

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Marinalva Queiroz Sampaio

**O AUTOCONCEITO DO ALUNO DO CICLO II DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Taubaté – SP

2021

Marinalva Queiroz Sampaio

**O AUTOCONCEITO DO ALUNO DO CICLO
II DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à banca de defesa como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Marilza Terezinha Soares de Souza

Taubaté – SP

2021

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

S192a Sampaio, Marinalva Queiroz
O autoconceito do aluno do ciclo II do Ensino Fundamental /
Marinalva Queiroz Sampaio. -- 2021.
116 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria
de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Marilza Terezinha Soares de Souza,
Departamento de Psicologia.

1. Autoconceito em adolescentes. 2. Educação. 3. Estudantes.
I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em
Educação. II. Título.

CDD – 155.5

MARINALVA QUEIROZ SAMPAIO
O AUTOCONCEITO DO ALUNO DO CICLO II DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à banca de defesa como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Marilza Terezinha Soares de Souza

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Marilza Terezinha Soares de Souza – Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) Virgínia Mara Próspero da Cunha – Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) Selma de Cássia Martinelli – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder a possibilidade de dar continuidade aos estudos.

Aos meus pais, que me ensinaram, desde cedo, o quanto é importante estudar. Ambos muito simples, com trajetórias de vida bem sofridas, não tiveram acesso ao ensino superior. Porém, com infinita sabedoria, sempre me incentivaram a ir em busca de meus sonhos acadêmicos. Meu querido pai confiava o valor de seu transporte para o trabalho para que eu pudesse frequentar as aulas de espanhol no Ensino Médio. Observava-o sair de casa de bicicleta, porque investia sua condução em meu sonho de aprender outro idioma, quanta admiração! Mãe, minha eterna gratidão, respeito e orgulho, por cuidar da minha filha para que eu pudesse estudar, por transbordar amor, carinho e me auxiliar a encontrar forças do alto para superar as adversidades da vida!

Querida filha Maria Fernanda, mesmo sem entender, encoraja-me na busca por meus objetivos. Seu lindo sorriso e suas palavras incentivadoras “Você vai conseguir, mamãe!” me ajudam a ver o mundo melhor, a lutar pelos meus objetivos e a encontrar o melhor de mim.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Marilza Terezinha Soares de Souza, pelas discussões acerca do tema de estudo, pela paciência e por estar comigo nesse processo constante de equilíbrio e desequilíbrio. Gratidão por acreditar em mim e em meu crescimento enquanto aluna e pessoa.

Aos professores membros da banca examinadora, que, por meio de análises e críticas aos meus escritos, colaboram nesse percurso de construção e reconstrução do conhecimento.

À Profa. Dra. Selma de Cássia Martinelli pela leitura atenta, cuidadosa e pelos apontamentos que tornaram o trabalho mais sólido.

Aos professores da Universidade de Taubaté, pela excelência, por me auxiliarem a descobrir novas formas de aprendizado e por favorecerem, nas aulas, momentos de reflexão.

Meus queridos amigos do curso de Mestrado, como foi maravilhoso conhecê-los! As amizades construídas, as trocas de experiências, as alegrias e incertezas compartilhadas foram essenciais para que pudesse adquirir força e continuar na caminhada pela busca do saber. Tenho absoluta certeza de que vocês tornaram o percurso desse trajeto mais suave. Gratidão por fazerem parte da minha vida!

Equipe de trabalho escola/família Emei Édera: obrigada por todo o apoio, a amizade e o carinho. Sinto a presença de Deus em cada um de vocês, isso me fortalece!

Agradeço à equipe gestora da escola na qual realizei a coleta de dados, aos professores, pela acolhida e pelo interesse em contribuir com o estudo, e aos queridos alunos que me auxiliaram a concretizar os objetivos da pesquisa.

Agradeço, ainda, à Secretaria Municipal de Educação e Cidadania de São José dos Campos - SP, por permitir a realização desta pesquisa e pelo apoio financeiro concedido via Programa de Bolsas de Estudos do Servidor Municipal (PRODESEM).

“Cada um de nós compõe a sua história

E cada ser em si

Carrega o dom de ser capaz

De ser feliz”.

(Almir Sater e Renato Teixeira, 1990)

RESUMO

O autoconceito é um construto que pode contribuir na motivação e superação das adversidades da vida, em especial, do aluno na fase da adolescência. O conceito que a pessoa constrói de si, sofre influências do meio no qual ela se encontra inserida, é multidimensional, ou seja, para cada contexto vivido, o indivíduo desenvolve uma percepção de si mesmo. Este trabalho tem por objetivo investigar o autoconceito dos alunos do ciclo II do Ensino Fundamental, analisar como o aluno percebe e avalia sua imagem em diferentes situações de seu cotidiano, identificar se existem diferenças na autopercepção dos estudantes de acordo com o sexo e o grau de escolaridade e verificar se diferentes fatores do autoconceito se correlacionam de maneira significativa. Trata-se de um estudo realizado por meio de pesquisa descritiva e de levantamento, com abordagem quantitativa e qualitativa. Participaram dessa pesquisa 132 alunos de ambos os sexos do 6º ao 9º ano de uma escola pública da rede municipal, situada na região metropolitana do Vale do Paraíba Paulista, dentre os partícipes, quatro estudantes foram entrevistados. Para a coleta de dados, utilizou-se o instrumento Escala de Autoconceito Multidimensional Fator5 (AF5), desenvolvida na Espanha e adaptada para pesquisas com adolescentes brasileiros e uma entrevista semiestruturada. A análise dos dados quantitativos ocorreu por meio de estatística descritiva e as entrevistas foram analisadas mediante a Análise de Conteúdo. Os resultados revelaram que os alunos do sexto ano apresentaram a percepção de si de maneira mais positiva que os estudantes dos demais anos de escolaridade, observaram-se diferenças estatisticamente significativas de autoconceito entre o 6º e o 9º ano. Em se tratando da dimensão física do construto, os estudantes obtiveram a menor média diante das dimensões acadêmica, familiar e social. Os dados coletados também apontaram para a importância que os alunos atribuem às interações familiares, alcançando a maior média de autoconceito. No que diz respeito ao sexo dos participantes, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre alunos e alunas. Sendo assim, constatou-se que os alunos de ambos os sexos passam por mudanças parecidas em se tratando do conceito que possuem de si nas diferentes situações do cotidiano. O estudo apresentou correlações moderadas entre o fator físico e social, físico e familiar, evidenciando que os contextos distintos e as formas de relacionamento interferem na autopercepção do estudante. Os resultados da pesquisa forneceram subsídios para compreender a importância de potencializar o autoconceito do indivíduo em diferentes contextos da vida. Sugerem-se investigações futuras com amostras maiores de participantes e que explorem a correlação de diferentes fatores do construto. Indica-se também, estudos que objetivem averiguar a relação entre o clima escolar e a sua importância na construção da identidade, aprendizagem e bem-estar discente.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescente. Autoconceito. Educação. Estudante.

ABSTRACT

Self-concept is a construct that can contribute to the motivation and overcoming of life's adversities, especially of the student in the adolescence phase. The concept that the person builds of himself, suffers influences from the environment in which he is inserted, is multidimensional, that is, for each context lived, the individual develops a perception of himself. This work aims to investigate the self-concept of students in cycle II of Elementary School, to analyze how the student perceives and evaluates his image in different situations of his daily life, to identify if there are differences in students' self-perception according to sex and education and to verify if different factors of the self-concept correlate significantly. This is a study carried out through descriptive and survey research, with a quantitative and qualitative approach. 132 students of both sexes from the 6th to the 9th grade participated in a public school in the municipal system, located in the metropolitan region of Vale do Paraíba Paulista, among the participants, four students were interviewed. For data collection, we used the Factor 5 Multidimensional Self-Concept Scale, developed in Spain and adapted for research with Brazilian adolescents and a semi-structured interview. The analysis of quantitative data took place using descriptive statistics and the interviews were analyzed using Content Analysis. The results revealed that the students of the sixth year presented their perception of themselves in a more positive way than the students of the other years of schooling, there were statistically significant differences in self-concept between the 6th and 9th grades. When it comes to the physical dimension of the construct, students obtained the lowest average in terms of academic, family and social dimensions. The data collected also pointed to the importance that students attach to family interactions, reaching the highest self-concept average. Regarding the gender of the participants, there were no statistically significant differences between male and female students. Thus, it was found that students of both sexes undergo similar changes when it comes to the concept they have of themselves in different everyday situations. The study showed moderate correlations between the physical and social, physical and family factors, showing that the different contexts and forms of relationship interfere with the student's self-perception. The research results provided subsidies to understand the importance of enhancing the individual's self-concept in different contexts of life. Further investigations are suggested with larger samples of participants and that explore the correlation of different factors of the construct. It is also indicated, studies that aim to investigate the relationship between the school climate and its importance in the construction of student identity, learning and well-being.

KEYWORDS: Adolescent. Self-concept. Education. Student.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bilhete enviado aos alunos	52
Figura 2 - Google Forms - Formulários Preenchidos	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Categorias de Análises e Eixos Temáticos

65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Panorama da Pesquisa sobre Autoconceito na Adolescência	29
Tabela 2 - Trabalhos Selecionados	30
Tabela 3 - Distribuição de Participantes por Sexo	56
Tabela 4 - Grau de Escolaridade dos Participantes	56
Tabela 5 - Média de Autoconceito por Grau de Escolaridade	57
Tabela 6 - Média de Autoconceito por Fator	58
Tabela 7 - Média de Autoconceito por Grau de Escolaridade e Fator	59
Tabela 8 - Diferenças Significativas das Médias Relacionadas aos 6º e 9º anos e o Fator	60
Tabela 9 - Média de Autoconceito por Fator – Sexo Masculino e Feminino	61
Tabela 10 - Cálculo das Diferenças Significativas Entre as Médias de acordo com Sexo e Fatores	61
Tabela 11 - Correlação Entre as Variáveis Relacionadas aos Fatores	62
Tabela 12 - Correlação entre os Fatores de Autoconceito Físico e Social	63
Tabela 13 - Correlação entre os Fatores de Autoconceito Familiar e Físico	64
Tabela 14 - Autoconceito Geral – Fator Acadêmico	108
Tabela 15 - Autoconceito Geral – Fator Familiar	108
Tabela 16 - Autoconceito Geral – Fator Físico	108
Tabela 17 - Autoconceito Geral – Fator Social	109
Tabela 18 - Alfa de Cronbach	109
Tabela 19 - Alfa de Cronbach – Fator Acadêmico	109
Tabela 20 - Alfa de Cronbach – Fator Familiar	110
Tabela 21 - Alfa de Cronbach – Fator Físico	110
Tabela 22 - Alfa de Cronbach – Fator Social	110
Tabela 23 - Teste T Independente SPSS	111
Tabela 24 - Correlação de Pearson	112

LISTA DE ABREVIACÕES

AF5 - Autoconceito e Forma

CAAEE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

COVID-19 - Corona vírus Disease 2019

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OMS - Organização Mundial da Saúde

OP - Orientador Pedagógico

PEPSIC - Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia

PUC - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SEC - Secretaria da Educação e Cidadania

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

TALE - Termo de assentimento livre e esclarecido

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido

UNITAU - Universidade de Taubaté

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	15
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Delimitação do Estudo	23
1.2 Objetivos	24
1.2.1 Objetivo geral	24
1.2.2 Objetivos específicos	24
2 A ESCOLA, O AUTOCONCEITO E REVISÃO DE ESTUDOS	25
2.1 Definição do Autoconceito	26
2.2 Revisão de Estudos	28
2.2.1 Panorama das pesquisas sobre o autoconceito na adolescência	28
2.3 O desenvolvimento do autoconceito	32
2.4 O adolescente e as dimensões do autoconceito	37
3 MÉTODO	44
3.1 Tipo de pesquisa	45
3.2 População	45
3.3 Instrumentos de coleta de dados	47
3.4 Procedimentos para a coleta de dados	49
3.5 Procedimentos para a análise de dados	53
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	56
4.1 Caracterização dos participantes	56
4.2 Autopercepção do estudante	57
4.3 Resultados das Entrevistas	65
4.3.1 Autoconceito	66
4.3.2 Autoconceito nas dimensões acadêmica e social	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	74
ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	81
ANEXO II – TERMO SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	82
ANEXO III – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	83
ANEXO IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	84
ANEXO V – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	86
ANEXO VI – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR	88

ANEXO VII – ESCALA DE AUTOCEITO MULTIDIMENSIONAL	89
APÊNDICE I – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	92
APÊNDICE II – ENTREVISTA 1	93
APÊNDICE III – ENTREVISTA 2	97
APÊNDICE IV – ENTREVISTA 3.....	101
APÊNDICE V – ENTREVISTA 4	104
APÊNDICE VI – DADOS COLETADOS	108

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Ao revisitar memórias da infância, guardo na lembrança a imagem de uma menina tímida e observadora, que perdia oportunidades de fazer valer seu ponto de vista e seus desejos por falta de coragem de se expor diante dos outros. Cresci em uma família simples, composta por pai, mãe e cinco filhos que faziam uso da imaginação para se entreter.

Quando estava para completar cinco anos de idade, minha mãe decidiu trabalhar. Foi então que conheci outro ambiente socializador, a instituição creche. Nesse espaço, demonstrava dificuldades ao me expressar diante dos adultos e dos pares, mas participar das apresentações de dança despertava meu interesse. Apesar do embaraço, encontrava-me nas coreografias em grupo. De acordo com Martins e Szymanski (2004), pessoas mais próximas da criança, como a família, os pares e os professores que interagem regularmente com ela são fundamentais, uma vez que podem favorecer o processo de desenvolvimento pessoal.

Santos, Oliveira e Silva (2016, p.15) explicam que “[...] as crianças constroem campos de experiência, ou seja, um domínio dentro do grupo de pares em que as ações sociais delas nascem e são conduzidas pelas experiências” produzidas na interação e nas variadas formas aprendizagens e possibilidades de expressão. A valorização das diferentes linguagens por meio das brincadeiras e da dança potencializou em mim vivências significativas e o sentimento de pertença àquele grupo de educação formal.

As experiências na escola de Educação Infantil foram as melhores possíveis, em relação às quais guardo muitas memórias afetivas, como as de atividades realizadas em dias de festa, da hora do sono, de brincadeiras na área externa. Recordo-me de manter bom relacionamento com os amigos, apesar de ter um círculo de amizades restrito.

No âmbito escolar, sempre gostei de estudar. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tive bons professores, alguns autênticos, outros mais serenos e amorosos. Cada qual, com sua particularidade, me auxiliou no processo de aprendizado. Acredito que observavam em mim a vontade de superar desafios, pois eu notava que havia por parte deles certo cuidado ao repreender atitudes inadequadas, ou para dizer que as atividades estavam incorretas. Penso que o cuidado com a exposição excessiva diante dos outros, a forma de falar e de se relacionar comigo reverberaram na construção de uma autopercepção acadêmica positiva. É possível afirmar, de acordo com Lemos e Batista (2017), que o grupo verbal proporciona a elaboração

do autoconceito, ou seja, a maneira como os outros agem verbalmente atua no desenvolvimento das características de cada pessoa.

Na Educação Básica, eu tinha a percepção de ser uma aluna esforçada, apesar da timidez ao me expor verbalmente para o grupo da sala. Em relação à interação com os professores, acredito que eles construíam uma imagem positiva a meu respeito. Por essa razão, notava em suas ações interesse em me auxiliar nas questões de aprendizagem e no relacionamento com o grupo. Conforme Sisto e Martinelli (2004) afirmam, o autoconceito está intimamente ligado às interações que o indivíduo estabelece com o meio no qual se encontra inserido.

As relações de amizade durante a adolescência e o início da fase adulta contribuíram para atenuar o embaraço que sentia. Trabalhei no comércio, algo que também colaborou para ampliar a comunicação oral. Além disso, por incentivo de amigos, decidi fazer um curso de nível superior. A Pedagogia entrou em minha vida ainda que sem a certeza de ser a escolha correta.

No curso, a teoria acadêmica envolveu-me, e eu desejava aprender cada vez mais. Nesse ambiente, vivenciei situações nas quais os relacionamentos e as interações com os professores fizeram a diferença na formação do meu autoconceito enquanto aluna universitária. Foram marcas produzidas que influenciam até os dias atuais minha prática pedagógica. Decidi que continuaria a estudar, ambicionando o curso de Doutorado.

Após o término da graduação, em 2006, prestei concurso para a Prefeitura de Taubaté. Fui aprovada, e a experiência inicial docente aconteceu com uma turma de primeiro ano. Os alunos tinham entre cinco e seis anos de idade. Os primeiros dias foram surpreendentes, sentia-me motivada, pois podia afirmar que aqueles eram “meus alunos”, a sala era “minha”, estava, naquele momento, explorando as possibilidades de atuação. Huberman (1992) cita esse período como “descoberta”, que contempla a motivação e a novidade de pertencer a uma profissão. No entanto, após essa fase, iniciou-se um período de dificuldades no exercício do ofício. Notei que ensinar era algo mais complexo, que exigia o domínio da gestão de sala, dos conteúdos, do tempo, o que gerou ansiedade por conta do exercício da profissão. Day (2001), diante das situações desafiadoras enfrentadas pelos professores ao iniciar a carreira, afirma que:

Os seus 'inícios' serão fáceis ou difíceis em função da sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão de sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo, mas também da influência das culturas da sala de aula e da sala dos professores (DAY, 2001, p.102).

A prática em sala de aula estava distante, desvinculada das teorias e dos conceitos aprendidos na universidade. Nóvoa (2017) afirma que existe uma enorme lacuna entre o que é ensinado nas instituições de graduação e a realidade concreta que professores iniciantes encontram nas escolas. Sentia-me perdida, porém a diretora da instituição notou minha angústia e acolheu meus anseios de querer fazer o melhor por aquelas crianças que estavam em fase de alfabetização. Para superar os desafios, encontrei apoio na gestão e em uma colega de trabalho mais experiente. Martins e Szymanski (2004) afirmam que a construção da relação de afeto e de aprendizagem na *díade*, termo utilizado por Bronfenbrenner (1996) para designar a influência mútua de desenvolvimento entre duas pessoas, possibilitou avanços no meu trabalho com as crianças.

Gradualmente, percebi que a prática vivenciada e refletida também era uma maneira de aprender. Segundo Tardif (2002), os saberes experienciais estão vinculados à prática dos professores em seu cotidiano, em paralelo com as condições impostas pela profissão, sendo a relação entre pares essencial para concretizar o exercício da profissão.

Solicitei exoneração do cargo na Prefeitura de Taubaté para lecionar na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, na qual permaneci por onze anos atuando no Ensino Fundamental. Nesse período, acumulei funções trabalhando também na Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos-SP, na qual atuo até o presente momento, na etapa da Educação Infantil.

Nesse percurso profissional, para aperfeiçoar os saberes pedagógicos, realizei diferentes cursos de extensão, a graduação em Letras e a especialização em Psicopedagogia. Cada uma dessas experiências, com suas especificidades, contribuiu em meu processo de aquisição de conhecimentos sobre o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento infantil e a comunidade escolar.

Os distintos contextos escolares em que atuei e as interações nesses espaços, além do aprendizado institucional, possibilitaram a construção da minha identidade profissional. Descobri-me inserida na profissão, aprendi a me sentir professora, a reconhecer meu papel e a minha função enquanto educadora. Com o passar dos anos, encontrei minha maneira específica de ser docente, evidenciando, na prática, questões que defendo referentes à qualidade de ensino, ao êxito escolar, e, sob esse prisma, desenvolvo-me profissionalmente (NÓVOA, 2017).

Gatti *et al.* (2019) salientam que as identidades profissionais e pessoais dos professores são constituídas por meio de relações sociais que o indivíduo estabelece com o meio, influenciadas por contextos sociais, afetivos, cognitivos. Por essa razão, penso que a identidade nunca está acabada, pois os relacionamentos e o ambiente favorecem continuamente novas reflexões, modificando a maneira como cada professor se percebe no campo educacional.

Minha trajetória pessoal e profissional me impulsionou a cursar o Mestrado Profissional em Educação, considerando que aprender é uma ação contínua, que estimula descobertas e ponderações acerca desses processos. As primeiras aulas despertaram meu interesse em evidenciar a importância das relações pessoais no contexto escolar como fator indispensável para a construção do autoconceito positivo dos estudantes. Severino (2007) defende que “A escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político” (SEVERINO, 2007, p.215). Dessa forma, pode-se afirmar que a definição de um ponto a ser estudado nunca é neutra, existe sempre alguma relação com as experiências do pesquisador, tendo em vista que a pesquisa é direcionada à abordagem e à solução ou à atenuação de problemas, lançando mão, para isso, dos modos de construir saberes amparados em métodos científicos.

As diferentes formas conviver sempre atraíram meu interesse. Enquanto pesquisadora, chego a ponderar que os relacionamentos são capazes de influenciar diretamente na construção da identidade e nas condutas pessoais, desde a infância até a fase adulta. O meio no qual nos encontramos inseridos e as ações das pessoas significativas que fazem parte da nossa vida, modificam a forma como enxergamos o mundo e agimos sobre ele.

1 INTRODUÇÃO

O autoconceito é o conceito que o indivíduo tem de si. Em outros termos, é a maneira como a pessoa se percebe ou se avalia. De acordo com a etimologia da palavra, *auto* origina-se do grego e significa “o próprio”, e a palavra *conceito* denota a percepção, a noção, ou seja, a ideia própria que a pessoa tem de si. Conforme Silva (2016), esse conceito que o indivíduo constrói de si mesmo em diferentes contextos, é desenvolvido ao longo da vida. Inicia-se na infância e sofre modificações de acordo com o amadurecimento cognitivo e as interações que o indivíduo estabelece com o meio. A esse respeito, Ferreira (2013) afirma que a opinião de pessoas significativas, como familiares e indivíduos que fazem parte de seu contexto social, influencia no desenvolvimento do construto.

Nessa perspectiva, Ferreira (2013) salienta a pertinência do autoconceito, uma vez que ele interfere na motivação e no empenho aplicado a determinadas atividades, na tolerância frente aos obstáculos e na superação das adversidades da vida. Acrescenta-se, também, que existe um consenso em torno da questão da multidimensionalidade do construto, ou seja, estudiosos como Carneiro, Sisto e Martinelli (2003); Saldanha, Oliveira e Azevedo (2011); Fleith e Alencar (2012), Sarriera *et al.* (2015); Carvalho *et al.* (2017); Simões e Castro (2018) afirmam que, para cada contexto social, o indivíduo pode se perceber de uma forma diferente, o que ocasiona distintas formas de atuação em dimensões como a família, a escola e a vida social.

No que diz respeito ao espaço escolar, por exemplo, Lemos e Batista (2017) ressaltam que a dinâmica de relacionamentos pode interferir no clima da sala de aula e na forma como o aluno percebe a si mesmo e se comporta diante das dificuldades: se conta com autoconceito positivo, enfrenta as disciplinas difíceis como desafios, ao contrário, se o autoconceito é negativo, abandona o ato de aprender.

Carneiro, Martinelli e Sisto (2003) realizaram pesquisas sobre essa temática e sobre as dificuldades na aquisição da escrita com estudantes de nove a dez anos, reforçando a ideia de que as pessoas significativas na vida da criança afetam diretamente o desenvolvimento do autoconceito. Quando os adultos que fazem parte do seu convívio reforçam uma experiência desagradável que ela vivenciou, estão colaborando para a formação do autoconceito negativo. Copetti e Krebs (2004) sustentam em seus estudos que:

Como apontado por Bronfenbrenner (1992), nenhuma característica pessoal existe ou exerce influência de forma isolada. O contexto assim pode ser compreendido como um sistema que atua positiva ou negativamente sobre os atributos pessoais da pessoa (p.84-85).

