públicas.



Considerações finais

Como foi assinalado na introdução e desenvolvimento de todo o trabalho, o nosso propósito conduz a compreensão do autoconceito e da auto-estima como componentes do eu, essenciais às realizações humanas.

Com a finalidade de desvelar os significados tomados no uso desses conceitos, analisamos a existência de dois caminhos: o da exploração comercial, atingindo a subjetividade para a venda de produtos e o caminho da análise do objeto.

O caminho que atinge a manipulação do *eu*, mereceria ser mais discutido com apontamentos críticos a uma ideologia neoliberal que escraviza o ser humano, buscando uma transformação consciente e cidadã da mentalidade, que se seduz com os mecanismos que leva ao consumismo.

A partir da discussão do autoconceito e da auto-estima como objeto de análise, constatamos que tais elementos já se existiam na história da psicologia desde fins do século XIX, tendo como precursor Willian James e, os Estados Unidos, como principal berço teórico das pesquisas acadêmicas encontradas no assunto.

Marcadas por uma metodologia psicométrica que prioriza a quantificação do autoconceito e da auto-estima, grande parte das pesquisas realizadas deram mais enfoque ao diagnóstico que caracteriza o autoconceito e a auto-estima do sujeito e suas possíveis variáveis correlacionais, do que propriamente a uma análise contextual. Tais pesquisas foram movidas pela idéia da decomposição de fenômenos educacionais em suas variáveis básicas, enfatizando um estudo analítico e, preferivelmente, quantitativo, que levaria ao conhecimento total desses fenômenos (LUKKE, ANDRÉ, 1986, p. 3).

Essa forma de análise pode ser considerada como simplificada, quando não prevê e desconsidera as relações interpessoais e as vivências no cotidiano, caracterizando uma visão estereotipada de autoconceito dos indivíduos – que implica também na perda de uma possibilidade de intervenção mais direta do trabalho do educador no resgate e elevação da auto-estima do educando.

No que se refere a mensuração realizada nessas pesquisas, fica o questionamento: até que ponto podemos mensurar, quantificar as representações que o indivíduo faz de si mesmo e dar conta de explicar as causas da formação da auto-estima e do autoconceito?



Com o objetivo de averiguar as posições teóricas que embasaram as pesquisas existentes, buscando relacionar autoconceito e auto-estima, entendemos que cada uma delas tem embutida uma visão de ser humano, de desenvolvimento do autoconceito e de aprendizagem. Compreendemos também que cada uma das abordagens que foram brevemente apresentadas (fenomenológicas, psicanalítica, evolutiva e sócio-histórica), puderam contribuir para a interpretação da formação e o desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima.

Contudo, entendemos que, para a análise do cotidiano escolar, que se encontra num contexto social mais amplo, a abordagem sócio-histórica – uma metodologia utilizada no Brasil, nas pesquisas de Oliveira (1994) – pode contemplar aspectos relevantes com relação à observação da dinâmica da sala de aula, à análise do discurso dos educandos e do grupo classe, além de possibilitar interpretações históricas, sociais e econômicas sobre o problema por nós pesquisado. Nessa perspectiva de análise, pôde-se clarificar melhor os estudos de autoconceito, revelando que cada grupo e que cada indivíduo no coletivo constrói a sua identidade através das trocas estabelecidas.

Com o levantamento de algumas pesquisas realizadas no Brasil, pudemos além de revelar o lado acadêmico do autoconceito e da auto-estima (que parecia pertencer apenas pertencer ao mundo comercial) traçar um perfil dos trabalhos existentes que relacionam educação e auto-estima. Concluímos que, de um modo geral, as pesquisas receberam influências dos estudos realizados nos EUA, tanto em termos teóricos, quanto metodológicos.

Entendemos a necessidade de pesquisas tanto bibliográficas quanto de campo que contemplem intervenções, para que conheçamos mais sobre as auto-representações dos alunos brasileiros e quais são as imagens que têm da escola.

Consideramos, também, através de todas as pesquisas encontradas, o papel fundamental dos significativos (pais, professores e pessoas mais ligadas ao sujeito em questão), na construção de um autoconceito positivo, necessário à aprendizagem. Refletimos que se as mediações feitas por professores, pais e grupo-classe, forem positivas ao educando, refletirá na sua aprendizagem, principalmente, se estas relações interpessoais forem coerentes com uma proposta pedagógica que privilegie o desenvolvimento das potencialidades do ser humano.

