

# ASSOCIAÇÃO ENTRE FATORES PSICOLÓGICOS E RELACIONAIS E O RENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Elizabeth Bozoti Pasin<sup>1</sup> – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, Brasil*

*Maria das Graças Vasconcelos Paiva – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil*

*Denise Rocha Correa Lannes – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil*

---

---

## RESUMO

Diante dos resultados de avaliações periódicas nacionais, diferentes aspectos têm sido apontados como influentes no desempenho escolar. Nossa pesquisa pretende mapear fatores psicológicos e relacionais que podem atuar para um melhor ou pior desempenho dos alunos. O objetivo deste trabalho é investigar a interação entre o nível de estresse, a competência percebida, a autoestima geral e o rendimento escolar de um grupo de 48 alunos de 6º ano do Ensino Fundamental. Para medir o nível de estresse, utilizamos a Escala de Stress Infantil de Lipp & Lucarelli e para averiguar a competência percebida e a autoestima geral, elaboramos uma tradução da Escala de Competência Percebida de Susan Harter. Os resultados apontam um rendimento escolar significativamente menor em alunos com estresse excessivo e/ou competência percebida baixa nas subescalas cognitiva e social.

*Palavras-chave:* fatores psicológicos; fatores relacionais; rendimento escolar.

## ASSOCIATION BETWEEN PSYCHOLOGICAL AND RELATIONAL FACTORS AND ACADEMIC PERFORMANCE IN ELEMENTARY SCHOOL

### ABSTRACT

Considering the results of periodic national assessments, different aspects have been identified as influential on school performance. Our research aims to map relational and psychological factors that may affect students' performance. The purpose of this study is to investigate the interaction between the stress level, the perceived competence, the general self-esteem and the school performance of a group composed by 48 students from 6<sup>th</sup> grade of elementary school. To measure the students' stress levels, we adopted the Child Stress Scale by Lipp & Lucarelli and to determine the perceived competence and the general self-esteem, we developed a translation of the Perceived Competence Scale by Susan Harter. Results show a significantly lower performance by students with excessive stress and/ or with low cognitive and social perceived competence.

*Keywords:* psychological factors; relational factors; school performance.

## ASOCIACIÓN ENTRE FACTORES PSICOLÓGICOS Y RELACIONALES Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN ELEMENTAL

### RESUMEN

Teniendo en cuenta los resultados de las evaluaciones nacionales, diferentes aspectos han sido considerados influyentes en el rendimiento académico. Nuestra investigación pretende investigar los factores relacionales y psicológicos que pueden actuar en el desempeño de los estudiantes. El objetivo de este estudio es investigar la interacción entre el nivel de estrés, la competencia percibida, la autoestima y el rendimiento académico general de un grupo de 48 alumnos de 6º grado de una escuela elemental. Para medir el nivel de estrés, se utilizó la Escala de Estrés Infantil y para determinar la competencia percibida y la autoestima general, hemos preparado una traducción de una escala desarrollada por Susan Harter. Los resultados muestran un rendimiento académico significativamente más bajo en los estudiantes con el estrés excesivo y/o baja competencia percibida en las subescalas cognitivas y sociales.

*Palabras-clave:* factores psicológicos; factores relacionales; rendimiento escolar.

---

<sup>1</sup> Endereço para correspondência:  
Rua Vicente Adão Botti, 217  
Bom Pastor – Juiz de Fora – MG  
CEP: 36021-550

O estabelecimento de exames de avaliação da aprendizagem dos estudantes brasileiros, sejam eles de caráter nacional, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou de caráter transnacional, como o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), teve como uma de suas diagnoses o fato de que a maioria dos alunos não atinge o nível mínimo do aprendizado esperado para sua série escolar (OECD, 2010; INEP, 2012). A introdução e a amplificação desses exames têm promovido uma vasta gama de reações no meio acadêmico e na sociedade em geral, envolvendo debates quanto a sua validade e adequação. Entretanto, é inegável que a política educacional que preconiza a avaliação do desempenho de estudantes tem se estabelecido de forma regular, sendo influenciada e referendada por políticas em vigor em outros países.

Diante do diagnóstico de desempenho abaixo do esperado de grande parcela dos estudantes, verifica-se na literatura que educadores, pedagogos, psicólogos e demais profissionais da educação buscam explicações para as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem (Meister e cols., 2001; Peres & Menezes, 2007; Ransdell, 2001; Toleffson & Chen, 1988). Segundo Cunha, Sisto e Machado (2007, p. 147), “as dúvidas e questionamentos são muitos e, não raro, encontram-se nos mitos e preconceitos presentes no cotidiano escolar respostas ditas conclusivas que expliquem o bom e o mau rendimento de um grupo de alunos”.

Esse panorama não demonstra apenas uma deficiência pura e simplesmente cognitiva. Os aspectos afetivos, psicológicos e sociais exercem uma forte influência sobre a cognição e sobre a relação que os alunos mantêm com a escola, com os professores e com o saber trabalhado neste espaço, como nos afirma Charlot:

O aluno em situação de fracasso é um aluno, o que nos induz imediatamente a pensá-lo como tal, em referência à sua posição no espaço escolar, aos conhecimentos, às atividades e às regras específicas da escola. O aluno é um sujeito, confrontado com a necessidade de aprender (...), um ser singular que interpreta o mundo, dá um sentido a este mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (Charlot, 2000, p. 33).