Cada indivíduo tem a sua subjetividade, porém ela não é inata, sua constituição se dá por meio das experiências vivenciadas e da atuação do outro, das relações em diferentes contextos sociais, que, de forma direta ou indireta, interferem de modo expressivo na formação da pessoa, em suas crenças e nos valores compartilhados.

Em se tratando da adolescência, Dessen e Bisinoto (2014) revelam ser um período de mudanças físicas, hormonais, relacionais, além de ser crucial para a construção da identidade. Sob esse prisma, o autoconceito atua como regulador do comportamento: quando positivo, contribui para a motivação, o bem-estar, as relações saudáveis de amizade e a resiliência. Por outro lado, discursos negativos proferidos por pessoas significativas contribuem para a descrença no potencial do adolescente e para um sentimento de incapacidade e de desmotivação por parte do indivíduo.

Os adolescentes constroem representações acerca de si que podem ser modificadas de acordo com as interações com o meio social. Nesse aspecto, a escola ocupa função primordial, por ser ambiente de convívio frequente dos estudantes. Essas representações, se adequadas, podem auxiliar na superação dos obstáculos da vida social e fornecer meios de ajustes aos diversos contextos da vida, conforme salientam as autoras citadas anteriormente.

Sobre isso, o interesse pelo tema do estudo em questão surgiu em decorrência das experiências pessoais e profissionais da pesquisadora. Em suas memórias, o conceito que tinha de si na adolescência permanece vivo, influenciando a maneira como atuava e atua em diferentes dimensões do construto. Na trajetória docente, teve a oportunidade de conversar com jovens estudantes que verbalizaram a forma pela qual se percebiam na escola e na família em relação a aspectos físicos e de interação social. Alguns demonstravam um conceito positivo de si, porém, havia aqueles que apresentavam uma visão negativa de si, inclusive evidenciavam desmotivação em vários aspectos da vida. A inquietação da pesquisadora se detinha sobre esses últimos. Assim, o curso do Mestrado Profissional em Educação possibilitou à pesquisadora aprofundar, com respaldo teórico-científico, uma temática que sempre esteve presente em seu cotidiano.

A escola, enquanto instituição que busca contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, é uma das esferas que mais pode interferir na formação do construto, sendo,

dessa maneira, importante entender que o autoconceito dos estudantes pode auxiliar na motivação e no enfrentamento de desafios vivenciados por eles.

Nessa lógica, fica evidente a relevância científica e social desta pesquisa, uma vez que o estudo trata de questões vivenciadas pelos adolescentes, podendo contribuir para a compreensão acerca do comportamento desses indivíduos, ainda mais por ser um tema pouco abordado nas escolas. É possível que promover programas de intervenção, de boas práticas dos profissionais que atuam na escola e das famílias envolvidas nesse contexto possa contribuir de maneira efetiva na forma como o aluno se percebe nesse espaço e em outras situações do seu cotidiano. Práticas assertivas, como elogios proferidos pelas pessoas que são significativas para o adolescente, potencializam a percepção que ele tem de si mesmo. Assim, com o intuito de contribuir com os estudos do campo educacional e do campo social, a professora pesquisadora pretende propor uma abordagem sobre a temática, considerando a comunidade escolar específica na qual se realizou o estudo.

Considerando que o tema tem como foco o autoconceito do adolescente escolar, compreendendo e discutindo aspectos dessa fase singular do desenvolvimento, a pergunta de pesquisa que orientou este trabalho foi a seguinte: qual é a percepção que um grupo de estudantes do ciclo II do Ensino Fundamental tem de si mesmos nas diferentes dimensões do autoconceito?

De acordo com Silva (2016), o estudo sobre o autoconceito vem ganhando impulso nas pesquisas psicológicas nos últimos anos, em especial quando se trata da dimensão escolar. No entanto, são poucos os trabalhos envolvendo a população jovem estudantil, como será evidenciado adiante neste trabalho.

Suehiro *et al.* (2009) verificaram que, já na época da publicação de seus estudos, havia um número crescente de publicações sobre a temática em questão, porém, quando atrelada ao âmbito escolar, os estudos eram escassos, apontando para a necessidade de produções científicas sobre o assunto. Um dos fatores que pode contribuir para as poucas pesquisas direcionadas à avaliação do autoconceito no contexto escolar é a falta de instrumentos de medida validados no Brasil. Por meio de investigações, os autores constataram que os estudos nesta área do conhecimento são recentes no Brasil, iniciados a partir de 2002, com publicações de artigos em revista específica no campo da Psicologia e da Educação a partir de 2005. A maioria da população pesquisada constitui-se de crianças, havendo necessidade de pesquisas voltadas para outros públicos, utilizando-se análises de instrumentos validados no Brasil e que permitam avaliar o autoconceito.

Ao examinar, em bases de dados distintas, as publicações científicas dos últimos dez anos relacionadas ao autoconceito de adolescentes, pode-se constatar que faltam estudos nessa área de conhecimento. As buscas realizadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o descritor “autoconceito” resultaram em 210 artigos. Todavia, ao refinar a busca com o descritor “autoconceito do aluno”, o número de artigos encontrados diminuiu para 33. Ressalta-se, ainda, que o resultado encontrado com o descritor “autoconceito do aluno” envolve diferentes públicos pesquisados, sendo crianças, jovens e adultos. Acrescente-se, também, que no programa de Mestrado da Universidade de Taubaté (UNITAU) não foram encontradas dissertações com essa abordagem.

Nesse cenário, considerando-se que as relações pessoais interferem no conceito que a pessoa tem de si, o trabalho se justifica pela possibilidade de contribuir com ações de conscientização, na comunidade escolar, sobre a importância do autoconceito do adolescente em suas diferentes dimensões.

Para compreender a trajetória da pesquisa, vale mencionar que esta dissertação está organizada em seis seções. A próxima seção expõe a revisão de literatura e contempla a definição do autoconceito, o panorama da pesquisa e, baseando-se em referenciais teóricos, discute as seguintes questões: o desenvolvimento do autoconceito e o construto, em se tratando dos adolescentes, considerando-se as dimensões acadêmica, familiar, social e física.

O método escolhido, o tipo de pesquisa, os participantes analisados, os instrumentos da pesquisa, os procedimentos para a coleta de dados e a análise são apresentados na terceira seção.

Na quarta seção, são apresentados os resultados obtidos e as discussões. As considerações finais encontram-se na quinta seção.

Nos anexos, constam o parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa, o ofício e o termo de autorização da Secretaria da Educação e Cidadania, os modelos do termo de consentimento livre e esclarecido, do termo de assentimento livre e esclarecido, do termo de compromisso do pesquisador responsável e, por último, o instrumento Escala de Autoconceito Multidimensional.

O roteiro e a transcrição das entrevistas são apresentados no apêndice, assim como as tabelas com os dados coletados.

1.1 Delimitação do estudo

A pesquisa teve como demarcação uma escola pública de Ensino Fundamental situada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do Município indicada no último censo, realizado em 2010, era de 629.921 pessoas. Atualmente, a estimativa de cidadãos é de 729.737. A taxa de escolarização dos munícipes de 6 a 14 anos é de 97,4%, e o índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) é de 0,807.

De acordo com dados da Secretaria da Educação e Cidadania (SEC), o Município conta com aproximadamente 37 mil alunos matriculados nas 47 unidades da cidade.

A instituição pesquisada está situada em um bairro periférico, afastado da região central do Município. De acordo com dados do Censo de 2010, o bairro tem em torno de 12 mil habitantes e é um dos mais populosos da cidade. Em se tratando de infraestrutura, a comunidade conta com Unidade de Pronto Atendimento, escola estadual, escola municipal, creche, pré-escola, ginásio de esporte e espaço cultural.

Dados oficiais do Censo Escolar (2018) apontam para um total de 838 alunos matriculados na escola campo da pesquisa, sendo 373 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, e 22 docentes que atuam com o público mencionado.

A equipe gestora compõe-se de quatro especialistas: um diretor, um assistente de direção, um orientador pedagógico e um orientador educacional. Há, também, uma orientadora de ensino, atuante da SEC, que auxilia o trabalho da equipe de liderança, oferecendo suporte pedagógico conforme as especificidades da escola.

De acordo com relatos da equipe gestora, a escola atende a uma clientela diversificada em relação ao apoio e aos cuidados que as famílias prestam aos estudantes, inclusive, algumas delas vivem em situação de vulnerabilidade social. Alguns alunos pertencem à comunidade local, porém grande parte do público estudantil é proveniente de bairros vizinhos, alguns com características de área rural e socioeconomicamente menos favorecidos. Uma pequena parte da comunidade é bastante atuante nas questões que dizem respeito à parceria com a escola, a outra parcela demonstra resistência em se envolver com as demandas da unidade, dificultando a comunicação entre família e escola.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Investigar o autoconceito de estudantes do ciclo II do Ensino Fundamental de uma determinada escola pública.

1.2.2 Objetivos específicos

Analisar como o aluno percebe e avalia seu autoconceito nas dimensões acadêmica, familiar, social e física.

Identificar se existem diferenças no autoconceito dos estudantes, considerando-se o sexo e o grau de escolaridade.

Verificar se há correlação entre as dimensões do autoconceito.

2 A ESCOLA, O AUTOCONCEITO E REVISÃO DE ESTUDOS

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), documento normativo, fundamentado por marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB, Lei nº 9.394/1996) e a Constituição Federal de 1988, a Educação Básica tem por finalidade oferecer aos alunos formação integral de modo a atender o desenvolvimento humano nas dimensões física, intelectual, afetiva, ética e moral. Nesse sentido, o trabalho educacional

[...] implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 14).

O documento acrescenta que comprometer-se com a formação integral do estudante significa atender às suas necessidades de maneira plena, ou seja, promover aprendizagens que interfiram em seu processo global de desenvolvimento humano.

Sendo assim, para que a escola alcance ao objetivo de proporcionar diferentes formas de desenvolvimento aos estudantes, é importante conhecê-los sob distintas perspectivas no contexto educacional. Além de criar estratégias para que ocorram as aprendizagens, o professor precisa considerar em seu trabalho pedagógico aspectos sociais, éticos, culturais que interferem nas relações no ambiente escolar e que podem prejudicar os alunos nos aspectos cognitivo, afetivo e social.

Nesse viés, essa seção aborda o autoconceito como análise a ser considerada no âmbito escolar, diante da complexidade do indivíduo que está em pleno processo de transformações físicas e sociais. Aponta ponderações de autores que se consagraram ao tema e que são tomados, aqui, como suportes teóricos para a compreensão do construto. Além disso, a seção apresenta o panorama das pesquisas voltadas a esse campo, tendo sido realizada por meio do levantamento de artigos, dissertações e outras publicações sobre o autoconceito do aluno adolescente e as suas dimensões constitutivas.

2.1 Definição do Autoconceito

Saldanha, Oliveira e Azevedo (2011) e Lemos e Batista (2017) indicam William James (1980) como o primeiro teórico a estudar o autoconceito sob o viés da Psicologia, desvinculando-o da abordagem filosófica. Segundo William James, o autoconceito diz respeito à soma que a pessoa menciona como sendo sua (corpo, bens, família, reputação social), ou seja, as características particulares e sociais que conferem à pessoa a sua individualidade.

Para Cadieux (1996) e Harter (1998), o autoconceito é a atribuição que o indivíduo faz a respeito de si mesmo, como ele percebe suas características físicas e pessoais. É construído por meio das interações com o meio social e pode sofrer alterações de acordo com o desenvolvimento da pessoa, em especial na fase da infância e da adolescência. Harter (1998) ressalta que a percepção que a criança tem de si se dá a partir das comparações sociais que ela realiza. Na adolescência, as avaliações que pessoas significativas fazem podem causar impacto na formação do seu autoconceito.

Na perspectiva de Araújo (2002), o autoconceito é construído ao longo do desenvolvimento humano e influenciado por meio de interações e experiências com pessoas significativas, corroborando as ideias dos autores mencionados no parágrafo anterior.

Nessa mesma direção, Ferreira (2013) acrescenta que o indivíduo se autoavalia e atribui características próprias em relação a sua maneira própria de ser, considerando a sua autopercepção sobre aparência, desempenho acadêmico, aceitação social e relacionamento familiar.

De acordo com os estudos de Shavelson, Heblner e Stanton (1976), o autoconceito é considerado multidimensional e organizado de forma hierárquica em autoconceito global, que é dividido em acadêmico e não acadêmico. O acadêmico abrange as autopercepções mais concretas, específicas do indivíduo. O não acadêmico diz respeito ao autoconceito social, emocional e físico. A literatura aponta para certo consenso no que diz respeito à multidimensionalidade do autoconceito, em razão de o indivíduo atuar em diferentes contextos da vida, como na escola, na família, na aceitação social, o que pressupõe distinta autopercepção para cada um deles (SISTO; MARTINELLI, 2004).

Rogers e Kinget (1977) identificam a “noção eu” como um conjunto de percepções relativas ao indivíduo, conjunto esse que compreende as suas experiências, a forma como se percebe diante das relações que estabelece com o mundo e com o outro. Esses fatores

determinam o comportamento. Porém, a imagem que tem de si é mutável, o “eu” pode sofrer alterações, de acordo com a organização e a reorganização das vivências que são significativas ao indivíduo.

Segundo os autores, alguém que se perceba incapaz de realizar determinada atividade evitará realizá-la. Acrescentam que “A tendência à atualização do eu age constantemente e busca, também constantemente, a conservação e o enriquecimento do eu” (ROGERS; KINGET, 1977, p.44). Para uma pessoa que se percebe com pouca habilidade na oratória, a solicitação para uma apresentação em público gera desconforto, receio à exposição e ao fracasso. Seguindo a teoria de Rogers e Kinget (1977), a defesa da imagem que a pessoa tem de si fará com que haja, se possível, a recusa ao convite. Ainda sobre a noção do eu, esses mesmos autores revelam que a progressão da noção do eu acontece na infância, de maneira gradativa, em decorrência da interação do ser humano com o meio. Conforme sua evolução, inicia-se a precisão de “consideração positiva” (ROGERS; KINGET, 1977, p.198) inerente a todo ser humano. Em outros termos, a necessidade de aceitação, de se sentir respeitado, começa na primeira infância e permeia todo o ciclo vital.

Para Tamayo (1981), além de o autoconceito ser multidimensional, é definido como uma estrutura que organiza as experiências do indivíduo, reais ou imaginárias, controlando o processo de informação e desempenhando a função de autorregulação. Seu dinamismo regulador é adaptável, o indivíduo pode modificar, de maneira inconsciente, a forma como se percebe, em decorrência de suas características particulares atreladas ao contexto e à interação social, consolidando as afirmações de Rogers e Kinget (1977).

De acordo com Saldanha, Oliveira e Azevedo (2011) e Sarriera *et al.* (2015), o conceito que a pessoa tem de si apresenta aspectos cognitivos, regula o comportamento, é modificável, dado que as mudanças mais significativas podem ocorrer na fase da infância e na adolescência. Essa acepção ratifica as ideias dos autores mencionados nos parágrafos anteriores.

O autoconceito, a autoeficácia e a autoestima são construtos semelhantes, que se relacionam intimamente com o aspecto motivacional, podendo influenciar as atitudes do indivíduo, em especial no contexto escolar. Por essa razão, Ferreira, Conte e Maturano (2011), Ferreira (2013) e Silva (2016) ressaltam a necessidade de traçar uma diferenciação entre eles, uma vez que cada qual tem seus elementos de composição.

O autoconceito, segundo Ferreira, Conte e Marturano (2011), assume caráter cognitivo, é a forma como o indivíduo percebe a si mesmo, suas características pessoais, a

aparência e os comportamentos em situações específicas, como o desempenho na escola e a aceitação social.

A autoeficácia é a maneira como a pessoa julga a si mesma em relação a sua competência na atuação e em relação à crença na própria capacidade para realizar ações em determinados contextos. Silva (2016) clarifica as denominações, ao afirmar que

[...] o autoconceito representa a nossa percepção de competência percebida em alguns domínios, enquanto a autoeficácia representa a nossa confiança na competência percebida para realizar determinada tarefa. Em outras palavras, enquanto o autoconceito representa um julgamento sobre a competência, como eu sou, a autoeficácia é representada como eu posso, eu consigo (SILVA, 2016, p. 42).

A autoestima, conforme os estudos de Ferreira (2013), diz respeito aos sentimentos valorativos que a pessoa tem sobre si. Trata-se da avaliação, de maneira afetiva, em relação à imagem que a pessoa constrói. É a estima que cada um sente por si. Ou seja, o autoconceito está ligado ao conjunto de ideias que a pessoa tem de si, e a autoestima refere-se à avaliação dessas ideias.

2.2 Revisão de Estudos

2.2.1 Panorama das pesquisas sobre o autoconceito na adolescência

Nesta pesquisa, realizou-se uma busca sobre os estudos voltados ao autoconceito na adolescência, empregando vários descritores relacionados ao assunto, para esclarecer os avanços de publicações percebidas nos últimos dez anos. Devido a sua relevância, artigos, dissertações e livros publicados fora da data de delimitação para a busca em bases de dados também foram considerados para complementar o estudo.

A leitura dos títulos foi o primeiro critério de seleção. Quando apresentavam a palavra “autoconceito”, ou algum indício que remetesse ao conceito que nomeia o movimento do aluno de se perceber a si mesmo, o resumo foi lido e analisado. Em seguida, os conteúdos foram analisados, para verificar se contemplavam os objetivos do presente estudo.

As buscas realizadas de artigos e dissertações tiveram como delimitação temporal os anos de 2009 a 2018. A seleção desse período justifica-se pelo fato de os estudos nessa área serem recentes. Houve, também, a necessidade de realizar investigações em diferentes bases

de dados para ampliar o referencial teórico. As bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), portal de periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC) e a Index Psi Periódicos foram selecionadas. Os dados encontrados seguem apresentados na tabela 1.

Tabela 1- Panorama da Pesquisa

DESCRITORES	Capes dissertações	Capes artigos	SciELO	PeSIC	Index Psi	Total
Autoconceito	128	210	50	29	226	643
Autoconceito do aluno	390	33	4	3	4	434
Autoconceito juvenil	170	10	8	12	11	211
Avaliação do autoconceito escolar	399	46	11	7	14	477
Total	1087	299	73	51	255	1765

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2021.

Os descritores *autoconceito*, *autoconceito do aluno*, *autoconceito juvenil*, *avaliação do autoconceito escolar*, foram utilizados com o intuito de garantir maior abrangência em relação ao objeto de estudo desta pesquisa. Em contrapartida, constatou-se que os títulos dos artigos e das dissertações se repetiram em algumas bases de dados, ou na mesma base de dados, ao utilizar outro descritor. Vale destacar que não se realizou o filtro dos títulos repetidos. Dessa maneira, o número total de obras encontradas no levantamento é o geral.

Ao analisar os trabalhos, verificou-se que a temática em questão é bastante ampla. Contudo, a quantidade de pesquisas encontradas não aborda exatamente o interesse do presente estudo, corroborando com os estudos de Suehiro *et al.* (2009), ao ressaltarem que pesquisas sobre o tema, em diversas áreas, estão aumentando, mas ainda há poucos trabalhos que tratam do autoconceito do adolescente escolar, que cursa o ciclo II do Ensino Fundamental.

Na busca realizada na base de dados CAPES, em relação a todos os descritores, os filtros utilizados foram: periódicos revisados por pares, período de 2009 a 2018, e idioma português. O descritor *autoconceito do aluno*, por exemplo, apontou para 33 artigos relacionados a essa temática. Contudo, ao avaliar títulos e resumos, percebeu-se que determinados trabalhos se distanciam da linha assumida nesta pesquisa, pois alguns abordavam formação docente, programa de estágio, práticas de diretores e utilização da Andragogia.

Para a busca de artigos na base de dados SciELO, refinou-se a investigação, utilizando-se os filtros Coleções Brasil, idioma português e ano de publicação. Na base de dados Pepsic, a procura pelos artigos se deu sem nenhum filtro. Por último, na biblioteca virtual Index Psi, também não foram usados filtros, apenas o formulário avançado para especificar os campos de pesquisa.

Em se tratando das dissertações, observou-se que o descritor *autoconceito*, por exemplo, apontou para 128 dissertações. Porém, ao realizar a leitura dos títulos, apenas oito faziam referência ao tema do trabalho.

Para as pesquisas no catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram utilizados diferentes descritores e filtros, como tipo e ano de publicação, área de conhecimento, área de concentração e nome do programa, todos voltados à educação.

As publicações escolhidas de acordo com a temática do trabalho estão explicitadas na tabela 2, dividida em dois grupos de cinco anos para cada base de dados.

Tabela 2 - Trabalhos Selecionados

Descritores	Capes Dissertações		Capes Artigos		SciELO		PePSIC		Index psi		Total
	2009 2013	2014 2018	2009 2013	2014 2018	2009 2013	2014 2018	2009 2013	2014 2018	2009 2013	2014 2018	
Autoconceito	1	2	2	1	3	2	0	1	1	2	15
Autoconceito do aluno	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Autoconceito juvenil	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	3
Avaliação do autoconceito	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Total	1	2	2	1	4	4	0	2	2	2	20

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

Após a leitura criteriosa de títulos, seguida da leitura dos resumos dos trabalhos relacionados na tabela 1, 20 trabalhos foram escolhidos para compor a revisão de literatura, sendo 17 artigos e três dissertações. A análise das publicações é apresentada nos próximos tópicos, em razão de contribuir para evidenciar a importância da investigação sobre o autoconceito do adolescente. Realizaram-se leituras de outras obras, além de novas pesquisas, para complementar o estudo em questão.

Em se tratando dos artigos e do ano de publicação, os dados foram divididos em dois grupos (2009 a 2013 e 2014 a 2018). É possível notar que, em relação à quantidade, oito artigos foram encontrados nos cinco primeiros anos, e nove nos cinco últimos. Observa-se, também, que a maioria dos artigos foi encontrada utilizando-se o descritor *autoconceito*, todavia, uma parte deles se repete nas demais buscas.

Para avaliar o autoconceito de adolescentes, os trabalhos de Zambon e Rose (2012), Saldanha, Oliveira e Azevedo (2011), Murgo e Sena (2018) investigaram a sua relação com o rendimento escolar, a motivação e a associação quanto a variáveis como sexo, idade, tipo de escola (pública ou privada).

Serassuelo *et al.* (2012) avaliaram a autopercepção de adolescentes e sua relação com o desempenho motor, em se tratando do sexo e da faixa etária.

As pesquisas de Fleith e Alencar (2012) e de Paiva e Lourenço (2011) analisaram o autoconceito de adolescentes estudantes, sua importância no clima em sala de aula e suas contribuições nos relacionamentos entre os pares e o professor. Ainda sobre as formas de interação, Carvalho *et al.* (2017) averiguaram a relevância das relações de amizade entre os adolescentes na formação do autoconceito. Ressalta-se que nos estudos de Paiva e Lourenço (2011) e nos de Carvalho *et al.* (2017) os participantes foram jovens portugueses.

Os trabalhos de Lemos e Batista (2017), Pinto *et al.* (2015), Benatti e Souza (2017), Simões e Castro (2018), Muniz e Fernandes (2016) analisaram o autoconceito de crianças, pré-escolares e escolares no que diz respeito à relação entre o construto e o estilo de liderança do professor, os efeitos que a idade e o sexo têm no autoconceito, as habilidades sociais como uma variável moderadora do construto, a associação entre autoconceito e ansiedade escolar.

No contexto das relações familiares, as pesquisas de Stasiak, Weber e Tucunduva (2014) e as de Cia, Barham e Fontaine (2012) objetivaram investigar a qualidade da interação familiar e a relação com o autoconceito, além da conexão entre envolvimento paterno, autoconceito e desempenho acadêmico, ambas tendo pesquisado um público infantil.

Suehiro *et al.* (2009) realizaram um levantamento nos últimos 10 anos sobre o autoconceito no contexto escolar, e Sarriera *et al.* (2015) verificaram a consistência da Escala de Autoconceito AF5 com adolescentes brasileiros.

