

Autoconceito de jovens sobre o ofício de estudante no ensino médio público no Distrito Federal: reconstrução analítica com base na teoria fundamentada¹

Isabella de Sá Félix²

Resumo

Este artigo utilizou a teoria fundamentada para analisar como jovens do ensino médio em uma escola pública periférica do Distrito Federal compreendem o que é ser estudante e como se veem nesse ofício, considerando marcadores sociais de raça e gênero. A pesquisa qualitativa, fundamentada em entrevistas, observações e questionários aplicados a 81 estudantes, revela duas categorias principais de autoconceito: “escolar” e “comportamental”. Os resultados indicam que o “autoconceito comportamental” é mais frequente e apresenta variações significativas segundo raça e gênero. Enquanto rapazes, independentemente da cor, tendem a ter uma percepção positiva sobre suas capacidades escolares, jovens negras mostram maior incidência de autoconceito não positivo. Além disso, estudantes negros, sobretudo do gênero masculino, evidenciam maior internalização de estigmas comportamentais, refletindo práticas escolares que reforçam desigualdades raciais e de gênero. O estudo destacou a importância de que a escola, enquanto instituição social, reconheça essas dinâmicas para promover ambientes mais inclusivos e equitativos, ressaltando a influência da percepção social na construção da autoimagem dos estudantes.

Palavras-chave

Juventude. Autoconceito. Raça. Gênero. Teoria fundamentada.

¹ Agradeço à professora dra. Wivian Weller pelas valiosas contribuições, leituras e sugestões realizadas durante o processo de elaboração deste artigo.

² Doutoranda em Educação na Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil; professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil. E-mail: isabella.desafelix@gmail.com.

Young people's self-concept of the student role in public high schools in the Federal District, Brazil: an analytical reconstruction based on grounded theory

Isabella de Sá Félix¹

Abstract

This article used grounded theory to analyze how high school students at a public school in a low-income area of the Federal District, Brazil, understand what it means to be a student and how they perceive themselves in this role, considering the social markers of race and gender. The qualitative study, based on interviews, observations, and questionnaires administered to 81 students, identified two main categories of self-concept: “academic” and “behavioral”. The results indicated that “behavioral self-concept” was more prevalent and showed significant variations according to race and gender. While male students, regardless of race, tended to have a positive perception of their academic abilities, black female students showed a higher incidence of non-positive self-concept. Moreover, black students, particularly males, demonstrated greater internalization of behavioral stigmas, reflecting school practices that reinforce racial and gender inequalities. The study highlighted the importance of schools, as social institutions, recognizing these dynamics in order to promote more inclusive and equitable environments, emphasizing the influence of social perception on the construction of students' self-image.

Keywords

Youth. Self-concept. Race. Gender. Grounded theory.

¹ PhD candidate in Education, University of Brasília, Federal District, Brazil; teacher at the State Department of Education of the Federal District, Federal District, Brazil. Email: isabelladesafelix@gmail.com.

Introdução

Ao reconhecer que a escola desempenha um papel na manutenção da ordem social, frequentemente privilegiando sujeitos favorecidos e convertendo desigualdades sociais em desigualdades escolares, conforme discutido por Bourdieu e Saint-Martin (1975), torna-se relevante compreender como essas dinâmicas se expressam no cotidiano educativo. No ensino médio, etapa marcada pela intensificação da construção identitária e de projetos de vida, ganha destaque a análise de como os jovens significam a experiência escolar e o que entendem por ser estudante.

Mais do que uma posição institucional, o “ofício de estudante” envolve a incorporação de normas, expectativas e valores socialmente produzidos, que influenciam a forma como os sujeitos percebem suas capacidades e pertencimentos. Investigar essas construções permite acessar dimensões subjetivas da escolarização e compreender como os estudantes atribuem sentido às práticas e exigências escolares.

Essa análise torna-se ainda mais relevante quando se consideram marcadores sociais como raça e gênero, que atravessam as trajetórias escolares e influenciam tanto as experiências vividas quanto a construção do autoconceito. Assim, compreender como jovens de diferentes pertencimentos se percebem como estudantes contribui para evidenciar como a escola pode reproduzir ou tensionar desigualdades sociais.

