

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Autoconceito e desigualdades entre estudantes da periferia de São Paulo

Antonio Carlos Dias Júnior, Bárbara de Miranda Marques Dias

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.17105>

Submetido em: 2026-07-23

Postado em: 2026-07-28 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

AUTOCONCEITO E DESIGUALDADES ENTRE ESTUDANTES DA PERIFERIA DE SÃO PAULO

BÁRBARA DE MIRANDA MARQUES DIAS¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0840-9770>

<barbarammd@gmail.com>

ANTONIO CARLOS DIAS JÚNIOR¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6556-6118>

<acdiasjr@unicamp.br>

¹ Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, Brasil.

O artigo investiga as relações entre autoconceito acadêmico, expectativas de futuro e experiências escolares de estudantes do Ensino Médio em uma escola da Zona Leste de São Paulo. A partir do exame de literatura ancorada na teoria bourdieusiana e pós-bourdieusiana e em entrevistas semiestruturadas com estudantes e professores, analisa como jovens oriundos de camadas populares avaliam suas capacidades, aprendizagem e possibilidades de continuidade dos estudos em contextos marcados pela escassez de recursos, pelas relações escolares e pelas desigualdades no acesso ao capital cultural. Os resultados mostram que, apesar das barreiras percebidas, muitos estudantes manifestaram o desejo de ingressar no Ensino Superior, projetando trajetórias voltadas prioritariamente para instituições privadas ou cursos técnicos, o que revela percursos escolares e projeções de futuro plurais e distanciados de suas respectivas origens sociais. A pesquisa aponta ainda para a necessidade de aprofundamento de estudos sobre o autoconceito que considerem as desigualdades sociais, as expectativas educacionais e os processos de aprendizagem que influenciam, ou mesmo condicionam, o futuro e o investimento escolar.

Palavras-chave: autoconceito, desigualdades educacionais, ensino médio, juventude, sociologia da educação.

ACADEMIC SELF-CONCEPT AND EDUCATIONAL INEQUALITIES AMONG STUDENTS FROM THE PERIPHERY OF SÃO PAULO

ABSTRACT: This article investigates the relationships between academic self-concept, future expectations, and school experiences among upper secondary school students attending a public school in the East Zone of São Paulo. Drawing on a review of the literature grounded in Bourdieusian and post-Bourdieusian theory, as well as on semi-structured interviews with students and teachers, it examines how young people from working-class backgrounds assess their own abilities, learning processes, and prospects for continuing their education in contexts shaped by limited resources, school relationships, and inequalities in access to cultural capital. The findings show that, despite the barriers they perceive, many students express a desire to pursue higher education, projecting educational trajectories primarily oriented toward private higher education institutions or technical and vocational programs. This reveals plural educational pathways and future aspirations that are nevertheless constrained by their social origins. The study also highlights the need for further research on academic self-concept that takes into account social inequalities, educational expectations, and learning processes that influence—or even condition—students' educational investment and future trajectories.

Keywords: academic self-concept; educational inequalities; upper secondary education; youth; sociology of education.

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y DESIGUALDADES EDUCATIVAS ENTRE ESTUDIANTES DE LA PERIFERIA DE SÃO PAULO

RESUMEN: El artículo investiga las relaciones entre el autoconcepto académico, las expectativas de futuro y las experiencias escolares de estudiantes de Educación Secundaria de una escuela ubicada en la Zona Este de São Paulo. A partir de una revisión de la literatura fundamentada en la teoría bourdieusiana y posbourdieusiana, así como de entrevistas semiestructuradas realizadas con estudiantes y docentes, analiza cómo los jóvenes provenientes de sectores populares evalúan sus capacidades, sus procesos de aprendizaje y sus posibilidades de continuar sus estudios en contextos marcados por la escasez de recursos, las relaciones escolares y las desigualdades en el acceso al capital cultural. Los resultados muestran que, a pesar de las barreras percibidas, muchos estudiantes manifiestan el deseo de ingresar a la educación superior, proyectando trayectorias educativas orientadas principalmente hacia instituciones privadas de educación superior o programas de formación técnica y profesional. Ello revela trayectorias escolares y proyecciones de futuro plurales, aunque condicionadas por sus respectivos orígenes sociales. La investigación también señala la necesidad de profundizar los estudios sobre el autoconcepto académico considerando las desigualdades sociales, las expectativas educativas y los procesos de aprendizaje que influyen, e incluso condicionan, el futuro y la inversión escolar de los estudiantes.

Palabras clave: autoconcepto académico; desigualdades educativas; educación secundaria; juventud; sociología de la educación.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1970 pesquisas do campo da psicologia da educação no Brasil e no exterior se voltaram para a percepção dos estudantes sobre si, suas trajetórias, relações e projetos. Para tanto, alguns construtos foram organizados, como o autoconceito, que diz respeito ao julgamento que os indivíduos fazem sobre suas próprias capacidades, resultado de sua interação com o meio capaz de influenciar o desenvolvimento emocional e suas projeções para o futuro (Sisto; Martinelli, 2004). O “conceito de si mesmo” permite que os indivíduos se avaliem, colham resultados sobre seus comportamentos e registrem informações para novas situações (Paiva; Lourenço, 2011).

As investigações apontam, sobretudo, para a influência do autoconceito na aprendizagem, nas trajetórias escolares e nas expectativas profissionais dos estudantes (Matias; Martinelli, 2017; Carneiro et al., 2003). Os resultados mostram que a gestão positiva da autoimagem proporciona melhor relação com a escola, maior aprendizagem e melhor qualidade de vida em todas as etapas de ensino, da educação infantil à universidade (Matias; Martinelli, 2017). A relação é, portanto, de mão dupla: melhores experiências formam maior autoconceito e autoconceito positivo colabora para motivação, autorrealização, autorregulação, afetividade, rendimento e resiliência frente aos desafios escolares. Entre os adolescentes, para os quais questões relacionadas à construção da identidade e às escolhas de carreira são mais frequentes, o autoconceito estaria relacionado ainda à construção de projetos de vida, à elaboração e ao sentido da própria personalidade (Saldanha et al., 2011).

Compreender a formação do autoconceito escolar nos informa, portanto, sobre as motivações, os esforços, a construção das redes sociais e a tolerância dos estudantes frente aos obstáculos

impostos pela formação acadêmica. Nos estudos do campo da psicologia da educação considerados nesta análise, a formação do autoconceito se mostrou relacionada majoritariamente às intervenções dos professores, às relações com os colegas e ao ambiente de sala de aula (Paiva; Lourenço, 2011; Lemos; Batista, 2017; Schiavoni; Martinelli, 2017). Entretanto, estas pesquisas revelam também uma lacuna importante: a escassa articulação entre os debates da psicologia da educação e outros campos de estudo, neste caso em específico com as contribuições da sociologia da educação no que se refere ao impacto das condições de vida e das trajetórias familiares e escolares na formação do autoconceito.

