

COMISSÃO JULGADORA

A quem muito quero

Wail, Antonio Josē e Maria Heloisa

A AUTO-ESTIMA DO ADOLESCENTE EM
SITUAÇÃO DE PROVAÇÃO

Dissertação apresentada como exigência
parcial do grau de

MESTRE EM EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA)

À Comissão Julgadora da Faculdade de Educação
da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

por

GISLENE DE CAMPOS OLIVEIRA

1979

UNICAMP

A assessoria Estatística foi realizada
pelo Professor *James Patrick Maher* da
Faculdade de Educação da UNICAMP

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar aqui o meu mais profundo re conhecimento às pessoas que estiveram comigo durante a elabo ração deste trabalho.

À Professora *Maria Meliane Furtado Montezuma*, ami ga e orientadora, por seu apoio, estímulo e grande disponibi lidade.

Ao Professor *Marconi Freire Montezuma* que com sua dimensão de grande educador, sempre acreditou em mim, me es timulando e encorajando desde os meus primeiros dias de UNICAMP.

Aos Professores do Departamento de Psicologia, pe lo constante incentivo e compreensão.

Ao Sr. *Sodário Pinto de Faria*, meu profundo agrade dimento por ter aberto as portas do Curso Mac-Poli, propor cionando assim as condições necessárias para a execução desta pesquisa.

Às Professoras *Salette Beatriz Freitas Braga*, *Lucila Schwantes Arouca* e *Sonia Giubilei* pela colaboração na aplica ção dos questionários do grupo controle.

À Sra. *Angêlica de Campos Machado*, pela dimensão humana de sua relação de ajuda.

À Srta. *Margarete Coracini da Silva*, secretária e amiga, por sua competência técnica em datilografar este trabalho.

A meus familiares e amigos, pelo constante incentivo.

A meus pais, *Mário e Laura de Campos*, pela compreensão e solidariedade afetuosa.

Ao meu esposo *Waill Esteves de Oliveira* pela sua dedicação e amor, elementos decisivos que me auxiliaram na realização deste trabalho.

ÍNDICE

CAPÍTULO	Página
AGRADECIMENTOS.....	VI
LISTA DE TABELAS.....	X
LISTA DE FIGURAS.....	XII
I. INTRODUÇÃO.....	1
Justificativa do Trabalho.....	15
II. PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA.....	19
1. Problema.....	19
2. Hipóteses.....	22
3. Definição dos Termos.....	23
III. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	25
IV. SUJEITOS, MATERIAL e PROCEDIMENTO	
1. Sujeitos.....	33
2. Material.....	36
3. Procedimento.....	40
V. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	44
VI. CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS.....	66

ANEXOS..... 74

- 1. Instrumento Original..... 75
- 2. Traduções do Instrumento..... 78
- 3. Instrumento Utilizado..... 81
- 4. Escala Ocupacional..... 89

BIBLIOGRAFIA..... 101

LISTA DE TABELAS

	página
4.1. DISTRIBUIÇÃO FINAL DOS ALUNOS NOS GRUPOS EXPERIMENTAL E CONTROLE.....	35
4.2. RESULTADOS DAS QUATRO VERSÕES APRESENTA DAS AOS ALUNOS.....	37
5.1. DADOS ELABORADOS PARA OS DOIS GRUPOS NAS SITUAÇÕES DE TESTAGENS.....	46
5.2. RESULTADOS DA ANÁLISE DE VARIÂNCIA PARA OS DOIS GRUPOS.....	47
5.3. DADOS ELABORADOS PARA OS DOIS SEXOS NAS DUAS TESTAGENS.....	51
5.4. ANÁLISE DE VARIÂNCIA DOS GRUPOS MASCULINO E FEMININO.....	52
5.5. MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS DUAS CONDIÇÕES (diurna e noturna) NAS DUAS SITUAÇÕES DE TESTAGENS.....	56

5.6.	RESULTADO DA ANÁLISE DE VARIÂNCIA DAS CONDIÇÕES.....	59
5.7.	MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS QUATRO ORIGENS SÓCIO-ECONÔMICAS ENCONTRADAS.....	60
5.8.	ANÁLISE DE VARIÂNCIA DAS ORIGENS SÓCIO-ECONÔMICAS.....	61
5.9.	CLASSIFICAÇÃO MÚLTIPLA DE DUNCAN.....	64

LISTA DE FIGURAS

	página
1. REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA MÉDIA DOS DOIS GRUPOS EM FUNÇÃO DAS DUAS APLICAÇÕES DO TESTE.....	48
2. REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS VALORES DA <u>MÉ</u> DIA DOS DOIS SEXOS.....	54
3. REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS VALORES DA <u>MÉ</u> DIA DOS DOIS TURNOS ESCOLARES.....	57
4. ILUSTRAÇÃO DOS VALORES DA MÉDIA DAS <u>QUA</u> TRO ORIGENS SÓCIO-ECONÔMICAS ENCONTRADAS.....	62

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A adolescência é, sem dúvida alguma, um dos períodos do desenvolvimento humano mais destacados e mais questionados em Psicologia Educacional. Como fenômeno peculiar da civilização industrializada, sua temática foi e continua sendo abordada com insistência, resultando em concepções, ora conflitantes, ora convergentes ou complementares, todas elas ricas em implicações bem significativas para o processo educacional.

Vigorava, entre os povos primitivos, a crença de que, nesta faixa etária, uma nova personalidade se criava no indivíduo, em quem tudo o que se passara anteriormente era esquecido, para resultar em algo inteiramente novo que então, se formava no *espírito adulto*. Sigmund Freud (1) contrapôs-se a esta concepção, realmente sem base científica, sublinhando, em contrapartida, a importância decisiva da infância para o desenvolvimento da personalidade adulta: *O menino é pai do homem*.

Stanley Hall (2), considerando o pai da psicologia da adolescência e o iniciador de uma metodologia científica

(1) Rolf Muuss. *Teorias da Adolescência*. 3a. ed. Minas Gerais: Interlivros. 1973. pgs. 29-50.

(2) *Ibid*, pgs. 24-28.

fica na abordagem de sua temática, adotou uma psicologia bio genética e formulou, conseqüentemente, sua teoria psicológica da chamada recapitulação. De acordo com esta concepção, o indivíduo recapitula e incorpora à sua estrutura genética toda a história do desenvolvimento da espécie humana. Sublinha e enfatiza a importância dos fatores fisiológicos, como pre dominantes e geneticamente determinados, em padrões ineluctáveis, universais, em que pese o significado que se queira em prestar aos determinantes ambientais do meio sócio-cultural. Stanley Hall recapitulou e fez suas as noções contidas na expressão literária schilleriana e nos escritos de Goethe, à época, o conhecido *Sturm und Drang* (tempestade e tensão) ca racterizando o período adolescente como fase de tendências contraditórias, oscilações humorais entre idealismos exalta dos e profunda apatia, altruismos apaixonados e egoismos de primentes. Por mais que se tenha escrito contra tal concep ção, ela parece ter-se entranhado na mentalidade do mundo oci dental a respeito dos adolescentes, informando, de modo ingê nuo e prejudicial, a praxis pseudo-pedagógica no trato des tes mesmos adolescentes, principalmente na educação domésti ca tal como ela ocorre.

Contra este universalismo genético, Margaret Mead (3) deu a lume os resultados de um surpreendente estudo empí rico de campo, realizado em Samoa, como comprovação daqui lo que ela caracterizou como relativismo cultural. Seus acha dos, retomados por Ruth Benedict na forma de uma teoria ex

(3) Ibid. pgs. 65 - 80.

plícita, teriam confirmado a hipótese de que as supostas crises da idade adolescente são devidas às *descontinuidades* do processo educativo, mais do que a qualquer outro determinante biogenético.

B. Malinowski, R. Benedict, A. Kardiner e R. Linton (4) também contestam a universalidade desta chamada Crise da Adolescência, afirmando:

"...Les caractères de l'adolescence dépendent du degré de complexité de la société, de la distinction que la société établit entre les groupes d'âge et de la façon dont s'opère le passage d'un groupe à l'autre. L'adolescence est alors considérée non pas comme une transformation psychobiologique, mais comme un processus culturel et elle se définit comme la période d'insertion dans la vie sociale de l'adulte".

O conceito de adolescência como explica o historiador francês R. Ariès (5) é relativamente novo:

"...O conceito de adolescência como um período de tempestade e tormenta, como um período mais complexo que a infância, não aparece antes do final do século dezoito e não se difunde amplamente antes do século vinte"...O prolongamento da escolaridade até os dezoito ou vinte anos (mas apenas para os jovens privilegiados) ajudou a diferenciar da infância e da idade adulta este estágio recentemente reconhecido".

Muitos autores concordam com Ariès quando disse ser a adolescência uma *invenção* da moderna sociedade industrial.

(4) Bianka Zazzo. *Psychologie Différentielle de l'Adolescence*. Paris: Presses Universitaires de France. 1966. pág. 7.

(5) Judith Gallatin. *Adolescência e Individualidade*. Tradução Carlos A. Pereira e Rosane A. Pereira. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda. 1978. pág. 10 - 11.

D.Bakan, J.Demos e V.Demos, K.Keniston, F.Musgrove e R.Muuss argumentam (6) :

"...O conceito está intimamente ligado às leis trabalhistas para as crianças e o sistema educacional de massas - ambos os quais mantêm a maioria dos jovens longe da força-trabalho e economicamente dependentes de seus pais até quase os vinte anos de idade. Keniston, em particular, insiste que as mudanças legais e sociais que tornaram possível a adolescência são, em si mesmas, o resultado da riqueza moderna. Apenas quando uma sociedade produz o suficiente para liberar os moços e moças entre doze e dezoito anos do trabalho, é que se pode fazer com que eles continuem a educação e prossigam em seu desenvolvimento psicológico".

É claro que estas suposições são difíceis de serem testadas cientificamente mas pode-se observar que obedecem a uma certa lógica. Pode-se delimitar, por exemplo, a duração do período da adolescência pela natureza, objetivo e término das aprendizagens.

Se se considera o início da adolescência coincidindo com a puberdade, este limite não corresponde a nenhuma idade pré-determinada. Sua duração não se aprecia somente pelos anos a percorrer, depende, como foi dito acima, das aprendizagens que são determinadas pelas condições do meio. E. Erikson (7) a este respeito, afirma:

"Cada vez mais há uma ampliação do intervalo de tempo entre o começo da vida escolar e o acesso final do homem ao trabalho especializado e a fa

(6) Ibid, pg.11

(7) Erik Erikson. *Identidade, Juventude e Crise*. Tradução de Álvaro Cabral. 2a. edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1972. pág. 128.

se da adolescência torna-se um período ainda mais acentuado e consciente".

Uma adolescência longa não tem as mesmas características objetivas e psicológicas de uma adolescência curta, o que Zazzo (8) explica muito bem:

"Une adolescence longue, c'est un terme lointain, indéfini. C'est aussi une culture désintéressée, une culture générale de l'homme, sans la détermination précise d'un rôle professionnel, d'un modèle concret d'adulte".

Este mesmo autor (9) também define:

"Une adolescente courte, c'est la formation à une profession, c'est un avenir dans le prolongement du présent, c'est un but nettement défini. Une limitation mais une certitude, une sécurité".

A ampliação desta fase deve-se, principalmente, ao nível sócio-econômico que obriga o jovem a continuar dependente profissional e escolarmente, e isto atrasa a plena integração do papel adulto. Isto se refere aos níveis sociais mais privilegiados economicamente, isto é, níveis com renda alta e média. Em um nível social com uma renda baixa existe um curto período do adolescente, como afirma Spranger (10):

"El adolescente de las clases inferiores y despoídas permanece con sus deseos profesionales, en general, dentro de su esfera."

(8) Bianka Zazzo. *Psychologie Différentielle de l'Adolescence*. Paris: Presses Universitaires de France. 1966, pág. 18.

(9) Ibid. pág. 18.

(10) Eduard Spranger. *Psicología de la Edad Juvenil*. Trad. de José Gaos. 9a. edição. Madrid: Selecta de Revista de Occidente. 1968. pág. 282.

Estas considerações acima mencionadas, levam a uma maior precisão da área específica do problema que se pretende investigar.

A adolescência não apresenta como a infância, etapas distintas mas sim, formas individuais de desenvolvimento. Por exemplo, mesmo dentro de uma mesma sociedade, num mesmo contexto geográfico e cultural, as atitudes dos adolescentes divergem em função de seu status, seus papéis, suas expectativas. A própria sociedade cria expectativas em torno dos jovens, ao tempo em que, também, lhes impõe barreiras, consoante opinião de Zazzo (11):

"...Mesures législatives, mais aussi diffusion de plus en plus importante de "modèles" jugés caractéristiques des conduites adolescentes, modèles qui les particularisent et les situent en marge de la vie sociale adulte".

A sociedade de hoje é instável em seus propósitos e em seus objetivos. Ela obriga o jovem a definir-se constantemente mesmo que este conhecimento de si seja sempre fragmentário, impreciso e flutuante. Não se pode afirmar, entretanto, que todo jovem em procura de definição passe por uma crise.

As crises podem sobrevir em qualquer idade e período da vida humana, não sendo, portanto, privilégio da adolescência.

(11) Bianka Zazzo. *Psychologie Différentielle de L'Adolescence*. Paris: Presses Universitaires de France, 1966, pág. 258.

A crise, como bem afirmam Leif e Delay (12) é "coisa de temperamento individual e mais ainda de meio social".

É possível afirmar-se que na adolescência haja uma maior interrogação sobre si mesmo e que, às vezes, esta indagação possa vir acompanhada por estados de tensão indicadores de crise, mas não se pode afirmar que isto seja uma constante deste período.

O que realmente importa à juventude é a descoberta de si mesmo (self) como algo único e original. O adolescente está sempre procurando descobrir o que é e o que pode vir-a-ser. A adolescência é uma fase rica de reflexões, de procura, de mergulho em si mesmo, onde há um grande esforço na busca de significado. Nesta busca de significado, o jovem trava uma grande luta interior.

Inicialmente, ele pode ter uma surpresa com as transformações físicas que ocorrem com ele por volta dos 12 - 13 anos e esta surpresa pode ser mesmo um abalo dependendo do tipo de educação a que foi submetido.

Quando criança seu crescimento físico era lento e harmonioso. Tinha uma imagem corporal mais ou menos definida, isto é, uma noção, uma visão do próprio corpo. Na adolescência há uma nova descoberta do corpo. Este problema assume características marcantes, principalmente porque as mudanças físicas frequentemente são bruscas e quase sempre desiguais. Há o aumento da produção de hormônios que vão provocando mudan

(12) Joseph Leif e Jean Delay. *Psicologia e Educação*. Vol. segundo. Rio de Janeiro; Livraria Freitas Bastos S/A .1971. pág. 296.

ças fisiológicas e corporais. Estas transformações podem abalar o esquema corporal da criança, pois, seu corpo serve como ponto de referência no espaço.

