



## Impacto da transição de ciclo no autoconceito, autoestima e motivação

### Impact of cycle transition on self-concept, self-esteem and motivation

Edite Mendes Santos, Francisco Peixoto  
ISPA- Instituto Universitário

#### Resumo

O presente estudo teve como objetivo investigar o impacto da transição, do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico, na motivação, no autoconceito e na autoestima. Participaram neste estudo 848 alunos, em transição do 4º para o 5º ano de escolaridade, de escolas públicas do concelho de Loures, os quais responderam à EAAPA e à GOS. Os resultados evidenciam um aumento na autoestima e no autoconceito não académico e uma diminuição no autoconceito académico. Relativamente às orientações motivacionais verifica-se uma diminuição nas orientações de autovalorização e de autodefesa e um aumento nas orientações para a tarefa e para o evitamento.

*Palavras-chave:* transição de ciclo, autoconceito, autoestima, motivação

#### Abstract

The present study aimed to investigate the impact of 1st to 2nd Cycle of Basic Education transition on student's motivation, self-concept and self-esteem. Participants were 848 students, in the transition phase from the 4th to the 5th grade, attending public schools in the municipality of Loures. To collect data the EAAPA and GOS. Results showed an increase in Self-esteem and Non-Academic Self-Concept and a decrease in Academic Self-Concept. Regarding the motivational orientations, there is a decrease in the Self-Enhancement and Self-Defeating orientations and an increase in Task and Avoidance orientations.

*Keywords:* cycle transition, self-concept, self-esteem, motivation

A Motivação, o Autoconceito e a Autoestima são variáveis que influenciam o aproveitamento escolar do aluno (Peixoto, 2003). Em anos de transição de ciclo, estes mesmos constructos, adquirem uma maior importância relativamente à forma como cada aluno se ajusta ao novo ciclo (Almeida, Soares & Ferreira, 2000).

A Motivação é considerada como uma fator que estimula o aluno na realização de qualquer atividade ou tarefa escolar (Brophy, 1998). Segundo a teoria dos objetivos, o que leva os alunos a envolverem-se de uma forma mais ou menos intensa na realização de certas tarefas e na concretização dos seus objetivos está relacionado com duas orientações - a orientação para a tarefa e a orientação para o ego (Duda & Nicholls, 1992; Skaalvik, 1997). Estas duas orientações adquirem diferentes designações pelos investigadores da área, no entanto, a definição aqui utilizada vai ao encontro da terminologia utilizada por Duda e Nicholls (1992) uma

vez que é a utilizada na escala de orientações motivacionais de Skaalvik usada nesta investigação. Os alunos orientados para a tarefa encontram-se mais motivados para a aprendizagem enquanto os alunos mais orientados para o ego procuram demonstrar uma habilidade superior da sua competência relativamente aos outros (Ames, 1984; Kaplan & Maehr, 2007; Maehr & Braskamp, 1986; Nicholls, 1984). Skaalvik (1997) contempla, de forma independente da organização para a tarefa e para o ego, a existência de objetivos para o evitamento. Os alunos orientados para o evitamento tendem em evitar as tarefas escolares.

Sendo assim, a Motivação pode influenciar a forma como o aluno utiliza as suas capacidades, afetando a sua atenção, a sua concentração, a sua persistência, o seu comportamento, a sua aprendizagem, o seu desempenho e a percepção que tem de si mesmo (Deci e Ryan, 2006; Lieury & Fenouillet, 1997).

Por outro lado, os alunos com alto nível de autoconceito tendem a obter melhores resultados e a estar mais motivados para as tarefas escolares e os desafios que a escola lhes apresenta, mostrando níveis elevados de autoconfiança. Os alunos com baixo nível de autoconceito tendem a obter resultados escolares mais fracos e mostram uma atitude de desinteresse perante a escola (Senos & Diniz, 1998). Alguns destes alunos tendem a valorizar as suas capacidades e competências em áreas de interesse, nas quais sentem mais satisfação, e onde sabem que conseguem obter melhores resultados (Harter, 1998; Peixoto & Almeida, 2010).

