



# Universidade de Brasília

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO

TATIANA LEMOS DOS SANTOS

**AUTOCONCEITO DO ESTUDANTE DE 5º. ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE MEDIDA**

Brasília – DF

2018

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Girlene Ribeiro de Jesus.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação – POGE

Área de Concentração: Avaliação de políticas públicas para a educação básica

BRASÍLIA - DF

Junho de 2018

BB4131

LEMOS, Tatiana dos Santos.

O autoconceito do estudante de 5º. ano do Ensino Fundamental: a construção de um instrumento de medida / Tatiana dos Santos LEMOS;

orientador Girlene Ribeiro de JESUS. -- Brasília, 2018.

153 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Acadêmico em Educação) -- Universidade de Brasília, 2018.

1. Políticas públicas em educação no Brasil. 2. Qualidade da educação. 3. Metodologia e Resultados. I. JESUS, Girlene Ribeiro de, orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pela autora

**AUTOCONCEITO DO ESTUDANTE DE 5º. ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE MEDIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade de Brasília, como parte das exigências necessárias para a obtenção do título de Mestre em Educação, vinculado à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação – POGE. Defendida em 18 de junho de 2018. Aprovada pela Banca Examinadora, constituída pelos(as) professores(as) doutores(as):

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Girlene Ribeiro de Jesus  
Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Orientadora de Pesquisa

---

Prof. Dr. Cleyton Hércules Gontijo  
Universidade de Brasília  
Departamento de Matemática  
Examinador Externo

---

Prof. Dr. Joaquim José Soares Neto  
Universidade de Brasília  
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares  
Examinador Externo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Kátia Augusta Curado P. Cordeiro da Silva  
Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Suplente

**Tatiana Lemos dos Santos** é licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2002) e posteriormente especializou-se em Psicopedagogia Institucional, Direito Público e Gerência em Marketing. Atualmente é Pedagoga – Orientadora Educacional do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE/DF e membra do Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Avaliação da Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB. Curriculum Lattes: <http://lates.cnpq.br/4608831328390603>

Dedico esta pesquisa àqueles(as) que como eu,  
seguem firmes em seus objetivos e procuram  
não se abater por limitações ou adversidades.

“Há os que se queixam do vento.  
Os que esperam que ele mude,  
E os que procuram ajustar as velas”  
William G. Ward

## AGRADECIMENTOS

Sou grata ao Deus Único, Criador dos céus e da Terra e a quem devo toda honra e todo louvor.

À Professora Doutora Danielle Xabregas Nogueira pela acuidade acadêmica a mim dispensada na preparação para a seleção de mestrado e por me manter no prumo acadêmico quando situações adversas à pós-graduação, abruptamente se apresentaram.

À Professora Doutora Girlene Ribeiro de Jesus pela precisão e zelo acadêmicos, assim como pela compreensão nos momentos de dificuldades pessoais.

A minha filha Samira, que é minha força, minha companheirinha, minha alegria e como ela mesmo se intitula, meu “grudinho”.

A minha mãe, irmãos e cunhadas pela torcida desde a aprovação no processo seletivo e pela compreensão e apoio familiar, emocional, logístico e até financeiro durante esta jornada acadêmica.

Às amigas Ana Luiza Gonzaga e Edirce Fonseca pelo apoio emocional, companheirismo, parceria e momentos de descontração há mais de 20 anos e que nesse período não foram diferentes.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pela concessão de afastamento remunerado para estudos, com duração de dois anos.

## RESUMO

Esta pesquisa tratou da construção de um instrumento de medida para avaliar o autoconceito do estudante. Buscou-se direcionar os esforços no sentido de atender ao público de 5º ano do ensino fundamental, situado na faixa etária de nove a onze anos e que no caso das escolas públicas, por força da legislação vigente, deve ser submetido a avaliações em larga escala, por intermédio do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Optou-se, portanto, pela elaboração de uma escala capaz de medir o conceito que o estudante tem de si, ou seja, seu autoconceito, posto que não foi possível encontrar este construto em nenhum dos questionários contextuais de estudantes utilizados nas avaliações em larga escala aplicadas no Brasil, tampouco nos sistemas de avaliação educacional estaduais. Dito de outra forma, esta pesquisa construiu uma medida a ser validada para o contexto nacional que avalia o autoconceito dos estudantes de 5º. ano do ensino fundamental e como fontes de itens na operacionalização da construção da escala, além da literatura e de outros instrumentos semelhantes existentes em contextos estaduais e em outras culturas, foram realizados grupos focais com estudantes e entrevistas com professores do 5º ano do ensino fundamental. Com base nas informações obtidas foi elaborada uma versão preliminar de uma medida de autoconceito, a qual foi submetida à análise de juízes e análise semântica. Os resultados dessas análises indicaram a necessidade de alteração, realocação ou exclusão de itens, não obstante, a maioria dos itens ter alcançado um valor satisfatório no Coeficiente de Validade de Conteúdo - CVC. Com base nos resultados obtidos, pode-se concluir que a medida proposta no presente estudo já se apresenta como uma importante contribuição no campo da avaliação educacional, especialmente no que tange aos fatores contextuais que podem ajudar a explicar o desempenho dos estudantes. O instrumento-piloto, resultado desta pesquisa, deverá ainda passar por um estudo de levantamento de evidências de validade com base na estrutura interna, o que completará o seu processo de validação.

**Palavras-Chave:** Autoconceito. Estudante do 5º ano do ensino fundamental. Questionário contextual.

## ABSTRACT

*This research deals with the construction of a measuring instrument to evaluate the student's self-concept. It was sought to direct the efforts to attend to the public of 5th year of elementary school, situated in the age group from nine to eleven years and that in the case of public schools, under the current legislation, must undergo large-scale evaluations, through the Basic Education Evaluation System (SAEB). It was therefore decided to draw up a scale capable of measuring the student's concept of self, that is, his / her self-concept, since it was not possible to find this construct in any of the contextual questionnaires of students used in large-scale evaluations applied in Brazil, nor in the state educational evaluation systems. Put another way, this research constructed a measure to be validated for the national context that evaluates the self-concept of 5th grade students. year of elementary school and as sources of items in the operationalization of scale construction, in addition to the literature and other similar instruments existing in state contexts and in other cultures, focus groups were carried out with students and interviews with teachers of the 5th year of elementary school. Based on the information obtained, a preliminary version of a self-concept measure was elaborated, which was submitted to the analysis of judges and semantic analysis. The results of these analyzes indicated the need for alteration, reallocation or exclusion of items, nevertheless, most of the items have reached a satisfactory value in the Content Validity Coefficient - CVC. Based on the results obtained, it can be concluded that the measure proposed in the present study is already an important contribution in the field of educational evaluation, especially regarding contextual factors that may help to explain student performance. The pilot instrument, the result of this research, must also undergo a study of evidence of validity based on the internal structure, which will complete its validation process.*

**Keywords:** *Self-concept. Student of the 5th year of elementary school. Contextual questionnaire.*

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

### **GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 -	Fatores explicativos do desempenho escolar de estudantes	17
-------------	--	----

### **QUADROS**

QUADRO 1 -	Escalas correlatas para medir o autoconceito	19
------------	--	----

QUADRO 2 -	Definição do autoconceito e suas dimensões constitutivas	58
------------	--	----

### **FIGURAS**

FIGURA 1 -	Contribuições do estudante para o desempenho escolar: autoconceito	46
------------	---	----

FIGURA 2 -	Grupos focais e entrevistas (fases da elaboração do questionário)	61
------------	--	----

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 -	Comparação de construtos nos questionários contextuais dos estudantes em algumas das avaliações em larga escala brasileiras	44
------------	---	----

TABELA 2 -	Coefficiente de Validade de Conteúdo após análise de juízes da versão preliminar do Questionário de Autoconceito do Estudante de 5º. ano do Ensino Fundamental – QAE5EF	67
------------	---	----

TABELA 3 -	Itens excluídos ou reformulados por fator	69
------------	---	----

TABELA 4 -	Análise Semântica de Itens	71
------------	----------------------------	----

## **LISTA DE APÊNDICES**

APÊNDICE - A	Termo de consentimento livre e esclarecido	87
--------------	--	----

APÊNDICE - B	Roteiro dos grupos focais com os estudantes de 5º. ano do Ensino Fundamental	88
--------------	---	----

APÊNDICE - C	Roteiro para as entrevistas com as professoras de 5º. ano do Ensino Fundamental	89
--------------	--	----

APÊNDICE - D	Instrumento Piloto do QACE5EF	90
--------------	-------------------------------	----

APÊNDICE - E	Análise da Juíza nº. 01	94
--------------	-------------------------	----

APÊNDICE - F	Análise da Juíza nº. 02	98
--------------	-------------------------	----

APÊNDICE - G	Análise da Juíza nº. 03	103
--------------	-------------------------	-----

APÊNDICE - H	Análise da Juíza nº. 04	107
APÊNDICE - I	Análise da Juíza nº. 05	111

## LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
FE	Faculdade de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PDT	Partido Trabalhista Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PSD	Partido Social Democrático
PPA	Plano Plurianual
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/DF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UDN	União Democrática Nacional
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
------------	----

### CAPÍTULO 1

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL	24
--	----

1.1.	Conceitos e marcos históricos	24
1.2.	Concepções de Estado	25
1.3.	Tendências ideológicas de Estado na educação brasileira	27
1.4.	Accountability e educação	30

### CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	34
------------------------------------	----

2.1.	O caso brasileiro: Histórico	34
2.2.	Propósitos da Avaliação	35
2.2.1.	O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB	38
2.2.2.	O conceito de qualidade da educação	39
2.2.3.	As informações contextuais levantadas pelos sistemas de avaliação educacional no Brasil	43
2.2.4.	Construtos relevantes para a avaliação educacional em consonância com a literatura internacional	46
2.2.5.	Fatores relacionados ao estudante	48

### CAPÍTULO 3

3.1.	O AUTOCONCEITO DO ESTUDANTE	51
------	-----------------------------	----

### CAPÍTULO 4

METODOLOGIA	61
-------------	----

4.1.	Procedimentos para a elaboração de instrumentos de medida	61
4.2.	Caracterização da pesquisa e abordagem metodológica	62
4.3.	Amostra para a análise de juízes e análise semântica	63
4.4	Coleta e análise de dados	64
4.4.1.	Grupos Focais	64
4.4.2.	Entrevistas	65
<b>CAPÍTULO 5</b>		
<b>RESULTADOS</b>		66
5.1	Resultados da análise de juízes	66
5.2	Resultados da análise semântica	70
<b>CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>		74
<b>LIMITES E DIFICULDADES À PESQUISA</b>		76
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>		77
<b>APÊNDICES</b>		87
	Apêndice A	87
	Apêndice B	88
	Apêndice C	89
	Apêndice D	90
	Apêndice E	94
	Apêndice F	98
	Apêndice G	103
	Apêndice H	107
	Apêndice I	111
<b>ANEXOS</b>		117
	Anexo A	117
<b>INTRODUÇÃO</b>		

Entre os diversos fins a que se destina a educação, a qualidade desta deve configurar-se como um objetivo a ser perseguido. Pensar em qualidade da educação é estar ciente da impossibilidade de dissociação desta e seus respectivos processos avaliativos, conforme destaca Dourado (2013) ao discorrer sobre políticas públicas para a educação. Pesquisadores internacionais, a exemplo de Early (2007), Maxwell (2004) e Hattie (2009, 2015, 2017) destacam a qualidade da educação estudada à luz de fatores contextuais. Em âmbito nacional, Dourado (2007), Biasi (2009) e Araújo (2016) amplificam o debate, listando as variáveis e insumos mínimos indispensáveis à qualidade da educação.

O Ministério da Educação - MEC delegou ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP a prerrogativa de operacionalizar a avaliação da educação básica nacional e a ferramenta utilizada para este fim é o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que além de aplicar aos estudantes provas de Língua Portuguesa e Matemática, e mais recentemente, Ciências da Natureza, solicita que ao final da aplicação dos exames destas disciplinas, os estudantes possam responder também um questionário contextual.

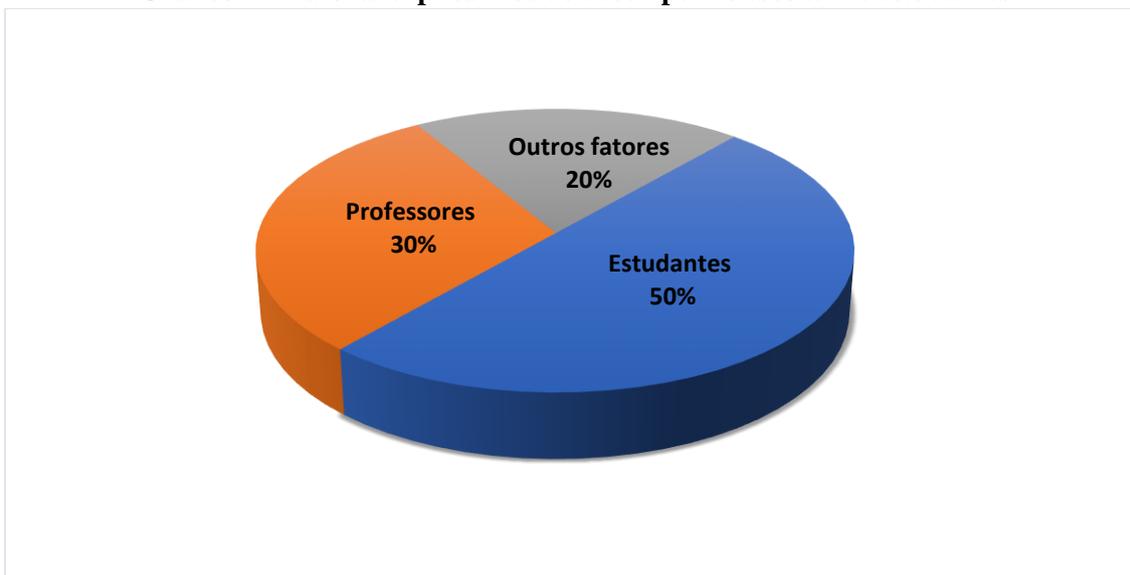
No âmbito da avaliação educacional, tão importante quanto levantar informações sobre o desempenho dos estudantes em testes padronizados, é imprescindível evidenciar o cenário no qual ocorre o processo ensino-aprendizagem. Para esta tarefa, o questionário do estudante (destinado ao público de 5º. e 9º. anos do Ensino Fundamental), é o instrumento empregado para colher informações acerca do cenário deste processo. Após aplicados, espera-se a partir desses instrumentos obter indicadores relacionados ao contexto da educação básica. Por meio desses indicadores pode-se planejar políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica oferecida no país.

As avaliações em larga escala precisam analisar, entre as diversas variáveis, quais seriam aquelas mais relevantes e que exercem maior influência sobre este processo, o que demanda a utilização de instrumentos capazes de levantar as informações mais relevantes não só sobre o seu contexto, mas também, conforme assinala Willms (1992) sobre o *background* dos estudantes, uma vez que o desempenho de uma escola é dependente dessas características, bem como das políticas e práticas pedagógicas.

Parte-se do pressuposto de que o desempenho de um estudante, representado por meio de determinada proficiência em um teste padronizado, está associado às diferentes situações e contextos a que ele esteve sujeito. O número que representa uma menção ou escore não tem o devido alcance, capaz de abranger de forma integral o processo anterior a que o estudante esteve submetido, por isso as variáveis contextuais são tão relevantes.

Ao estudar sobre as variáveis contextuais que exercem influência sobre o desempenho dos estudantes por meio de meta-análises, Hattie (2003) assinala que metade das diferenças no desempenho pode ser explicada por fatores relacionados ao próprio estudante. Fatores relacionados aos professores e outros como gestão e características da escola respondem, cada um com o seu valor, pelo restante da explicação sobre a variância do desempenho. O gráfico a seguir ilustra a contribuição de cada fonte explicativa do desempenho.

**Gráfico 1 – Fatores explicativos do desempenho escolar de estudantes**



**Fonte:** Hattie (2003).

Os resultados encontrados por Hattie (2003) chamam a atenção para a grande relevância que os fatores relacionados aos estudantes e aos professores possuem na explicação do desempenho escolar. E embora ambos os atores sejam de extrema relevância no processo educativo, no presente estudo optou-se por ter como foco o estudante. Sendo este o ator principal na explicação do desempenho escolar,

consequentemente, para a compreensão da qualidade da educação, fica o desafio de levantar o contexto de aprendizagem desse ator.

Nos estudos de meta-análise<sup>1</sup> conduzidos por Hattie (2009), alguns indicadores relacionados aos estudantes são assinalados como os mais relevantes para a explicação do seu desempenho, a saber:

- (a) *background*<sup>2</sup> (resultados prévios, programas piagetianos, expectativas, criatividade);
- (b) atitudes e disposições (personalidade, autoconceito, motivação, concentração/persistência/engajamento, baixo nível de ansiedade, atitude em relação às disciplinas escolares);
- (c) influências físicas (prematuridade e baixo peso ao nascer, doenças, intervenções dietéticas, exercício/relaxamento, uso de medicamentos, gênero, etnia);
- (d) experiências pré-escolares (intervenção precoce, programas de intervenção pré-escolares).

Embora sejam muitos os fatores relacionados aos estudantes que influenciam no desempenho, um dos apontados por Hattie (2009), que possui uma influência moderada sobre os estudantes é o autoconceito, por isso o presente estudo teve como foco esse tema, por sua relevância para a compreensão do desempenho do estudante.

Feitas estas ponderações, o empenho deste estudo seguiu na direção de elaborar um instrumento capaz de aferir o conceito que o estudante tem de si, ou seja, o seu autoconceito, posto que não foi possível encontrar este construto<sup>3</sup> em nenhum dos questionários contextuais aplicados aos estudantes nas avaliações educacionais em larga escala do país, nem tão pouco nos sistemas de avaliação educacional estaduais.

---

<sup>1</sup> Método quantitativo que ao fazer uso de técnicas estatísticas é capaz de aglutinar resultados de estudos prévios de forma a sintetizar conclusões anteriores ou elaborar uma nova conclusão.

<sup>2</sup> A literatura (Brookover et al., 1979; Willms, 1985b, 1986) afirma que estudantes cujo background está aquém do exigido para determinada etapa escolar são impulsionados por aqueles com melhor background, resultando em um melhor desempenho escolar.

<sup>3</sup> Reações físicas ou comportamentais observáveis sem as quais não serão passíveis de aferir sua medição. Devido a sua natureza impermeável à observação empírica, construtos ou estruturas latentes estão condicionados a sua exteriorização (comportamento), para então ser possível medi-las. Para serem medidos, construtos psicológicos precisam apresentar reações físicas ou comportamentais observáveis (PASQUALI, 2010).

Pesquisar o autoconceito é uma forma proeminente de ampliar conhecimentos quanto à participação do aluno no sucesso do processo ensino-aprendizagem e uma oportunidade de atender tanto aos interesses da escola, ao conhecer melhor o aluno que está formando, quanto à demanda particular dos pais do estudante e dele mesmo, posto que o passo inicial para o sucesso em qualquer atividade humana passa, preliminarmente, pelo autoconhecer-se.

Importa considerar ainda que ao se empoderar e desenvolver autonomia por meio do autoconceito positivo, as chances de aprendizagem são potencializadas, transformando-se num mecanismo significativo capaz de minimizar ou até mesmo retirar as travas que dificultam a trajetória escolar do educando.

À vista disso, a pretensão deste estudo foi no sentido de cobrir essa lacuna existente no âmbito dos questionários contextuais aplicado em avaliações em larga escala direcionadas ao público de 5º ano do Ensino Fundamental. Preliminarmente à elaboração da escala construída neste estudo, foram pesquisadas outras semelhantes que medem o construto do autoconceito. O resultado desta busca apontou nove instrumentos correlatos conforme Quadro 1 abaixo:

**Quadro 1 - Escalas correlatas para medir o autoconceito**

<b>Nome</b>	<b>Autoria</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Dimensões</b>
EAC-IJ - Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil	Sisto & Martinelli	de 8 a 16 anos	Pessoal; Escolar; Familiar; e Social
ERA – Escala Reduzida de Autoconceito	Cerne & Corona	a partir de 14 anos	Eu moral; e Eu social
EFA: Escala Fatorial de Autoconceito	Tamayo	média de 22,5 anos	<i>Self</i> somático; <i>Self</i> pessoal (segurança e autocontrole); <i>Self</i> social (receptividade social e atitude social); e <i>Self</i> ético-moral
Escala de Autoconceito Multidimensional	Sarriera et al.	de 12 a 16 anos	Acadêmica; Familiar; Física e Social
AF – 5: Autoconceito Forma 5	García & Musitu	de 8 a 18 anos	Acadêmico; Social; Emocional; Familiar e Físico

Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças	Giacomoni & Hutz	de 7 a 12 anos	<i>Self</i> ; <i>Self</i> Comparado; Não-Violência; Família; e Amizade e Escola
PHCSCS-2 Escala de Autoconceito Piers-Harris (Versão Portuguesa)	Piers-Harris & Hertzberg	de 7 a 18 anos	Aspecto comportamental; Estatuto intelectual e escolar, Aparência e atributos físicos; Ansiedade; Popularidade; e Satisfação e felicidade
Escala de Autoconceito e Auto-Estima	Peixoto & Almeida	de 12 a 20 anos	Autoconceito de apresentação; Autoconceito acadêmico; e Autoconceito social
Escala de Autoconceito Adaptada Ao Consumidor Adolescente	Mengarelli & Souza	de 12 a 17 anos	Esforço; Extroversão; Interação Social; Autenticidade; e Autoconfiança

As escalas encontradas na literatura apontada são instrumentos psicológicos e portanto, de uso privativo de Psicólogos, diferentemente do Questionário de Autoconceito do Estudante de 5º ano do Ensino Fundamental – QAE5EF, resultado desta pesquisa. Além disso, o QAE5EF diferencia-se das escalas apresentadas por referente ao contexto educacional e específico para o público de 09 a 11 anos de idade.

## **Justificativa**

Entre os fatores que determinaram a escolha do tema desse estudo cita-se, preliminarmente, a experiência profissional desta mestranda, atuando em escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental como Pedagoga – Orientadora Educacional. Esta pesquisadora pertence ao quadro do magistério público junto a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) e entre as suas atribuições específicas de apoio e assessoramento pedagógico incluem-se, conhecer a clientela e identificar a demanda escolar a ser acompanhada, de forma a contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e de sociabilização nos ambientes escolar e social.

Portanto, optou-se por direcionar a lupa deste estudo especificamente ao público de 5º. ano, por motivos pessoais, profissionais, acadêmicos e governamentais, pois: trata-se da faixa etária em que esta pesquisadora tem exercido suas funções junto à mencionada secretaria de educação e também porque é na pré-adolescência que começam a se desenvolver as questões próprias da identidade do indivíduo. Além disso, este é um dos períodos da “escolarização [que] tem sido apontado por muitos estudos como decisivo para o progresso e desempenho escolar e profissional subsequentes”, assim como assinala Rosales (2000 apud RAUTER, LAROS e JESUS, 2007).

