



V CONGRESO GALEGO-PORTUGUÉS
DE PSICOPEDAGOXÍA
ACTAS (COMUNICACIÓNS E POSTERS)
Nº 4 (Vol. 6) Ano 4º-2000 ISSN: 1138-1663

AUTO-CONCEITO E SUCESSO ESCOLAR EM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS*

Luísa FARIA

*Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação – Universidade do Porto
Rua do Campo Alegre, 1055,
4169-004 Porto/Portugal
T: 22 607 97 00; Fax: 22 607 97 25;
E-mail: lfaria@psi.up.pt*

Helena FIGUEIREDO

*Faculdade de Ciências do Desporto e de
Educação Física – Universidade do Porto
Rua Dr. Plácido Costa, n.º 91
4200-450 Porto/Portugal
T: 22 507 47 00; Fax: 22 550 06 89*

RESUMO

A preocupação e o interesse crescentes com a educação e o sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais, incluídos nas escolas regulares, a par da aceitação dos efeitos positivos da inclusão no seu desenvolvimento global e no seu auto-conceito em particular, conduziu-nos ao estudo das relações entre o auto-conceito e o sucesso escolar neste grupo. Por outro lado, a importância do estudo do auto-conceito em contexto escolar prende-se com a sua capacidade para prever o sucesso escolar e o bem estar do indivíduo a nível social, físico e emocional.

Neste estudo pretende-se analisar a relação entre o auto-conceito (académico e não académico) e o sucesso escolar, numa amostra de 399 alunos do 5º e 6º anos de escolaridade, 124 dos quais com necessidades educativas especiais (dificuldades de aprendizagem; dislexia; paralisia cerebral; problemas de visão e audição), a par das diferenças no auto-conceito entre os dois grupos (com e sem necessidades educativas especiais).

Os resultados apontam para relações positivas entre o auto-conceito e o sucesso escolar, mais fortes para o grupo sem necessidades educativas especiais, bem como para diferenças no auto-conceito académico, global e social pais a favor dos alunos sem necessidades educativas especiais e no auto-conceito de aparência física a favor dos alunos com necessidades educativas especiais.

Palavras-chave: auto-conceito; sucesso escolar; necessidades educativas especiais

* Vº Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia – Coruña & Santiago de Compostela, 20-23 de Setembro de 2000.

1 – INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, “todas as sociedades têm recorrido a práticas reguladoras face ao “diferente”, e a criança com necessidades educativas especiais (NEE) não foi excepção” (Correia, 1999, p. 13). Hoje em dia, o aluno com NEE está incluído na escola regular e recebe uma educação pública e gratuita, adequada às suas características e necessidades (Correia, 1999).

Nas últimas três décadas têm surgido vários estudos sobre o auto-conceito, nomeadamente sobre a sua influência no contexto educativo e no sucesso escolar dos alunos. Correia (1999) refere que vários estudos realizados revelaram que as crianças com NEE incluídas no sistema regular de educação apresentam ganhos sociais consideráveis e auto-conceitos positivos.

Assim, este estudo tem como objectivo geral analisar a relação entre o auto-conceito (académico e não académico) e o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas especiais e comparar esta relação com a dos pares ditos “normais”, bem como analisar as diferenças no auto-conceito entre os dois grupos de alunos.

2 – EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

Ao longo dos tempos, a posição da sociedade relativamente à educação daqueles que se desviam negativamente da média, também designados por deficientes, não foi sempre a mesma, tendo sofrido evoluções.

Em 1994, na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, referenciada como a Declaração de Salamanca (p. 11), surgiu a noção de escolas inclusivas que “consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam”.

Em Portugal, a evolução da educação especial acompanhou sensivelmente a evolução internacional: os primeiros serviços de apoio ao deficiente partiam de instituições de caridade, particularmente das Misericórdias, que prestavam importantes apoios à comunidade (Simon, 1991). Posteriormente surgiram as instituições como a do Dr. António Aurélio da Costa Ferreira que se destinava à observação e orientação do ensino das crianças deficientes (Correia, 1999).

Na década de 70, o Ministério da Educação passa a assumir progressivamente o sector da educação especial (Correia, 1999).

Durante esta última fase, a educação especial foi regulamentada com suporte legislativo específico. A nível internacional, em 1975 foi promulgada uma histórica lei federal – Public Law 94-142, “The education for all handicapped children act” (lei da educação para todas as crianças deficientes) (Correia, 1999; Sprinthall & Sprinthall, 1997). A nível nacional é de salientar a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (Lei n.º 9/89 de 2 de Maio), que define o conceito de pessoa com deficiência e o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, que vem preencher uma lacuna legislativa no âmbito da educação especial e que introduz o conceito de Necessidade Educativas Especiais (NEE), substituindo o conceito de Necessidades Educativas Específicas referido na Lei de Bases do Sistema Educativo.