O autoconceito, por sua vez, constitui-se nas relações sociais. Conforme Franco (2009), a autoestima é um fenômeno social, construído a partir das interações e experiências dos sujeitos. No contexto escolar, isso implica reconhecer que as percepções sobre si como estudante são influenciadas pelas relações estabelecidas com professores e colegas, bem como pela própria instituição. Em geral, estudantes rotulados como “indisciplinados” ou com baixo desempenho tendem a desenvolver percepções negativas de si, impactando seu engajamento nas atividades escolares, conforme aponta Oliveira (1994).

Nesse sentido, ao adotar a teoria fundamentada como orientação metodológica, esta pesquisa buscou construir interpretações ancoradas nos dados empíricos, evidenciando os processos sociais que permeiam a relação dos jovens com a escola e com o saber. Dessa forma, pretendeu-se contribuir para a compreensão das trajetórias escolares no ensino médio e dos sentidos atribuídos pelos estudantes à sua experiência escolar.

Metodologia

Nesta pesquisa, o trabalho de campo foi realizado em uma escola pública de ensino médio do Distrito Federal (DF), envolvendo observações, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionário em turmas do segundo ano. O objetivo foi compreender como os jovens constroem seu autoconceito como estudantes, considerando marcadores sociais como raça e gênero. Assim, ao adotar a teoria fundamentada, a pesquisa buscou produzir interpretações enraizadas nas experiências dos estudantes, preservando a articulação entre dados empíricos e construção teórica.

A teoria fundamentada surgiu em um contexto de predominância de métodos quantitativos, propondo a valorização da pesquisa qualitativa com rigor metodológico, por meio de procedimentos sistemáticos de coleta e análise. Seu princípio central é a construção de interpretações teóricas ancoradas nos dados empíricos, articulando teoria e empiria de forma contínua. Ao longo de sua consolidação, a abordagem começou a enfatizar a sistematicidade analítica e a produção de categorias conceituais capazes de explicar processos sociais. Nesse contexto, diferencia-se de teorias elaboradas apenas no plano abstrato ao defender que o conhecimento deve emergir da realidade investigada, mantendo forte vínculo com a experiência empírica, conforme discute Tarozzi (2011, p. 20, grifos do autor):

Os fundadores alocam uma clara distinção entre uma teoria construída dentro do espaço acadêmico (*armchair theory*) e a que resulta de um trabalho de campo. Aqui está o conceito, intraduzível, de *grounded*, que significa ao mesmo tempo: enraizado, embasado, mas também encravado, firme à terra (referido a aviões, em inglês), ou então pôr as bases, ensinar os primeiros rudimentos, preparar o fundo de um desenho. Portanto, o fundamento nos dados de uma teoria *grounded* tem algo de carnal, de sólido, é um enraizamento vital na experiência dos fatos, forte, intenso, às vezes até violento. Ao mesmo tempo, é um enraizamento preciso, pontual e, por causa disso, pode ser a base para construções sucessivas; é um terreno sobre o qual pode-se construir complexas teorias formais.

A teoria fundamentada pode ser compreendida, portanto, tanto como um método quanto como uma orientação metodológica mais ampla. Trata-se de um modo de pensar a investigação social que articula teoria e empiria de forma contínua, orientando o processo de análise ao mesmo tempo em que fornece instrumentos específicos para o tratamento dos dados empíricos, conforme discutem Cohen e Manion (1980). Nesse sentido, o seu objetivo central é elaborar interpretações teóricas que emergjam diretamente dos dados coletados no campo de pesquisa, estabelecendo uma relação estreita entre investigação empírica e construção conceitual.

No plano metodológico, um dos princípios fundamentais da teoria fundamentada é o método da comparação constante, inicialmente apresentado por Glaser (1965). Esse procedimento consiste na análise contínua dos dados coletados, em que cada nova informação é constantemente comparada com as demais, permitindo o refinamento progressivo das categorias analíticas. Esse movimento comparativo possibilita que os conceitos emergentes sejam continuamente confrontados com os dados empíricos, fortalecendo a consistência da interpretação teórica construída ao longo da pesquisa.