Nas fases de transição escolar todos estes fatores podem influenciar a forma como cada aluno vivencia a transição de ciclo.

Em particular, a transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico torna-se num momento marcante no percurso escolar de cada aluno uma vez que comporta consigo muitas mudanças (Azevedo, 2002; Lopes, 2005). Os alunos nesta transição confrontam-se com um meio escolar diferente tanto no que diz respeito ao espaço físico, ingressam numa escola de maiores dimensões, como no que se refere à organização curricular, transitando de um regime de monodocência, ministrado por um professor titular onde a diversidade de disciplinas é menor sendo lecionadas sempre na mesma sala de aula, para um regime de pluridocência, onde o plano curricular é constituído por um maior número de disciplinas, lecionadas por diferentes professores, em diferentes

horários e salas de aula (Correia & Pinto, 2008; Lohaus e colaboradores, 2004). No âmbito das ligações afetivas entre professor/aluno e aluno/colegas, as relações de proximidade no 2º ciclo tendem a tornar-se mais dispersas, podendo provocar no aluno sentimentos de falta de apoio (Bento, 2007; Gutman & Midgley, 2000). Também a prática da articulação e a continuidade curricular entre ciclos podem ser fatores facilitadores da adaptação e do ajustamento dos alunos ao novo ciclo (Gomes & Carvalho, 2007).

Por outro lado, a transição do primeiro para o 2º Ciclo ocorre numa fase do desenvolvimento humano, a pré-adolescência, caracterizada pela maturação psicológica e por grandes alterações que ocorrem ao nível físico levando o aluno a uma necessidade constante de busca pela sua própria identidade (Correia & Pinto, 2008; Erikson, 1987).

É neste processo de confronto com a nova fase escolar e com as alterações que ocorrem ao nível do desenvolvimento humano dos alunos que encontramos estudos com resultados diversos. Alguns dão-nos conta da existência de uma diminuição na autoestima e em algumas dimensões do autoconceito (Wigfield e Eccles, 1994; Zanobini e Usai, 2002) outros defendem a estabilidade destes mesmos construtos após a transição de ciclo (Peixoto & Piçarra, 2005). Independentemente de todos os fatores de influência e a forma como cada aluno reage aos mesmos, sabemos que é nos anos escolares a seguir à transição de ciclo que se regista um maior número de retenções de alunos (Abrantes, 2005; Bento, 2007).

O presente estudo tem como objetivo investigar o impacto da transição, do 1º para o 2º ciclo, sobre a motivação, o autoconceito e a autoestima dos alunos.

## Método

### Participantes

Este estudo incluiu 848 alunos, em processo de transição do 4º para o 5º ano de escolaridade, de dez agrupamentos escolares públicos, do concelho de Loures. A idade dos alunos variava entre os 10 e os 13 anos ( $M=10.3$ ;  $DP=0.6$ ), sendo que 50.7% eram do sexo feminino.

### Instrumentos

Para avaliar o autoconceito e a autoestima utilizou-se a Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-adolescentes (EAAPA) (Peixoto et al., 2017), constituída por 43 itens distribuídos por 8 dimensões: Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Competência a Língua Materna, Comportamento, Competência a Matemática e Autoestima.

A consistência interna para as diferentes medidas, avaliada através do Alfa de Cronbach, variou entre .70 para a Autoestima no primeiro momento de avaliação e .84 para o Autoconceito Académico no segundo momento de avaliação.

Para avaliar as orientações motivacionais utilizou-se a *Goal Orientations Scale* (GOS) (Pipa et al., 2017), uma escala constituída por 27 itens repartidos por 4

dimensões: Autovalorização, Evitamento, Autodefesa e Orientação para a Tarefa.

O Alfa de Cronbach variou entre .74 para a dimensão Evitamento no primeiro momento e .90 para a dimensão Autodefesa no segundo momento de avaliação.

Para as respostas utilizou-se uma escala do tipo *likert*, variando de 1 (Completamente diferente de mim) a 4 (Exatamente como eu).