Outras justificativas vinculam-se à contribuição para as produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, bem como para o Grupo de Pesquisa - Política e Avaliação da Educação Básica (FE/UNB) do qual esta mestranda é membro.

Por fim, este estudo se mostra significativo também por ter a pretensão de contribuir com as pesquisas na área da avaliação educacional e em específico com o Ministério da Educação, ao demandar o levantamento de indicadores de contexto referentes ao perfil dos estudantes, conforme disposto no Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE (Lei nº. 13.005 de 25/06/2014) ao estabelecer que:

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, [...], constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá [...]:

I - [...]

II – indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos(as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, [...], entre outras relevantes. (grifo da autora)

## **Objetivo Geral**

Levantar evidências de validade com base no conteúdo de uma medida referente ao autoconceito do estudante de 5º. ano do Ensino Fundamental

### *Objetivos Específicos*

Na busca deste objetivo foram indispensáveis os seguintes objetivos específicos:

- Realizar uma pesquisa qualitativa a fim de levantar fontes para a elaboração de itens.
- Elaborar a versão piloto do instrumento de autoconceito do estudante do 5º. ano do Ensino Fundamental.
- Realizar as análises de juízes e semântica do instrumento.

## CAPÍTULO 1

### POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

#### 1.1. Conceitos e marcos históricos

Política na interpretação de Ney (2008) é o termo utilizado para conceituar o conjunto de ações nas quais estão presentes parcialidades frequentemente implícitas, veladas e que norteiam os objetivos a serem alcançados pelos gestores públicos. Diz-se parcial por estar inundada por valores, princípios e objetivos próprios dos Estados Nacionais e de seus respectivos agentes públicos, entre eles, os educadores. Política pode ser também um mecanismo de dominação, ou seja, “uma relação entre dominadores e dominados” (ARENDR, 2002). Na acepção de Schlesener (2007) o ato de educar, partindo do pressuposto da concordância a determinados projetos, consiste na execução de uma civilização. Educação, na interpretação do saudoso Professor Anísio Teixeira “*é um fenômeno de civilização*” (GARCIA, 2006 *apud* TEIXEIRA, 1953). Civilização esta que, sustentada na ciência e em sua aplicabilidade, viria a ser a matriz da reconstrução brasileira (EVANGELISTA, 1993 *apud* TEIXEIRA, 1953).

A estas concepções de política e educação parece ser legítimo considerar a caracterização didática apresentada por Ney (2008) sobre as políticas educacionais brasileiras.

O autor inicia sua análise discorrendo sobre o período jesuítico, cuja práxis educativa era direcionada aos índios e aos homens brancos. Posteriormente, no período joanino estabelece-se alguma qualidade à educação, ainda que exclusivamente para a segurança da família real portuguesa.

Dos períodos imperial e republicano emergem a Lei Imperial (15 de outubro de 1827), a descentralização da educação, a Reforma Capanema<sup>4</sup> (na tentativa de qualificar a mão-de-obra), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (e no seu lastro as demais escolas profissionalizantes), além de inúmeras disputas político-partidárias (entre o Partido Trabalhista Brasileiro – PDT, Partido Social Democrático – PSD e a União Democrática Nacional – UDN).

Percorrendo a esteira da história Ney (2008) transporta o leitor aos períodos Militar e da Abertura Política, época em que manifestações políticas da União Nacional

---

<sup>4</sup> Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 versava sobre a organização do ensino secundário.

dos Estudantes – UNE eram proibidas nas escolas (Decreto-Lei nº. 477/69), culminando com a Constituinte de 1988 e por conseguinte, à elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº. 9394/96).

Após a indicação dos principais marcos na história da educação brasileira discorreremos sobre as concepções de Estado, dada a relevância e permeabilidade temática com questões de ordem política.

## 1.2. Concepções de Estado

Na tentativa de explicitar as contribuições dos autores que se destacam na análise e formulação do Estado percebe-se que duas tendências balizam o debate sobre as suas concepções: uma de origem marxista, em que há forte crítica ao capitalismo, ao poder das indústrias sobre o trabalhador, à relação entre dominador e dominado. A outra, ancorada no liberalismo, acentua os ideais de liberdade de mercado, utilitarismo, Estado mínimo, entre outros (MIGUEL, 2015; PAULINI, 2008; SMITH, 2017).

As concepções marxistas de Estado postulam uma correlação de forças sociais constantemente em conflito, por possuírem ideias opostas às do liberalismo, tanto em relação à sociedade, assim como no que concerne à educação. Neste terreno, por perseguirem um projeto de sociedade e de educação de cunho socialista, o modo de produção é social e conseqüentemente, incompatível com o modo de produção capitalista (WEFFORT, 2006; MELO, 2004; NEVES, 2010).

O projeto de sociedade concebido pelo ortodoxismo marxista dos dois últimos séculos tinha por ideal uma sociedade comunista e de base socialista; portanto, os pensadores da época postulavam que na correlação de forças sociais a democracia inexistia. Apesar disso, na esteira da história a tendência marxista tem em Gramsci e seus contemporâneos uma projeção de sociedade que se submeteria a um processo de conquistas sociais, a culminar na almejada democracia.

Weffort (1989) atribui ao método marxista, histórico-dialético, a fundamentação das concepções de Estado, indivíduo e sociedade no ideal de que uma vez em posse da burguesia, o Estado assume características funcionalistas na garantia da propriedade privada e dos interesses desta classe. Na contramão desta perspectiva e em uma sociedade em que o proletariado estaria organizado como classe dominante, a este

caberia o papel de paulatinamente retirar da burguesia todo o capital de modo a centralizar nele os meios de produção.

Dogmatismos de um modo geral dificilmente são posições salutares. Isto posto, pressupõe-se que as correlações de forças sociais precisam ser analisadas também do ponto de vista liberal, cujos preceitos acabam por perpetuar ou incluir reivindicações dos trabalhadores incorporadas aos programas e projetos de governo, porém certamente, com o escopo de sociedade e de educação próprios do liberalismo.

Trata-se, portanto, da gênese do pensamento liberal que Hobbes traduz como a racionalização do egoísmo, permitindo a autopreservação – ao postular sobre as Leis Naturais e Contratos. Nestes está presente a transferência mútua de direitos, enquanto naquelas (as Leis Naturais), observa-se a busca e manutenção da paz, a renúncia em tudo possuir e conseqüente sustentação da paz, e por fim, os homens justos cumprem os pactos celebrados entre si (sentido de justiça).

Ainda numa perspectiva hobbesiana a essência do Estado estaria vinculada ao pacto e ao contrato, ao monopólio da violência, a soberania, bem como a transferência de poder de modo a haver a representação absoluta.

A forte tradição desse referencial evidencia a sociedade e a economia de mercado, assim como o Estado mínimo, a ênfase no individualismo e no direito de propriedade. É um contrato social ancorado em sistema de escolhas racionais ou conscientes. Se trouxéssemos um exemplo no âmbito educacional, poder-se-ia citar a Fundação Lemann, por trazer em seu escopo os sujeitos da intitulada nova pedagogia da hegemonia conforme destaca Neves (2010, p. 25 e 26):

Cumprе ressaltar que os intelectuais da nova pedagogia da hegemonia são pessoas e organizações cuja atribuição específica é a formulação, adaptação e disseminação, [...], das ideias que fundamentam a nova concepção de mundo e práticas político-ideológicas da burguesia mundial. Eles são também responsáveis pela organização de atividades que visam a sedimentar em todo o tecido social um novo senso comum [...]. São, portanto, os funcionários subalternos da classe mundialmente dominante e dirigente [...] das práticas que fundamentam o neoliberalismo da Terceira Via, [...] construindo simultaneamente uma “direita para o social (MARTINS, 2009) e “uma esquerda para o capital” (COELHO, 2005)”.

Faz-se *mister*, portanto, esclarecer o conceito de intelectuais. Para tanto, citando Gramsci (2002, pg. 93), Neves (2010) agrega a este estrato, aquilo que o senso

comum se acostumou a chamar de letrados, ou seja, todo o conjunto de indivíduos com vocação ou com uma predeterminação socioeconômica de submissão a hierarquias e organizações.

Retomando o conceito de escolhas racionais ou conscientes, há que se lembrar de que os críticos do capitalismo afirmam ser impossível a sua existência, dado o contexto histórico de condicionantes econômicos ao qual os indivíduos são submetidos – vertente conceitual clássica do utilitarismo de Hayek (1983) e Friedman (1977).

Isto posto, fica claro que o que determina as concepções de sociedade e, portanto, também de política, economia e educação, não são outras, senão o resultado das correlações de forças sociais, mas vibrantes e que, por conseguinte, deverão reger esta mesma sociedade.

### 1.3. Tendências ideológicas de Estado na educação brasileira

O Brasil não está alheio às tendências de concepção de Estado contidas na literatura e, portanto, cumpre lembrar que dialeticidade e forças sociais contraditórias estão também presentes na gênese do discurso sobre as políticas públicas de educação em nosso país. Historicamente ambos os pensamentos, marxista e liberal, vertentes dialéticas e de forças sociais contraditórias aceitam que as diversas concepções de sociedade (assim como de política, economia e educação), são determinadas pelo resultado dos embates entre forças sociais desta mesma sociedade.

Na visão gramsciana apontada por Ney (2008) o Estado é configurado de maneira dicotômica. Nessa duplicidade de versões, por um lado, o Estado é denominado de sociedade política, em cujas características inserem-se o poder de coerção, inclusive com o uso de força física se necessário e por outro lado, na intitulada sociedade civil, os indivíduos se reúnem em organizações, agremiações ou sindicatos para recorrerem à persuasão de modo a convencer a coletividade sobre objetivos políticos estatais.

Para exemplificar e conceituar o outro lado dessa concepção de Estado, Ney (2008) introduz uma pesquisa referente ao perfil dos professores brasileiros (UNESCO, 2004). Em que pese a necessidade de formação de cidadãos conscientes, bem como do desenvolvimento da criatividade e espírito crítico postulados no texto do mencionado estudo, ainda que considere a liberdade partidária, com robusta lista de opções no Brasil, o mencionado autor aponta para a inexistência de uma educação livre de concepções e ideologias, a que ele intitula de neutra.

Ainda nesse diapasão da formação de cidadãos e de uma nova cidadania, Neves (2015) condensa alguns dos objetivos dos sucessivos Planos Plurianuais – PPA´s e programas educacionais de governos anteriores ao lulismo<sup>5</sup>, entre os quais destacam-se o Avança Brasil, que ratificou as metas do plano anterior e o Toda Criança na Escola, que pretendia ter todo brasileiro de 7 a 14 anos, devidamente matriculados no Ensino Fundamental.

Quanto ao alcance real dessas metas, ancorado em dados do INEP, Ney (2008) destaca que o Brasil já alcançara o índice de 98%, apesar do feito não ter se repetido no tocante ao Ensino Médio, etapa da Educação Básica que segundo dados da UNESCO apresentou o tímido valor de 13% de matrículas.

Diferentemente do Brasil lulista ocorrido entre os anos de 2003 a 2010 e, portanto, sob a égide da doutrina neoliberal, a reforma estatal promovida pelos governos anteriores que optaram por atender às demandas da economia de mercado, inaugurou o período de diversas mudanças na política educacional pátria.

A reestruturação executada por intermédio do Plano Diretor da Reforma do Estado (BRESSER-PEREIRA, 2000) ocorrida em meados dos anos 1990, estabeleceu objetivos e diretrizes para a reforma administrativa no país.

A reforma proposta pelo então Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE<sup>6</sup> deve ser entendida no contexto da redefinição do papel do Estado, o qual passa a não ser mais diretamente responsável pelo progresso econômico e social do país, mas assume a função de promotor e regulador desse desenvolvimento.

Esta recomposição estatal teve como atributo significativo implementar uma administração pública gerencial em substituição à administração pública burocrática, apresentada como empecilho ao desenvolvimento do Estado. Neste contexto, a educação pátria passaria a ser regida por normas de regulação e avaliação capazes de garantir um padrão de qualidade da educação no Brasil, por meio dos instrumentos definidos pelo Ministério da Educação.

Durhan (2005) atribui à continuidade administrativa dos mandatos presidenciais consecutivos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1999 - 2000 a 2003)

---

<sup>5</sup> Legado político de Luiz Inácio Lula da Silva resultante de sua trajetória junto a movimentos sociais e notadamente ao Partido dos Trabalhadores – PT. Segundo Fonseca, Pentead e Silva (2017) o termo lulismo, originalmente cunhado pelo cientista político e porta-voz da Presidência da República do primeiro mandato de Lula, André Singer, permeia o contexto e concepções do capital político decorrentes do segundo mandato do antigo presidente do PT.

<sup>6</sup> Atual Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão – MPOG.

as mudanças substanciais nas políticas econômicas e sociais. A essas mudanças na política educacional brasileira, a título exemplificativo, correspondem a eficiência do sistema de estatísticas educacionais, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação de desempenho escolar e a ampliação da capacitação docente.

A imagem seguinte a este cenário é a promulgação, em 1996, da nova<sup>7</sup> LDB, fixando os princípios segundo os quais o ensino brasileiro deveria ser ministrado. No texto final da Lei nº. 9394/96 merecem destaque o Título II – Dos princípios e fins da educação nacional, que corroborado com o art. 206, inciso VII da Constituição Federal de 1988, evidenciam a finalidade e os princípios que devem estar presentes na legislação de modo a assegurar o padrão de qualidade da educação. Igualmente, merece ênfase a alternância de responsabilidade quanto a educação no escopo das citadas normas. É possível interpretar que diferentemente do que ocorre na Carta Magna, a redação dada ao texto da mencionada lei infraconstitucional prioriza a família, em detrimento do Estado, quanto a responsabilidade ou dever de educar.

Podemos depreender dessa inversão de posicionamento terminológico que a Lei nº. 9394/96 suavizou esta obrigatoriedade legal ao Estado e, por conseguinte, depositou nas famílias a compulsoriedade da iniciativa, correspondendo aos objetivos pautados pela reforma estatal em andamento à época, concernentes às privatizações e à diminuição de alcance do Estado. Neste sentido, corroboramos com Oliveira (2012, pg. 91) ao assinalar que “ao privatizar, o Estado se desresponsabiliza pela prestação de diversos serviços e transfere a coordenação desses para os mecanismos de mercado.”

Na dimensão de qualidade abordada na LDB vigente são desvelados os princípios que baseiam a reforma administrativa do Estado brasileiro que, decorrentes das imposições de ordem neoliberal, fortaleceram a competitividade e a exigência de uma maior eficiência e eficácia nos projetos e respectiva execução por parte das organizações no interior dos países capitalistas. Apesar de ambos os termos eficiência e eficácia corresponderem ao alcance de um objetivo, Ney (2008) os diferencia postulando que neste é impossível dispensar os recursos existentes à sua execução e que naquele, seus executores devem cumprir o prazo determinado a execução.

Nesse ambiente de práticas governamentais voltadas a eficiência e eficácia, surge a necessidade estatal de regular as ações das instituições públicas e em específico

---

<sup>7</sup> A lei anterior (nº. 5.692) datava de 11 de agosto de 1971.

as educacionais, dada a sua constituição como mecanismo de conhecimento ou de coerção de uma dada população, a depender de seu uso e de seus objetivos. Insere-se aí a gênese das políticas de regulação estatal e de sua principal ferramenta executiva (*accountability*), convergentes com a prática de monitoramento regular de resultados e consequente elaboração de *rankings*, conforme assinala Santa (2013).

#### 1.4. Accountability e educação

Entre as diferentes definições de *accountability*, Oliveira (2012) ilustra-a como “uma teia de relações dinâmicas e em constante transformação” e contextualiza as alterações decorrentes de estudos no campo das políticas públicas dos anos 1960, nos Estados Unidos, e dos investimentos públicos daquele país em educação.

Dado o aporte financeiro às instituições públicas educacionais à época e à forte presença do neoliberalismo americano, os gestores educacionais deveriam corresponder ao investimento reportando ao governo dados contextuais e de rendimento escolar dos estudantes. A partir dessas informações tornou-se possível não somente fiscalizar, mas acima de tudo, apontar como responsáveis pelo fracasso escolar os gestores, professores e demais profissionais da educação.

Era assim inaugurada a política de fiscalização por meio do mecanismo regulatório da *accountability*, que no entender de Afonso (2012) é o resultado político-ideológico das ações de prestação de contas e responsabilização, com necessária atribuição de culpados ou quaisquer outros adjetivos carregados de mácula. Ainda na perspectiva do citado autor português, a triangulação das ações de avaliação, prestação de contas e responsabilização, junto a mecanismos convergentes com valores essenciais de determinado meio, traduz o conceito da moderna e democrática *accountability* (AFONSO, 2009).

Neave (1988, *apud* AFONSO, 2013) sustenta que as últimas décadas do Séc. XX ficaram marcadas pela primazia dos processos avaliativos, transformados em pilares das reformas político-administrativas dos países capitalistas centrais, posteriormente expandidas para os países periféricos, a exemplo do Brasil. Não é de se estranhar, portanto, que o termo Estado-Avaliador tenha sido cunhado nessa época, sendo esta a sua origem.

Oliveira (2012) advoga que na prática, partindo das especificidades encontradas por especialistas, as organizações internacionais recomendam ajustamentos

aos programas educacionais por parte dos países periféricos, vinculando-os à prática denominada por Afonso (2013) de “empréstimo de políticas educacionais”. Dentre algumas das justificativas elencadas pela autora e que provavelmente faça mais sentido para os governantes brasileiros quanto ao “empréstimo de políticas”, acreditamos ser a ausência de estudos ou programas em nosso país que deem causa as mudanças, dando origem, portanto, ao consentimento de práticas internacionais que os legitimem.

Afonso (2009, *apud* AFONSO, 2013) defende ainda que a primeira fase do Estado-Avaliador é marcada pela prática de *accountability*, em cujo lastro encontram-se os testes padronizados e o consequente uso de *rankings* escolares. Além disso, esta primeira fase é também caracterizada pela presença discreta e discricionária de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

A partir dos anos 1990, na segunda fase do Estado-Avaliador, a presença dessas agências se torna crescente, incontornável e vinculante. Outra característica que distingue a segunda fase é o declínio das chamadas políticas de empréstimo ou aprendizagem de políticas.

Iniciadas durante os anos 1950, as políticas de avaliação em larga escala se estruturam de tal maneira a ponto de, na última década daquele século, já poder ser considerada como um campo científico próprio. Este seria o terreno fértil para a entrada em cena das políticas internacionais de educação comparada, capitaneadas pela OCDE e que, na virada do século, desembocam na criação do *Programme for International Student Assessment* – PISA, que tem por objetivo avaliar os sistemas de ensino dos países ou economias participantes, com base nas habilidades e competências em Ciências, Matemática, Leitura, resolução de problemas colaborativos e alfabetização financeira dos estudantes de 15 anos de idade.

Há explicações que procuram desenvolver a defesa de que a participação de países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, em avaliações internacionais, seria uma opção por não competir entre os líderes dos *rankings* internacionais, ou que preferem “... não acreditar que a metodologia adotada reflita o nível real de desempenho do aluno brasileiro” (BROOKE, 2006).

No entanto, para Afonso (2013, pg. 276) instrumentos de avaliação comparada como o PISA, se proliferam devido a uma aparente necessidade de certos países, a que ele denomina periféricos e semiperiféricos, em alcançar a teoria da

modernização<sup>8</sup>. Depositar grande parte das expectativas nas suposições da neomodernização é a raiz da “... obsessão e expansão avaliativa, a que adere, talvez acriticamente, uma grande parte dos países do sistema mundial”.

Dada a opção brasileira em aderir a essas políticas de avaliação pactuadas pela OCDE, interessante se torna portanto, apresentar seus objetivos, funções, especificidades e resultados aos operadores da educação. Iniciativa brasileira nesse sentido foi elaborada há três anos pelo INEP, para o contexto do SAEB, denominada de Plataforma Devolutivas Pedagógicas. Os objetivos do mencionado Instituto (2015) eram:

- “(I) Promover a melhoria do desempenho dos estudantes brasileiros da educação básica;
- (II) Tornar explícito para os professores e gestores das redes de ensino quais conhecimentos e habilidades são verificados pelo SAEB;
- (III) Viabilizar a apropriação pelos professores e equipe gestora dos resultados das avaliações em larga escala; e
- (IV) Colaborar com os professores nas suas atividades de ensino.”

Tratava-se de uma tentativa pioneira de viabilizar o uso dos resultados do SAEB de maneira a atender a demanda dos profissionais de educação quanto a aplicabilidade pedagógica do SAEB em sala de aula. No descompasso dessa iniciativa e em consonância com as observações de Oliveira (2012), houve a descontinuidade da proposta provavelmente por escassez de investimentos a corresponder o aporte financeiro demandado, bem como pela frequente passagem efêmera de ministros, coincidindo com as mudanças do governo Dilma para o governo Temer. A bem saber, como pondera Oliveira (2012), não se trata de nenhum ineditismo que a descontinuidade de projetos seja a prática de muitos dirigentes, que na contramão das ações internacionais preferem não se comprometer com a relevância da educação para a construção de uma nação.

Frente a este exemplo de práticas de descontinuidade, que lamentavelmente tem constituído a tessitura educacional nacional, evidenciando a mácula da política de desprestígio a que a educação historicamente tem sido submetida, confirma-se a observação de Sousa (2011), a respeito de avaliações em larga escala e qualidade da educação, ao afirmar que “não se pode restringir a concepção de qualidade do ensino aos

---

<sup>8</sup> A terminologia é utilizada pelo autor no singular, ao elucidar os processos de modernização e desenvolvimento.

resultados dessas avaliações, correndo-se o risco de não se diferenciar as noções de medida e avaliação, além de fragilizar a perspectiva de uma avaliação formativa”.

Feitas estas ponderações, discorreremos, no próximo capítulo sobre a modalidade de avaliação formativa e demais temáticas referentes à qualidade da educação.

## CAPÍTULO 2

### AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

#### 2.1. O caso brasileiro: histórico

As avaliações em larga escala no Brasil, por prerrogativa do MEC, via INEP, tiveram início há aproximadamente três décadas, quando da instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Este Sistema é composto por três avaliações, a saber: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC/Prova Brasil, Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA.

Estes testes contemplam de forma censitária os estudantes da rede pública de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (Prova Brasil) e de forma amostral os estudantes dessas mesmas séries na rede privada (ANEB). A frequência de aplicação dos testes padronizados de Língua Portuguesa, Matemática e mais recentemente também de Ciências, bem como dos respectivos questionários contextuais é bianual. A ANA também é aplicada de maneira censitária e tem por objetivo verificar se a alfabetização e o letramento em Língua Portuguesa e Matemática alcançaram o nível desejado para o 3º. ano do Ensino Fundamental.