O desempenho escolar é uma experiência que o aluno vive e interpreta, além das situações

nas quais este aluno se encontra em um momento de sua história escolar, envolvendo atitudes, condutas, construção da autoimagem, entre outros. A proposta dessa corrente da Sociologia é estudar o fracasso escolar de dentro, investigando as diferenças na relação com o saber na escola e não apenas a diferença entre posições sociais dentro da escola. Caso contrário, como alerta Charlot (2000, p. 26), corre-se o risco de se classificar as possíveis “deficiências que faltam ao aluno para ter sucesso na escola” como uma “falta imputável ao próprio aluno (...)”, ele seria um “deficiente sociocultural”, ou seja, não haveria o que se fazer para que este aluno passasse a ter sucesso escolar.

Wallon (citado por Galvão, 2007) também destacava em sua obra a importância das relações sociais, dos desejos e sentimentos (ao que ele chamou de *afeto*) e a forma de expressá-los para a aprendizagem. Segundo o autor, a criança em idade escolar vivencia um intenso progresso no campo intelectual facilitado pela afetividade, já que a elaboração cognitiva funda-se na relação com o outro.

Reforçando essa visão acerca da afetividade, estudiosos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) envolvidos na elaboração do relatório do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) asseveram que um interesse genuíno do aluno acerca da matéria estudada irá motivá-lo a gerenciar seu próprio aprendizado. Em contraste, a ansiedade pode agir como uma forte barreira. A maior parte do tempo dedicado ao aprendizado é passada na escola e, por isto, o ambiente deve ser adequado; o estudante deve se sentir engajado no contexto escolar. Portanto, a autoestima e o autoconceito escolar são fatores importantes. Os referidos pesquisadores destacam que, para entendermos o desempenho educacional de um país, é necessário observar aspectos cognitivos e metacognitivos:

Estudantes devem ser capazes de lidar simultaneamente com uma gama de recursos. Alguns desses recursos estão relacionados ao conhecimento de como processar a informação (recursos cognitivos) e à sensibilização de diferentes estratégias de aprendizagem disponíveis (recursos metacognitivos). (...) A aprendizagem autorregulada, portanto, depende da interação entre o que os alunos sabem e podem fazer, por um lado, e sobre a sua motivação e disposição, pelo outro (OECD, 2004, p. 111, traduzido pelos autores).

Os estudos que buscam analisar as causas emocionais e psicológicas do fracasso e do sucesso escolar, para além de uma sociologia da *reprodução social*, trazem à tona um fator muito citado como importante para o sucesso acadêmico: a autoestima e o autoconceito dos alunos e dos professores, também chamado de *autoeficácia percebida* ou *competência percebida* – *perceived self-efficacy* ou *perceived competence* (Bacchini & Magliulo, 2003; Bandura, 1993; Linares e cols., 2005; Raposo & Freitas, 1999; Shavelson & Bolus, 1982; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976).

Experimentar o fracasso pode gerar um sentimento de insegurança, falta de confiança, agressividade, autoconceito desfavorável, dificuldades de ajustamento e de autocontrole, entre outros (Carneiro & Sisto, 2003; Sisto & Fernandes, 2004). Segundo esses autores, a criança chega à escola com experiências anteriores que já lhe deram uma visão de si mesma. Os pais, juntamente com os professores, são também um referencial para a criança. As outras crianças, por sua vez, passam a ser o referencial de análise para o que se é capaz de realizar no momento.

*Sobre as variáveis: autoestima, autoconceito, competência percebida e estresse.*

A *autoestima* refere-se a sentimentos que a pessoa tem sobre si mesma, como ela se “gosta” como pessoa. É fortemente construída na infância, na relação com a família e mais especificamente com a mãe. É um construto mais fixo e difícil de alterar no âmbito escolar, havendo necessidade de acompanhamento psicoterapêutico em casos de acentuada baixa autoestima (Marinho, 2004). De acordo com Ferriolli, Marturano e Puntel (2007), em estudo realizado com 100 crianças entre 6 e 12 anos, o estresse materno associou-se a sintomas emocionais na criança, entre eles a ansiedade, além de estresse e baixa autoestima. Diante de seus resultados e de outras pesquisas, asseveraram: “a ansiedade em crianças tem sido associada à imprevisibilidade e incontrolabilidade do ambiente, assim como à ansiedade dos pais” (Ferriolli e cols., 2007, p. 257).

Já o *autoconceito*, variável que engloba a *competência percebida* (denominação que adotamos neste trabalho), é influenciado pelos sentimentos e pela autoestima, mas explicita ideias e análises que a pessoa tem de si mesma, uma percepção racional, que pode ser diferente em ambientes diversos, pois

depende da interação social. Sendo assim, é um construto mais maleável, que pode sofrer alterações ao longo da vida e pode ser diferente em setores como a família, o trabalho e o grupo de amigos (Castro & Salas, 2001; Harter, 1982; Peixoto, 2004; Shavelson & Bolus, 1982).

Um estudo feito por Marinho (2004) demonstrou que o autoconceito não é estático, ele pode ser influenciado pelo professor e pela forma como este trabalha e estimula seus alunos. Trabalhando em grupos, os alunos classificados por seus professores como tendo baixa autoestima conseguiram se sentir mais à vontade do que quando estavam trabalhando individualmente. No grupo vg se mostraram, paradoxalmente, mais autônomos e com mais iniciativa.