Centrando-nos na realidade educacional pública brasileira, cremos na necessidade de algumas mudanças nesse âmbito, no sentido de tornar a escola um ambiente de prazer, de afetividade, de construção de conhecimento efetivo por seres autônomos, que se reconheçam como capazes de realizações positivas, e, sobretudo, que respeitem as limitações e diferenças

de cada um, sem a imposição de estigmas (sociais, culturais, de gênero) e estereótipos. Conforme já havíamos apontado anteriormente, é preciso transformar os mecanismos dessa instituição (provas, notas, regras impostas e não construídas pelo grupo classe, entre outros mecanismos) conhecendo mais o educando e sua auto-expressão no processo educativo. Pois, o que temos visto é que, apesar do discurso dos governantes em relação à escola pública – que se mantém progressista em nosso contexto atual, preocupados com o fim da repetência e do analfabetismo – o que acaba ocorrendo é uma “mudança” superficial em termos numéricos de um sistema que dá diplomas, que gera analfabetos, em um molde de escola burocrática. Segundo Marrach (1987, p. 56),

Cada vez menos preocupada com o desenvolvimento humano e mais preocupada com o desenvolvimento profissional e com a inculcação, a escola burocrática exarceba a angústia. Conformando o estudante, ela o atrai para seus símbolos de prestígios: títulos, elogios, honrarias, influência pessoal dos donos do saber, etc. Para os menos submissos, oferece rituais de punição, como as repressões, os sarcasmos e as retratações que visam ao engajamento moral do aluno.

Convivemos ainda, com práticas educativas que segregam, que alienam, que condenam ao fracasso, com professores carentes de reconhecimento, de salários dignos e, principalmente, de uma formação voltada para a transformação social, uma formação docente comprometida com o ser humano.

A exemplo de trabalhos que dão oportunidades de crescimento pessoal e reinserção social de crianças, jovens e adultos, mostramos os projetos educativos desenvolvidos por ONGS. Projetos que deram e dão certo no sentido do desenvolvimento de um bom autoconceito, porque se propõem a escutar o educando, abrindo espaço para o diálogo e desenvolvendo um currículo diferenciado, que sensibiliza através da arte e cultura. Aspectos estes que as escolas poderiam oferecer para melhoria das desigualdades de oportunidades existentes (para as camadas mais desfavorecidas) e, acima de tudo, buscando resgatar o prazer de o aluno aprender conhecimentos, se reconhecendo como sujeito e objeto deste conhecimento (autoconhecimento).

Com isso, este trabalho objetivou contribuir para as reflexões que têm como objeto o ato de aprender de forma efetiva, com a pretensão de entender a formação do autoconceito e da auto-estima nesse processo. Com vistas à assunção de cada um (no espaço escolar) como ser digno e encorajado a enfrentar novos desafios que proporcionem uma

transformação dos conhecimento aprendidos de forma cada vez mais elaborada e um fortalecimento da autoconfiança individual e grupal.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. *A Menina Repetente*. 2.ed. Campinas, S.P.: Papirus, 1996.

AMARAL, Vera Lúcia Adami Raposo do. *Vivendo com uma face atípica*. Influência da deformidade facial, no auto e hetero conceitos e na realização acadêmica de crianças de 6 a 12 anos. São Paulo, 1986. 380 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANASTASI, Anne. *Testes Psicológicos*. 2.ed. São Paulo: EPU, 1997.

AQUINO, Julio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Caderno CEDES*, v. 47, p.7-19, 1998.

ASCH, Solomon Elliot. *Psicologia Social*. São Paulo: Editora Nacional, 1966. p. 448-57.

BECHARA, Olga Thereza. *Estudo do autoconceito de adolescentes com diferentes experiências em atividades de grupo em situação escolar*. São Paulo, 1978. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia de São Paulo, São Paulo.

_____. *O autoconceito do professor de 1º grau e algumas variáveis*. São Paulo, 1986. 192 f. Tese (Doutorado em Ciência- Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

BETTELHEIM, Bruno. A construção da identidade da criança. *Uma vida para seu filho*. Rio de Janeiro: Campus, p. 1988.