O termo NEE vem proporcionar uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar (Correia, 1999).

3 – CARACTERIZAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE)

Cada criança tem características diferentes, quer em termos de desenvolvimento, quer em relação às suas necessidades educativas. Essas diferenças assentam essencialmente em factores de ordem física, cognitiva, linguística, social e afectiva, que dificultam o desenvolvimento do seu potencial (Chaves, Coutinho & Dias, 1993).

Para que o desenvolvimento pleno das capacidades destas crianças seja obtido é necessário facilitar-lhes uma educação especializada, assim como meios e cuidados especiais, que diferem de acordo com as necessidades específicas de cada uma (Fonseca, 1984).

Qualquer criança que apresente diferenças significativas entre o potencial da sua capacidade e os resultados obtidos e que, por esse motivo, necessite de receber apoios especiais educativos, é designada por criança com NEE (Pierangelo & Jacoby, 1996, *in* Nielsen, 1999).

Relativamente ao conceito de NEE, Brennan (1988), citado por Correia (1999, p. 48), afirma que “há uma NEE quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada”.

É a partir da necessidade de se efectuarem adaptações curriculares específicas, que segundo Correia (1999), se podem classificar as NEE em permanentes ou temporárias, assim como agrupá-las em categorias específicas, de acordo com as características comuns de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança com NEE.

4 – DEFINIÇÃO E IMPORTÂNCIA DO AUTO-CONCEITO

“O auto-conceito aparece frequentemente considerado como um construto de grande utilidade, seja para conhecer como a pessoa se percebe e considera a si mesma em função de variáveis específicas, seja para explicar e predizer a adequação sócio-ambiental dos seus próprios comportamentos” (Veiga, 1995, p. 14).

Para este autor, “o estudo do auto-conceito tem como suposto que a compreensão do mesmo pode facilitar a promoção de outras dimensões da personalidade, assim como o rendimento escolar, o relacionamento interpessoal e a satisfação do indivíduo consigo próprio” (Veiga, 1995, p. 11).

Para Vaz Serra (1986, p. 57), o auto-conceito “define-se como a percepção que o indivíduo tem de si próprio nas mais variadas facetas, sejam elas de natureza social, emocional, física ou académica” e “tem associado a si aspectos cognitivos, afectivos e motores”.

Ainda segundo Vaz Serra (1986), a formação do auto-conceito mostra a capacidade que o indivíduo tem para se abstrair dos seus comportamentos específicos de todos os dias e dos comportamentos dos outros em relação a si, constituindo-se como objecto da própria observação.

Ao longo do seu desenvolvimento, a criança vai adquirindo percepções diversificadas, de acordo com a evolução e riqueza das suas vivências, que influenciam a formação de auto-julgamentos (Peixoto & Mata, 1993).

Shavelson, Hubner e Stanton (1976) consideram que o auto-conceito está organizado hierarquicamente, estando colocado no topo da hierarquia o auto-conceito geral, que se divide em auto-conceito académico e auto-conceito não académico. O auto-conceito académico divide-se em áreas específicas de acordo com os domínios de aprendizagem, e o auto-conceito não académico subdivide-se em auto-conceito social, físico e emocional (Faria & Fontaine, 1990; Fontaine, 1991). Os mesmos autores identificaram outras características do auto-conceito, a saber: é organizado e estruturado, estável, multifacetado, desenvolvimental, avaliativo e diferenciável (Faria & Fontaine, 1990).

Correia (1994), sublinha que o estudo do auto-conceito, numa perspectiva desenvolvimentalista, é importante pois permite proporcionar à criança bem-estar e sentido de valor pessoal, ajudando-a a construir uma auto-imagem positiva, a identificar e a desenvolver as suas qualidades. Assim, a inclusão da criança com NEE no sistema regular de educação pode beneficiar globalmente a imagem e a avaliação que ela faz de si própria, a vários níveis (académico, social, físico e emocional), sendo importante estudar o impacto da inclusão nas várias facetas do auto-conceito do aluno com NEE.

5 – MÉTODO

5.1 – Caracterização da amostra

A amostra deste estudo é constituída por dois grupos distintos, num total de 399 sujeitos, de ambos os sexos, e que frequentavam o segundo ciclo do ensino básico (5º e 6º anos de escolaridade), em escolas do Centro da Área Educativa de Viseu.

Um dos grupos é formado por alunos ditos “normais” (sem NEE), num total de 275 alunos que representam 68,9% da totalidade da amostra. O outro grupo é constituído por 124 alunos com NEE, o que corresponde a 31,1% da amostra total, sendo na sua maioria alunos com “dificuldades de aprendizagem” (86,3%).