A *competência percebida* envolve a capacidade de julgar em que tipo de atividades e ações somos mais eficientes. Para Bandura, ao longo do desenvolvimento, a criança torna-se capaz de se autoavaliar e entender quais são as suas maiores habilidades, buscando interagir com o meio de modo não apenas a serem “elogiadas”, mas também de obterem resultados eficazes em suas empreitadas:

(...) crianças pequenas são motivadas principalmente pelos efeitos imediatos, sensoriais e sociais, de suas ações. No curso do desenvolvimento, incentivos simbólicos, significando conquistas, o exercício de domínio e reações autoavaliativas assumem crescentes funções motivacionais. As crianças logo aprendem que os modelos não são apenas fontes de recompensa social, mas também uma valiosa fonte de competências para lidar eficazmente com o meio ambiente. Os benefícios de uma ação eficaz e a satisfação pessoal que isso traz tornam-se poderosos incentivos para a modelagem (Bandura, 1989, p. 30).

Segundo Harter (1982), a *competência percebida* contém três domínios principais: cognitivo, social e físico. A *competência percebida* seria resultante da interação das avaliações que a própria pessoa faz de si mesma e das avaliações que as outras pessoas fazem dela. Para a pesquisadora, além da notável influência familiar, não se pode negligenciar o papel que a escola e os professores têm sobre a *competência percebida* de seus alunos. E, se esse construto influencia o rendimento escolar, não seria razoável a postura de se atribuir o fracasso escolar de um aluno exclusivamente a suas

características pessoais. Harter (1982) criou uma escala de *competência percebida* – *Perceived Competence Scale* - mais focada na autopercepção do aluno no ambiente escolar, diferente de escalas anteriores amplamente aplicadas (Coopersmith citado por Harter, 1982; Offer & Howard, 1972; Piers & Harris, 1964), que faziam um somatório geral de diferentes áreas do autoconceito e da autoestima e atribuíam um único grau a cada indivíduo estudado. Harter (1982) defende que a criança, a partir de 8 anos, já consegue avaliar sua competência em determinada área de interação. Além disso, como a pesquisadora salienta, alunos que superestimem ou subestimem suas competências cognitivas têm maior tendência a apresentar dificuldades de diversas ordens na escola. O aluno que tem uma *competência percebida* mais realista terá, portanto, mais possibilidades de lidar com suas limitações.

Outra variável que deve ser considerada no processo de ensino-aprendizagem é a avaliação escolar, pois também influencia a autoestima e a competência percebida dos alunos. A nota indica numericamente o julgamento que o professor fez do desempenho de seu aluno. Ela é capaz de aprovar ou reprovar, referendada pela opinião dos professores nos Conselhos de Classe. Não quer dizer que conferir notas a um aluno seja algo ruim, no entanto, é uma tarefa de grande responsabilidade para o professor, que muitas vezes não tem a real dimensão de sua influência sobre os alunos. A associação que limita o ato de avaliar ao de atribuir uma nota leva a um desvio bastante comum: reduzir a avaliação à mera atividade de elaborar e aplicar instrumentos de medida (Despresbiteris, 1989). Nessa perspectiva, há o grande perigo de se direcionar a aprendizagem apenas para o domínio de conteúdos de uma prova final, de uma unidade de ensino ou de um curso, provocando uma exclusão dos alunos que apresentam habilidades não mensuráveis por meio de avaliações somativas.

Muitas vezes, a avaliação tem sido utilizada apenas para medir a capacidade e o aproveitamento dos alunos sob esse único aspecto, destinando-lhes uma pontuação que sirva de base objetiva para as promoções e seleções. Contudo, detecta-se um alto índice de estresse nos alunos em períodos de realização de avaliações como as provas formais (Linares, 2004).

O estresse é um fenômeno observado em todos os seres humanos, sendo que, quando em

níveis considerados normais, é uma importante ferramenta para que nosso cérebro e nosso organismo em geral se mantenham alertas em situações nas quais haja necessidade de uma resposta rápida a um estímulo do ambiente (Lipp & Lucarelli, 1998). Entretanto, nas últimas décadas, médicos e psicólogos têm detectado níveis de estresse muito acima do normal em populações adultas submetidas a situações estressantes em seu cotidiano profissional, tais como professores, médicos, enfermeiros e policiais. Adicionalmente, crianças e adolescentes sujeitos a um ambiente escolar e familiar violento e/ou competitivo ao extremo, além de excesso de atividades físicas e mentais, também têm apresentado um índice de estresse excessivo.

No Brasil, tem crescido o interesse dos pesquisadores em estudar o estresse infantil. Além de Lipp e Lucarelli (1998), Linares (2004) estudou a relação do estresse e os problemas de aprendizagem, reforçando a necessidade de mais investigação sobre estresse nesta perspectiva. Em sua pesquisa, mediu o nível de estresse de 63 alunos desde o 2º ano do Ensino Fundamental até a 1ª série do Ensino Médio, aplicando a Escala de *Stress* Infantil (ESI). O estresse excessivo foi detectado em 69% dos sujeitos pesquisados, sendo que em 75% destes as reações mais frequentes eram de ordem psicológica. Segundo a autora, o trabalho de psicopedagogos da escola associado a uma ação conjunta com professores e familiares poderia amenizar este quadro.