O contexto social no qual a escola está inserida é marcado por desigualdades socioeconômicas e por uma população majoritariamente composta por jovens provenientes de famílias de baixa renda, realidade comum em diversas regiões administrativas do DF. Esse cenário transforma o espaço escolar em um ambiente privilegiado para observar como diferentes marcadores sociais, especialmente de raça e gênero, atravessam as experiências educativas e influenciam a trajetória dos estudantes.

A aproximação com o campo empírico ocorreu inicialmente por meio da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de Ciências Sociais da Universidade de Brasília (UnB), possibilitando o contato direto com o cotidiano escolar e com os estudantes. Durante esse período, foram observadas situações vivenciadas por jovens negros marcadas por processos de estigmatização e marginalização, frequentemente naturalizados nas interações cotidianas. Ressalta-se que todos os estudantes participantes tiveram suas identidades preservadas, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica, garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações, bem como a devida autorização para participação e divulgação dos dados produzidos no estudo, adquirida por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado aos pais dos estudantes participantes.

A partir dessas observações iniciais, estabeleceu-se um diálogo mais próximo com alguns estudantes da escola, permitindo compreender melhor suas percepções sobre a experiência escolar e sobre suas trajetórias educacionais. Como estratégia metodológica inicial, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com parte dos alunos, buscando captar suas narrativas sobre o cotidiano escolar, as relações estabelecidas no interior da escola e as formas como percebiam a si mesmos nesse espaço.

As entrevistas desempenharam papel fundamental na construção do instrumento de pesquisa posteriormente utilizado. Com base nas questões e temas que emergiram dessas conversas, foi elaborado um questionário estruturado, composto por perguntas que contemplavam tanto características sociodemográficas dos estudantes quanto informações

sobre suas famílias, além de questões voltadas às percepções que possuíam sobre si mesmos, a escola e seus projetos de futuro.

O ofício de estudante e o “autoconceito escolar”

A análise do ambiente escolar como espaço de produção e reprodução de desigualdades permite compreender como determinadas experiências vividas pelos estudantes influenciam diretamente a construção de suas percepções sobre si. Nesse horizonte, o processo de desvalorização de estudantes que se encontram em condições sociais desfavoráveis evidencia uma dinâmica discutida por Bourdieu e Champagne (1992). Para os autores, o reconhecimento e a valorização de determinados estudantes no interior da escola não ocorrem de forma neutra; ao contrário, são produzidos a partir de categorias de julgamento que também estabelecem quem ocupa o lugar oposto, isto é, aqueles percebidos como menos capazes ou menos legítimos no espaço escolar.

Desse modo, a noção de autoconceito torna-se central para compreender como os estudantes elaboram sentidos sobre si na instituição escolar. Entretanto, essa construção não ocorre de maneira isolada: ela está profundamente relacionada à posição que o sujeito ocupa no interior da escola e às formas de reconhecimento social associadas à condição de estudante. Nesse aspecto, a presente discussão se aproxima da ideia de ofício de aluno, proposta por Perrenoud (1995). Para o autor, ser estudante pode ser compreendido como uma ocupação socialmente reconhecida, ainda que não remunerada. Assim como outras atividades socialmente legitimadas, o trabalho escolar exige competências específicas, envolve expectativas sociais e constitui a principal forma pela qual crianças e jovens obtêm reconhecimento e legitimidade no espaço público.

Os meios de sobrevivência não se limitam à questão material. Para existir, dependemos dos outros de uma forma ainda mais fundamental: temos necessidade que nos reconheçam uma identidade, uma utilidade, o direito de ser o que somos, de fazer o que fazemos. Ora, estes meios de sobrevivência, tanto a criança como o adolescente, retiram-nos essencialmente do seu ofício de alunos. O que é que um adulto diz a um jovem que conhece mal, senão fazer-lhe as perguntas sacramentais: “Como é que vai a escola? Trabalhas muito? És bom aluno?”. De que forma se poderia exprimir melhor que os jovens são, pelo menos fora do seu círculo de relações, considerados essencialmente como alunos? (Perrenoud, 1995, p. 15).