BOURDIEU, Pierre (Org.). Compreender. In: _____. *A miséria do mundo*. Petrólis, RJ: Vozes, 1997. p. 693-736.

BRANDEN, Nathaniel. *A Auto-estima e os seus seis pilares*. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 8 v., p. 97.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.2., p. 27.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação a Distância. A escola que dá certo. *Revista TV Escola*. n.23, maio/junho. 2001.

CARRAM, Debora; DIAS, Carlos. Aos que não vão ler esta reportagem. *Revista Educação*. p.34-44, out. 1998.



CARVALHO, Gumerindo; CAMPOS Rose. Eu tenho a força. Pessoas Confiantes em si próprias e com auto-estima elevada são mais capazes para enfrentar os obstáculos e frustrações diárias. *Revista Viver Psicologia*. v. 100, p. 24-9, 2001.

CASTRO, Nadia Ibraim de. *Um estudo sobre a relação entre autoconceito, atribuição, metacognição e desempenho acadêmico de alunos do segundo grau*. São Paulo, 1999. 155 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas para a Educação, Cultura e Ação Comunitária. Educação e Participação, ONG Sua Função Social. Espaços e Intervenção Social. Edval Bernardino. p. 28-32. s/d.

CHAMPAGNE, Patrick. In: BORDIEU, P. *A miséria do Mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CUNNINGHAM, Charles E.; DURRANT, Joan E.; VOELKER Sylvia. Academic, Social, And General Self-Concepts of Behavioral Subgroups of Learning Disabled Children. *Journal of Educational Psychology*. v. 82, n. 4, p. 657-63, 1990.

D'AMBROSIO, Oscar. A força que vem da diferença. *Jornal da Universidade Estadual Paulista*. n.146, p. 11, ano XV, mai. 2000.

FIERRO, Alfredo. Personalidade e Aprendizagem no Contexto Escolar. In: COOL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 154-60.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. *Psicologia Fenomenológica: fundamentos, método e pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOY, Maria de Fátima Reipert. *Educação Artística para Deficientes Auditivos: uma leitura a partir da visão de professores*. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. p. 40-55.

GOLSE, B. *O Desenvolvimento afetivo e intelectual da criança*. Trad. Maria Lucia Homem. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GUIRALDELLI JR. Paulo. (Org). *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

GRISPUN, Mirian P. S. Z. (Org.). *A prática dos orientadores educacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

HAAGER, Diane.; HOGAN Anne.; KOUZEKANANI Kamiar.; VAUGHN Sharon. Self-concept and Peer Acceptance in Students With Learning Disabilities: A Four – to Five – Year Prospective Study. *Journal of Educational Psychology*, v. 84, n. 1, p. 43-50, 1992.

HALL, Calvin S; LINDZEY, Gardner. *Teorias da Personalidade*. São Paulo: Ed. Herder; Ed da Universidade de São Paulo, 1969.

HAMACHEK, Don E. *Encontros com o self*. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.

HIGA, Marília M. Expectativas de futuro de um grupo de adolescentes do ensino supletivo. In: Simpósio em Filosofia e Ciências, Universidade e produção de conhecimentos: problemas e perspectivas para a construção de uma sociedade inclusiva. 4.. 2001, Marília. *Anais...* Marília: UNESP, 2001, p. 91.

HODGE, Stephen E.; KLASS, Wendi H. Self -Esteem in Open and Tradidional Classrooms. *Journal of Educacional Psychology*. v. 70, n. 5, p. 701-5, 1978.

JAMES, William. *Princípios de Psicologia*. Trad. Domingo Barnes. Buenos Aires: Ed. Corrientes, s/d.

JUSTO, José Sterza. *Imagens da Institucionalização emergidas no "Self" da criança do Orfanato*. São Paulo, 1981. 89 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. E.D.A *Pesquisa em Educação*. Abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária. Ltda. 1986.

MALTZ, Maxwell. *Psicologia da auto-imagem*. viva melhor e mais feliz com você mesmo. São Paulo: Bestseller, 1979.

MARSH, Hebert W.; GOUVERNET Paul J. Multidimensional Self-Concepts and Perceptions of Control: Constuct Validation of Responses by Children. *Journal of Education Psychology*. v. 81, n. 1. P. 57-69, 1989.