Nesse sentido, pensamos ser proveitosa a articulação da formação do autoconceito com a sociologia das desigualdades educacionais, em especial aquela estabelecida por Pierre Bourdieu (2014a, 2014b) e Jean-Claude Passeron (2014, 2018), que nos possibilita entender e avaliar como a organização escolar impacta na formação da subjetividade dos alunos. Embora não utilize diretamente o termo autoconceito, esta tradição crítica estabelece suas reflexões sobre o cálculo das chances de futuro, os capitais culturais das famílias e as classificações escolares como subsídios relevantes para o debate.

A discussão das bagagens culturais herdadas (*background*) e sua influência na agência dos indivíduos configura marca distintiva da obra educacional bourdieusiana, especialmente no que se refere à crítica que estabelece à instituição escolar (Nogueira; Nogueira, 2002). Desta feita, a instituição escolar se torna conservadora e reprodutora de desigualdades ao valorizar e exigir dos estudantes um capital cultural e respectivas marcas distintivas que ela própria não transmite nem garante, mas legitima. Ao fazer isso de forma ocultada, não declarada, por meio de processos ininterruptos de violência simbólica, a escola estabelece taxonomias propriamente escolares que são assimiladas e legitimadas por professores e alunos (Bourdieu, 2014, 2014b, 2018).

Para definir o que é preciso saber, como saber e quem sabe o que é preciso saber, a escola legitima o conhecimento das elites como universal e digno de ser aprendido, a referência a ser seguida por todos. Entretanto, oriundos de diferentes contextos sociais, os estudantes não estabelecem a mesma relação com esse conhecimento e, por isso, não se encontram em condições de igualdade. Para alguns estudantes, o capital cultural herdado torna a escola familiar, conhecida, acolhedora; para outros, contudo, o universo escolar permanece fechado, estranho e difícil.¹

Os processos de avaliação escolar, especialmente os informais, não declarados, valorizam o capital cultural herdado e adquirido no seio familiar e o tratam como *dom*, como um talento natural (Bourdieu, 2014). Nesses momentos, não seriam considerados apenas os critérios objetivos, relacionados aos conteúdos curriculares, mas “o estudante como um todo”, levando em conta a sua familiaridade e desenvoltura com a cultura dominante. Além de aspectos como segurança, clareza, postura e fluidez na

¹ Os estudantes mais favorecidos não devem somente ao meio de origem hábitos, treinamentos e atitudes aplicáveis diretamente às suas tarefas escolares; eles também herdam saberes e um *saber-fazer*, gostos e um “bom gosto” cuja rentabilidade escolar, por ser indireta, é ainda mais certa. A cultura “livre”, condição implícita do sucesso universitário em algumas disciplinas, é repartida desigualmente entre os estudantes originários de meios diferentes, sem que a desigualdade nos rendimentos possa explicar as diferenças constatadas. O privilégio cultural é mais evidente quando se trata da familiaridade com os meios culturais cuja frequência é, via de regra, reservada à elite - como o teatro, o museu, o concerto e não organizada pela escola, ou somente de maneira esporádica. (Bourdieu; Passeron, 2018, p. 34).

linguagem, também seriam avaliadas as características da aparência socialmente marcada, como vestimentas, adereços, *hexis* corporal e maneiras de conduta².

Como observado, embora na sociologia da educação atinente às desigualdades educacionais não se utilize explicitamente a noção de autoconceito, estabelece com ele importantes inflexões. É possível supor que uma relação mais ou menos segura com o conhecimento escolar, de acordo com a origem social, impactaria o autoconceito do estudante; da mesma forma, as avaliações realizadas pelos professores (especialmente as que estão implícitas no cotidiano e que dizem respeito não só aos conteúdos, mas também às atitudes) influenciariam a autoimagem dos alunos, a avaliação que fazem da própria capacidade e as expectativas que elaboram para o futuro.

A fim de aprofundar a análise sobre a formação do autoconceito escolar, nossa proposta no artigo é a de investigar as maneiras como estudantes do Ensino Médio de uma escola da periferia da cidade de São Paulo avaliavam a própria aprendizagem, quais expectativas são colocadas em suas trajetórias e, por fim, como a avaliação destes jovens em termos de autoimagem, trajetória e aprendizagem pode influenciar ou mesmo condicionar as expectativas de futuro e o investimento na vida escolar.

PERCURSO METODOLÓGICO

Na pesquisa³ da qual este artigo deriva, realizou-se um estudo de abordagem qualitativa, organizado como estudo de caso único, desenvolvido por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados a estudantes e professores de uma mesma unidade de escola pública estadual de médio porte, localizada em um bairro da Zona Leste da cidade de São Paulo. A escolha da instituição se deu por vínculo prévio com um educador da unidade escolar, caracterizando uma amostragem por conveniência.

Participaram sete estudantes que cursavam o primeiro e o terceiro anos do Ensino Médio, além de cinco professores da mesma unidade escolar. A escolha das séries se justifica por marcarem momentos críticos desta etapa da trajetória escolar, visto que, historicamente, é no primeiro ano que a evasão se potencializa (Krawczyk, 2011), enquanto no terceiro, com a iminência do fim da educação básica, os jovens se deparam com questões relacionadas à escolha de carreira, à universidade e ao mercado de trabalho. A seleção dos estudantes ocorreu por meio de visitas às turmas dessas séries, nas quais a pesquisa foi apresentada. Incluiu-se no estudo todos os que, voluntariamente, aderiram à pesquisa e cujos responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A opção por entrevistar também professores, que participaram voluntariamente, se apoia no pressuposto teórico de que adultos significativos influenciam a formação do autoconceito dos jovens (Álvarez et al., 2015). O objetivo, aqui, não foi o de analisar os educadores como sujeitos centrais da

² Em *As categorias do juízo professoral* (2014), partindo de farto material empírico, Bourdieu e Monique Saint-Martin mostram que os estudantes com origem nos grupos sociais cultural e economicamente dominantes foram considerados por seus professores em avaliações escritas e orais como *interessantes*, *originais*, *cultos* ou *brilhantes*; em contrapartida, os estudantes provenientes dos grupos populares foram taxados como *monótonos*, *esforçados*, *mediócras* ou *sem brilho*. Estas classificações são, em si, contraditórias: embora sejam conhecidas e reproduzidas por estudantes e professores, não são assumidas, explicitadas, configurando-se em violências simbólicas.

³ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas – CHS. Parecer Consubstanciado nº 5.463.260, CAAE nº 58675622.8.0000.8142.

pesquisa, mas sim compreender, a partir de suas falas, o contexto escolar e as relações que constituem o cotidiano dos estudantes entrevistados.

A coleta de dados ocorreu em duas etapas. Na primeira, os estudantes responderam a um questionário de oito perguntas fechadas, elaborado para levantar aspectos do contexto social, econômico e cultural dos participantes, incluindo identificação racial e de gênero, renda familiar média e escolaridade dos responsáveis. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas individuais com roteiro semiestruturado, abordando temas como a autoavaliação dos alunos sobre a própria aprendizagem, suas expectativas de futuro, a relação com a escola e suas formas de organização dos estudos. As entrevistas tiveram duração média de uma hora, foram gravadas em áudio mediante autorização dos participantes e posteriormente transcritas na íntegra. Os encontros ocorreram em uma sala reservada, cedida pela direção da escola.