Tratando deste assunto, Origlia e Ouillon (13) afirmam:

"Les transformations physiques jouent un rôle dans la conception du *moi* de l'adolescent. La conception du *moi* est virtuellement liée à l'image du corps que le sujet se représente. Dans l'adolescence, le corps devient le symbole du *moi* et un corps qui se transforme signifie un *moi* qui lui aussi se transforme.

Seu corpo adquire significado muito importante em sua vida porque é através dele que o adolescente se relaciona com o meio ambiente. É a primeira visão que alguém tem dele. Esta mudança pode ocasionar, eventualmente, uma desestruturação de sua visão de mundo. Se desde o início, o adolescente é alvo de chacotas de seus colegas, provavelmente sentir-se-á muito infeliz e precisará superar este sentimento para que não afete a confiança que possa ter em si. É necessário que ele aceite seu próprio corpo e viva em harmonia com ele.

Mussen, Conger e Kagan (14) explicam muito bem esta situação psicológica:

"...(Todas suas transformações físicas) ameaçam seu sentido de auto-consciência e o adolescente pre

(13) D. Origlia e H. Ouillon. *L'Adolescent*. Paris: Les Editions ESF. 1975. pág. 45.

(14) Paul H. Mussen, John J. Conger e Jerome Kagan. *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. Tradução de M. Silvia Mourão Netto. São Paulo: Editora Harper & Row do Brasil. 1977. pág. 455.

cisa de um certo tempo para integrá-los num sentido de identidade de ego positiva e auto-confiante que aos poucos vai emergindo".

Mas o que realmente influencia o adolescente é a intepretação que ele dá para suas mudanças físicas na medida em que vê e ouve as atitudes e julgamentos de seu meio, por parte, sobretudo de seus pais, de seus professores e, também, dos colegas da mesma idade. Segundo Guash (15):

"A mudança do corpo representa uma ameaça para o sentido de segurança e para a consciência da prôpria identidade. ...viver seu corpo é reconhecer nele suas características e possibilidades".

Do ponto de vista sexual, o adolescente começa a sentir desejos até então desconhecidos e tudo isto pode, eventualmente, ser motivo de insegurança também. A noção de mudança é muito mais assimilada e interiorizada entre os adolescentes do que entre as crianças. Estas sabem que seu destino é mudar e se transformar, mas isto não lhes causa grande preocupação. O adolescente, ao contrário, procura um status que o obriga a se determinar, a se diferenciar. É partindo de si mesmo que define suas relações com o outro; é a partir de seu ponto de vista que reflete, julga e avalia sua prôpria pessoa. Primeiramente faz um confronto consigo mesmo, isto é, procura descobrir a imagem que ele se faz de si mesmo para, depois, confrontá-la com seus companheiros, procurando descou

(15) Gérard-Philippe Guasch. *L'Adolescent et son Corps*. Paris: Éditions Universitaires. 1973. pág. 165.

brir a imagem que fazem dele. Laing (16) explica muito bem este aspecto:

"...A auto-identidade (eu olhando para mim) é constituída não apenas por nossa observação sobre nós mesmos, senão também pelo darmos conta dos outros a nos observarem, e por nossa reconstituição e alteração dessas visões dos outros a nosso respeito. Neste nível mais complexo, mais concreto, a auto-identidade é uma síntese de minha observação de mim mesmo mais minha visão da visão que os outros têm de mim".

O outro, portanto, tem uma grande importância na formação da auto-imagem de um adolescente como Pierre Furter (17) confirma:

"A tomada de consciência não se faz em um isolamento crescente, mas no encontro com o outro, que provoca uma reflexão sobre a relação que com ele a consciência mantém".

Esta tomada de consciência de si e dos outros tem início quando o adolescente descobre a invasão irresistível do corpo sobre o eu.

Nesta sua tarefa de descoberta do seu eu, o adolescente encontra muitas alternativas que o deixam meio desnotado. Ele vê na afirmação de si um caminho essencial para preservar sua própria integridade e começa a se propor fins.

O que geralmente ocorre, é que, nesta procura de si, ele repete o ambiente em que vive. Por exemplo, em clima

(16) R.D. Laing H. Phillipson e A.R. Lee. *Percepção Interpessoal*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca Ltda. 1972. pág. 14.

(17) Pierre Furter. *Juventude e Tempo Presente*. Tradução Paulo Rosas. Petrópolis: Editora Vozes. 1975. pág. 220.

de um status social incerto, ele poderá ter, provavelmente, um status psicológico correspondente a *instabilidade, indecisão* ou *equilíbrio*.

O adolescente encontra-se numa situação ambivalente como a que H. Wallon (18) explica:

"Le dépaysement des adolescents s'accompagne de mécontentement, d'un désir de changement, mais d'abord, ils ne savent pas vers quoi se tourner. ... Cette période d'ambivalence... fait qu'il y a chez lui un besoin de conquête, de renouvellement, d'aventure, un besoin de se renoncer lui-même, de se libérer par l'action, par l'inédit, par l'imprévu, d'anéantir ce qui par ailleurs le paralyse".

Ele se volta para seu futuro, preocupando-se profundamente com seus projetos ocupacionais, suas opções profissionais, e também, com seu engajamento social e político. Tentando afirmar sua autonomia e sua personalidade frente aos outros, procura sair de seu universo limitado e expandir-se. Mas o acesso à situação adulta não é condição necessária ao exercício da autonomia. Esta autonomia está ligada à emancipação econômica. A escolarização provoca um estado de dependência muito grande. Por isto, muitos jovens optam por cursos mais curtos assegurando uma evolução mais rápida e uma inserção mais direta à vida adulta. Para os estudantes que não escolhem escolas profissionalizantes, o caminho é

(18) H. Wallon in Bianka Zazzo, *Psychologie Différentielle de l'Adolescence*. Paris: Presses Universitaires de France. 1966, pág. 198.

mais longo. São bem mais tarde alcançarão sua independência econômica.

Na verdade, essa aspiração à autonomia caracteriza a maioria dos adolescentes mas o conteúdo e a intensidade desta aspiração dependem do seu status sócio-cultural, de sua experiência passada, de sua situação presente e também de suas perspectivas de futuro.

Para que o adolescente se defina, é necessário que esteja clara dentro dele a imagem que acredita ser. Knobel (19) explica como se forma esta imagem de si mesmo:

"...La autocognición es un fenómeno esencialmente biológico y se relaciona con el concepto de "sí mismo" (self) o sea, el símbolo que cada uno posee de su propio organismo. Entiendo que esto se produce en realidad en todas las etapas del desarrollo y que adquiere especiales características en la adolescencia. La idea del sí mismo (...) es el conocimiento de la individualidad biológica y social, del ser psicofísico en su mundo circundante que tiene características especiales en cada edad evolutiva. La consecuencia final de la adolescencia sería un conocimiento del sí mismo como entidad biológica en el mundo, el todo biopsicosocial de cada ser en ese momento de la vida.

Muitos autores como M. Maltz, M. Rosenberg, G. Bachman, J.J. Mouriño Mosquera, B. Zazzo e outros estudaram este tema ressaltando a auto-imagem como a chave da personalidade humana e do comportamento humano. (20) Maxwell Maltz afirma que

(19) A. Aberastury e M. Knobel. *La Adolescencia Normal*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1974, pág. 46.

(20) Maxwell Matz. *Liberte sua Personalidade*. Tradução de Urbano M. Noronha. São Paulo: Summus Editorial Ltda, s/data, pág. X.

a auto-imagem é uma premissa, uma base, sobre a qual toda a nossa personalidade, nosso comportamento e até nossas situações são construídas. (21)

Na realidade, a auto-imagem depende muito de sucessos e fracassos passados. Diante de sua experiência de vida, boa ou má, o indivíduo estabelece critérios para julgar-se a si mesmo, começando a formação de uma opinião favorável ou desfavorável acerca de si mesmo. Utiliza, portanto, uma série de valores como marco de referência para sua auto-avaliação e conseqüentemente sua auto-estima.

A auto-imagem e auto-estima estão intimamente relacionadas. Uma depende e influencia a outra. Um adolescente que se aceita a si próprio reconhece suas próprias possibilidades, mesmo que não sejam todas as que desejaria ter. Reconhece, também, suas deficiências sem desesperar. Tende a ser espontâneo e com uma grande responsabilidade pessoal.

As pessoas, ao contrário, que possuem uma auto-rejeição estão geralmente com sentimento de culpa, trabalham com uma severa auto-crítica, além de ter uma tendência de se curvar às opiniões e às decisões dos outros.

Jersild (22) analisa muito bem o sujeito que possui esta auto-rejeição.

"...Inclui atitudes crônicas de auto-reprovação, auto-diminuição, falta de confiança em si, senti

(21) Ibid, pg.22 .

(22) Arthur T. Jersild. *Psicologia da Adolescência*. Tradução de José Severo de O. Pereira. São Paulo: Editora Nacional. 1973. pág.61.

mentos de ser sem qualquer valor, de não merecer as satisfações que experimenta, as recompensas ou os êxitos que obtêm".

O indivíduo que possui uma auto-estima negativa está em desacordo com o que é e o que gostaria de ser, deixando margem para que surja a ansiedade que pode destruir ou abalar a consciência de si, como Mosquera explica (23):

"A ansiedade se manifesta através de interferência com os processos de pensamento e concentração; sentimento de incerteza e desamparo, frequentemente sem razão, preocupação intelectual e emocional; bloqueio na comunicação.

Já Rosenberg demonstra quais são os sintomas psicossomáticos provocados pela ansiedade (24):

"...Cuanto más bajo nivel de autoestima tiene el sujeto, tanto más probable era que informara experimentar varios indicadores psicológicos de la ansiedad: temblor en las manos, nerviosidad, insomnio, palpitaciones, sensación de opresión en la cabeza, fuertes jaquecas, onicofagia, falta de aliento cuando no está haciendo ejercicios o trabajando mucho, transpiración de las palmas de las manos y pesadillas".

Estes sintomas psicossomáticos podem aparecer quando o indivíduo se encontra em uma situação de conflito e ameaça, isto é, em situação de provação.

(23) Juan-José M. Mosquera *Adolescência e Provação*, Porto Alegre: Livraria Sulina Editora. 1974. pág.106.

(24) Morris Rosenberg *La Autoimagen del Adolescentey la Sociedad*. Tradução de Margarita Galiano. Buenos Aires: Editorial Paidós. 1973. pág. 129.

Justificativa do trabalho

A auto-estima como fator determinante de uma personalidade sadia, para todas as idades, vem recebendo atenção de estudiosos e de pesquisadores, com freqüência cada vez maior, à medida em que se descobre sua relevância na análise do fenômeno educativo.

Gerald G. Bachman e Patrick M. O'Malley (25) fizeram uma análise das relações causais existentes entre realização acadêmica, status ocupacional e auto-estima do jovem; Morris Rosenberg (26) realizou estudo exaustivo sobre a influência da família, da classe social, da religião, das características étnicas, da escola e dos ideais, sobre a auto-imagem e conseqüente auto-estima do jovem americano.

A maioria das pesquisas realizadas nesta área são de procedência estrangeira, tomadas por empréstimo de realidades sócio-culturais diferentes do contexto brasileiro. Conquanto não se possa questionar a validade científica dos trabalhos realizados, objeta-se contra sua perfeita adequabilidade a um processo educativo em situações humanas diversificadas pelo próprio contexto sócio-cultural em que se realiza.

Salta aos olhos a conveniência de se realizarem estudos e pesquisas sobre auto-imagem e auto-estima com sujei

(25) Gerald G. Bachman e Patrick M. O'Malley. "Self-esteem in young Men: a logitudinal analysis of the impact of Educational and occupational attainment", in *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 35 nº 6. 1977. págs. 365 - 380.

(26) Morris Rosenberg. *La Autoimagen del adolescente y la Sociedad*. Trad. Margarita Galiano. Buenos Aires: Editorial Paidós. 1973.

tos adolescentes brasileiros, a fim de legitimar os elementos de composição de seu perfil psicológico, decalcadas de situações humanas concretas, em contexto próprio, com referenciais específicos. A simples recapitulação de achados, obtidos em contexto cultural diferente, pode falsear, eventualmente, aqueles pressupostos, a partir dos quais se venha a formular hipóteses de trabalho educativo para determinados objetivos, numa determinada situação, com determinados sujeitos.

Arthur P. Coladarci, ao tentar caracterizar o tipo de contribuição que a Psicologia Educacional possa trazer ao trabalho do educador, contribuição que, segundo ele, "é, em parte, uma função do sentido específico que se atribua à educação", aponta duas categorias afins em que ele subdividiu tal forma de contribuição: a psicologia pode auxiliar na criação de hipóteses educacionais e na aquisição de atitudes e de habilidades necessárias para uma inteligente formulação e verificação de hipóteses. (27.)

Os dados psicológicos, coletados de sujeitos dentro do próprio contexto sócio-cultural em que se vai realizar sua ação educativa, mesmo coincidentes com empréstimos importados, parecem tornar mais procedentes e consistentes os pressupostos em que se basearão as diferentes hipóteses formuladas para planejamento de tarefas educacionais destes mesmos sujeitos. Ao lado de uma reflexão rigorosa, radical e de con

(27) Arthur P. Coladarci. "Você como Professor: Significado da Psicologia Educacional". in *Leitura de Psicologia Educacional*. Org. de W.C. Morse e G.M. Wingo. Tradução de Dante Moreira Leite, São Paulo: Editora Nacional. 1973. págs. 15-18.

junto, realizada pela Filosofia Educacional, a exigência su praticada se enquadraria no esforço da educação sistematizada, como condição de obtenção de um *sistema educacional* no Brasil, consoante o posicionamento de Demerval Saviani em seu livro *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*. (28)

A motivação inicial para escolha desta área de pesquisa, posteriormente transformada em tema de dissertação, partiu de vivências da autora, em suas atividades docentes na UNICAMP, junto à disciplina Psicologia Educacional - Adolescência, ministrada a alunos de graduação, nas diversas Licenciaturas da Faculdade de Educação, existentes na Universidade. O próprio conteúdo científico da disciplina, junto aos inevitáveis incursos pelas histórias de vida dos alunos, ensejavam confidências, desabafos, pedidos de ajuda e outras tantas formas de *digressões*, nas quais se entreviam ansiedades, angústias, medos, tensões etc. particularmente reiteradas e aguçadas por ocasião das famigeradas *provas finais* e decisivas. A professora não adotava tal *sistemática* de avaliação, mas o clima sócio-emocional de sua classe alterava sensivelmente com a *desestruturação* de seus alunos...