Nossa pesquisa pode contribuir para ampliar os estudos da área de avaliação psicológica, mapeando alguns fatores psicológicos e relacionais que podem atuar para um melhor ou pior desempenho dos alunos. A nossa hipótese é que fatores como o estresse, a competência percebida e a autoestima estão relacionados ao rendimento escolar. Diante das questões apresentadas, o objetivo de nosso trabalho foi investigar a interação entre o nível de estresse, a competência percebida e a autoestima geral com o rendimento escolar de um grupo de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental de um colégio público classificado com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb (INEP, 2010).

## MÉTODO

### *Participantes*

Fizeram parte da amostra 48 de um total de 51 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de um

colégio público do Rio de Janeiro. Três alunos não quiseram responder aos questionários e/ou seus responsáveis não assinaram a ata de autorização para participarem da pesquisa. As turmas eram compostas por alunos que estudavam desde a série inicial (1º ano) do Ensino Fundamental no colégio, com ingresso por sorteio público, e alunos oriundos de um processo seletivo para ingresso no 6º ano. No processo de seleção, ocorre uma prova de nivelamento com cotas para alunos de escolas da rede particular e da rede pública, resultando na entrada de alunos vindos tanto de escolas particulares quanto públicas. Desse nivelamento, resulta uma diversidade social que pode vir a evidenciar diferentes fatores atuantes sobre o estresse, a autoestima, a competência percebida e/ou sobre o rendimento escolar dos alunos. Na amostra estudada, 30 alunos eram provenientes do concurso e 18 alunos eram provenientes do 1º segmento do Ensino Fundamental do próprio colégio.

#### *Procedimento*

Foi realizada a tabulação do rendimento escolar em cada disciplina (média anual) dos alunos de duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2006, num total de 48 alunos. De uma forma geral, as provas formais são realizadas de acordo com um calendário, sendo no máximo duas provas por dia, durante cerca de 6 a 7 dias. As provas são aplicadas em sala de aula, e os alunos dispõem de um tempo estabelecido em portaria normativa, na ocasião o tempo mínimo era de 30 minutos e o tempo máximo era de 1 hora e 45 minutos para cada prova.

Os instrumentos de verificação de estresse e competência percebida/autoestima foram aplicados também em sala de aula. Os alunos foram instruídos quanto ao preenchimento em grupo e alertados de que não eram obrigados a responder os questionários, sendo que dos 51 alunos das turmas estudadas, três não quiseram participar ou não houve autorização por parte do responsável. No início de cada ano letivo, os pais são solicitados a fornecerem dados sobre seus filhos, que ficam arquivados no Setor de Orientação Pedagógica (SESOP). Os pais autorizam a utilização das informações, sempre sendo mantido o sigilo sobre o nome dos alunos. Houve o consentimento por parte da Direção da escola e do SESOP para que se pudesse fazer uso dessas informações mediante a manutenção de anonimato dos alunos. A participação dos alunos na pesquisa também teve

o consentimento dos pais e responsáveis, concedido em reunião com a coordenação pedagógica do colégio, no início do ano letivo.

#### *Instrumentos*

##### *1) Escala de Stress Infantil (Lipp & Lucarelli, 1998)*

Foram aplicados testes de estresse aos alunos em períodos imediatamente anteriores à realização de provas formais (Escala de *Stress* Infantil, ESI de Lipp e Lucarelli, 1998, teste validado por psicólogos brasileiros), no fim do 1º trimestre (julho de 2006), e novamente no período em que receberam o resultado das avaliações daquele trimestre (agosto de 2006). Os 48 alunos participantes dessa etapa responderam a 35 perguntas relacionadas aos fatores: reações físicas (9 itens), reações psicológicas (9 itens), reações psicológicas com componente depressivo (9 itens) e reações psicofisiológicas (8 itens). A resposta ao item é feita por meio da escala de Likert de cinco pontos e é registrada em quartos de círculos, conforme a frequência com que os sujeitos experimentam os sintomas apontados pelos itens. A Escala foi desenvolvida para utilização com crianças entre 6 e 14 anos e sua precisão foi avaliada por meio do método de consistência interna, que obteve um alpha de Cronbach de 0,90, indicando alta precisão. O coeficiente de correlação de Spearman obtido na aplicação individual ou coletiva foi de 0,73, que indica também uma boa correlação (Lipp & Lucarelli, 1998).

##### *2) Escala de Competência Percebida (traduzida de Harter, 1982)*

Pesquisas sobre autoconceito escolar são bastante recentes no Brasil e a maioria dos pesquisadores utiliza questionários de pesquisadores internacionais, como o de Piers e Harris (1964) ou o de Offer & Howard (1972). Foi estudada a possibilidade de se aplicar um questionário elaborado por brasileiros (Sisto & Martinelli, 2004), mas este apresentava poucos itens em relação aos outros dois acima citados e julgamos que a forma de colocação das perguntas possivelmente levaria a respostas socialmente esperadas. Além disso, só permitia três alternativas de respostas.