Por fim, observa-se que os instrumentos identificados nos trabalhos foram utilizados para avaliar indivíduos em contextos ou aspectos variados da vida, como a população infantil e a juvenil, o desempenho acadêmico, as relações interpessoais no âmbito escolar e familiar. Dentre eles, destacam-se, por exemplo, a Escala Infantil Piers-Harris de Autoconceito, Jacob

(2001), o Inventário Piers-Harris 2, adaptado e validado por Veiga (2006) e Serassuelo Junior (2012), a Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC/IJ), Sisto, Martinelli (2004), o *Self Description Questionnaire* (SDQ-I), Marsh e Smith (1982), o *Self Description Questionnaire* (SDQ-II), Marsh (1990a), a Escala Perfil de Autopercepção para Crianças, Harter (1998), a Escala de Autoconceito para Adolescentes (EAA), Harter (1993, 2012), os Esquemas de Gênero do Autoconceito (IEGA), Giovani e Tamayo (2000), o Instrumento de Percepção do Autoconceito Infantil (PAI), Sanches e Escribano (1999), *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* (PSPCSA). Por último, a Escala de Autoconceito Multidimensional (AF5), de Garcia e Musito (2014), validada por Sarriera *et al.* (2015), instrumento utilizado no presente estudo.

A partir dos dados apresentados, nota-se que os instrumentos para avaliar o autoconceito são variados. Grande parte deles foi construída em outros países, tendo sido adaptados e validados à realidade brasileira. Nesse viés, há destaque para a Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ), construída no Brasil e mencionada em quatro trabalhos.

As dissertações selecionadas de Andrade (2014), Ferreira (2013) e Silva (2016) foram escolhidas por tratarem do desempenho em escrita, do desenvolvimento motor e da autopercepção, além do desempenho escolar de estudantes da Educação de Jovens e Adultos e da ansiedade escolar ligada ao autoconceito, abordando, ainda, a definição do construto sob o ponto de vista de diferentes autores. Ressalta-se que as três publicações se repetiram na busca em todos os descritores. A pesquisa de Araújo (2002), embora fora do período de busca, também foi selecionada para compor a revisão de literatura, devido a sua importância na abordagem dos temas autoconceito e adolescente.

2.3 O desenvolvimento do autoconceito

De acordo com Senna e Dessen (2012), para compreender o desenvolvimento do indivíduo, faz-se necessário transcender as análises de comportamentos perceptuais, motores ou cognitivos, mas entender as diferentes formas de relacionamentos nos variados ambientes nos quais a pessoa está inserida em sua trajetória da vida. Nesse modelo, o autoconceito relaciona-se ao desenvolvimento humano e, para compreendê-lo, é preciso considerar as diferentes interações entre contexto e indivíduo, de maneira direta ou indireta, ao longo da vida, que podem modificar a forma como ele enxerga e age no mundo. Esses contextos são

definidos “[...] por uma hierarquia de sistemas interdependentes – micro, meso, exo e macrosistemas – e são compostos pelas atividades, papéis e relações interpessoais presentes, por exemplo, nas suas famílias, nos grupos de amigos, na vizinhança” (SENNA; DESSEN, 2012, p.104), que se relacionam com as características da pessoa, com as formas e os momentos das interações.

As autoras citadas no parágrafo anterior, apoiadas nas ideias de Bronfenbrenner (1996), clarificam os diferentes contextos de desenvolvimento, ao elucidarem que o microsistema diz respeito ao ambiente imediato do indivíduo, ao papel que desempenha e às interações que estabelece nesse espaço. A atividade desempenhada entre a família e a criança é um exemplo de microsistema no qual os papéis sociais de cada um são experienciados de maneira direta, face a face. O mesossistema diz respeito às inter-relações entre dois ou mais ambientes em que a pessoa está inserida de maneira ativa e que estabelecem diferentes relações, por exemplo, o aluno na família e na escola. O exossistema é aquele em que o indivíduo não participa de maneira direta de interações face a face, todavia, os episódios nesse ambiente, considerado externo, interferem de maneira indireta em seu desenvolvimento. Por exemplo, decisões tomadas pelos dirigentes da escola influenciam os processos familiares e, em consequência, a pessoa em desenvolvimento. Por último, o macrosistema, compreende a cultura, o estilo de vida, as formas de governo presentes no cotidiano e que implicam na vida da pessoa e de sua família.

Os estudos sobre a teoria da vinculação de Pinto *et al.* (2013) analisaram se existe associação entre o autoconceito e o modelo interno da figura de vinculação. A pesquisa contou com a participação de 70 crianças portuguesas com idade entre quatro e cinco anos. Os autores afirmam que as formas negativas como as crianças se percebem podem trazer riscos para o seu processo de amadurecimento, desenvolvendo sintomas da ansiedade e depressão. Em contrapartida, uma boa percepção de si mesmo pode favorecer comportamentos positivos, como a tendência a se perceberem mais competentes, fortalecendo a autonomia e a autoconfiança.

As interações com o meio social exercem papel relevante na construção do autoconceito e “as que têm vindo a ser definidas como primordiais ao desenvolvimento de *self* têm sido as relações precoces estabelecidas com os cuidadores primários” (PINTO *et al.*, 2013, p.516). Nesse sentido, crianças pequenas apresentam autoconceito conforme seu relacionamento com as figuras de vinculação, dado que aquelas com representação de vinculação segura tendem a ter autopercepção positiva de si.

No que tange ao desenvolvimento do construto, Pinto *et al.* (2015) investigaram os efeitos que o sexo e a idade ocupam em crianças portuguesas pré-escolares. A população participante compreendeu 83 crianças entre quatro e cinco anos de idade. De acordo com os dados alcançados, os autores pontuam a tendência, na primeira infância, de realizar um auto julgamento de si demasiadamente positivo, em razão da limitada capacidade cognitiva de efetuar comparações sociais e de distinguir entre o real e o ideal, e, também, pelo fato de os adultos significativos fornecerem constantemente reforços positivos. Acrescentam que, entre quatro e cinco anos, o autoconceito é irrealista, ou seja, é o produto do que as crianças imaginam, acrescido dos *feedbacks* positivos que recebem das pessoas mais próximas. No entanto, com o aumento da idade e com a maturidade cognitiva, geralmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as elevadas médias do autoconceito começam a ser reduzidas, devido ao fato de a criança empregar mais realidade na forma como se vê. Assim que o processo de socialização aumenta, começam as comparações sociais, então há um afastamento do mundo ideal.

As pesquisas de Cia, Barham e Fontaine (2012) investigaram a relação entre o envolvimento paterno, o autoconceito e o desempenho acadêmico de crianças escolares. As autoras afirmam que o autoconceito se desenvolve na fase pré-escolar, por meio da percepção que a criança realiza de si mesma, baseando-se em características visíveis, como a estatura e a aparência. Conforme a pessoa se desenvolve, o autoconceito se modifica, de acordo com as experiências vividas, a maturidade cognitiva e as relações interpessoais que estabelece com os agentes significativos, tais como pais, professores e pares. Durante o período de mudança escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, as pesquisadoras ressaltam que as relações interpessoais, sobretudo as relações familiares, são primordiais para fortalecer o autoconceito infantil. Nessa etapa da escolaridade, são estabelecidas tarefas mais complexas e que exigem progressiva independência, e a percepção positiva de si atuará como um fator de proteção durante essa etapa de transição do desenvolvimento.

Stasiak, Weber e Tucunduva (2014) avaliaram a qualidade da interação familiar, suas relações com o autoconceito, as habilidades sociais e os problemas de comportamentos de crianças que iniciaram o primeiro ano no Ensino Fundamental, e ponderam que a família é o primeiro ambiente socializador da criança. Esse contexto fornece indicadores para que a criança possa construir a autopercepção de si, seus valores sociais e sua autonomia. As práticas dos cuidadores mais próximos podem interferir no desenvolvimento infantil, em especial no autoconceito. A título de exemplo, a proteção excessiva dos adultos ou atitudes

desrespeitosas para com as crianças, como gritar ou ameaçar, favorece autopercepção insatisfatória. Uma criança que vivenciou experiências de fracasso no seio familiar tende a adquirir sentimento de insegurança e a ter uma imagem negativa de si mesma. De acordo com Sisto e Martinelli (2004), ao ingressar na escola, diante das experiências com pares e professores, o ambiente escolar poderá reforçar essa imagem, ou as situações vivenciadas nesse contexto poderão alterá-la.

Muniz e Fernandes (2016) verificaram, com um grupo de 195 crianças de uma escola particular, a associação entre o autoconceito e a ansiedade escolar, constatando que a dimensão social de autoconceito apresentou correlação significativa, de forma negativa, com a ansiedade. Ou seja, quanto maior a percepção positiva de si, menor o nível de ansiedade, confirmando que o autoconceito social é um preditor para a ansiedade escolar. Nesse sentido, a investigação evidenciou a importância de ações interventivas na escola que potencializem, de maneira positiva, o autoconceito das crianças, para que, assim, possam colaborar para diminuir a ansiedade e aperfeiçoar a atuação acadêmica.

Lemos e Batista (2017) realizaram pesquisas com crianças em fase escolar, com o intuito de verificar se o autoconceito dos alunos e os estilos de lideranças dos professores estabeleciam relação. Os resultados desse estudo apontaram para a importância da relação professor e aluno, ao evidenciar que quanto maior o controle coercitivo menor o autoconceito. Desse modo, se a criança é punida inadequadamente, sofre constantes ameaças ou presencia situações de repulsão, o modo como se percebe é influenciado. Segundo as autoras, a escolha do público pesquisado (alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental) se deu pelo fato de terem um professor regente na maioria do período escolar, e a seleção dos participantes da pesquisa permitiu tornar evidente a interação entre professor e aluno.

Lemos e Batista (2017) consideram a importância dos relacionamentos na escola, tendo em vista que a convivência entre professor e aluno contribui na construção do autoconceito da criança. Nesse sentido, a escola pode reforçar a imagem que a criança tem de si, de forma positiva ou negativa, ou, ainda, promover experiências que a transformem.

Os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental são uma referência para os alunos, por terem maior contato com eles. As experiências constituídas nessa interação interferem nos aspectos cognitivos, afetivos, relacionais, emocionais e, inclusive, na construção do autoconceito. Por fim, acrescentam a necessidade de considerar a história de vida e experiências de cada aluno, pois cada qual já experimentou diferentes formas de aprender em diversos contextos, além do contato e da relação que tiveram com professores

anteriores. Assim, também têm suas trajetórias de vida e atuam de maneira singular. Dessa forma, são variados os fatores que influenciam na relação professor-aluno, uma vez que ambos dispõem de uma biografia particular.

Benatti e Souza (2017) investigaram se as habilidades sociais funcionam como uma variável moderadora na relação entre atos de zombaria dos colegas e o autoconceito, considerando um grupo de 48 meninas entre nove e 10 anos de idade. O estudo revelou que interações feitas de forma negativa influenciam a visão que a criança tem de si. Crianças que se percebem como menos sociáveis, que são vítimas de zombaria, apresentaram baixos escores de autoconceito. No entanto, aquelas que demonstraram ser mais sociáveis, mesmo com provocações, evidenciaram, de forma positiva, a visão de si, confirmando que as habilidades sociais podem atuar como uma variável que tende a influenciar o conceito de si. Sob esse prisma, fica clara a relevância de favorecer ambientes harmoniosos, nos quais os indivíduos se desenvolvam de maneira saudável. As habilidades sociais possibilitam o fortalecimento das relações de amizade, ampliam a socialização e podem amenizar os efeitos negativos da zombaria no desenvolvimento da criança.

Andrade (2014) realizou um estudo com 120 estudantes, de sete a 10 anos de idade, para averiguar se crianças com diferentes comportamentos em relação à escrita se diferenciavam no desenvolvimento motor e na percepção do autoconceito. Os instrumentos utilizados no estudo foram a Escala de Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem da Escrita, a Escala de Desenvolvimento Motor e a Escala de Autoconceito Infante-Juvenil. O autor constatou que, conforme os três grupos formados a partir do teste de escrita (bom, médio e baixo desempenho), os alunos que alcançaram melhor atuação motora foram aqueles que conquistaram melhor desempenho na escrita. Os dados revelaram, também, correlação entre o desenvolvimento motor e o autoconceito, ao conferir que valores altos no desempenho motor podem estar correlacionados à percepção positiva de si.

Em se tratando do autoconceito e do desempenho na escrita, as crianças apresentaram resultados elevados, no que diz respeito ao conceito de si, em todos os grupos. Segundo os achados de Andrade (2014), os estudantes do grupo com menor desempenho na escrita não se diferenciaram em termos de autoconceito daqueles que apresentaram desempenho superior. De acordo com os resultados, o autor indicou a conjectura de que, apesar de o autoconceito ser uma variável que pode ter relação com o desempenho escolar, existem outros fatores capazes de influenciar o construto, como as interações das pessoas significativas que convivem com as crianças.

Simões e Castro (2018) ratificam as afirmações de Benatti e Souza (2017), ao compararem, em suas investigações, as características de personalidade, autoconceito e habilidades sociais de crianças escolares, e complementam que os estudantes que apresentaram valores altos de sociabilidade demonstraram autoconceito familiar elevado. Os dados do estudo reforçaram a importância da família no fortalecimento de sentimentos positivos, na autopercepção, na segurança e na capacidade de interação com as pessoas.

2.4 O adolescente e as dimensões do autoconceito

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define os limites cronológicos da adolescência entre 10 e 19 anos. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, considera a adolescência como a faixa etária que vai de 12 a 18 anos de idade, e, em casos excepcionais e quando disposto na lei, essa faixa pode ir até os 21 anos de idade.

A adolescência é uma etapa de grandes mudanças hormonais, psíquicas, de muitas alterações corporais, que podem acarretar diversos sentimentos, como medo, vergonha, angústias, incertezas, orgulho etc. Diante desse turbilhão emocional e físico que se instala, o adolescente “tenta construir sua identidade” (ARAÚJO, 2002, p.58). Nessa fase, a pessoa deixa de ser criança, porém ainda não é um adulto, mas quer ser visto como tal. Entretanto, tem vontades infantis. É um período de crise, porém essencial para o desenvolvimento humano, e “[...] o dilema central é a identidade versus confusão de identidade” (ARAÚJO, 2002, p.53). Esse processo de contradição faz parte dessa etapa do desenvolvimento humano, e uma boa percepção de si irá contribuir para que essa fase seja vivenciada de maneira mais saudável.

Araújo (2002) cita Erikson (1987) para clarificar essa etapa da vida. O autor afirma ser um período de conflitos, de ansiedade em encontrar um papel social, que faz com que o jovem modifique a todo instante seus comportamentos, provocando uma confusão de identidade. Essa busca por novos significados se dá no momento em que se prepara para exercer papéis adultos, para realizar escolhas profissionais e pessoais, que são acrescidas de preocupações com a apreciação alheia. Ao adquirirem certo equilíbrio, confiança e autonomia para superar as transformações e resolver as desordens nas quais se encontram imersos, os jovens terão maior capacidade de reconstruir sua identidade.

Em se tratando da dimensão acadêmica, a escola é um dos principais meios sociais em que o adolescente se encontra inserido. Nesse *lócus* de aprendizagem de conteúdos acadêmicos, o aluno modifica comportamentos, desenvolve habilidades, interage e, por meio das influências nas relações que estabelece socialmente, elabora a percepção de si.

Dessen e Bisinoto (2014) evidenciam as instituições formais de ensino como redes de relações privilegiadas para potencializar o desenvolvimento saudável do indivíduo; consideram imprescindível a presença do outro nos processos que favorecem as aprendizagens, em especial as trocas e interações entre professores e alunos.

De acordo com o trabalho de Saldanha, Oliveira e Azevedo (2011), que objetivou comparar o autoconceito de estudantes adolescentes, o autoconceito sofre influências por meio das diversas culturas nas quais a pessoa está inserida, sendo essa etapa da vida um processo de grande importância. Ao avaliar o autoconceito de adolescentes associado a variáveis como gênero, tipo de escola (pública ou particular) e idade, os estudos destacaram que, em geral, os indivíduos apresentam autoconceito positivo, porém existem distinções no tocante a esses fatores. Conforme os resultados da pesquisa, os estudantes masculinos demonstraram se definir de forma mais passiva do que o público estudantil feminino, desvinculando-se de estereótipos que estabelecem o sexo feminino como mais frágil e passivo. Os alunos de escola pública apresentaram autoconceito mais elevado em comparação com os de escola privada, indicador que despertou o interesse das pesquisadoras, por destoar da tendência histórica.

As autoras citadas no parágrafo anterior destacam que compreender o estudo do construto na adolescência fornece elementos para a elaboração de estratégias que auxiliam os adolescentes a superar desafios no ambiente escolar. O autoconceito negativo pode contribuir para que o aluno deixe de ter perspectivas futuras, desacreditando na capacidade de ser protagonista de suas conquistas. Nessa perspectiva, julga que as pessoas esperam o mínimo dele, percebendo seus esforços como ineficazes. Em contrapartida, o autoconceito elevado pode contribuir para vencer obstáculos do cotidiano, adquirir maior autonomia, maior segurança para a tomada de decisão e para a busca pela resolução de conflitos.

Para Fleith e Alencar (2012), o autoconceito é uma variável preponderante em relação à percepção dos alunos para o clima criativo em sala de aula. Os autores examinaram a percepção do clima da sala de aula para a criatividade e o autoconceito de alunos do 6º ano, e seus achados revelaram que o ambiente e as práticas dos professores podem incentivar ou tolher as possibilidades de criatividade discente. Seus estudos clarificam que o clima criativo

em sala de aula está presente quando prevalece o respeito entre professores e alunos, a liberdade de expressão, a valorização das habilidades e a autonomia dos estudantes, além da utilização de diferentes métodos e recursos para ensinar um conteúdo e a abertura para a reflexão e a diversidade de aprendizagens. Os dados do estudo também sinalizaram que o sexo masculino tem percepção de si mais positiva, quando comparado com o sexo feminino, principalmente nas dimensões aparência física e habilidades sociais. Acrescentam a relevância da formação inicial e continuada dos professores como meio de estimular e valorizar a criatividade, que reverbera no fortalecimento do autoconceito discente.

As pesquisas de Coelho *et al.* (2015) investigaram a confirmação da validade multidimensional do questionário Autoconceito Forma 5 (AF-5). Os participantes do estudo foram 1619 adolescentes portugueses, com idade média de 11,43 anos. Os resultados apresentaram médias superiores de autoconceito acadêmico para o sexo feminino, enquanto os resultados superiores do construto para o sexo masculino se deram na dimensão física. Outro aspecto observado na investigação foi que, com o aumento da escolaridade, o autoconceito físico e acadêmico apresentou médias mais baixas.

Para Paiva e Lourenço (2011), que examinaram se o clima da sala de aula e o construto são aspectos importantes para explicar o rendimento escolar dos jovens estudantes, o autoconceito do aluno está relacionado à esfera social da sala de aula, ocasionando impacto no rendimento escolar. Dessa maneira, o ambiente que favorece as relações interpessoais proporciona vivências significativas e contribui na formação da imagem que o aluno constrói de si. Os autores ressaltam a importância do estudo desse construto, por se tratar de uma variável motivacional relevante nas diferentes fases da escolaridade, o que possibilita a construção de competências sociais inerentes ao convívio em grupo.

Zambon e Rose (2012) desenvolveram uma pesquisa que compreendeu alunos com idade média de 13 anos, distribuídos nas 6^a e 7^a séries de uma escola pública. O trabalho destacou o investimento na motivação dos estudantes como elemento importante para melhorar o rendimento acadêmico, e acrescentou que existe uma correlação entre autoconceito e desempenho escolar. O sucesso nas tarefas escolares tende a repercutir em autoconceito positivo, o fracasso leva a apresentar autoconceito negativo, refletindo no aspecto motivacional. As autoras indicaram, também, que o autoconceito sugere engajamento nos estudos. Alunos com alto rendimento demonstram ter uma visão mais positiva de si, são persistentes nas atividades, além de atribuir o sucesso ao seu esforço. Em contrapartida, alunos que apresentaram motivação e autoconceito mais baixo atribuem o êxito ou insucesso

escolar a fatores internos, como a falta de capacidade, ou externos, como a sorte, e tendem a desistir com facilidade dos desafios encontrados nas aulas.

Miras (2004) propõe que professores e alunos elaboram representações mútuas, que exercem papel importante no relacionamento entre eles, dado que as interações iniciais irão confirmar ou refutar tais representações. Dessa forma, criam-se expectativas de ambas as partes no que tange a essa interação. E a forma de se comportar com o outro dependerá de suas previsões sobre ele.

Nesse sentido, as expectativas positivas ou negativas de um professor podem influenciar no rendimento da turma, ou, em uma mesma sala, sua conduta pode ser diferenciada de acordo com o aluno. A demonstração de expectativas altas para alguns alunos pode desencadear a autoconfiança deles. Em contrapartida, a manifestação de expectativas baixas para outros, pode aumentar o nível de ansiedade e o desenvolvimento de um autoconceito desfavorável.

Miras (2004) afirma que o estudante percebe a maneira com que o professor se relaciona com ele, como se comporta com os demais colegas da sala, e sua postura em aula dependerá de alguns fatores, como o autoconceito. Se o indivíduo se reconhece como alguém incapaz em um determinado assunto e percebe que o professor procura auxiliar aqueles sobre os quais ele demonstra ter altas expectativas, então evitará solicitar a ajuda do docente.

Murgo e Senna (2018), que objetivaram estudar as influências do autoconceito sob fatores e variáveis, como desempenho acadêmico e relacionamento interpessoal na escola, ratificam as afirmações da autora supracitada e complementam a existência da comparação social entre os próprios alunos, o que afeta a maneira como eles se percebem nesse espaço. O estudante, ao entender que seu desempenho é inferior ao do seu grupo, pode construir uma imagem negativa de si. No entanto, o apoio do professor diante situações desafiadoras, elogios proferidos por ele, experiências emocionais positivas vividas na escola, contribuem para adquirir segurança e ideias assertivas referentes a suas habilidades acadêmicas.

Na dimensão familiar, Araújo (2002) ressalta que a família é a base sólida que dá sustentação aos processos de crescimento do adolescente e, nessa fase, ele necessita aprender a se desvincular dela para adquirir maior autonomia no que diz respeito ao conhecimento de mundo, ao conhecimento do próprio eu, à capacidade de reflexão sobre pensamentos e sentimentos. No entanto, a independência em relação à família ocasiona ao adolescente novas responsabilidades, gerando conflitos diante da necessidade de assumir uma identidade própria, mas que demanda obrigações. Posto isto, as relações estabelecidas na família podem

auxiliar na atenuação ou no agravamento do nível de sofrimento do adolescente, diante de tantas alterações vividas nessa fase do desenvolvimento.

Para Saldanha, Oliveira e Azevedo (2011) e para Sisto e Martinelli (2004), no que se refere à fase da adolescência, apesar do aumento das interações sociais e de o autoconceito sofrer impacto em consequência da opinião dos outros nas diferentes dimensões, as relações familiares saudáveis podem favorecer a adequação desses jovens ao meio de maneira ajustada. Em outros termos, a família continua exercendo influência na formação do construto. Os autores destacam que as relações familiares positivas contribuem para que o indivíduo se comporte em diferentes ambientes sociais de maneira mais efetiva, encontrando aceitação social.

Retomando os estudos de Senna e Dessen (2012), as autoras defendem que, nessa etapa do desenvolvimento, apesar do aumento significativo de interações com outros adultos e pares, a família é o principal microssistema no qual os jovens mantêm interações diretas. Conforme os adolescentes ampliam as relações mais próximas com outros grupos, criam-se novos contextos de interação (mesossistemas), como a escola e a família, nos quais eles participam diretamente. As influências externas (exossistemas), em que os adolescentes não participam diretamente, como as interações no trabalho dos pais, afetam o ambiente no qual eles participam diretamente, a família. Questões de ordens amplas (macrossistemas), como política, leis direcionadas à saúde e à educação, por exemplo, causam impacto na qualidade de vida dos jovens e das suas famílias. Nesse viés, há de se considerar a existência de uma interligação entre os diferentes contextos que atuam no curso de desenvolvimento da pessoa, e a família faz parte de toda essa mutualidade que interfere, de maneira direta ou indireta, na trajetória de vida do indivíduo.