A centralidade desse ofício pode ser percebida no modo como a sociedade define e reconhece os jovens. Fora do círculo familiar ou de relações mais próximas, a identidade do

adolescente é frequentemente associada ao seu desempenho escolar: os jovens são frequentemente questionados sobre se estudam, se dedicam, se são “bons alunos”. Assim, boa parte do reconhecimento social de crianças e adolescentes está voltada à forma como exercem o papel de estudantes. O respeito, a valorização e a construção da identidade dos jovens estão, em grande medida, associados à sua posição na escola.

No entanto, nem todos vivem essa experiência da mesma forma. Estudantes que ocupam posições menos valorizadas precisam, muitas vezes, criar estratégias para conseguirem permanecer na escola. Em contextos com regras rígidas e muito controle, eles aprendem rapidamente a ajustar seu comportamento. Frequentemente, vivem uma espécie de “dupla vida”: cumprem o que os adultos esperam para evitar problemas, mas, em outros momentos, mantêm suas próprias formas de interação e expressão. Assim, aprender a “ser aluno” envolve entender as regras da escola, inclusive aquelas que não são ditas, e saber lidar com elas.

Nesse cenário, se insere a pesquisa que fundamenta este trabalho, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa orientada pela teoria fundamentada. Essa perspectiva metodológica baseia-se na imersão do pesquisador no campo empírico e na construção gradual de categorias analíticas a partir da interação com os dados, evitando a imposição prévia de hipóteses rígidas. Ainda assim, como destaca Charmaz (2009), o pesquisador não ingressa no campo de maneira completamente neutra: suas primeiras observações são orientadas por referenciais teóricos prévios e expectativas analíticas, ou, nos termos de Blumer (1969), por conceitos sensibilizadores.

Nesse processo analítico, percebeu-se que as experiências de desvalorização no ambiente escolar não se expressavam apenas por meio de indicadores clássicos de fracasso escolar, como reprovação ou evasão, mas por meio de efeitos simbólicos mais sutis, especialmente na forma como os estudantes constroem seu autoconceito e percebem-se no exercício do ofício de estudante. Assim, a articulação entre autoconceito e ofício de estudante emergiu como uma categoria analítica relevante para compreender como as desigualdades presentes no ambiente escolar influenciam as percepções que os jovens constroem sobre si mesmos e sobre sua posição nesse espaço.

A partir dessa perspectiva, inicia-se a análise dos dados empíricos produzidos na pesquisa. A seção seguinte dedica-se a examinar as respostas fornecidas pelos estudantes quando questionados sobre o que significa ser um “bom estudante”, buscando compreender quais valores, práticas e expectativas são mobilizados por eles na definição desse papel e de que maneira essas concepções dialogam com os processos de reconhecimento e desvalorização vivenciados no cotidiano escolar.

Análise das questões abertas do questionário

A codificação é a etapa da pesquisa na qual nos debruçamos sobre os dados obtidos ao longo do campo; nesses dados, buscamos os seus significados. A partir desse momento, o foco recai sobre a codificação dos discursos de autoconceito presentes nas respostas aos questionários. É preciso, entretanto, reforçar que essas etapas não ocorrem de forma rígida e sequencial, pois os elementos que permitem a codificação dos enunciados surgem durante o campo, nos registros das observações, nas interações com os sujeitos participantes da pesquisa e no próprio processo de elaboração do instrumento de coleta de dados. A primeira etapa da codificação na teoria fundamentada é a codificação inicial ou aberta, na qual os dados são analisados de maneira “bruta”, diretamente daquilo que foi observado. Nas etapas seguintes, passamos a refinar esses dados.

Codificação aberta

Durante o processo de codificação aberta, na etapa de tabulação dos dados, buscou-se manter os enunciados dos estudantes exatamente como foram apresentados. Ao organizar as respostas relacionadas ao autoconceito, é importante estabelecer conexões entre essas falas e aspectos como o contexto familiar, bem como marcadores sociais de raça e gênero. No entanto, as informações sobre os familiares dos participantes revelaram-se pouco relevantes para a análise do autoconceito, visto que a maioria das famílias apresentava níveis semelhantes de renda e escolaridade, o que limitava seu potencial como variável comparativa.