As idades dos alunos variam entre os 9 e os 16 anos (M=11,8 e D.P.=1,45), sendo a maioria do sexo masculino (58,4%), a frequentarem o 6º ano (57,6%) e pertencentes ao nível sócio-económico médio-baixo (77,7%).

5.2 – Instrumentos de Avaliação

5.2.1 – Self-Description Questionnaire I (SDQ I) de Marsh e col. (1981) – Adaptação portuguesa de Faria & Fontaine (1990)

O auto-conceito foi avaliado a partir da versão portuguesa do *Self-Description Questionnaire I* (SDQ I) de Marsh e col. (1981), adaptado por Faria e Fontaine (1990), que é adequado para crianças do 4º ao 6º anos de escolaridade, podendo ser usado até ao 9º ano (Faria & Fontaine, 1990).

Este instrumento integra-se no modelo teórico do auto-conceito de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), assumindo uma estrutura hierárquica e multidimensional do conceito de si próprio (Faria & Fontaine, 1990). O SDQ I é constituído por 76 itens avaliados numa escala de *Likert* de 4 pontos, distribuídos por 8 subescalas que avaliam as dimensões académica (matemática, verbal e assuntos escolares em geral), não académica (social pares, social pais, aparência física e competência desportiva) e global do auto-conceito.

5.2.2 – Questionário sociodemográfico

O questionário sociodemográfico, construído por nós, permite recolher dados relativos ao percurso escolar, ao sexo, à idade, ao ano de escolaridade, ao nível sócio-económico e à prática de actividade desportiva dos alunos pertencentes à amostra. Este instrumento é constituído por quatro grupos de questões, que são: dados biográficos, dados escolares, actividade desportiva e nível sócio-económico.

5.3 – Procedimento

As administrações ocorreram durante os tempos lectivos normais, em algumas escolas em turmas completas e noutras apenas com os alunos com NEE, tendo-se procedido do seguinte modo: à apresentação da investigadora; à entrega dos questionários; a uma breve introdução com explicação dos objectivos e das instruções e, finalmente, ao preenchimento dos questionários onde se enfatizou a importância da colaboração, espontaneidade e sinceridade de cada aluno.

6 – RESULTADOS

6.1 – Estudos correlacionais

O estudo das correlações entre as variáveis dependentes (dimensões do auto-conceito, notas do 3º período e prática desportiva) para a amostra de alunos com NEE (Quadro 1 – abaixo da diagonal), permite-nos observar que apesar da existência de muitos valores de correlação significativos e positivos, as correlações são globalmente menos intensas do que as observadas para os alunos sem NEE (Quadro 1 – acima da diagonal).

As dimensões global e do auto-conceito académico (matemática, verbal e assuntos escolares em geral) apresentam correlações mais intensas e positivas com todas as outras dimensões em ambas as amostras.

No que se refere à relação com as notas do 3º período (média das notas), estas apresentam correlações globalmente mais intensas com o auto-conceito para os alunos sem NEE, enquanto que para os alunos com NEE não há correlações significativas entre as notas e o auto-conceito.

Quadro 1 – Matriz de correlações entre as variáveis dependentes para a amostra de alunos com NEE (abaixo da diagonal) e para a amostra de alunos sem NEE (acima da diagonal)

	Auto-Ava aluno	Prát. Desport.	M. Notas 3º Per.	AC Matemat	AC Verbal	AC EscGer	AC Global	AC Pares	AC Pais	AC Apar.fis.	AC Comp Desp
Auto-Ava aluno											
Prát. Desport.	-0,083		0,021	0,095	0,030	0,073	0,209**	0,219**	0,019	0,217**	0,279**
M. Notas 3º Per.	0,035	0,063		0,247**	0,283**	0,331**	0,108	0,033	0,173**	-0,084	-0,157**
AC Matemat.	0,226*	0,125	0,116		0,335**	0,617**	0,463**	0,264**	0,295**	0,243**	0,127*
AC Verbal	0,140	0,184*	0,064	0,217*		0,703**	0,406**	0,268**	0,358**	0,265**	0,106
AC EscGer	0,382**	0,211*	0,074	0,609**	0,585**		0,555**	0,388**	0,470**	0,352**	0,142*
AC Global	0,367**	0,075	0,075	0,394**	0,450**	0,578**		0,600**	0,492**	0,642**	0,401**
AC Pares	0,279**	0,189*	-0,058	0,263**	0,276**	0,476**	0,567**		0,453**	0,573**	0,422**
AC Pais	0,284**	0,009	0,076	0,312**	0,203*	0,412**	0,515**	0,519**		0,376**	0,175**
AC Apar. fis.	0,288**	0,070	-0,053	0,200*	0,379**	0,460**	0,599**	0,571**	0,347**		0,476**
AC Comp Desp.	0,158	0,225*	-0,148	0,241**	0,121	0,373**	0,368**	0,376**	0,137	0,430**	

** p < 0,01 * p < 0,05

6.2 – Estudos diferenciais

O estudo das diferenças nas várias dimensões do auto-conceito em função do tipo de aluno (com e sem NEE) revela a existência de diferenças nas três dimensões do auto-conceito académico, no auto-conceito global e no auto-conceito social, a favor dos alunos sem NEE, enquanto que o auto-conceito aparência física apresenta-se superior para os alunos com NEE (Quadro 2)¹.