Avaliamos o questionário de pesquisadores que estudaram grupos com características sociais similares aos sujeitos de nossa pesquisa, tais como Harter (1982) e Castro e Salas (2001), a saber:

adolescentes, sendo a maioria de classe média baixa à classe média alta. Realizamos um teste-piloto utilizando os dois questionários e optamos pelo de Harter (1982), pois forneceu respostas mais claras e não socialmente esperadas. Acreditamos que isso se deveu ao fato de a mesma fornecer duas alternativas de enquadramento e, dentro destas duas, o aluno ainda escolhe o grau de intensidade com que aquela situação ocorre na vida dele.

Aplicou-se essa escala no início do 3º trimestre (outubro), próximo ao final do ano letivo, contando com 48 alunos participantes. O questionário apresenta 28 situações, em cada uma existem 4 opções, o aluno só pode marcar uma delas. Os alunos se auto avaliaram em relação à competência cognitiva (questões 1 a 7), social (questões 8 a 14) e física (questões 15 a 21), além da autoestima geral (questões 22 a 28).

#### Análise dos dados

Para a comparação das médias anuais entre dois subgrupos (com/sem estresse excessivo, com/sem elevada competência percebida, com/sem elevada autoestima, originado do 1º segmento do colégio/originado do concurso, e sexo masculino/sexo feminino) foi utilizado o teste t de *Student*. Se a variável em análise tem distribuição normal, aplica-se o teste t para comparar duas médias dessas populações. A homogeneidade das variâncias entre

dois subgrupos foi analisada pelo teste de Bartlett. O critério de determinação de significância adotado foi o nível de 5% (Vieira, 1998).

## RESULTADOS

Como já mencionado, este trabalho teve por finalidade traçar um perfil geral dos 48 alunos participantes em estudo estabelecido a partir do rendimento escolar e da sua correlação com os níveis de estresse, de subescalas da competência percebida e de autoestima geral. A Tabela 1 mostra o perfil de rendimento escolar dos 48 alunos participantes, caracterizado pela média geral das notas obtidas em todas as avaliações realizadas durante o ano letivo analisado, para as diversas disciplinas curriculares.

Na Tabela 2, apresentamos a frequência de alunos (n) apresentando níveis de estresse excessivo, competência percebida – cognitiva, social e física – baixa ou média - baixa e autoestima geral baixa ou média-baixa, verificados por meio dos questionários-teste. A partir desse perfil geral, o rendimento escolar dos alunos, caracterizado pela média total das notas, foi estabelecido para os alunos subdivididos em grupos de acordo com os níveis de estresse, competência percebida e autoestima e as categorias de sexo e origem, com seu correspondente nível descritivo (*p* valor) do teste t de *Student* para amostras independentes (Tabela 3). Consideramos como alunos com

Tabela 1 – Estatísticas descritivas anuais nas diferentes disciplinas escolares dos alunos.

Disciplina	Média Geral	Desvio Padrão	Mediana	Nota Mínima*	Nota Máxima*
Português	7,02	1,12	7,1	4,3	9,3
Inglês	8,24	1,38	8,5	5,2	10
Francês	8,50	0,83	8,7	6,3	9,7
Artes	8,56	0,78	8,6	7	9,9
Educação Física	9,44	0,69	9,6	7	10
Música	9,45	0,63	9,7	7,5	10
Geografia	7,70	1,04	8	5	9,4
História	7,71	0,97	7,8	5,5	9,4
Cidadania	8,84	0,71	9	7	10
Ciências	7,36	1,00	7,5	4,7	9,2
Matemática	7,94	1,50	8,2	3,8	9,9
Desenho	7,75	1,56	8	3,1	10
Geral	8,21	0,82	8,3	6,5	9,4

\* Nota Mínima e Nota Máxima correspondem, respectivamente, às menores e maiores notas verificadas entre o universo amostral, no conjunto das avaliações realizadas durante o ano letivo analisado.

nível de estresse elevado aqueles que apresentaram nível elevado antes e/ou após a realização de provas. Consideramos como apresentando competência percebida (CP) baixa em quaisquer dos três fatores (cognitivo, social e físico) e também com autoestima geral baixa os alunos que apresentaram nível baixo ou médio-baixo de acordo com os questionários.

Dos 48 alunos, 26 (54,2%) eram do sexo masculino e 22 (45,8%) do sexo feminino; 30 (60,8%) ingressaram por concurso, no qual responderam uma

prova de Português e uma prova de Matemática, os demais 39,2% dos alunos eram oriundos do 1º segmento do Ensino Fundamental do próprio colégio. De acordo com as fichas escolares, nenhum aluno da amostra se declarou como *carente* (aluno que é isento da compra de todo o material escolar, uniforme escolar e taxas de visitas pedagógicas devido a sua condição socioeconômica). Por isso, não procedemos a comparações de acordo com a condição socioeconômica, que seria uma das possíveis

Tabela 2 - Características segundo os questionários.

Característica	categorias	n	%
Estresse excessivo	sim	8	16,6
	não	40	83,4
Competência percebida cognitiva baixa / média-baixa	sim	22	45,8
	não	26	54,2
Competência percebida social baixa / média-baixa	sim	13	27,1
	não	35	72,9
Competência percebida física baixa / média-baixa	sim	18	37,5
	não	30	62,5
Autoestima geral baixa / média-baixa	sim	12	25,0
	não	36	75,0

Tabela 3 - Comparação entre as médias anuais dos grupos de alunos de acordo com diferentes características.