A análise dos dados seguiu o método de análise temática. Após a transcrição, todas as entrevistas foram lidas de forma flutuante, seguida de uma leitura mais detida voltada à identificação de temas recorrentes nos relatos. As categorias de análise resultaram da articulação entre eixos temáticos definidos a priori a partir do referencial teórico mencionado e de temas emergentes identificados ao longo da leitura dos depoimentos.

Os trechos apresentados ao longo do artigo foram selecionados em função de sua representatividade em relação a essas categorias, buscando ilustrar tanto os pontos de convergência quanto as singularidades entre os relatos dos participantes. A interpretação dos dados empíricos foi realizada em diálogo constante com a literatura da sociologia da educação e da psicologia da educação, o que nos permitiu situar os relatos individuais no quadro mais amplo das desigualdades educacionais.

SUJEITOS DA PESQUISA

Apresentamos neste tópico os perfis dos sete estudantes participantes da pesquisa, elaborados a partir das informações obtidas por meio do questionário e das entrevistas. Os perfis revelam tanto diferenças significativas como pontos de encontro, especialmente no que se refere às expectativas em relação ao futuro e à maneira como se percebem na escola.

A.

Estudante do primeiro ano, 16 anos, autoidentificado como homem branco. Declarou renda familiar mensal entre R\$ 3.500,00 e R\$ 4.500,00. No que diz respeito à trajetória escolar da família, afirmou que pelo menos um dos pais chegou ao Ensino Médio, e que pelo menos um dos avós chegou ao quinto ano do Ensino Fundamental. Avaliou o desempenho escolar como “mediano” e que pretende fazer faculdade.

G.

Estudante do primeiro ano, 16 anos, autoidentificado como homem preto. No questionário, marcou a opção “não quero responder” para as perguntas que envolviam família e renda. Avaliou o próprio desempenho escolar como “mediano” e afirmou que, quando o Ensino Médio terminar, pretende trabalhar. Nas entrevistas, contou que mora com alguns irmãos em um abrigo.

J.

Estudante do terceiro ano, 18 anos, autoidentificada como mulher branca. No questionário, afirmou que mora com outras três pessoas e que a renda familiar mensal gira em torno de R\$ 2.500,00 e R\$ 3.500,00. Sobre a trajetória escolar da família, disse que pelo menos um de seus pais estudou até o final do Ensino Fundamental e que não sabe dizer a respeito de seus avós. Avaliou o próprio desempenho escolar como “bom” e disse que, quando terminar a escola, pretende fazer faculdade e trabalhar.

K.

Estudante do terceiro ano, 18 anos, autoidentificada como mulher branca. Disse que a renda familiar mensal varia entre R\$ 1.500,00 e R\$ 2.500,00 e que mora com outras quatro pessoas. Afirmou que pelo menos um dos responsáveis chegou ao Ensino Médio, mas não sabe dizer sobre os avós. Avaliou o próprio desempenho escolar como “mediano” e disse que, quando terminar o ensino básico, pretende fazer faculdade e trabalhar.

H.

Estudante do terceiro ano, 18 anos, autoidentificada como mulher preta. Afirma que possui renda familiar mensal de até R\$ 1.500,00 e que mora com outras duas pessoas. Sobre a trajetória escolar, disse que pelo menos um de seus pais chegou ao Ensino Médio e que os avós não frequentaram a escola. Avaliou o próprio desempenho como “mediano” e disse que, quando terminar o ensino básico, pretende fazer faculdade.

M.

Estudante do primeiro ano, 16 anos, autoidentificado como assexual e pardo (embora essas opções não estivessem disponíveis no questionário fechado, M. as incluiu na opção “outra”). Afirmou que não sabe a renda familiar e que mora com outras três pessoas. Disse que pelo menos um de seus pais estudou até o Ensino Médio, mas não soube informar sobre a trajetória dos avós. Avaliou o próprio desempenho escolar como “muito bom” e declarou que, quando o ensino básico terminar, pretende fazer faculdade e trabalhar.

L.

Estudante do primeiro ano, 16 anos, autoidentificada como mulher branca. Declarou que a renda familiar mensal gira em torno de R\$ 2.500,00 e R\$ 3.500,00 e que mora com outras três pessoas. Afirmou que pelo menos um de seus pais terminou a faculdade e que pelo menos um dos avós chegou ao Ensino Médio. Avaliou o próprio desempenho escolar como “muito bom” e que, após terminar o ensino básico, pretende trabalhar e fazer faculdade.

É interessante notar que L. é a estudante que declarou trajetória escolar mais avançada entre os membros de gerações anteriores de sua família, afirmando que a mãe se formou em Fisioterapia e que o pai trabalha como vendedor. De todos os estudantes entrevistados, foi a que demonstrou maior confiança em relação à trajetória escolar, provas e testes.

FAMÍLIAS, AUTO CONCEITO E INVENTIMENTO ESCOLAR

De acordo com Álvarez et al. (2015), a família desempenha papel relevante na trajetória escolar dos jovens: as expectativas dos responsáveis em relação às capacidades dos estudantes influenciam tanto o desenvolvimento do autoconceito acadêmico quanto a motivação para as tarefas escolares. Os

autores observaram, em particular, que o núcleo familiar tem impacto significativo na percepção que os adolescentes constroem sobre si. De modo semelhante, Lone e Lone (2016) destacaram a importância do suporte e do acolhimento emocional oferecidos pelas famílias, elementos essenciais à vivência escolar e igualmente associados à formação do autoconceito entre estudantes do Ensino Médio.

Encontramos resultados similares nos relatos coletados em campo. Quando perguntado sobre o que o motivou a continuar estudando durante o período de pandemia e enfrentar o desafio de assistir aulas remotas, A. diz:

Ah, foi uma coisa da minha mãe... Minha mãe falando que... eu acho que... aquela frase de sempre: “tudo tem a sua primeira vez, você tem que tentar pra poder entender se você vai conseguir ou não”. (A, aluno do primeiro ano).⁴

H. também comenta a história de ascensão social de sua família e comenta a admiração que sente por seus pais:

Tipo, meu pai mesmo, ele cresceu no sertão nordestino e tudo mais e ele saiu de casa sozinho, então ele primeiro foi pra Brasília sem conhecer absolutamente nada, depois veio pra São Paulo ... Apesar da gente não ter um poder aquisitivo enorme, eu vejo, eu reconheço muito a evolução que teve a minha família (...) E a minha mãe também (...) Ela saiu da Bahia pra vir trabalhar aqui. Muito nova, com onze anos de idade e tudo mais... sempre ajudou em casa, sempre deu um apoio muito grande pras minhas tias, pra minha vó. Eu acho que é um motivo de inspiração pra mim. Pras pessoas pode não ser algo muito extraordinário, mas pra mim é. (H., aluna do terceiro ano).