Apesar de suas respectivas especificidades, tanto a ANEB, quanto a Prova Brasil utilizam os mesmos questionários contextuais. Estes instrumentos destinam-se aos quatro atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, portanto, alunos, professores, gestores e escolas e têm como objetivo, conforme assinala o Inep (2001, pg. 45), esclarecer que fatores determinam o desempenho dos estudantes. Por sua vez, também por meio de questionários contextuais aplicados somente aos professores e gestores, a ANA objetiva obter dados referentes às condições de oferta que posteriormente sustentarão a elaboração de dois indicadores para determinado ano de aplicação, a saber: Indicador de Nível Socioeconômico e Indicador de Formação Docente da escola (INEP, 2013).

Nas avaliações educacionais em larga escala os instrumentos empregados para colher essas informações são os questionários contextuais. Após aplicados, espera-se desses instrumentos, indicadores relacionados ao contexto em que ocorre o processo

ensino-aprendizagem. E por meio desses indicadores podem-se planejar políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação oferecida no país.

Na ANRESC, avaliação em larga escala brasileira de maior abrangência e popularmente conhecida como Prova Brasil<sup>9</sup> (edição 2013 e 2015), o questionário do estudante de 5º. ano<sup>10</sup>, que é o instrumento adotado pelo INEP para o levantamento das informações contextuais, por intermédio de suas 51 perguntas, pretende colher informações referentes a(o):

- Perfil socioeconômico (19 questões);
- Escolaridade dos pais ou responsáveis, bem como a participação destes no desenvolvimento escolar dos filhos (12 questões);
- Atividades domésticas (01 questão);
- Trabalho fora de casa (01 questão);
- Tipo de instituição e em que idade se iniciou a escolarização (02 questões);
- Abandono ou reprovação escolar (02 questões);
- Hábitos de estudo (10 questões); e
- Hábitos de lazer (04 questões)

## 2.2. Propósitos da Avaliação

A literatura tem demonstrado dois propósitos distintos para a avaliação. Por um lado, a avaliação inicialmente objetiva o levantamento de informações para a melhoria da qualidade da educação, partindo das circunstâncias e resultados dos estudantes (KARINO, VINHA e LAROS, 2014), por outro, pretende subsidiar as decisões legislativas e de gestores educacionais, levando em consideração o universo de variáveis existentes em seu processo, a partir de critérios pré-existentes e de um determinado contexto (OLIVEIRA, 2012).

---

<sup>9</sup> Avaliação em larga escala aplicada a cada dois anos de forma censitária a estudantes do 5º. e 9º. do ano do Ensino Fundamental e que objetiva examinar a qualidade da educação nas redes públicas municipais, estaduais e federal.

<sup>10</sup> Por resolução ministerial de nº 3, de 3 de agosto de 2005, publicada no DOU de 08/08/2005 (Seção I, pág. 27) o MEC passou a adotar nova nomenclatura para as séries escolares, substituindo-as por anos. À vista disso, o 5º ano do ensino fundamental corresponde à antiga 4ª série e o 6º ano à 5ª série.

Num outro propósito, Santos e Nogueira (2017) evidenciam um conceito de avaliação que busca o processo ensino-aprendizagem, bem como suas condições de exequibilidade e não somente o desempenho do estudante.

Esses modelos de avaliação se prestam a evidenciar sua relevância para o processo educativo. Uma possível explicação para isso, possivelmente seja a interpretação de Oliveira (2012) sobre a visão tylerista<sup>11</sup> de avaliação. Nesta apreciação, a avaliação é tida como um mecanismo capaz de verificar até que ponto os objetivos educacionais de um determinado currículo foram alcançados.

No compasso dessas definições de avaliação é possível distingui-las em duas diferentes tendências norteadoras das políticas de avaliação no campo educacional: uma de cunho formativo, participativo e emancipador e a outra, tem caráter somativo ou empírico-racionalista, com a finalidade de prestação de contas e de controle baseado em instrumentos standardizados. A tensão entre essas duas linhas, ou movimentos, revela que a avaliação não é um ato neutro, que se dê num vazio conceitual, mas ao contrário, ela é reveladora das posições ideológicas, políticas e sociais que assumimos na condução das nossas práticas sociais.

Historicamente, nas escolas as avaliações mais frequentes são as de caráter somativo. Esse tipo de avaliação é usado como um método para selecionar estudantes para as novas fases do processo educacional e que tem por objetivo medir o que os alunos aprenderam ao final de uma etapa. Se tiverem êxito, lhes será garantido a inclusão em uma nova etapa de estudos ou uma certificação final. É de domínio público que as autoridades educacionais têm se utilizado dessa modalidade avaliativa como um mecanismo de responsabilização de escolas e gestores financiados pelo setor público pelo fornecimento de uma educação de qualidade (OCDE/CERI, 2008).

De um modo geral, as avaliações somativas fornecem informações que possibilitam a comparação entre os sistemas educacionais. Essa é uma tendência que na visão de Sobrinho (2000), emerge de um referencial empírico-racionalista. As avaliações vinculadas a essa epistemologia positivista posicionam-se de maneira inversa à lógica formativa e advogam a fragmentação do objeto avaliado, a neutralidade dos avaliadores e a objetividade dos instrumentos de coleta de dados para garantir produtos mensuráveis. Essas avaliações são realizadas para efeito de classificação e seleção, e situam-se no nível

---

<sup>11</sup> Ralph Tyler: este educador americano é considerado como o pai da avaliação e suas pesquisas no campo da avaliação, culminaram na criação do *National Assessment of Educational Progress*. Foi professor de educação e reitor da Divisão de Ciências Sociais da Universidade de Chicago.

do controle para assegurar a conformidade dos objetos avaliados com normas e modelos desejáveis para o Estado.

A forte tradição desse referencial são os exames gerais ou nacionais. Eles se atrelam, entre outras, às ideias de controle, eficiência, competitividade e comparabilidade para efeitos de classificação (SOBRINHO, 2000). Através dos exames os governos oferecem estatísticas educacionais com base nos resultados de suas avaliações, como referências de qualidade educacional e *ranking* de méritos que funcionam como aparelhos de utilidade social.

No outro lado do espectro, ainda no entender de Sobrinho (2000), ao utilizar-se de estudos, análises, apreciações, divulgação de resultados e retroalimentação das ações, a avaliação tem um valor formativo no desenvolvimento das atividades pedagógicas que dão consistência à ação educativa. Da lição do mencionado autor, depreende-se que o termo processo é palavra de ordem. Ser processual é um dos princípios da avaliação formativa, por se entender que oportunizar momentos de reflexão e crescimento aos estudantes via processos de ensino-aprendizagem devem pautar permanentemente as ações educativas.

No entender da OCDE/CERI (2008), as abordagens e técnicas de avaliação formativa constituem-se em várias avaliações interativas e frequentes, capazes de evidenciar o progresso dos estudantes, de modo a identificar as demandas educacionais e atendê-las, ou seja, a autorregulação, que por meio da diferenciação e adaptação do processo ensino-aprendizagem conseguem elevar o desempenho dos estudantes e alcançar uma maior equidade nos resultados.

Sendo assim, depreende-se da lógica do mencionado organismo internacional que uma maneira de fomentar os sistemas educacionais a interpelar os obstáculos encontrados no dia-a-dia das salas de aula é a consolidação de práticas de avaliação formativa. Neste panorama, percebe-se que a avaliação formativa é capaz de impulsionar a aprendizagem de modo a elevar os níveis de desempenho e a haver mais equidade educacional.

Apesar de reconhecer as inúmeras vantagens da tendência formativa de avaliação educacional, o sistema educacional brasileiro tem se rendido à prática da avaliação somativa, via testes cognitivos aplicados em larga escala, no âmbito do SAEB. A partir dos dados obtidos após a aplicação das avaliações em larga escala, é possível gerar um índice em que fluxo escolar e o desempenho médio dos estudantes convergem,

denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, sobre o qual trataremos na sequência.

### 2.2.1. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

O IDEB foi elaborado como uma ferramenta para o acompanhamento e monitoramento das metas de qualidade estabelecidas no PNE, com o propósito de agregar os dados referentes ao desempenho de estudantes em exames padronizados à média da taxa de aprovação, ou fluxo escolar (FERNANDES, 2007). A explicação para o uso especificamente desses dados, ainda sob o prisma desse autor, é que exames de abrangência nacional, a exemplo do SAEB e Prova Brasil, direcionam-se não a um determinado ano dos nove que compõem o ensino fundamental, mas sim a uma geração, a uma faixa etária específica.

Alves e Soares (2013) destacam que o IDEB foi considerado um índice de grande compreensibilidade por apresentar-se em uma escala decimal e por seus resultados serem utilizados para o estabelecimento de metas a serem alcançadas para cada etapa da Educação Básica e cada edição da Prova Brasil.

O índice tem a aprovação de interlocutores das Ciências Econômicas (ALVES e SOARES, 2013, pg. 181) por incentivar gestores, equipes docentes e demais profissionais da educação a encorajar os estudantes à obtenção de melhores desempenhos e conseqüentemente, como numa equação matemática, no entender de seus apoiadores, melhorar também a qualidade da educação.

Em contraponto a este posicionamento, educadores como Freitas (2007, *apud* Alves e Soares, 2013) alertam para o fato de que o IDEB não pode ser considerado como sinônimo de qualidade da educação, por desconsiderar a relação custo aluno-qualidade, bem como as desigualdades sociais, entre outras variáveis contextuais dos estudantes.

Dada a grande quantidade de notícias que reiteradamente associa altos valores do índice como sinônimo de qualidade da educação, dá a impressão de que talvez haja uma compreensão limitada do IDEB pela imprensa. Apesar deste descuido conceitual, devemos estar atentos para o fato de que construir continuamente novos indicadores educacionais e posteriormente desprestigiar os resultados das avaliações de larga escala, ou ainda não analisar o contexto em que se deu a aprendizagem, não se configuram em

boas práticas de geração e de gerenciamento de políticas públicas e muito menos de qualidade na educação.

Como agravante dessas omissões, que historicamente têm se tornado um hábito nacional, o desenvolvimento de indicadores educacionais tem sido confundido com o padrão de qualidade. No entanto, há de se chamar a atenção para o fato de que o processo avaliativo não pode ter como foco um simples aprimoramento ou alcance de metas. É preciso ter em mente que a avaliação educacional não poderá se reduzir ao IDEB e nem mesmo desconsiderá-lo.

Neste cenário, percebe-se que o modelo de política pública de somente gerar indicadores relacionados ao rendimento escolar precisa ser ampliado. O Brasil precisa de um sistema estruturado de avaliação da educação que circunde desde os anos iniciais do ensino fundamental até a educação superior e não de ações fragmentadas, muito menos de uma atividade pontual. Num contexto ideal, haveria uma plataforma avaliativa processual preconizando o delineamento de atividades inter-relacionadas e garantidoras do fluxo de produção de informações, análises, julgamentos e decisões que apoiem continuamente a execução de políticas, programas e projetos nas diversas instâncias, de modo a estabelecer uma cultura avaliativa que não seja conduzida de forma pontual, isolada ou fotografias de momento.

O desafio está em desenvolver outras práticas avaliativas diferentes das atualmente adotadas pelo MEC/Inep, bem como ações pedagógicas junto a população geral no sentido de que a avaliação não se transforme em um mecanismo de controle dos professores, que o IDEB não seja sinônimo de qualidade, mas tão somente um sintoma desta e que as redes públicas de ensino se apropriem de uma verdadeira cultura de avaliação, de maneira que na esteira da história, este país seja capaz de dar respostas às demandas das escolas, alcançando assim, as necessidades latentes no interior das salas de aula.

### 2.2.2. O conceito de qualidade da educação

O desempenho de estudantes em testes padronizados reflete, em certa medida, a qualidade da educação que é oferecida pelo sistema educacional. E em se tratando de desempenho em testes padronizados, o conceito de qualidade da educação emerge como tema principal.

Algumas explicações para essa constatação procuram desenvolver a ideia de que a qualidade da educação está sujeita a existência de desempenho ou proficiência (medida por intermédio de avaliações em larga escala). Outras apresentam o modelo conceitual de qualidade atada a processos e condições gerais de ensino que sejam capazes de incluir além das disciplinas curriculares, noções de cidadania (GUSMÃO, 2013). Em perspectiva convergente, para além do desempenho e aprendizagem dos estudantes, Abrucio (2016) estabelece que a qualidade da educação está vinculada a pressupostos que abrangem o “capital humano, insumos, monitoramento/avaliação, gestão do sistema e participação social”.

Em uma série de entrevistas a dirigentes de órgãos de Estado, entidades da sociedade civil e organismos multilaterais, Gusmão (2013) relata que a relação das concepções de qualidade da educação se encontra como que suspensa, pendendo entre dois diferentes atores. De um lado estavam os que a condicionam à existência da aprendizagem aferida majoritariamente por avaliações em larga escala. Em um horizonte mais amplo e do lado oposto a este primeiro grupo, situam-se os que percebem a qualidade da educação vinculada a uma perspectiva ligada a processos e condições gerais de ensino.

Composto por entidades como o Banco Mundial, Instituto Airton Senna, Todos pela Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, neste grupo cujo foco é a proficiência, os depoimentos giraram em torno da compreensão de que se houve aprendizagem, é porque houve qualidade. Dito de outra forma: na triangulação entre o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola, está garantida a qualidade na educação.

Para Gusmão (2013), essa concepção de qualidade da educação se presta a desvalorizar as aprendizagens não-conteudistas proporcionadas pela escola (a exemplo de temas como cidadania), bem como a superestimar disciplinas conteudistas, passíveis de medição por intermédio de testes.

No outro lado do espectro, no grupo formado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e numa acepção ampliada, Gusmão (2013) relata que a qualidade da educação demanda respostas mais abrangentes, além daquelas vinculadas prioritariamente ao desempenho em testes padronizados e que portanto, alcançam a relevância de temas transversais como ética e

cidadania, bem como a contextualização das avaliações e do processo ensino-aprendizagem.

Contemplando este cenário Biasi (2009) oxigena o debate destacando algumas variáveis referentes à qualidade na educação como, professores bem formados e com boas condições de trabalho, entre outras. Em perspectiva semelhante, há ainda a compreensão “de que a garantia de insumos adequados seja condição necessária [...] para a qualidade do ensino” (ARAÚJO, 2016). As palavras deste pesquisador sinalizam para a elaboração de “uma matriz que buscou relacionar a qualidade oferecida em cada uma das etapas [...] do ensino com os insumos necessários”. Ainda nessa seara, sob a coordenação de Dourado (2007) pesquisadores da educação estabelecem a qualidade da educação como um fenômeno que nunca estará em condições de dispensar a presença de seus insumos mínimos, tanto em quantidade quanto em qualidade.

Em linhas gerais, este trio autoral evidencia que as condições mínimas do padrão de qualidade do ensino estão ancoradas tanto na existência de escolas com infraestrutura mínima, quanto na disponibilidade de condições materiais adequadas, professores com boa formação inicial e continuada, além de boas condições de trabalho, salários competitivos, plano de carreira motivador e jornada de trabalho compatível.

Faria e Guimarães (2015) são autores de referência que têm sinalizado para o fato de que escolas com as condições materiais, de infraestrutura e de profissionais acima citadas, é maior a possibilidade de serem prósperas quanto a um clima organizacional favorável e de haver trocas de experiências profissionais promotoras do processo ensino-aprendizagem, posto que essas instituições educacionais apresentam infraestruturas física, operacional e pedagógica melhores, gestores melhor avaliados e afinados com a equipe docente, fazendo com que os índices de aprendizado sejam maiores e os de violência escolar menores.

Falar sobre qualidade na educação requer, necessariamente, considerar fatores *intra* e *extraescolares*, que fazem diferença no processo ensino-aprendizagem. Nessa temática, as avaliações em larga escala têm exercido um importante papel, na medida em que objetivam levantar informações tanto sobre o desempenho dos estudantes quanto sobre o contexto no qual ocorre a aprendizagem. Este contexto, que abrange a família dos estudantes e os amigos com quem eles interagem, assim como os professores, conforme assinala Willms (1992) ao explicitar sua relevância, serve a dois propósitos: motivar a aprendizagem e conseqüentemente, influenciar fortemente os estudantes.

O modelo conceitual de Soares (2004) sobre os fatores capazes de interferir no desempenho do estudante defende que as variáveis *intra*-escolares são responsáveis pelas diferenças de desempenho de escolas públicas submetidas a condições semelhantes e quanto às *extra*-escolares, alerta que em escolas atentas à melhor prática pedagógica, as famílias são impulsionadas a praticarem atitudes favoráveis ao aprendizado.

A literatura referente à qualidade da educação (ARAÚJO, 2016; BIASI, 2009; e DOURADO, 2007) explicita a defesa de que a avaliação é o caminho para a melhoria do trabalho pedagógico e administrativo em todos os níveis e modalidades da educação. No conteúdo desses discursos estão presentes termos como o desenvolvimento de diagnósticos que por intermédio de diferentes ferramentas possam ser capazes de aferir qualidade ao processo ensino-aprendizagem.

Por tudo isso é legítimo considerar a aceção de Santos e Nogueira (2017) que referindo-se ao documento final, fruto da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010, afirmam que a qualidade da educação deve ser compreendida numa perspectiva polissêmica e compulsoriamente submetida ao modelo de sociedade e de correlações de forças entre grupos e classes componentes do tecido social de uma dada localidade. Dito de outra forma, o conceito de qualidade acompanha os parâmetros desta em diferentes momentos, circunstâncias e lugares.

Dito isto, esta pesquisa entende que falar sobre qualidade na educação requer, necessariamente, considerar fatores *intra* e *extra*escolares, que fazem diferença no processo ensino-aprendizagem. Nessa temática, as avaliações em larga escala têm exercido um importante papel, na medida em que objetivam levantar informações tanto sobre o desempenho dos estudantes, quanto sobre o contexto no qual ocorre a aprendizagem. Evidenciar o cenário no qual a aprendizagem se desenvolve demanda a utilização de instrumentos capazes de evidenciar quais fatores efetivamente contribuem para um desempenho satisfatório.

À vista disso, ao levantar os fatores promotores da qualidade na educação, as avaliações em larga escala precisam analisar, entre as variáveis disponíveis, as mais relevantes e que, portanto, exercem maior influência sobre o processo ensino-aprendizagem. Ainda nesse diapasão, Soares (2005) salienta que “a maior parte da variação da proficiência deve ainda ser atribuída a variações intrínsecas aos alunos” e ponderando que apesar de responderem por somente 12,3% da variância total, lista alguns dos fatores responsáveis por influenciar o desempenho cognitivo, como gostar de estudar,

ter livros em casa, fazer o dever de casa, ter hábitos de leitura, ter pais envolvidos na aprendizagem dos filhos e não haver defasagem entre a idade-série.

Dada a relevância das considerações acima, esta pesquisa procurou enumerar as principais informações contextuais sobre os estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental constantes dos principais sistemas estaduais de avaliação educacional brasileiros, conforme veremos no subitem a seguir.

### 2.2.3. As informações contextuais levantadas pelos sistemas de avaliação educacional no Brasil

Este estudo teve como foco de análise a Prova Brasil e a ANEB, colocando em evidência os anos iniciais do Ensino Fundamental, posto que Lavin (1965, *apud* MADAUS, 1980) afirma que as habilidades dos estudantes, respondem pelo espectro de 35 a 45% da variação de desempenho escolar. Este gradiente percentual converge com os valores encontrados por Hattie (2003), ao apontar que 50% da variação de desempenho, referem-se a variáveis próprias do estudante.

Nas avaliações da educação básica em larga escala os instrumentos empregados para colher informações contextuais são os questionários. No Brasil esses instrumentos são elaborados e aplicados pelo Inep, por intermédio do Saeb. Especificamente sobre os estudantes, o Inep (2001, pg. 47 e 2003, pg. 171) justifica a aplicação desses instrumentos para buscar informações e medir os seguintes temas: caracterização do aluno, capital econômico, capital cultural, capital social, motivação e auto-estima, esforço acadêmico, apoio familiar e controle da trajetória escolar. Os indicadores gerados a partir das informações coletadas nos questionários contextuais, por sua vez, devem contribuir para o planejamento e a implementação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

Ao analisar o questionário destinado aos estudantes do Ensino Fundamental aplicado na Prova Brasil e ANEB, bem como outros aplicados por redes estaduais de ensino, foi feita uma comparação com os fatores indicados por Hattie (2009) como os mais relevantes para compreender o desempenho dos estudantes em avaliações aplicadas em larga escala, a saber:

- (a) *background*<sup>12</sup> (resultados prévios, programas piagetianos, expectativas, criatividade);
- (b) atitudes e disposições (personalidade, autoconceito, motivação, concentração/persistência/engajamento, baixo nível de ansiedade, atitude<sup>13</sup> em relação às disciplinas escolares);
- (c) influências físicas (prematuidade e baixo peso ao nascer, doenças, intervenções dietéticas, exercício/relaxamento, uso de medicamentos, gênero, etnia);
- (d) experiências pré-escolares (intervenção precoce, programas de intervenção pré-escolares).

O resultado dessa análise é apresentado na Tabela 1, a seguir:

---

<sup>12</sup>Indicador relevante também na análise de Brooke e Soares (2008) sobre estudo de Rutter *et al.* (1979) ao assinalar que a escola tem uma participação determinante na variação do desempenho dos estudantes, respondendo por 9% da variação quanto ao desempenho em leitura, saltando para 24% da variação quanto a capacidade de leitura, ratificando a relevância do *background* dos estudantes e corroborando, portanto, com os estudos de Hattie (2009).

<sup>13</sup> Madaus *et al.* (1980) assinalam que não somente as atitudes em relação às disciplinas escolares, mas também as demais variáveis de eficácia escolar, tem maior relação com o desempenho escolar.

**Tabela 1 – Comparação de construtos nos questionários contextuais dos estudantes em algumas das avaliações em larga escala brasileiras**

Questionário Contextual	Perfil Socioeconômico	Fatores referentes ao construto “atitudes e disposições <sup>14</sup> ”					
		Personalidade	Autoconceito	Motivação	Concentração/ Persistência/Engajamento	Baixo nível de ansiedade	Atitude frente à Matemática/Ciências
Aneb e Prova Brasil	C	NC	NC	C	NC	NC	NC
SPAECE <sup>15</sup>	C	NC	NC	NC	NC	NC	NC
SARESP <sup>16</sup>	C	NC	NC	NC	NC	NC	NC
SAERJ <sup>17</sup>	C	NC	NC	NC	NC	NC	NC
SIMAVE <sup>18</sup>	C	NC	NC	NC	NC	NC	NC
SIPAE/DF <sup>19</sup>	C	NC	NC	NC	NC	NC	NC

**Legenda:** C (contém) – NC (não contém)

**Fonte:** Hattie (2009); SAEB 2001 - Novas Perspectivas; SAEB 2015 - Microdados da Aneb e da Prova Brasil; Revista Contextual SPAECE 2015; Relatório dos Estudos do SARESP 2013; Boletim Contextual SAERJ 2008; Revista Contextual SIMAVE – 2015; e Estudo dos fatores associados ao desempenho escolar contextualizando o Ideb de algumas unidades escolares do DF/2015.