A relevância da temática, objeto desta dissertação, não pode ser aquilatada apenas pela comprovação de hipóteses aventadas em torno de eventuais relações entre auto-estima e a situação caracterizada como de *provação*, em concurso vestibular. A contribuição esperada transcende o âmbito bem moder

(28) Demerval Saviani. *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*. São Paulo: Saraiva, 1976, págs. 68 - 77.

to de uma dissertação de mestrado; além de aduzir uma even tual comprovação científica de uma dado, fornecendo mais um elemento de estudo para a caracterização e compreensão do adolescente brasileiro, visa, principalmente, chamar a atenção dos educadores brasileiros para as implicações contidas numa sistemática de avaliação que não *acontece* apenas uma vez, por ocasião da experiência do *vestibular*, mas que se repete, amiudadamente, como constante, em todo o processo de educa ção escolarizada. A relação entre as situações de *provas* e a auto-estima de sujeitos a elas submetidos, é uma destas im plicações, a merecer estudos mais amplos e revisões mais ra dicais.

CAPÍTULO II - PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA

1. Problema

A opção profissional é elemento crítico de emergência de identidade para um jovem (1). A tomada de decisão em torno de uma profissão, vem sendo ensaiada pelo adolescente, inicialmente com base apenas em estereótipos veiculados pela família, pelo pai ou mesmo pela imitação de colegas, de maneira emocional, sem o suporte de verificação racional das implicações contidas nesta atitude.

A fase que precede esta decisão significativa, vem sendo ampliada cada vez mais nas sociedades industrializadas, em consequência da própria ampliação do período chamado de *adolescência*: a esta fase Erik Erikson chamou de *moratória* (2), caracterizando-a como *período durante o qual se experimentam as várias alternativas e se antecipam os compromissos adultos, ao tempo em que subsiste uma como que tolerância seletiva por parte da sociedade e uma atividade lúdica por parte do jovem.* (3)

Com a entrada na juventude propriamente dita, a sociedade, a partir dos próprios pais, começa a acelerar o processo de sua socialização, lançando mão de agentes motivado-

(1) Erik Erikson. *Identidade, Juventude e Crise*, Tradução de Álvaro Cabral. 2a. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1972.

(2) Judith Gallatin. *Adolescência e Individualidade*. Tradução de Álvaro Cabral e Rosane Amador Pereira. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda. 1978, pp. 225-229.

(3) Erik Erikson, op. cit.

res e de pressão que podem acabar por gerar aquela *ansiedade socializada* de que fala Allison Davis. (4)

Uma destas *ansiedades* provocadas, provém da expectativa emocionalmente crescente que se cria no jovem, antecipando mentalmente as possibilidades de ser aprovado ou reprovado no Concurso Vestibular. Dentre as diversas *situações de provação* a que vêm sendo sistematicamente submetidos a criança, o adolescente, o jovem e os adultos em geral, tal Concurso, em razão das implicações que contém, assume o caráter de *provação* máxima, com seu climax de competição e tensão. Antes do Vestibular, entretanto, as disciplinas letivas, as *séries* ou os *anos* da escolaridade que o precedem, vão antecipando sua experiência crítica, em doses gradativas mas igualmente nocivas, por emprestarem, com suas *provas finais*, uma falsa dimensão de propedeutismo a um processo de ensino que pouco ou quase nada tem de educativo. *Passar* numa prova ou exame, é uma experiência que vem sendo repetida, desde as primeiras verificações do aprendizado, ao tempo em que é direcionada - para-o-Concurso-Vestibular, esvaziando, completamente, o tra trabalho de formação do educando, que passa a ser apenas um objeto *ensinado* e *preparado* para *passar* no Vestibular.

A problemática subjacente a estas *situações de pro*vação, ainda não foi suficientemente estudada e desdobrada em suas amplas implicações para o desenvolvimento da pessoa hu

(4) Allison Davis, "Socialization and Adolescent Personality". in *Adolescence Yearbook of the National Society for the Study of Education*. 43(1944). Parte I. Study

mana. Já existem estudos bem consolidados sobre as relações entre a realização acadêmica como fator positivo no desenvolvimento, por exemplo, da auto-imagem e da auto-estima. Sabe-se que o êxito e o fracasso representam papel preponderante para o desenvolvimento e aceleração do processo de socialização dos adolescentes. A escola está relacionada entre os agentes motivadores da socialização com função proeminente, apesar de, talvez, se lhe atribuir maior preponderância que aquela que realmente possa ter, já que é impossível dissociar sua influência dos demais fatores sociais, isolando-a para uma avaliação bem objetiva do que realmente lhe toca. Neste sentido, credita-se, eventualmente, à escola, muita coisa que talvez ela nem tenha contribuído ou mesmo nem se tenha percebido de que estaria trabalhando contra.

Uma destas interrogações que surgiram durante a iniciação da docente nas atividades de magistério superior na UNICAMP, proveio justamente da convivência da mesma com alunos de todas as Licenciaturas, os quais, sistematicamente, eram submetidos a situações de exames ou provas, com destaque daquelas situações decisivas para contornar a ameaça de jubilação. Conquanto adotasse em suas aulas outra sistemática de verificação e avaliação sugerida pelos colegas de equipe, pôde, no entanto, constatar as repercussões psicológicas de tais situações que refluíam para dentro de sua classe, comprometendo o clima sócio-emocional desejável.

A auto-estima de um jovem pode ser alterada numa situação de provação? Em tais situações, a ansiedade sociali

zada como forma de pressão dos pais, o julgamento dos colegas, a decepção dos professores, a desconfiança de si mesmo, em termos de habilidades e domínio cognitivo da matéria que fariam sua capacidade e êxito no vestibular, o cansaço, a tensão em face das alternativas em jogo e a própria entrada no *platô* universitário vislumbrado como *assunção* próxima do papel e do status de *estudante universitário*, estes e outros elementos, em conjunto, ou isoladamente, criariam e caracterizariam o clima de *vestibulando* como uma situação de *provação*... Esta situação contribuiria para uma alteração da *auto-estima*? É este, precisamente, o problema que aqui se coloca, sem superestimá-lo nem sobrepô-lo a outras indagações mais significativas e, talvez, ainda mais ricas de implicações educacionais.

Sabendo-se que o *momento decisivo* onde se constata o êxito acadêmico, vem se generalizando como *passar nas provas e exames*, pura e simplesmente, pode-se imaginar o dado pedagógico potencialmente significativo e subjacente a este problema: que acontece com a *auto-estima* de um jovem, quando todo o seu processo *educativo* é pontilhado e balizado por estas *provações*?

2. Hipóteses

Na tentativa de verificar a reação do adolescente, em termos de *auto-estima*, numa situação de *provação*, adotam-se como hipóteses:

H₁ - Se o estudante está envolvido numa situação de provação, então apresenta alterações em sua auto-estima.

H₂ - Se H₁ for confirmada, não varia de acordo com o sexo.

H₃ - Se H₁ for confirmada, varia de acordo com:

1. turno escolar
2. origem sócio-econômica

3. Definição dos Termos

3.1. Nominal

a) *situação de provação*: tensão interiorizada pelo jovem, em face de perspectiva próxima de se ver submetido a uma prova em que algo que lhe diz respeito se decida;

b) *auto-estima*: adotar-se-ã a conceituação de Morris Rosenberg (5): "A *auto-estima* é uma *atitude positiva ou negativa frente a um objeto particular: a si próprio*. A *auto-estima*, portanto, é o que cada pessoa sente por si mesmo;

(5) Morris Rosenberg. *La Autoimagen del Adolescente y la Sociedad*, Tradução de M. Galiano. Buenos Aires: Editora Paídos, 1973. pág. 39.

- c) *alteração da auto-estima*: qualquer modifi
cação significativa na atitude do sujeito
frente a si próprio e, portanto, no sentiment
o em relação a si mesmo;
- d) *origem sócio-econômica*: situação sócio-eco
nômica e grau de escolaridade dos pais;
- e) *turno escolar*: horário de aulas dos alunos.

3.2. Operacional

- a) *situação de provação*: véspera do primeiro
dia do concurso vestibular;
- b) *auto-estima*: avaliada através de respostas
obtidas no questionário proposto;
- c) *alteração da auto-estima*: diferenças signi
ficativas, em valores numéricos, encontra-
das entre os resultados comparados do pré
e do pós-teste de cada sujeito;
- d) *origem sócio-econômica*: obtida através dos indica
dores de Pastore e Bianchi (6).

(6) José Pastore e Ana M.F. Bianchi. A Regionalização do
Ensino Superior em São Paulo. IPE: *Secretaria de*
Economia e Planejamento. cap. V. 1972.

CAPÍTULO III - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo serão relatadas algumas pesquisas relacionadas com o tema da presente dissertação e que abrangem estudos sobre vestibulares e sobre a auto-imagem e auto-estima do adolescente.

1. Rosenberg (1) é sociólogo e pesquisador do National Institute of Mental Health dos Estados Unidos. Seu trabalho obteve o prêmio de psico-sociologia outorgado pela American Association for the Advancement of Science.

Antes dele, muito pouco se havia pesquisado acerca dos fatores sociais que contribuem para a formação da auto-imagem. Rosenberg preocupou-se com o estudo do indivíduo em seu relacionamento com o meio ambiente. Procurou fixar-se mais na fase final da adolescência, época, para ele, de importantes decisões, de grande ambição no que respeita a status. Sua amostra constou de 5.024 estudantes do penúltimo e último ano de 10 escolas secundárias do Estado de Nova York e procurou selecionar os grupos que diferiam quanto a suas características sociais extraíndo deles uma amostra ao acaso.

Rosenberg partiu do ponto de vista de que a auto-imagem é, de acordo com suas palavras, uma atitude frente a um objeto; atitude aqui significa fatos, opiniões, valores e

(1) Morris Rosenberg. *La Autoimagen del Adolescent y la Sociedad*. Tradução de Margarita Galiano. Buenos Aires: Editorial Paidós. 1973. pp. 13-43.

orientações favoráveis ou desfavoráveis a respeito de si mesmo. A auto-estima para ele é uma atitude positiva ou negativa frente a si mesmo. Por exemplo, uma alta auto-estima significa que o indivíduo se respeita e se estima sem se considerar melhor ou pior que os outros; a baixa auto-estima implica em insatisfação e desprezo por si mesmo.

O instrumento utilizado consta de uma escala de 10 itens fundamentada em Guttman que, na opinião de Rosenberg, representa e mede satisfatoriamente o nível de auto-estima.

Esta pesquisa ajudou muito os estudiosos deste tema pois veio mostrar a importância da interação social para a formação da auto-imagem.

Foram estudados: família, classe social, religião, características étnicas e raciais, escola, ideais e sua relação com a auto-avaliação do indivíduo. Foi feita também uma análise, embora breve, da relação que existe entre auto-estima e ansiedade.

2. Juan José Mouriño Mosquera (2) fez um estudo em 1974 sobre as reações do adolescente em face do vestibular e sua auto-estima.

A pesquisa foi realizada em Porto Alegre com uma população de 100 alunos secundários que cursavam o pré-vestibular. Esta população era composta, parte por estudantes de uma

(2) Juan José Mouriño Mosquera. *Adolescência e Provação*.
Porto Alegre : Livraria Sulina Editora. 1974,
pp. 75 - 85.

origem sócio-econômica alta e parte por estudantes de outras origens sócio-econômicas.

Preocupou-se apenas com estudantes do sexo masculino por acreditar que os rapazes têm maiores problemas de auto-estima do que as moças, (3) fato que este estudo pretende verificar.

Mosquera afirma que as situações de provação podem perturbar o desenvolvimento de um mais seguro conhecimento de si, assim como podem propiciar uma maior afirmação da atitude para consigo mesmo. Para verificar as situações de provação utilizou o concurso vestibular por acreditar ser esta uma situação crucial para a vida do estudante.

Finalmente, Mosquera sugere que se implantem serviços de preservação e de atendimento para a saúde mental dos jovens pois as conseqüências do fracasso ou do êxito no concurso vestibular não são suficientemente conhecidas.

3. Outro trabalho que inspirou esta pesquisa foi realizada por Gerald G. Bachman e Patrick M. O'Malley (4) do Institute for Social Research da Universidade de Michigan.

Foi feita uma análise das relações causais existente

(3) Ibid , pág. 137

(4) Gerald G. Bachman e Patrick M. O'Malley . "Self-esteem in Young Man: a longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment" in *Journal of Personality and Social Psychology*. American Psychological Association Inc. vol.35, número 6. June. 1977. págs. 365 - 380.

tes entre o sucesso, especialmente realização educacional e status ocupacional e a auto-estima do jovem.

Esse estudo não ficou limitado a uma situação única, num determinado tempo, isto é, a auto-estima do jovem foi medida em cinco diferentes datas, começando no início do décimo grau e terminando 8 anos depois, isto é, de 1966 e 1974.

Bachman e O'Malley formularam uma concepção de auto-estima como um julgamento individual de seu próprio valor afirmando que havia várias razões para esperar que auto-estima poderia estar positivamente ligada à realização educacional e ocupacional.

A auto-estima aqui é medida por 10 itens similares aos que foram usados em 1965 por Rosenberg. Os primeiros seis itens são adaptados diretamente de sua escala, os outros quatro, similares no conteúdo, foram desenvolvidos por Cobb, Brooks, Karl e Connelly (1966). (5) Foi este questionário que a presente pesquisa se utilizou. As variáveis eram as seguintes: nível sócio-econômico da família, habilidade acadêmica, performance acadêmica, auto-estima durante a *high school*, realização acadêmica, status ocupacional, auto-estima em 1974.

Foi encontrada no final desta pesquisa uma correlação positiva entre auto-estima e nível de realização acadêmica.

Em relação à realização ocupacional, notou-se que

(5) Ibid, pág. 368

as tendências de 8 anos em auto-estima, para as 6 categorias, eram basicamente paralelas, mas concluiu-se que a falta de mudança diferencial na auto-estima não excluía a possibilidade de que a realização ocupacional tenha um impacto positivo na auto-estima.

Este estudo é muito rico no tocante à auto-estima do adolescente masculino, embora se critique o fato de ter sido deixada de lado a população feminina.

4. Bianka Zazzo (6) fez uma análise rica sobre a representação que o adolescente faz de si mesmo, abordando o assunto sob um ponto de vista diferencial entre o fator sócio-cultural, sexo e idade, embora este último seja para ele um fator secundário.

Seu método consistiu em interrogar os adolescentes sobre eles mesmos empregando duas técnicas complementares: um questionário escrito de âmbito coletivo e uma entrevista individual.

O questionário escrito é composto de 33 itens, distribuídos em cinco grupos de significados, nas características que abaixo se indicam:

- a) exprimindo atitudes de afirmação de si;
- b) relativas à imagem de si que se deseja dar aos outros;

(6) Bianka Zazzo. *Psychologie Différentielle de L'Adolescence*. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.

- c) definindo as atitudes e as necessidades do indivíduo em suas relações com o outro;
- d) testemunhando a extensão do eu (moi), adesão a valores sociais, interesses sociais;
- e) colocando em evidência o primado da afetividade ou o primado da razão nas condutas.