Neste ponto, faz-se necessário ressaltar um aspecto importante: ao traçar o histórico da produção acadêmica sobre o fracasso escolar, Patto (2015) denuncia discursos que responsabilizam e culpabilizam os estudantes e suas famílias por meio de argumentos biológicos (as classes populares estariam geneticamente despreparadas para a escola), culturais (teriam “cultura” inferior) ou sociais (as condições econômicas e sociais impediriam o sucesso escolar). Tais discursos, banhados pelo racismo e por estereótipos negativos, perpassam toda a história do pensamento educacional brasileiro e ainda são reproduzidos muitas vezes pelos próprios profissionais da educação.

Estas perspectivas estereotipadas, como sabemos, não se sustentam e não passam de mistificações. Os estudantes entrevistados descreveram uma realidade distinta, marcada pela presença de famílias que acompanham a vida escolar de seus filhos conforme as suas possibilidades e oferecem apoio e incentivo, ainda que nem sempre em conformidade com as expectativas da escola e de seus professores.

[A minha família] acompanha, mas é de vez em quando. Não é sempre que eles conseguem vir, tipo, em reunião, essas coisas, mas boletins acompanham. [Quando tiro uma nota baixa] eles chamam atenção, mas é pra melhorar, sabe? Não é pra cobrar. (K., aluna do terceiro ano)

Quando questionados sobre as pessoas que mais os fortalecem e estimulam a continuidade nos estudos, a maioria dos jovens mencionou suas famílias. A. afirma:

Minha mãe briga algumas vezes em questão de nota, por exemplo, ela briga muito porque na época dela foi meio complicado de estudo porque meus avós não faziam ela estudar. Aí ela teve que ir pra escola sozinha, ia escondida.... Aí, tipo assim, ela preza muito essa questão... ela pega mais pesado assim em questão de nota. (A, aluno do primeiro ano).

O relato de A. evidencia o esforço das famílias oriundas das camadas populares em garantir a permanência dos filhos na escola. Vindas de contextos marcados, muitas vezes, pela ausência de acesso à educação formal, investem como podem na escolarização das novas gerações, mesmo

⁴ Optamos por manter a grafia das palavras conforme expressadas pelos entrevistados.

enfrentando condições adversas e escassez de recursos. Reside nesta insistência, em uma postura de deferência e seriedade, a possibilidade de alcançar, via trajetória escolar, as (raras) chances de estabilidade e ascensão social.

De acordo com Bourdieu (2014b), as disposições frente ao futuro se dão em função da posição nas estruturas de classe, da posição do indivíduo na classe e da trajetória do grupo ao qual pertence. Embora os entrevistados não tenham mencionado a intenção de acessar universidades públicas altamente concorridas, a maioria afirmou o desejo de frequentar faculdades privadas, citando o exemplo de integrantes de suas famílias que assim o fizeram. Com efeito, o julgamento que fazem sobre si mesmos e suas expectativas de futuro estão condicionadas pelos caminhos já trilhados por seus iguais.

O estudante M. fala sobre seus planos para os próximos anos:

É, no meu caso, vou fazer igual a minha irmã. Ela foi muito bem no Enem e ganhou a bolsa, aí eu pretendo fazer isso. Faculdade eu não tenho nenhuma específica pra ir, mas quando sair da escola, no primeiro momento vou ver se eu arranjo um trabalho que tenha um valor mais fixo, porque eu tento ajudar mais minha mãe... ganhar um salário maior e mais fixo. (M., aluno do primeiro ano).

Por sua vez, quando comenta sobre quem são os seus maiores exemplos, a estudante K. conta:

Acho que a minha tia (...). Porque, tipo assim, é que meus tios nem todos chegaram nos estudos. Então ela estudou muito, ela fez letras, né? Ela é diretora de uma escola. Pra mim, é ir além. (K., aluna do terceiro ano).

Para os entrevistados, a família representa um pilar emocional fundamental para seguir adiante e não desistir da escola, reforçando o papel positivo que o apoio e o incentivo dos parentes próximos exercem sobre a percepção que constroem de si - e, consequentemente, sobre o seu autoconceito escolar. Ainda que nem sempre contem com suporte técnico adequado para lidar com conteúdos, provas e trabalhos, o que prevalece é o encorajamento afetivo: a insistência, a resistência e a confiança transmitidas pelos familiares para que continuem, mesmo em face das dificuldades.

OS ESTUDANTES, OS PROFESSORES E AS AVALIAÇÕES

Os adultos significativos, em especial os professores, influenciam o autoconceito acadêmico dos estudantes: *feedbacks* recebidos nas avaliações escolares (formais e informais)⁵ são matéria-prima para o autojulgamento dos alunos, que podem ter suas impressões sobre si reforçadas, desconstruídas ou reformuladas (Moraes Júnior; Cunha, 2007; Lee, 2012). No mesmo sentido, Lemos e Batista (2017) relacionaram a liderança dos docentes ao autoconceito dos discentes; Paiva e Lourenço (2011) concluíram, em suas pesquisas, que as avaliações feitas pelos professores impactam a autoavaliação e o autoconceito dos estudantes; Barbosa, Campos e Valentim (2011), por sua vez, também encontraram resultados que reforçam a ideia de que a relação com os educadores é a base para que os educandos desenvolvam ideias sobre si.

As relações entre professores e estudantes, entretanto, não estão mergulhadas na neutralidade e nem acontecem no vazio social e cultural, mas refletem as estruturas sociais objetivas: ao transformar

⁵ Enquanto as avaliações formais são as que envolvem instrumentos de verificação explícitos e têm resultados que podem ser examinados objetivamente pelos alunos, as informais são os juízos gerais dos professores, elaborados de maneira encoberta e nem sempre acessíveis aos estudantes (Freitas *et al.*, 2014).

as características das classes dominantes em referência para avaliações formais e informais, o sistema educacional contribui para a reprodução das desigualdades sociais (Bourdieu; Saint-Martin, 2014). Segundo Freitas *et al.* (2014), é especialmente nos momentos informais de avaliação, quando os educadores elaboram juízos de valor sobre os alunos que nem sempre estão explícitos, que a autoimagem e as expectativas de futuro dos estudantes são mais afetadas.

Os resultados por nós encontrados em campo caminharam no mesmo diapasão: as avaliações formais e informais parecem ter impactado a autoimagem e o autoconceito dos estudantes entrevistados, ao passo que ausência de retorno sobre elas representou fator de insegurança e dúvida sobre a própria capacidade. Os alunos assimilam a avaliação dos professores e incorporam, no julgamento que fazem de si, categorias e classificações docentes.