### Procedimentos

Procedeu-se inicialmente à apresentação dos objetivos e do método da investigação a desenvolver às entidades envolvidas. Após as autorizações concedidas pela DGE, pelos Diretores dos Agrupamentos e Encarregados de Educação dos alunos procedeu-se à recolha de dados, participando apenas os alunos com consentimento informado por parte dos encarregados de educação.

Tratando-se de um estudo longitudinal, os dados foram recolhidos ao longo de dois anos lectivos em momentos de avaliação diferentes, nomeadamente no final do 1º Ciclo do Ensino Básico, no 4º ano de escolaridade (maio e junho de 2016) e no início do segundo período do 2º Ciclo do Ensino Básico, no 5º ano de escolaridade (janeiro e fevereiro de 2017).

Nas análises recorreu-se ao teste *t*-Student para amostras emparelhadas, efectuado com o Software *SPSS Statistics* considerando-se estatisticamente significativos os resultados cujo *p-value* do teste fosse inferior ou igual a 0.05.

## Resultados

De acordo com os dados apresentados na tabela 1, referentes à Escala de Autoconceito e Autoestima, observa-se uma diminuição do Autoconceito Académico do 4º ano ( $M=2.91$ ;  $DP=.49$ ) para o 5º ano ( $M=2.82$ ;  $DP=.51$ ) e no Autoconceito Não Académico um aumento do 4º ano ( $M=3.02$ ;  $DP=.49$ ) para o 5º ano ( $M=3.10$ ;  $DP=.45$ ).

Na Autoestima existe também um aumento, do 4º ano ( $M=3.10$ ;  $DP=.56$ ) para o 5º ano ( $M=3.25$ ;  $DP=.56$ ). Obtiveram-se diferenças estatisticamente significativas tanto ao nível do Autoconceito Académico ( $t(847)=6.077$ ;  $p<.001$ ) como do Autoconceito Não Académico ( $t(847)=-5.127$ ;  $p<.001$ ) e da Autoestima ( $t(847)=-7.301$ ;  $p<.001$ ).

Tabela1.

*Médias e desvios-padrão para as dimensões da Escala de Autoconceito e Autoestima, no 4º e 5º anos de escolaridade*

Dimensões	4º Ano	5º Ano
	<i>M</i> ( <i>DP</i> )	<i>M</i> ( <i>DP</i> )
Autoconceito Académico	2.91 (.49)	2.82 (.51)
Autoconceito Não Académico	3.02 (.49)	3.10 (.45)
Autoestima	3.10 (.56)	3.25 (.56)

Relativamente à motivação os resultados obtidos (tabela2) mostram uma diminuição da orientação de autovalorização e da autodefesa do 4º para o 5º ano (respetivamente  $t(847)=4.234$ ,  $p<.001$  e  $t(847)=6.325$ ,

$p < .001$ ). No que diz respeito à Orientação para a Tarefa e ao Evitamento verifica-se um aumento em ambas as dimensões ( $t(847)=3.010$ ,  $p=.003$ ;  $t(847)=9.745$ ;  $p < .001$ ).

Tabela 2.

*Médias e desvios-padrão para as dimensões da Escala de Motivação, no 4º e 5º anos de escolaridade*

Dimensões	4º Ano	5º Ano
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>
Auto Valorização	2.72 (.68)	2.61 (.69)
Evitamento	1.78 (.56)	2.00 (.63)
Auto Defesa	2.52 (.86)	2.31 (.89)
Orientação para a Tarefa	3.43 (.50)	3.49 (.43)

### Discussão

O presente estudo pretendeu analisar o impacto da transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico, sobre a motivação, o autoconceito e a autoestima dos alunos.

