

Autoconceito e Resultados Escolares na Adolescência (*)

FREDERICO PEREIRA (**)

Em primeiro lugar, devo uma explicação: é que à medida que se aproximava o momento de pensar mais detalhadamente nesta intervenção, mais me ia afastando do título que propuz e do resumo que em tempo útil elaborei. Pensava nessa altura centrar-me na relação adolescente/Escola, e recentrar essa relação na noção de Autoconceito.

Sem disto me afastar completamente, fui no entanto pensando que teria algum interesse nesta mesa redonda propôr algumas releções de âmbito histórico-cultural, e sintetizar alguns dados esquemáticos sobre o pensar do adolescente, assim como sugerir, apenas sugerir, a necessidade de uma abordagem *complementarista* da adolescência. Parece aliás óbvio que é na função de diversos vectores de inteligibilidade que isso a que chamamos adolescência se pode tornar mais compreensível. Infelizmente, a este óbvio não sucede de imediato outro, de âmbito metodológico, tornando-se muito mais difícil ver como funcionaria o olhar complementarista, do que dizer que ele é necessário.

Em compensação é mais evidente que esse olhar complementarista, psicológico, histórico-cultural e social, relativizará quer o campo das

hipóteses quer o campo das conclusões, e permitirá porventura substituir um pensamento fechado em que a realidade serve para ilustrar conceitos, por um pensamento aberto em que os conceitos são apenas momentos fortes de descrição e compreensão da realidade.

Finalmente, — e já chega de introdução! — a apreensão complementarista chama a atenção para a importância da lógica da difusão dos saberes científicos e para a importância das imagens sociais — nomeadamente da adolescência — que nessa difusão se constroem.

É enquadrado neste último aspecto que agora se trata de assinalar algumas das origens de dificuldades de conceber a adolescência, e de compreender o seu pensar e o seu sentir.

A mais poderosa e completa teoria dos processos cognitivos — que se mantém a teoria operatória — mostra-nos uma adolescência na qual se dá por finda a elaboração cognitiva através da montagem das operações formais. O ser humano durante a adolescência teria atingido o ponto máximo de equilibração, ou seja, teria atingido o nível mais alto de resolução de problemas, e de regulação de conflitos cognitivos e socio-cognitivos. Esse facto deriva de o funcionamento mental se inscrever agora no campo da lógica proposicional e do raciocínio hipotético-dedutivo, marcado pela construção do grupo lógico de Klein e portanto da dupla reversibilidade.

O pré-adolescente realizou um passo fundamental na sua relação cognitiva com o

(*) Comunicação apresentada no V Simpósio de Psicopatologia Dinâmica — Adolescência, Sociedade Portuguesa de Psicanálise, Lisboa, 27-28 de Outubro de 1989.

(**) Professor Associado, ISPA.

mundo, ao atingir a reversibilidade operatória concreta, com as operações de inversão, transformação idêntica e compensação de relações; o adolescente ao conseguir emparelhar as operações de transformação idêntica, inversão, reciprocidade e complementaridade deu o segundo e definitivo passo na génese das estruturas cognitivas.

Nesta altura, os processos de pensamento estão acabados *no plano das formas*. O exercício e o completamento dirão respeito apenas aos conteúdos.

É nos contextos destas estruturas cognitivas que as aprendizagens escolares se vão exercer e as próprias técnicas de estudo e de ensino vão poder mudar.

Esta é a imagem relativamente estática que difunde socialmente, e mesmo cientificamente, acerca do modelo operatório do pensamento aplicado à adolescência.

Ora esta imagem não é mais do que uma imagem distorcida do modelo piagetiano. E no entanto é ela que funciona, que influencia educadores, professores e outros técnicos... e mesmo psicanalistas.

A esta imagem há que opôr outra, em que a equilíbrio dotada de máxima elasticidade é de facto atingida, mas explicitamente a *nível das estruturas*, verificando-se pelo contrário quando se passa para o terreno dos conteúdos *desfazamentos maciços*, o maior de todos dizendo respeito às relações sociais, refractárias a qualquer funcionamento em termos estritamente redutíveis à lógica.

Aquela imagem dos processos mentais marcados pela lógica, sucede-se outra, doutras origens científicas, imagem do *inacabamento, do compasso de espera, da imaturidade*. A lógica aqui já não tem significado, e é para a ilógica aparente do afecto e das relações sociais que se chama a atenção.