Grupo de alunos	Média Geral	DP	DP %	Diferença entre médias	Valor de <i>p</i> teste t de Student	
1) Estresse excessivo	7,44	1,04	14%	0,91	12%	0,004 **
Estresse normal	8,35	0,71	9%			
2) CP cognitiva baixa	7,75	0,78	10%	0,86	11%	0,0002 ***
CP cognitiva alta	8,61	0,67	8%			
3) CP social baixa	7,68	0,85	11%	0,73	10%	0,005 **
CP social alta	8,41	0,75	9%			
4) CP física baixa	8,16	0,81	10%	0,09	1%	0,72
CP física alta	8,25	0,86	10%			
5) Autoestima baixa	7,81	0,8	10%	0,54	7%	0,054
Autoestima alta	8,35	0,81	10%			
6) Origem do próprio colégio	7,76	0,92	12%	0,74	10%	0,003 **
Origem do Concurso	8,5	0,6	7%			
7) Sexo Masculino	7,97	0,78	10%	0,51	6%	0,025 *
Sexo Feminino	8,48	0,79	9%			

Na tabela, um asterisco (\*) corresponde a valores de  $p \leq 0,05$ , dois asteriscos (\*\*) correspondem a valores de  $p \leq 0,01$  e três asteriscos (\*\*\*) correspondem a valores de  $p \leq 0,001$ .

variáveis sociais a diferenciar subgrupos em nossa amostra.

## DISCUSSÃO

Existe diferença significativa na média geral entre as categorias dos subgrupos cujo valor de  $p$  do teste  $t$  de *Student* está destacado em negrito ( $p \leq 0,05$ ), conforme descrito na Tabela 3. Analisamos essas diferenças a seguir.

Alunos com estresse excessivo apresentaram médias significativamente menores do que os alunos com nível de estresse normal ( $p = 0,004$ ). Segundo Lucarelli e Monteiro (1997), a escola pode ser eliciadora, mantenedora, agravadora ou redutora do estresse infantil. Além dos fatores pertencentes ao ambiente em que a criança vive, essas autoras citam fatores escolares que contribuem para o aumento do estresse: currículos, ação didática, processo de avaliação, expectativas, exigências, fracasso escolar e instabilidade emocional do professor. Se mais da metade dos alunos detectados com um grau de estresse excessivo apresentavam médias anuais inferiores à média da turma e se este grau de estresse muitas vezes se mantém após o período de provas, possivelmente um dos agentes estressores seria esta ameaça de fracasso escolar, na forma de uma possível reprovação, pelo menos em algumas disciplinas escolares. Uma investigação futura se mostra necessária para dar suporte a essa hipótese. Pode-se, então, criar um círculo vicioso entre estresse e baixo rendimento, uma vez que certas situações escolares aumentam ou mantêm um estresse excessivo e o mesmo pode provocar distúrbios psicológicos e comportamentais, baixa autoestima e baixo desempenho escolar, conforme apontado por Lipp & Lucarelli (1998).

Em relação à competência percebida, destacamos os resultados para os fatores *cognitivo* e *social*. Alunos com *competência cognitiva* mais elevada apresentaram médias significativamente maiores do que os de *competência cognitiva* baixa ( $p = 0,002$ ). Também as médias anuais dos alunos com elevada *competência social* foram significativamente maiores do que as médias dos alunos com baixo nível de *competência social* ( $p = 0,005$ ), o que mostra sua relação com o rendimento escolar. A competência social percebida teria influência na adaptação do aluno à escola. Diante desses resultados, reforçamos a importância de se conhecer a *competência*

*percebida* dos alunos, especialmente o fator cognitivo, para orientar o trabalho a ser desenvolvido pelos professores e pela equipe psicopedagógica.

Harter (1982) salientou que alunos que superestimem ou subestimem suas competências cognitivas têm maior tendência a apresentar dificuldades de diversas ordens na escola. O aluno que tem uma *competência percebida* mais realista terá, portanto, mais possibilidades de lidar com suas limitações. De acordo com nossos resultados, o grupo de alunos estudado apresenta uma percepção de sua atuação cognitiva como aluno bastante condizente com seu rendimento, o que torna necessária apenas uma melhor orientação de como lidar com estas dificuldades de modo a melhorar seu rendimento. Como afirma Bandura (1989), em geral tendemos a preferir desempenhar atividades nas quais sabemos que temos maior domínio, evitando aquelas em que não apresentamos um desempenho razoável. Cabe à escola ajudar o aluno a conhecer suas limitações e entender a melhor forma de lidar com elas, ao invés de simplesmente evitá-las.

Em relação ao sexo do aluno, apesar da diferença entre as médias de meninas e meninos ser menos expressiva, ela é significativa ( $p = 0,025$ ), mostrando o sexo feminino com melhor rendimento. Alguns trabalhos discutem o fato de o aluno do sexo masculino na fase de pré-adolescência e adolescência aceitar menos as regras escolares, ser mais desafiador (Bacchini & Magliulo, 2003; Castro & Sallas, 2001; Kutnick & Jules, 1993), características que podem ter motivado esse rendimento mais baixo, comparado ao das meninas. Outros trabalhos ressaltam o fato de as meninas serem avaliadas como mais participativas e fáceis de conduzir. Elas também foram vistas pelos professores como mais assíduas e pontuais, além de gostarem mais da escola que os meninos (Hamre & Pianta, 2001; Mantzicopoulos, 2005). Tem sido mostrado que os professores respondem mais, e com mais atenção negativa, aos problemas de comportamento dos meninos que das meninas (Fagot, 1984).