MARSH, Hebert W; PAKER John, BARNES, Jennifer. Multidimensional Adolescent Self-Concepts: Their Relationship to Age, Sex, and Academic Measures. *American Educational Research Journal*. v. 22, n. 3, p. 422-44, 1985.

MARSH, Hebert W. Influences of Internal and External Frames of Reference on the formation of Math and English Self-Concepts. *Journal of Education Psychology*. v. 82, n. 1, p. 107-16, 1990.

_____. The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shalvenson Model. *Jornal of Education Psychology*. v. 82, n. 4, p. 623-36, 1990.

MARSH, Hebert W; YEUNG, Alexander Seeshing. Coursework Selection: Relations to Academic Self-Concept and Achievement. *American Educational Research Journal*. v. 34, n. 4, p. 691-720, 1997.

_____. Longitudinal Structural Equation Models of Academic Sel-Concept and Achievement: Gender Differences in the Development of Math and English Constructs. *American Educaional Research Journal*. v. 35, n. 4, p.705-38, 1998.

MARRACH, Sonia A. A. Linguagem e Escola Burocrática. *Revista Didática*. São Paulo, 22/23, p. 45-8, 1986/87.

MOYSES, Lucia. *A auto-estima se constrói passo a passo*. Campinas, SP.: Papirus, 2001.

MURRAY, Henry A. Teste de apercepção temática: T. A. T. Trad. de José de Souza e Mello Werneck. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. *Preconceito e Autoconceito: Identidade e interação na sala de aula*. Campinas, SP.: Papirus, 1994.

OATLEY, Keith.; NUNDY, Seema. Repensando o papel das emoções na educação. In: OLSO, David R, TORRANCE, Nancy e col. *Educação e desenvolvimento humano*. Trad. Dayse Batista e Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000. p.224-30.

PACHECO, Ligia Rodrigues. *A Formação da autoconfiança no processo de construção do indivíduo*, relato de uma experiência vivida. São Paulo, 1996. 154 f. Dissertação.(Mestrado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo.

PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária Ltda, 1976.

PATTO, Maria Helena Souza. Psicologia e Classes Subalternas. Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica a psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiros, 1984. p.113-44.

RESTREPO, Luis Carlos. *O direito à ternura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História Da Educação No Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROGERS, Carl R. *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU – Ed. Pedagógica e Universitária Ltda, 1983.

RUDIGER, Francisco R. de Macedo. *Literatura de auto-ajuda e individualismo: Contribuição ao estudo de uma categoria de massa contemporânea*. São Paulo, 1995. 332f Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

SÁNCHEZ, Aurélio Villa.; ESCRIBANO, Elena Auzmendi. Trad. Cristina Murachco. *A medição do autoconceito*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Educação para jovens e adultos, ensino fundamental: *proposta curricular – 1º segmento*. Vera Maria Masagão Ribeiro (Coord.). São Paulo: Ação educativa: Brasília: MEC, 1999.

SOLÉ, ISABEL. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COOL, C. *O Construtivismo na sala de aula*. 6ed. São Paulo: Ática, 2001. p.28-55.

SOUZA, Yolanda Castro e. *Relação entre alguns aspectos da personalidade e êxito ou malogro no concurso vestibular em adolescentes da cidade de Marília*. São Paulo, 1985. 165f Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. *Auto-Imagens de Adolescentes de Presidente Prudente: Um Estudo Exploratório*. São Paulo, 1978. 149f Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

TALIULI, Nelma. *Atribuição de causalidade, autoconceito e desempenho acadêmico: um estudo de baixa renda*. Vitória, 1982. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

TESSER, Abraham. Seel-Esteem Maintenance in Family Dynames. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 39, n.1, p. 77- 91, 1980.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Parâmetro Humano. *Revista Fórum, o mundo em debate*. Editora: Publisher Brasil, 2001. p. 34.

VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. *Obras Escogidas*, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

WOOLFOLK, Anita E. *Psicologia da Educação*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p.76 – 81.

Fontes de Referências Tecnológicas:

<http://www.cedes.unicamp.br/pesquisa/artigos/HADDAD/alfun.html>. Acesso em 5 nov. 2001.

<http://www.ig.com.br> – Buscador Radix. Acesso em 7 nov. 2001.