Comparando os fatores relacionados aos estudantes levantados nos questionários utilizados nas avaliações educacionais em larga escala brasileira com os apontados por Hattie (2009), salvo o item “perfil sociodemográfico”, obrigatório para a

<sup>14</sup> Resumidamente Hattie (1992, 2005, 2009) aborda estes construtos comentando que: (I) Personalidade - há tendências comportamentais refletidas em traços de personalidade que podem afetar certos hábitos que influenciam o desempenho acadêmico; (b) Autoconceito - está relacionado às avaliações cognitivas, expresso em termos como prescrições, expectativas e/ou descrições que atribuímos a nós mesmos; (c) Motivação – este construto precisa se relacionar com os propósitos e objetivos, as intenções e desafios de aprendizagem e os esforços pessoais dos alunos. (d) Concentração/Persistência/Engajamento - o engajamento na meta-análise de Kumar (1991) foi definido como o tempo efetivo de sala de aula que um aluno participou ativamente na aprendizagem; (e) Baixo nível de ansiedade - Os alunos com autoconceito alto ou baixo tendem a ser mais ansiosos em testes, e há relações diretas com os medos dos alunos quanto à avaliação negativa, defensividade e antipatia à testes; (f) Atitude frente às disciplinas - Os efeitos da atitude frente à Matemática são igualmente importantes como as variáveis de personalidade já citadas e potencialmente mais suscetíveis às influências do professor (MA e Kishor, 1997).

<sup>15</sup> Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2014 e 2015

<sup>16</sup> Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP 2013

<sup>17</sup> Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ 2008 e 2010

<sup>18</sup> Sistema Mineiro de Avaliação da Educação – SIMAVE 2012 e 2015

<sup>19</sup> Sistema Permanente de Avaliação Educacional do DF – SIPAE/DF 2014 e 2015

caracterização do público a ser estudado, depreende-se facilmente que somente o construto ou fator “motivação” consta nos questionários contextuais aplicados no Brasil, e exclusivamente nas aplicações do Saeb (Aneb e Prova Brasil), o que deve ser destacado.

No cenário brasileiro, referindo-se aos questionários contextuais do Saeb, Rauter, Laros e Jesus (2007, p. 65) evidenciam que “estes questionários são instrumentos jovens, que ainda precisam ser aperfeiçoados. Esse fato se reflete em algumas limitações encontradas nos dois níveis da estrutura fatorial”. Ainda no entender destes pesquisadores (p. 66) “deve-se acompanhar o comportamento dessa estrutura em cada ciclo do Saeb, porque a qualidade psicométrica das questões pode ser verificada, os problemas identificados e as questões reformuladas, acrescentadas ou excluídas”. Além disso, o instrumento aplicado no Saeb não prevê medida alguma que contextualize as contribuições do aluno para o seu desempenho escolar como os apontados por Hattie (2009, p. 39), tais como atitude e disposição, autoconceito e influências físicas, entre outras.

O levantamento de informações desta pesquisa sugere que os questionários contextuais do SAEB não apresentam aderência forte ao objeto deste estudo, podendo significar a inexistência de uma teoria da literatura internacional que ampare o que esses instrumentos se propõem a investigar, sendo talvez elaborados com um olhar mais endógeno.

#### 2.2.4. Construtos relevantes para a avaliação educacional em consonância com a literatura internacional

Atendendo a uma demanda do governo brasileiro, um estudo de Franco *et al.* (2001) apresentou os fatores privilegiados pelos questionários contextuais do Saeb para aquele ano em relação aos públicos avaliados. Notadamente em relação aos alunos, os fatores apresentados são a caracterização sociodemográfica, o capital social (composto pelos fatores envolvimento da família com a escola, relação entre família e aluno, e apoio social recebido via escola), capital cultural (recursos culturais disponíveis ao aluno em casa), motivação e auto-estima, esforço acadêmico e trajetória escolar.

À exceção do fator motivação, não foi possível encontrar outros dos construtos tidos como relevantes na explicação do desempenho escolar propostos na literatura internacional (HATTIE, 2003) na pesquisa liderada por Franco (2001). Faz-se mister destacar, porém, o posicionamento teórico de autores como Vaz Serra (1988, p.

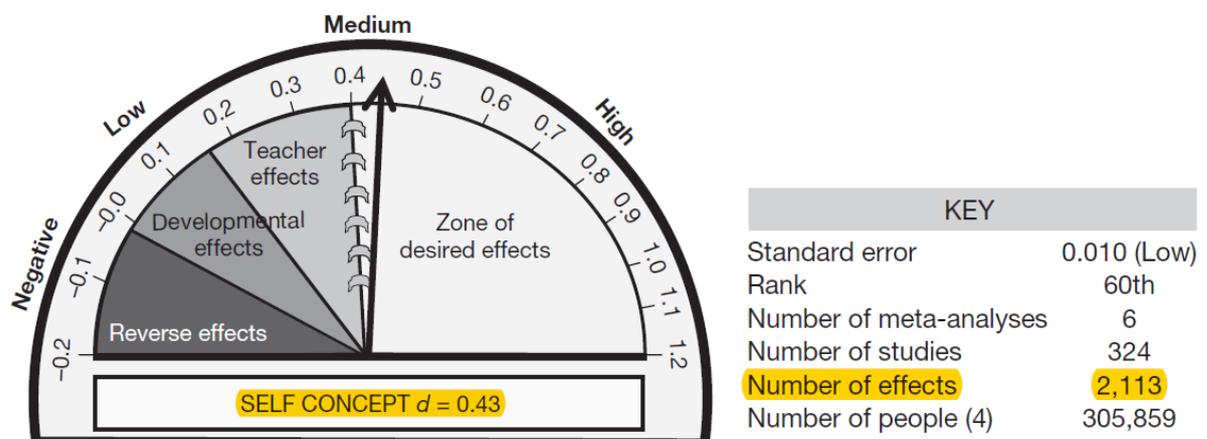
109), Tomás e Oliver (2004 *apud* Sarriera, 2015, p. 282) e Rosemberg (1973 *apud* Sarriera, 2015, p. 282) que categorizam a auto-estima como parte integrante, portanto, constituinte do autoconceito. À vista disso, mostra-se mais adequando o estudo do autoconceito de forma integral e não somente, por mais relevante que seja, uma fração dele.

Isto posto, mostra-se salutar considerar que “... as variáveis disponibilizadas nos questionários contextuais não são capazes de captar os traços latentes com a riqueza necessária” (FARIA e GUIMARÃES, 2015), o que provavelmente aponta para a limitação de um importante instrumento de coleta de dados.

As pesquisas demonstram que o autoconceito positivo tem forte relação com elevados índices de desempenho escolar. Provavelmente seja este o motivo pelo qual Hattie (2009) assinala que a variação no desempenho dos estudantes pode ser explicada por fatores relacionados ao próprio aluno, respondendo este por 50% da variação de seu desempenho, percentual superior ao encontrado por fatores relacionados aos professores, que está na ordem de 30% de explicação da variância. Esse dado ratifica a grande relevância dos fatores relacionados aos estudantes e aos professores na explicação do desempenho escolar.

Submetido a 324 pesquisas envolvendo 305.859 pessoas em meta-análises elaboradas por Hattie (2009) o autoconceito, que consiste na percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si (Vaz Serra, 1988), obteve o montante de 2.113 efeitos (conforme Figura 1), valor este que demonstra ser um fator representativo e significativo.

**Figura 1 – Contribuições do estudante para o desempenho escolar: autoconceito**



Fonte: Hattie, 2009.

Há ainda outras definições do autoconceito estabelecendo-o “como um produto da interação entre a pessoa e seu meio ambiente [...], acompanhada de uma avaliação de suas capacidades, realizações, experiências e representações” (Sisto e Martinelli, 2004, p.181). Depreende-se, portanto, que o autoconceito se apresenta como um dos fatores que contribuem para compreender o desempenho dos estudantes em seu processo de aprendizagem.

#### 2.2.5. Fatores relacionados ao estudante

A literatura enumera onze fatores presentes em escolas eficazes e notadamente no que se refere aos alunos, destaca que “os níveis de autoestima são afetados significativamente pelo tratamento dado por outros e são um fator importante na determinação de desempenho” (HELMREICH, 1972 e BANDURA, 1992 *apud* SAMMONS, 1999, pg. 372). Considerando a autoestima como um componente do autoconceito, conforme enfatizado anteriormente na introdução desta pesquisa, ao elevar os níveis daquela, possivelmente o mesmo ocorreria aos níveis deste.

Seguindo no intuito de determinar as variáveis que influenciam de forma significativa o desempenho de estudantes, este estudo recorreu novamente a Hattie (2009), que citando Valentine, Du Bois e Cooper (2004) demonstra que entre os três modelos causais originalmente estruturados por estes autores, o que encontra melhor sustentação, afirma haver efeitos recíprocos das relações causais entre autoconceito e realização<sup>20</sup> e que as variáveis afetivas, cognitivas e ambientais interagem reciprocamente na determinação do comportamento humano. O estudo afirma ainda ser mais provável haver um aumento nas realizações dos alunos quando eles, além de outras coisas, têm em mente objetivos difíceis em vez de fáceis, comparam-se aos critérios ou regras a que estão sujeitos e não aos seus colegas, além de demonstrarem eficácia em sua aprendizagem.

O presente estudo recorreu ainda a Soares (2005), que em âmbito nacional, lista algumas variáveis semelhantes às encontradas em várias versões do questionário contextual do SAEB (gostar de estudar, presença de livros na residência, dever de casa, hábitos de leitura, o envolvimento dos pais e o gradiente de defasagem idade-série) como os fatores capazes de influenciar o desempenho cognitivo de estudantes. No entanto, esse autor salienta que o montante global destes fatores é responsável somente por 12,3% da

---

<sup>20</sup> Esta pesquisa posiciona-se em consonância com Marsh e Martin (2011) que entendem os termos “realizações” e “desempenho” (do Inglês, “*achievements*” e “*performance*”) como sinônimos.

variância total, ainda que controladas as diferenças socioeconômicas entre os estudantes das escolas pesquisadas. Finalizando, ele destaca que “a maior parte da variação da proficiência deve ainda ser atribuída a variações intrínsecas aos alunos” (SOARES, 2005).

Convergindo com essa linha, há que se destacar estudo anterior e de mesma autoria (SOARES, 2004) em que as variáveis referentes à estrutura escolar, à família e ao estudante em si, surgem como relevantes fatores capazes de interferir no desempenho cognitivo dos alunos. Nesta análise Soares (2004, pg. 87) apresenta um modelo conceitual referente aos fatores intra e extra-escolares vinculados ao desempenho cognitivo, descrevendo aqueles como um dos responsáveis pela “grande disparidade de desempenho entre os alunos de escolas públicas submetidas a condições semelhantes”, sem desmerecer a amplitude dos fatores extra-escolares. Quanto a estes o autor sustenta que as escolas atentas à melhor prática ou perícia pedagógica, fomentam nas famílias atitudes favoráveis ao aprendizado.

Ainda em relação aos fatores *extra*-escolares, Soares (2004) ressalta a influência da localização geográfica da escola, posto que esta, devido à política de distribuição de estudantes de acordo com a sua residência, frequentemente determina o público a que esta escola deverá servir. Concluindo, a pesquisa replica evidências empíricas (LEE e SMITH, 1997 e 2000 e RAYWID, 1999) segundo as quais escolas com visão comunitária, em que se percebe o intercâmbio de experiências entre os professores e que atendem uma quantidade menor de alunos, apresentam índices ideais de desempenho por produzirem “melhores resultados tanto para os professores como para os alunos”.

Há outras explicações argumentando que embora muitos sejam os fatores relacionados aos estudantes a influenciar em seu desempenho, um dos apontados por Hattie (2009), que possui uma influência moderada sobre o desempenho dos estudantes, posicionado no que ele denomina de zona de efeitos desejados, é o autoconceito.

Utilizando-se do Psychological Abstracts, fonte de notícias e periódicos sobre educação e Psicologia da *American Psychological Association - APA*, Hattie (1992) relata um levantamento por ele elaborado, encontrando quase 11.000 artigos relacionados ao autoconceito ou auto-estima, com estudos datados de 1974. O autor destaca que este montante corresponde a 2,5% de todos os artigos citados e que esta taxa vem se conservando, desde o início das pesquisas sobre o construto.

Considerando a literatura apresentada, o interesse para psicólogos e educadores sobre o conceito de *self*<sup>21</sup>, conforme mencionado anteriormente, bem como a relevância do autoconceito para o desempenho do estudante, o capítulo seguinte versará sobre este construto.

---

<sup>21</sup> Na acepção de Mengarelli e Souza (2008), apesar da conexão do termo com o autoconceito, o *self* relaciona-se à outras noções mais complexas e de difícil mensuração. Nesse sentido, “o *self* é adaptável, o que significa que ele não é perfeitamente estável e estático, mas regulado pelo dinamismo individual, pelas características da interação social e pelo contexto situacional” (TAMAYO, 1981).

## CAPÍTULO 3

### O AUTOCONCEITO DO ESTUDANTE

Historicamente os estudos associados ao autoconceito têm sua trajetória iniciada durante o Séc. XIX por William James (1891), mas se ampliaram a partir das contribuições de Shavelson, Hubner e Stanton (1976). Atualmente no maior site de buscas da rede mundial de computadores são listadas em torno de 31.900 citações especificamente ao estudo pioneiro destes três pesquisadores ou aos que lhes deram sequência. Outro número expressivo refere-se às 39.098 pesquisas sobre o autoconceito de estudantes encontradas no recorte temporal entre 1891 a 2018, no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Estas pesquisas sintetizam as definições do construto psicológico do autoconceito, que contemplam os mais diversos eixos como o de Ling, Lou e Zhang (2013) que o compreendem como a percepção e a avaliação do funcionamento mental, físico e social do indivíduo e que se constitui na chave da estrutura da personalidade. Sob o prisma de Sisto e Martinelli (2004) o autoconceito é dinâmico, sendo portanto, possível que se apresente de diferentes maneiras e em harmonia com o contexto social do indivíduo. Trata-se, a bem dizer, de uma relação retroalimentada, posto que este mesmo contexto social também influencia o autoconceito. Esses autores postulam ainda a existência de alterações do autoconceito de acordo com o gênero.

Apesar da ambiguidade, inconsistência e inadequações metodológicas encontradas em alguns estudos que associam o gênero ao autoconceito (HARTER, 1990 e RIBAS, 1994 *apud* SISTO e MARTINELLI, 2004), na pesquisa de Cvencek, Meltzoff e Greenwald (2011) as meninas não se relacionaram tão bem com a Matemática como os meninos, provavelmente em decorrência de estereótipos a respeito do papel a ser desempenhado por cada gênero em diferentes culturas, ou ainda devido a fatores cognitivos próprios de cada indivíduo.

Há ainda outros modelos conceituais, a exemplo de Piers (1984, *apud* SCHAUGHENCY e STRAUSS, 1987) que se prestam a considerar o autoconceito como a avaliação que se faz de um retrato a respeito das próprias individualidades e comportamentos, ou ainda a aceitação de Tamayo (1981) para quem “o autoconceito designa as funções perceptivas e ativas. A percepção de si mesmo não é exclusivamente

percepção, ela implica a participação das funções ativas para defender, conservar e desenvolver a autopercepção”.

Na definição de Vaz Serra (1988) o autoconceito considera a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si. Possivelmente estes autores tiveram como referencial, a definição clássica do construto elaborada por Shavelson e colaboradores (1976) que de modo geral, o entende como as percepções que o indivíduo tem de si, sendo estas influenciadas por pessoas significativas ao seu redor, evidenciando que a estruturação deste construto é de grande relevância e utilidade para explicar e prever como este indivíduo pode agir.

Tratando-se de um construto psicológico, é legítimo considerar a relação entre os autoconceitos real e ideal mencionados por Vaz Serra (1988). O autoconceito real é a descrição de como o indivíduo se considera usualmente, ao passo que o autoconceito ideal se refere ao modo como este mesmo indivíduo gostaria de ser. Se fosse possível alocar os autoconceitos real e ideal, cada um em um ponto sobre uma linha, haveria um gradiente de distância entre eles e assim, quanto menor este gradiente, maior é a auto-aceitação do construto pelo indivíduo, apresentando, portanto, uma correlação inversa do Coeficiente de Correlação de Pearson<sup>22</sup>.

Ainda das ideias de Vaz Serra (1988) depreende-se as quatro variáveis capazes de influenciar a construção do autoconceito e que posteriormente podem adquirir características positivas ou negativas. Na primeira delas ocorre um efeito espelho, ou seja, assim como os outros observam um determinado indivíduo, assim também ele(a) se observa. A outra influência refere-se à memória do desempenho de um indivíduo em situações singulares. Há ainda a variável da comparação entre os comportamentos de uma pessoa com os daqueles que lhe são importantes e, portanto, com os quais se identifica. Finalizando, o autor português destaca a influência da avaliação em ações específicas de um indivíduo. Estas ações são necessariamente submetidas ao crivo do quadro de valores e regras acordado por grupos normativos ao qual o indivíduo pertence.

Cia e Barham (2008) postulam que no cenário anterior à idade escolar, quando as crianças não estão preparadas ainda para a elaboração de pensamentos abstratos, o pensamento infantil é concreto, assim como o autoconceito. A partir da escolarização inicia-se nas crianças o processo de abstração também em referência ao

---

<sup>22</sup> (r). Na acepção de Dalson e Junior (2009) é uma medida para força de correlação entre duas variáveis que numa escala entre -1 e +1, atesta a intensidade e a direção de relações lineares.

autoconceito, atingindo fases de comparação e generalização. Este autoconceito ainda em construção passa a se apresentar significativamente instável, devido às avaliações que os outros fazem sobre este, agora, pré-adolescente (KANSI, WICHSTROM e BERGMAN, 2003 *apud* CIA e BARHAM, 2008). A literatura reforça este último conceito, argumentando que as crianças se avaliam por meio da comparação social e que esta prática tem sua frequência aumentada cada vez mais, à medida que avançam os anos escolares (MARKUS e WURF, 1987 *apud* SOUZA e BRITO, 2008).

Descrevendo os efeitos desenvolvimentistas da elevação dos índices do autoconceito, Coelho *et al.* (2015) enfatizam que o somatório de melhorias cognitivas ao aumento da frequência de interações sociais, é um fator de empoderamento às crianças, posto que percebem melhor as suas fraquezas, mas também as suas potencialidades.

Shavelson, Hubner e Stanton (1976) ao listarem algumas características do autoconceito, afirmaram que este é organizado e estruturado, além de ser multifacetado. Esta aceção converge com a terminologia utilizada por Carneiro, Martinelli e Sisto (2003), ao caracterizarem o construto como multidimensional, posto que é próprio do ser humano a demonstração de uma percepção de si mesmo, a depender da dimensão ou contexto experimentado.

Dando sequência a esses pressupostos sobre a estrutura organizacional do autoconceito, Vaz-Serra (1988) o caracteriza como um construto multifacetado, de cunho positivo ou negativo e que contribui para explicar a natureza uniforme, consistente e coerente do comportamento humano, além de estar vinculado a aspectos da cultura de determinada localidade (SARRIERA *et al.*, 2015).

Peixoto e Almeida (2011) argumentam que os sucessores de Shavelson *et al.* (1976) em estudos de revisão estruturaram o autoconceito geral em autoconceito acadêmico (fracionado em autoconceitos matemático e de língua materna) e não-acadêmico (fragmentado em autoconceitos social, emocional e físico).

Apesar do consenso entre os pesquisadores no tocante ao autoconceito geral, há alguns que divergem especificamente da estrutura do autoconceito acadêmico (SONG e HATTIE, 1984, 1985 *apud* PEIXOTO e ALMEIDA, 2011), subdividindo o construto em autoconceito de rendimento, de competência e de sala de aula. Afastam-se também da estrutura do autoconceito não-acadêmico, distribuindo-o em autoconceito social e de apresentação.

Da literatura examinada na presente pesquisa é possível ratificar que para a maior parte dos estudos examinados, a exemplo de Vaz Serra (1988), Shavelson e Bolus

(1982 *apud* VAZ SERRA, 1986, p.68), García e Musitu (1999 *apud* COELHO ET AL., 2015, p.69), Monteiro (2012 *apud* SARRIERA, 2015, p. 282), o autoconceito é um construto estruturado de maneira multidimensional.

Clássicos no estudo deste construto, como Shavelson *et al.* e Song e Hattie (1976, 1984 e 1985 *apud* PEIXOTO e ALMEIDA, 2010), o concebem de forma multidimensional e hierarquicamente organizado. Divergem destes, autores como James e Mead (1890, 1934 *apud* SISTO e MARTINELLI, 2004) aceitando as multifacetadas do construto, porém não a hierarquia entre elas.

Entre as características básicas do autoconceito, Shavelson, Huber e Staton (1976 *apud* SARRIERA et al., 2015), pioneiros na modelagem<sup>23</sup> do construto, o consideram como: multifacetado, hierarquicamente organizado, relativamente estável, construído e modificado a medida que a criança cresce, além de apresentar-se como um juízo de valor e, portanto, de cunho avaliativo e finalmente, apesar de teoricamente relacionar-se com outros construtos, não pode ser confundido com aqueles.

Por sua vez, Burns (1979 *apud*, SUEHIRO *et al.*) é aparentemente mais sucinto e atribui apenas três componentes básicos ao autoconceito, denominados de cognitivo (o qual orienta a maneira como o indivíduo descreve seu modo de ser e de se portar), comportamental (componente motivado pelo conceito que cada um tem de si) e afetivo (que está relacionado às emoções decorrentes da auto-descrição do indivíduo).

Além dessas constatações, um resultado de pesquisa relevante a se considerar é o de Cia e Barham (2009), que encontraram correlações significativas entre o desenvolvimento socioemocional das crianças, que comporta o autoconceito, os problemas de comportamento e as habilidades sociais, e o desempenho acadêmico. Nas condições dispostas, Simões (1997, *apud* CIA e BARHAM, 2009) atribui estas correlações à eventual presença de características como confiança, persistência em atividades acadêmicas, sociabilização positiva entre seus pares e indivíduos de outras idades, não ter medo de errar e, por fim, assumir responsabilidade por seu sucesso, assim como por fracassos.

No presente estudo, acompanhamos o posicionamento teórico presente nas pesquisas sobre o autoconceito dos pioneiros Vaz Serra (1988) e Shavelson, Hubner e Stanton (1976), cuja estrutura é multifacetada e hierarquicamente organizada e

---

<sup>23</sup> A exemplo da Teoria da Resposta ao Item – TRI amplamente utilizada no SAEB para a elaboração de índices de proficiência dos estudantes, ao transformar a quantidade de acertos em um *score*, a modelagem de construtos é uma medida que estabelece a maneira como as variáveis observáveis podem indicar quais são as variáveis latentes e portanto, não-observáveis ou construtos. Collares, Grec e Machado, 2012.

concebemos o construto como a construção do discernimento do *self*. Esse processo é iniciado nos primeiros meses de vida, quando o indivíduo ainda está descobrindo os componentes do próprio corpo, para depois comparar-se àqueles ao seu redor e perceber-se como um ser próprio, diferente daqueles pelos quais é cuidado. Caso a criança tenha irmão(ã) ou primo(a), iniciam-se comparações físicas e comportamentais dos adultos para com as crianças e entre as próprias crianças. No decurso do tempo, quando o raio de contatos e vínculos afetivos aumenta em decorrência da inclusão da criança em ambientes extra-familiares (notadamente a escola), os contrastes são potencializados em diferentes fatores psicológicos.