Eu me considero uma boa aluna, mas acho que poderia ser melhor, porque como eu digo sou muito tagarela, né? Então converso demais da conta. Acho que poderia melhorar nisso e procrastinar um pouco menos [...] acho que uma pessoa é boa aluna, conversa, tem seus papinhos, só que como disse eu procrastino demais.... Então, tipo, se a professora passou uma lição hoje, eu estou ali batendo muito papo, o papo está melhor que a lição... Então vou entregar a lição na próxima aula, no outro dia. Mas eu entrego. Então, um bom aluno, assim, é aquele que entrega as lições. (K., aluna do terceiro ano).

Chama a atenção o fato de K. se definir como uma boa aluna, mas também como “tagarela” e procrastinadora. Apesar de afirmar que cumpre com suas responsabilidades escolares e com a entrega das tarefas propostas, sua autodefinição indica a possível internalização de rótulos que não condizem integralmente com sua prática - afinal, se procrastinasse tanto quanto afirma, não conseguiria concluir as atividades. Além disso, para K., ser uma boa aluna não está necessariamente associado à aprendizagem, criatividade ou empenho, mas antes ao cumprimento das expectativas formais da escola, especialmente a entrega das lições. Isto sugere, ao que tudo indica, que sua percepção sobre si está atravessada por critérios externos e naturalizados no cotidiano escolar, mais voltados à obediência e ao desempenho visível, mensurável.

Também é interessante notar o caso de L., filha de um comerciante e de uma fisioterapeuta que, no passado, estudou em escolas particulares. De todos os entrevistados, L. pareceu a mais segura de sua trajetória acadêmica e a que revelou um julgamento mais apreciativo de si. L. comenta que, em geral, sente que os docentes a apoiam e reconhecem nela as características de uma “boa aluna” e relembra o caso de uma professora que, ao elogiá-la durante uma aula em frente aos colegas de turma, provocou o ciúme destes últimos.

Eles deixam as coisas em sigilo, para não causar nenhum problema... A professora falava “ah, essa aqui é aluna exemplar”. Aí causava aquela confusão, aquele atrito [com os outros estudantes], assim, “por que ela é melhor e eu não sou?”. Aí eles resolveram parar de fazer isso e não falam mais. Não falam mais. (L., aluna do primeiro ano).

O depoimento de L. também ilustra um ponto importante do julgamento e da avaliação escolar: a valorização dos alunos que trazem de suas famílias e grupos de origem conhecimentos e comportamentos esperados (mas nem sempre ensinados) pela escola.

Em casa é uma relação bem saudável, diferente de muita gente daqui. Na família, a gente tem uma amizade mesmo, fala muito sobre a escola. Quando tô em casa, eu gosto de ficar na Internet, revisar o conteúdo.... Porque se você piscar, o conteúdo já passou [...] eu sou muito criativa, eu escrevo... quando a criatividade tá forte, eu desenho, pinto. Mas eu sou mais de escrever mesmo, é meu foco. (L., aluna do primeiro ano).

Outra aluna frequentemente elogiada pelos professores é H., vista como uma exceção e considerada um dos poucos casos de estudantes com chances concretas de ingressar na universidade e seguir carreiras de prestígio.

Eu fico dentro de casa lendo, ou tipo, quando eu saio eu vou pro centro, eu vou tipo pra algum museu, vou pra esses lugares... E de vez em quando eu saio pra alguma peça, mas nada muito extraordinário. [...] Gosto de ler muito de literatura brasileira, principalmente as antigas, tipo, Jorge Amado... eu amo Clarice Lispector e eu gosto bastante das obras do Machado de Assis. (H., aluna do terceiro ano).

L. e H. viviam em contextos sociais, culturais e econômicos que possibilitavam a assimilação de uma espécie de capital cultural que, embora nem sempre seja ensinado ou promovido diretamente pela escola, é reconhecido como *diferencial* entre essas estudantes e os demais alunos. O pai de H. a apresentou a gêneros literários, autores clássicos, ao hábito de ler e ir a museus; a condição financeira de L., aliada a uma família que demonstra interesse por sua vida escolar, permite que ela desenvolva hábitos considerados como diferenciais pela escola, como revisar o conteúdo depois das aulas.

De acordo com Bourdieu (2014a), o sucesso acadêmico dos estudantes está diretamente relacionado ao domínio do capital cultural valorizado pela escola. Nesse sentido, L. e H. identificadas pelos professores como “diferenciadas” são aquelas que demonstram familiaridade com este repertório: frequentam museus, conhecem obras clássicas da literatura brasileira e mantêm hábitos de estudo fora do ambiente escolar. As conversas com os docentes revelaram, por sua vez, que tal distinção não se baseia apenas no desempenho em sala de aula, mas também nas referências culturais que as estudantes carregam de antemão em suas vivências familiares e contextos de origem.

O professor A. confirma este ponto de vista. Quando perguntado sobre quais características considera necessárias em um bom aluno ou boa aluna, afirma:

Eu acho que o aluno teria que não ser um aluno, mas um estudante. Estudante é aquele que estuda. O processo de aprendizagem se dá muito sozinho mesmo. Então ele vai ter que ter o professor, que vai lá explicar a matéria, facilitar o acesso àqueles conceitos... O aluno quando sentar em casa, fazer as atividades, ler aquele texto e fazer esses exercícios, ele vê, né? Ele vai vendo que aquilo é uma forma de aprender. É aí que vai ser o sucesso. Então ele vai para prática, ele não vê aquilo como nota, ele vê aquilo como “eu tô aprendendo uma ideia”. Então, se está aprendendo sobre a Revolução Francesa, ele diz, “ah, eu quero aprender”. (A., professor).

É preciso reconhecer, no entanto, que as atitudes atribuídas pelos professores aos “bons alunos”, como aprender de forma autônoma, revisar os exercícios em casa e valorizar os conteúdos curriculares, mesmo quando distantes de sua realidade concreta (como no exemplo sobre a Revolução Francesa), não são traços universais ou espontâneos. Embora tais comportamentos pareçam naturais em estudantes como L. e H., dizem respeito a hábitos socialmente adquiridos, vinculados a um capital escolar mais acessível aos filhos de famílias com histórico de escolarização. Ao adotar tais comportamentos como critérios para definir quem são os “bons” alunos, os professores, ainda que de forma não intencional, podem reforçar sistemas de classificação que favorecem determinados grupos em detrimento de outros.

Aos demais alunos, que não dominam os comportamentos, disposições e condições reconhecidas como legítimas ou dignas pela escola, é atribuída uma expectativa reduzida por parte dos professores. A ausência desse capital cultural os distancia dos critérios implícitos de valorização escolar, restringindo as projeções sobre seu desempenho e suas possibilidades de futuro. Quando questionados sobre a chance de aprovação dos estudantes no vestibular, os educadores pontuaram: naquela escola, no máximo “dois ou três passariam” (A., professor). Este tipo de resposta sugere não apenas o estreitamento

das oportunidades reconhecidas para esses jovens, mas também a naturalização da exclusão como elemento estruturante do cotidiano escolar.

A escola forma pro básico, assim. Ler e escrever, tá bom. Passar no vestibular, só para uns dez por cento dos alunos, para a minoria. A minoria pega essa ideia e ainda faz o reforço no cursinho. (A., professor).