No que se refere às orientações motivacionais, verifica-se que os alunos no 5º ano de escolaridade apresentam-se mais orientados para a tarefa do que no 4º ano de escolaridade. Constata-se desta forma que os alunos no ingresso ao novo ciclo se encontram motivados e predispostos para desenvolver as suas competências na aquisição das novas aprendizagens. O mesmo resultado foi verificado relativamente à orientação para o evitamento. Numa primeira análise poderemos dizer que este resultado se apresenta um pouco controverso com o anteriormente obtido, uma vez que grande parte da literatura (Covington, 1992; Eccles & Wigfield, 2002) menciona que os alunos que se encontram mais orientados para a tarefa se apresentam menos orientados para o evitamento. No entanto, ao analisar as médias obtidas na orientação para a tarefa verificamos que o aumento do 4º para o 5º ano de escolaridade é muito pouco expressivo. Uma explicação para estes resultados pode estar relacionada, no caso da orientação para a tarefa, com as altas expectativas apresentadas pelos alunos no 4º ano de escolaridade em relação à aprendizagem de novas disciplinas que acaba por ser encarado pelos alunos como uma nova experiência, repleta de aquisições diferentes daquelas a que estão habituados e, por vezes até um pouco cansados, ao longo dos quatro anos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Já os resultados da orientação para o evitamento, podem decorrer do elevado grau de exigência e dificuldade que está associados ao novo ciclo (Abrantes, 2008; Burochovitch & Bzuneck, 2004; Correia & Pinto, 2008) e da dinâmica de trabalho em sala de aula, uma vez que a grande quantidade de trabalho desenvolvido num tempo de concretização limitado, em comparação com o disponibilizado no 4º ano de escolaridade, poderá levar a que um aluno com dificuldades acabe simplesmente por evitar ou desistir da tarefa a realizar (Akey, 2006). Os alunos evitam determinadas tarefas onde à partida têm consciência que não serão bem sucedidos na sua realização. Mencionar ainda que de acordo com a teoria dos objetivos de realização (*Achievement Goal Theory*), Skaalvik (1997), baseando-se nos resultados que obteve

em dois estudos que desenvolveu com alunos noruegueses do 6º e 8º ano de escolaridade, refere a independência dos objetivos de evitamento face à orientação para a tarefa e para o ego.

Relativamente às orientações motivacionais para o ego, a orientação de auto valorização e de auto defesa, constata-se uma diminuição do 4º para o 5º ano de escolaridade. Esta descida demonstra, no caso do auto valorização, que os alunos no 5º ano de escolaridade possuem uma baixa expectativa de sucesso escolar quando, resultante da competição existente, são julgadas e comparadas as suas capacidades com a dos outros alunos (Sanchez & Roda, 2003). No caso da auto defesa, os resultados deste estudo mostram que os alunos do 5º ano de escolaridade encontram-se menos preocupados com os julgamentos que se possam fazer acerca das suas capacidades não adotando uma postura tão auto defensiva como no 4º ano de escolaridade.

Resultante da análise efetuada às várias dimensões da escala constata-se assim uma diminuição da motivação dos alunos na transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico. Encontramos na literatura estudos que apontam neste mesmo sentido (Bento, 2007; Gomes & Carvalho, 2007; Lipps, 2005).

Relativamente aos resultados obtidos em relação ao autoconceito e autoestima, verificamos uma diminuição no autoconceito académico e um aumento no autoconceito não académico e na autoestima, do 4º para o 5º ano de escolaridade. No que concerne à dimensão académica e não académica do autoconceito estes resultados vão ao encontro de alguns estudos desenvolvidos na área (Correia & Pinto, 2008; Zanobini & Usai, 2002). Já relativamente ao aumento da autoestima, e considerando os valores anteriormente obtidos no autoconceito, podemos considerar a reorganização do autoconceito abordada por vários autores (Alves Martins & Peixoto, 2000; Harter, 1998; Peixoto & Almeida, 2010) como uma medida de proteção da autoestima. Os alunos tendem a reorganizar o seu autoconceito, investindo desta forma em áreas onde se sentem mais seguros, neste caso nas dimensões não académicas, sabendo que à partida vão conseguir obter bons resultados e conquistar julgamentos positivos acerca de si por parte de professores e alunos, e a desinvestir em áreas onde possam ter mais dificuldade, ou seja, nas dimensões académicas.