A entrevista individual constituiu o ponto alto desta pesquisa, pois permitiu um estudo mais profundo e mais minucioso de alguns itens do questionário. No final, pode-se verificar, além das informações dadas pelas respostas, indicadoras de inibição, de incompreensão, e de dificuldade de comunicação em muitos adolescentes, bem como relativa desatualização de questões propostas.

5. Geraldo Massaro e Euclides Ayres de Castilho (7), estudaram em 1977 mudanças de valores em 60 alunos de curso preparatório para vestibular. Foi aplicado o teste Osgood em dois períodos, no início e no final de um ano letivo. Os autores concluíram por uma nítida mudança nos valores, nos comportamentos e nas expectativas dos vestibulandos durante esse período.

(7) Geraldo Massaro e Euclides Ayres de Castilho, "Vestibu
lando: Mudança de Valores em um ano de Cursinho" in
Ciência e Cultura. SBPC, vol.30, Nº.6, jun., 1978.

Houve, porém, uma crítica à metodologia utilizada. James Patrick Maher e Ezequiel Theodoro da Silva (8), alegaram que, por não ter sido incluído na investigação, um grupo controle, não se poderia afirmar que as mudanças ocorridas deviam-se ao *tratamento* pelo qual o grupo passou. As modificações poderiam ser resultado de uma mudança básica da *estrutura atitudinal da subcultura total de pessoas com 18 anos de idade ou então de um processo de maturação, independentemente do ato de estarem ou não fazendo cursinho.*

Levando em consideração esta crítica bastante fundamentada, a presente pesquisa resolveu adotar um grupo controle a fim de eliminar maiores perigos quanto à validade interna e externa.

6. Okun e Sasfy (9) procuraram mostrar um caminho pelo qual teorias cognitivas podem ser usados para se chegar a implicações sobre desenvolvimento durante a adolescência. A teoria de auto-conceito é apresentada juntamente com a discussão do estágio de operações formais de Jean Piaget. Destas posições teóricas, pode-se concluir que não é somente

(8) James Patrick Maher e Ezequiel Theodoro da Silva "Um comentário sobre a Metodologia utilizada em: Vestibulando: Mudança de valores em 1 ano de cursinho," in *Ciência e Cultura*, SBPC. vol. 31(4). abril. 1979.

(9) Morris A. Okun e Joseph H. Sasfy. *Adolescence the Self-concept and Formal Operations in Adolescence*, vol. XII, nº. 47. Libra Publishers. Inc., 1977, pp. 373

atê e na adolescência que o organismo humano é capaz de construir o auto-conceito.

Essencialmente, o auto-conceito é uma teoria que o homem contrói sobre si mesmo, no curso natural dos eventos de sua vida.

Segundo Epstein, o auto-conceito do indivíduo é um sistema de postulados hierarquicamente organizados sobre si mesmo. O auto-conceito, portanto, é visto como uma auto-teoria.

CAPÍTULO IV - SUJEITOS, MATERIAL E PROCEDIMENTO

1. Sujeitos

A população estudada era composta de grupos que constituíam entidades formadas naturalmente, isto é, classes de alunos já estruturadas anteriormente à presente pesquisa.

A amostra do grupo experimental constou de sujeitos em via de provação, representada por classes do Curso Mac-Poli, preparatório para Concurso Vestibular, em Campinas, Estado de São Paulo.

Para prevenir ambigüidades de interpretações, julgou-se conveniente incluir um grupo controle ou de comparação, consoante instruções metodológicas de Campbell e Stanley (1), como adiante se esclarecerá, e para evitar, por exemplo, situações como a que ocorreu na pesquisa: *Vestibulando: Mudança de Valores em um ano de Cursinho*, comentada por James Patrick Maher e Ezequiel Theodoro da Silva. (2)

O grupo controle foi selecionado de uma população de faixa etária equivalente, e com nível de escolarização mais

(1) Donald T. Campbell y Julian C. Stanley. *Diseños Experimentales y Cuasi-experimentales en la Investigación Social*. Tradução de Maurício Kitaigorodzki. Buenos Aires: Amorrótu Editores 1970 p. 94.

(2) James Patrick Maher e Ezequiel Theodoro da Silva. "Um Comentário sobre a Metodologia Utilizada em: "Vestibulando: Mudança de Valores em um ano de Cursinho". in *Ciência e Cultura*. SBPC. vol.31. pp.407 - 410.

próximo ao do grupo experimental, isto é, alunos da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, recém-aprovados em Concurso Vestibular, ingressantes de 1978, com opções para Física, Química, Matemática e Ciências Sociais, matriculados na Disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2ª. Grau, bem como alunos do Curso de Pedagogia, da mesma Instituição, matriculados na Disciplina História da Educação I, igualmente recém-aprovados em Concurso Vestibular e ingressantes em 1978.

O número de sujeitos do grupo experimental, na primeira aplicação, foi de 120, distribuídos em duas classes nos períodos matutino e noturno. Na segunda aplicação, houve uma perda de 62 elementos, ocasionada pela grande proximidade do Vestibular. O Diretor da escola alegou ser isto comum todos os anos, pois, nesta época, muitos alunos preferem organizar-se em grupos de estudo a continuar frequentando o cursinho. Além deste motivo, as perdas podem ser explicadas, também, pelo não preenchimento correto dos questionários. Por esta razão, a amostra definitiva constou de 68 sujeitos.

O número de sujeitos do grupo controle, de 60, na primeira, permaneceu 38, quando da segunda aplicação.

TABELA 4.1

DISTRIBUIÇÃO FINAL DOS ALUNOS NOS GRUPOS EXPERIMENTAL E CONTROLE

GRUPOS	SEXO		TOTAL	
	MASCULINO	FEMININO		
Experimental	diurno	12	28	40
	noturno	17	11	28
Controle		8	30	38
TOTAL		37	69	106

2. Material

Inicialmente, pensou-se em utilizar o mesmo instrumento que Rosenberg (3) usou em sua pesquisa e que Mosquera (4) já havia traduzido para o português, aplicando-o a uma população de 100 alunos secundários que cursavam o pré-vestibular em Porto Alegre.

Em estudo piloto, tentou-se aproveitar a mesma tradução aplicando-se tal questionário a 35 alunos de um curso de 2º grau, ocasião em que se constatou falta de compreensão por parte destes mesmos alunos, decorrente da falta de clareza da linguagem.

Optou-se, então, pela Escala de auto-estima modificada (5), de Bachman e O'Malley (6), em tradução direta do original.

Foi solicitada a quatro juizes uma tradução das dez perguntas, submetendo as quatro versões a 23 estudantes de 1º ano universitário a fim de avaliarem qual delas era a mais clara e de melhor compreensão. (7)

A Tabela 4.2. mostra o resultado desta avaliação.

-
- (3) Morris Rosenberg. *La Autoimagen del Adolescente y la Sociedad*. Tradução. Margarita Galiano. Buenos Aires: Editorial Paidós. 1973, págs. 28-43.
- (4) Juan José M. Mosquera. *Adolescência e Provação*. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora. 1974, págs. 79-81.
- (5) Vide Anexo 1.
- (6) Gerald G. Bachman e P.M. O'Malley. "Self-esteem in young men: a longitudinal analysis of the Impact of Educational and Occupational Attainment". in *Journal of Personality and Social Psychology*. American Psychological Association Inc. vol. 35, numero 6. 1977.
- (7) Vide Anexo 2.

As alternativas de maior incidência foram aproveitadas para a versão final do questionário, proposto com as seguintes instruções:

- a) marque a resposta que melhor indica sua auto-percepção;
- b) suas respostas irão ajudar-nos a melhorar nosso conhecimento a respeito dos problemas e do comportamento dos nossos jovens;
- c) não escreva seu nome; as respostas serão confidenciais;
- d) não existe tempo determinado; trabalhe com vagar mas com diligência;
- e) não deixe nenhum item sem resposta.

Foram oferecidas cinco categorias de respostas:

- quase sempre
- frequentemente
- às vezes
- raramente
- nunca

As respostas foram codificadas de 1 a 5 com *altos valores assinalados para respostas refletindo alta auto-estima*. (8)

O instrumento foi respondido em forma coletiva, com a duração média de 15 minutos.

Tentou-se evitar o aparecimento de outras interferências, aplicando-se o mesmo instrumento, todas as vezes, com os mesmos aplicadores.

É importante ressaltar que houve muita receptividade de ao questionário, por parte dos alunos, bem como grande disponibilidade da parte da Direção do Curso Mac-Poli.

(8) Gerald G. Bachman e P. M. O'Malley. "Self-esteem in young men: a longitudinal analysis of the Impact of Educational and Occupational Attainment", in *Journal of Personality and Social Psychology*. American Psychological Association Inc. vol.35. número 6. 1977, pág. 368.

3. Procedimento

A pesquisa foi planejada para aplicação do instrumento em duas épocas diferentes. Elaborou-se o seguinte cronograma para sua execução:

MÊS APLICAÇÕES	SETEMBRO			OUTUBRO			NOVEMBRO			DEZEMBRO		
	1	15	30	1	15	30	1	15	30	1	15	30
grupo experimental	x											x
grupo controle	x						x					

Como consta no cronograma, a primeira aplicação foi realizada nos dois grupos no início de setembro de 1978. A segunda aplicação foi realizada ao final de novembro, com estudantes do grupo controle, pois era o último dia de aula, e no início de dezembro, às vésperas da primeira etapa do vestibular, com alunos do grupo experimental.

O experimento foi conduzido nas mesmas salas de aula que os alunos habitualmente freqüentavam.

O modelo de pesquisa utilizado foi um dentre os sugeridos por Campbell e Stanley (9), de número 10 - *Grupo de*

(9) Campbell e Stanley. *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Tradução de Maurício Rita ĩ gorodzki, 1.ª edição. Buenos Aires: Anonutus Editores, 1973 op. cit. págs. 93 - 99.

Controle não Equivalente, assim expresso:

$$\frac{0}{0} - \frac{X}{0} - \frac{0}{0}$$

Este modelo controla os principais efeitos de história, maturação, administração de testes, instrumentação, seleção e mortalidades, necessários para a validade interna.

As variáveis presentes neste trabalho foram: sexo, origem sócio-econômica e turno escolar.

Para a caracterização da origem sócio-econômica do aluno, foram utilizados os indicadores de Pastore e Bianchi (10), através de seus três constitutivos, com os pesos respectivos:

- ocupação do pai x 0,76
- instrução do pai x 0,84
- instrução da mãe x 0,81

Do somatório desta operação, resultaria, então, um índice de origem sócio-econômica a ser classificado na seguinte categorização:

- classe alta - 15,30 a 18,52
- classe média alta - 12,08 a 15,29

(10) José Pastore e A. Maria F. Bianchi. *A Regionalização de Ensino Superior em São Paulo*. IPE e Secretaria de Economia e Planejamento. Cap. V, 1972.

- classe média - 8,86 a 12,07
- classe média alta - 5,64 a 8,85
- classe baixa - 2,41 a 5,63

O nível ocupacional foi verificado através da escala modificada de Bertran Hutchinson (11) e que se encontra pormenorizada, em anexo neste trabalho.(12) Foram computados os seguintes escores:

NÍVEL OCUPACIONAL	ESCORES
- ocupações manuais não especializadas	1
- ocupações manuais especializadas e asseme _l hadas	2
- supervisão de trabalho manual e ocupa _ç ões assemel _h adas	3
- ocupações não manuais de rotina e asseme _l hadas	4
- posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não manuais, pro _p rietários de pequenas empresas comer _c iais, industriais, agro-pecuária etc...	5
- profissões liberais. Cargos de gerência ou direção, proprietários de empresas de tamanho médio.	6
- altos cargos políticos e administrativos. Proprietários de grandes empresas e asseme _l hados.	

(11) Hutchinson, B. e outros. *Estratificação e Mobilidade no Trabalho*. MEC/INEP 1960.

(12) Vide Anexo 4.

Para o nível educacional, utilizaram-se os seguintes escores:

1. analfabeto
2. alfabetizado
3. primário incompleto
4. primário completo
5. secundário incompleto
6. secundário completo
7. superior incompleto
8. superior completo

CAPÍTULO V - RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dados, procedeu-se ao tratamento estatístico que constou de análise de variância entre a primeira e a segunda aplicação do teste com os dois grupos (experimental e controle).

O número de sujeitos nas duas testagens (pré e pós-teste) era igual, tanto para o grupo experimental como para o grupo controle, razão pela qual optou-se pela análise de variância com médias repetidas que fornece respostas a três fatores:

- a) existe diferença significativa entre os níveis do 1º fator?
- b) existe diferença significativa entre os níveis do 2º fator?
- c) existe interação entre os dois grupos?

Foram levadas em consideração duas estimativas de variância da população: variância intra-grupo e inter-grupo, com sua razão obedecendo à *Distribuição F* empregada para provas de significância.

Foi fixado no início do tratamento estatístico um nível de significância que corresponde a um nível de probabilidade menor que ,05.

Para uma melhor compreensão e visualização dos da

dos foram organizadas Tabelas e Figuras que demonstram o tratamento estatístico que os resultados obtidos receberam.

HIPÓTESE 1: SE O ESTUDANTE ESTÁ ENVOLVIDO NUMA SITUAÇÃO DE PROVAÇÃO, ENTÃO, APRESENTA ALTERAÇÕES EM SUA AUTO-ESTIMA.

Como foi previsto no Capítulo II, foram feitas análises dos dados entre as duas situações de testagens, pré e pós-teste, e os dois grupos, experimental e controle.

Na Tabela 5.1. a seguir, estão representados a média e o desvio padrão dos grupos experimental e controle nas duas situações de testagens.

Procedeu-se também à análise de variância, cujos resultados estatísticos estão fixados na Tabela 5.2.