No que concerne à dimensão física, as pesquisas de Serassuelo *et al.* (2012) analisaram a percepção do autoconceito de 144 estudantes adolescentes, de 10 a 14 anos, e sua relação com o desempenho motor, considerando-se o gênero e a faixa etária. Em seus achados, não se observaram diferenças significativas no autoconceito do sexo masculino e do sexo feminino. Ao relacionar o construto com a faixa etária dos pesquisados, pode-se apreender, também, que os alunos mais novos têm uma visão de si mais positiva, uma vez que, com o aumento da idade, houve diminuição dos valores obtidos para o autoconceito. Uma explicação aceitável para esses dados se dá pelo fato de que, geralmente, na faixa etária entre 13 e 14 anos, ocorrem mudanças corporais significativas, ocasionando conflitos psicológicos que podem favorecer a queda do construto. Os autores salientam a importância

do autoconceito, ao afirmarem que um adolescente com uma visão negativa de si encontrará dificuldades para se relacionar com os pares, interagir e vivenciar, de modo significativo, as práticas de diferentes atividades proporcionadas a ele.

Em referência ao autoconceito social, Carvalho *et al.* (2017) verificaram a ligação entre a qualidade dos vínculos de amizade e as autopercepções de 65 estudantes adolescentes portugueses. Destacou a relevância das amizades no desenvolvimento do autoconceito do adolescente, visto que, nessa etapa da vida, é uma característica significativa a reunião em grupo de pares, e é nessa vivência entre os pares que o jovem inicia as tomadas de decisões sem a interferência familiar, desenvolvendo autonomia ao fazer suas escolhas. Baseando-se nas experiências em diferentes contextos, o jovem as interpreta levando em consideração as avaliações que pessoas significativas fazem do seu comportamento, aprimorando o conceito de si.

Os pesquisadores enfatizam a importância das relações de amizade na constituição do autoconceito positivo, favorecendo o processo saudável de crescimento do indivíduo. Nesse contexto, as escolas podem favorecer situações que estimulem os adolescentes a superar desafios, refletir, fazer distinções, conquistar o afeto das pessoas, e a qualidade dessas conquistas pode proporcionar aos estudantes características importantes para a boa adaptação ao meio social, como a lealdade e a responsabilidade. Contudo, relacionamentos ausentes de afeto, nos quais prevalecem o individualismo e a competitividade, proporcionam casos de enfrentamentos, rivalidade, desrespeito, dentre outros atributos prejudiciais à formação integral do estudante.

Araújo (2002) salienta que os grupos de amizades nessa fase do desenvolvimento desempenham papéis importantes na formação do indivíduo, no sentido de atribuir aos jovens considerações positivas diante de suas atitudes, seus valores e no compartilhamento de experiências pessoais.

Os estudos de Sarriera *et al.* (2015), realizados com 1588 adolescentes, apontam para a importância do autoconceito na qualidade de vida social dos adolescentes e para a necessidade de avaliá-los de modo confiável, considerando que os adolescentes estão em processo de formação e de construção da sua identidade.

As pesquisas exploradas na revisão de literatura evidenciaram a definição do autoconceito e suas dimensões, tendo em vista que, para cada contexto da vida, o indivíduo tem um conceito próprio de si, fazendo com que ele se perceba e atue de maneira distinta em diferentes contextos. Os estudos analisados abordaram a formação do autoconceito, sua

importância para o desenvolvimento saudável e o bem-estar do indivíduo, em especial do adolescente.

Posto isto, será explicitada, na próxima seção, o método empregado neste estudo e que guiou os passos da pesquisa a partir do problema proposto, que trata de investigar qual a percepção que os estudantes do ciclo II do Ensino Fundamental apresentam de si.

3 MÉTODO

Severino (2007) afirma que

A ciência se faz através de trabalhos de pesquisa especializada, própria de várias ciências, pesquisa que, além do instrumento epistemológico de alto nível, exige capacidade de manipulação de um conjunto de métodos e técnicas específicas às várias ciências (SEVERINO, 2007, p.212).

Os procedimentos deste trabalho consistiram na utilização das abordagens quantitativa e qualitativa. De acordo Paranhos *et al.* (2016), o emprego de diferentes técnicas, também referido como método misto, consiste em explorar o melhor que cada abordagem apresenta para responder o problema de pesquisa, gerando respostas mais consistentes.

O método quantitativo possibilitou analisar os resultados obtidos por meio de técnicas estatísticas, generalizando categorias e resultados, utilizando, para isso, uma quantidade representativa da população investigada. “Quando essa amostra é rigorosamente selecionada, os resultados obtidos no levantamento tendem a aproximar-se bastante dos que seriam obtidos caso fosse possível pesquisar todos os elementos do universo” (GIL, 2002, p.121). Ao considerar o número de participantes no estudo, a amostra possibilitou aproximar os resultados alcançados à quantidade total da população pesquisada.

O método qualitativo também foi empregado, com o intuito de interpretar e aprofundar os resultados alcançados.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, fez-se uso de entrevista semiestruturada para subsidiar e clarificar as discussões a respeito do tema.

Iniciou-se a análise dos dados qualitativos somente após os resultados da análise quantitativa. Segundo Paranhos *et al.* (2016), o indicativo de respostas destoantes faz com que haja a necessidade de examiná-las por meio de técnicas qualitativas. Dessa maneira,

[...] a abordagem integrativa prevê a utilização de diferentes técnicas para analisar um mesmo banco de dados. Para Small (2011), a ideia básica é garantir a complementaridade das técnicas: utilizar vantagens analíticas de cada perspectiva para produzir um estudo mais robusto do que seria realizado de forma unilateral (apenas quanti ou apenas quali) (PARANHOS *et al.*, 2016, p.398).

Os autores destacam que a combinação de métodos mistos na pesquisa tem por objetivo produzir deduções lógicas mais condizentes com a realidade, garantindo melhores

possibilidades de análise dos dados e de conteúdos, além de apresentar benefícios para a pesquisa, no sentido de que diferentes análises possibilitam maior confiabilidade ao trabalho. Paranhos *et al.* (2016) salientam que, na utilização dessa abordagem, as entrevistas (quali) aprofundam os achados de uma pesquisa de *survey* (quanti).

Em continuidade aos procedimentos de análise de dados, almejou-se a triangulação metodológica, que diz respeito à combinação de diferentes técnicas de análise dos dados, fornecendo ao pesquisador mais informações, melhores chances de investigação e deduções mais sólidas em relação aos resultados da pesquisa. No presente estudo, houve a triangulação dos dados quantitativos com os qualitativos e o referencial teórico.

Figaro (2014) ressalta que a triangulação requer a coleta de dados em diferentes fontes de um mesmo estudo, atuando como complementares, garantindo maior clareza na interpretação das informações coletadas, além da validação dessa coleta.

A combinação de diferentes estratégias metodológicas oferece à pesquisa social mais qualidade no processo de interpretação. Minayo (2002) corrobora com a afirmação, ao ressaltar que os dados qualitativos e quantitativos não se contradizem, e sua interação enriquece o estudo.

3.1 Tipo de pesquisa

Este trabalho fundamenta-se em uma pesquisa de natureza aplicada que, de acordo com Silva e Menezes (2005), tende a produzir conhecimento que possa ser aplicado à vida, com a finalidade de auxiliar na solução ou na atenuação de problemas pontuais do cotidiano.

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva do ponto de vista dos objetivos, com base nos procedimentos técnicos bibliográficos e de levantamento.

Segundo Gil (2002), as pesquisas exploratórias possibilitam maior familiaridade com o assunto abordado. O autor acrescenta que as pesquisas descritivas têm como finalidade a descrição das características de uma população ou de um fenômeno, sendo utilizada com frequência em pesquisas sociais que podem reverberar na atuação prática.

3.2 População

A unidade escolar na qual se realizou a pesquisa conta com um total de 838 alunos, divididos entre os anos iniciais e os finais do Ensino Fundamental. Esse estudo refere-se à

população discente dos anos finais (6º ao 9º ano), constituída de 373 alunos. A amostragem, segundo Marconi e Lakatos (2003), é uma quantidade representativa do universo (população). Para defini-la, houve a necessidade da utilização de um cálculo amostral, realizado com o *software Survey Monkey*¹. O cálculo utilizado para identificar o número de participantes considerou o nível de confiança de 95%, com a expectativa de margem de erro de 6%. De acordo com a computação do *Survey*, o tamanho da amostra foi calculado em 156 alunos de ambos os sexos. Entretanto, a coleta de dados se encerrou com 132 participantes. A baixa adesão dos estudantes em participar do estudo pode ser justificada devido ao período de pandemia da COVID-19, que impôs a modalidade remota de estudo aos alunos. Houve um período necessário para que muitos estudantes e famílias se adaptassem a esse formato não presencial de ensino, impossibilitando, conseqüentemente, o retorno às atividades da pesquisa, como planejado inicialmente.

Desse mesmo grupo de participantes, quatro alunos responderam também a uma entrevista semiestruturada, realizada após análise da Escala. Foram selecionados um aluno do sexo masculino e um aluno do sexo feminino que obtiveram, ambos, as maiores pontuações de autoconceito, além de um do sexo masculino e um do sexo feminino que demonstraram a menor pontuação de autoconceito. Essa seleção foi feita com a intenção de explorar mais a fundo os itens da Escala.

A princípio, houve a intenção de utilizar o critério de saturação, porém, o número de entrevistados não atendeu a esse princípio, devido à dificuldade de aceitação dos participantes. Acredita-se, como mencionado, que um dos fatores para a recusa em realizar a entrevista está ligado à pandemia da COVID-19, que impôs aos estudantes que as atividades acontecessem de forma não presencial. Caso houvesse empate, e mais de dois alunos apresentassem a mesma pontuação de autoconceito, seria utilizado, como modo de desempate, o sorteio. Marconi e Lakatos (2003) reforçam que a seleção dos pesquisados de forma eventual favorece maior credibilidade ao projeto, uma vez que todos os integrantes da população têm a mesma probabilidade de ser indicados.

O critério de escolha do local de pesquisa se deu pelo fato de a pesquisadora residir nas proximidades e manter contato com a assistente de direção e com a orientadora pedagógica, facilitando, dessa maneira, o desenvolvimento do projeto.

¹Sítio: <https://pt.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>

3.3 Instrumentos de coleta de dados

A seleção do instrumento de coleta de dados adequado tem relação direta com o problema a ser pesquisado. Como afirma Marconi e Lakatos (2003), a natureza do fenômeno, os participantes e os objetivos do projeto são fatores que precisam ser considerados ao optar por determinado instrumento.

Para atender ao rigor do percurso quantitativo e qualitativo de investigação, os instrumentos de coleta selecionados foram:

1. Escala de Autoconceito Forma 5 (AF5), Sarriera *et al.* (2015), que permite avaliar o autoconceito de adolescentes, adaptada de García e Musito (2014). Sarriera *et al.* (2015) objetivaram verificar as propriedades psicométricas da Escala de Autoconceito Multidimensional, ao utilizarem o instrumento Escala de Autoconceito Forma 5 (AF5) com uma amostra de adolescentes brasileiros. Em seu trabalho, a Escala compõe 24 itens, e foram aplicados quatro dos cinco fatores da Escala original (acadêmico, familiar, físico e social).

- a) Fator Acadêmico diz respeito a como o aluno percebe seu desempenho enquanto estudante.
- b) Fator Familiar está relacionado à autopercepção do aluno diante da interação, do envolvimento e da participação familiar.
- c) Fator Físico é definido pela forma como o aluno percebe a si próprio diante de sua aparência física e de suas habilidades esportivas.
- d) Fator Social diz respeito à percepção do aluno em se tratando da sua atuação nas relações sociais, se tem dificuldade ou facilidade para manter as relações de amizade.

Sarriera *et al.* (2015) sugerem a exclusão de quatro itens da Escala, considerando que 20 itens são adequados para avaliar o autoconceito, proposta que foi adotada no presente estudo.

O instrumento utilizado apresenta 11 pontos, cujas respostas são organizadas em graduação de frequência (0 para nunca e 10 para sempre). De acordo com os pesquisadores, Escalas com mais oportunidades de respostas são mais sensíveis e apresentam, de maneira mais precisa, as respostas dos participantes. A Escala não tem pontuação de corte, por meio da qual as pessoas seriam categorizadas por ter autoconceito positivo ou negativo, de acordo

com a pontuação obtida. No entanto, quanto maior a pontuação alcançada, maior a tendência em apresentar autoconceito favorável, sendo essa a forma de correção do instrumento que é dada pelo escore total, calculado pela somatória do valor obtido em cada resposta da Escala. O cálculo da média em cada dimensão do autoconceito é feito por meio da somatória de todas as respostas de cada participante por fator, e dividido pela quantidade de perguntas.

No estudo de Sarriera *et al.* (2015), análises estatísticas descritivas da média, do desvio padrão e da análise da consistência interna das perguntas por Alfa de *Cronbach*² foram utilizadas, empregando-se, como recurso, o programa R, versão 3.1.1, para interpretar os dados obtidos. Verificou-se, na presente pesquisa por Alfa de *Cronbach*, que o nível de confiabilidade da Escala resultou em 0,9, apontando boa fiabilidade. De acordo com os estudos de Daniel, Silva e Ferreira (2015), a Escala AF5 apresentou a consistência interna adequada, uma vez que valores do Alfa inferiores a 0,7 são considerados inadequados. O Alfa de *Cronbach* para os fatores Acadêmico, Familiar, Físico e Social resultaram em 0,88, 0,85, 0,81 e 0,83, respectivamente, garantindo boa confiabilidade em todas as dimensões.

A Escala é uma versão original, desenvolvida na Espanha por García e Musito (2014), validada, também, no Chile por Mella e Bravo (2011), composta de 30 itens com cinco alternativas de respostas, sendo 1 para nunca e 5 para sempre. Alguns pesquisadores brasileiros (Martínez e García, 2008; Martínez *et al.*, 2007; Martínez *et al.*, 2003), utilizaram a escala seguindo as normas e as estruturas da versão original ou da adaptação para o português de Portugal.

2. Entrevista semiestruturada, composta por um roteiro de perguntas flexíveis, que possibilita, por meio da interação entre entrevistador e entrevistado, oferecer subsídios para a legitimidade das respostas adquiridas com o emprego do instrumento quantitativo. Permite obter informações, esclarecer e aprofundar determinados pontos da temática em questão.

Para Bauer e Gaskell (2002), a entrevista é um instrumento que favorece a compreensão detalhada dos participantes da pesquisa em termos conceituais e subjetivos, além de oportunizar compreensão a respeito de crenças e condutas das pessoas em determinados contextos sociais.

Duarte (2004) corrobora com a afirmação, ao explicitar esse procedimento como uma fonte para o pesquisador social interpretar as narrativas dos atores em termos conceituais,

²O coeficiente Alfa de *Cronbach* é uma ferramenta estatística que visa estimar a confiabilidade e a consistência interna de um questionário aplicado em uma pesquisa.

além de compreender como percebem e significam a realidade. Ao fazer uso da coleta de informações por meio de entrevista, é possível descrever a forma pela qual as relações se estabelecem em determinados grupos.

O uso de um roteiro elaborado previamente pela entrevistadora guiou a entrevista, de modo a abordar os tópicos principais do estudo, como a percepção do aluno em relação ao bem-estar na escola, as experiências positivas ou negativas nesse espaço, a interação com amigos e professores e a percepção de si nos fatores Acadêmico, Familiar, Físico e Social (apêndice I).

Conforme acrescentam Lüdke e André (1986), o roteiro deve seguir uma sequência lógica do tema tratado, do mais simples ao mais complexo, fazendo uma conexão com os objetivos da pesquisa.

3.4 Procedimentos para a coleta de dados

Antecedendo a coleta dos dados, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP – UNITAU). Após a permissão da Secretaria de Educação e Cidadania para a realização da pesquisa, a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética aconteceu por meio do parecer consubstanciado, sob o registro do CAAE³ 26479319.5.0000.5501.

Em seguida, agendou-se reunião com a equipe gestora, para explanar sobre o projeto, expondo calendário previsto para a aplicação da Escala, entrevistas e demais procedimentos.

A equipe da escola, desde os funcionários da limpeza e alimentação até os gestores e professores, acolheu a pesquisadora, de modo que ela se sentiu, por alguns dias, parte do grupo. A gestão, a partir do primeiro contato com a pesquisadora, demonstrou interesse em contribuir na coleta de dados e no desenvolvimento dos estudos, mesmo na situação atípica da pandemia COVID-19, que ocasionou a suspensão das atividades presenciais, obrigando a emergência de novo formato.

Durante as primeiras visitas à Instituição, percebeu-se um clima escolar favorável à gestão participativa e democrática, notou-se diálogo e cordialidade entre os funcionários. Definiu-se com a equipe gestora a coleta de dados para o início do mês de

³ Anexo I.

março de 2020, para que as famílias pudessem ter um tempo maior para ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLA).

Ressalta-se que houve a necessidade de apoio do Orientador Pedagógico (OP) da escola na apresentação da pesquisadora junto aos professores, para que fosse possível explicar sobre o projeto e as formas de coleta de dados com os alunos. O Orientador Educacional (OE) acompanhou a exposição da investigadora junto aos responsáveis pelos estudantes em reunião de início do ano letivo, que aconteceu no mês de fevereiro. A pesquisadora discorreu sobre a relevância do estudo e entregou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo IV) para aqueles que aceitaram colaborar. O responsável legal por cada estudante levou o documento para casa, ficando com uma via e devolvendo, por meio do estudante, a outra via assinada. O Orientador Educacional recebeu os termos e os entregou à pesquisadora.

A Escala de Autoconceito foi organizada utilizando-se o aplicativo Google *Forms*, com intuito de facilitar a coleta, uma vez que, de acordo com a equipe gestora, todos os alunos estão habituados a utilizar esse recurso durante as aulas. Considerando-se o baixo índice de devolução do TCLE, o Orientador Educacional reforçou junto aos estudantes a importância de devolvê-lo.

Aqueles que entregaram o TCLE assinado foram encaminhados ao laboratório de informática pela pesquisadora, que se apresentou, leu o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Anexo V), explicou, em linguagem simples, a intenção do estudo, explanou o que cada item da Escala significava, abriu espaço para esclarecer as dúvidas, solicitou a assinatura e a devolução do documento.

Observou-se que os estudantes se sentiram importantes e valorizados por poderem participar da pesquisa. O tempo de duração da atividade foi de aproximadamente 20 minutos. Foram 36 termos assinados pelos responsáveis. Como o laboratório de informática utilizado para a aplicação contava com apenas cinco computadores em funcionamento, foi necessário um tempo maior para cumprir a tarefa. Essas intercorrências contribuíram para rever a quantidade de visitas à escola, anteriormente planejadas.

No mesmo mês, houve a instauração da pandemia de COVID-19, ocasionando as medidas para contenção de transmissão da doença, como o isolamento e o distanciamento social. Nesse cenário, as atividades escolares foram suspensas por tempo indeterminado, o que impossibilitou prosseguir com a coleta de dados de forma presencial.

O retorno dos alunos às aulas se deu no início do mês de junho, de forma remota, em razão do alto índice de pessoas infectadas pelo vírus causador da COVID-19 e para evitar a

propagação da doença. A pesquisadora entrou em contato com o OE da escola para dar continuidade à pesquisa. A equipe gestora sugeriu aguardar algumas semanas para o envio da Escala, uma vez que as famílias estavam ainda confusas com o novo formato de ensino e com as demandas de documentos obrigatórios para responder, evitando, dessa forma, possíveis conflitos no retorno da pesquisa.

Outro fator relevante a ser destacado nesse cenário foi a questão do acesso às atividades não presenciais, tendo em vista que uma pequena parcela de estudantes retirava as tarefas escolares na própria unidade escolar, devido à falta de acesso aos recursos tecnológicos, como internet, computador e celular, dificultando, também, a efetivação da pesquisa com esse público.

Com o aval do OE, no início do mês de julho de 2020, elaborou-se a gravação de um vídeo pela pesquisadora, por meio do qual ela explicou sobre a relevância do estudo, suas implicações no contexto escolar e as orientações para responder os Termos de Consentimento, Assentimento e a Escala.

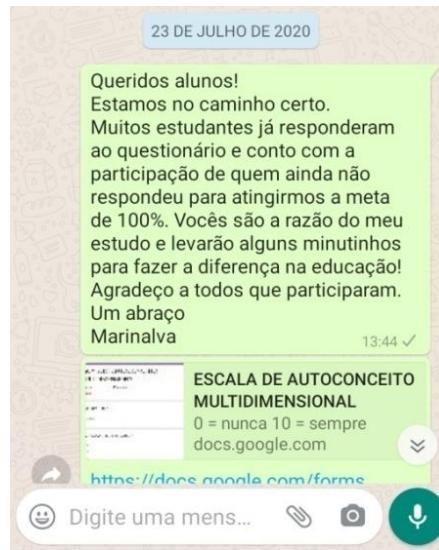
O vídeo foi divulgado aos alunos do ciclo II, estruturados em grupos de acordo com o ano escolar e sua respectiva sala. Para isso, utilizou-se como recurso tecnológico o aplicativo de mensagens instantâneas via celular (*WhatsApp*), antecedendo o envio do TCLE, TALE e a Escala.

Os Termos de Consentimento, Assentimento e a Escala foram enviados pelo *Whatsapp*, com a opção de aceite em colaborar com a pesquisa, para que os responsáveis e adolescentes pudessem optar por participar ou não.

Com o retorno de 65 participantes, houve a necessidade de enviar, na metade do mês de julho, um áudio retomando a importância de responder a pesquisa, que resultou em 104 respostas.

Ao final do mesmo mês, foi compartilhado com os grupos um texto produzido pela pesquisadora agradecendo a todos que participaram e solicitando a colaboração de quem ainda não havia contribuído com o estudo em questão (figura 1). Após esse procedimento, contabilizou-se um total de 170 retornos (figura 2). No entanto, necessitou-se realizar um filtro das respostas, porque alguns alunos responderam a Escala mais de uma vez, totalizando, após o filtro, 132 respostas.

Figura 1- Modelo do bilhete enviado aos alunos e responsáveis



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

Figura - 2 Google Forms. Formulários preenchidos



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

A entrevista semiestruturada aconteceu após a coleta parcial e a análise da Escala. Quatro alunos foram selecionados para respondê-la, quando havia entre 110 e 130 retornos. O critério de escolha dos estudantes aconteceu após a análise das respostas da AF5, observando-se os dois que indicaram pontuação mais alta de autoconceito e dois que apresentaram menor

pontuação. A seleção dos participantes para a entrevista aconteceu antes do término de toda a coleta, devido ao período extenso que os alunos tiveram para responder a Escala.

A entrevista aconteceu individualmente por meio do aplicativo *Google Meet*⁴ e consistiu no diálogo, com o auxílio do roteiro prévio, entre a pesquisadora e os participantes, cada qual em dia e horário agendados antecipadamente. Acrescenta-se que, ao analisar a média por participante, e constatar aqueles com a menor média de autoconceito, a pesquisadora percebeu a necessidade de fazer contato com quatro responsáveis, para agendar a entrevista com dois estudantes que apresentaram as menores médias de autoconceito.

Na primeira tentativa, o responsável pelo aluno desaprovou sua realização, mesmo após a pesquisadora esclarecer suas dúvidas. Na segunda tentativa, ao contatar outro estudante, o responsável autorizou, porém o menor optou em não responder. O terceiro e o quarto estudantes e seus respectivos responsáveis aceitaram prontamente.