Vale dizer que os professores não deixam simplesmente de confiar na capacidade ou na inteligência de seus alunos; no entanto, por estarem imersos no cotidiano escolar, reconhecem suas engrenagens e limites. Assumem muitas vezes que, diante de condições precárias e de um público com acesso restrito a recursos, as escolas públicas raramente conseguem oferecer as bases necessárias para garantir de maneira equânime o acesso ao capital cultural legitimado pela instituição escolar. Cientes do funcionamento do sistema que os envolve, mas com poucas oportunidades reais de romper com a sua lógica, esses profissionais ocupam uma posição ambígua: são, simultaneamente, críticos e reprodutores das desigualdades que a escola ajuda a perpetuar.

É justamente nesse momento, quando professores e estudantes naturalizam e reproduzem as classificações escolares, passando a acreditar que determinados alunos “não têm talento” ou “não são capazes o suficiente”, que se concretiza uma das facetas mais insidiosas da violência simbólica, que envolve a dominação sutil, silenciosa e legitimada que se impõe sem o uso da força, mas com a participação dos próprios dominados, os quais incorporam como legítimas as hierarquias e desigualdades produzidas pela escola (Bourdieu; Passeron, 2014, 2018).

Sem atribuir culpa individual aos professores, é fundamental reconhecer o poder transformador que exercem no cotidiano escolar. Os próprios estudantes, ao associarem aprendizagem a vínculo emocional, indicam que aprendem mais e com maior engajamento quando percebem interesse, confiança e afeto por parte dos docentes. Faz-se necessário, portanto, que os educadores reconheçam não apenas o papel da escola na reprodução das desigualdades, mas também sua própria potência para tensionar essa lógica, criando espaços de escuta, valorização e estímulo capazes de ampliar as possibilidades de desenvolvimento e pertencimento.

CLASSE E ORIGEM SOCIAL

No decorrer do trabalho de campo, os entrevistados não mencionaram a que classe social pertenciam como um conceito elaborado, organizado; no entanto, quando abordaram aspectos que os poderiam afastar da escola, ameaçar suas aprendizagens ou projetos de futuro, elencaram limitações da vida material, tais como a falta de espaço para o estudo em casa, a expectativa de que contribuíssem financeiramente nas despesas domésticas e a necessidade de conseguir emprego após o imediato fim do ensino básico, antes mesmo de tentarem acessar o Ensino Superior.

O meu problema [para estudar] também era o ambiente, porque a minha mãe namora o meu padrasto, que tem três filhos pequenos e um adolescente... aí ficavam lá comigo. O adolescente era de boa, mas com as crianças era complicado... (A., aluno do primeiro ano). Eu trabalho, eu cuido de duas crianças. Aí eu recebo por dia, né? Mas não é fixo isso... às vezes também ajudo minha mãe, que minha mãe é diarista, né? Há muito tempo... Então, como é meio cansativo, às vezes eu ajudo ela quando saio da escola. (K., aluna do terceiro ano)

Os jovens também mencionaram, como um fator de julgamento ao qual estão submetidos, a vida nas periferias.

Interfere um pouco na questão de julgamento, de conviver em um local que é considerado favela, como todo mundo fala... você pode até ter condições de pagar uma faculdade, fazer um curso, mas dependendo da situação, ninguém vai olhar por esse ponto e sim onde você mora, onde você convive. (A., aluno do primeiro ano)

A julgar pelos relatos, as condições de produção da vida material a que estão expostos impactam na crença que os estudantes têm em si e nas expectativas que elaboram para o futuro. Conscientes da realidade de suas famílias, assumem compromissos financeiros que disputam o tempo disponível para o estudo e formação. Nem sempre conseguem revisar e pesquisar sobre os conteúdos escolares, visto que ocupam o tempo complementando a renda de suas famílias. Cobrados de todos os lados, sobra o cansaço e a frustração de fazer “apenas” o básico.

Sobre a época da pandemia de coronavírus, K. comenta:

Como eu falei, tipo, eu estava trabalhando. Então, eu entrava cedo. Aí eu escolhia, né? Ou ajudar a minha família ou a escola, mas eu consegui acompanhar, entregava as lições... eu só não conseguia acompanhar as aulas [online] do governo mesmo. (K, aluna do terceiro ano).

Embora utilize o verbo *escolher*, não se trata de uma opção: ao reconhecer as necessidades materiais de sua família, K. se viu impelida a colaborar com as finanças domésticas, dedicando ao trabalho o tempo que teria para se aprimorar nos estudos. Frente à condição imposta por seu meio social, K. (assim como outros entrevistados) determina-se em relação à sua condição, fazendo o que é possível - para o sistema escolar, via de regra, insuficientemente.

ESCOLA PÚBLICA E CÁLCULOS DE FUTURO

É interessante notar que os entrevistados reconhecem as condições materiais às quais as escolas públicas estão submetidas e incluem essa informação na avaliação que fazem sobre a própria aprendizagem e sobre as chances de futuro. Assim, julgam que não aprendem devido às deficiências da escola pública, com seus problemas estruturais, que não é capaz de ensinar o suficiente. Em suas reflexões, elencam a falta de recursos, a ausência de professores, as turmas muito cheias e o currículo inchado, entre os fatores, que impactariam no rendimento e reduziriam as chances de acesso às universidades.

A gente está indo tranquilo em relação à escola e começa a acontecer um monte de coisa fora da escola, até dentro, que começa impactar... aí meio que perde o rumo certo [...] Tipo, biologia a gente teve o primeiro bimestre, mas a professora saiu... a segunda professora veio uma vez e saiu da escola... Aí veio outra professora, ficou, veio uma aula e foi pra outra escola. (M., aluno do primeiro ano)

L., que estuda na mesma turma, concorda:

O sistema é muito falho nisso, porque a gente não teve aula de biologia e mesmo assim a gente ficou com nota azul. Entendeu? Tipo... cadê o valor do empenho do aluno? A gente não desempenhou nada. (L., aluna do primeiro ano).

Ainda sobre o problema da falta de professores no ano de vestibular, K., estudante do terceiro ano, comenta:

Por exemplo, a gente tinha três professores, biologia, geografia e tem mais uma matéria... química! A gente teve três meses só de aula... aí os professores saíram e a gente está sem aula de biologia. Tenho receio porque, por exemplo, tem o ENEM chegando, então eu basicamente sei biologia por algo que eu estudei ou pelo começo do ano, mas não é algo que vai cair na prova. (K., aluna do terceiro ano).

Mesmo sendo considerada pelos professores como uma das melhores alunas de sua turma, H. comenta sobre a prova do ENEM, que aconteceria algumas semanas após a entrevista:

Eu não suporto ENEM, eu acho muito difícil e tanto por conta da prova da própria instituição que é uma prova muito mais complexa, exige um conhecimento muito grande e eu acho que talvez tem muita lacuna na minha cabeça que não tenha preenchido. (H., aluna do terceiro ano).