Para a variável de raça, seguiu-se o modelo de autodeclaração utilizado nos questionários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As opções de autodeclaração eram branco, preto, pardo, indígena e amarelo. Dos 81 respondentes, nenhum se declarou indígena e apenas 3 assinalaram amarelo, o que fez com que essa categoria fosse incorporada à categoria “não negro”. Seguindo a categorização do IBGE de agrupar as categorias preto e pardo enquanto negros, identificou-se um total de 45 negros e 36 não negros respondentes.

Quanto à variável de gênero, o instrumento de coleta deixava em aberto para respeitar a diversidade que pudesse surgir; porém, as respostas dos estudantes se limitaram a feminino e masculino. O resultado foi um total de 44 respondentes do gênero feminino e 37 respondentes do gênero masculino. O “autoconceito escolar” dos estudantes foi mensurado por meio das

respostas dadas à seguinte pergunta: “Você se considera um bom aluno? Por quê?”, presente no instrumento de coleta.

O Quadro 1 apresenta um recorte da tabulação realizada com os dados dos 81 respondentes, extraído da planilha original sem a aplicação de filtros de raça e gênero. A análise desses dados, em movimento contínuo de ida e volta, possibilitou a realização da codificação inicial, conduzida individualmente para cada participante. Esse processo pode ser observado na terceira coluna do Quadro 1, que exemplifica a codificação aberta elaborada a partir das respostas dos estudantes.

Quadro 1 – Fragmento da codificação aberta das respostas de autoconceito

Número de identificação	Você se considera um bom aluno? Por quê?	Codificação inicial
100	Mais ou menos, porque às vezes eu bagunço muito, mas me dou bem com os professores.	Ambivalência na resposta. Autoconceito centrado em comportamento e relações interpessoais, sem considerar o rendimento (“me dou bem com os professores”).
101	Muito bom.	Classificação positiva, mas sem justificativa.
102	Mais ou menos, porque sou preguiçoso.	Ambivalência na resposta. Reconhecimento de uma limitação de cunho comportamental (“preguiçoso”).
103	Não. Ainda posso dar o melhor de mim.	Classificação negativa. Reconhecimento de um desempenho insatisfatório, mas que pode ser revertido (“Ainda posso dar o melhor de mim”). Potencial percebido.
104	Sim. Esforço-me e dedico-me; portanto, tiro boas notas.	Classificação positiva. Autoconceito centrado em rendimento escolar e resultados. Reconhecimento de uma característica pessoal atrelada a uma crença na relação entre esforço e sucesso.
105	Mais ou menos. Às vezes, deixo-me levar pela preguiça.	Ambivalência na resposta. Reconhecimento de uma limitação de cunho comportamental (“preguiça”).

106	Sim, porque, quando quero, faço acontecer.	Classificação positiva. Reconhecimento de um desempenho satisfatório quando assim desejado. Potencial percebido.
107	Sim, sou esforçada.	Classificação positiva. Reconhecimento de uma característica pessoal atrelada a uma crença na relação entre esforço e sucesso.
108	Sim, pois tenho boa participação e boas notas, porém converso um pouco.	Classificação positiva. Autoconceito centrado em rendimento escolar e resultados. Reconhecimento de uma característica pessoal comportamental que pode interferir nos resultados (conversar em sala).

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Após a codificação aberta das 81 respostas dos estudantes, prosseguiu-se à segunda etapa da codificação da teoria fundamentada: a codificação focalizada (Charmaz, 2009). Aqui, é feita a escolha de quais códigos iniciais são mais significativos e podem ser utilizados para tratar dos discursos de forma mais integrada. Ao finalizar o processo da codificação aberta, retorna-se aos discursos para elencar quais códigos são mais frequentes e quais podem sintetizar mais discursos.