Em se tratando dos alunos com as maiores pontuações de autoconceito, houve aprovação de ambas as partes já no primeiro contato. As entrevistas com os quatro participantes duraram em torno de quinze a vinte minutos e foram gravadas.

3.5 Procedimentos para a análise de dados

a) Análise quantitativa

Após a computação dos dados da Escala, calculou-se, por meio de análise estatística descritiva, utilizando o *software* SPSS⁵, versão 20, a média, a frequência, a porcentagem, o teste de significância e a correlação de Pearson. Realizou-se a correlação entre as variáveis relacionadas aos quatro fatores de autoconceito, as variáveis do Fator Físico X Fator Social e Fator Físico X Fator Familiar, para observar se um fator poderia interferir no outro, considerando-se a população pesquisada. Segundo Curado, Teles e Marôco (2014), a variável contribui para entender a informação de um fenômeno de acordo com suas características. A informação oferecida pelas variáveis é essencial para que o pesquisador analise os dados.

⁴*Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*. Permite a realização de reuniões on-line, por meio de link, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis. Conta com interface leve e rápida, possibilitando a interação de várias pessoas ao mesmo tempo.

⁵ SPSS é um *software* aplicativo do tipo científico, uma ferramenta de pesquisa quantitativa que analisa os dados utilizando técnicas estatísticas básicas e avançadas.

b) Análise qualitativa

Em se tratando dos dados qualitativos, a análise de conteúdo foi elencada como o método mais apropriado para a realização da presente pesquisa. Sobre a análise de conteúdo, tomamos Bardin (2016), que a designa como

[...] um conjunto de técnicas de análise visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p.48).

As entrevistas foram transcritas na íntegra, após a audição dos áudios por diversas vezes. O material reunido foi preparado com a finalidade de analisar o conteúdo e fragmentar o texto em unidades de categorização, facilitando a interpretação. Esse procedimento consistiu em investigar os sentidos e o teor de cada uma das unidades, relacionando-as aos objetivos da pesquisa e ao contexto dos entrevistados.

Essa técnica metodológica consistiu em três fases fundamentais: 1) pré-análise e exploração do material, 2) tratamento dos resultados obtidos e 3) interpretação.

A pré-análise constituiu na exploração das entrevistas, com o intuito de escolher os materiais a serem analisados, de acordo com os objetivos da pesquisa. Nesse seguimento, realizou-se a “leitura flutuante”, realizada a partir do contato direto com os materiais, requerendo a retomada da leitura, “deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, p.126).

As entrevistas foram destacadas com marcadores de cores distintos e separadas, de acordo os objetivos do trabalho, com intuito de delimitar a escolha dos materiais a serem estudados. Por exemplo, ao questionamento: “O que você acha que as pessoas pensam de você”, foram evidenciadas as seguintes respostas: “Acho que quem não me conhece pode falar *nerd*, agora quem me conhece pode dizer que eu falo muito”, “Sou muito estressada e também sou boa conselheira”, “Eu acho que eles pensam bem”, “Acho que eles pensam que eu sou legal”. Esses retornos foram destacados com a mesma cor de marcador para auxiliar a separação e a organização do material.

Tratou-se de um trabalho detalhado e que demandou a codificação, ou seja, o estabelecimento de palavras que dessem sentido ao conteúdo do material, agrupando-o em razão de suas características comuns, para que fosse possível produzir as categorias de análises e seus respectivos eixos temáticos.

Dessa forma, após o recorte das falas das entrevistas que expressavam conteúdos comuns, elaborou-se a escolha de categorias e seus respectivos eixos. Segundo Bardin (2016), a categorização é uma maneira de diferenciar elementos constitutivos de um conjunto e, em seguida, reagrupá-los em razão de suas características comuns, com critérios previamente estabelecidos.

De acordo com as falas que evidenciaram o conceito de si apresentado pelos entrevistados, formulou-se a categoria de análise autoconceito e os respectivos eixos temáticos:

- a) Autopercepção
- b) Confusão X Construção de identidade

Esses eixos foram propostos com o intuito de discutir o conceito de si apresentado pelos entrevistados em relação à fase da adolescência, singular no processo de desenvolvimento humano, na qual acontecem conflitos e processos importantes para a construção da identidade.

As informações coletadas nas entrevistas refletiram a importância das relações entre os pares e o professor no fortalecimento do autoconceito. Por essa razão, elaborou-se a categoria de análise *autoconceito* nas dimensões acadêmica e social, junto aos respectivos eixos temáticos:

- a) Percepção dos alunos frente à interação com o professor
- b) Relações de amizade

O processo de tratamento e de interpretação dos dados consistiu em significar as informações, de modo que os resultados brutos, em consonância com a dimensão teórica, passaram a ter sentido. Assim, fez-se necessário voltar ao referencial teórico para clarificar os achados do estudo que tratam do autoconceito de adolescentes, no aspecto escolar e social. Para tanto, foram utilizados, como embasamento teórico, os autores Araújo (2002), Paiva e Lourenço (2011), Zambom e Rose (2012), Carvalho *et al.* (2017) e Murgos e Sena (2018).

A seguir, são apresentados os resultados e as discussões tecidas a partir da análise quantitativa e da análise qualitativa dos dados coletados na pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

São apresentados, nesta seção, os resultados das análises dos dados coletados de duas formas: quantitativa e qualitativa.

4.1 Caracterização dos participantes

O presente estudo contou com 132 alunos, regularmente matriculados em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que responderam à Escala. Vale ressaltar que a faixa etária dos participantes varia entre 10 e 12 anos, no 6º ano, 11 a 13, no 7º, 12 a 14, no 8º, e 13 a 15, no 9º ano.

Tabela 3 - Distribuição de Participantes por Sexo

		Frequência	Porcentagem
Válido	F	80	60,6
	M	52	39,4
	Total	132	100,0

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2021.

A tabela 3 indica que o gênero feminino é o maior público estudantil pesquisado.

Tabela 4 - Grau de Escolaridade dos Participantes

		Frequência	Porcentagem
Válido	6º ano	39	29,5
	7º ano	29	22,0
	8º ano	37	28,0
	9º ano	27	20,5
	Total	132	100,0

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2021.

Em se tratando da quantidade de participantes e destacando-os por ano escolar, pode-se observar (tabela 4) que os alunos do 6º ano foram os que mais responderam à Escala AF5. As turmas do 9º ano foram menos participativas, tendo em conta que o total de estudantes por ano escolar é de aproximadamente 96, ou seja, a mesma quantidade de alunos em todos os anos. Apesar dessa constatação, notou-se distribuição próxima das porcentagens de participação comparando-se o grau de escolaridade.

4.2 A autopercepção do estudante

Tabela 5 - Média de Autoconceito por Grau de Escolaridade

RELATÓRIO				
Autoconceito				
Ano escolar	Média	N	Desvio padrão	% da soma total
6º ano	171,9	39	16,2	33,0%
7º ano	149,1	29	28,7	21,3%
8º ano	144,4	37	23,6	26,3%
9º ano	146,3	27	28,5	19,4%
Total	153,9	132	26,6	100,0%

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2021.

A tabela 5 apresenta a média total de autoconceito dos alunos do ciclo II e a autopercepção por grau de escolaridade. O cálculo da média se deu separando-se os grupos de estudantes por ano escolar e considerando-se todos os fatores. Observou-se que a média dos alunos do 6º ano está acima da média total, e os demais anos escolares estão abaixo da média.

Ao relacionar os valores da média geral de autopercepção por ano escolar, foi possível verificar que os estudantes do 6º ano, ou seja, os adolescentes mais novos, percebem a si mesmos de forma mais positiva, 171,9 (33%). Segundo as informações explícitas na tabela, conforme vão se desenvolvendo, a média da percepção de si diminui gradativamente. Todavia, há um leve aumento da média dos alunos do 9º ano, ao compará-la com os estudantes do 8º ano. Observa-se, também, que existe uma diminuição significativa da média de autoconceito do 6º para o 9º ano.

Pressupõe-se que os estudantes no início da adolescência ainda atribuem bastante valor às avaliações que pessoas mais significativas fazem a seu respeito (família). Nesse viés, Carneiro, Martinelli e Sisto (2003), Lemos e Batista (2017), Muniz e Fernandes (2016) acrescentam que a construção do autoconceito se desenvolve por meio de um processo lento, sendo o resultado de experiências vivenciadas e da interação com outras pessoas.

Por essa razão, as qualidades das interações familiares ainda exercem influência na autopercepção que os alunos mais novos têm de si, uma vez que, nessa fase, estão adquirindo maior autonomia no convívio social, inclusive para fazer escolhas nesse contexto. Em contrapartida, com o avanço da faixa etária, as informações que o adolescente recebe do meio diante das interações, da cultura e das cobranças sociais pode torná-lo mais crítico no momento de avaliar o conceito de si.

Tabela 6 - Média de Autopercepção por Fator

	ESTATÍSTICA DESCRITIVA				
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Fator acadêmico	132	3,14	10,00	7,7	1,42538
Fator familiar	132	2,25	10,00	8,9	1,52278
Fator físico	132	,00	10,00	6,5	2,30289
Fator social	132	2,00	10,00	7,8	2,03697
Número válido	132				

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2021.

A tabela 6 indica a média geral por fator, ou seja, considerando-se todos os participantes, para averiguar como o estudante percebe a si mesmo em diferentes contextos. Observou-se que as médias do Fator Acadêmico, composta por sete itens, entre os quais se encontram os questionamentos “Os meus professores consideram-me um aluno dedicado” e “Sou um/a bom/boa estudante” e o Fator Social, com questões que dizem respeito às relações de amizade, estão bem próximas, 7,7 e 7,8 respectivamente.

A tabela também apontou para a menor média no aspecto físico, correspondendo a 6,5, percebida quando se indagou se o indivíduo era requisitado para fazer alguma atividade esportiva e também sobre a autoaceitação da aparência física.

Por último, a tabela evidenciou a importância que os alunos atribuem à confiança e à boa relação na/com a família. O fator familiar é composto por quatro itens, dois deles

abordam se os alunos presumem que são amados pelos pais e se acreditam que a família daria suporte a eles em qualquer tipo de problema. Pode-se visualizar que esse fator obteve a média 9, a maior entre os fatores, o que implica na importância que os estudantes atribuem às relações familiares, corroborando com os estudos de Sisto e Martinelli (2004), Saldanha, Oliveira e Azevedo (2011), Stasiak, Weber e Tucunduva (2014) e Cia, Barham e Fontaine (2012). Nessa perspectiva, as relações familiares saudáveis atuam como um fator de proteção para o desenvolvimento do indivíduo.

Tabela 7 - Média de Autoconceito por Grau de Escolaridade e Fator

ESTATÍSTICA DE GRUPO					
	Ano escolar	N	Média	Desvio padrão	Padrão média de erro
Fator acadêmico	6º ano	39	8,5	1,07994	,17293
	9º ano	27	7,5	1,40904	,27117
Fator familiar	6º ano	39	9,5	,77587	,12424
	9º ano	27	8,7	1,77229	,34108
Fator físico	6º ano	39	7,7	1,54841	,24794
	9º ano	27	6,0	2,60965	,50223
Fator social	6º ano	39	8,8	1,61901	,25925
	9º ano	27	7,0	2,24445	,43195

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2021.

Ao comparar as médias dos alunos do 6º ano que são mais novos à média dos alunos de 9º ano, os mais velhos, pode-se observar que existe uma diferença significativa nos resultados desses dois grupos. A tabela 7 expõe um declínio das médias de autoconceito entre os dois grupos, indicando que os alunos mais novos demonstraram um conceito de si mais elevado do que os alunos do 9º ano, ou seja, conforme os alunos avançam na idade, a percepção positiva de si diminui.

Uma condição que pode influenciar no declínio do autoconceito está relacionada ao fato de que, conforme o avanço da idade, a opinião dos pares e de pessoas significativas passa a exercer grande importância na vida dos alunos mais velhos e no conceito de si, tendo em vista que os estudantes do 6º ano ainda estão ligados às relações familiares, o que pode favorecer boa percepção de si. Coelho *et al.* (2015), em seus achados, acrescentam que o

aumento das interações com diferentes pessoas e contextos colabora para que existam diferenças progressivas de autoconceito nos aspectos acadêmico e físico, em se tratando da idade. Contudo, os resultados do presente estudo evidenciaram diferença significativa em todos os fatores de autoconceito.

No que se refere ao Fator Físico, os resultados, corroboram com as pesquisas de Serassuelo *et al.* (2012), ao constatarem que o avanço etário é um fator que pode influenciar de maneira negativa no autoconceito total dos adolescentes. Segundo os autores, uma explicação aceitável diz respeito às mudanças corporais na adolescência, que se acentuam entre as idades.

Tabela 8 - Diferenças Significativas das Médias Relacionadas aos 6º e 9º Anos e o Fator

		Sig. (bi-caudal)	Diferença média
Fator Acadêmico	Variações iguais assumidas	,002	1,00651
Fator Familiar	Variações iguais assumidas	,027	,72222
Fator Físico	Variações iguais assumidas	,002	1,68547
Fator Social	Variações iguais assumidas	,000	1,81054

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2021.

De acordo com o teste de significância, processado a partir de análises de dados, ao comparar os resultados da tabela 8, nota-se que as diferenças das médias entre os 6º e 9º anos em todos os fatores são significativas. Loureiro e Gameiro (2011) utilizaram como referência convencional para as diferenças estatisticamente significativas entre as médias de grupos distintos (Teste T) os valores de P indicados pelo Sig. Quando esse aponta um valor $\leq 0,05$, as diferenças estatísticas das médias são significativas, e ao indicar, no teste T, o Sig. $>0,05$, significa que as diferenças das médias nos grupos não são significativas.

Tabela 9 - Média de Autoconceito por Fator - Sexo Masculino e Feminino

ESTATÍSTICAS DE GRUPO					
	Sexo	N	Média	Desvio padrão	Padrão média de erro
Fator Familiar	M	52	9,1	1,1	,15872
	F	80	8,8	1,7	,19260
Fator Físico	M	52	6,8	2,2	,31174
	F	80	6,3	2,3	,26080
Fator Social	M	52	7,8	2,1	,29238
	F	80	7,8	2,0	,22387
Fator Acadêmico	M	52	7,5	1,4	,19809
	F	80	7,8	1,4	,15863

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2021.

Os dados da tabela 9, que tratam da média de autoconceito por fator e sexo, não apontam para diferença significativa, tendo em conta todos os fatores separados por sexo masculino e feminino, sugerindo que o sexo não é determinante nas oscilações das médias nos diferentes fatores.

Tabela 10 - Cálculo das Diferenças Significativas entre as Médias de Acordo com Gênero e Fatores

		Sig. (bi-caudal)	Diferença média
Fator Familiar	Variações iguais assumidas	,299	,28293
		,247	,47635
Fator Físico	Variações iguais assumidas	,874	-,05793
		,222	-,31113
Fator Social	Variações iguais assumidas		
Fator Acadêmico	Variações iguais assumidas		

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2021.

De acordo com os dados da tabela 10, o Sig. (Significância), em todos os fatores, é maior do que 0,05, assumindo, dessa maneira, que, no presente estudo, não foram encontradas

diferenças significativas de percepção de si entre os sexos. Assim, o presente trabalho diverge dos achados de Fleith e Alencar (2012), no qual os autores constataram diferenças significativas de autoconceito, ao compararem o sexo masculino ao feminino, em especial ao se referir à aparência física e a habilidades sociais, nos quais os alunos apresentaram valores de autoconceito maiores do que as alunas. No estudo atual, a média na dimensão social é a mesma para ambos os sexos, e na dimensão física, apesar de os meninos apresentarem uma média maior, a diferença não é significativa.

Serassuelo *et al.* (2012) também não observaram diferenças estatisticamente significativas entre os sexos. No entanto, apesar de não haver essa diferença, identificaram que as médias de autoconceito para o sexo masculino são sempre superiores às médias do sexo feminino. Coelho *et al.* (2015) encontraram diferença significativa, por gênero, na dimensão acadêmica, com média superior para o sexo feminino, e, na dimensão física, com média superior para o sexo masculino. Nesse prisma, os resultados do presente estudo indicaram semelhanças na percepção que rapazes e moças têm de si, nas dimensões do autoconceito. Uma hipótese levantada para essa afirmação diz respeito à forma como é abordado o gênero masculino e como é abordado o feminino nos diferentes grupos de interação social dos quais os estudantes participam, podendo ser irrelevante para eles a comparação entre os sexos.

Tabela 11 - Correlação Entre as Variáveis Relacionadas aos Fatores

		CORRELAÇÕES			
		REGR fator Acadêmico ponto 1 para análise 1	REGR fator Familiar ponto 1 para análise 2	REGR fator Físico ponto 1 para análise 3	REGR fator Social ponto 1 para análise 4
REGR fator ACADÊMICO ponto 1 para análise 1	Correlação de Pearson	1	,329**	,301**	,321**
	Sig. (Bicaudal)		,000	,000	,000
	N	132	132	132	132
REGR fator FAMILIAR ponto 1 para análise 2	Correlação de Pearson	,329**	1	,455**	,358**
	Sig. (Bicaudal)	,000		,000	,000
	N	132	132	132	132
REGR fator FÍSICO ponto 1 para análise 3	Correlação de Pearson	,301**	,455**	1	,469**
	Sig. (Bicaudal)	,000	,000		,000
	N	132	132	132	132
REGR fator SOCIAL ponto 1 para análise 4	Correlação de Pearson	,321**	,358**	,469**	1
	Sig. (Bicaudal)	,000	,000	,000	

	N	132	132	132	132
** A correlação é significativa no nível 0,01 (bicaudal).					

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2021.

Segundo os estudos de Paranhos *et al.* (2014), o coeficiente de correlação de Pearson (r) modifica de -1 a 1, e indica a intensidade da relação entre as variáveis. Nesse sentido, quanto mais próximo do 1, mais forte é o nível de correlação entre as variáveis, e quanto mais perto do zero, menor o nível de correlação. Os autores citam os valores indicados por Dancey e Reidy (2006) para clarificar a força de correlação entre as variáveis, sendo 0,30 consideradas correlações fracas, 0,40 a 0,60, moderadas, e acima de 0,70, fortes.

A tabela 11 indica a correlação moderada positiva entre os Fatores Físico e Social, ou seja, a maneira como o estudante se percebe no aspecto físico pode estar relacionada ao seu círculo de amizades, as suas formas de interagir no contexto social, isto é, a avaliação dos pares tende a contribuir na construção do conceito de si.

No que concernem os Fatores Físico e Familiar, a tabela 11 também indica correlação moderada positiva. Assim, a forma como o adolescente é julgado nas relações familiares segundo sua aparência e suas habilidades físicas podem exercer influência na maneira como percebe a si mesmo no aspecto físico.

Observou-se na presente pesquisa que o Fator Físico pode tanto influenciar ou ser influenciado pelos Fatores Social e Familiar.

As correlações dos Fatores Acadêmico X Familiar, Acadêmico X Físico, Acadêmico X Social, Familiar X Social apresentaram correlações fracas, indicando que outros fatores podem interferir no autoconceito do indivíduo.

Conjectura-se que, alguns alunos que apresentaram menores pontuações de autoconceito físico podem compensar no Fator Acadêmico a obtenção das maiores pontuações. Ou seja, quando a autopercepção do indivíduo em se tratando da aparência física é desfavorável, ele pode compensar essa questão, desempenhando maior atenção e esforço em assuntos escolares.

Tabela 12 – Correlação Entre os Fatores de Autoconceito Físico e Social

Correlações			
		i16	i20
i16	Correlação de Pearson	1	,435**
	Sig. (Bicaudal)		,000
	N	132	132
i20	Correlação de Pearson	,435**	1
	Sig. (Bicaudal)	,000	
	N	132	132

**A correlação é significativa no nível 0,01 (bicaudal)

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2021.

Os dados da tabela 12 evidenciam a correlação moderada entre o Fator Físico (i16 - Sou uma pessoa atraente) e o Fator Social (i20 - Os meus amigos me apreciam), revelando que a estima, a avaliação e a admiração dos pares são elementos relevantes para que o adolescente construa uma ideia positiva a respeito da sua aparência física, ou, mutuamente, a boa percepção de si no aspecto positivo favorece a admiração e a avaliação positiva dos colegas.

Tabela 13 – Correlação Entre Fatores do Autoconceito Familiar e Físico

Correlações			
		i8	i15
i8	Correlação de Pearson	1	,520**
	Sig. (Bicaudal)		,000
	N	132	132
i15	Correlação de Pearson	,520**	1
	Sig. (Bicaudal)	,000	
	N	132	132

**A correlação é significativa no nível 0,01 (bicaudal).

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2021.

Conforme os resultados apresentados na tabela 13 há uma correlação moderada entre as variáveis (i8 - Sinto-me querido pelos meus pais) e (i15 - Agrada-me como sou fisicamente). Dessa maneira, pode-se inferir que a maneira como a família interage com o adolescente, em se tratando de sua aparência e habilidades físicas (elogios e incentivos

proferidos no ambiente familiar, ou críticas destrutivas) tendem a interferir na maneira como ele se percebe nesse contexto. Sarriera *et al.* (2015) confirmam que o contexto familiar influencia na construção do autoconceito em todas as dimensões.

4.3 Resultados das entrevistas

Atendendo aos preceitos alusivos à análise de conteúdo de Bardin (2016), fez-se necessário realizar uma leitura intensa das respostas dos entrevistados, para que a pesquisadora pudesse se aproximar diretamente do material a ser analisado, integrando as informações ao tema de pesquisa e, conseqüentemente, suscitando conjecturas. Em seguida, realizou-se nova leitura, de forma minuciosa, com intuito de organizar os dados coletados. Após o estabelecimento de suposições e a elaboração do *corpus* documental, o material foi explorado, de modo que as mensagens que se repetiam e atendiam aos objetivos do estudo foram grifadas e agrupadas em temas iniciais, para que fosse possível constituir os eixos e a posterior organização das categorias de análises.

De acordo com as respostas dos participantes e a intenção investigativa da pesquisadora com a análise dos dados, elaborou-se o quadro abaixo, reunindo os dados significativos que expressam a separação dos elementos comuns em categorias de análises e seus respectivos eixos temáticos, para que os resultados obtidos pudessem ser interpretados.

Quadro 1– Categorias de Análises e Eixos Temáticos

CATEGORIAS DE ANÁLISES		EIXOS TEMÁTICOS
1	Autoconceito	Percepção de si Confusão x construção da identidade
2	Autoconceito nas dimensões acadêmica e social	Percepção dos alunos frente à interação com o professor Relações de amizade

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2021.

Após a apreciação das informações, foram criadas duas categorias de análise relacionadas aos eixos temáticos.

A primeira categoria foi designada *autoconceito* e apresenta dois eixos temáticos, o eixo *Percepção de si*, que aponta para a visão que o adolescente tem de si próprio, e o eixo *Confusão versus Construção de identidade*, que trata dos conflitos vivenciados pelos

estudantes diante da formação de sua identidade, reverberando em como percebem a si mesmos.

A segunda categoria, denominada *autoconceito*, contempla as dimensões acadêmica e social, e é composta por dois eixos temáticos denominados *Percepção dos alunos frente à interação com o professor*, que pressupõe que as ações do professor podem interferir na percepção que o estudante constrói de si mesmo, podendo auxiliar na motivação e no desempenho no campo acadêmico, e o eixo *Relações de amizade*, que diz respeito à importância da opinião dos pares na construção do conceito de si por parte do estudante.

4.3.1 Autoconceito

Vale ressaltar que, ao observar as médias por fator dos alunos entrevistados, aqueles que demonstraram menor pontuação de autoconceito apresentaram os menores valores para o Fator Físico, corroborando os dados apresentados pelo público geral de pesquisados, para o qual a menor média está no Fator Físico. No Fator Social, o sexo feminino apresentou média acima da média do sexo masculino. Já no Fator Familiar, o sexo feminino apresentou média abaixo da média do sexo masculino. Por último, a média no Fator Acadêmico foi maior para o sexo feminino.