Por fim, o fato de o aluno ter sido submetido a concurso, no qual são selecionados os que obtiveram melhores notas em provas formais, indica um caminho para compreender por que os alunos concursados apresentam médias anuais mais altas do que os alunos oriundos do 1º segmento do Ensino Fundamental do próprio colégio ( $p = 0,025$ ). Os alunos que estão no colégio desde o 1º ano do Ensino



Fundamental, como já explicado, ingressaram por meio de sorteio sem provas selecionadoras e, durante os primeiros cinco anos escolares, nunca haviam sido submetidos a um sistema de avaliação similar ao existente no 2º segmento do Ensino Fundamental (a partir 6º ano). Ou seja, eles faziam provas, mas o peso da prova formal na média era decidido pelo professor da disciplina e, ao contrário do que ocorreu quando ingressaram no 2º segmento do Ensino Fundamental, não era fixado como uma prova formal única com peso 5,0 (50%) na média trimestral. A avaliação constitui um todo delimitado por uma concepção filosófica e política de educação, sendo assim, os diferentes aspectos da prática pedagógica devem refletir a concepção adotada pela escola.

Os dois fatores para os quais não foram encontradas diferenças significativas para o rendimento dos subgrupos foram *competência percebida física* e *autoestima geral*. Segundo os resultados da pesquisa de Harter (1982), a autoestima geral e competência percebida física apresentam forte correlação positiva. Segundo Peixoto (2004), provavelmente, os sentimentos de suporte e aceitação, associados às relações familiares positivas, serão os principais responsáveis por uma autoestima mais elevada e por um autoconceito físico mais elevado. Considerando o culto ao corpo, da *geração saúde*, a correlação entre a autoestima geral com o autoconceito físico talvez se estabeleça ainda com mais força. Entretanto, assim como encontrado por Harter, nossos resultados mostram que, tanto a *autoestima geral*, quanto a *competência percebida física* pareceram não estarem relacionadas ao rendimento escolar nesse grupo de alunos (diferenças não-significativas entre as médias gerais para as categorias desses dois subgrupos – ver Tabela 3).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As características *competência percebida cognitiva baixa*, *estresse excessivo* e *competência percebida social baixa* se mostraram como as variáveis psicológicas mais fortemente correlacionadas a grupos de alunos com rendimento escolar baixo. Dessa forma, a pesquisa confirma a influência de fatores psicológicos sobre o rendimento dos alunos e a capacidade dos mesmos de perceberem que não estão atingindo o desempenho cognitivo esperado. Fatores escolares que contribuem para o aumento do estresse, tais como: currículos, ação

didática, processo de avaliação, expectativas, exigências e outros devem ser discutidos por toda a comunidade escolar. O apoio psicopedagógico aos alunos nessa situação e as suas respectivas famílias pode se tornar um importante instrumento para a reversão desse quadro, que muitas vezes leva ao fracasso escolar.

Também se mostra imperativo desenvolver nos professores e gestores a percepção de que determinadas atitudes pedagógicas contribuem para o aumento excessivo do estresse no ambiente escolar, entre elas podemos citar a realização de provas individuais formais como única forma de avaliação da aprendizagem. Adicionalmente, no processo de formação docente, devem ser discutidas estratégias de trabalho diversificado de acordo com os níveis dos alunos e suas necessidades de aprendizagem, de modo a garantir o progresso da aprendizagem e consequente inclusão de todos.

Outra característica que apresentou correlação estatisticamente significativa com o rendimento escolar foi a *origem do aluno*, ou seja, alunos oriundos de concurso apresentaram notas mais altas que os oriundos do primeiro segmento do Ensino Fundamental da própria escola. Essa observação indica que os processos avaliativos realizados no concurso e aqueles adotados para a promoção dos alunos nas séries escolares anteriores são discrepantes entre si. Acreditamos que as avaliações seletivas e as avaliações cotidianas devem seguir uma mesma orientação político-pedagógica, partindo do pressuposto que o ato de avaliar se inclui em um conjunto de práticas com dimensões simbólico-ideológicas, envolvendo escolhas que devem estar atreladas às concepções de ensino e aprendizagem dos atores escolares.

Indicamos a utilização da *Escala de Competência Percebida* de Susan Harter para a promoção de uma autoavaliação pelos alunos. Sua aplicação forneceu respostas claras e não-contraditórias, tendo sido considerada a mais apropriada para o nosso grupo experimental. Em sua escala, Harter apresenta as questões de modo a levar em consideração o fato de que a criança/adolescente percebe ter competências diversas de acordo com a área de sua vida. Adicionalmente, as alternativas fornecidas diminuem a ocorrência de respostas socialmente esperadas.