TABELA 5.1

DADOS ELABORADOS PARA OS DOIS GRUPOS NAS SITUAÇÕES DE TESTAGENS

CONDIÇÕES	SITUAÇÕES DE TESTAGENS		
	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE
Experimental	N = 68		N = 68
	\bar{X} = 35,29		\bar{X} = 33,18
	DP = 3,24		DP = 3,18
Controle	N = 38		N = 38
	\bar{X} = 33,82		\bar{X} = 33,61
	DP = 3,38		DP = 2,93

TABELA 5.2

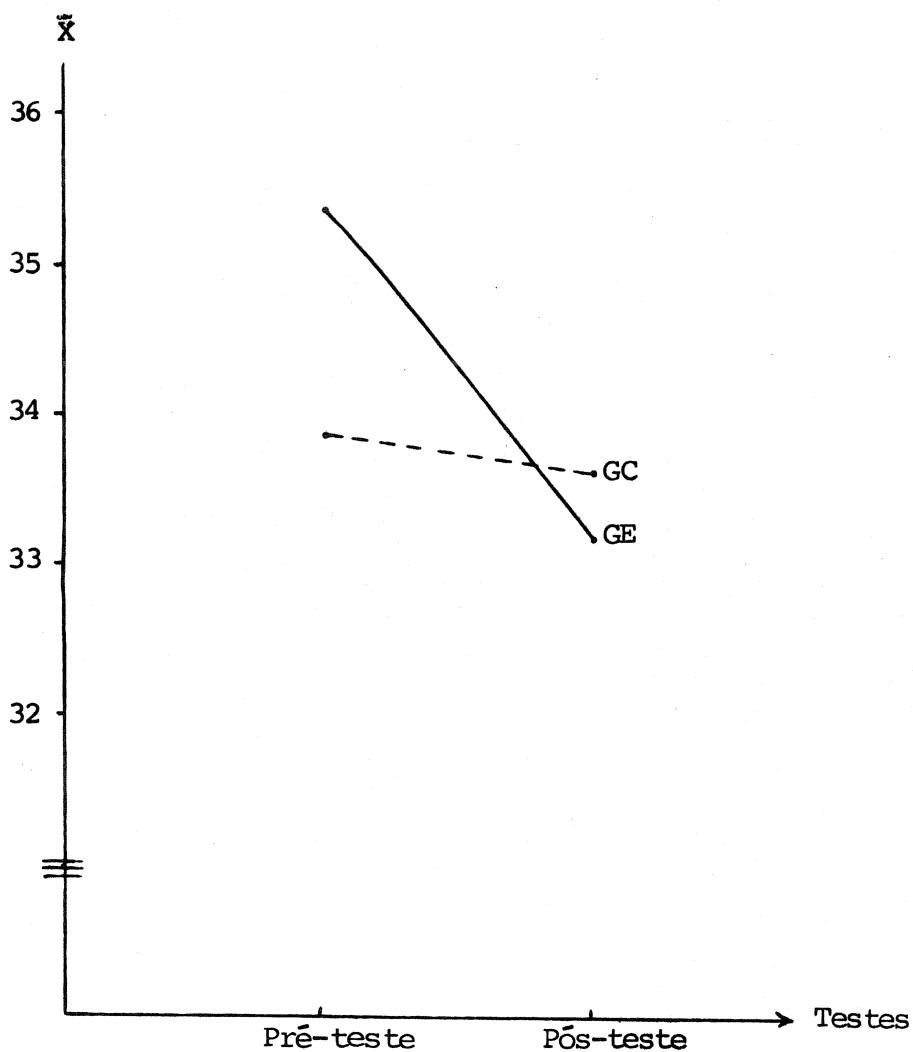
RESULTADOS DA ANÁLISE DE VARIÂNCIA PARA OS DOIS GRUPOS

FORTE DE VARIAÇÃO	SQ	GL	MQ	F	P
Total	2.287,53	211	-	-	-
Inter - grupo	1.727,53	105	-	-	-
Condições	13,10	1	13,10	0,79	N.S.
ErroB	1.714,43	104	16,48	-	-
Intra - grupo	560,00	106	-	-	-
Testagens	108,97	1	108,97	27,87	< ,05
Testagens X Condições	44,66	1	44,66	11,42	< ,05
ErroW	406,37	104	3,91	-	-

A Figura 1 mostra a média dos escores em cada uma das aplicações do teste:

FIGURA 1

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA MÉDIA DOS DOIS GRUPOS EM FUNÇÃO DAS DUAS APLICAÇÕES DO TESTE.



Convenções

- Grupo experimental
- - - - - Grupo controle

Como mostra a Figura 1 e a partir dos dados encontrados na Tabela 5.2, pode-se chegar às seguintes conclusões:

1. Os grupos diferem *significativamente* do pré-teste para o pós-teste, de onde pode-se rejeitar a Hipótese nula (H_0) que, no presente caso, seria: $H_0 =$ não existe nenhuma diferença significativa entre o pré e o pós-teste.
2. Os grupos *mudam* em diferentes razões.

É preciso notar que somente a *interação* de situações de testagem x condições *juntas* é importante.

Devido à interação de testagens e condições há necessidade de se computar um teste de constatação posterior para determinar onde ocorrem as diferenças.

Analizando o significado de cada situação de testagem (pré-teste e pós-teste) para cada condição, existe uma tendência para os grupos mudarem (negativamente) como uma função das testagens. Entretanto, a questão é: a mudança é igual tanto para o grupo experimental como para o grupo controle?

Usando-se o teste F para simples efeitos, a mudança para o grupo experimental resultou em $F = 38,99$; $gl=1/104$; $p < ,05$ - indicaram uma mudança significativa no grupo experimental. O mesmo teste usado para o grupo controle resultou

em $F = ,21$; $gl=1/104$; $p=n.S.$, (não significativo), indicaram que no grupo controle não houve uma mudança significativa entre o pré-teste e o pós-teste.

Uma vez comprovada a hipótese 1, isto é, houve realmente uma alteração significativa de auto-estima dos jovens em uma situação de provação, desprezar-se-á o grupo controle e passar-se-á a analisar unicamente o grupo experimental, com o objetivo de verificar melhor, quais são as variáveis que podem estar influenciando este declínio de auto-estima do pré para o pós-teste.

HIPÓTESE 2: SE A HIPÓTESE 1 FOR CONFIRMADA, NÃO VARIA DE ACORDO COM O SEXO.

Embora muitos autores como Mosquera (1), afirmem que existe uma diferença significativa entre o sexo masculino e o feminino em relação à auto-estima, este estudo pretendeu provar o contrário, isto é, não existe esta diferença em relação a este fator estudado.

A Tabela 5.3. mostra a média e o desvio padrão nas duas condições: masculino e feminino.

(1) Juan José Mouriño Mosquera. *Adolescência e Provação*. Porto Alegre: Sulina. 1974. pág. 137.

TABELA 5.3

DADOS ELABORADOS PARA OS DOIS SEXOS NAS DUAS TESTAGENS

CONDIÇÕES	SITUAÇÕES DE TESTAGENS	
	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Masculino	N = 29	N = 29
	\bar{X} = 34,45	\bar{X} = 32,48
	DP = 3,02	DP = 3,00
Feminino	N = 39	N = 39
	\bar{X} = 35,92	\bar{X} = 33,69
	DP = 3,30	DP = 3,25

TABELA 5.4

ANÁLISE DE VARIÂNCIA DOS GRUPOS MASCULINO E FEMININO

FONTES DE VARIAÇÃO	SQ	GL	MQ	F	P
Total	1.532,48	135	-	-	-
Inter - grupo	1.085,48	67	-	-	-
Condições	59,93	1	59,93	3,86	N.S.
ErroB	1.025,55	66	15,54	-	-
Inter - grupo	447,00	68	-	-	-
Testes	152,47	1	152,47	34,26	< ,05
Testes x Condições	0,58	1	0,58	0,13	N.S.
ErroW	293,95	66	4,45	-	-

Os resultados da análise de variância para as situações de testagens (pré e pós-teste) estão representados na Tabela 5.4.

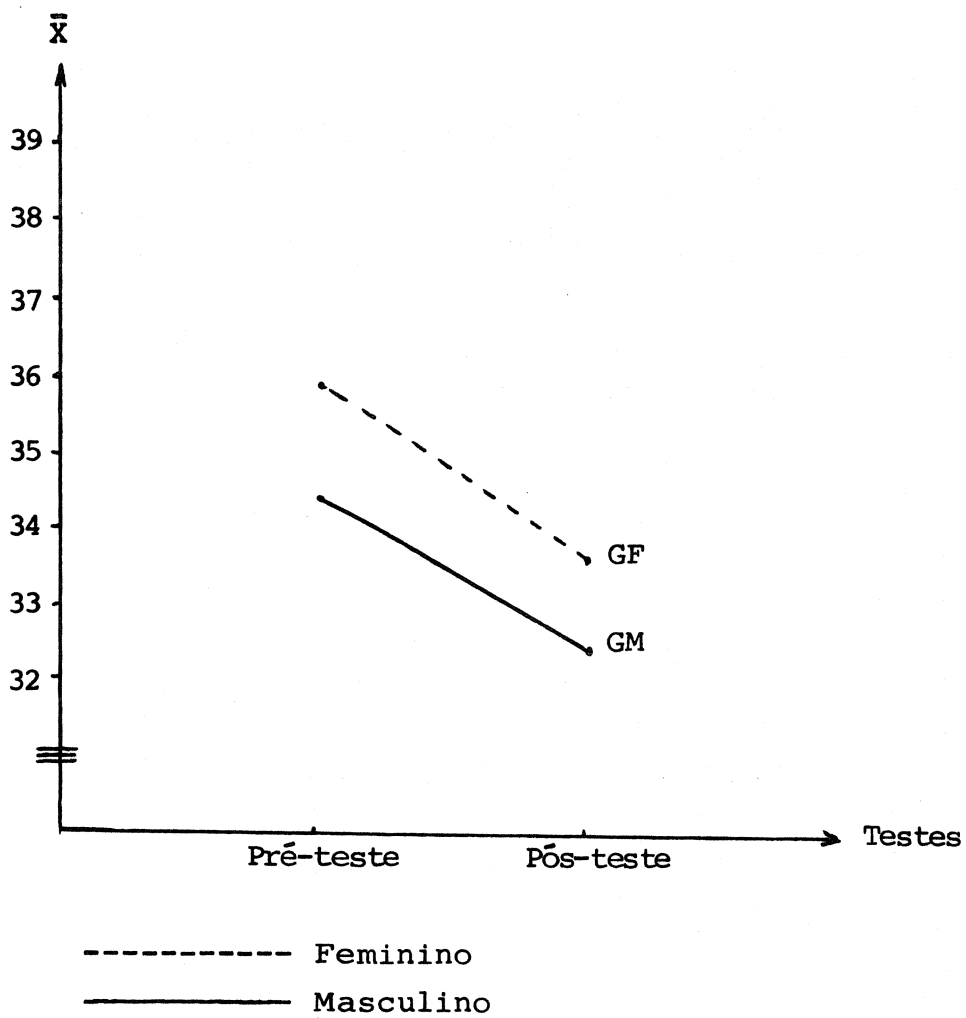
Através dos dados apresentados na Tabela 5.4, pode-se concluir que:

1. Os grupos não diferem em relação ao sexo.
2. Os grupos diferem entre o pré-teste e o pós-teste.

A Figura 2 torna mais clara esta conclusão:

FIGURA 2

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS VALORES DA MÉDIA DOS DOIS SEXOS EM FUNÇÃO DA APLICAÇÃO DO TESTE.



Uma vez comprovado que a variável sexo não é significativa, pode-se eliminá-la como fonte de variabilidade e passar-se a testar a hipótese 3 formulada no Capítulo II.

HIPÓTESE 3: SE A HIPÓTESE 1 FOR CONFIRMADA, VARIA DE ACORDO COM:

1. Turno Escolar

Esta hipótese tenta verificar se existe relação entre o horário de aulas em que o aluno está matriculado e a alteração de sua auto-estima.

Como nas outras hipóteses, verificaram-se a média e o desvio padrão, que estão representados na Tabela 5.5, bem como a análise de variância. (Tabela 5.6).

TABELA 5.5

MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS DUAS CONDIÇÕES (DIURNO E NOTURNO) NAS DUAS SITUAÇÕES DE TESTAGENS

CONDIÇÕES	SITUAÇÕES DE TESTAGENS	
	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
DIURNO	N = 40	N = 40
	\bar{X} = 35,58	\bar{X} = 33,28
	DP = 3,40	DP = 3,14
NOTURNO	N = 28	N = 28
	\bar{X} = 34,89	\bar{X} = 33,04
	DP = 3,02	DP = 3,28

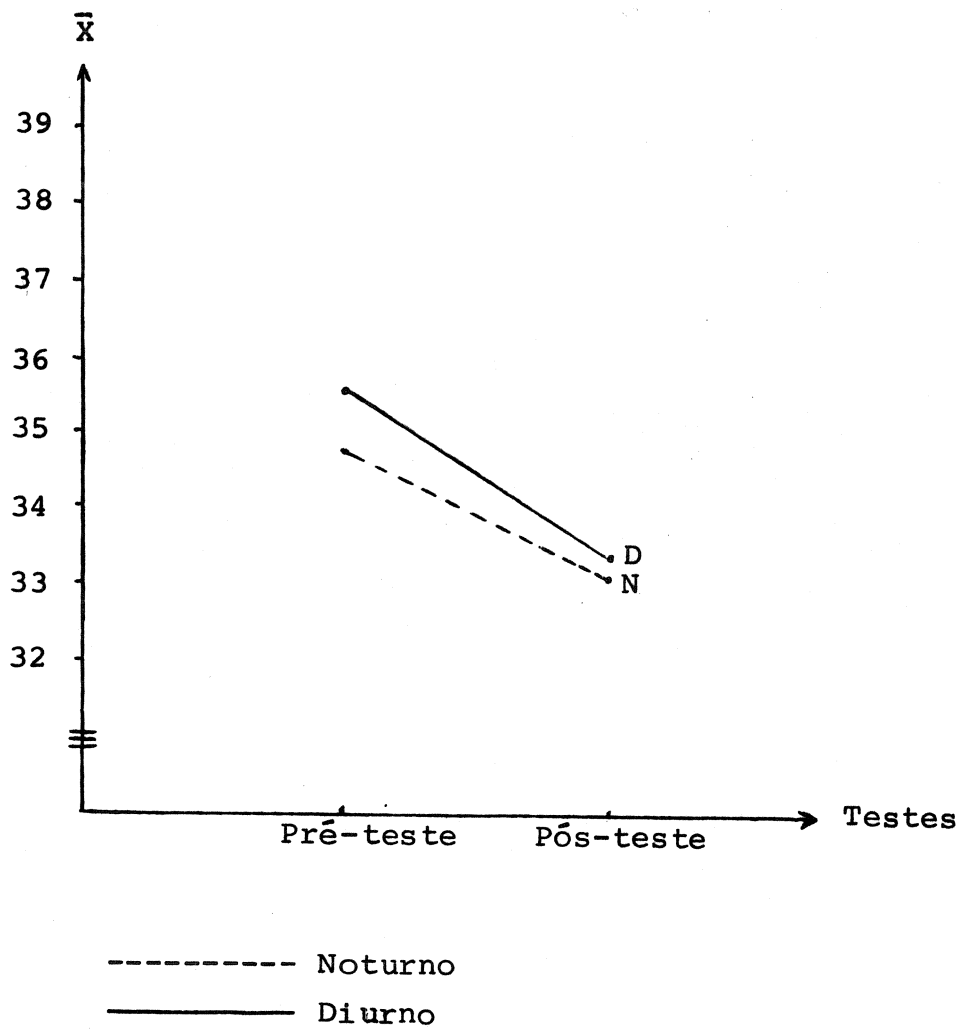
TABELA 5.6

ANÁLISE DE VARIÂNCIA DAS DUAS CONDIÇÕES (DIURNA E NOTURNA)

FONTE DE VARIAÇÃO	SQ	GL	MQ	"F"	P
Total	1.532,48	135	-	-	-
Inter - grupo	1.085,48	67	-	-	-
Condições	7,0	1	7,0	0,43	N.S.
Erro _B	1.078,48	66	16,34	-	-
Inter - grupo	447,00	68	-	-	-
Testes	152,47	1	152,47	34,34	.01
Testes X Condições	1,63	1	1,63	0,37	N.S.
Erro	292,9	66	4,44	-	-

FIGURA 3

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS VALORES DA MÉDIA DOS DOIS TURNOS ESCOLARES.