No limite fala-se de crise, crise da adolescência. Crise porque o sujeito não dispõe de instrumentos de resolução dos conflitos que vive, ou crise porque em muitos casos vive espartilhado entre aquilo que justamente vive no plano cognitivo e aquilo que vive no plano afectivo, emocional e social.

Resta saber se essa crise é um *dado da natureza*, ou uma *construção social* a partir da dinâmica dos sistemas sociais e a partir da

difusão/simplificação de conhecimentos científicos no tecido social, ou seja da constituição de ideologias científicas parcelares.

Resta saber, em suma, se a *crise* não é *também* o resultado da orquestração social de imagens contraditórias e mutuamente exclusivas propostas aos adolescentes, que ora são demasiado crescidos para certas coisas, ora ainda demasiado crianças para outras.

Um pequeno «excursus» histórico poderá ajudar a pensar sobre este assunto, *excursus* desdobrado em dois registos: um centrado na construção social da adolescência; outro centrado nas tradições culturais que têm o valor de mitos colectivos.

Quanto ao primeiro aspecto julgo ser de assinalar muito rapidamente que a própria representação social da adolescência é extraordinariamente tardia na nossa cultura ocidental. Só no século XIX se começa a diferenciar uma imagem clara do adolescente, do jovem, sendo talvez o wagneriano Siegfried um dos primeiros sinais culturais de apropriação/construção social da adolescência.

Diferenciada socialmente, é no entanto no sec. XX que a imagem da adolescência acaba por se impôr, primeiro como objecto do olhar, depois como motivo de interrogações e mesmo inquietações, e até como modelo cultural.

Num lugar de destaque, a adolescência/ juventude acaba mesmo por se inserir numa matriz publicitária, geradora de valores e mitos, ocupando em contrapartida cada adolescente um lugar efectivo que nada tem a ver com os mitos sobre a juventude fabricados na cultura e na publicidade. Outra contradição que afoga o adolescente real: modelo na ordem mítica, o adolescente não vê como pode ser assim tão modelar na vida real...

Ao mesmo tempo que se propõe a juventude como valor social positivo, completo, evoca-se a falta de maturidade social do adolescente.

Mas quanto a esta falta de maturidade social, serão as coisas necessariamente assim?

Para referir dados que podem parecer de almanaque, porque razão natural seria o jovem de hoje socialmente imaturo, enquanto, embora noutros contextos, por exemplo Joana d'Arc pudesse conduzir homens aos 19 anos, Napoleão exercer funções de comando aos 19 também, ou Pitt tornar-se primeiro ministro de

Inglaterra aos 22 anos e Vercingetorix vencer os romanos na Batalha de Alésia aos 22 anos também?

É que o problema não diz respeito à adolescência e juventude como uma coisa que está aí para ser observada, mas *à forma como é socialmente construída*.

Ainda em relação a este aspecto, um dado curioso foi a dificuldade de tradução para francês da compilação latina «O Grande Proprietário de Todas as Coisas», por a língua francesa dispôr na altura apenas de 3 vocábulos para designar o ciclo da vida, enquanto os Romanos dispunham de 7.

Poder-se-iam multiplicar os exemplos, ou silenciá-los desde já, mas prefiro referir ainda Rousseau que numa intuição lateral indica o que se pode constituir como matriz originária da imagem conflitual da adolescência: — diz ele: «A passagem do estado de natureza ao estado civil produz uma mudança muito notável substituindo no Homem o instinto pela justiça... É só então que o Homem se vê obrigado... a consultar a sua razão antes de escutar as suas inclinações.» Conflito entre a Razão e o Instinto, tal como, mais tarde, em Siegfried, conflito entre a Vontade e a Consciência...

Esta imagem conflitual desenvolvida por Wagner, não é certamente anterior a Rousseau.

Complementarmente, e para terminar este «excursus», gostaria de referir também a tradição testamentária e neo-testamentária, que quer se queira quer não, atravessa a nossa cultura.

Esta tradição tende a cortar a vida em dois períodos: *a infância e o estado adulto*. Também aí pouco lugar há para uma adolescência diferenciada.

O estado adulto é visto como *resignado, satisfeito na ignorância*; a infância é vista como *pureza*, mas sobretudo como *disponibilidade, desejo de saber, aspiração para crescer*.

Assim se compreende na tradição cristã segundo Mateus a frase de Cristo, em resposta aos apóstolos: «Em boa verdade se não houver em vós conversão, e *não vos tornardes crianças de novo* não entrareis no reino dos céus.»

Adultos... Crianças... a adolescência não é socialmente percebida como dotada de diferenciação suficiente.