A autoavaliação é uma aliada importante para o desenvolvimento de uma postura mais crítica

por parte dos alunos em relação a suas atitudes no ambiente escolar e pode auxiliar os professores a diagnosticar e buscar soluções para problemas de aprendizagem, embasados no relato dos alunos. Vale ressaltar que, apesar de os construtos *autoestima geral e competência percebida física* desse grupo de alunos não terem apresentado correlação estatisticamente significativa com o rendimento escolar, eles podem ser fatores importantes na adaptação dos alunos a um determinado ambiente, o que pode contribuir para uma maior motivação para as práticas escolares.

Como um possível desdobramento deste estudo, sugerimos uma avaliação mais detalhada sobre as causas do estresse excessivo dos alunos, visando identificar agentes estressores presentes no cotidiano escolar, tal como a ameaça de fracasso escolar (na forma de uma possível reprovação) e também agentes externos à escola, como a estruturação das famílias e a percepção das mesmas sobre a importância da escola.

#### REFERÊNCIAS

- Bacchini, D. & Magliulo, F. (2003). Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(5), 337-349.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. Em: R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Retirado em 03 de abril, 2012, de: <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1989ACD.pdf>.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Carneiro, G. R. S. & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 427-434.
- Castro, G. F. & Salas, S. (2001). Autoestima y Rendimiento en Adolescentes. *Revista Chilena de Psicología*, 19(2), 327-331.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Cunha, C. A., Sisto, F. F. & Machado, F. (2007). Autoconceito e reconhecimento de palavras em crianças do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, 6(2), 147-156.
- Depresbiteris, L. (1989). *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU.
- Fagot, B. I. (1984). The consequents of problem behavior in toddler children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 385-396.
- Ferrioli, S. H. T., Marturano, E. M., Puntel, L. P. (2007). Family context and child mental health problems in the Family Health Program. *Revista Saúde Pública*, 41(2), 251-259.
- Galvão, I. (2007). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- INEP (2010). Resultados da Prova Brasil 2009. MEC/BRASIL, 2010. Retirado em 30 de março, 2012, de: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>.
- INEP (2012). *Resultados do ENEM 2011*. MEC/BRASIL, 2012. Retirado em 30 de março, 2012, de: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem>.
- Kutnick, P. & Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 400-413.
- Linares, A. (2004). *Estresse infantil e processo avaliativo: uma abordagem psicopedagógica*. Monografia de especialização. Curso de pós-graduação em Psicopedagogia. Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Linares, O. L., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B. e cols. (2005). Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools*, 42(4), 405-417.

- Lipp, M. E. N. & Lucarelli, M. D. M. (1998). *Escala de Stress Infantil (ESI)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lucarelli, M. D. M. & Monteiro, M. I. (1997). *O stress infantil e suas relações com a escola*. Trabalho apresentado em mesa redonda da XI Jornada de Educação e Saúde, FCL/UNESP/Car.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43(5), 425-442.
- Marinho, R. R. (2004). *Autoconceito infantil – Elo na formação do cidadão autônomo*. Monografia. Curso de pós-graduação em Psicopedagogia. Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Meister, E. K., Bruck, I., Antoniuk, S. A., Crippa, A. C. S., Muzzolon, S. R. B., Spessatto, A. e cols. (2001). Learning disabilities: analysis of 69 children. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 59(2B), 338-341.
- OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris: OECD. Retirado em 13 de abril, 2008, de: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: what students know and can do – student performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Paris: OECD. Retirado em 12 de setembro, 2011, de: [http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en\\_32252351\\_32235731\\_46567613\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html).
- Offer, D. & Howard, K. (1972). An empirical analysis of the Offer self-image questionnaire for adolescents. *Arch Gen Psychiatr*, 27, 529-533.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, autoestima, autoconceito e rendimento acadêmico. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 235-244.
- Peres, E. M. & Menezes, M. C. B. (2007). A implicação da relação professor-aluno na aprendizagem. *Arquivos Mudi*, 11(2), 636.
- Piers, E. V. & Harris, D. B. (1964). *Piers-Harris children's self-concept scale*. LA, California: Western Psychological Services.
- Ransdell, S. (2001). Predicting college success: the importance of ability and non-cognitive variables. *International Journal of Educational Research*, 35, 357-364.
- Raposo, J. V. & Freitas, C. A. (1999). Avaliação da auto-estima em jovens transmontanos. *Estudos de Psicologia*, 16(3), 32-46.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Sisto, F. F. & Fernandes, D. C. (2004). Dificuldades lingüísticas na aquisição da escrita e agressividade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 75-84.
- Sisto, F. F. & Martinelli, S. C. (2004). *Escala de autoconceito infanto-juvenil (EAC-IJ)*. São Paulo: Vetor.
- Toleffson, N. & Chen, J. S. (1988). Consequences of teachers' attributions for student failure. *Teaching and Teacher Education*, 4(3), 259-265.
- Vieira, S. (1998). *Introdução à Bioestatística*. (3. ed. revisada). Rio de Janeiro: Campus Elsevier.

Recebido em março de 2012  
 Reformulado em abril de 2012  
 Aceito em maio de 2012

**SOBRE AS AUTORAS:**

*Elizabeth Bozoti Pasin*, *Bióloga*, Mestre em Química Biológica. Professora e coordenadora pedagógica de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.

*Maria das Graças Vasconcelos Paiva*, *Psicóloga*, Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

*Denise Rocha Correa Lannes*, *Bióloga*, Doutora em Ciências. Professora adjunta do Instituto de Bioquímica Médica, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.