Quadro 2 – Análise de variância para as subescalas do autoconceito em função do tipo de aluno (com e sem NEE)

Subescalas	G.L.	F	p	Sentido das diferenças
AC Matemática	1	21,556	< 0,000	Sem NEE > Com NEE
AC Verbal	1	13,415	< 0,000	Sem NEE > Com NEE
AC Escolar Geral	1	38,429	< 0,000	Sem NEE > Com NEE
AC Global	1	7,318	< 0,007	Sem NEE > Com NEE
AC Pais	1	9,159	< 0,003	Sem NEE > Com NEE
AC Aparência Física	1	5,552	< 0,019	Com NEE > Sem NEE

7 – DISCUSSÃO

Os resultados dos estudos correlacionais evidenciam correlações menos intensas entre as várias dimensões do auto-conceito e com a média final das notas do 3º período, para os alunos com NEE, que podem reflectir uma maior diferenciação entre as várias dimensões do auto-conceito para estes alunos, podendo representar uma menor integração das diferentes facetas do conceito de si próprio e simultaneamente um menor realismo, evidenciado pela falta de relação entre as notas do 3º período e as várias dimensões do auto-conceito.

Por outro lado, as dimensões académicas e global surgem-nos como as mais relevantes nos dois grupos, evidenciando correlações positivas e mais fortes com todas as outras. A auto-avaliação como aluno (académica) e a avaliação do seu valor global surgem, assim, como dimensões importantes nesta fase do ciclo de vida relacionando-se, em particular para os alunos do 5º ano, com o facto de estarem num novo ciclo de ensino, e para os do 6º ano, com a aproximação de um novo ciclo (o 3º ciclo, com a entrada no 7º ano).

No que se refere aos estudos diferenciais, os alunos sem NEE apresentam auto-conceitos superiores nas dimensões académicas, global e social, não se observando diferenças entre os dois grupos para os auto-conceitos social, pares e competência desportiva, mas havendo diferenças no auto-conceito aparência física a favor dos alunos com NEE.

Tais diferenças podem ser explicadas pelo facto da maioria dos alunos com NEE se situarem na categoria de “dificuldades de aprendizagem”, o que pode afectar negativamente o seu auto-conceito académico e, mesmo, o global, que sofre com o impacto negativo das dimensões académicas, tão relevantes nesta fase e particularmente para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Esta auto-avaliação académica negativa parece também reflectir-se no auto-conceito pais que é menor nestes alunos do que nos que não têm NEE. Finalmente, a dimensão de auto-conceito aparência física apresenta-se superior, o que pode reflectir o maior investimento na área física, por parte destes alunos, como forma de compensação das áreas académicas mais desvalorizadas.

Apesar dos resultados encontrados no domínio do auto-conceito académico e mesmo global serem menores nos alunos com NEE, eles podem ser fruto de comparações com grupos exteriores

1 Os quadros com as médias e desvios-padrão para as dimensões do auto-conceito em que há diferenças significativas podem ser facultados ao leitor em caso de interesse.

de alunos sem NEE, por parte dos alunos com NEE incluídos no sistema regular de educação, podendo a inclusão servir de fonte de estimulação, questionamento e desenvolvimento das suas capacidades, com possíveis efeitos positivos no seu auto-conceito a longo prazo.

BIBLIOGRAFIA

- Chaves, J. H., Coutinho, C. P. & Dias, M. (1993). A imagem no ensino de crianças com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (3), 57-66.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, Coleção Ed. Especial.
- Correia, M. L. (1994). Autopercepção e auto-estima em crianças com repetência no 1º Ciclo do Ensino Obrigatório – Contributo para a revisão crítica do tema. *Psicologia*, IX (2), 391-402.
- Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, (7-10 Junho).
- Diário da República, Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto.
- Diário da República, Lei n.º 9/89 de 2 Maio.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1990). A avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias, Col. Pedagogia.
- Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula (um guia para professores)*. Porto: Porto Editora.
- Peixoto, F. & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no auto-conceito. *Análise Psicológica*, 3(XI), 401-413.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, J. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Simon, J. (1991). *A integração escolar das crianças deficientes*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1997). *Psicologia educacional – Uma abordagem desenvolvimentista* (Cap. 21). Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Vaz Serra, A. (1986). A importância do autoconceito. *Psiquiatria Clínica*, 7(2), 57-66.
- Veiga, F. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século, Coleções Margens.