Ancorada na aceção acima exposta, esta pesquisa acompanha as definições constitutivas do autoconceito presentes na literatura (VAZ SERRA, 1988; SHAVELSON, HUBNER e STANTON, 1976; PEIXOTO e ALMEIDA, 1999 e 2010; MONTEIRO, 2012; GARCÍA *et al.*, 2011; VEIGA, 2006) e além de considerar a estrutura multifacetada do construto, segue o modelo hierárquico que o permite distinguir entre autoconceito global, composto pela adição do autoconceito acadêmico ao não-acadêmico (este último subdividido em: autoconceito escolar, autoconceito familiar, autoconceito físico, autoconceito social e autoconceito emocional).

Entre os estudos de Peixoto e Rodrigues (2005), os achados de pesquisa revelam que pais atentos ao longo de todo processo de aprendizagem dos filhos e que portanto, os apoiam, os compreendem, os encorajam, proporcionam reforços positivos frequentes, fomentam o aumento dos gradientes de autoconceito acadêmico, auto-estima global e rendimento escolar, com a vantagem da diminuição dos índices de fuga à execução de tarefas, mesmo quando não há qualquer tipo de mecanismo compensatório.

O modelo conceitual de Coelho *et al.* (2015) estrutura o autoconceito acadêmico como a percepção do indivíduo quanto ao seu desempenho na qualidade de estudante. Os resultados dos estudos destes pesquisadores corroboram as pesquisas de Fontaine (1991), nas quais os autoconceitos acadêmico e físico são melhor avaliados entre os alunos mais novos, quando comparados aos mais velhos.

No que se refere ao autoconceito físico, há estudos que encontraram correlações positivas entre uma aparência física atraente e o autoconceito e portanto, esta faceta apresenta-se como uma vantagem na medida em que, possuindo determinados atributos, as pessoas passam a ser melhor aceitas e preferidas a outras em um determinado meio social frequentado (LERNER, ORLOS e KNAPP, 1976 e ADAMS, 1977 *apud* SISTO e MARTINELLI, 2004).

Sisto e Martinelli (2004) são autores de referência no estudo do autoconceito escolar e enfatizam que na composição do construto é preciso ter em mente que a função do ambiente escolar não é somente transmitir conhecimentos. Para além disso, tratando-se do lugar que por excelência ocorrem as interações pessoais entre estudantes, no processo de sociabilização, estes deverão desenvolver não só as competências cognitivas, mas também habilidades sociais. Por esse motivo é que a soma dos fatores cognitivo e social é determinante para o autoconceito escolar. Por sua vez, Suehiro *et al.* (2009) pesquisaram trabalhos publicados sobre esta temática, tendo percebido que para o fator escolar do autoconceito, diferentemente dos demais, dos estudos sobre este fator são muito recentes, datando do início deste século. Contudo, destacam definições de Simões (1997), para a qual, o autoconceito escolar pode ser traduzido nas representações das capacidades, realizações e avaliações do indivíduo sobre si.

Em recente investigação sobre o desempenho em função do autoconceito e dos processos de aquisição da leitura, Muniz e Nascimento (2014) são claros em relacionar a aceitação e o sentimento de pertencimento ao grupo no qual o estudante está inserido ao seu desempenho. Considerando as correlações positivas e significativas encontradas, concluem que especificamente para o caso estudado (estudantes de 5º ano do ensino fundamental), o autoconceito social tem maior potencial de interferir no desempenho acadêmico do que a leitura correta de um texto. Na acepção de James (1890 *apud* Sisto e Martinelli, 2003) o construto refere-se ao gradiente de percepção da admiração do indivíduo por aqueles ao seu redor.

Há que se considerar ainda as conclusões sobre o autoconceito familiar de Sisto e Martinelli (2003), para os quais o construto aborda comportamentos próprios do cotidiano doméstico entre os membros da família, abrangendo desde a relação afetiva entre os pais e irmãos à diligência com os pertences da casa. Destacam-se ainda outros estudos (GARAIGORDOBIL e BERNARÁS, 2009; MARTÍNEZ, GARCÍA e YUBERO, 2007 e SHARMA, 2012 *apud* SARRIERA *et al.*, 2015), abordando sua relevância, notadamente quanto ao abalo emocional que essa faceta do construto pode sofrer em função de atribuições familiares de afeto e socialização sobre os seus membros.

Em relação ao autoconceito emocional, para a amostra portuguesa<sup>24</sup> de estudantes pesquisada, Coelho *et al.* (2015) concluíram que o construto é melhor avaliado

---

<sup>24</sup> A educação básica no sistema educacional português é organizada em três ciclos. No 1.º ciclo com duração 4 anos, acolhe estudantes de 6 a 10 anos de idade. O 2.º ciclo com duração de 2 anos, recebe os

entre os estudantes mais novos (pertencentes ao último ano do 1º ciclo de estudos, correspondendo ao 4º ano do Ensino Fundamental no Brasil) frente aos mais velhos e que, portanto, cursam o 3º ciclo (cuja faixa etária brasileira equivalente é a de 12 a 15 anos). Na perspectiva de Shavelson, Hubner e Staton (1976, *apud* SARRIERA *et al.*, 2015) esta faceta não-cognitiva do construto contém componentes mais subjetivos e internos.

Entre as variáveis que influenciam o desempenho de alunos descritas na literatura internacional, pode-se citar a síntese de mais de 500 estudos de Hattie (2003, pg. 3). Nesta oportunidade, ele afirma que “quase todas as coisas que fazemos em favor da educação tem um efeito positivo” sobre os feitos dos estudantes, quando são devidamente identificados os verdadeiros atributos capazes de gerar um efeito numericamente positivo, sem dispensar a relevância de um efeito significativo.

Assim, antes de iniciar a busca pelos verdadeiros atributos capazes de estimar este efeito significativo, o presente estudo apresenta alguns dos principais entendimentos do autor neozelandês sobre o autoconceito. Até 1992, ele percebe o autoconceito como um construto relacionado às avaliações cognitivas e expresso pelas prescrições, expectativas e/ou descrições que atribuímos a nós mesmos. Esta definição é melhor delimitada posteriormente, quando descreve o construto como um conjunto de fibras ou dimensões, que ao se entrelaçarem, se sobrepõem formando algo semelhante a uma corda (HATTIE, 2003 e 2005).

Em consonância com essa visão, a literatura (WITTGENSTEIN, 1953 e 1958 *apud* HATTIE, 1992 e 2009) advoga algumas premissas sobre este modelo de corda, relacionando-o com o entendimento de que a origem da força da corda não está na extensão ou no comprimento de suas fibras constitutivas individualmente, mas justamente da sobreposição do conjunto das fibras, a exemplo de quando torcemos uma corda e que cada fibra também é torcida uma sobre a outra. Outra premissa destacada por Hattie (2009) estabelece a existência de diversas linhas interpretativas para o construto do autoconceito, servindo como gatilhos de diferentes orientações específicas do *self* (didaticamente comparado a cordas), assim como a autoeficácia, ansiedade, desempenho ou modos de aprendizagem.

---

estudantes de 10 a 12 anos de idade, para no 3.º ciclo com uma duração de 3 anos, formar os estudantes da faixa etária entre os 12 e 15 anos de idade).

**Fonte:** *European Commission, Audiovisual and Culture Executive Agency - EACEA, National Policies Platform, Eurydice.*

Prosseguindo em sua análise, Hattie (2009) afirma que essas orientações específicas nos conduzem a outras estratégias próprias (a que ele compara às fibras), nos automotivando e por conseguinte, trazendo significado e previsibilidade ao senso de autoconceito e auto-estima. O que é elementar para o autor nesse modelo de corda é que o construto está mais relacionado com a forma como selecionamos e interpretamos a informação que recebemos e apresentamos.

Descolando temporariamente o foco da presente pesquisa, há que se destacar a análise de Hattie (2009) ao listar a motivação para os estudos como parte da explicação quanto ao desempenho do estudante. Além disso, conforme relatado na sessão anterior, este foi o único construto psicológico significativo (HATTIE, 2009) presente no questionário do estudante na comparação feita entre as avaliações em larga escala estaduais e as de âmbito nacional.

Paiva e Boruchovitch (2010) consideram “importante a compreensão da orientação motivacional extrínseca<sup>25</sup>, que pode variar [...] quanto ao grau de autonomia do indivíduo”. No entender destas autoras superada a concepção inicial da motivação como um traço estável da personalidade, atualmente ela é entendida como um desenvolvimento processual composto por fatores cognitivos e afetivos.

Reposicionando a lupa ao objeto deste estudo e em sintonia com as apropriações expostas até agora, o que se quer destacar é que, na qualidade de um construto psicológico, a condição para que o autoconceito de um estudante possa ser verificado e medido, é que ele apresente reações físicas ou comportamentais observáveis. Nesse sentido, Pasquali (2010, pg. 106 e 107) apresenta uma variedade de termos presentes nas definições de traço latente e dentre eles insere-se o termo construto. Construtos ou estruturas latentes, devido a sua natureza impermeável ao que se pode ver empiricamente, estão condicionados a sua exteriorização, por meio de um comportamento, para que possa ser passível de medição.

Na busca pela observação do fenômeno empírico é necessário o uso de instrumentos capazes de aferir-lhe valor ou medida. Neste intuito, ancorado nas proposições de Pasquali (2010), Peixoto (2003) e Peixoto e Almeida (2010), Tamayo (1981), Veiga (2006), dentre outros, esta pesquisa se desafiou a elaborar uma versão

---

<sup>25</sup> Fomenta a execução de tarefas tanto para evidenciar as habilidades e competências dos estudantes, quanto para que estes tenham por objetivo o recebimento de algo em retribuição (RYAN e DECI, 2000 apud PAIVA e BORUCHOVITCH, 2010)

piloto de um instrumento de medida a ser denominado de Questionário de Autoconceito do Estudante de 5º. ano do Ensino Fundamental - QACE5EF, cuja elaboração será descrita na Metodologia.

As definições constitutiva e operacional desse construto, conforme revisado na literatura e adotadas no presente estudo, são apresentadas no Quadro 2 a seguir:

**Quadro 2** - Definição do autoconceito e suas dimensões

<b>AUTOCONCEITO GLOBAL</b>				
Definido na presente pesquisa como a construção do discernimento do <i>self</i> , sendo o resultado da adição do autoconceito acadêmico ao não-acadêmico.				
Dimensões do Autoconceito Global	Dimensão Acadêmica/ Cognitiva	Que pertencente ou é relativo à academia e refere-se às faculdades mentais, à ação de aprender, à aquisição de conhecimento, ou ainda, que está relacionado ao intelecto, à cognição, aos processos mentais superiores, à transposição do conhecimento concreto para o abstração; pode referir-se também ao estudante de uma universidade ou escola.		
	Dimensão Não-Acadêmica/ Não-Cognitiva	Não pertencente a aspectos cognitivos ou intelectuais próprios da academia e que além de abranger outros fatores relevantes e complementares ao autoconceito do estudante, está situado no campo atitudinal.	Autoconceito escolar	Próprio do que ocorre com estudantes, nessa qualidade; ou que deve ser usado em ambientes escolares e na aprendizagem escolástica, cujo sistema de pensamento é racional. Afeto a comportamentos próprios de estudantes exclusivamente em ambiente escolar. Refere-se ao que é destinado ou desenvolvido para estudantes durante sua permanência na escola.
			Autoconceito familiar	Relativo a assuntos caseiros, domésticos, ou ao que é próprio de uma família; afeto àqueles que vivem numa mesma casa, que coabitam e que comungam laços de parentesco. Que faz referência ao convívio ou à intimidade de alguém.

			Autoconceito físico	Constituição corpórea com permanente saúde físico-orgânica do indivíduo; refere-se à estrutura ou ao aspecto físico, corporal. Que se refere ao corpo, ao biotipo ou ao que é carnal. O conjunto das qualidades exteriores e habilidades motoras. Que está relacionado à fisionomia, ao exterior de uma pessoa e que pode ser percebido pelos órgãos do sentido humano.
			Autoconceito social	Indivíduos que vivem em sociedade; afeto à renda, diversidade, cor/raça. Sociável, comunitário. Pressupõe relações, sociabilidade, relacionamentos, modos de ser, de pensar, de agir e de se manifestar. Refere-se ao conjunto de cidadãos pertencentes a uma sociedade; que é relativo ou pertencente às manifestações provenientes das relações entre os seres humanos; Diz-se de certos animais da mesma espécie que vivem em grupos, com alguma estrutura organizacional; diz respeito ao bem-estar dos seres humanos, como membros da sociedade.
			Autoconceito emocional	Refere-se às manifestações próprias do estado emocional. Sentimento que altera o comportamento normal do ser humano; Sujeito ou facilmente afetado pela emoção; Aquilo que causa ou envolve emoção e que provoca sentimentos de grande intensidade com consequente perturbação afetiva; Remete emoção ou ao que é emocionante, comovente, pungente, dramático, chocante, empolgante, afetivo, eletrizante.

Fonte: Elaboração da Autora

## CAPÍTULO 4

### METODOLOGIA

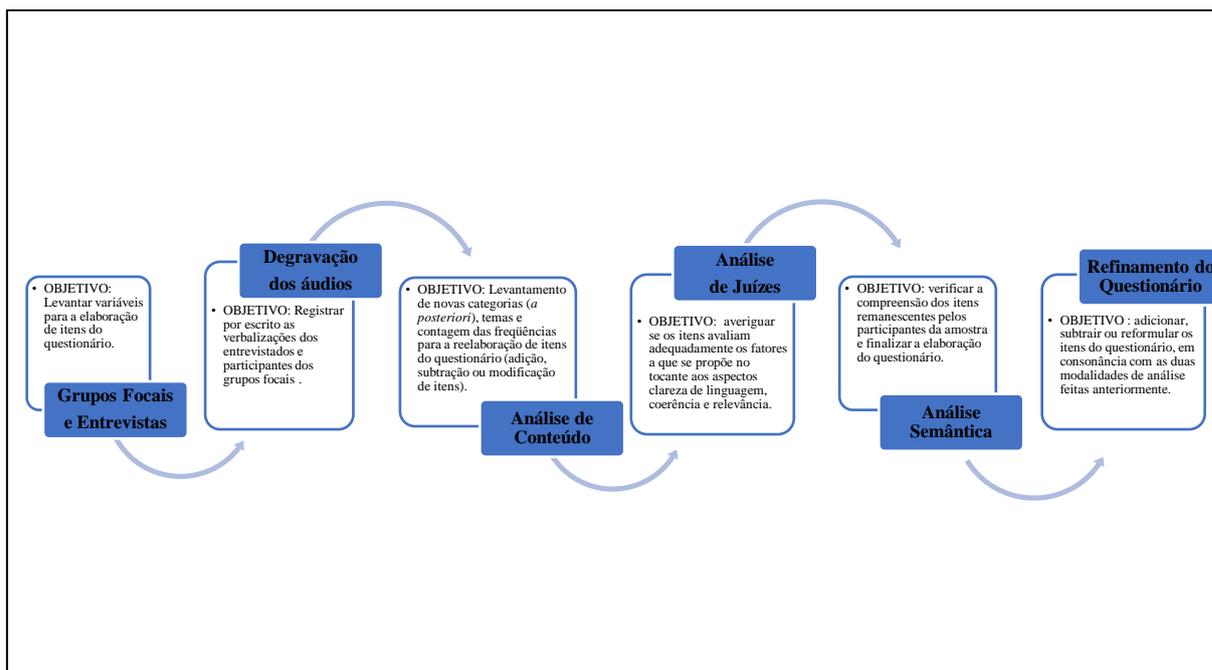
#### 4.1. Procedimentos teóricos para a elaboração de instrumentos de medida

Três são os pontos centrais apresentados no modelo de construção de instrumentos proposto por Pasquali (2009): polo teórico, polo empírico e polo analítico. Neste último são feitos procedimentos e análises estatísticas, porém, antes dessa fase faz-se *mister* a execução rígida das etapas presentes nos polos anteriores. Enquanto no polo empírico estão dispostas as etapas necessárias para o delineamento da pesquisa, no polo teórico é evidenciado o referencial teórico sobre o construto a ser medido.

Categorizados em fase teórica e de construção do instrumento, a sucessão de procedimentos teóricos percorre seis passos, a saber: (a) sistema psicológico, (b) propriedade, (c) dimensionalidade, (d) definição de construtos, (e) operacionalização e (f) análise dos itens.

O conceito das etapas acima mencionadas corresponderia respectivamente, portanto, a: (a) o resultado de um tema de pesquisa ou objeto psicológico, (b) o objeto de mensuração ou observação, (c) semântica uni ou multifatorial do verbete, (d) definição de termos inerentes ao construto, bem como operacionais, expressos por comportamentos, (e) análise da magnitude do construto ancorado em critérios, como iniciar o instrumento com no máximo 10% dos 20 itens requeridos, além de outros referentes à construção de itens, como clareza, relevância e modalidade, e (f) relacionados à compreensão dos itens (análise semântica) e a pertinência destes ao construto (análise de conteúdo executada por intermédio de juízes – peritos na área). Essas foram as etapas percorridas no presente estudo:

**Figura 2:** Grupos focais e entrevistas (fases da elaboração do questionário)



Fonte Elaboração da Autora

4.1.1. Grupos Focais: Compostos pelo total de 20 alunos, cujo objetivo foi levantar variáveis para a elaboração de itens da versão preliminar do questionário, de modo a suscitar possíveis *insights* e encontrar informações pertinentes e relevantes, além de dados que dificilmente surgiriam sem a interação entre os membros dos grupos, como num momento de sociabilização. O roteiro com dez questões feitas aos estudantes encontra-se nos Apêndices e foram assim diferenciados:

- (a) Grupo Focal I: do qual participaram 10 alunos de escolas públicas
- (b) Grupo Focal II: do qual participaram 10 alunos de escolas particulares.

4.1.2. Entrevistas: As entrevistas individuais e semiestruturadas tiveram por finalidade o levantamento de variáveis para a elaboração de itens da versão preliminar do instrumento. Elas ocorreram em momentos distintos e por estarem mais frequentemente presentes na vida escolar dos alunos e, portanto, testemunharem momentos decisivos em sua formação e desenvolvimento social, físico e escolar, delas participaram 3 Professores de 5º ano. O roteiro com as oito questões feitas às professoras encontra-se nos Apêndices.

4.2. Caracterização da pesquisa e abordagem metodológica

Partindo do conceito legitimado na literatura quanto a quantidade mínima de itens, Pasquali (2009, p. 180) argumenta que “se deve começar com, pelo menos, o triplo de itens para se poder assegurar, no final, um terço deles”. Nesse sentido, motivada pelos itens contidos nas escalas referenciadas na introdução deste estudo, esta pesquisadora elaborou, reproduziu e/ou adaptou inicialmente 60 itens para o questionário deste estudo.

Ancorada nas proposições de Peixoto & Almeida (2010) a Escala de Autoconceito do Estudante de 5º. ano do Ensino Fundamental foi elaborada sob as dimensões constitutivas do autoconceito acadêmico (constituído pela faceta do autoconceito cognitivo) e não-acadêmico (distribuído em outras 5 subescalas, a saber: autoconceito escolar, autoconceito familiar, autoconceito físico, autoconceito social e autoconceito emocional). O somatório desta escala às demais subescalas formarão o autoconceito geral.

O instrumento foi elaborado em formato de escala tricotômica, de modo que, para cada item o estudante terá as opções “sim”, “não” ou “às vezes” como alternativas de resposta.

#### 4.3. Amostra para a análise de juízes e análise semântica

Foram consideradas as respostas de 2 professoras (cujas características profissionais são: uma é trabalhadora celetista de uma escola privada e a outra é servidora efetiva do quadro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e ambas atuam em regência de classe no 5º. ano do Ensino Fundamental). Além dessas também participaram outras 3 professoras doutoras com atuação efetiva junto a Universidade de Brasília, das quais: uma atua como professora adjunta da Faculdade de Educação, outra é pesquisadora nas áreas da avaliação psicológica, psicometria, construção, validação e normatização de testes, escalas e outras medidas psicológicas e educacionais e a última juíza já trabalhou como assistente técnica em perícias de avaliação psicológica e elaborou a Análise Profissiográfica e Mapeamento de Competências em Segurança Pública no Brasil, totalizando, portanto, em 5 as juízas do instrumento em elaboração.

Esta análise de juízes ocorreu durante 2 meses e transcorrido este período, esta pesquisadora recebeu o instrumento de volta contendo as respostas, bem como ponderações e críticas, não da totalidade, mas de apenas quatro das mencionadas juízas.

Participaram ainda desta pesquisa na fase de análise semântica, 7 estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental de escolas das redes pública e privada de ensino do Distrito Federal. A faixa etária variou entre 10 e 12 anos, de modo que a amostra ficou composta por meninos e meninas, estudantes de ambos os turnos.

#### 4.4. Coleta e análise de dados

4.4.1. Grupos Focais: A coleta de dados sustentou-se na condução prévia da orientadora deste estudo e para sua execução foi necessária a permissão das instituições de ensino pública e privada participantes. Inicialmente esta abordagem ocorreu junto aos dirigentes de uma escola de anos iniciais<sup>26</sup> da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e de uma escola particular de Brasília, oportunidade em que lhes foi explicitado o objetivo da pesquisa e descrição das atividades a serem desenvolvidas com os estudantes, de modo a não alterar a rotina pedagógica nas salas de aula. Posteriormente, oficializou-se o pedido de autorização para pesquisa e cuja resposta positiva veio na forma do Memorando nº 14/2017 – EAPE (uma cópia deste documento pode ser encontrada no Anexo 01) e verbalmente na escola particular.

Após autorização da equipe gestora os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram entregues aos alunos da turma cuja professora regente aceitou colaborar com a pesquisa, para a devida autorização dos pais, bem como foi detalhado aos alunos as finalidades da pesquisa e que a participação destes seria totalmente livre e desobrigada.

Na sequência, em dia e horário agendados passou-se à execução do grupo focal ancorado nas perguntas do roteiro inicial, mas não sem antes relatar as instruções gerais aos alunos. Procurou-se criar um ambiente de confiança e colaboração entre a pesquisadora e os participantes. As perguntas foram lidas oralmente pela pesquisadora, uma a uma, e dado tempo para que os estudantes pudessem refletir sobre o que ouviram.

---

<sup>26</sup> Nomenclatura respaldada em documento norteador intitulado “Ensino Fundamental de 9 anos – Orientações Gerais” (p. 18) do Ministério da Educação – MEC, que divide o Ensino Fundamental em anos iniciais (1º ao 5º anos) e anos finais (6º ao 9º anos).