Quando perguntados sobre o que pensam sobre si em relação aos aspectos positivos e negativos, os alunos afirmaram que suas qualidades e defeitos são

O meu interesse nas coisas, dos assuntos novos. E, eu perguntar pra professora. Acho que eu sou muito sincera. Às vezes magoa. (A1)

O meu jeito de ser engraçado, alegre. Eu também acho que eu sou bem nos esportes que eu faço. Às vezes eu esqueço as coisas, mas isso tem como mudar. (A3)

Eu acho que é conselheira mesmo, porque eu não sei se falei, mas eu quero ser psicóloga, então, acho que é isso. Dizem que eu sou grossa. (A2)

Ah, eu acho que eu sou engraçado muitas das vezes, que eu gosto de rir bastante. [...] sou bonito e tímido. (A4)

Pode-se apreender, diante das respostas dos entrevistados, o quanto esse momento do desenvolvimento é marcado por situações de conflitos na construção da identidade. Ora se

descrevem como estudantes muito agitados, falantes, ora se percebem como indivíduos tímidos, que apresentam dificuldades para fazer amigos, assim como expressam abaixo as falas dos entrevistados:

[...] normalmente sou bem bagunceiro. Eu acho que é porque eu sou muito tímido. Quando começo a conversar eu não paro de falar e acaba que atrapalhando nas aulas e, eu não penso antes de fazer as coisas. (A4)

Converso algumas vezes com as pessoas, sou meio quieta na sala. Pode-se dizer que eu falo muito e eu, faço o que o professor fala. (A1)

A fala dos participantes está de acordo com as colocações de Araújo (2002), que elucida as turbulências vivenciadas pelos estudantes nessa etapa da vida, em relação à definição do conceito de si. Essa confusão de papéis faz parte do crescimento da pessoa que busca estabelecer sua identidade própria, e a forma de superação dos conflitos atrelada a esse período de angústias e preocupações, forma essa que se dá em decorrência da qualidade das vivências significativas anteriores com as pessoas mais próximas, como as da família.

4.3.2 Autoconceito nas dimensões acadêmica e social

Os alunos demonstraram acreditar que os elogios proferidos pelos professores em relação ao desempenho são verdadeiros. Nesse contexto, pode-se inferir que a forma como percebem o relacionamento com o professor pode contribuir para a visão de si, em se tratando da atuação acadêmica, como descrevem abaixo os estudantes com autoconceito elevado:

Uma aluna responsável. (A1)

Eu acho que elas devem pensar bem, porque eu sempre tô tirando notas boas e os professores sempre estão me elogiando. (A3)

Um estudante que apresentou autoconceito geral com pontuação mais baixa acredita que os professores têm a percepção positiva a seu respeito ao relatar que

Meus professores sempre falam que eu sou dedicado nos estudos, eu acho que eles pensam bem. (A4)

Em relação a esse resultado, conjectura-se que o estudante pode construir uma imagem positiva de si no âmbito acadêmico diante das avaliações de seus professores, contrariando as ideias que expressou ao responder a Escala AF5. Porém, observou-se que, apesar da baixa pontuação em todos os fatores, o Fator Acadêmico expressou a maior pontuação. Outra hipótese levantada para explicar os resultados aparentemente contraditórios é a de que, nas declarações da entrevista, o aluno fez uso de uma imagem positiva de si como um fator de proteção, por acreditar que respostas afirmativas são mais adequadas socialmente. Muniz e Fernandes (2016) afirmam que, devido à multidimensionalidade do autoconceito, a pessoa pode apresentar um baixo conceito de si nas questões físicas e sociais, mas alto nas questões sociais.

Nesse viés, ressalta-se que um aluno que apresentou autoconceito com pontuação baixa afirmou desconhecer a percepção dos professores a seu respeito, possivelmente devido a sua falta de interação com eles. Esse estudante afirmou que não sabia a ideia que os professores tinham dele enquanto estudante, porque não havia interação de ambas as partes. No entanto, afirma que, no passado, teve um professor com quem conversava bastante, indicando que se fosse perguntado a respeito da percepção desse professor em específico o estudante teria algo a dizer. Ao ser questionado sobre o que pensava de si no campo acadêmico, também demonstrou dúvidas, como descreve abaixo:

Nossa, aí eu já não sei, porque eu não sou muito de falar com os professores. Acho que eles não pensam nada. Eles nunca me elogiam, mas também não falam mal. Eu sou mais na minha. Não sei, porque não sou muito preguiçosa, mas também não sou muito esforçada, eu faço o que é para fazer. (A2)

Murgo e Sena (2018) destacam que o *feedback* que os alunos recebem dos professores interfere na participação e no engajamento das atividades escolares, evidenciando a necessidade da interação entre professor e aluno.

Os estudantes demonstraram valorizar o relacionamento com o professor no contexto escolar, expressaram a importância da relação presencial para que se sintam motivados, engajados nos estudos, construam relações de amizade e de confiança, visto que, devido ao momento atual de pandemia de COVID-19, as aulas acontecem no formato remoto.

Ressaltaram que a postura do professor contribui para que apreciem ou não determinada disciplina, para que se esforcem para entender os conteúdos e se sintam bem em sala de aula e, conseqüentemente, as ações docentes podem colaborar com a maneira como os

estudantes se percebem nesse ambiente. Um aluno destacou que, anteriormente, gostava da disciplina de Matemática, porque se sentia desafiado pelo professor. Atualmente, com a troca de professores e o ensino remoto, as provocações para aprender não acontecem, por isso perdeu o interesse pela disciplina. Ao serem questionados se tiveram experiências boas ou ruins com os professores, os estudantes afirmam que

Acho que com o professor B. Ele pegou a gente desde o sexto ano até o oitavo, ele simplesmente desistiu da gente esse ano. Eu não gostava dele, se pudesse dormiria na aula dele, porque é muito chato. Simplesmente todo ano dava um big de um texto, comentava sobre ele e falava se vira pra responder. Toda aula era assim. Uma coisa que ele sempre dava era tarefa. Isso é muito irritante! (A1)

A professora de Ciências, eu me lembro de uma aula que ela deu um texto imprimido pra gente sobre moléculas. Eu comentei com ela que já vi essa aula no curso, ela achou legal e interessante. Ela é muito sociável, é tipo uma adolescente no corpo de um adulto. Ela fala “cara” na sala de aula, tem uma “foca” na ciência na porta dela. (A1)

A professora C, só com ela. Ela é mais engraçada, ela se envolve com os alunos. (A2)

Os achados desse estudo corroboram com as afirmações de Paiva e Lourenço (2011), que enfatizam que as relações entre o autoconceito do estudante e o clima de sala de aula reverberam no rendimento escolar. As interações saudáveis no espaço escolar podem fortalecer a imagem positiva que aluno constrói de si, visto que se associa à motivação para os estudos e correlaciona o autoconceito ao desempenho escolar, como acrescentam Zambom e Rose (2012). Murgo e Senna (2018) ratificam as ideias dos autores mencionados acima ao reforçarem que a relação do professor junto aos alunos pode favorecer que os estudantes construam conceitos positivos a respeito de si mesmos, por meio de experiências afetivas, diálogos, elogios e situações desafiadoras, que estimulem as habilidades particulares de cada indivíduo, impactando na questão motivacional.

As relações de amizade são destacadas pelos estudantes no sentido de sua relevância para a forma como se percebem. Nessa lógica, o aspecto social é de grande importância para a construção do autoconceito na fase da adolescência, assim como afirmam Carvalho *et al.* (2017), ao relatarem que o jovem interpreta e considera as avaliações que os amigos fazem a seu respeito, desenvolvendo um conceito de si.

Em se tratando dos colegas, ao serem questionados sobre “O que acham que as pessoas da sala de aula pensam de você?” e se acreditavam que esses pensamentos eram verdadeiros, todos os estudantes entrevistados evidenciaram a importância da convivência na relação de amizade para que pudessem pensar em como se sentem nesse contexto. Ao responderem de maneira afirmativa sobre a percepção dos colegas a seu respeito, ratificam a importância dada à avaliação e à opinião dos pares. Assim, as formas de relacionamentos com os colegas colaboram para que o estudante construa o conceito de si, ou seja, como a pessoa se percebe diante das interações nas relações sociais. Os estudantes afirmam, diante dos julgamentos dos pares que

Acho que quem não me conhece, pode falar nerd, agora quem me conhece mesmo na sala de aula, pode-se dizer que eu falo muito e eu, faço o que o professor fala. (A1)

Os que a gente tem mais intimidade, que a gente sempre está falando direto, até pelo WhatsApp, eles gostam de mim porque sempre a gente está jogando junto, muitas vezes fazendo os trabalhos juntos. (A3)

Acho que elas pensam que eu sou legal. (A4)

Que eu sou muito estressada, eles sempre reclamam sobre isso. [...] eu não sei o que acontece comigo que do nada me dá raiva de alguma coisa. Eles falam que eu também sou boa conselheira. (A2)

Os estudantes evidenciaram que a percepção que constroem de si sofre influências dos relacionamentos que mantêm com as pessoas mais próximas. Nesse sentido, a maneira como percebem que são avaliados por pessoas significativas tem importância para a forma como se percebem, corroborando com as ideias de autores como Caudieux (1996), Harter (1998) e Araújo (2002).

Carvalho *et al.* (2017) destacaram a importância das relações de amizade nessa fase do desenvolvimento como fonte de entretenimento, companheirismo, intimidade, cooperação e bem-estar, elementos que podem impulsionar o autoconceito positivo dos envolvidos na interação.

A seguir, são apresentadas as considerações finais a respeito dos dados alcançados, das limitações do estudo, além de sugestões para investigações futuras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou investigar o autoconceito de estudantes adolescentes matriculados em turmas do Ensino Fundamental II, uma etapa da fase do desenvolvimento pouco explorada na literatura educacional quando relacionada ao construto. O trabalho foi realizado atendendo ao pressuposto de que o autoconceito dos adolescentes sofre influências do meio e se difere em múltiplas dimensões. Dessa forma, analisar o conceito de si apresentado por um grupo de estudantes tornou-se um trabalho profícuo, no sentido de compreender as características dessa população, que, como foi dito, é pouco estudada no âmbito da pesquisa.

No que diz respeito ao autoconceito do aluno em diferentes contextos do seu cotidiano, os dados apontaram para a relevância que os estudantes atribuem às vivências no ambiente familiar. Na adolescência, as interações que ocorrem na família são importantes e continuam exercendo influência no desenvolvimento do indivíduo, mesmo após esse período. A visão que os estudantes analisados têm de si nos campos acadêmico e social é bem parecida, havendo um declínio na autopercepção quando se trata da aparência física.

Os resultados da presente pesquisa apontaram para a média na dimensão física de ambos os sexos bem abaixo das médias dos demais fatores, indicador que necessita de maior reflexão por parte daqueles que contribuem para a formação do jovem, uma vez que se sentir bem com a aparência física é um propulsor para a boa relação interpessoal, a boa aceitação social e a valorização de si próprio. Sabe-se que esse dado já é esperado na adolescência, no entanto, quanto mais fortalecido for o autoconceito nessa fase, maiores as chances de o indivíduo vivenciar essa etapa do desenvolvimento, que tende a ser conflituosa devido às mudanças corporais, enfrentando a aceitação da aparência física de maneira segura e tranquila.

A importância das relações da amizade entre os pares e as formas de interação com os professores de sala foram destaque para a contribuição do conceito de si nos dois grupos de estudantes. Nessa perspectiva, as experiências nesse contexto contribuem para a obtenção de diferentes conhecimentos e a internalização de valores, como a confiança, a lealdade e a responsabilidade.

Observou-se, de acordo com os resultados do estudo, que os alunos mais novos se percebem de maneira mais positiva do que os alunos mais velhos. Os vínculos de amizade mais intensos na adolescência, a importância atribuída à opinião de pares e pessoas de

diferentes contextos sociais, os padrões estabelecidos pela cultura e pela sociedade além da própria fase de desenvolvimento, que é marcada pela construção de identidade, são fatores que podem contribuir para a diminuição do autoconceito na adolescência.

No que diz respeito ao sexo dos participantes da pesquisa, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre alunos e alunas. Dessa forma, pode-se constatar que ambos os sexos passam por mudanças parecidas em relação à maneira como percebem a si mesmos em diferentes situações.

É importante destacar, a partir das análises exploratórias, que correlações relevantes entre diferentes fatores evidenciaram que os contextos distintos e as formas de relacionamento interferem na autopercepção do estudante. A percepção do aluno em relação à autoaceitação de sua aparência física está atrelada às formas de interação com a família e com o seu grupo social, ou seja, a avaliação de pessoas significativas desses dois grupos favorece a potencialização do conceito que o estudante tem de si mesmo no aspecto físico.

A entrevista utilizada no estudo forneceu subsídios para aprofundar os achados da escala AF5. Todavia, a ausência de questões que melhor abordassem o autoconceito nas quatro dimensões aqui estudadas pode ser considerada uma limitação para a discussão dos resultados obtidos. No roteiro elaborado para a entrevista, faltou abordar as dimensões física e familiar do construto. Recomenda-se, em pesquisas futuras, elaborar um roteiro de entrevista que contemple as quatro dimensões de autoconceito.

Considerando-se que o autoconceito é multidimensional e que potencializá-lo em diferentes contextos da vida favorece o bem-estar global do adolescente, indicam-se estudos futuros que trabalhem com amostras maiores de participantes e que correlacionem os diferentes fatores do construto para analisar se um fator pode interferir no outro ou não.

Diante das constantes afirmações dos entrevistados que relataram o quanto o clima da escola influencia para que se sintam confortáveis nesse ambiente, sugere-se pesquisas que objetivem investigar a relação entre clima escolar e bem-estar discente, sua importância na construção da identidade, na aprendizagem e em comportamentos sociais adequados ao meio, como aqueles em que há empatia e respeito. Nesse prisma, o clima relacional escolar das instituições em que prevalece o sentimento de pertencimento e as interações respeitosas e colaborativas entre os colegas, além de reverberar em maior desempenho dos alunos, pode causar impacto positivo na percepção de si.

Pondera-se que o presente estudo contribuiu para explorar o tema, que é pouco abordado nas escolas. Nessa perspectiva, espera-se que esta pesquisa possa, a partir das

informações aqui estudadas, favorecer a ampliação de saberes sobre as características dos estudantes adolescentes. Entender e acompanhar as transformações nessa fase do desenvolvimento permite que as instituições, seja familiar, escolar ou social, elaborem estratégias coerentes que estejam de acordo com o perfil do público pesquisado, com o intuito de auxiliar na motivação e na superação das adversidades da vida. Por essa razão, como produto final do trabalho, a pesquisadora pretende convidar a comunidade escolar, na qual se realizou o estudo para participar de uma discussão em grupo sobre o tema da pesquisa em questão, visto que a parceria entre escola e família reflete diretamente de maneira positiva no desenvolvimento e no conceito que o estudante constrói de si mesmo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Anderson Rosa. **Análise do desempenho em escrita, desenvolvimento motor e autoconceito e estudantes do ensino fundamental**. 2014. 67f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVÁS, Pouso Alegre, 2014.
- ARAÚJO, Carolina Cosenza. **O autoconceito nos contextos familiar, social e escolar**. 2002. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 279p.
- BAUER, Martin W.; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2002, 516p.
- BENATTI, Livia Andrade; SOUZA, Débora de Hollanda. Eu sou o que me dizem que sou? Zombaria, habilidades sociais e autoconceito. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 85-102, 2017.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 2 de novembro de 2019.
- BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 267p.
- CADIEUX, Alain. Psychometric properties of a pictorial self-concept scale among young learning disabled pupils. **Psychology in the schools**, Hoboken, v. 33, n. 3, p. 221-229, 1996.
- CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva; MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermino Fernandes. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicologia Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 427-434, 2003.
- CARVALHO, Renato Gomes *et al.* Relações de amizade e autoconceito na adolescência: um estudo exploratório em contexto escolar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.34, n.3, p.379-388, jul./set., 2017.
- CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth Joan; FONTAINE, Anne Marie Germaine Victorine. Desempenho acadêmico e autoconceito de escolares: contribuições do envolvimento paterno. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 4, p. 461-470, out./dez., 2012.
- COELHO, Vitor Alexandre; SOUSA, Vanda; MARCHANTE, Marta; ROMAO, Ana Maria. Validação do questionário autoconceito forma 5 numa amostra de crianças e adolescentes portugueses. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, Badajoz, vol. 1, n. 1, p. 67-77, 2015.

COPPETTI, Fernando; KREBS, Ruy Jornada. As Propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico. In: KOLLER, Silva Helena. **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 67-89.

CURADO, Maria Alice Santos; TELES, Júlia; MAROCO, João. Análise de variáveis não diretamente observáveis: influência na tomada de decisão durante o processo de investigação. **Revista Escola Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 146-152, fev., 2014.

DANCEY, Christine P.; REIDY, John. **Estatística sem Matemática para Psicologia: usando SPSS para Windows**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001, cap. 3, p. 85-114.

DANIEL, Fernanda; SILVA, Alexandre Gomes da; FERREIRA, Pedro Lopes. Contributo para a discussão da avaliação da fiabilidade de um instrumento de medição. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, v. 4, n. 7, p. 129-137, dez., 2015.

DESSEN, Maria Auxiliadora; BISINOTO, Cynthia. Avanços conceituais e teóricos em desenvolvimento humano: as bases para o diálogo multidisciplinar. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; MACIEL, Diva Albuquerque. **A ciência do desenvolvimento humano** Desafios para a Psicologia e a Educação. Curitiba: Juruá Editora, 2014. cap. 1, p. 27-69.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez., 2004.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade, juventude e crise**. 2 ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987, 322p.

FERREIRA, Andresa Aparecida. **Autoconceito e desempenho escolar de estudantes da educação de jovens e adultos**. 2013. 67f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2013.

FERREIRA, Andresa Aparecida; CONTE, Karina de Melo; MARTURANO, Edna Maria. Meninos com queixa escolar: autopercepções, desempenho e comportamento. **Estudos de Psicologia Campinas**, Campinas, v. 28, n. 4, p. 443-451, dez., 2011.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Autoconceito e clima criativo em sala de aula na percepção de alunos do ensino fundamental. **Psico-USF**, Itatiba, v. 17, n. 2, p. 195-203, ago., 2012.

FIGARO, Roseli. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a comunicação no mundo do trabalho. **Fronteiras – Estudos midiáticos**. São Leopoldo. v. 16, n. 2, p. 124 – 131, maio/ago., 2014.

GARCÍA, Fernando; MUSITU, Gonzalo. Manual Af-5. Autoconceito forma 5. **TEA** Ediciones: Madrid. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica. In: GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019, cap.6, p. 177-210.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002, 175p.

GIAVONI, Adriana; TAMAYO, Álvaro. Inventário dos esquemas de gênero do autoconceito (IEGA). **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 16, n. 2, p. 175-184, ago., 2000.

HARTER, Susan. The development of self-representation. In: W. Damon (Org. Série) & N. Eisenberg (Org. Vol.), **Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development**. 5 ed. New York: John Wiley & Sons, p. 553-617, 1998.

HARTER, Susan; PIKE, Robin. The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. **Child Development**, v. 55, n.6 p. 1969-1982, dez. 1984.

HARTER, Susan. Self and identity development. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), **At the threshold. The developing adolescent**. Cambridge: Harvard University Press. p. 352-387, 1993.

HARTER, Susan. **Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires**. Denver: University of Denver, 2012.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censodemográfico de 2010**. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-jose-dos-campos.html>. Acesso em 25/02/2021.

JACOB, Adriana Vilela. **O desempenho escolar e suas relações com autoconceito e auto-eficácia**. 2001. 150f. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2001.

LEMOS, Jéssica Michelis; BATISTA, Ana Priscila. Relação entre autoconceito de crianças e estilos de liderança de professores. **Psicologia Escolar Educacional**. Maringá, v. 21, n. 1, p. 53-63, abr., 2017.

LOUREIRO, Luís Manuel de Jesus; GAMEIRO, Manuel Gonçalves Henrique. Interpretação crítica dos resultados estatísticos para lá da significância estatística. **Revista de Enfermagem Referência**, v.3. n.3, 151-162, mar., 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 5ed. São Paulo: Epu, 1986, 123p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003, 311p.

MARSH, Herbert W. Self-Description Questionnaire II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept: A test manual and research monograph. San Antonio, TX: **Psychological Corporation**, 1990.

MARSH, Herbert W.; SMITH, Ian D. Multitrait-multimethod analyses of two self-concept instruments. **Journal of Educational Psychology**, v. 74, n. 3, p. 430-440, 1982.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e pesquisas em psicologia**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jun., 2004.

MELLA, Enrique Riquelme ; BRAVO, Paula Riquelme. Análisis psicométrico confirmatório de la medida multidimensional del teste de autoconcepto forma 5 en español (AF5) en estudiantes universitarios de Chile. **Psicologia, Saúde & Doenças**. v. 12, n.1, p. 91-103, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ed. Petrópolis: Vozes, 2002, 80p.

MIRAS, Mariana. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Psicologia da educação. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 12, p. 209-222.

MUNIZ, Monalisa; FERNANDES, Débora Cecílio. Autoconceito e ansiedade escolar: um estudo com alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar Educacional**, São Paulo, v. 20, n.3, p. 427-437, set./dez., 2016.

MURGO, Camélia Santana; SENA, Bárbara Cristina Soares. Estudo qualitativo sobre o autoconceito escolar na perspectiva de crianças do ensino fundamental. **Ciências & Cognição**, v. 23, n. 2, p. 237-242, dez., 2018.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PAIVA, Maria Olímpia Almeida de; LOURENCO, Abílio Afonso. Rendimento acadêmico: influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 393-402, out./dez., 2011.

PARANHOS, Ranulfo *et al.* Desvendando os mistérios do coeficiente de correlação de Pearson: o retorno. **Leviathan**, São Paulo, n. 8, p. 66-95, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/leviathan/article/view/132346>. Acesso em: 22/11/2020.

PARANHOS, Ranulfo *et al.* Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, n.42, p. 384-411, ago., 2016.

PINTO, Alexandre *et al.* Efeitos de idade e sexo no autoconceito de crianças pré-escolares. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Lisboa, v. 28, n. 3, p. 632-638, 2015.

- PINTO, Alexandre *et al.* Vinculação e modelo interno dinâmico do self em crianças de idade pré-escolar. **Psicologia, saúde & doenças**, v. 14, n. 3, p. 515-528, 2013.
- ROGERS, Carl R.; KINGET Marian G. **Psicoterapia e relações humanas** Teoria e prática da terapia não-diretiva. 2 ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977, 288p.
- SALDANHA, Ana Alayde Werba; OLIVEIRA, Isabel Cristina Vasconcelos de; AZEVEDO, Regina Ligia Wanderlei de. O autoconceito de adolescentes escolares. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 48, p. 9-19, abr., 2011.
- SANCHEZ, Aurélio Villa; ESCRIBANO, Elena Auzmendi. **Medição do Autoconceito**. Bauru: Edusc, 1999, 190p.
- SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; OLIVEIRA e SILVA, Isabel de. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educação Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n.1, p. 131-150, mar., 2016.
- SARRIERA, Jorge Castellá *et al.* Propriedades psicométricas da Escala de Autoconceito Multidimensional em adolescentes brasileiros. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 14, n. 2, p. 281-290, ago., 2015.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. **Matriculados 2019**. Disponível em <https://www.sjc.sp.gov.br/media/88587/regular-e-eja-total-matriculados-01-novembro-2019.pdf>. Acesso em: 20/01/2021
- SENNA, Sylvia Regina Carmo Magalhães; DESSEN, Maria Auxiliadora. Contribuições da teoria do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 101-108, jan./mar., 2012.
- SERASSUELO JUNIOR *et al.* A percepção do autoconceito e sua influência no desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Educação Física/UEM**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 15-23, mar., 2012.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007, 304p.
- SHAVELSON, Richard J., HUBNER, Judith J., STANTON, George. C. Self-concept: Validation of constructinterpretations. **Review of Educational Research**, p. 407-441, 1976.
- SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005, 139p.
- SILVA, Thaísa Vilhena. **Ansiedade escolar e autoconceito: avaliação e análise de fatores de risco**. 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVÁS, Pouso Alegre, 2016.
- SIMÕES, Natália Costa; CASTRO, Paulo Francisco de. Avaliação psicológica em escolares: relação entre personalidade, autoconceito e habilidades sociais. **Gerais, Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 26-44, 2018.