Noutros contextos etno culturais, finalmente,

há *qualquer* coisa da adolescência que é entendida, pressentida, mas não valorizada. A adolescência é então *um meio caminho*.

Infância, meio caminho, adulto.

Mas para aceder à idade adulta é necessário ritualmente sair do meio caminho revisitando miticamente a infância. Os rituais iniciáticos são ritos de retorno à infância inscritos no mito do Eterno Retorno, como muito bem viu M. Eliade.

Em suma: durante séculos é a infância que é valorizada pela ordem mítico-ritual, embora esquecida no plano manifesto, enquanto a adolescência é vista como não presente, ou como simples momento de passagem.

Tudo permite afirmar então — e esse era o meu ponto — que a adolescência é também uma construção social, e mais do que isso, uma construção social muito recente. O que nos pode levar a perguntar como Augustin Jeanneau, se «a adolescência nasce de facto dela mesma ou se somos nós que a fabricamos.»

Fabricamos, como? Construímos socialmente como? Deixando para os sociólogos o trabalho de responder, limitar-me-ei a assinalar algumas dimensões psicológicas e psicossociológicas sobre o assunto.

Numa construção social como esta, da adolescência e da adolescência problemática, todos estamos activamente implicados. Essa construção não é um fenómeno abstracto da sociedade, tal como não é a expressão de um momento desenvolvimental «natural», *mas o precipitado de várias relações*, especialmente de relações intergeracionais.

Quer dizer que a delimitação do fenómeno adolescência envolve tanto o adolescente como o adulto, o problema da adolescência situando-se no cone móvel em que as fantasias de uns encontram as fantasias dos outros. Ou não encontram...

Recordo-me de uma expressão de Jeanneau que assinalava que pouco tempo antes de Maio 68, adultos bem informados sorriam complacentemente dizendo que o que «eles queriam era levar raparigas para os quartos». Ora como se veio a verificar, para espanto de todos *a começar pelos especialistas*, não era nada disso que eles queriam... embora, certamente, também fosse...

Se antes a revolta contra o pai era de bom

tom, e «parecia necessária à panóplia do futuro homem», mais recentemente é a relação adulto/adolescente que sai para fora desse tecido problemático, para atingir zonas muito mais fragilizantes nos adultos, cujo narcisismo já não pode oferecer nada em troca (nem uma imagem para contestar!...)

Os movimentos adolescente e juvenis, e os actuais micro movimentos latentes, não querem já um Pai para contestar, e muito menos um Pai funcionário técnico, actuário, programador, chefe de contencioso, desempregado.

Esses movimentos e micro movimentos instalaram-se num espaço para o qual os adultos não estavam preparados: o espaço do *infinito*, do *intemporal*, do *possível*, e isto tanto de uma forma explosiva como de uma forma discreta, latente. *Ora os adultos instalaram-se nas alegrias sólidas dos seus sistemas e hierarquias, no cepticismo sorridente de onde nascem as suas certezas.*

O conflito, a crise, resulta não de uma idiosincrasia do jovem, mas do facto de o jovem ter deslocado a relação para um terreno em que *o adulto já não o pode seguir*. Não são estes ou aqueles valores dos pais que são contestados. É o sistema de valores em primeira instância.

A crise da adolescência resulta assim, de forma mais explosiva ou mais silenciosa, de uma construção social no quadro de *confrontação social de dois narcisismos*: o narcisismo daqueles que no cepticismo «maduro» e «adaptativo» elaboram pequenas certezas e constroem, no melhor dos casos, «racionalidades da esquina da rua»; o narcisismo de outros que não discutem certezas, mas a possibilidade de haver certezas fora de um espaço totalmente aberto em que todas as certezas são possíveis.

Mas esse crise nasceu também do facto de o narcisismo das pequenas certezas ter sido incapaz de se abrir a um jogo relacional novo, e ter relativamente petrificado numa imagem monolítica da adolescência.

Para parafrasear o que há pouco referi de Jeanneau, diria que da crise da adolescência será necessário saber se de facto ela nasce de si mesma ou se não somos nós que a fabricamos...

Não sei exactamente como essa fabricação se faria, mas certamente a não compreensão

do mundo do adolescente, as dificuldades de relação dos adultos associadas à permanente activação dos mitos sociais sobre jovens que nada têm a ver com o quotidiano do jovem real, para ela muito contribuem.

E quem diz incompreensão diz antes do mais *desconhecimento, senão escotomização*.

O adolescente de que sempre se fala é o adolescente com problemas graves, o adolescente violento, o deprimido, o borderline, o toxicodependente, etc.