Foi recomendado que se expressassem de maneira espontânea, sincera e ordeira, cada um esperando a sua vez de falar, pois somente assim a compreensão das respostas seria possível quando da gravação do áudio.

Uma vez que a sala disponibilizada foi a de coordenação pedagógica onde há grande movimentação de membros daquela comunidade escolar, houve a necessidade de uma segunda sessão devido ao cansaço e dispersão dos participantes. Em ambas as oportunidades a sessão de aplicação foi coletiva, com duração de 1h30min (subtraindo-se o intervalo de lanche e recreio). Na escola particular procedeu-se da mesma forma para com os participantes e na maior parte do tempo os alunos pareciam estar curiosos com o que iria acontecer, contentes por terem sido autorizados pelos pais//responsáveis para participarem da pesquisa, demonstraram simpatia, se portaram de maneira desinibida, porém respeitosa, apresentaram um vocabulário rico e se expressaram assertivamente.

4.4.2. Entrevistas: No que tange às entrevistas, as professoras das escolas públicas participantes foram solícitas à pesquisa tendo disponibilizado o período da coordenação pedagógica<sup>27</sup> para responderem às perguntas do roteiro. Assim como ocorrera com os estudantes, a coleta de dados foi feita em uma sala da coordenação e, portanto, uma das dificuldades à gravação do áudio foi a poluição sonora provocada por outras pessoas que dividem aquele espaço coletivo, bem como a intensa movimentação e conversas de profissionais da educação no local. As entrevistas foram muito produtivas pois a proximidade das participantes e diversidade de alunos com que trabalham diariamente acabou por tornar próspera a coleta de dados.

---

<sup>27</sup> Período de trabalho que ocorre em turno oposto ao da regência, com carga horária semanal de 15h destinadas à formação continuada, ao planejamento e avaliação dos trabalhos pedagógico e ao atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes em parceria com a equipe diretora, orientadores educacionais, pedagogos e psicólogos. (Fonte: Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º bloco. SEE/DF).

## CAPÍTULO 5

### RESULTADOS

O procedimento fundamental no processo de construção de qualquer medida educacional é a verificação da propriedade de validade. Dessa forma, o presente estudo se centrou nos procedimentos referentes ao levantamento de evidências de validade com base no conteúdo (AERA, APA & NCME, 2014). Após o levantamento da literatura, de outros instrumentos semelhantes, bem como após a realização de grupos focais e entrevistas, a versão preliminar do QAE5EF foi submetida à análise por meio da avaliação de cinco juízes especialistas. A tarefa deles consistia em ler cada item e avaliá-lo em relação à pertinência para medir o construto do autoconceito. Os juízes também se posicionaram em relação à redação dos itens, de forma a torná-los mais compreensíveis. Na segunda etapa e com a finalidade de verificar se a população-meta conseguiria compreender os itens e as instruções, após as sugestões da etapa anterior, o QAE5EF foi apresentado a sete estudantes de 5º. ano do Ensino Fundamental com a finalidade de realizar a análise semântica dos itens.

#### 5.1. Resultados da análise de juízes

Conforme proposto inicialmente no projeto, os cinco especialistas verificaram se a versão preliminar do QAE5EF avaliava apropriadamente as dimensões a que se propõe. Assim, os juízes avaliaram se faltavam itens para mensurar os fatores pré-estabelecidos, se existiam itens que mensuravam algum construto diferente da teoria em questão ou se os fatores foram mensurados de maneira desproporcional. Para tanto, os juízes receberam o instrumento e avaliaram três aspectos:

- a. Clareza da linguagem: o item é facilmente compreensível, ou seja, sua estrutura gramatical, sintática e semântica é adequada.
- b. Coerência: a afirmação feita pelo item representa parte da dimensão que está indicada.

c. Relevância: o item é essencial ou importante para a mensuração da dimensão indicada.

Havia também um campo de observações no formulário, onde os juízes poderiam inserir sugestões de escrita ou explicar qualquer outro ponto que julgassem necessário. Os juízes também apresentaram diferentes sugestões para a melhoria da redação dos itens do instrumento, tornando-os mais claros e diretos.

A Tabela 2 apresenta os valores do Coeficiente de Validade de Conteúdo - CVC dos itens na versão preliminar do Questionário de Autoconceito do Estudante de 5º. ano do Ensino Fundamental – QAE5EF. O cálculo do CVC (PASQUALI, 2010) engloba os conceitos da clareza da linguagem, da coerência e da relevância teórica conceituados acima, por intermédio das análises de cada questão individualmente e em grupo.

Ancoradas nas proposições de Pasquali (2010) descreveremos a seguir sobre como calcular o valor do CVC:

1) Considerando-se as notas dos juízes, utiliza-se a fórmula abaixo para calcular a média das notas dos itens:

$$M_x = \frac{\sum_{i=1}^j x_i}{J}$$

Note que  $\sum_{i=1}^j$  refere-se a soma das notas dos juízes e J refere-se a quantidade de juízes quando da avaliação dos itens.

2) Considerando-se a média, utiliza-se a fórmula abaixo para calcular o CVC inicial de cada item (CVC<sub>i</sub>):

$$CVC_i = \frac{M_x}{V_{m\acute{a}x}}$$

Note que, em uma escala do tipo Likert de 1 a 5 por exemplo, V<sub>máx</sub> refere-se nota máxima a ser atribuída a um item, portanto, nota 5.

3) Recomenda-se o cálculo do erro ( $Pe_i$ ) e subtrair eventuais vieses dos juízes para cada item, utilizando-se a seguinte fórmula:

$$Pe_i = \left( \frac{1}{J} \right)^J$$

4) Após esses procedimentos, calcula-se o CVC final de cada item, utilizando-se a seguinte fórmula:

$$CVC_c = CVC_i - Pe_i$$

5) Finalmente, calcula-se o CVC total do questionário ( $CVC_t$ ) utilizando-se a fórmula sugerida por Hernández-Nieto (2002):

$$CVC_c = Mcvc_i - Mpe_i$$

Note que  $Mcvc_i$  refere-se a média dos CVC's dos itens e que  $Mpe_i$ , refere-se a média dos erros dos itens do questionário.

Hernández-Nieto (2002) recomenda que só sejam considerados aceitáveis os itens que obtiverem  $CVC > 0,80$ , motivo pelo qual os itens com valores abaixo deste valor foram revistos em conformidade com os comentários e sugestões dos especialistas, buscando entender a razão da inadequação do item.

**Tabela 2 – Coeficiente de Validade de Conteúdo após análise de juízes da versão preliminar do Questionário de Autoconceito do Estudante de 5º. ano do Ensino Fundamental – QAE5EF**

Fatores	Item	CVC	Fatores	Item	CVC
Acadêmico	1	0,93	Físico	1	0,80
	2	0,84		2	0,92
	3	0,91		3	0,87
	4	0,93		4	0,84
	5	0,95		5	0,84
	6	0,92		6	0,84

	7	0,93		7	0,93
	8	0,80		8	0,87
	9	0,91		9	0,75
	10	0,92		10	0,69
Escolar	1	0,88	Social	1	0,92
	2	0,88		2	0,69
	3	0,81		3	0,85
	4	0,81		4	0,76
	5	0,85		5	0,77
	6	0,89		6	0,79
	7	0,89		7	0,83
	8	0,95		8	0,77
	9	0,76		9	0,87
	10	0,84		10	0,81
Familiar	1	0,89	Emocional	1	0,89
	2	0,95		2	0,95
	3	0,93		3	0,91
	4	0,96		4	0,89
	5	0,96		5	0,81
	6	0,93		6	0,91
	7	1,0		7	0,92
	8	0,85		8	0,83
	9	0,93		9	0,85
	10	0,79		10	0,92

Fonte: elaboração da Autora

A análise dos juízes contribuiu em particular para o refinamento do instrumento, assim como para o cálculo do CVC, indicando quais itens poderiam gerar confusão ou mesmo não serem compreendidos pela população-meta a respeito do que se pretendia realmente medir.

Após orientação de pesquisa julgou-se apropriado reformular a quantidade de itens por fator. Considerando a existência de itens semelhantes entre si e uns melhor

elaborados que outros, alguns foram mantidos por terem sido considerados mais assertivos, e outros eliminados por não terem conseguido unanimidade na avaliação de juízes e/ou por terem apresentado índice abaixo de 0,80 no cálculo do CVC. Apesar do baixo valor do CVC, decidiu-se manter, porém modificar alguns itens, para os quais o estudo piloto a ser realizado posteriormente verificará a qualidade (notadamente os itens de número: 09 do fator Escolar; 01, 09 e 10 do fator Físico e 02 do fator Social).

Considerando os dados do CVC e com base nas observações dos juízes procedeu-se as alterações no instrumento, de maneira que na avaliação de pelo menos um deles, os itens constantes da Tabela 3 abaixo foram descartados ou reformulados por terem falhado nos critérios de cálculo do CVC (clareza da linguagem, coerência e relevância).

**Tabela 3 – Itens excluídos ou reformulados por fator**

<b>Fator</b>	<b>Resultado</b>	<b>Nº. do item</b>
Acadêmico	Excluídos	08
	Reformulados	03; 04; 05; 06; 09 e 10
Escolar	Excluídos	-----
	Reformulados	01; 02; 03; 04; 06 e 10
Familiar	Excluídos	10
	Reformulados	01; 02; 03; 04; 05; 06; 07; 08 e 09
Físico	Excluídos	-----
	Reformulados	01; 03; 04; 05; 06; 09 e 10
Social	Excluídos	04; 05; 06 e 08
	Reformulados	01; 02; 03; 07 e 10
Emocional	Excluídos	-----
	Reformulados	-----

**Fonte:** elaboração da Autora

## 5.2. Resultados da análise semântica

Uma vez modificados ou excluídos os itens, a partir da análise de juízes, realizou-se uma análise semântica, com o objetivo de verificar a compreensão dos itens remanescentes pelos participantes que constituíram a amostra.

Persistindo no proposto à pesquisa quando de sua qualificação, o instrumento foi lido por sete estudantes de ambos os sexos de 5º. ano do Ensino Fundamental, item a item e quando solicitado, a pesquisadora interveio de modo a esclarecer dúvidas. O objetivo era que eles reportassem se as questões, pós análise de juízes, convergiam com o que propõe Pasquali (2010) e, portanto, eram “compreensíveis para todos os membros da população a que o instrumento se destina”.

Na perspectiva do mencionado autor, os estudantes da análise semântica devem pertencer ao extrato mais baixo no quesito habilidades para a população-meta, motivo pelo qual a amostra foi composta por estudantes moradores das Regiões Administrativas com os menores Índices de Desenvolvimento Humano – IDH do Distrito Federal, nomeadamente Paranoá, SCIA/Estrutural e Samambaia. A última pesquisa datada de 2016 e executada em parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA e Fundação João Pinheiro resultou nos valores de IDH's em 785,00, n/d e 781,00, respectivamente, numa escala de 955 a 761 pontos<sup>28</sup>.

Ainda neste diapasão, após orientação de pesquisa julgou-se apropriado transformar a escala dicotômica inicial em tricotômica de modo que, para cada item o estudante passará a ter três alternativas de resposta (sim, não ou às vezes). Além disso, mostrou-se pertinente modificar a quantidade de itens por fator, posto que alguns estavam redundantes ou foram interpretados de maneira divergente pela população-meta, de modo que não se mostraram coerentes com o que se pretendia medir. Considerando a existência de itens semelhantes entre si e uns melhor elaborados que outros, alguns foram mantidos por terem sido considerados mais assertivos, e outros eliminados por apresentarem interpretação diversa da originalmente proposta.

Da análise semântica resultou a eliminação ou readequação dos itens indicados na Tabela 4, apresentada a seguir.

**Tabela 4 - Análise Semântica de Itens**

**Fator Motivo**

**Nº. do item**

---

<sup>28</sup> Fonte: Pesquisa Distrital de Amostras Domiciliares – PDAD (Codeplan 2015/2016), via <http://www.redesocialdecidades.org.br>.

Acadêmico	Termos ou expressões linguísticas cuja compreensão exige conteúdo curricular superior ao extrato escolar do 5º. ano.	03; 09 e 10
	Termos ou expressões linguísticas com potencial de causar compreensão confusa.	02; 04; 05 e 06
	Termos ou expressões linguísticas com mais de um sentido/significado e/ou regionalismos.	
Escolar	Termos ou expressões linguísticas cuja compreensão exige conteúdo curricular superior ao extrato escolar do 5º. ano.	04
	Termos ou expressões linguísticas com potencial de causar compreensão confusa.	01; 02; 03 e 10
	Termos ou expressões linguísticas com mais de um sentido/significado e/ou regionalismos.	
Familiar	Termos ou expressões linguísticas cuja compreensão exige conteúdo curricular superior ao extrato escolar do 5º. ano.	01; 06 e 08
	Termos ou expressões linguísticas com potencial de causar compreensão confusa.	02; 03; 04; 05 e 07
	Termos ou expressões linguísticas com mais de um sentido/significado e/ou regionalismos.	
Físico	Termos ou expressões linguísticas cuja compreensão exige conteúdo curricular superior ao extrato escolar do 5º. ano.	01; 04 e 08
	Termos ou expressões linguísticas com potencial de causar compreensão confusa.	05; 06; 07 e 09
	Termos ou expressões linguísticas com mais de um sentido/significado e/ou regionalismos.	10
Social	Termos ou expressões linguísticas cuja compreensão exige conteúdo curricular superior ao extrato escolar do 5º. ano.	03; 06; 07 e 08
	Termos ou expressões linguísticas com potencial de causar compreensão confusa.	01 e 03
	Termos ou expressões linguísticas com mais de um sentido/significado e/ou regionalismos.	
Emocional	Termos ou expressões linguísticas cuja compreensão exige conteúdo curricular superior ao extrato escolar do 5º. ano.	01; 03 e 10
	Termos ou expressões linguísticas com potencial de causar compreensão confusa.	04; 06; 07; 08 e 09
	Termos ou expressões linguísticas com mais de um sentido/significado e/ou regionalismos.	

**Fonte:** elaboração da Autora

Ao final desta etapa de pesquisa, as sugestões dos participantes foram analisadas e quando julgadas importantes, deram causa a substituição, adição ou exclusão terminológicas aos itens, parcial ou totalmente. A seguir, para cada fator, exemplificamos as modificações feitas:

(a) Fator acadêmico – item 02, que originalmente era apresentado do seguinte modo: “Transmito recados com clareza”, e em cuja nova redação podemos ler: “Quando passo recados, todos entendem”;

(b) Fator escolar – item 03, que originalmente era apresentado do seguinte modo: “Tenho todos os amigos que gostaria de ter”, e em cuja nova redação podemos ler: “Gosto de todos os meus amigos”;

(c) Fator familiar – item 08, que originalmente era apresentado do seguinte modo: “Brigo e me desentendo muito com meus pais e irmãos”, e em cuja nova redação podemos ler: “Me irrita muito com meus pais e irmãos”;

(d) Fator físico – item 01, que originalmente era apresentado do seguinte modo: “Muitas vezes as letras ficam embaçadas ou embaralhadas quando estou estudando”, e em cuja nova redação podemos ler: “Quando estou estudando, não consigo ver as letras direito”;

(e) Fator social - item 02, que originalmente era apresentado do seguinte modo: “Me sinto inferior aos meus colegas por causa da cor da minha pele”, e cuja nova redação passou a ser: “Acho que a cor da pele de meus(minhas) colegas é mais bonita que a minha”.

## CAPÍTULO 6

### CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ancorada na literatura investigada durante a pesquisa, definimos o autoconceito como o processo de discernimento do *self* e reiteramos que a constituição deste construto inicia-se nos primeiros meses de vida, desenvolvendo-se a ponto de que o indivíduo seja capaz de se comparar aos semelhantes ao seu redor e se perceber como um ser próprio, diferente de seus pares e daqueles pelos quais é cuidado. Caso a criança tenha irmão(ã) ou primo(a), uma vez que frequentemente estes(as) são os(as) primeiros(as) a interagir com este indivíduo, iniciam-se comparações físicas e comportamentais dos adultos para com as crianças e entre as próprias crianças. No decurso do tempo, quando o raio de contatos e vínculos afetivos aumenta em decorrência da inclusão da criança em ambientes extra-familiares (notadamente a escola), os contrastes são potencializados em diferentes fatores psicológicos.

Como exposto anteriormente, dentre outros fatores, a experiência profissional desta pesquisadora impulsionou a escolha do tema, por atuar como Pedagoga – Orientadora Educacional na rede pública de ensino do Distrito Federal, há dez anos, dos quais nove, foram exclusivamente em escolas de anos iniciais do ensino fundamental, etapa da educação básica cujos concluintes encontram-se na fase da pré-adolescência (9 a 11 anos). Além disso, apesar da relevância internacional sobre o autoconceito no desempenho escolar (HATTIE, 2009), não foi possível encontrar o construto em nenhum dos questionários contextuais do estudante nas avaliações em larga escala aplicadas em âmbito nacional.

Esta pesquisa alcançou o seu objetivo geral cujo pilar foi a construção e levantamento de evidências de validade com base no conteúdo de um instrumento de medida sobre o autoconceito do estudante de 5º. ano do ensino fundamental.

A próxima etapa da construção do Questionário de Autoconceito do Estudante do 5º. ano do Ensino Fundamental – QACE5EF, será levantar evidências de validade com base na estrutura interna. Para tanto, pretende-se submeter a versão-piloto do QACE5EF (contida na sessão de Apêndices) a uma primeira aplicação a um

quantitativo de estudantes estatisticamente válido (mínimo de 250 participantes) junto à população-meta. Em seguida a esta fase de análise fatorial exploratória segue-se à análise da consistência interna.

Esses procedimentos viabilizarão a elaboração da versão final do questionário, expondo sua adequação, fidedignidade e capacidade de avaliar o autoconceito da população-meta para o qual foi construído, ou seja, o estudante de 5º. ano do ensino fundamental.

Esperamos que a pesquisa possa ter contribuído academicamente para o campo da avaliação educacional, gerando um instrumento capaz de mensurar um dos construtos mais relevantes para o desempenho de estudantes (apesar de que ainda ser uma versão piloto) e inexistente nos questionários contextuais das avaliações em larga escala aplicadas no Brasil: o autoconceito.

Outra contribuição do presente estudo está inserida no âmbito político-social e refere-se à necessidade originada no art. 11, §1º, II do PNE 2014-2024, quanto à produção de indicadores de contexto, notadamente em relação aos estudantes, objetivando a melhoria das políticas públicas e qualidade da educação ofertada na educação básica.

## **LIMITES E DIFICULDADES À PESQUISA**

Dentre as dificuldades à operacionalização da pesquisa cita-se a demora na assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, especialmente junto à instituição privada de ensino que só liberou a entrega do documento para assinatura dos pais e responsáveis após a anuência do departamento jurídico e direção da escola, o que consumiu aproximadamente quatro meses.

Posteriormente, os obstáculos encontrados referem-se à inexistência de resposta a solicitação de participação na qualidade de juiz por parte de um professor da rede pública e de uma professora universitária, dissipando o período de um mês inteiro.

Superadas estas dificuldades iniciais os juízes reportaram suas análises.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Gerald R. Physical attractiveness, personality, and social reactions to peer pressure. **The Journal of psychology**, v. 96, n. 2, p. 287-296, 1977.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 13-29, 2009.

\_\_\_\_\_. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, 2012.

\_\_\_\_\_. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, 2013.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga e SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 1, 2013.

ARENDDT, Hannah. O que é política? 3ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BANDEIRA, Denise Ruschel; ARTECHE, Adriane Xavier; REPPOLD, Caroline Tozzi. Escala de Autopercepção de Harter para adolescentes: um estudo de validação. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília. Vol. 24, n. 3 (jul./set. 2008), p. 341-345., 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994. 226 p.

BRASIL. MEC/INEP. **Portaria nº - 482, de 07 de junho de 2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Publicado no Diário Oficial da União, Seção 1 (p. 109), Brasília, 10 de junho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília: O Instituto, 2013. Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf).  
Acesso 06 jan 2017

\_\_\_\_\_. **Relatório Nacional Saeb 2003**. Brasília: O Instituto, 2006. Disponível em:  
<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/449>. Acesso 06 jan 2017.

\_\_\_\_\_. **SAEB 2001: novas perspectivas**. Brasília: O Instituto, 2001. Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo\\_Novas\\_Perspectivas2001.pdf](http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf).  
Acesso 06 jan 2017.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB. **Devolutivas pedagógicas das avaliações de larga escala: Fundamentação Teórica e Metodológica**. Brasília. 2015. Disponível em:  
<http://portal.inep.gov.br/web/guest/devolutivas>. Acesso 14 abr 2018.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. **Conselho Nacional de Educação: Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao-apresentacao>. Acesso 20 mar 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Manual do Recenseador 2010**. Disponível em: [http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos\\_de\\_coleta/doc2311.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc2311.pdf). Acesso 18 jan 2017.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

\_\_\_\_\_ e SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BROOKOVER, Wilbur B. *et al.* **School social systems and student achievement: Schools can make a difference**. Praeger Publishers, 1979.

BURNS, Robert B. **The self-concept in theory, measurement, development, and behaviour**. Addison-Wesley Longman Ltd, 1979.

CAMPIRA, Farissai P., ARAÚJO, Alexandra M. D. C. e ALMEIDA, Leandro S. Construção e validação de uma escala de autoconceito para adolescentes moçambicanos. **Revista AMAzônica**, v. 11, n. 1, p. 26-46, 2013.

CAMPOS, Claudinei José Gomes et al. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista brasileira de enfermagem**, 2004.

CARNEIRO, Gabriela da Silva; MARTINELLI, Selma de Cássia e SISTO, Fermino Fernandes. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 427-434, 2003.

CIA, Fabiana e BARHAM, Elizabeth Joan. A relação entre o turno de trabalho do pai e o autoconceito do filho. **Psico**, v. 36, n. 1, p. 9, 2005.

\_\_\_\_\_. Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares. **Psico**, v. 39, n. 1, p. 2, 2008.

\_\_\_\_\_. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estudos psicológicos (Campinas)**, v. 26, n. 1, p. 45-55, 2009.

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital de Amostras Domiciliares – PDAD 2015/2016**. Disponível em: <http://www.redesocialdecidades.org.br/br/DF/brasil/brasil/regiao/paranoa/idh-indice-de-desenvolvimento-humano>. Acesso 20 mar 2018.

COELHO, Victor Alexandre et al. Validação do questionário Autoconceito Forma 5 numa amostra de crianças e adolescentes portugueses. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 1, n. 1, 2015.

COLLARES, Carlos Fernando; GREC, Waldir Logulo Parizoto e MACHADO, José Lúcio Martins. Psicometria na garantia de qualidade da educação médica: conceitos e aplicações. **Sci Health**, v. 3, n. 1, p. 33-49, 2012.

COSTA, André Moutinho. Auto-conceito e auto-eficácia em crianças/jovens institucionalizados. 2012. **Dissertação de Mestrado**. [sn].

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CVENCEK, Dario; MELTZOFF, Andrew N. e GREENWALD, Anthony G. **Math-gender stereotypes in elementary school children**. *Child development*, v. 82, n. 3, p. 766-779, 2011.

LOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. 2013. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBP AE**, v. 29, n.2, p. 367-388, mai/ago. 2013

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

EHM, Jan-Henning; LINDBERG, Sven; HASSELHORN, Marcus. Reading, writing, and math self-concept in elementary school children: influence of dimensional comparison processes. **European journal of psychology of education**, v. 29, n. 2, p. 277-294, 2014.

European Commission, **Audiovisual and Culture Executive Agency - EACEA, National Policies Platform, Eurydice**. Disponível em: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-60\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-60_en). Acesso 03 mai 2018.

EVANGELISTA, Olinda. Anísio Teixeira e a educação: um roteiro possível de leitura (1930-1950). **Perspectiva**, v. 11, n. 20, p. 87-125, 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10328/9597>. Acesso 20 mar 2018.

FALLEIROS, Ialê e NEVES, Lúcia M. Wanderley. Mudanças na natureza da educação básica. In: MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). **Educação básica: tragédia anunciada**. São Paulo: Xamã, 2015.

FARIA, Ernesto Martins e GUIMARÃES, Raquel Rangel de Meireles. Excelência com equidade: fatores escolares para o sucesso educacional em circunstâncias desfavoráveis. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 61, p. 192-215, 2015.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FILHO, Dalson Britto Figueiredo e JÚNIOR, José Alexandre da Silva. Desvendando os mistérios do coeficiente de correlação de Pearson. **Revista Política Hoje**, v. 18, n. 1, p. 115-148, 2009.

FONSECA, Karen Christina Dias da; PENTEADO, Claudio Luis e SILVA, Sidney Jar da. O fim do lulismo? As representações do lulismo na mídia pós-impeachment. Seminário FESPSP 2017 - Incertezas do trabalho (02 a 05 de outubro de 2017). GT 12: A política contemporânea nos meios de comunicação de massa como expressão no universo imagético.

FONTAINE, Anne Marie. Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. **Psychologica**, 5, 13-31, 1991.

FRANCO, Creso et al. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do SAEB 2001. **Estudos em avaliação educacional**, n. 28, p. 39-74, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007.

FRIEDMAN, Milton e FRIEDMAN, Rose D. **Capitalismo e liberdade**. Editora Artenova, 1977.

FRIEDRICH, Alena et al. Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. **Contemporary Educational Psychology**, v. 41, p. 1-12, 2015.

GARAIGORDOBIL, Maite e BERNARÁS, Elena. Self-concept, self-esteem, personality traits and psychopathological symptoms in adolescents with and without visual impairment. **The Spanish journal of psychology**, v. 12, n. 1, p. 149-160, 2009.

GARCIA, Walter E. Demandas retardatárias em tempos difíceis. Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro Editora, p. 75-86, 2006. In: SCHLESENER, Anita Helena. **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Liber Livro, 2007.

GARCÍA, José Fernando *et al.* A confirmatory factor analysis of the “Autoconcepto Forma 5” questionnaire in young adults from Spain and Chile. **The Spanish journal of psychology**, v. 14, n. 2, p. 648-658, 2011.

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

GONÇALVES, Michela Barreto Camboim et al. A Relação Entre Habilidades Não-Cognitivas E Desempenho Escolar. In: Anais do XLII Encontro Nacional de Economia. ANPEC-Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia, 2016.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Universidade Federal da Bahia. Paidéia, 2003,12(24), 149-161.

GONZAGA, Maria Teresa Alves e SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 1, 2013.

GT instituído pela Portaria SEE/DF nº 09 de 24 de janeiro de 2014. **Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º Bloco**. Brasília-DF, 2014.

GUSMÃO, Joana Buarque. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, 2013.

HAYEK, Friedrich A. **Os Fundamentos da Liberdade**. Ed. Visão, UnB, Brasília, São Paulo, 1983.

HATTIE, John. **Teachers Make a Difference, What is the research evidence?**. 2003. Disponível em: [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4). Acesso 25 set 2016.

\_\_\_\_\_. **What is the nature of evidence that makes a difference to learning**. Paper presented at the ACER Annual Conference: Using data to support learning. Melbourne, Australia, p. 7, 2005.

\_\_\_\_\_. **Self-Concept**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1992.

\_\_\_\_\_. **Visible Learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement**. London e New York: Routledge: 2009.

HERNÁNDEZ-Nieto, H.. **Contribuciones al análisis estadístico: Sensibilidad (estabilidad y consistencia) de varios coeficientes de variabilidad relativa y el coeficiente de variación proporcional (Cvp). El coeficiente de validez de contenido (Cvc) y el coeficiente Kappa, en la determinación de la validez de contenido según la técnica de juicio de expertos**. Venezuela, Universidade de Los Andes, 2002.

KANSI, Juliska; WICHSTROM, Lars e BERGMAN, Lars R. Eating problems and the self-concept: Results based on a representative sample of Norwegian adolescent girls. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 32, n. 5, p. 325-335, 2003.

KARINO, Camila Akemi; VINHA, Luís Gustavo do Amaral e LAROS, Jacob Arie. Os questionários do SAEB: o que eles realmente medem?. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 59, p. 270-297, 2014.

KUMAR, David D. A Meta-analysis of the Relationship between Science Instruction and Student Engagement. **Educational Review**, v. 43, n. 1, p. 49-61, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARSEN, Judy. **Attitude in Mathematics: a thematic literature review**. British Columbia: Simon Fraser University, 2013. Disponível em: <http://peterliljedahl.com/wp-content/uploads/Sample-Lit-Larsen.pdf>. Acesso 09 jan 2017.

LAVIN, David E. **The prediction of academic performance**. New York: Russell Sage Foundation, 1965.

LERNER, Richard M.; ORLOS, James B.; KNAPP, John R. Physical attractiveness, physical effectiveness, and self-concept in late adolescents. **Adolescence**, v. 11, n. 43, p. 313, 1976.

LING, Hui; LUO, Yang-Mei e ZHANG, Jian-Ren. Relationship between self-supporting behaviors and self-concept among primary school students in China. **Social Behavior and Personality: an international journal**, v. 41, n. 8, p. 1245-1251, 2013.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2001.

MA, Xin e KISHOR, Nand. Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics: A meta-analysis. **Journal for research in mathematics education**, p. 26-47, 1997.

MADAUS, George F.; AIRASIAN, Peter W.; KELLAGHAN, Thomas. School Effectiveness: a Reassessment of the Evidence (Eficácia escolar: reavaliando as evidências). New York: McGraw-Hill Book Company, 1980. In.: BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MARKUS, Hazel e WURF, Elissa. The dynamic self-concept: A social psychological perspective. **Annual review of psychology**, v. 38, n. 1, p. 299-337, 1987.

MARSH, Herbert W. e MARTIN, Andrew J. Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. **British Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 1, p. 59-77, 2011.

MARTÍNEZ, Isabel; GARCÍA, José Fernando e YUBERO, Santiago. Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. **Psychological reports**, v. 100, n. 3, p. 731-745, 2007.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MENGARELLI, Ana Paula Cavallet. Dimensões da personalidade de marca: Construção e validação de uma escala adaptada aos consumidores adolescentes. **XXXII Encontro da ANPAD**. Anais... Rio de Janeiro, 2008.

MIGUEL, Luis Felipe. **O nascimento da política moderna: de Maquiavel a Hobbes**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

MONTEIRO, Vera. Promoção do autoconceito e auto estima através de um programa de leitura a par. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 1, 2012.

- MUNIZ, Monalisa e NASCIMENTO, Bruno Lamarão do. A relação da leitura e autoconceito com o desempenho acadêmico em alunos do ensino fundamental. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 12, n. 3, 2014.
- NEAVE, Guy. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, Oxford: Wiley-Blackwell, v. 23, n. 1/2, p. 7-23, 1988.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. Xamã, 2010.
- OCDE/ Centre for Educational Research and Innovation - CERI. **Assessment for Learning Formative Assessment**. 2008.
- OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **Avaliação e regulação da educação: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Brasília: Liber Livro, Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.
- PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. **A epistemologia genética de Jean Piaget**. Revista FACEVV, 1º Semestre de, n. 2, p. 22-35, 2009.
- PAIVA, Mirella Lopez Martini Fernandes e BORUCHOVITCH, Evely. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 2, 2010.
- PASQUALI, Luiz. **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Artmed Editora, 2010.
- PAULANI, Leda. **Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico**. Boitempo Editorial, 2015.
- PEIXOTO, Francisco José Brito; ALMEIDA, Leandro S. A. Escala de auto-conceito e auto-estima. **Avaliação psicológica: Formas e contextos**, v. 6, p. 632-640, 1999.
- \_\_\_\_\_ et al. Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento acadêmico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade. **Tese de Doutorado**. Universidade do Minho. Braga: 2003.
- \_\_\_\_\_. A organização do autoconceito: Análise da estrutura hierárquica em adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 3, p. 533-541, 2010.
- \_\_\_\_\_. Self-concept, self-esteem and academic achievement: Strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. **European Journal of Psychology of Education**, v. 25, n. 2, p. 157-175, 2011.
- PEIXOTO, Francisco e RODRIGUES, Patrícia. Atitudes parentais em relação ao desempenho acadêmico dos filhos e sua relação com o autoconceito, autoestima e motivação. **Instituto Superior de Psicologia Aplicada**, p. 803-817, 2005.

- PIERS, E. V. **Piers-Harris Children's Self-Concept Scale-revised manual**. Los Angeles: Western Psychological Services, 1984.
- PINXTEN, Maarten et al. **The formation of academic self-concept in elementary education: A unifying model for external and internal comparisons**. *Contemporary Educational Psychology*, v. 41, p. 124-132, 2015.
- RAUTER, Raíssa, LAROS, Jacob Arie e JESUS, Girlene Ribeiro de. Questionários contextuais do SAEB: análise qualitativa baseada nos resultados da Análise Fatorial. **Revista Eletrônica Ibero-americana sobre Qualidade, Eficácia e Mudança em Educação – REICE**, v. 5, n. 2, p. 56-68, 2007.
- RUTTER, M.; MAUGHAM, B. Mortimore; MORTIMORE, Pv. P. and Outson, J. (1979) **Fifteen Thousand Hours: secondary schools and their Effects on Children**. London: Paul Chapman.
- SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- SANTA, Luís. Accountability em Educação. **Profforma – Revista online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano**. v. 9, 2013. Disponível em: [http://cefopna.edu.pt/revista/revista\\_09/pdf\\_09/cm\\_07\\_09\\_ls.pdf](http://cefopna.edu.pt/revista/revista_09/pdf_09/cm_07_09_ls.pdf). Acesso 04 mai 2018.
- SANTOS, Catarina de Almeida e NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. A avaliação no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). **Revista Examen**. Ano 1, v. 1, p. 127-147, jul./dez. 2017.
- SARRIERA, Jorge Castellá et al. Propriedades psicométricas da Escala de Autoconceito Multidimensional em adolescentes brasileiros. **Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 2, p. 281-290, 2015.
- SERRA, Adriano Supardo Vaz. O auto-conceito. **Análise Psicológica**, v. 6, p. 101-110, 1988.
- SCHAUGHENCY, Elizabeth; FRAME, Cynthia L. e STRAUSS, Cyd C. Self-concept and aggression in elementary school students. **Journal of Clinical Child Psychology**, v. 16, n. 2, p. 116-121, 1987.
- SHARMA, Darshana et al. Impact of Emotional Intelligence and Home Environment on Self-concept of Adolescents. **Journal of Biological Chemistry**, v. 1, n. 12, 2012.
- SCHLESENER, Anita Helena. **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Liber Livro, 2007.
- SCHMIDT, Andre de Barros. **Manual de técnicas de trabalhos acadêmicos – de acordo com a ABNT**. Osasco: Edifício, 2014.
- SHAVELSON, Richard J.; HUBNER, Judith J.; STANTON, George C. Self-concept: Validation of construct interpretations. **Review of educational research**, v. 46, n. 3, p. 407-441, 1976.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatris Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v. 7, n. 1, pg. 70-81, 2005.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Nova Fronteira, 2017.

SIMÕES, Maria de Fátima de J. Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 3, p. 195-210, 1997.

SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 91-117, 2005.

\_\_\_\_\_, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 2, n. 2, p. 6, 2004.

\_\_\_\_\_, José Francisco. Melhorias do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 135-160, 2007.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação da educação superior**. Vozes, 2000.

SONG, In-Sub; HATTIE, John. Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. **Journal of Educational psychology**, v. 76, n. 6, p. 1269, 1984.

\_\_\_\_\_. Relationships between self-concept and achievement. **Journal of Research in Personality**, v. 19, n. 4, p. 365-372, 1985.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliações em larga escala e os desafios à qualidade educacional. **Roteiro**, v. 36, n. 2, p. 309-314, 2011.

SOUZA, Liliane Ferreira Neves Inglez de e BRITO, Márcia Regina Ferreira de. Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, 2008.

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

TAMAYO, Alvaro. EFA: Escala fatorial de autoconceito. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 33, n. 4, p. 87-102, 1981.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. 2. Ed. São Paulo: Nacional, 1953.

\_\_\_\_\_. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 494-507, set./dez. 1999. Disponível em: <https://http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/990/964>. Acesso: 20 mar 2018.

VEIGA, Feliciano. Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). **Psicologia e Educação**, p. 39-48, 2006.

WEFFORT, Francisco C. (Org.). **Os clássicos da política: Burke, Kant, Hegel, Tocquénille, Stuart Mill, Marx**. 2º. vol., São Paulo. Ed. Ática, 2006.

WILLIAM, James. **Principles of psychology**. Harpress Limited, 2013.

WILLMS, J. Douglas. Monitoring school performance: A guide for educators (Monitoramento do desempenho de escolas: um guia para educadores). London: The Falmer Press, 1992. **In: BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

\_\_\_\_\_, J. Douglas. **The balance thesis: contextual effects of ability on pupils' O-grade examination results**. Oxford review of education, v. 11, n. 1, p. 33-41, 1985.

\_\_\_\_\_, J. Douglas. **Social class segregation and its relationship to pupils' examination results in Scotland**. American sociological review, p. 224-241, 1986.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigaciones filosóficas** (Philosophische Untersuchungen). Londres: Kegan Paul, 1953.

\_\_\_\_\_. **Philosophical investigations** (G. E. M. Anscombe, Trans. 2nd ed.). Oxford: Blackwell, 1958.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido

**Pesquisadora responsável (mestranda):** Tatiana Lemos dos Santos

**Matrícula (Faculdade de Educação/UNB):** 16/0065224

**Contatos:** (61) 98602-4556 e tatiana.orientadoraeducacional@gmail.com

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Estudante,

A pesquisa “O autoconceito do estudante de 5º. ano do ensino fundamental: a construção de um instrumento de medida” tem como objetivo elaborar um instrumento de medida sobre o autoconceito a ser incorporada aos questionários de avaliação educacional em larga escala. O público a ser estudado será composto por alunos(as) de 5º. ano do Ensino Fundamental e a pesquisa será realizada por meio da aplicação do questionário constante da próxima página.

- Sua colaboração é importante e necessária para o desenvolvimento desta pesquisa, porém sua participação é voluntária;
- Será garantido o anonimato e o sigilo das informações, além da utilização dos resultados exclusivamente para fins científicos;
- Você não será identificado(a) na pesquisa, pois os dados serão tratados de forma global;
- Você poderá solicitar informações ou esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa em qualquer momento com a pesquisadora responsável;
- Sua participação não é obrigatória, podendo retirar-se do estudo ou não permitir a utilização dos dados em qualquer momento da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, afirmo que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações exclusivamente para fins científicos. Meu nome não será divulgado de forma nenhuma e terei a opção de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Brasília, \_\_\_\_/\_\_/2017

**Apêndice B – Roteiro dos grupos focais com os estudantes de 5º. ano do Ensino Fundamental**

<b>ROTEIRO</b>		
<b>GRUPOS FOCAIS COM ESTUDANTES</b>		
nº.	Questões	Observações comportamentais e físicas sobre os participantes
01	Que tipos de injúrias, difamações, xingamentos ou bullying vocês costumam ouvir entre os seus colegas?	
02	Que tipos de comentários positivos os pais fazem sobre o desenvolvimento de vocês na escola?	
03	Que tipos de comentários negativos os pais fazem sobre o desenvolvimento de vocês na escola?	
04	Que tipos de comentários positivos os pais fazem sobre a aparência física de vocês?	
05	Que tipos de comentários negativos os pais fazem sobre a aparência física de vocês?	
06	Que tipos de comentários positivos os seus pais fazem sobre suas amigas na escola?	
07	Que tipos de comentários negativos os seus pais fazem sobre suas amigas na escola?	
08	Que tipos de comentários positivos os seus tios/avós/primos/irmãos fazem sobre:	o desenvolvimento de vocês na escola?
		a estrutura física de vocês?
		as amigas de vocês na escola?
09	Que tipos de comentários negativos os seus tios/avós/primos/irmãos fazem sobre:	o desenvolvimento de vocês na escola?
		a estrutura física de vocês?
		as amigas de vocês na escola?
10	Na opinião de vocês o que é necessário para se ter uma visão positiva sobre nós mesmos?	

**Apêndice C – Roteiro para as entrevistas com as professoras de 5º. ano do Ensino Fundamental**

<b>ROTEIRO</b>		
<b>ENTREVISTA COM PROFESSORAS</b>		
<b>nº.</b>	<b>Questões</b>	<b>Observações comportamentais e físicas sobre os participantes</b>
01	Que tipo de injúrias, difamações, xingamentos ou bulluing você costuma ouvir entre os alunos de 5º. ano?	
02	Que tipo de injúrias sobre a aparência física eles costumam dizer?	
03	Que tipo de injúrias sobre o desempenho acadêmico eles costumam dizer contra os outros	
04	Que tipo de problemas de socialização você costuma observar entre eles?	
05	Que tipo de problema eles costumam relatar em relação às relações familiares?	
06	Que tipos de queixas ou elogios você percebe os alunos de 5º. ano fazendo de si mesmos?	
07	Em geral, quais são as características dos alunos que você percebe que têm um bom conceito sobre si?	
08	Em geral, quais são as características dos alunos que você percebe que NÃO têm um bom conceito sobre si?	

**Apêndice D – Instrumento Piloto do QACE5EF**

**Questionário de Autoconceito do Estudante de 5º. ano do Ensino Fundamental –  
QACE5EF**

**VERSÃO PILOTO**

**Pesquisadora responsável:** Tatiana Lemos dos Santos

**Contato:** (61) 98602-4556 e tatiana.orientadoraeducacional@gmail.com

Prezado(a) Estudante,

A pesquisa “**O autoconceito do estudante de 5º. ano do ensino fundamental: a construção de um instrumento de medida**” tem como objetivo elaborar um instrumento de medida sobre o autoconceito a ser incorporada aos questionários de avaliação educacional em larga escala. Para a continuidade da pesquisa é necessária a aplicação do questionário abaixo e cujo público a ser estudado é composto por estudantes de 5º. ano do Ensino Fundamental, por isso solicito que responda aos itens a seguir.

**Instruções:**

**Refletindo sobre você, para cada afirmação abaixo, marque SIM, NÃO ou ÀS VEZES.**

Fator	nº.	Itens	Resposta		
			SIM	NÃO	ÀS VEZES
Acadêmico	01	Sou um(a) aluno(a) inteligente.			
	02	Quando passo recados, todos entendem.			
	03	Gosto de estudar.			
	04	Sou curioso(a).			
	05	Gosto de fazer atividades de todas as matérias.			
	06	Consigo ter boas notas nas provas.			
	07	Meus professores acreditam que eu consigo fazer coisas difíceis.			
	08	Consigo lembrar bem de tudo.			
	09	Tenho certeza de que vou conseguir passar de ano.			
	10	Quero aprender coisas novas.			

Escolar	01	Meus colegas de sala acreditam em minhas ideias e sugestões			
	02	Meus colegas de sala gostam de mim como eu sou.			
	03	Gosto de todos os meus amigos.			
	04	Gosto de ser o chefe nos trabalhos em grupo.			
	05	Sou popular entre os colegas.			
	06	Meus colegas costumam debochar de mim.			
	07	Consigo arrumar minha mochila sozinho(a).			
	08	Gosto de brincar com os(as) mesmos(as) colegas durante o recreio.			
	09	Gostaria de mudar de escola pelo menos uma vez.			
	10	Gosto quando os outros se aproximam de mim e começam a conversar comigo.			
Familiar	01	Minha família está ao meu lado em qualquer situação.			
	02	Gosto quando a família está junta para almoçar.			
	03	Sou bem cuidada por meus pais/responsáveis e familiares.			
	04	É animado conviver com meus familiares.			
	05	Gosto de dizer a verdade para meus pais/responsáveis.			
	06	Meus pais/responsáveis conversam comigo sobre como acham que vai ser minha vida no futuro.			
	07	Sou especial para meus pais/responsáveis e familiares.			
	08	Me irrita muito com meus pais e irmãos.			
	09	Meus pais/responsáveis têm orgulho de mim.			
	10	Meus pais/responsáveis e familiares falam que me amam.			
Físico	01	Quando estou estudando não consigo ver as letras direito.			
	02	Acho que a aparência física de meus(minhas) colegas de sala é melhor que a minha.			
	03	Sou bom(boa) em esportes.			
	04	Acho difícil ouvir sons muito baixos.			
	05	Gosto de comer coisas saudáveis.			
	06	Acho que praticar esportes ajuda a ficar saudável.			

	07	Gostaria de mudar alguma parte do meu corpo.			
	08	Sou uma pessoa que gosta de cuidar de minha aparência.			
	09	Consigo descansar bem a noite.			
	10	Gosto de estar limpo(a) e cheiroso(a).			
Social	01	Me sinto inferior aos meus colegas porque eles têm mais coisas do que eu.			
	02	Acho que a cor da pele de meus(minhas) colegas é mais bonita que a minha.			
	03	Gosto de participar de passeios/esportes fora da escola.			
	04	Procuo fazer amizade com pessoas com deficiência.			
	05	Os outros me dão apelidos na escola.			
	06	É importante ter uma religião.			
	07	Mulheres devem ter salários iguais aos dos homens			
Emocional	01	Penso como será a minha vida no futuro.			
	02	Acredito que posso ser uma pessoa bem-sucedida.			
	03	Consigo vencer experiências ruins.			
	04	Confio em mim mesmo para enfrentar novos desafios.			
	05	Gosto de falar sobre como eu sou.			
	06	Gosto de falar sobre o que gosto.			
	07	Choro por qualquer coisa.			
<b>Caracterização Socioeconômica</b>					
<b>Apenas com finalidade de pesquisa, para finalizar, gostaríamos que você respondesse as questões a seguir:</b>					
A	Quantos anos você tem?			( ) 9 anos	
				( ) 10 anos	
				( ) 11 anos ou mais	
B	Qual o seu gênero?			( ) masculino	
				( ) feminino	
C	<p>Leia o seguinte texto: O Governo Brasileiro na última contagem da população (Censo) ocorrida em 2000 classificou a cor da pele das pessoas de acordo com as categorias ou tipos a seguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Branca: Pessoa que se declarar branca.</li> <li>• Preta: Pessoa que se declara preta ou afrodescendente.</li> <li>• Amarela: Pessoa que se declara de cor amarela (de origem oriental: japonesa, chinesa, coreana etc.).</li> <li>• Parda: Pessoa que se declara parda.</li> </ul>				

	Indígena: Pessoa que se declara indígena ou índia. Esta classificação se aplica tanto aos indígenas que vivem em terras indígenas como aos que vivem fora delas.	
De acordo com essa explicação, como você se considera?	<input type="checkbox"/> Branco(a)	
	<input type="checkbox"/> Preto(a)	
	<input type="checkbox"/> Pardo(a)	
	<input type="checkbox"/> da cor amarela	
	<input type="checkbox"/> Indígena	

**Apêndice E – Análise da Juíza nº. 01**

**Autoconceito** é um construto multidimensional e hierarquicamente organizado. Vaz Serra (1988) o define como a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si. Ancorada nas concepções de Shavelson et al. (1976), Suehiro et al. (2009) destaca que o construto "seria a percepção que o indivíduo tem de si, sustentado diretamente por suas experiências em relação aos outros e pela valoração que a pessoa faz de sua própria conduta".