Torna-se por fim pertinente salientar que a fase em que foi realizada a recolha de dados poderá ter influenciado os resultados obtidos no segundo momento de avaliação, no 5º ano de escolaridade, uma vez que foi efetuada logo no início do segundo período, tendo cada aluno vivenciado apenas a experiência do primeiro período de adaptação ao novo ciclo, na qual se basearam as respostas dadas. Por outro lado, será importante averiguar até que ponto as variações verificadas no autoconceito, na autoestima e na motivação poderão ser moderadas por variáveis como as expectativas que os alunos constroem sobre o novo ciclo de estudos ou a articulação que as escolas possam fazer no sentido de facilitar o processo de transição.

## Referências

- Abrantes, P. (2008). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. *Transições e desigualdades na educação básica. Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, 33-52.
- Abrantes, P. (2009). As transições entre ciclos: Entre o problema social e objeto sociológico. *Interações*, 1, 25-53.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: A motivational analysis. In Ames, R.; Ames, C. (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*, 177-207. New York: Academic Press.
- Akey, T. (2006). School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis. New York: MDRC.
- Almeida, L.S., Soares, A.P.C. & Ferreira, J.A.G. (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um questionário de vivências acadêmicas. *Psicologia*, 14 (2), 189-208.
- Alves Martins, M., & Peixoto, F. (2000). Auto-estima, identidade social e desempenho escolar na adolescência. *Psicologia: Revista da Sociedade Psicológica Helénica*, 7, 278-289.
- Azevedo, J. (2002). O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI. Porto: Edições Asa.
- Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspetivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In J.Sousa & C.Fino (Eds.), *A escola sob suspeita*, 375-384. Porto: Edições Asa.
- Boruchovitch, E., Bzuneck, J.A. (Orgs.) (2004). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill.
- Correia, K. & Pinto, M. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: Efeitos de um programa de intervenção. *Aletheia*, 27(1), 7-22.
- Covington, M. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R. M. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41 (1), 19-31.
- Duda, J.L., & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Gomes, F. & Carvalho, R. (2007). Começar bem...do 4º para o 5º ano! A experiência de um projeto de apoio à transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o sucesso: Políticas e Atores.
- Gutman, L. & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor american students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 2 (29), 223-248.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology. Social, emotional and personality development* (5th ed., vol.3, pp.102-132) New York: Wiley.
- Kaplan, A., & Maehr, M.L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lipps, G. (2005). Making the transition: The impact of moving from elementary to secondary school on adolescent's academic achievement and psychological adjustment. Ottawa: Statistics Canada.
- Lopes, M. (2005). Transição e pontos críticos das trajetórias de escolaridade: Estudo de caso em seis escolas secundárias da grande Lisboa. *Interações*, 1, 55-75.
- Maehr, M., Braskamp, L. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington, MA, Lexington Books.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Peixoto, F. (2003). Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Universidade do Minho: Braga.
- Peixoto, F., & Piçarra, M. (2005). Efeitos da transição do primeiro para o segundo ciclo sobre o autoconceito e a auto-estima. In B.D. Silva & L.S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, (pp. 1551-1562). Braga: Universidade do Minho (Edição em CD-rom).
- Peixoto, F., & Almeida, L.S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: Strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 157-175.
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., Bárto-lo-Ribeiro, R., Pipa, J. (2017). Validação da Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-adolescentes (EAAPA) e análise da estrutura organizativa do autoconceito. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 43, 71-87. doi: 10.21865/RIDEP43\_71
- Pipa, J., Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., & Sanches, C. (2017). The Goal Orientations Scale (GOS): Validation for Portuguese students. *European Journal of Developmental Psychology*, 14, 477-488. doi: 10.1080/17405629.2016.1216835
- Sanchez, F.J., & Roda, M.D. (2003). Relationships between self-concept and academic achievement in primary students. *Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, 1 (1), 95-120.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina: Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 16, 267-276.

- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Zanobini, M., & Usai, M.C. (2002). Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology*, 22 (2), 203-217.