SISTO, Fermino Fernandes e MARTINELLI, Selma de Cássia. Estudo preliminar para a construção da Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ). **Interação em Psicologia**. p. 181-190, jul./dez., 2004.

STASIAK, Gisele Regina; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; TUCUNDUVA, Claudia. Qualidade na interação familiar e estresse parental e suas relações com o autoconceito. Habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. **Psico.**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 494-501, out./dez., 2014.

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça *et al.* Avaliação do autoconceito no contexto escolar: análise das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia: Ciência e profissão**. Brasília, v. 29, n. 1, p. 18-29, 2009.

TAMAYO, Álvaro. EFA: Escala Fatorial de Autoconceito. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 33, n. 4, p. 87-102, out./dez., 1981.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 325p.

VEIGA, Feliciano Henriques. Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). **Psicologia e Educação**. v. 5, nº 1, p. 39-48 Jun. 2006.

ZAMBON, Melissa Picchi; ROSE, Tânia Maria Santana de. Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 965-980, dez., 2012.

ANEXOS

ANEXO I

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime
Especial Reconhecida pelo Dec.
Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-
graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro
Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 / Fax: (12) 3632.2947
Email: prppg@unitau.br



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O AUTOCONCEITO DO ALUNO NO CONTEXTO ESCOLAR:
Relação professor e aluno

Pesquisador: Marinalva Sampaio Guimaraes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 26479319.5.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.838.894

Apresentação do Projeto:

O projeto é muito importante para ponto de análise e conhecimento do autoconceito dos discentes com o enfoque de embasar o relacionamento docente e aluno, porém apresenta alguns pontos importantes para a aplicação da metodologia da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo na formação contribuição futura para o professor e aluno é bem direto

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão muito bem esclarecidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os comentários e as considerações realizadas no ultimo parecer de numero 3.776.648 foram apresentados conforme solicitação, esclarecidos e justificados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados adequadamente

Recomendações:

As recomendações realizadas no parecer 3.776.648 foram atendidas.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro
UF: SP
Telefone: (12)3635-1233
Município: TAUBATE
Fax: (12)3635-1233
CEP: 12.020-040
E-mail: cep@unitau.br

ANEXO II

Universidade de Taubaté
 Autarquia Municipal de Regime
 Especial Reconhecida pelo Dec.
 Fed. nº 78.924/76
 Recredenciada pelo CEE/SP
 CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-
 graduação
 Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro
 Taubaté-SP 12020-040
 Tel.: (12) 3625.4217 / Fax: (12) 3632.2947
 Email: prppg@unitau.br



Ofício nº PPGE – /2019 _____, ____ de _____ de 2019

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão para a realização da pesquisa pela aluna **Marinalva Sampaio Guimarães** do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2019, intitulado “**O autoconceito do aluno no contexto escolar: relação professor e aluno**”. O estudo será realizado com **alunos do 6º ao 9º ano na escola EMEF Profª Sônia Maria Pereira da Silva**, sob orientação da Profa. Dra. Marilza Terezinha Soares de Souza.

Para tal, será realizada aplicação **escala de autoconceito multidimensional AF5 e entrevista semiestruturada**, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da Instituição e dos docentes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com **Marinalva Sampaio Guimarães**, telefone (12) 982175266, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Rita de Cássia Foroni Oliveira

Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação

Ilma. Sra. Cristiane de Angelis Pinto

Secretária Municipal de Educação e Cidadania

ANEXO III

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime
Especial Reconhecida pelo Dec.
Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-
graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro
Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 / Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br

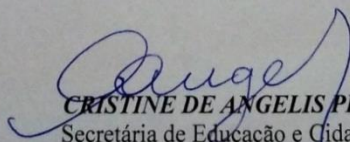


PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA

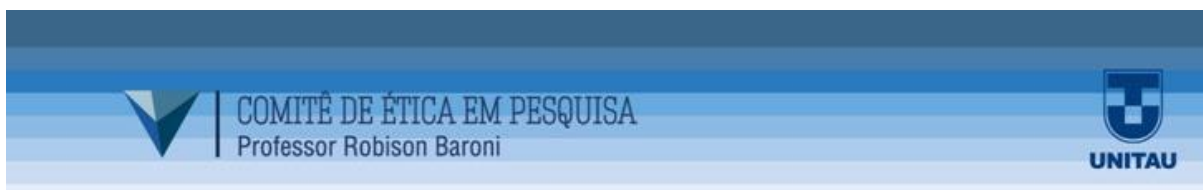
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com as informações do ofício nº. PPGE – 058/2019 e anexos, sobre a natureza da pesquisa intitulada “**O AUTOCONCEITO DO ALUNO NO CONTEXTO ESCOLA: RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO**” com propósito de pesquisa a ser executado pela aluna **Marinalva Sampaio Guimarães**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), sob o acompanhamento da professora **Dra. Marilza Terezinha Soares de Souza**, após a análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de: (1) aplicação de um questionário de 20 questões, presencial, junto a 277 alunos, que estiverem cursando os Anos Finais, 6º ao 9º, na rede de ensino municipal de São José dos Campos, no ano letivo de 2020, na EMEF Sônia Maria Pereira da Silva, os quais se disponibilizarem, voluntariamente, a participar da pesquisa, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa e mantido o anonimato da instituição e dos alunos envolvidos que concordarem em participar da pesquisa; (2) realização de entrevista presencial, composta de doze perguntas, junto a quatro alunos, que estiverem cursando os Anos Finais, 6º ao 9º, na rede de ensino municipal de São José dos Campos, no ano letivo de 2020, na EMEF Sônia Maria Pereira da Silva, os quais se disponibilizarem, voluntariamente, a participar da pesquisa, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa e mantido o anonimato da instituição e dos alunos envolvidos que concordarem em participar da pesquisa; (3) a aplicação do questionário e a realização da entrevista de que trata este termo nos itens 1) e 2), somente poderão se efetivar mediante preenchimento e assinatura, pelo responsável legal dos alunos pesquisados, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma vez que os pesquisados são alunos menores; (4) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será disponibilizado/enviado ao responsável legal do aluno via Equipe Gestora da EMEF, garantindo-se que o pesquisador não tenha contato algum com os alunos antes que eles se disponibilizem a contribuir com a pesquisa em questão e sua participação seja autorizada por seu responsável legal; (5) aos alunos, cujos responsáveis legais assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, será entregue para preenchimento e assinatura o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido; (6) alunos que não se disponibilizarem a contribuir com a pesquisa e cujos responsáveis não assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, não poderão ter qualquer contato com o pesquisador; (7) o pesquisador se compromete a manter a Equipe Gestora informada de todo o processo; (8) a participação dos alunos não deve ocasionar ônus à aprendizagem dos pesquisados e ao processo pedagógico da escola como um todo, de maneira a possibilitar a suspensão dessa autorização.

São José dos Campos, 04 de novembro de 2019.


CRISTINE DE ANGELIS PINTO
Secretária de Educação e Cidadania
Município de São José dos Campos – SP
CNPJ: 46.643.466/0001-06

ANEXO IV

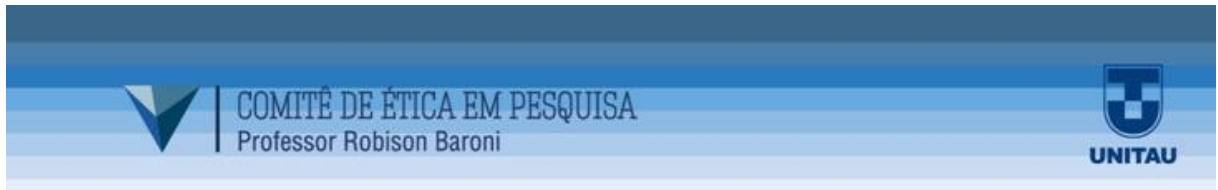


TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“Autoconceito do aluno no contexto escolar: relação professor aluno”** sob a responsabilidade da pesquisadora **Marinalva Sampaio Guimarães**, aluna do Curso Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Nesta pesquisa pretendemos **“investigar as contribuições da relação professor aluno na formação do autoconceito, na ótica do aluno”**. A participação dele é voluntária e se dará por meio de **“responder a um questionário com 20 itens para avaliar o autoconceito do aluno. Responderá se necessário a uma entrevista individual que será gravada”**. Esta pesquisa apresenta risco mínimo **como indisposição, desconforto e constrangimento, durante aplicação**. Apesar disso, o menor tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa, de responsabilidade do pesquisador responsável. O menor poderá não responder ao que não desejar e interromper as respostas se preferir, a pesquisadora estará disponível para conversar e orientá-lo. **Se ele aceitar participar estará contribuindo para identificar se a imagem que o aluno tem de si está associada ao convívio com o professor. Dessa forma, “o trabalho irá fornecer elementos para que se possam melhorar as relações interpessoais no espaço escolar, pretende também indicar a importância de proporcionar vivências significativas aos alunos, favorecendo na construção do autoconhecimento”**. Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Para qualquer outra informação o sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Marinalva Sampaio Guimarães pelo telefone (12) 982175266. Inclusive ligações a cobrar ou pelo e-mail nani.q.s@bol.com.br. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

NOME DO PESQUISADOR

RÚBRICA: _____



Consentimento Pós-informação

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

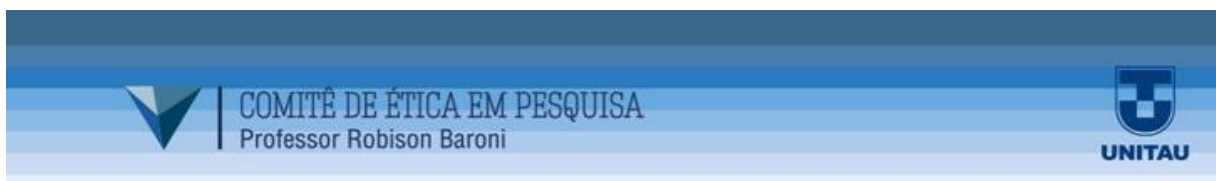
_____, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) responsável

NOME DO PESQUISADOR

RÚBRICA: _____

ANEXO V



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(No caso do menor entre 12 a 17 anos)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“Autoconceito do aluno no contexto escolar: relação professor aluno”**. Nesta pesquisa pretendemos **“investigar as contribuições da relação professor aluno na formação do autoconceito, na ótica do aluno”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Marinalva Sampaio Guimarães**, aluna do Curso Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU).

Sua participação é voluntária e se dará por meio de **“responder a um questionário com 20 itens para avaliar o autoconceito do aluno. Responderá se necessário a uma entrevista individual que será gravada”**. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa serão mínimos como **indisposição, desconforto ou constrangimento, durante aplicação. Caso ocorra qualquer um dos riscos expostos, serão tomadas as providências necessárias, inclusive encaminhamento para serviço especializado psicológico. Se você aceitar participar estará contribuindo para “identificar se a imagem que o aluno tem de si está associada ao convívio com o professor. Dessa forma, o trabalho irá fornecer elementos para que se possa melhorar a relação interpessoal no espaço escolar, pretende também indicar a importância de proporcionar vivências significativas aos alunos, favorecendo na construção do autoconhecimento”**. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

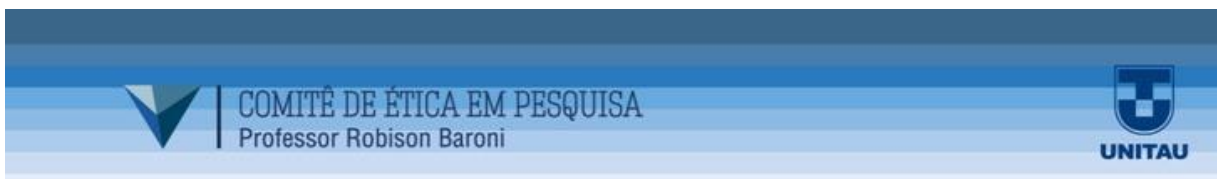
Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Para qualquer outra informação o sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Marinalva Sampaio Guimarães pelo telefone (12) 982175266. Inclusive ligações a cobrar, e-mail nani.q.s@bol.com.br.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

NOME DO PESQUISADOR

RÚBRICA: _____



Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

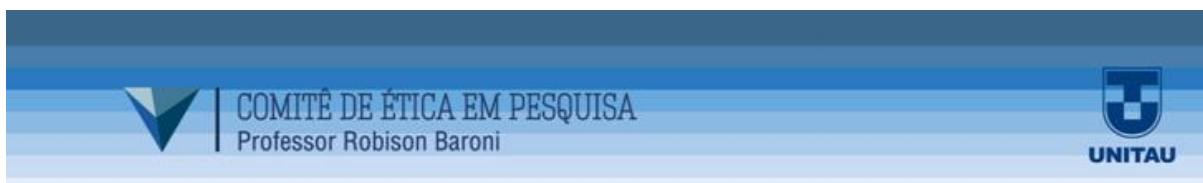
São José dos Campos, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) menor

NOME DO PESQUISADOR

RÚBRICA: _____

ANEXO VI



TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu Marinalva Sampaio Guimarães, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado O AUTOCONCEITO DO ALUNO NO CONTEXTO ESCOLAR: relação professor e aluno, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

São José dos Campos, de novembro de 2019

NOME DO PESQUISADOR

RÚBRICA: _____

ANEXO VII

Versão da escala de autoconceito adaptada por Sarriera, José Castellá *et al.*

ESCALA DE AUTOCONCEITO MULTIDIMENSIONAL											
ITENS DA AF5											
0 = NUNCA						10 = SEMPRE					
FATOR ACADÊMICO											
1. Os meus professores consideram-me um aluno dedicado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Sou um/a bom/boa estudante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Os meus professores apreciam-me	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Trabalho muito em aula	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Faço bem os trabalhos da escola	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Os meus professores consideram-me inteligente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Considero-me educado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
FATOR FAMILIAR											
8. Sinto-me querido pelos meus pais	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Os meus pais me dão confiança	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. A minha família me ajudaria em qualquer tipo de problema	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Sinto-me feliz em casa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
FATOR FÍSICO											
12. Sou bom/boa em fazer esportes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Procuram-me para fazer atividades esportivas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Tenho cuidado com o meu físico	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Agrada-me como sou fisicamente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Sou uma pessoa atraente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

FATOR SOCIAL											
17. Consigo amigos/as facilmente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Tenho muitos amigos/as	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Sou uma pessoa amigável	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Os meus amigos/as me apreciam	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

APÊNDICES

APÊNDICE I

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

“O que você achou do questionário que respondeu?”

“Como é sua vida na escola, como se sente?”

“Que matéria você gosta?”

“E sobre as matérias de português e matemática, como se sente?”

“Tem algo na escola que te incomoda?”

“O que você acha que as pessoas da sala pensam de você?”. “E o professor?”

“Você acredita que é verdade?”

“Você já teve boas experiências com algum professor esse ano?”

“Houve experiências que não foram legais com algum professor?”

“O que você acha que é legal em você?”

“O que você acha que não é legal em você?”

“Você lembra-se de alguma experiência boa ou ruim com o professor que tenha marcado a sua vida?”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

APÊNDICE II

ENTREVISTA 1

PESQUISADORA O que você achou das perguntas que respondeu do questionário?

A1 Ah, eu gostei porque não perguntou só de coisa da escola.

PESQUISADORA Como que é a sua vida na escola como é que você se sente?

A1 Eu admito que na sala de aula eu não sou aquela pessoa que fala demais para o professor, mas acho que eu sou bem na minha. Sou aquela pessoa que faz tudo certinho o que o professor pede pra fazer. Converso algumas vezes com as pessoas, sou meio quieta na sala.

PESQUISADORA Ah, você é tímida, ou não?

A1 É, algumas vezes só quando eu quero.

PESQUISADORA Mas você é se sente bem lá?

A1 Me sinto bem lá.

PESQUISADORA E, pensando nas disciplinas que você tem, qual é a matéria que você mais gosta?

A1 Se eu tivesse no ano passado diria matemática, mas agora não, não dá.

PESQUISADORA Por quê, está muito difícil?

A1 Não... Ciências é melhor, ciências.

PESQUISADORA Então no caso para você esse ano a matéria que você mais gosta é ciências?

A1 Sim.

PESQUISADORA Mas no ano passado era matemática?

A1 Era matemática.

PESQUISADORA Ah, entendi.

A1 Eu gostava de ser desafiada.

PESQUISADORA Mas você acha que esse ano, você não é mais desafiada?

A1 Ah, por conta da quarentena eu não tenho muito contato com o professor, sabe.

PESQUISADORA E hoje é ciências então?

A1 É ciências, no curso preparatório faço biologia e química e entro na ciência, aí por isso que falei ciências.

PESQUISADORA E você gosta, de matemática?

A1 É... aceitável.

PESQUISADORA E português, como você se sente nessa disciplina de português?

A1 Olha, eu vou ser muito sincera agora, é... No ano passado eu peguei uma professora que eu simplesmente não gostava. Eu não sei se eu não aprendi por conta dela não passar nada, ou eu não entender nada porque não deixavam ela falar. Então eu não entendi nada dela o ano todo, simplesmente nas provas dela era interpretação de texto, a gente respondia, eu não gostava... Não gosto de português.

PESQUISADORA Esse ano é a mesma professora?

A1 Outra professora, ela é muito legal, ela sim, eu aprendi com ela.

PESQUISADORA E foi bem pouquinho...

A1 Foi bem pouquinho, mas a diferença é enorme entre o aprendizado de uma pra outra.

PESQUISADORA E assim, pensando na forma de ensino hoje, português está difícil?

A1 Não, não.

PESQUISADORA E tem alguma coisa na escola que te incomoda? Pensando nas relações na sua sala, com os professores, tem alguma coisa lá na escola, a equipe gestora, tem alguma coisa que te incomoda?

A1 Olha, de modo geral não. A escola S foi uma das melhores que eu já estudei, lá é muito diferente das outras. Tem Semana da Arte, que escola tem Semana da Arte?

PESQUISADORA Então você acha que ela é diferente porque tem essas atividades diferenciadas como a Semana da Arte?

A1 É.

PESQUISADORA Entendi, tem mais alguma coisa na escola que você classifica que a torna diferente das outras, além da Semana da Arte?

A1 Hum, não, acho que são as atividades extracurriculares em geral.

PESQUISADORA Lá na sua sala, o que você acha que as pessoas pensam de você?

A1 *Nerd!*

PESQUISADORA Mas quem pensa isso de você, são seus amigos, professores, todo mundo?

A1 Acho que quem não me conhece, pode falar *nerd*, agora quem me conhece mesmo na sala de aula, pode-se dizer que eu falo muito e, eu faço o que o professor fala.

PESQUISADORA Ah entendi. E os professores, o que você acha que eles pensam de você?

A1 Uma aluna responsável.

PESQUISADORA E você, o que você pensa sobre você? Você acredita que o que as pessoas pensam de você é verdade?

A1 Sim.

PESQUISADORA E os seus amigos, você acredita que é verdade o que eles pensam de você?

A1 É... também, eu não gosto de fazer trabalho em grupo, é muito chato.

PESQUISADORA E lá na sua sala, você tem grupo restrito de amigos ou você conversa com todo mundo?

A1 Eu converso quando é preciso, tipo trabalho, vamos fazer um negócio aqui, vamos conversar.

PESQUISADORA Ah sim, quando é preciso.

A1 Aha.

PESQUISADORA Entendi. Você já teve boas experiências com algum professor esse ano?

A1 A professora de Ciências, eu me lembro de uma aula que ela deu um texto imprimido pra gente sobre moléculas. Eu comentei com ela que já vi essa aula no curso, ela achou legal e interessante. Ela é muito sociável, é tipo uma adolescente no corpo de um adulto. Ela fala “cara” na sala de aula, tem uma “foca” na ciência na porta dela.

PESQUISADORA Então, a boa experiência que você pode relatar é sobre essa aula, que ela ficou super interessada?

A1 Sim.

PESQUISADORA Você gostou no caso, por ela ter demonstrado interesse?

A1 Sim é legal que já eu sabia da matéria, é muito legal essa sensação.

PESQUISADORA Você, já teve alguma experiência que não foi legal, pensando na sua trajetória enquanto estudante?

A1 Acho que com o professor B. Ele pegou a gente desde o sexto ano até o oitavo, ele simplesmente desistiu da gente esse ano. Eu não gostava dele, se pudesse dormiria na aula dele, porque é muito chato. Simplesmente todo ano dava um big de um texto, comentava sobre ele e falava se vira pra responder. Toda aula era assim. Uma coisa que ele sempre dava era tarefa. Isso é muito irritante!

PESQUISADORA O que você acha que é legal em você?

A1 O meu interesse nas coisas, dos assuntos novos e, eu perguntar pra professora.

PESQUISADORA Se não for pensar na escola, tem alguma coisa que você acha que é legal?

A1 Eu sou bem criativa quando estou no meu horário livre, costumo desenhar ou a ler. Antes da quarentena estava fazendo balé, mas aí chegou a quarentena e estragou.

PESQUISADORA Você gosta de balé?

A1 Gosto, nossa é muito bom, eu esqueço todos os meus problemas quando eu danço balé.

PESQUISADORA Que legal!

PESQUISADORA O que você acha que não é legal em você?

A1 Acho que eu sou muito sincera. Às vezes magoa.

PESQUISADORA Entendi, a sua sinceridade, você acha que às vezes magoa as pessoas?

A1 É, magoa. Tipo assim, se a amiga pergunta: Eu fiquei bonita com essa roupa? Eu respondo o que penso, tipo “Não, ficou horrível”!

PESQUISADORA Você se lembra de alguma experiência boa ou ruim com um professor que tenha marcado a sua vida? Uma situação que marcou sua vida?

A1 A professora de sala de leitura do sexto ano. Em 2016, ela teve uma idéia, que foi de cada turma fazer... uma gincana literária, é esse o nome. Nossa foi muito bom. Cada sala teve que escrever um livro a gente teve que fazer um teatro sobre esse livro. Então foi uma história da Emília que a gente fez, eu não lembro qual era.

PESQUISADORA Nossa que legal!

A1 Nossa, essa experiência foi muito boa, que pena que ela saiu foi para a tarde.

PESQUISADORA Então, pensando em toda sua trajetória, tanto ciclo I como ciclo II, essa experiência com a professora na sala de leitura foi a que marcou a sua vida?

A1 Foi, nossa, foram incríveis aqueles dias.

APÊNDICE III

Entrevista 2

PESQUISADORA Primeiramente eu gostaria de saber se você gosta da escola S você gosta de lá?

A2 Nossa eu amo aquela escola, eu não queria sair de lá não.

PESQUISADORA Que bom, faz tempo que você estuda lá?

A2 Nove anos.

PESQUISADORA Ah, então você sempre estudou lá?

A2 Sim.

PESQUISADORA O que você achou do questionário que você respondeu?

A2 Ah, eu achei legal, gostei.

PESQUISADORA Como é sua vida na escola na escola S? Como você se sente lá?

A2 Eu me sinto bem, porque gosto daquele lugar.

PESQUISADORA E qual é a matéria que você mais gosta? Você tem alguma matéria preferida?

A2 Antes eu gostava muito de matemática, hoje em dia não, porque piorou bastante, mas acho que gosto bastante de ciências, matemática não sei...

PESQUISADORA Então você gostava mais de matemática antes?

A2 Sim.