Quando se comparam a jovens de outras realidades, em especial àqueles de escolas particulares, os entrevistados percebem que estão em desvantagem e acreditam que não terão chances de competir no mercado de trabalho ou no Ensino Superior, a não ser que recorram a pré-vestibulares comunitários ou bolsas em cursos de graduação pagos.

J., que chegou a estudar no ensino privado, compara:

Eu acredito que falta muito conteúdo. O que a gente aprende na escola não é suficiente. Acredito que os alunos de escola pública, se não estudarem por fora, têm muito menos chance... Não sei... tipo assim, eu falo da diferença do conteúdo porque eu passei um ano no particular e eu vi toda diferença, sabe? (J., aluna do terceiro ano).

Embora tenham surgido, nos últimos anos, políticas de bonificação que buscam de diferentes formas mitigar os efeitos das desigualdades sociais no acesso às universidades, como o acréscimo de pontuação em vestibulares para estudantes que frequentaram escolas públicas, os entrevistados não demonstraram conhecimento sobre estes mecanismos. Diante de exames considerados difíceis e distantes de suas experiências escolares, muitos deles acreditam, desde o início, que não têm chances reais de aprovação. Isso os leva a mirar em instituições privadas, vistas como caminhos mais acessíveis por estarem próximas geograficamente e por já terem sido frequentadas por pessoas conhecidas.

J., estudante do terceiro ano, conta que prestou vestibular pela primeira vez para algumas faculdades particulares; porém, quando perguntada sobre uma tentativa nas universidades públicas, afirma:

Meu sonho master seria na USP... mas não esse ano, tipo, passando no vestibular esse ano. Eu acho que se eu pegar um pouco mais pesado ano que vem, né? Talvez consiga [...] Eu acredito que falta muito conteúdo. O que a gente aprende na escola não é suficiente. Acredito que os alunos de escola pública, se não estudarem por fora, têm muito menos chance... O que mais pega é a diferença de conteúdo. Você tem que estudar mais. Por fora, no caso. Não é tudo na escola, não tem um planejamento. (J., aluna do terceiro ano)

Para H., seus colegas de turma desistem de fazer as provas de ingresso no Ensino Superior por falta de confiança:

Eu acho que é muito por falta de autoconfiança, porque “ah o vestibular é muito difícil, eu acho que eu não tenho capacidade pra passar nisso”, mas que é um tipo de coisa que eu tenho certeza que se fosse trabalhada, a pessoa com certeza ia optar por fazer uma faculdade. (H., estudante do terceiro ano)

As informações a respeito das provas e das formas de acesso às demais universidades não são adequadamente difundidas entre os estudantes entrevistados. Considerando que as famílias também não detêm estas informações, os alunos acabam perdidos frente ao sistema universitário, e quanto menores as informações, também menores as chances de acesso.

A resposta de K., que terminava o terceiro ano à época da entrevista, ilustra bem este cenário de desinformação:

Eu pensava no São Judas, né? Eu fiz o vestibular, mas aí eu consegui só trinta por cento da bolsa. E fiz da Anhembí também, vamos ver o resultado hoje. Mas aí eu pensava também em... como

é o nome gente, como é o nome? FGV! Na FGV eu pensava nela, mas aí descobri que não tem o meu curso... aí agora eu não sei muito bem. [...] É, eu gostaria de uma bolsa integral, porque eu não tenho um trabalho fixo... E meus pais têm outras coisas, têm o aluguel de casa e o aluguel da marcenaria do meu pai. Fica mais complicado. (...) Eu tentei fazer a Fuvest, mas a minha isenção para não pagar a prova não foi aprovada. E aí passou do dia de fazer a inscrição... aí eu esqueci. E da Unicamp é em Campinas, né? Aí eu acho que mas aí ia ficar difícil tipo, sabe? Tinha que ser alguma coisa mais perto. (K., aluna do terceiro ano)

O depoimento de K. revela algumas nuances sobre o que Bourdieu (2014b) qualifica como causalidade do provável, ou seja, a tentativa de antecipar o futuro através do cálculo racional das próprias chances de sucesso. Se o curso universitário fosse uma estratégia efetiva de busca por ascensão social na família de K., a inscrição no vestibular seria simplesmente “esquecida”? Se sua família apostasse suas fichas no diploma universitário, a oportunidade de fazer o exame seria perdida, sem nenhuma sanção? Isso nos mostra que o Ensino Superior representa uma possibilidade de futuro, porém muito vaga, distante e afastada do *provável*, a ponto de ser *esquecida*.

Enquanto as classes médias se apegam aos diplomas universitários como uma das principais estratégias de ascensão social, às classes populares restam outras possibilidades de sobrevivência; a escola e a formação superior são importantes e aparecem como “sonhos” e “motivos de orgulho”, mas não é incomum que outras necessidades, como contribuir com a renda familiar, se apresentem como prioritárias. Assim, embora vislumbrem a possibilidade de seguirem carreiras universitárias, os jovens acabam priorizando a entrada no mercado de trabalho.

Meu irmão fez o curso de bombeiro civil, quando ele ia começar a fazer a faculdade, veio o aperto. Aí ele falou que o sonho dele continuaria sendo virar bombeiro civil. E aí eu queria realizar o sonho dele, mas sendo eu mesmo. (A., aluno do primeiro ano)

O cálculo racional que os estudantes fazem sobre seus futuros parece estar condicionado, em boa medida, às possibilidades concretas oferecidas pela carreira escolar, sendo também influenciado pelas experiências de outros membros de suas famílias ou grupos de origem, como ilustram os depoimentos analisados. Ao seguirem os caminhos já trilhados por irmãos ou parentes próximos, os adolescentes recorrem a um universo que conhecem com alguma familiaridade, mobilizando, assim, o capital cultural herdado. Diante da escassez de informações sobre outras alternativas e da percepção de que as oportunidades de ruptura com o destino familiar são limitadas ou inexistentes, tendem a apostar em trajetórias conhecidas e consideradas mais seguras. Nesse processo, acabam por reiterar os percursos históricos de seus grupos sociais não por falta de ambição, mas pela ausência de percepção e de acesso a outros horizontes possíveis (Bourdieu, 2014b).

Dada a inviabilidade de acesso à universidade, os estudantes recalculam o investimento em seus futuros e adequam suas chances às possibilidades vislumbradas. J., por exemplo, traça de antemão um plano para pôr em prática após o fim do Ensino Médio:

Como eu não tenho muita esperança na faculdade, eu vou prestar o vestibulinho ETEC e vou prestar pro pós-técnico, que é mais um ano de nutrição. Daí eu pretendo, no caso, conseguir a faculdade e continuar no vestibulinho, porque é mais fácil de ingressar, pra depois conseguir um estágio na área. (J., aluna do terceiro ano)

Como eu não tenho muita esperança na faculdade, afirma J., já no final do Ensino Médio. Com pouca confiança no que aprendeu ao longo da educação básica e duvidando de sua própria capacidade, ela recusa a universidade - não por desinteresse, mas por perceber esse caminho como inacessível. Diante de um futuro que lhe parece improvável, opta pela formação técnica, porque é *mais fácil de ingressar*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS POSSÍVEIS

Embora seja um tema consolidado de pesquisa, a avaliação dos jovens sobre a própria aprendizagem ainda constitui solo fértil para investigações que produzam conhecimento sobre as desigualdades educacionais. Compreender a percepção dos estudantes, em especial os da educação básica, sobre suas condições e chances de futuro fornece pistas interessantes para políticas públicas que busquem produzir oportunidades acadêmicas e de carreira mais equilibradas para estudantes de diferentes origens sociais.