Mas o adolescente não problemático, o adolescente bem inserido socialmente, o adolescente não disharmónico? Afinal de contas muito pouco se sabe acerca dele, e *a patologia corre o risco de se erguer em modelo de compreensão do jovem do desenvolvimento...*

De facto, só há muito pouco tempo se começou a estudar com seriedade a adolescência não problemática, a identificar as *tarefas desenvolvimentais* a que tem de fazer face o adolescente, a conhecer os nichos ecológicos nos quais esse desenvolvimento como acção em contexto opera e a modificar os modelos teóricos clássicos de apreensão.

Uma das dimensões em que esse conhecimento de forma ainda titubeante se vai desenvolvendo diz respeito à *escola*, mas ele deve igualmente dizer respeito aos processos de transição para o trabalho, à vivência do processo de formação, ao mundo dos bares, discotecas e até à «cultura da esquina da rua», para enunciar apenas algumas outras dimensões do desenvolvimento do adolescente e respectivos contextos.

E quanto à escola, ela é o local de aquisições finalizadas e socialmente valorizadas, mas é também uma instituição que contribui de forma exemplar para a progressiva elaboração dessa peça-chave do desenvolvimento que é o *Autoconceito*.

No plano funcional, um dos aspectos mais importantes a realçar acerca da adolescência é a *experimentação activa* na esfera escolar, social, afectiva e relacional, tal como no campo físico e lógico-matemático.

O facto do adolescente viver num mundo marcado por um *pensamento formal de máxima equilíbrio*, ao mesmo tempo contextualizado pela sua dinâmica afectiva, emocional e social, leva a que *as estruturas lógico-matemáticas*

construídas não se alarguem a todos os conteúdos, verificando-se mesmo dificuldades inesperadas a nível do aparentemente simples raciocínio silogístico.

É por isso fundamental para o alargamento do espaço lógico e para a sedimentação do esforço mental, a multiplicação de condições de experimentação activa a partir da qual possa operar a abstracção reflexivante, e isto em todos os planos, mas sobretudo no plano social, no plano da descoberta das regras sociais, de sua internalização e monitoragem.

O conhecimento é sempre experimentação activa mas é-o ainda mais na adolescência.

Infelizmente, essa experimentação continua a ser vista como devendo manter-se no interior dos paradigmas pré-definidos pelos outros, pelos especialistas, pelas autoridades, pelos mais velhos. A experimentação activa que todos reconhecemos ser essencial, deixa de ser experimentação activa porque os seus limites de variação e de possibilidade são quase integralmente heterodeterminados.

De novo, e de uma maneira geral, o adolescente se vê confrontado a uma proposta e a um discurso e de imediato a uma contraproposta e contradiscurso.

Suponho que um dos determinismos sociais, mas de início mais activos nas dificuldades dos adolescentes, se situe precisamente a este nível, em que as propostas sociais se excluem mutuamente e as representações sociais são internamente contraditórias.

O mal estar de que pode sofrer o adolescente é, neste contexto, tanto maior quanto um dos aspectos importantes do seu trabalho psíquico é a elaboração de um Autoconceito relativamente estável, visto não como uma projecção declarativa numa superfície imaginária, mas como um *operador interno de acção*.

É com este operador que o adolescente vai lidar com o mundo social. Operador que funciona talvez a um nível procedimental e não declarativo, e que por isso não se confunde com a auto-imagem «real» ou ideal, mas sim com um conjunto de *dispositivos operacionais* que determinam o que é possível e não possível fazer em função dos contextos, e determinam também quais as concatenações procedimentais necessárias para um determinado curso de acção.

Regulador de acção, o Autoconceito assim entendido é também um filtro de representação, sobredeterminando assim a forma como os sucessivos acontecimentos do mundo vão a par e passo, sendo internamente representados.

Mas se o Autoconceito regula a acção e sobretermina a representação, ele também a regula porque na experimentação activa introduz um vector interpretativo sistemático: a partir do Autoconceito são geradas teorias implícitas de explicação das relações sociais, e dos estados e evolução do próprio. É a este nível que se cruza com o Autoconceito como operador, o sistema de atribuições causais de que o sujeito se vai dotando.

Centrando um pouco este modelo teórico embrionário na experiência de sucesso/insucesso escolar acrescentaria, para terminar, alguns dados empíricos que parecem interessantes.

O problema agora é: como interpreta o adolescente os seus resultados escolares? Como vai ele realizar novas experimentações activas subsequentes ao sucesso/insucesso?