O levantamento qualitativo de dados executado por esta pesquisadora apontou inicialmente seis fatores componentes deste construto, a saber: acadêmico, escolar, familiar, físico, social e emocional. De acordo com os seguintes indicadores, avalie cada um dos itens atribuindo uma nota de 1 a 5, conforme as orientações apresentadas no quadro a seguir:

Itens	Fator	Clareza: o item é facilmente compreensível, ou seja, se a estrutura gramatical, sintática e semântica estão adequadas.					Coerência: a afirmação feita pelo item representa parte do fator que está indicado.					Relevância: o item é essencial ou importante para a mensuração do fator indicado.				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Sou um(a) aluno(a) inteligente.	Acadêmico: Refere-se à faculdade, ato ou ação de conhecer; aquisição de um conhecimento; que se relaciona ao intelecto, à cognição, ao conhecimento ou a processos mentais superiores. Pertencente ou relativo a academia, aos seus membros ou a processos escolares; estudante de uma universidade ou escola; sócio, membro ou lente de alguma academia.					x					x					x
2. Sou capaz de arrumar minha mochila para a aula do dia seguinte.						x					x					x
3. Transmito recados com clareza.						x					x					x
4. Sou estudioso.						x					x					x
5. Sou curioso(a) e quero sempre aprender coisas novas.						x					x					x
6. Gosto de fazer atividades de qualquer matéria.						x					x					x
7. Consigo ter boas notas nas provas.						x					x					x
8. Consigo ser aprovado em todas as matérias.						x					x					x
9. Tenho boa memória.						x					x					x
10. Tenho confiança de que vou conseguir passar de ano.						x					x					x
1. Meus colegas de classe geralmente aceitam minhas ideias e sugestões.	Escolar: refere-se a(o) estudante, escola, escolástico. Próprio de ou que ocorre ou que deve ser usado em					x					x					x
2. Consigo fazer amizades em sala de aula facilmente.						x					x					x
3. Tenho todos os amigos que gostaria de ter.						x					x					x





9. É importante ter uma religião.									X											X
10. Mulheres devem ter salários maiores que os homens.									X											X
1. Faço planos para o futuro.	<b>Emocional:</b> Sentimento que altera o comportamento normal do ser humano. Que é sujeito ou afetado pela emoção. Aquilo que causa ou envolve emoção, que é emotivo, emocionante, comovente, tocante, enternecedor, impressionante, pungente, dramático, triste, forte, chocante, empolgante, afetivo, eletrizante.								X											X
2. Acredito que posso ser uma pessoa bem-sucedida.									X											X
3. Consigo superar experiências ruins.									X											X
4. Tenho coragem para enfrentar novos desafios.									X											X
5. Gosto de conversar somente com pessoas parecidas comigo.									X											X
6. Gosto de falar sobre mim.									X											X
7. As pessoas confiam em mim.									X											X
8. Sou incentivado(a) e recebo elogios.									X											X
9. Eu confio nas pessoas.									X											X
10. Costumo chorar por qualquer coisa.									X											X

**Apêndice F – Análise da juíza nº. 02**

**Autoconceito** é um construto multidimensional e hierarquicamente organizado. Vaz Serra (1988) o define como a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si. Ancorada nas concepções de Shavelson et al. (1976), Suehiro et al. (2009) destaca que o construto "seria a percepção que o indivíduo tem de si, sustentado diretamente por suas experiências em relação aos outros e pela valoração que a pessoa faz de sua própria conduta".

O levantamento qualitativo de dados executado por esta pesquisadora apontou inicialmente seis fatores componentes deste construto, a saber: acadêmico, escolar, familiar, físico, social e emocional. De acordo com os seguintes indicadores, avalie cada um dos itens atribuindo uma nota de 1 a 5, conforme as orientações apresentadas no quadro a seguir:

Itens	Fator	Clareza: o item é facilmente compreensível, ou seja, sua estrutura gramatical, sintática e semântica está adequadas.					Coerência: a afirmação feita pelo item representa parte do fator que está indicado.					Relevância: o item é essencial ou importante para a mensuração do fator indicado.				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Sou um(a) aluno(a) inteligente.	<b>Acadêmico:</b> Refere-se à faculdade, ato ou ação de conhecer; aquisição de um conhecimento; que se relaciona ao intelecto, à cognição, ao conhecimento ou a processos mentais superiores. Pertencente ou relativo a academia, aos seus membros ou a processos escolares; estudante de uma universidade ou escola; sócio, membro ou lente de alguma academia.					X					X					X
2. Sou capaz de arrumar minha mochila para a aula do dia seguinte.						X					X					X
3. Transmito recados com clareza.						X					X					X
4. Sou estudioso.						X					X					X
5. Sou curioso(a) e quero sempre aprender coisas novas.						X					X					X
6. Gosto de fazer atividades de qualquer matéria.						X					X					X
7. Consigo ter boas notas nas provas.						X					X					X
8. Consigo ser aprovado em todas as matérias.						X					X					X
9. Tenho boa memória.						X					X					X
10. Tenho confiança de que vou conseguir passar de ano.						X					X					X
1. Meus colegas de classe geralmente aceitam minhas ideias e sugestões.	<b>Escolar:</b> refere-se a(o) estudante, escola, escolástico. Próprio de ou que ocorre ou que deve ser usado em escola, na aprendizagem.					X					X					X
2. Consigo fazer amizades em sala de aula facilmente.						X					X					X



estudos e o que quero ser quando crescer.																				
7. Sou importante para minha família.					X															X
8. Brigo e me desentendo muito com meus pais e irmãos.					X															X
9. Meus pais têm orgulho de mim.					X															X
10. Muitas vezes meus pais ficam bem impressionados com minhas atitudes. (esse impressionado pode ser no sentido negativo também)																				X
1. Muitas vezes as letras ficam embaçadas ou embaralhadas quando estou estudando. (Isso pode denotar que ele não enxerga bem ou se está com um problema de saúde que não seja a visão. Não me parece muito claro)																				X
2. A aparência física de meus(minhas) colegas de classe é melhor que a minha.					X															X
3. Sou bom(boa) em esportes.					X															X
4. Tenho dificuldades em ouvir sons muito baixos. (sons muito baixos não são difíceis para todos nós?)																				X
5. Gosto de comer algum tipo de verdura.					X															X
6. Praticar esportes ajuda a crescer.					X															X
7. Se fosse possível, mudaria alguma parte do meu corpo.					X															X
8. Quanto a minha aparência física, acho que sou uma pessoa vaidosa.					X															X
9. Acordo para ir ao banheiro, mas durmo durante a noite inteira. (Alguém que acorda para ir ao banheiro não dorme a noite toda.																				X

**Físico:** definido como a constituição e saúde corporal do indivíduo, [estrutura/a](#) [specto](#) físico, [configuração](#) [corporal](#), [biotipo](#), [carnadura](#). Que se refere ao corpo, [carnal](#), [corpóreo](#). O conjunto das qualidades exteriores e habilidades motoras. Fisionomia, o exterior de uma pessoa: ter um belo físico.

Penso que essa questão precisa ser melhorada)																							
10. Bom mesmo é quando estou limpo(a) e perfumado(a). (se pegar o item fala sobre saúde. ora, não é bom quando praticamos atividades, brincamos e ficamos sujos e suados? Ok, desde que seja refeito)	x																				x		
1. Me sinto inferior aos meus colegas porque eles têm mais dinheiro do que eu.																						x	
2. Me sinto inferior aos meus colegas por causa da cor da minha pele. (Esse item está complicado, pois a questão é se ele sente inferior ou as pessoas o consideram inferior por causa da cor da pele)																							
3. Gosto de participar de atividades fora da escola (extra-classe).																							x
4. Gostaria de ser de outro sexo.																							x
5. Conheço pessoas que usam drogas.																							x
6. Já sofri algum tipo de violência como bullying, apanhar, ser assalto(a), ou não ter onde morar. (dá para colocar na mesma questão violência como assalto e bullying, junto com não ter moradia? sei que todas são violência. mas..)																							x
7. Pessoas com necessidades especiais precisam das mesmas coisas que eu.																							x
8. Pessoas com necessidades especiais tem gostos diferentes dos meus.	x																						x
9. É importante ter uma religião.																							x

**Social:** Que vive em sociedade e refere-se à renda e à diversidade. Sociável, comunitário. Pressupõe relações, sociabilidade, abarcando relacionamentos, sentimentos, modos de ser, de estar, de agir e de se manifestar. Aplica-se às interações humanas significativas para os sujeitos.

10. Mulheres devem ter salários maiores que os homens. (Não deveria ter igual ou maiores?)				X				X				X
1. Faço planos para o futuro.	<b>Emocional:</b> Sentimento que altera o comportamento normal do ser humano. Que é sujeito ou facilmente afetado pela emoção. Aquilo que causa ou envolve emoção, que é emotivo, emocionante, comovente, tocante, enternecedor, impressionante, pungente, dramático, triste, forte, chocante, empolgante, afetivo, eletrizante.			X		X				X		
2. Acredito que posso ser uma pessoa bem-sucedida.				X			X				X	
3. Consigo superar experiências ruins.				X			X					X
4. Tenho coragem para enfrentar novos desafios.				X			X					X
5. Gosto de conversar somente com pessoas parecidas comigo.				X			X					X
6. Gosto de falar sobre mim.				X			X					X
7. As pessoas confiam em mim.				X			X					X
8. Sou incentivado(a) e recebo elogios.				X			X					X
9. Eu confio nas pessoas.				X			X					X
10. Costumo chorar por qualquer coisa.				X			X					X

### Apêndice G – Análise da Juíza nº. 03

**Autoconceito** é um construto multidimensional e hierarquicamente organizado. Vaz Serra (1988) o define como a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si. Ancorada nas concepções de Shavelson et al. (1976), Suehiro et al. (2009) destaca que o construto "seria a percepção que o indivíduo tem de si, sustentado diretamente por suas experiências em relação aos outros e pela valoração que a pessoa faz de sua própria conduta".

O levantamento qualitativo de dados executado por esta pesquisadora apontou inicialmente seis fatores componentes deste construto, a saber: acadêmico, escolar, familiar, físico, social e emocional.

De acordo com os seguintes indicadores, avalie cada um dos itens atribuindo uma nota de 1 a 5, conforme as orientações apresentadas no quadro a seguir:

Itens	Fator	Clareza: o item é facilmente compreensível, ou seja, sua estrutura gramatical, sintática e semântica estão adequadas.					Coerência: a afirmação feita pelo item representa parte do fator que está indicado.					Relevância: o item é essencial ou importante para a mensuração do fator indicado.							
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
1. Sou um(a) aluno(a) inteligente.	Acadêmico: Refere-se à faculdade, ato ou ação de conhecer; aquisição de um conhecimento; que se relaciona ao intelecto, à cognição, ao conhecimento ou a processos mentais superiores. Pertencente ou relativo a academia, aos seus membros ou a processos escolares; estudante de uma universidade ou escola; sócio, membro ou lente de alguma academia.				x						x							x	
2. Sou capaz de arrumar minha mochila para a aula do dia seguinte.						x				x								x	
3. Transmito recados com clareza.						x					x								x
4. Sou estudioso.					x					x									x
5. Sou curioso(a) e quero sempre aprender coisas novas.					x						x								x
6. Gosto de fazer atividades de qualquer matéria.				x							x								x
7. Consigo ter boas notas nas provas.					x						x								x
8. Consigo ser aprovado em todas as matérias.																			
9. Tenho boa memória.					x							x							x
10. Tenho confiança de que vou conseguir passar de ano.					x						x								x





10. Mulheres devem ter salários maiores que os homens.					X					X					X		
1. Faço planos para o futuro.	<b>Emocional:</b> Sentimento que altera o comportamento o normal do ser humano. Que é sujeito ou facilmente afetado pela emoção. Aquilo que causa ou envolve emoção, que é emotivo, emocionante, comovente, tocante, enternecedor, impressionante, pungente, dramático, triste, forte, chocante, empolgante, afetivo, eletrizante.				X					X						X	
2. Acredito que posso ser uma pessoa bem-sucedida.					X					X						X	
3. Consigo superar experiências ruins.					X					X							X
4. Tenho coragem para enfrentar novos desafios.					X					X						X	
5. Gosto de conversar somente com pessoas parecidas comigo.		X							X						X		
6. Gosto de falar sobre mim.					X					X						X	
7. As pessoas confiam em mim.					X					X							X
8. Sou incentivado(a) e recebo elogios.		X							X						X		
9. Eu confio nas pessoas.					X				X						X		
10. Costumo chorar por qualquer coisa.					X					X							X

### Apêndice H – Análise da Juíza nº. 04

**Autoconceito** é um construto multidimensional e hierarquicamente organizado. Vaz Serra (1988) o define como a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si. Ancorada nas concepções de Shavelson et al. (1976), Suehiro et al. (2009) destaca que o construto "seria a percepção que o indivíduo tem de si, sustentado diretamente por suas experiências em relação aos outros e pela valoração que a pessoa faz de sua própria conduta".

O levantamento qualitativo de dados executado por esta pesquisadora apontou inicialmente seis fatores componentes deste construto, a saber: acadêmico, escolar, familiar, físico, social e emocional.

De acordo com os seguintes indicadores, avalie cada um dos itens atribuindo uma nota de 1 a 5, conforme as orientações apresentadas no quadro a seguir:

Itens	Fator	Clareza: o item é facilmente compreensível, ou seja, sua estrutura gramatical, sintática e semântica está adequadas.					Coerência: a afirmação feita pelo item representa parte do fator que está indicado.					Relevância: o item é essencial ou importante para a mensuração do fator indicado.				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Sou um(a) aluno(a) inteligente.	Acadêmico: Refere-se à faculdade, ato ou ação de conhecer; aquisição de um conhecimento; que se relaciona ao intelecto, à cognição, ao conhecimento ou a processos mentais superiores. Pertencente ou relativo a academia, aos seus membros ou a processos escolares; estudante de uma universidade ou escola; sócio, membro ou lente de					x					x					x
2. Sou capaz de arrumar minha mochila para a aula do dia seguinte.						x					x					x
3. Transmito recados com clareza.						x					x					x
4. Sou estudioso.						x					x					x
5. Sou curioso(a) e quero sempre aprender coisas novas.						x					x					x
6. Gosto de fazer atividades de qualquer matéria.						x					x				x	
7. Consigo ter boas notas nas provas.						x					x				x	
8. Consigo ser aprovado em todas as matérias.						x					x				x	
9. Tenho boa memória.						x					x					x
10. Tenho confiança de que vou conseguir passar de ano.						x					x					x







**Apêndice I – Análise da Juíza nº. 05**

**Autoconceito** é um construto multidimensional e hierarquicamente organizado. Vaz Serra (1988) o define como a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si. Ancorada nas concepções de Shavelson et al. (1976), Suehiro et al. (2009) destaca que o construto "seria a percepção que o indivíduo tem de si, sustentado diretamente por suas experiências em relação aos outros e pela valoração que a pessoa faz de sua própria conduta".

O levantamento qualitativo de dados executado por esta pesquisadora apontou inicialmente seis fatores componentes deste construto, a saber: acadêmico, escolar, familiar, físico, social e emocional.

De acordo com os seguintes indicadores, avalie cada um dos itens atribuindo uma nota de 1 a 5, conforme as orientações apresentadas no quadro a seguir:

Itens	Fator	Clareza: o item é facilmente compreensível, ou seja, sua estrutura gramatical, sintática e semântica está adequadas.					Coerência: a afirmação feita pelo item representa parte do fator que está indicado.					Relevância: o item é essencial ou importante para a mensuração do fator indicado.				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Sou um(a) aluno(a) inteligente.	Acadêmico: Refere-se à faculdade, ato ou ação de conhecer; aquisição de um conhecimento; que se relaciona ao intelecto, à cognição, ao conhecimento ou a processos mentais superiores. Pertencente ou relativo a academia, aos seus membros ou a processos escolares; estudante de uma universidade ou escola; sócio, membro ou lente de alguma academia. (sugiro melhorar a definição do fator; não ficou claro)					x					x					x
2. Sou capaz de arrumar minha mochila para a aula do dia seguinte.						x	x					x				
3. Transmito recados com clareza.						x		x					x			
4. Sou estudioso.						x					x					x
5. Sou curioso(a) e quero sempre aprender coisas novas. (duas assertivas. Sugiro separar)						x					x					x
6. Gosto de fazer atividades de qualquer matéria.						x					x					x
7. Consigo ter boas notas nas provas.						x					x					x
8. Consigo ser aprovado em todas as matérias.						x					x					x
9. Tenho boa memória.						x		x					x			
10. Tenho confiança de que vou conseguir passar de ano. (sugestão: acredito que vou passar de ano)					x						x					x

Itens	Fator	Clareza: o item é facilmente compreensível, ou seja, sua estrutura gramatical, sintática e semântica está adequadas.	Coerência: a afirmação feita pelo item representa parte do fator que está indicado.	Relevância: o item é essencial ou importante para a mensuração do fator indicado.
1. Meus colegas de classe geralmente aceitam minhas ideias e sugestões. (sugiro retirar o geralmente)	<b>Escolar:</b> refere-se a(o) estudante, escola (?), escolástico. Próprio de ou que ocorre ou que deve ser usado em escola, na aprendizagem. Comportamento próprio de estudantes. Aquilo que ocorre em ambiente escolar. Que se pode referir à escola. Destinado ou desenvolvido para a escola. Particular e característico de escola. (sugiro melhorar a definição do fator e estabelecer o objeto de análise de forma clara. Refere-se ao estudante ou à escola? Entendo que é ao estudante, mas a redação está confusa)	x	x	x
2. Consigo fazer amizades em sala de aula facilmente.		x	x	
3. Tenho todos os amigos que gostaria de ter.		x	x	x
4. Gosto de ser líder nos trabalhos em grupo.		x	x	x
5. Sou popular entre os colegas.		x	x	x
6. Meus colegas costumam rir de mim.		x	x	x
7. Consigo arrumar minha mochila sozinho(a).		x	x	x
8. Gosto de brincar com os(as) mesmos(as) colegas durante o recreio.		x	x	x
9. É bom mudar de escola pelo menos uma vez.		x	x	x
10. Não gosto de começar uma conversa. Prefiro que os outros puxem papo comigo.		x	x	x
Itens	Fator	Clareza: o item é facilmente compreensível, ou seja, sua estrutura	Coerência: a afirmação feita pelo item representa parte do fator	Relevância: o item é essencial ou importante para a mensuração

		gramatical, sintática e semântica está adequadas.				que está indicado.				do fator indicado.			
1. Tenho sempre o apoio de minha família, em qualquer situação.	<b>Familiar:</b> Relativo à, ou próprio da família; assunto caseiro, doméstico. Que é da família ou vive na mesma casa. Que goza do convívio, coabitação ou da intimidade de alguém. (sugiro melhorar a definição do fator)				X				X				X
2. É bom reunir a família em datas comemorativas. (sugiro retirar “em datas comemorativas”).					X			X				X	
3. Recebo carinho de meus pais e familiares.					X			X				X	
4. É divertido conviver com meus familiares.					X			X				X	
5. Gosto de falar a verdade para meus pais/responsáveis.					X			X				X	
6. Meus pais conversam comigo sobre minha saúde, estudos e o que quero ser quando crescer.					X			X				X	
7. Sou importante para minha família.					X			X				X	
8. Brigo e me desentendo muito com meus pais e irmãos.					X			X				X	
9. Meus pais têm orgulho de mim.					X			X				X	
10. Muitas vezes meus pais ficam bem impressionados com minhas atitudes.			X					X				X	
<b>Itens</b>	<b>Fator</b>	<b>Clareza:</b> o item é facilmente compreensível, ou seja, sua estrutura gramatical, sintática e semântica está adequada.				<b>Coerência:</b> a afirmação feita pelo item representa parte do fator que está indicado.				<b>Relevância:</b> o item é essencial ou importante para a mensuração do fator indicado.			
1. Muitas vezes as letras ficam embaçadas ou embaralhadas quando estou estudando.	<b>Físico:</b> definido como a constituição e saúde corporal do indivíduo, <a href="#">estrutura</a> /aspecto físico, <a href="#">configuração</a> corporal, <a href="#">biotipo</a> , <a href="#">carnadura</a> . Que se refere ao corpo,				X	X				X			
2. A aparência física de meus(minhas) colegas de classe é melhor que a minha.					X				X				X
3. Sou bom(boa) em esportes.					X	X				X			
4. Tenho dificuldades em ouvir sons muito baixos.					X	X				X			
5. Gosto de comer algum tipo de verdura.					X	X				X			





	redação do fator. Não atribui nota nas demais dimensões pq vc precisa definir o objeto de análise desse fator).																
--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

## ANEXOS

### Anexo A – Autorização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para a coleta de dados para a pesquisa



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 141/2017 – EAPE

Brasília, 28 de março de 2017.

PARA: CRE Plano Piloto/ Cruzeiro

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

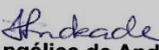
Autorizamos, a pesquisadora, TATIANA LEMOS S. BRANDÃO DE ARAÚJO, acadêmica do Programa de Pós – Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UNB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “ O autoconceito do estudante de 5º ano do Ensino Fundamental: A construção de um instrumento de medida ”, tem como objetivo, é disponibilizar uma medida do autoconceito do estudante de 5º ano do Ensino Fundamental a ser incorporada nos questionários contextuais de avaliação em larga escala.

Dentre as ações de pesquisas estão incluídas, grupos focais, entrevistas individuais, validação do instrumento, validação semântica do instrumento, aplicação do instrumento.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso a escola, aos alunos e aos professores, se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino e ainda mediante assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Atenciosamente,

  
**Rachel Angélica de Andrade Cota**

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE

Diretoria de Apoio Administrativo e Pedagógico – DIAP

Diretoria

*Rachel Angélica de Andrade Cota*  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE  
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070  
Telefone: 3901-2378