Pode-se concluir, pela Tabela 5.6:

Os grupos diferem do pré-teste para pós-teste, mas não há diferença entre estudantes do período diurno e noturno, como se pode notar na Figura 3.

2. Origem Sócio-econômica

Foram encontrados na população, indivíduos de origem sócio-econômica alta, média-alta, média e média-baixa. Não houve nenhum representante de origem sócio-econômica baixa. A Tabela 5.7 mostra a média e o desvio padrão resultantes dos dados obtidos dessas classes sociais.

TABELA 5.7

MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS QUATRO ORIGENS SÓCIO-ECONÔMICAS ENCONTRADAS

CONDIÇÕES	SITUAÇÕES DE TESTAGENS					
	PRÉ-TESTE			POS-TESTE		
Alta	N =	9	N =	9		
	\bar{X} =	34,33	\bar{X} =	33,11		
	DP =	2,92	DP =	2,47		
Média-alta	N =	11	N =	11		
	\bar{X} =	34,64	\bar{X} =	32,64		
	DP =	2,38	DP =	2,25		
Média	N =	18	N =	18		
	\bar{X} =	35,50	\bar{X} =	32,28		
	DP =	3,49	DP =	3,27		
Média-baixa	N =	11	N =	11		
	\bar{X} =	36,64	\bar{X} =	35,09		
	DP =	2,66	DP =	2,53		

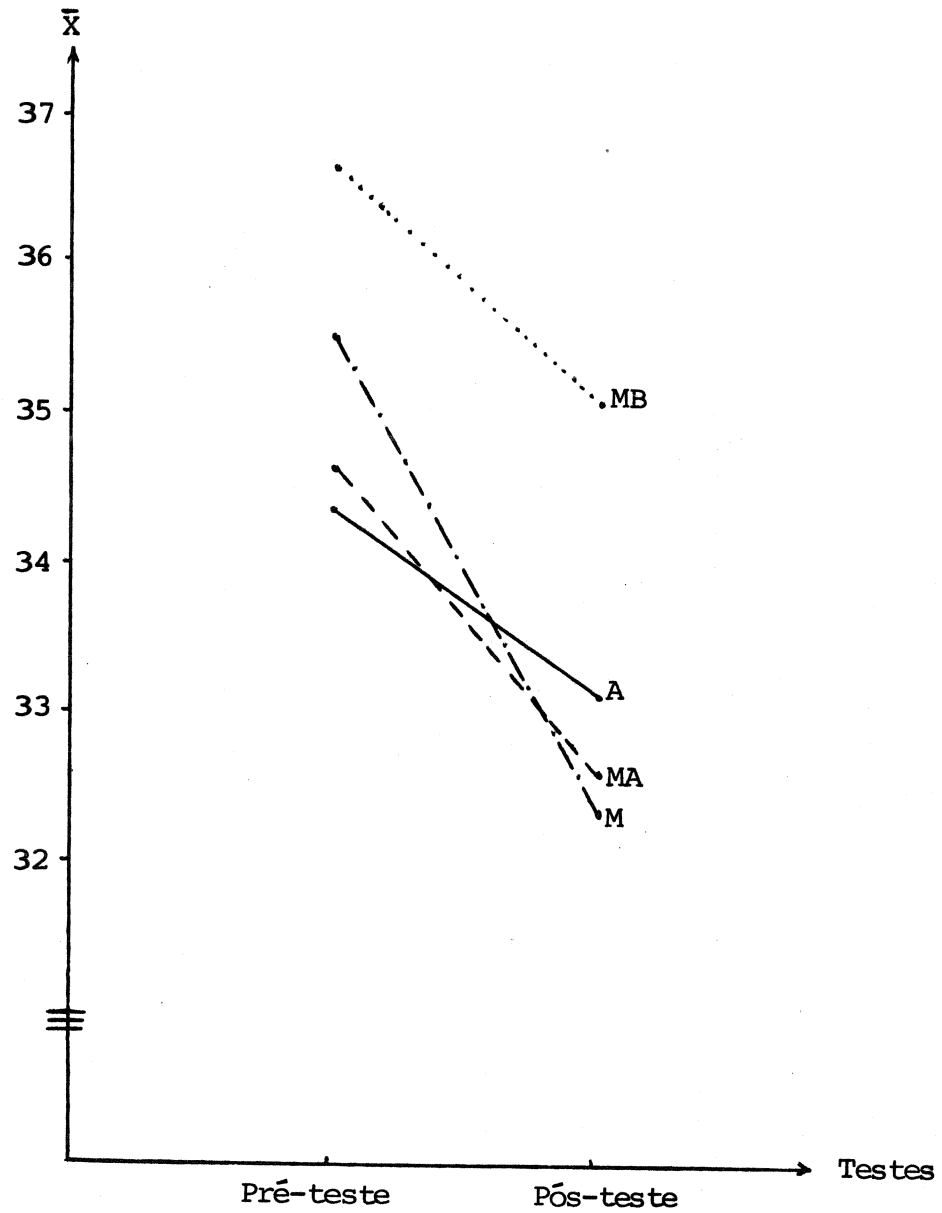
TABELA 5.8

ANÁLISE DE VARIÂNCIA DAS ORIGENS SÓCIO-ECONÔMICAS

FONTES DE VARIAÇÃO	SQ	GL	MQ	"F"	P
Total	1.098,13	97	-	-	-
Inter-grupo	778,13	48	-	-	-
Condições	73,28	1	75,28	5,04	.05
Erro _B	702,85	47	14,95	-	-
Inter-grupo	320,00	49	-	-	-
Testes	119,02	1	119,02	30,28	.001
Testes x Condições	16,27	1	16,27	4,14	.05
Erro _W	184,71	47	3,93	-	-

FIGURA 4

ILUSTRAÇÃO DOS VALORES DA MÉDIA DAS QUATRO ORIGENS
SÓCIO-ECONÔMICAS ENCONTRADA.



Convenções

Origens Sócio-econômicas

- Alta
- Média-alta
- · - · - Média
- Média-baixa

Como se pode observar na Figura 4, a origem sócio-econômica afeta a quantidade de mudança do pré-teste para o pós-teste. Fazendo uma análise das quatro origens sócio-econômicas pode-se verificar que:

Alta - Embora tivesse obtido a média menor no pré-teste, foi a única que teve um aumento de auto-estima por ocasião do pós-teste, ou da situação de provação.

Média Alta - Não se alterou nas duas testagens, ocupando a terceira posição.

Média - Inicialmente, tinha um nível de auto-estima mais alto que as duas primeiras e passando, no pós-teste, para uma posição mais inferior.

Estas três origens mostraram possuir uma certa interação entre elas.

Baixa - Foi a que exibiu maior nível de auto-estima no pré-teste. Embora ocorresse um decréscimo verdadeiramente significativo, ficou ainda com um índice mais elevado de auto-estima quando da situação provação.

Associada com a Figura 4, foi usada a classificação múltipla de Duncan para n desiguais, a fim de tornar mais claro qual grupo diferia.

TABELA 5.9

CLASSIFICAÇÃO MÚLTIPLA DE DUNCAN

		ALTA		MÉDIA ALTA		MÉDIA		MÉDIA BAIXA	
		PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS
ALTA	PRÉ	-	-	-	-	-	-	-	-
	PÓS	N.S.	-	-	-	-	-	-	-
MÉDIA ALTA	PRÉ	N.S.	N.S.						
	PÓS	N.S.	N.S.	SIGN*					
MÉDIA	PRÉ	N.S.	SIGN*	N.S.	SIGN*				
	PÓS	SIGN*	N.S.	SIGN*	N.S.	SIGN*			
MÉDIA BAIXA	PRÉ	SIGN*	SIGN*	SIGN*	SIGN*	N.S.	SIGN*		
	PÓS	N.S.	SIGN*	N.S.	SIGN*	N.S.	SIGN*	N.S.	N.S.

* p < .05

 Análise do Pré-teste

 Análise de pós-teste

Tem-se, então, para os grupos sócio-econômicos:

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
GRUPO 1	-	-	-	-
GRUPO 2	N.S.	-	-	-
GRUPO 3	N.S.	N.S.	-	-
GRUPO 4	SIGN*	SIGN*	SIGN*	-

CONVENÇÕES

* $p < .05$

GRUPO 1 - Origem sócio-econômica alta

GRUPO 2 - Origem sócio-econômica média-alta

GRUPO 3 - Origem sócio-econômica média

GRUPO 4 - Origem sócio-econômica média-baixa

Pode-se concluir, então:

O GRUPO 4 difere significativamente dos grupos restantes.

CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Da análise dos dados apresentados no Capítulo anterior, as conclusões a que se chegou são as seguintes:

- a) confirmada a Hipótese 1: a auto-estima de um indivíduo pode ser alterada, quando submetido a uma situação de provação. Neste caso, a alteração comprovada foi negativa;
- b) confirmada, igualmente, a Hipótese 2, isto é, não se constatou diferença significativa de auto-estima, relacionada com a variável de base *sexo*;
- c) uma vez confirmada a Hipótese 1, o mesmo ocorreu com a Hipótese 3: alteração de auto-imagem decorrente da origem sócio econômica; a classe social interfere no nível de auto-estima, quando os sujeitos se submetem a uma situação de provação. A classe mais afetada é a classe média-baixa, isto é, quanto mais baixa a classe social, maior alteração de auto-estima apresenta;
- d) *turno escolar*: rejeitada; o período de escolarização em turno diurno ou noturno não pareceu ser uma variável que se deva levar em conta na

relação auto-estima — situação de provação.

Tais resultados não são generalizáveis para todas as situações de provação, valendo, apenas, para a situação concreta abordada.

As exigências crescentes de uma sistemática de verificação, de avaliação e de retificação do aprendizado daquilo que se pretende tenha sido *ensinado*, vêm se avolumando nas escolas, criando tais flutuações de auto-estima, por colocarem em jogo a auto-confiança do aluno. Dos resultados obtidos, inferências podem ser tiradas, com proveito para os propósitos educacionais desta modesta contribuição.

A Lei Nº. 5.692 formula objetivos para o *ensino* de 1º. e 2º. graus. Tais objetivos não traduzem uma visão sistêmica da Educação Brasileira, por restringirem-se ao campo do *ensino*, como suas expectativas viáveis:

- a) *proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização;*
- b) *qualificação para o trabalho;*
- c) *preparo para o exercício consciente da cidadania.*

Esta mesma Lei insiste com o *ensino* destinado à formação integral do adolescente... Mesmo acusada de psicologismo, é já uma esperança verificar-se a preocupação dos legisladores com a otimização do desenvolvimento de potencialidades

como preparação para o exercício consciente da cidadania. Uma auto-estima positivamente desenvolvida e consolidada, é um dado importante e decisivo para se exercer uma cidadania cons_ciente como forma de auto-realização criadora.

A auto-imagem é determinante significativo do comportamento do indivíduo e elemento fundamental no desenvolvimento de sua personalidade, para o estabelecimento de sua identidade pessoal.

Radford e Kirby (1), respondendo à indagação que eles mesmos se fizeram, *Pode a Pessoa ser destruída?*, afirmam:

"...o conceito polimórfico de pessoa tem, pelo menos, três atributos e a perda de qualquer um deles tende a esvaziá-la. São eles: o senso de identidade pessoal; a capacidade de atuar autonomamente, isto é, de um modo não controlado; e o contacto com a realidade".

Um dos elementos ou ingredientes constitutivos deste senso de identidade é a auto-imagem. Ela determina as polarizações sexuais, a partir da adolescência, a orientação para os outros e o prisma pelo qual o indivíduo vê a realidade que o cerca. Milton Rokeach (2), coloca neste núcleo íntimo todas as crenças e descrenças que irão constituir-se num sistema de crenças e descrenças, como determinantes iniciais

(1) John Radford e Richard Kirby. *A Pessoa em Psicologia*. Tradução de Eduardo D'Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975, pág. 94.

(2) Milton Rokeach. *The Open and Closed Mind*. New York: Basic Books, Inc., 1960

de uma percepção do mundo, das pessoas e das idéias, redundando, posteriormente, numa mentalidade *aberta* ou *fechada*, numa atitude democrática ou dogmática, feita de autoritarismos e de intolerância (rejeição ou aceitação de idéias ou de pessoas).

As duas colocações, feitas acima, dão uma parte bem significativa da problemática que está por trás do processo de lenta e gradativa *formação* da auto-imagem, processo que se confunde ou é permeado com um outro processo conduzido pela escola como um dos agentes sociais da educação: o processo *educativo* que deveria ser realizado em instituições que, sintomaticamente, se denominam de *Ensino* de 1º e 2º graus, donde o risco de apenas *ensinarem* sem educarem.

O presente trabalho, em sua despretensão, fixou-se apenas em um *momento crítico* da vida estudantil em sua *escolarização formal*, isto é, aquela *situação* que se denominou de *provação*, o Concurso Vestibular. A hipótese aventada e comprovada, tem, portanto, seu valor bem circunscrito às implicações *contidas* neste *momento*, nesta *situação de provação*. Entretanto, a inferência básica que aqui se faz e que se desejaria ver feita, pela recapitulação desta investigação, é no sentido de estender seus resultados, com as respectivas inferências educacionais, para todas aquelas *situações de provação* institucionalizadas pelo *sistema* de ensino brasileiro: o processo de verificar, de avaliar e de retificar o aprendizado, realizado numa excessiva dependência dos resultados de *provas, provas, provas*, *sabatinas* orais e escritas, e, particularmente, os

chamados *exames ou provas finais*.

Estas pretensas *estratégias educativas*, que têm sua *terminalidade* caracterizada no *passar ou ser reprovado*, reca
pitulam situações de provação miniaturizadas, como amostras
antecipatórias daquela *situação de prova*ção maior para a qual
estão implícita ou explicitamente direcionadas, isto é, o Con
curso Vestibular, como mero processo *classificatório* a que
foi reduzido, confeccionando uma lista de direito de matrícu
la numa Universidade.

Se a reiterada utilização de situação de provação,
ao longo do processo formativo de nossa juventude, enseja al
teração significativa de sua auto-estima, cabe aos educado
res repensar suas *estratégias de ensino*, transmutando-as em
estratégias de orientação da auto-aprendizagem, esperando-se
de sua criatividade a não utilização de recursos aversivos.

A começar pela supressão do clima *competitivo* e
classificatório que destrutura a classe, transformando-a
numa lista de notas que vai do 10 *ensimesmante* ao 0 deprimen
te, frustrador e redutor da auto-estima. Ver-se pendurado com
suas *notas*, num quadro de aviso ou nos tradicionais quadros
de honra das secretarias de escolas, não há de ser estimulan
te e consolidador de auto-imagem e de auto-estima, principal
mente para aqueles menos *felizes* com os resultados de *testes*
e de *provas*, cuja validade pode ser fácil e cienticamente
contestada e rejeitada como forma anti-pedagógica de consoli
dar o senso de identidade, auto-imagem e auto-estima concomi
tantes.