Um fenómeno interessante que está a emergir de diversos estudos piloto, é que a atribuição de causa para o sucesso/insucesso entre nós contrasta com aquilo que existe noutros países.

Se considerarmos como dimensões da atribuição causal a estabilidade/instabilidade, a contextualidade e a internalização/externalização, verifica-se que a tendência dos adolescentes portugueses parece ser, para o insucesso, a elaboração regular de *atribuições estáveis, descontextualizadas e internalizadas*. Isto contrasta com a tendência inversa noutras áreas culturais para a externalização e/ou contextualização e/ou instabilidade.

Inversamente, outros estudos empíricos com largas coortes indicam que o impacto do insucesso é *menor* entre nós do que noutros países no que diz respeito ao chamado Self Global.

A resposta típica noutros países diante de insucessos repetidos é a organização de uma contracultura escolar em que ser pior na escola é valorizado. Entre nós, é com muito mais dificuldade que o adolescente passa para o campo da contracultura. Por exemplo, só muito excepcionalmente o adolescente português aspira à construção de «gangs» como resposta ao

fracasso escolar. A tendência para sair da escola também parece ser menor.

Mais curioso ainda é o facto de embora o impacto *sectorial* do insucesso seja relativamente grande, a nível global o autoconceito pode manter níveis elevados. Mau a matemática, mau a português, mau a história, etc., mas mesmo assim um bom autoconceito é possível.

É mais fácil descrever do que interpretar. No entanto, alguns indicadores hipotéticos ressaltam.

O menor impacto comparativo do insucesso no adolescente português, tal como a possibilidade de manter um bom autoconceito geral com maus autoconceitos sectoriais prende-se certamente com uma maior tolerância social, familiar ao insucesso, e com a excelência de processos *de sustentação do Self* outros que os escolares mais fortes entre nós do que noutros países.

A existência entre nós destes processos de sustentação do Self, mais importante do que noutros países, torna possível para o adolescente português, diante do insucesso, realizar a economia do conflito que toda a atribuição externa potencialmente contém. «Não tenho jeito para...» coloca o indivíduo face a si mesmo, enquanto «o professor não presta...» introduz de imediato a dimensão conflitual.

Não é necessariamente uma dimensão depressiva que está presente, mas talvez antes uma regulação mais económica da interpretação da realidade.

Pode-se dizer que uma auto-atribuição do insucesso que não seja demasiado lesiva para o Self, e, sobretudo, que não seja incompatível com a manutenção de um autoconceito global, no essencial positivo, é cognitivamente e socialmente mais útil do que uma heteroatribuição.

Assim procede o adolescente português: não passa para a esfera interpessoal acontecimentos que ele próprio pode gerir. Ou seja: autoatribui-se a responsabilidade do fracasso não por estar

deprimido, mas para evitar um conflito psicossocial.

Se isto fôr assim, no essencial o adolescente português parece de boa saúde, mesmo quando chumba.

Já mais preocupantes serão alguns dos outros, aqueles que nunca enfrentam este problema, porque passam sempre, são sempre bem sucedidos, tantas vezes sem saberem porquê e com um sentimento paralelo de permanente insatisfação e infelicidade.

Se me permitem terminar com uma aparente «boutade», diria que o grande problema da escolaridade do adolescente não é o fracasso escolar. Afinal a escola tal como está, em parte está feita para isso.

Falta de apoio aos professores, lógicas disciplinares infernais, horários dantescos, *stress* enorme nos docentes, taxa elevada de absentismo, atrasos nas colocações, pastas de alunos que podem atingir 7 kg, etc, etc. Neste cenário, como imaginar que é normal passar e preocupante chumbar?!...

Talvez o centro dos problemas escolares do adolescente não esteja essencialmente no adolescente, mas na Escola real, de que tanta economia se pretende fazer. Não foi dito há pouco tempo que Portugal está a fazer a maior reforma do ensino desde o início do século? Até ver, só se fôr a reforma dos horários loucos ou da pasta de 7 kg, ou a reforma dos docentes que quando o jovem se esquece de um livro tem de escrever «esqueci-me do livro» 280 vezes!¹

E mais uma vez, e agora também no contexto do ensino, o adolescente naquilo que faz, diz e pensa, parece continuar a interrogar-nos, a interrogar tantas vezes sem resposta o cepticismo sistemático do sistema das nossas pequenas certezas ou das nossas grandes ilusões.

¹ A evolução da Reforma solicitaria uma maior «nuance», actualmente...