PESQUISADOR E hoje não tanto?

A2 Sim

PESQUISADORA Por quê?

A2 Não sei, parece que ficou mais difícil, fui perdendo o gosto.

PESQUISADORA E o professor é o mesmo?

A2 Não.

PESQUISADORA E qual a outra que você falou?

A2 Ciências, mas também nem tanto, eu gosto mais da professora, do jeito que ela explica.

PESQUISADORA Então hoje ciências é a que você mais gosta?

A2 Sim.

PESQUISADORA E português?

A2 Eu não gosto muito de português.

PESQUISADORA Não gosta, por quê?

A2 Não sinto, que legal estudar Português, não.

PESQUISADORA E tem alguma coisa na escola que te incomoda, que você não se sente bem?

A2 As brincadeiras.

PESQUISADORA Brincadeiras?

A2 Que as pessoas fazem, eu já sofri muito *bullying* lá naquela escola.

PESQUISADORA E essas brincadeiras, quem faz?

A2 São da minha sala.

PESQUISADORA E o que você acha que as pessoas pensam de você?

A2 Eu não sei porque, eu nunca parei para pensar nisso.

PESQUISADORA Os seus amigos, por exemplo, o que você acha que eles pensam de você?

A2 Que eu sou muito estressada, eles sempre reclamam sobre isso. Eles falam que eu também sou boa conselheira.

PESQUISADORA E os professores, o que acha que eles pensam de você?

A2 Nossa, aí eu já não sei, porque eu não sou muito de falar com os professores. Falava bastante com a professora C, só que ela não me dá mais aula, então... Acho que ela era a única professora que conversava bastante.

PESQUISADORA Ah é, mas você não tem nenhuma ideia do que os professores pensam de você?

A2 Ah... Acho, que eles não pensam nada. Eles nunca me elogiaram, mas também não falaram mal. Eu sou mais na minha.

PESQUISADORA Entendi. Você acha que é verdade o que as pessoas pensam de você?

A2 Eu acho que sim.

PESQUISADORA Você não tem ideia do que os professores pensam de você, mas o que pensa em relação aos professores?

A2 Ah eu não sei, porque tem uns que eu também não gosto.

PESQUISADORA Mas você acha que é uma boa aluna, o que você pensa, enquanto aluna?

A2 Ah, eu não sei porque, eu também, não sou muito preguiçosa, mas também não sou muito esforçada, eu faço o que é para fazer.

PESQUISADORA Você já teve boas experiências com algum professor?

A2 A professora C, só com ela. Ela é mais engraçada, ela se envolve com os alunos.

PESQUISADORA Ela é professora do quê?

A2 Português.

PESQUISADORA E, você já teve alguma experiência que não foi legal com algum professor?

A2 Olha, eu acho que não. Porque como eu disse, eu não sou muito de conversar com os professores. Só pra você ter ideia, nem fico levantando a mão quando eles perguntam, eu sou mais na minha, então eu acho que não teve nenhuma situação não.

PESQUISADORA O que você acha que é legal, em você?

A2 Nossa, não sei. Eu acho que é conselheira mesmo, porque eu não sei se falei, mas eu quero ser psicóloga, então, acho que é isso.

PESQUISADORA Você tem muitos amigos na sua sala?

A2 Eu tenho um pouco, mas eu tenho mais colegas.

PESQUISADORA Você conversa com todo mundo então?

A2 Praticamente todo mundo, menos as pessoas que eu sei que fariam mal a mim, que não querem meu bem.

PESQUISADORA Então, algo que você acha que é bom em você é essa questão de ouvir, de dar conselhos?

A2 Eu e minhas amigas tínhamos criado um grupo para ser do Grêmio, só que o coronavírus chegou. A gente tava com essa ideia de chamar uma psicóloga para a escola S, porque tem muitos meninos e meninas que sofrem com ansiedade, depressão. Já chegou uma menina assim, não sei se é verdade, mas a menina começou a se cortar no banheiro. Então a gente queria essa ideia. A gente escreveu uma folha inteira, com várias ideias boas para a escola, que o pessoal ia gostar. A diretora deixou fazer algumas coisas, a maioria ela deixou, umas três, quatro coisas não. Então a gente já tinha muitos votos. Faltava, quase uma semana pra saber quem ia ser do Grêmio, o coronavírus chegou e nem deu.

PESQUISADORA Ah, então você fazia parte de um dos grupos que estavam se candidatando ao Grêmio? Não sei quando nós voltaremos, e esse é seu último ano lá na escola, mas é uma boa proposta.

A2 Eu sempre falo pra minha mãe, eu quase choro quando eu falo da S, porque parece que eu cresci lá e não quero mais sair. Porque eu criei uma história, conheci amigos fiz um monte de coisa, e meu último ano não poder aproveitar, é muito triste. Quando eu estava no sexto ano, eu lembro que eu conhecia todo mundo, todo muito mesmo, cada pessoa.

PESQUISADORA Você não é muito de ficar conversando?

A2 Não, tipo eu não sou de conversar com os professores, mas eu sei o horário que é pra conversar, porque senão, leva ocorrência.

PESQUISADORA E o que não é legal em você? Você já falou o que é legal...

A2 Dizem que eu sou grossa.

PESQUISADORA Mas com quem?

A2 Com qualquer pessoa porque, eu não sei o que acontece comigo que do nada me dá raiva de alguma coisa.

PESQUISADORA E você se lembra de alguma experiência que pode ser boa ou pode ser ruim com algum professor que tenha marcado a sua vida? Alguma coisa assim, específica que algum professor fez que marcou para você?

A2 Olha, eu acho que não, ou teve, porque no quarto ano, eu não sei se você sabe, mas eu participei de um..., era, como que é o nome? Esqueci o nome eu tenho até o troféu. Era fora da escola, a gente tinha que ler muito, aí minha sala ganhou, a gente foi para a prefeitura, está até no Google a foto da gente lá na Câmara Municipal.

PESQUISADORA Vocês fizeram uma atividade de leitura, e vocês ganharam, é isso?

A2 A minha sala ganhou.

PESQUISADORA Isso foi no quarto ano?

A2 Isso, eu esqueci o nome do evento. Acho que essa foi a coisa que mais marcou mesmo. Acho que não teve outra coisa.

PESQUISADORA Entendi. Você acha que a escola tem alguma coisa de diferente das outras escolas?

A2 Olha, eu acho que é o ambiente que faz bem. Na S não é tipo uma escola, como diz, não é tipo uma escola Objetivo da vida, não, é coisa simples pra mim, sabe, porque pra mim o ensino vai ser o mesmo.

APÊNDICE IV

Entrevista 3

PESQUISADORA O pensa das aulas não presenciais?

A3 Às vezes eu quero falar direto com o professor, mas tem aí tem o celular, *WhatsApp* no meio.

PESQUISADORA Você não está gostando então?

A3 Não, eu tô achando bom porque a gente está estudando. Mas eu acho que não tá daquele jeito...

PESQUISADORA Você gosta da escola?

A3 Gosto.

PESQUISADORA O que você achou daquele questionário que respondeu?

A3 Eu achei bem interessante porque é uma coisa diferente que a gente está testando.

PESQUISADORA E lá na escola você falou que estuda desde o primeiro ano, como que é a sua vida na escola? Como você se sente?

A3 Eu gosto porque eu estou junto com meus amigos que eu estudo com eles desde sempre, gosto de fazer novas amizades, conhecer melhor os professores.

PESQUISADORA Qual é a sua matéria preferida, que você mais gosta?

A3 É educação física.

PESQUISADORA E sobre português, matemática como é que você se sente nas aulas?

A3 Eu me sinto bem porque minha mãe é professora, eu faço um curso onde ela trabalha.

PESQUISADORA Sua mãe é professora de qual disciplina?

A3 Ela se formou em matemática e trabalha num curso particular.

PESQUISADORA Então você gosta tanto de português como de matemática, ou tem alguma que você gosta mais?

A3 Ah, tem inglês também.

PESQUISADORA Tem alguma coisa lá na escola que te incomoda?

A3 Não.

PESQUISADORA Pensando no relacionamento com os amigos, ou com os professores, ou com a equipe da direção, não tem nada que te incomoda?

A3 Não.

PESQUISADORA O que você acha que as pessoas pensam de você?

A3 Eu acho que elas devem pensar bem, porque eu sempre tô tirando notas boas e os professores sempre estão me elogiando.

PESQUISADORA Então você acha que os professores pensam bem de você, e os seus amigos, o que você acha que eles pensam de você?

A3 Os que a gente tem mais intimidade, que a gente sempre está falando direto, até pelo *WhatsApp*, eles gostam de mim porque sempre a gente está jogando junto, muitas vezes fazendo os trabalhos juntos.

PESQUISADORA Então você acha que seus amigos gostam de você?

A3 Aha.

PESQUISADORA Tem alguma qualidade que você tem e você acha que os amigos te admiram?

A3 Eu tenho muitas responsabilidades, compromisso.

PESQUISADORA Pensando nos seus amigos e nos seus professores. Você imagina que o que eles pensam de você, é verdade?

A3 Alguns sim, agora teve mudanças, teve uns professores que mudaram, tem muitos que eu não sei dizer, porque eu não tive muita convivência com os professores.

PESQUISADORA Mas, os outros professores que você me falou que já te conhecem, que você conviveu com eles, você acha que o que eles pensam de você, é verdade?

A3 Sim.

PESQUISADORA Você já teve boas experiências com algum professor?

A3 Aha.

PESQUISADORA Qual, por exemplo?

A3 No ano passado, em geografia a gente estava fazendo um trabalho sobre a nascente. A professora escolheu alguns alunos para fazer, um relatório vídeo sobre a nascente, sobre como podia melhorar, a limpeza.

PESQUISADORA Pensando no ano passado, uma experiência boa que você tem para falar, é essa de Geografia?

A3 Aha.

PESQUISADORA Teve mais alguma outra, que você gostou bastante?

A3 Teve no quinto ano, a professora de educação física escolheu alguns alunos para participar de um festival de queimada.

PESQUISADORA E você já teve alguma experiência que você achou que não foi legal com algum professor?

A3 Não.

PESQUISADORA O que você acha que é legal em você?

A3 O meu jeito de ser engraçado, alegre.

PESQUISADORA Essas são as suas qualidades? Tem mais alguma coisa que você acha que é legal?

A3 Eu também acho que eu sou bem nos esportes que eu faço.

PESQUISADORA O que você acha que não é legal em você? Porque a gente tem qualidades e a gente tem defeitos. Tem alguma coisa que você acha que não é legal em você?

A3 Eu acho que não, às vezes eu esqueço as coisas, mas isso tem como mudar.

PESQUISADORA Você se lembra de alguma experiência, essa experiência ela pode ser ou boa ou ruim, com algum professor que tenha marcado a sua vida?

A3 Foi uma vez no sexto ano que a professora de ciências, pediu para a gente ajudar na horta e também nesse negócio da nascente do vídeo.

PESQUISADORA Tem mais algo de legal que você quer me contar da escola?

A3 Não, acho que é só isso. Também tem a Semana da Arte, as épocas de interclasse são legais também.

PESQUISADORA Eu já ouvi falar dessa Semana da Arte, ela é diferente?

A3 É porque é uma semana que, a professora pede para você fazer vários trabalhos, de cartaz. Também tem a semana que a gente faz várias brincadeiras de criar várias atividades de com massinha, fazer várias coisas com papel celofane.

PESQUISADORA Você acha que a escola que você estuda é legal?

A3 Eu acho que é legal.

PESQUISADORA Tem algo de diferente nela que a torna mais legal que as outras?

A3 Sim, porque a nossa escola é uma das únicas do nosso bairro que tem a nascente, então tem várias épocas que alguns alunos cuidam da nascente. Limpar, cuidar, fazer atividade de cartaz de como preservar a nascente.

PESQUISADORA Agradeço imensamente a sua disponibilidade.

APÊNDICE V

Entrevista 4

ENTREVISTADORA Você estuda, há quanto tempo na escola S?

A4 Sete anos.

PESQUISADORA E na escola, como é que você se sente lá? Você gosta?

A4 Eu gosto dela, eu acho bem legal, eu gosto dos alunos e tal, dos professores.

PESQUISADORA E por que você gosta?

A4 Porque é um lugar bem de aprendizado, é legal estudar lá e a gente se sente bem.

PESQUISADORA O que você achou do questionário que você respondeu?

A4 Achei legal.

PESQUISADORA E, você tem muitos amigos lá na escola?

A4 Uns cinco, seis.

PESQUISADORA Mas então você não conversa com todo mundo da sala?

A4 Não.

PESQUISADORA Qual é a sua matéria é preferida, qual a disciplina que você mais gosta?

A4 História.

PESQUISADORA História, e você vai bem nela? Você tira notas boas?

A4 É, mais ou menos.

PESQUISADORA E português e matemática, como é que você se sente com essas disciplinas?

A4 Eu gosto de português e matemática. Eu sempre gostei de ler livros, só que mesmo gostando delas, elas não são minhas preferidas. Eu prefiro mais história mesmo.

PESQUISADORA Tem alguma coisa lá na escola que te incomoda? Que você acha que não é legal?

A4 Não, acho que não.

PESQUISADORA E você é tímido?

A4 Sou, muito.

PESQUISADORA O que você acha que as pessoas pensam de você? Lá, na sua escola?

A4 Acho que elas pensam que eu sou legal, sei lá, acho que elas pensam que eu sou legal.

PESQUISADORA Os seus amigos no caso?

A4 É.

PESQUISADORA E pensando nos professores, o que você acha que os professores pensam de você?

A4 Meus professores sempre falou que eu sou dedicado nos estudos, eu acho que eles pensam bem.

PESQUISADORA E você gosta dos professores?

A4 Sim.

PESQUISADORA Você acredita que o que os seus amigos e os professores pensam de você, é verdade?

A4 Sim.

PESQUISADORA Você acha que você é legal e dedicado?

A4 Sim.

PESQUISADORA Você já teve boas experiências com algum professor?

A4 Como assim?

PESQUISADORA Você teve alguma experiência legal que você achou que foi diferente, que o professor fez?

A4 Já.

PESQUISADORA Qual?

A4 É, mais sobre os trabalhos, eu acho bem legal os trabalhos que eles lançam. Teve uma vez que a professora de Ciências mandou a gente fazer um fogão e a gente fez e foi bem legal. E também tinha os teatros da sala de leitura, bem legal.

PESQUISADORA Então você gosta dessas atividades que os professores desenvolvem com os alunos, os trabalhos?

A4 Sim.

PESQUISADORA E a outra experiência que você achou que foi bem legal também, a sala de leitura?

A4 É.

PESQUISADORA O quê ela fez de interessante, que você achou que foi bem legal?

A4 A gente fez um teatro. Nossa, eu tava no segundo ou terceiro ano, a gente fez um teatro e as pessoas riam.

PESQUISADORA Teve alguma experiência que não foi boa, que não foi legal com algum professor?

A4 Não, são todos legais.

PESQUISADORA O que você acha que é legal em você? Assim, pensando nas suas qualidades?

A4 Ah, eu acho que eu sou engraçado muitas das vezes, que eu gosto de rir bastante e que eu, normalmente sou bem bagunceiro. Daí eu começo a bagunçar, mas acho que é uma coisa boa minha.

PESQUISADORA Então, você é engraçado e aí você faz os amigos darem risada?

A4 Isso.

PESQUISADORA Você é bagunceiro?

A4 É.

PESQUISADORA Você é muito bagunceiro na sala?

A4 É, mais ou menos.

PESQUISADORA Tem mais alguma qualidade em você, que é legal?

A4 Eu acho que eu sou bonito também.

PESQUISADORA E o que você acha que não é legal em você? Você falou das qualidades, agora a gente vai pensar nos defeitos...

A4 Eu acho que é porque eu sou muito tímido. Quando começo a conversar eu não paro de falar e acaba que atrapalhando nas aulas e, eu não penso antes de fazer as coisas.

PESQUISADORA Então você faz bagunça, mas tem poucos amigos?

A4 É.

PESQUISADORA E você lembra de alguma experiência que pode ser boa ou ruim, com algum professor que tenha marcado a sua vida?

A4 Pior que não.

PESQUISADORA Pensando nas aulas que você tem agora, que não são presenciais, o que você está achando?

A4 Ah, eu não estou fazendo elas porque eu ando meio ocupado, mas eu acho que é uma forma boa de fazer os estudantes é, não perder as matérias enquanto a pandemia está aí.

PESQUISADORA Por que você não consegue cumprir as atividades?

A4 É porque eu trabalho, depois eu chego em casa e sei lá, eu acabo esquecendo também.

PESQUISADORA E você trabalha onde?

A4 Eu trabalho com meu pai.

Pesquisadora Tem mais alguma coisa que você gostaria de contar lá da escola?

A4 Hum, deixa eu ver. Ah, pior que eu não sei.

PESQUISADORA Alguma atividade ou até mesmo, os professores, a equipe gestora?

A4 Eu não sei se as outras escolas fazem, mas lá tem enriquecimento curricular, acho que é esse o nome, que ele ensina a você gastar seu dinheiro corretamente, guardar dinheiro, essas coisas. Eu acho bem legal, porque é uma matéria que a gente vai levar para a vida, porque, a gente precisa.

PEQUISADORA Agradeço imensamente a sua colaboração e disponibilidade para me ajudar nessa pesquisa.

APÊNDICE VI

Dados Coletados

Tabela 14 – Autoconceito Geral Fator Acadêmico

Estatística Descritiva					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
fator_acadêmico	132	3,14	10,00	7,7435	1,42538
Número Válido	132				

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2021.

Tabela 15 – Autoconceito Geral Fator Familiar

Estatística Descritiva					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
fator_familiar	132	2,25	10,00	8,9583	1,52278
Número Válido	132				

Fonte: Elaborada pela pesquisadora 2021.

Tabela 16 – Autoconceito Geral Fator Físico

Estatística Descritiva					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
fator_físico	132	,00	10,00	6,5152	2,30289
Número Válido	132				

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2021.

Tabela 17 – Auto Conceito Geral Fator Social

	Estatística Descritiva				
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
fator_social	132	2,00	10,00	7,8428	2,03697
Número Válido	132				

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2021.

Tabela 18 - Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Estatística de Confiabilidade	
	Alfa de Cronbach baseado em itens padronizados	N de itens
,889	,900	20

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2021.

Tabela 19 - Alfa de Cronbach – Fator Acadêmico

Alfa de Cronbach	Estatística de Confiabilidade	
	Alfa de Cronbach baseado em itens padronizados	N de itens
,886	,887	7

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2021.

Tabela 20 - Alfa de Cronbach – Fator Familiar

Alfa de Cronbach	Estatística de Confiabilidade		N de itens
	Alfa de Cronbach baseado em itens padronizados		
,844	,858		4

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2021.

Tabela 21 - Alfa de Cronbach – Fator Físico

Alfa de Cronbach	Estatística de Confiabilidade		N de itens
	Alfa de Cronbach baseado em itens padronizados		
,808	,810		5

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2021.

Tabela 22 - Alfa de Cronbach – Fator Social

Alfa de Cronbach	Estatística de Confiabilidade		N de itens
	Alfa de Cronbach baseado em itens padronizados		
,823	,830		4

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2021.

Tabela 23 – Teste T Independente - SPSS

		Teste de Amostras Independentes									
		Teste de Levene para igualdade de variedades		Teste T para igualdade de médias							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	95% ConfidenceIntervalofthe Difference		
										Lower	Upper
fator_familiar	Variações iguais assumidas	4,096	,045	1,043	130	,299	,28293	,27116	-,25353	,81940	
	Variâncias iguais não assumidas			1,134	129,919	,259	,28293	,24957	-,21082	,77669	
fator_físico	Variações iguais assumidas	,518	,473	1,163	130	,247	,47635	,40967	-,33413	1,28682	
	Variância iguais não assumidas			1,172	111,965	,244	,47635	,40644	-,32897	1,28166	
fator_social	Variações iguais assumidas	,019	,891	-,159	130	,874	-,05793	,36421	-,77847	,66260	
	Variâncias iguais não assumidas			-,157	105,026	,875	-,05793	,36824	-,78808	,67222	
fator_acadêmico	Variações iguais assumidas	,091	,763	-1,228	130	,222	-,31113	,25341	-,81248	,19022	
	Variâncias iguais não assumidas			-1,226	108,561	,223	-,31113	,25378	-,81413	,19188	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2021.

	Sig. (Bicaudal)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,030	,110	,000	,000	,000	,010	,004	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
	Correlação de Pearson	,494**	,594**	,585**	,403**	,447**	1	,458**	,348**	,387**	,219*	,150	,093	,091	,332**	,197*	,187*	,120	,122	,098	,383**
i6	Sig. (Bicaudal)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,012	,085	,290	,297	,000	,023	,032	,172	,165	,263	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
	Correlação de Pearson	,456**	,488**	,488**	,516**	,474**	,458**	1	,200*	,199*	,124	,080	,011	,031	,233**	,072	,095	,027	,005	,238**	,319**
i7	Sig. (Bicaudal)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,021	,022	,155	,359	,903	,726	,007	,414	,278	,763	,957	,006	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
	Correlação de Pearson	,241**	,263**	,335**	,236**	,408**	,348**	,200*	1	,656**	,579**	,593**	,207*	,210*	,339**	,520**	,368**	,091	,205*	,298**	,425**
i8	Sig. (Bicaudal)	,005	,002	,000	,007	,000	,000	,021		,000	,000	,000	,018	,015	,000	,000	,000	,298	,019	,001	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
	Correlação de Pearson	,153	,194*	,313**	,251**	,351**	,387**	,199*	,656**	1	,714**	,550**	,179*	,188*	,420**	,504**	,320**	,202*	,262**	,221*	,454**
i9	Sig. (Bicaudal)	,079	,026	,000	,004	,000	,000	,022	,000		,000	,000	,040	,031	,000	,000	,000	,020	,002	,011	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
	Correlação de Pearson	,094	,173*	,186*	,207*	,360**	,219*	,124	,579**	,714**	1	,514**	,133	,170	,308**	,498**	,379**	,135	,266**	,173*	,301**
i10	Sig. (Bicaudal)	,286	,048	,033	,017	,000	,012	,155	,000	,000		,000	,130	,051	,000	,000	,000	,124	,002	,047	,000

	Correlação de Pearson	,113	,227**	,357**	,216*	,348**	,187*	,095	,368**	,320**	,379**	,447**	,378**	,372**	,304**	,622**	1	,349**	,357**	,226**	,435**
i16	Sig. (Bicaudal)	,198	,009	,000	,013	,000	,032	,278	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,009	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
	Correlação de Pearson	,079	,179*	,178*	,180*	,224**	,120	,027	,091	,202*	,135	,145	,306**	,249**	,317**	,332**	,349**	1	,713**	,577**	,448**
i17	Sig. (Bicaudal)	,367	,040	,041	,038	,010	,172	,763	,298	,020	,124	,098	,000	,004	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
	Correlação de Pearson	-,024	,144	,205*	,356**	,250**	,122	,005	,205*	,262**	,266**	,324**	,321**	,263**	,363**	,329**	,357**	,713**	1	,547**	,551**
i18	Sig. (Bicaudal)	,786	,100	,018	,000	,004	,165	,957	,019	,002	,002	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
	Correlação de Pearson	,087	,247**	,200*	,306**	,388**	,098	,238**	,298**	,221*	,173*	,353**	,161	,040	,346**	,265**	,226**	,577**	,547**	1	,459**
i19	Sig. (Bicaudal)	,321	,004	,022	,000	,000	,263	,006	,001	,011	,047	,000	,065	,645	,000	,002	,009	,000	,000		,000
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
	Correlação de Pearson	,328**	,391**	,504**	,474**	,523**	,383**	,319**	,425**	,454**	,301**	,341**	,304**	,252**	,406**	,403**	,435**	,448**	,551**	,459**	1
i20	Sig. (Bicaudal)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bicaudal).

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bicaudal).

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2021.