Uma escola pontilhada de momentos aversivos; um processo educativo balizado pelas notas de testes, provas e exames finais, como situações de provação, redutoras de auto-estima, podem inconscientemente estar contribuindo para uma destruição lenta e inexorável da pessoa dos sujeitos envolvidos em tal processo, além de não se poder constituir numa forma de realização profissional para os condutores destas atividades.

É possível instaurar-se um processo de verificação e de avaliação da auto-aprendizagem, em moldes a se constituir uma forma de auto-realização, de expansão interior, e de consolidação positiva de auto-estima, sem se fazer apelos a provas. Quando a autora ingressou na UNICAMP, em sua Faculdade de Educação, as instruções metodológicas recebidas foram sempre no sentido da não utilização de provas, uma vez que estas apenas provariam que o docente teria trabalhado de olhos vendados, donde a necessidade de tal recurso discutível.

No planejamento do primeiro curso que ministrou em Psicologia Educacional - Adolescência, prova era considerada uma palavra pornográfica no glossário pedagógico dos membros integrantes da equipe. Talvez, por isso mesmo, subliminamente, tenha penetrado em seu sistema conceptual, os determinantes da gênese da temática presentemente abordada nesta dissertação.

A constatação da possibilidade de uma sistemática de trabalho, com base no somatório de desempenhos observáveis durante todas as aulas, ao longo de um semestre, e a experien

ciação dos resultados positivos que este processo ensejava, davam uma justificativa de sua validade no próprio eco recebido dos alunos, com a contrapartida das reclamações frequentes *contra* as situações de provas a que se viam submetidos noutras disciplinas. Uma sistemática de avaliação, ensejando *reposições e recuperação de conceito*, chances reiteradas de reestudar os temas propostos, livre discussão com os alunos sobre oportunidades de melhorar seu conceito e sua *nota*, após o insucesso de qualquer tipo de verificação de aprendizagem; bem como a insistência na motivação intrínseca da temática, provocadora de curiosidade intelectual, desde que adequadamente proposta, eram constatações óbvias por si mesmas, experienciadas numa praxis, mas sem o suporte científico de uma explicação.

A hipótese que se levantou, incidiu sobre o reverso da medalha, isto é, o processo contrário: as situações de provação, deixando antever a possibilidade de igual convalidação de achados científicos para uma sistemática contraposta; aquelas estratégias acima aludidas e outras que a criatividade dos educadores souber planejar, a fim de que as verificações e avaliações de auto-aprendizagem se possam transformar em estímulos positivos de auto-estima, numa crescente *expansão criadora* que vem constituindo-se a insistência de Abraham Maslow e a de seus seguidores.

Outras inferências poderiam ser tiradas deste trabalho, mas não lhe seriam diretamente pertinentes, por extrapolar as situações de provação, como área bem restrita do pro

blema proposto e da hipótese de trabalho formulada. Elas di
riam respeito aos reforços positivos de auto-estima na educaç
ção doméstica, na aprendizagem industrial de determinadas hab
ilitações práticas que exigem estágio e *prova* prática, bem
como na vida social em geral. Uma coisa é certa, mesmo que
seja apenas uma regra comum, quase axiomática, no comportamento
humano: *Ninguém gosta de ser submetido a exame*. Isto é vá
lido para crianças e, *a fortiori* para adultos, valendo, também,
para quem submete uma dissertação de Mestrado a uma Comissão
Julgadora...

ANEXOS

1. INSTRUMENTO ORIGINAL
2. TRADUÇÕES DO INSTRUMENTO
3. INSTRUMENTO UTILIZADO
4. ESCALA OCUPACIONAL

ANEXO 1 - INSTRUMENTO ORIGINAL

QUESTIONÁRIO

AUTO - ESTIMA

1. I feel that I am a person of worth, at least on an equal plane with others.

almost always

often

sometimes

seldom

never

2. I feel that I have a number of good qualities.

almost always

often

sometimes

seldom

never

3. I am able to do things as well as most other people.

almost always

often

sometimes

seldom

never

4. I feel I do not have much to be proud of.

almost always

often

sometimes

seldom

never

5. I take a positive attitude toward myself.

almost always

often

sometimes

seldom

never

6. Sometimes I think I am no good at all.

almost always

often

sometimes

seldom

never

7. I am a useful guy to have around.

almost always

often

sometimes

seldom

never

8. I feel that I can't do anything right.

almost always

often

sometimes

seldom

never

9. When I do a job, I do it well.

almost always

often

sometimes

seldom

never

10. I feel that my life is not very useful.

almost always

often

sometimes

seldom

never

ANEXO 2 - TRADUÇÕES DO INSTRUMENTO

INSTRUÇÕES

- Leia atentamente cada uma das quatro setenças (a, b, c, d) que fazem parte de cada item.
 - Coloque um X na sentença que, em sua opinião, apresenta uma linguagem mais clara, não oferecendo nenhuma dúvida para você.
 - Responda em primeiro lugar o item número 1, passando em seguida para o número dois, três, quatro, etc...
 - Responda sozinho, evitando comunicar-se com seus colegas.
-
1. a) eu sinto que sou uma pessoa de valor, ao menos coloca da no mesmo plano com as outras pessoas,
 - b) eu acho que tenho valor como pessoa, pelo menos em pê de igualdade com os outros,
 - c) eu sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos em um plano igual com os outros,
 - d) sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos de tanto valor quanto os outros.

2.
 - a) eu sinto que tenho um conjunto de boas qualidades,
 - b) eu acho que tenho muitas qualidades,
 - c) eu sinto que tenho um certo número de boas qualidades,
 - d) sinto que tenho uma porção de boas qualidades.

3.
 - a) eu sou capaz de fazer coisas igual à maioria das outras pessoas,
 - b) eu sou capaz de fazer coisas tão bem quanto muitas outras pessoas,
 - c) eu sou capaz de fazer coisas tão bem quanto outras pessoas,
 - d) sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das outras pessoas.

4.
 - a) eu sinto que não tenho muitas coisas das quais me orgulhar,
 - b) eu acho que não tenho muito do que me orgulhar,
 - c) eu sinto que não tenho motivo de orgulho,
 - d) sinto que não tenho muito de que me orgulhar.

5.
 - a) eu tomo uma atitude positiva em relação a mim mesmo,
 - b) eu tomo atitudes positivas com relação a mim mesmo,
 - c) eu tomo uma atitude positiva comigo mesmo,
 - d) tomo uma atitude positiva para comigo mesmo.

6. a) às vezes eu acho que não sou de muito valia,
b) algumas vezes eu acho que não sou muito bom (boa),
c) eu acho que não sou totalmente bom,
d) às vezes penso que não valho nada.
7. a) eu sou uma pessoa útil para se ter por perto,
b) eu sou uma pessoa útil que vale a pena ter por perto,
c) eu sou uma pessoa útil de se ter por perto,
d) sou uma pessoa útil para os que me rodeiam.
8. a) eu sinto que não sou capaz de fazer algo certo,
b) eu acho que não consigo fazer nada certo,
c) eu sinto que não posso fazer qualquer coisa corretamente,
d) sinto que não consigo fazer nada certo.
9. a) quando faço um trabalho, faço-o bem,
b) quando faço alguma coisa, faço bem,
c) quando faço um serviço, faço-o bem.
10. a) eu sinto que minha vida não é muito útil,
b) eu não acho a minha vida muito útil,
c) eu acho que minha vida não é muito útil.

ANEXO 3 - INSTRUMENTO UTILIZADO

Nº _____

DATA _____

LOCAL _____

APLICADOR _____

CODIFICADO POR _____

CONFERIDO POR _____

Estamos realizando uma pesquisa com estudantes da cidade de Campinas.

Pedimos sua colaboração para responder ao presente questionário. Suas respostas irão ajudar-nos a melhorar nosso conhecimento a respeito dos problemas e do comportamento dos nossos jovens.

Não escreva seu nome. As respostas serão confidenciais.

Cordialmente agradecida

Gislene de Campos Oliveira

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas

INSTRUÇÕES

1. Leia o material cuidadosamente
2. Marque a resposta que melhor indica sua auto-percepção no espaço à esquerda
3. Não deixe nenhum item sem resposta
4. O tempo não está determinado. Trabalhe com vagar mas com diligência
5. À medida que concluir, entregue todo o material e, por favor, retire-se silenciosamente.

1. Sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos de tanto valor quanto os outros.

- () quase sempre
- () freqüentemente
- () às vezes
- () raramente
- () nunca

2. Eu acho que tenho muitas qualidades.

- () quase sempre
- () freqüentemente
- () às vezes
- () raramente
- () nunca

3. Sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das outras pessoas.

- quase sempre
- freqüentemente
- às vezes
- raramente
- nunca

4. Eu acho que não tenho muito do que me orgulhar.

- quase sempre
- freqüentemente
- às vezes
- raramente
- nunca

5. Eu tomo atitudes positivas com relação a mim mesmo.

- quase sempre
- freqüentemente
- às vezes
- raramente
- nunca

6. Algumas vezes eu acho que não sou muito bom (boa).

- quase sempre
- freqüentemente
- às vezes
- raramente
- nunca

7. Sou uma pessoa útil para os que me rodeiam.

- quase sempre
- frequentemente
- às vezes
- raramente
- nunca

8. Eu acho que não consigo fazer nada certo.

- quase sempre
- frequentemente
- às vezes
- raramente
- nunca

9. Quando faço alguma coisa, faço bem.

- quase sempre
- frequentemente
- às vezes
- raramente
- nunca

10. Eu sinto que minha vida não é muito útil.

- quase sempre
- frequentemente
- às vezes
- raramente
- nunca

1. Você já terminou de cursar o 2º. grau?

SIM () NÃO ()

Em que escola? _____

2. Você já prestou vestibular alguma vez?

SIM () NÃO ()

Em caso afirmativo:

Quando? _____

Onde? _____

Qual foi o resultado? _____

3. Você fez inscrição para FUVEST?

SIM () NÃO ()

4. Em ordem de hierarquia, quais foram suas três opções?

a) _____

b) _____

c) _____

5. Na realidade, qual é sua verdadeira opção?

Muito obrigada por ter respondido a todas as ques
tões até aqui. Para finalizar, gostaríamos de ter algumas in
formações a seu respeito:

1. SEXO: () masculino () feminino
2. ESTADO CIVIL:
 () solteiro () casado () viúvo
 () desquitado () outro
3. DATA DE NASCIMENTO: _____/_____/_____
4. OCUPAÇÃO: (por favor, se trabalhar, indique sua profis
 são, descrevendo-a da forma mais detalhada
 possível).

5. SITUAÇÃO DE TRABALHO:

() EMPREGADO

Quantos empregados tem a firma em que você trabalha:

() até 10 () de 10 a 100 () mais de 100

() EMPREGADOR

Quantos empregados tem sua firma:

() até 10 () de 10 a 100 () mais de 100

() TRABALHA POR CONTA PRÓPRIA

() OUTRO. QUAL? _____

Se você trabalhar, não responda às perguntas de 6 a 9.

6. ESCOLARIDADE DO PAI:

- analfabeto
- alfabetizado
- primário incompleto
- primário completo
- secundário incompleto
- secundário completo
- superior incompleto
- superior completo
- não sei

7. ESCOLARIDADE DA MÃE:

- analfabeta
- alfabetizada
- primário incompleto
- primário completo
- secundário incompleto
- secundário completo
- superior incompleto
- superior completo
- não sei

8. OCUPAÇÃO DO PAI: (por favor, indique a profissão de seu pai descrevendo-a da forma mais detalhada possível)

9. SITUAÇÃO DE TRABALHO DO PAI:

 EMPREGADO

Quantos empregados tem a firma em que ele trabalha:

 até 10 de 10 a 100 mais de 100 EMPREGADOR

Quantos empregados tem a firma dele:

 até 10 de 10 a 100 mais de 100 TRABALHA POR CONTA PRÓPRIA APOSENTADO DESEMPREGADO OUTRO. QUAL? _____ NÃO SEI

COMENTÁRIO SOBRE ESTE QUESTIONÁRIO

Escreva abaixo, qualquer tipo de impressão que lhe causou este questionário. Fale espontaneamente de seus sentimentos, sem preocupar-se com o que vamos pensar de suas afirmativas. Diga o que lhe vier à cabeça.

ANEXO 4 - ESCALA OCUPACIONAL

O seguinte esquema representa uma versão modificada da hierarquia de prestígio, utilizada por Bertram Hutchinson (1) em seu estudo TRABALHO E MOBILIDADE. Difere da escala empregada por este autor principalmente porque separa *Supervisão de Trabalho Manual de Ocupações Não-Normais de Rotina*, do que resultam 7 em vez de 6 categorias.

As rubricas dadas às diferentes categorias não são exaustivas, isto é, não abrangem todas as ocupações que se podem classificar nas categorias respectivas. Sugerem simplesmente os protótipos. As ocupações não relacionadas devem ser enquadradas de acordo com o julgamento da equipe de codificação.

Conforme foi estabelecido na reunião de planejamento da codificação, realizada no C.R.P.E. em São Paulo, na segunda semana de setembro de 1963, os coordenadores estaduais estão autorizados a fazer as alterações que se impuserem face às circunstâncias especiais de que se reveste o exercício de certas ocupações nos diferentes Estados. Entretanto, essas alterações devem ser bem ponderadas e cuidadosamente anotadas.

(1) Bertram Hutchinson e outros. *Estratificação, Mobilidade no Trabalho*. MEC/INEP. 1960.

1. ALTOS CARGOS POLÍTICOS E ADMINISTRATIVOS. PROPRIETÁRIOS
DE GRANDES EMPRESAS E ASSEMELHADOS

Banqueiro

Deputado

Desembargador

Diplomata

Diretor Superintendente de grande companhia (inclusive Ban
co) com 50 subordinados ou mais

Dono de empresas comerciais ou equivalente com 50 emprega
dos ou mais

Fazendeiro com 50 empregados ou mais

General. Brigadeiro. Almirante.

Industrial com 100 empregados ou mais

2. PROFISSÕES LIBERAIS. CARGOS DE GERÊNCIA OU DIREÇÃO. PROPRIETÁRIOS DE EMPRESAS DE TAMANHO MÉDIO.

Comerciante - 11 a 49 empregados ou *muitos* empregados
 Corretor de imóveis com mais de 10 empregados ou *muitos* empregados
 Delegado de Polícia (São Paulo)
 Diretor de repartição pública
 Fazendeiro ou pecuarista - 11 a 49 empregados ou *muitos* empregados
 Fazendeiro ou pecuarista, sem informação sobre o número de empregados
 Fiscal de Consumo
 Fiscal de Rendas Estaduais (São Paulo)
 Gerente de Banco
 Gerente de Pessoal
 Industrial ou dono de fábrica - 11 a 99 empregados ou *muitos* empregados
 Industrial, sem informação sobre o número de empregados
 Juiz - Promotor
 Oficiais das Forças Armadas (exceto General, Brigadeiro, Almirante e Tenente)
 Prefeito - Vereador
 Professor Universitário
 Tabelião - Dono de Cartório - Escrivão de Cartório - Oficial Maior

Profissões Liberais e Assemelhadas (*)

Advogado
 Agrônomo

(*) Profissões liberais poderão passar a 1 se forem proprietários ou dirigentes de grandes empresas.