As pesquisas no campo da psicologia da educação, pioneiras na discussão sobre a formação do autoconceito escolar, concentram-se nos aspectos individuais do processo, traduzindo-os em escalas e indicadores que permitem a análise de grandes grupos. No entanto, é igualmente necessário que essas investigações se aproximem da escuta atenta dos estudantes, a fim de captar causas, dinâmicas e nuances que revelem como as desigualdades educacionais influenciam o modo como eles se percebem no presente e se projetam no futuro. Neste contexto, a perspectiva sociológica, especialmente a sociologia da educação por nós mobilizada, oferece reflexões fundamentais sobre os efeitos da escola na formação das subjetividades e constitui um aporte relevante para o aprofundamento do debate.

Com base nos depoimentos e na análise que trouxemos ao longo do artigo, é possível verificar que, ao valorizar o conhecimento e as condições de estudo que não necessariamente transmite ou assegura, a escola parece contribuir para afetar a subjetividade dos alunos, levando-os, em alguns dos casos analisados, a duvidar de sua própria capacidade. Quando se sentem frustrados por não conseguir estudar em casa, por exemplo, o julgamento que fazem de si é influenciado pela dinâmica escolar; por sua vez, quando são avaliados de forma difusa, a partir de critérios não declarados que valorizam o acesso ao capital cultural que a escola não transmite, mas requer - como o conhecimento e o gosto por museus, livros, obras de arte, vocabulário sofisticado, posturas corporais e verbais adequadas, entre outros aspectos -, a escola parece exercer forte influência sobre o autoconceito dos alunos.

Ainda que reconheçam, em determinados momentos, as limitações materiais a que estão submetidos, como a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar, a ausência de um espaço adequado para estudar em casa ou a impossibilidade de acessar cursos extracurriculares como os de idiomas, muitos destes jovens demonstram frustração e insegurança em relação à própria trajetória escolar. Ao se compararem com estudantes de escolas particulares, tendem a se considerar em desvantagem, menos preparados e com menores chances de êxito no futuro.

Apesar das dificuldades enfrentadas ao longo da trajetória escolar, seguem depositando suas expectativas e aspirações em percursos profissionais que passam pela formação acadêmica. A maioria manifestou o desejo de cursar o Ensino Superior, especialmente em faculdades particulares frequentadas por familiares ou pessoas do entorno. Mesmo aqueles que não se sentem preparados para disputar vagas em universidades de maior prestígio, consideram caminhos que envolvem a continuidade dos estudos e a obtenção de um diploma universitário.

Ao aproximar a discussão sobre o autoconceito aos campos da psicologia e da sociologia da educação, buscamos ressaltar o fato de que o autoconceito acadêmico não é elaborado no vazio, mas se relaciona inequivocamente com a sociedade e com os sistemas educacionais nos quais os indivíduos estão inseridos, com suas desigualdades e disputas materiais e simbólicas. Se não há neutralidade possível na

organização dos currículos e nas avaliações escolares, também parece não haver nos julgamentos que os estudantes fazem de si próprios.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, Ana; SUÁREZ, Natalia; TUERO, Ellián; NÚÑEZ, José Carlos; VALLE, Antonio; REGUEIRO, Bibiana. Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, v. 5, n. 3, p. 293-311, 2015. DOI: [10.30552/ejihpe.v5i3.133](https://doi.org/10.30552/ejihpe.v5i3.133).
- BARBOSA, Altemir José Gonçalves; CAMPOS, Renata Araújo; VALENTIM, Tássia Azevedo. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 28, n. 4, p. 453-461, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000400006>.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 43-72.
- BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 89-142.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Edição brasileira. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros*. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 75-117.
- CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva; MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermino Fernandes. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 427-434, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300002>.
- FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Coleção Fronteiras Educacionais).
- KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>.
- LEE, Jung-Sook. The effects of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, v. 53, p. 330-340, 2012.
- LEMOES, Jéssica Michelis; BATISTA, Ana Priscila. Relação entre autoconceito de crianças e estilos de liderança de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 1, p. 53-63, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111069>.
- LONE, Parveez Ahmad.; LONE, Tariq Ahmad. A study on relation between self concept and academic achievement among secondary school students of Jammu District. *Journal of Education and Practice*, v. 7, n. 31, p. 19-23, 2016.
- MATIAS, Renata de Castro; MARTINELLI, Selma de Cássia. Um estudo correlacional entre apoio social e autoconceito de estudantes universitários. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), v. 22, n. 1, p. 15-33, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100002>.
- MORAES JÚNIOR, Rui de.; CUNHA, Claudia Araujo da. A. Reconhecimento de palavras e de autoconceito num grupo de crianças. *Psic: Revista da Vetor Editora*, v. 8, n. 2, p. 215-226, 2007.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>.

PAIVA, Maria Olímpia Almeida de; LOURENÇO, Abílio Afonso. Rendimento académico: influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 27, n. 4, p. 393-402, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400002>.

PATTO, Maria Helena Souza. *O fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

SALDANHA, Ana Alayde Werba; OLIVEIRA, Isabel Cristina Vasconcelos de; AZEVEDO, Regina Ligia Wanderlei de. O autoconceito de adolescentes escolares. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 21, n. 48, p. 9-19, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000100003>.

SCHIAVONI, Andreza; MARTINELLI, Selma de Cássia. O autoconceito de estudantes aceitos e rejeitados no contexto escolar. *Psicologia Argumento*, v. 30, n. 69, 2017.

SISTO, Fermino Fernandes; MARTINELLI, Selma de Cássia. *Manual da Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ)*. São Paulo: Editora Psicopedagógica Vetor, 2004.

STOCKER, Joana; FARIA, Luisa. Autoconceito e adaptação ao ensino superior: estudo diferencial com alunos da Universidade do Porto. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. *Atas [...]*. Braga: Universidade do Minho, 2009.

Submetido: XX/XX/20XX

Preprint: XX/XX/20XX

Aprovado: XX/XX/20XX

Editor de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

O conjunto de dados da pesquisa está publicado no artigo.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Bárbara de Miranda Marques Dias – Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Redação – rascunho original, Redação – revisão e edição

Antonio Carlos Dias Júnior - Conceituação, Análise Formal, Supervisão, Redação – rascunho original, Redação – revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.