Arquiteto

Dentista

Economista

Engenheiro

Engenheiro Químico

Farmacêutico (diplomado)

Médico

Veterinário

3. POSIÇÕES MAIS BAIXAS DE SUPERVISÃO OU INSPEÇÃO DE OCUPAÇÕES NÃO-MANUAIS, PROPRIETÁRIOS DE PEQUENAS EMPRESAS COMERCIAIS, INDUSTRIAIS, AGRO-PECUÁRIAS ETC.

Administrador de Fazenda com mais de 10 empregados

Agente de Correio (Chefe de Agência)

Agente de Estatística

Aviador (sem especificar)

Bibliotecário

Caixa (bancário)

Chefe de escritório ou de Secção em Repartição Pública

Chefe de Pessoal

Chefe de Secretaria

Coletor Estadual e Federal

Comerciante Imobiliário (conta própria)

Comerciante ou Dono de Estabelecimento Comercial, com 2 a 10 empregados ou *alguns* ou *vários* empregados (*inclusive dono de hotel*)

Comerciante (sem especificar)

Conferente de Alfândega

Construtor (sem referência a número de empregados)

Contador, Contabilista ou Guarda-Livros

Corretor de Imóveis (com 2 a 10 empregados)

Delegado Regional de Ensino (São Paulo)

Desenhista (empregado e conta própria)

Despachante com mais de 1 empregado

Dono de Farmácia (sem diploma)

Dono de Máquina de Café até 5 empregados

Escrevente de Cartório

Forças Armadas - (Tenente e Sub-tenente do Exército e equivalente na Aeronáutica e Marinha)

Industrial ou Dono de Fábrica (de 2 a 10 empregados)

Inspetor de Ensino (São Paulo)

Jornalista

Lançador de Prefeitura

Oficial de Marinha Mercante

Pastor Protestante

Professor Secundário. Diretor de Escola Secundário

Proprietário (sem especificar *do que*)

Proprietário Rural - 2 a 10 empregados ou *vários* empregados

Protético com um ou mais empregados

Químico Industrial (sem curso superior)

Representante de firma comercial - 2 a 10 empregado e sem referência a número de empregados

Tesoureiro

Topógrafo

4. OCUPAÇÕES NÃO-MANUAIS DE ROTINA E ASSEMELHADAS

Apicultor - sem informação sobre a propriedade da terra
Administrador de fazenda (até 10 empregados)
Almoxarife
Artista (sem especificar)
Auxiliar de Escritório
Bancário (sem especificar)
Caixa de firma comercial
Chefe de Estação de Estrada de Ferro
Comerciário (sem especificar e sem empregado)
Conferente (exceto Conferente de Alfândega - que fica na 3)
Corretor de Imóveis com menos de 2 empregados
Datilógrafo
Despachante de Companhia de Aviação
Despachante sem empregado ou com 1 empregado
Dono de Estabelecimento Comercial sem empregado e com 1 empregado
Escriturário
Escrivão de Polícia
Ferroviário (sem especificar)
Fiscal da Prefeitura
Funcionário Público (sem especificar)
Gerente de casa comercial de tamanho médio (2 a 10 subordinados)
Locutor
Músico
Professor de Música
Professor Primário. Diretor de Escola Primária
Propagandista (empregado)
Protético sem empregados
Publicitário (sem especificar)
Radialista
Radiotelegrafista
Recepcionista
Repórter

Revisor

Sargento

Sitiantes proprietário (com 1 empregado ou sem empregado)

Sitiantes (sem informação sobre o número de empregados)

Técnico de Laboratório

Telegrafista

Vendedor de Firma

Vendedor de Produtos Farmacêuticos

Viajante Comercial

5. SUPERVISÃO DE TRABALHO MANUAL E OCUPAÇÕES ASSEMELHADAS

Agricultor (por conta própria) com um ou nenhum empregado
Apontador de Obras
Artífices com 2 a 4 empregados
Chefe de Estiva
Chefe de Obras
Chefe de Turma
Chefe de Trem
Chefe de Secção (fábrica)
Contramestre
Cozinheiro (restaurante de 1.ª classe)
Empreiteiro
Feitor ou Capataz
Fiscal de Transporte Coletivo
Guarda Aduaneiro
Inspetor de Obras (não é Engenheiro)
Inspetor de Polícia
Inspetor de Serviço (oficina mecânica) (automóveis)
Mestre (indústria)
Mestre de Obras

6. OCUPAÇÕES MANUAIS ESPECIALIZADAS E ASSEMELHADAS

Agricultor - moeiro ou parceiro (*)
Alfaiate
Barbeiro
Cabelereiro
Carpinteiro
Chacareiro
Chapeleiro
Cinegrafista
Cortador de Luvas
Dono de Banca de Jornais e Revistas
Dono de Lenhadora
Dono de Pensão
Dono de Olaria
Dono de Quitanda
Eletricista
Encanador ou Bombeiro
Feirante
Ferreiro
Fiscal de Feira
Fotógrafo
Funileiro
Marceneiro
Mecânico
Motorista
Músico de Banda
Operador de Cinema
Ourives
Padeiro (Distribuidor) por conta própria
Pedreiro
Pintor

(*) O arrendatário rural deve ser classificado pelo número de empregados, sendo os limites os mesmos estabelecidos para o administrador.

Relojoeiro
Sapateiro
Seleiro
Serralhereiro
Técnico de Tecidos
Técnico de TV
Vidraceiro
Zelador de Edifício

7. OCUPAÇÕES MANUAIS NÃO ESPECIALIZADAS

Barqueiro
Carregador
Carroceiro
Cobrador de ônibus
Coletor de lixo
Cozinheiro
Dono de charrete
Entregador
Foguista
Guarda-noturno
Lavrador (sem empregados)
Lustrador
Marinheiro
MOTORNEIRO
Pedreiro
Pescador
Poceiro
Porteiro
Tintureiro (sem empregados)
Trabalhador rural
Vendedor ambulante

BIBLIOGRAFIA

- ABERASTURY, A. y M. Knobel. *La Adolescencia Normal*. 3a. edición. Buenos Aires: Editorial Paidós. 1974.
- AUSUBEL, David P. Edmund V. Sullivan. *Theory and Problem of Child Development*. 2a. edición. New York: Grune & Stratton. 1970.
- BACHMAN, Gerald G. and P.M. O'Malley. "Self-esteem in young Men: a longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment", in *Journal of Personality and Social Psychology*. American Psychological Association Inc, vol.35, número 6 . june . 1977.
- BACKMAN, Carl W. e Paul F. Secord. *Aspectos Psicossociais da Educação*. Tradução de Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1971.
- BIGGE, Morris L. y Maurice P. Hunt. *Bases Psicológicas de la Educación*. Tradução a cargo da Editora Trillas, 4a. edición. México: Editorial Trillas. 1975.
- BLEGER, J., P. Giovachini y otros. *La Identidad en el Adolescente*. Compilador: C.D. Pierini. Buenos Aires: Colección Paidós-Asappia. 1973.

- BROOKS, Fowler D. *Psicología de la Adolescencia*. Tradução Argentina. 2a. edição. Buenos Aires: Editorial Kapelusz S/A. 1959.
- CALSYN, Robert J. and David A. Kenny. "Self concept of Chility and Perceived Evaluation of Others: cause or effect of academic achievement?" in *Journal of Educational Psychology*, American Psychological Association. vol.69. nº 2. 1977.págs. 126 - 146.
- CAMPBELL, Donald, Julian Stanley. *Diseños Experimentales y Cuasiexperimentales en la Investigación Social*. Tradução de Maurício Kitaigorodski. 1a. edição. Buenos Aires: Amorrutu Editores. 1973.
- COLADARCI, Arthur P. "Você como Professor: Significado da Psicologia Educacional" in *Leituras de Psicologia Educacional*. Org. de W.C. Morse e G.M. Wingo. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Nacional. 1973.
- DAVIS, Allison. "Socialization and Adolescent Personality" in *Adolescence Yearbook of the National Society for the Study of Education*. 43. 1944.
- DEBESSE, Maurice. *A Adolescência*. Tradução de Nataniel Costa. 3a. edição. Lisboa: Publicações Europa - América. 1965.

- DORIN, Lannoy. *Psicologia da Adolescência*. São Paulo: Editora do Brasil S/A . 1975.
- ERIKSON, Erik H. *Identidade, Juventude e Crise*. Tradução de Álvaro Cabral. 2a. edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1972.
- FREUD, Anna. *O Ego e os Mecanismos de Defesa*. Tradução de Álvaro Cabral. 3a. edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1974.
- FURTER, Pierre. *Educação e Vida*. Tradução de Paulo Rosas. 5a. edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda. 1973.
- FURTER, Pierre. *Juventude e Tempo Presente*. Tradução de Paulo Rosas, Petrópolis: Editora Vozes . 1975.
- GALLATIN, Judith Estelle. *Adolescência e Individualidade: uma abordagem conceitual da Psicologia da Adolescência*. Tradução de Antonio Carlos Amador Pereira e Rosane Amador Pereira. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda. 1978.
- GARRET, Henry E. *A Estatística na Psicologia e na Educação*. Tradução de M. E. de Mello Cunha e Renato Rocha. 29. volume. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S/A. 1962.
- GUASCH, Gérard-Philippe. *L'Adolescent et son Corps*. Paris: Éditions Universitaires . 1973.

- HILL, John C. *O Ensino e O Inconsciente*. Tradução de Eliana Sabino. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda. 1974.
- HUTCHINSON, Bertram e outros. *Estratificação, Mobilidade no Trabalho*. MEC/INEP . 1960.
- JERSILD, Arthur T. *Psicologia da Adolescência*. Tradução de José Severo de C. Pereira. 5a. edição. São Paulo: Editora Nacional. 1973.
- JONES, Franklin R. and M.T. Swain. "Self-concept and Delinquency Proness" in *Adolescence*. Vol. XII. Nº 48. Winter. New York: Libra Publishers. 1977.
- KERLINGER, Fred N. *Foundations of Behavioral Research*. 2a. Edição. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1973.
- KOHLBERG, Lawrence and Carol Gilligan. "The Adolescent as a Philosopher: The Discovery of the Self in a Post Conventional World", in *12 to 16 Early Adolescence*. Edited by Jerome Kagan and Robert Coles. New York: N.W.W. Norton & Company . 1972.
- LAING, R.D., H. Phillipson e A.R. Lee. *Percepção Interpessoal*. Tradução de Ernesto Bono. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado do Tijuca Ltda. 1972.
- LEIF, Joseph e Jean Delay. *Psicologia e Educação*. Tradução a cargo da Equipe Livraria Freitas Bastos. Vol. Segundo: O Adolescente. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S/A . 1971.

- LEWIN, Kurt. *Teoria Dinâmica da Personalidade*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 1975.
- MAHER, James P. e Ezequiel Theodoro da Silva. "Um Comentário sobre a Metodologia Utilizada em Vestibulando: Mudança de Valores em um Ano de Cursinho". in *Ciência e Cultura*. SBPC. Vol.31. abril. 1979.
- MALTZ, Maxwell. *Liberte sua Personalidade*. Tradução de Urbano M. Noronha. São Paulo: Summus Editorial Ltda.s/data.
- MALTZ, Maxwell. *Psicologia da Auto-Imagem*. Tradução de E. Jacy Monteiro. São Paulo: Summus Editorial Ltda. s/data.
- MASSARO, Geraldo e Euclides A. de Castilho. "Vestibulando: Mudança de Valores em um Ano de Cursinho". in *Ciência e Cultura*. SBPC. Vol.30 .Nº.6 .junho de.1978.
- MAY, Rollo. *O Homem à Procura de Si Mesmo*. Tradução de Áurea Brito Weissenberg. 4a. Edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes .1973.
- MCCANDLESS, Boyd R. *Children and Adolescents - Behavior and Development*.N.Y. : Holt. Rinehart and Winston .1967.
- MOSQUERA, Juan José Mouriño. *Adolescência e Provação*. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora. 1974.

MUSSEN, Paul Henry, John J., Conger & Jerome Kagan. *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. Tradução de Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Editora Harper & Row do Brasil Ltda. 1977.

MUUSS, Rolf E. *Teorias da Adolescência*. Tradução do Instituto Wagner de Idiomas. 3a. Edição. Minas Gerais: Interlivros. 1973.

NICK, Eva e Sheilah R. de O Kellner. *Fundamentos de Estatística para as Ciências do Comportamento*. 2a. Edição. Rio de Janeiro: Editora Renes. 1971.

OKUN, Morris A. and J. Sasfy. "Adolescence the Self-Concept and Formal Operations" in *Adolescence*. Vol. XII. Nº 47. Fall. New York: Libra Publishers, Inc. 1977.

ORIGLIA, D. et H. Ouillon. *L'Adolescent*. 9a. Edição. Paris: Les Éditions ESF. 1975.

PASTORE, José e Ana M.F. Bianchi. *A Regionalização do Ensino Superior em São Paulo*. IPE e Secretaria da Economia e Planejamento de São Paulo. Capítulo V. 1972.

PFROMM NETTO, Samuel. *Psicologia da Adolescência*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora e Editora da Universidade de São Paulo. 1968.

- RADFORD, John e Richard Kirby. *A Pessoa em Psicologia*. Tradução de Eduardo D'Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1975.
- ROCHEBLAVE-SPENLE .A.M. *L'Adolescent et Son Monde*. Paris: Éditions Universitaires. 1971.
- RODRIGUES, Marlene. *Psicologia Educacional*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil. 1976.
- ROGERS, Carl R. *Liberdade para Aprender*. Tradução de Edgar de Godoi M. Machado e Márcio P. de Andrade. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais Ltda. 1973.
- ROGERS, Carl R. *Tornar-se Pessoa*. Tradução de Manuel J. do Carmo Ferreira. 2a. Edição. Santos: Livraria Martins Fontes. 1973.
- ROGERS, Carl R. et G. Marian Kinget. *Psychothérapie et Relations Humaines*. Tradução de Studia Psychologica de Louvain. Vol.1. 6^{ème} Edition. Louvain: Publications Universitaires . 1973.
- ROKEACH , Milton. *The Open and Closed Mind*. New York: Basic Books. Inc. 1960.
- ROSENBERG, Morris. *A Lógica da Análise do Levantamento de Dados*. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1976.