O processo de codificação exige um ir e vir constante nos dados. Possibilitou-se ver a integração dos discursos ao ler e reler as respostas, bem como ao revisitar as anotações do campo. Como as codificações iniciais foram feitas seguindo a ordem dos respondentes conforme foram tabulados, muitas vezes uma codificação que surgia em discurso posterior também servia em um discurso que já havia sido codificado anteriormente. A pesquisa qualitativa e a teoria fundamentada permitem que as ideias emergam ao longo de todo o processo de codificação e, muitas vezes, esclareçam pontos que ficaram ocultos em um primeiro momento.

Outro aspecto fundamental, que permite o rigor metodológico da codificação focalizada, é a organização dos dados. As categorias que serão criadas a partir dos códigos iniciais precisam ter respaldo nos dados originais, ou seja, nos discursos dos estudantes participantes. Uma estratégia utilizada foi o número de identificação dos respondentes. Esse número permite retornar aos dados originais e encontrar o discurso inicialmente codificado e que, posteriormente, criará as categorias de análise.

Codificação focalizada

Em um primeiro momento, o objetivo era compreender como esses jovens se percebiam enquanto estudantes, se o autoconceito era positivo ou negativo, além de analisar a frequência dessas leituras, considerando os marcadores de raça e gênero. No entanto, a codificação inicial levou a uma nova questão: a definição de “bom aluno”. Ao justificarem suas respostas, os jovens traziam suas percepções sobre ser um “bom aluno”, as quais se repetiam ao longo da codificação inicial, e algumas apontavam para uma orientação coletiva.

Além das respostas “sim”, “não” e “mais ou menos”, os estudantes traziam as justificativas, elencando elementos comportamentais, de desempenho e até mesmo de relação com os professores. Algumas dessas justificativas, após passarem pela codificação inicial, permitiram a codificação focalizada, direcionada ao que configura ser um “bom aluno”. O Quadro 2 apresenta esse movimento analítico, relacionando as codificações focais aos códigos iniciais sintetizados e aos discursos originais dos estudantes que lhes deram origem.

Quadro 2 – Codificação focal das respostas de autoconceito

Codificação Focal	Códigos iniciais sintetizados	Discursos originais
Não atrapalhar	- Autoconceito centrado em comportamento; - Foco em características de disciplina e comportamento; - Associação do silêncio ao bom comportamento; - Autoconceito positivo ao permitir a realização do trabalho dos professores.	113 – Sim, não converso muito e tento ao máximo fazer os deveres, e nunca respondo o professor; 116 – Sim, porque sou quieto; 120 – Sim, tenho boas notas, costumo prestar atenção nas aulas e, naquelas em que não presto, também não atrapalho, apesar de ser levemente bagunceiro; 123 – Sim, afinal sou quieta e estudiosa; 126 – Talvez. Pela metade de notas na escola, eu sou razoável, mas, em comportamento, em todas as questões escolares, eu sou boa.
Fazer acontecer e decidir quando dar o seu melhor	- Reconhecimento de um desempenho satisfatório quando assim desejado; - Potencial reconhecido; - Estudante com autonomia para ser um bom aluno.	106 – Sim, porque, quando quero, faço acontecer. 125 – Sim, porque, quando eu preciso estudar, estudo. 135 – Até a metade do ano, não. Na outra metade, sou até demais, porque sei que tenho capacidade de passar, mas, no começo do ano, gosto de ficar

conversando e matando aula; aí, para não reprovar, na outra metade dou meu melhor.

139 – Não, porque sei que tenho potencial, mas só uso quando acho necessário.

142 – Sim, pois tenho minhas formas de aprender.

Cumprindo meu dever de aluno	- Reconhecimento de uma característica pessoal atrelada a uma crença na relação entre esforço e sucesso; - Papel do bom estudante atrelado ao respeito à autoridade e às características comportamentais, não necessariamente atrelado ao rendimento; - Faço minha obrigação; - Respeito aos professores.	104 – Sim. Esforço-me e dedico-me; portanto, tiro boas notas; 107 – Sim, sou esforçada; 115 – Sim, porque ser um aluno é se dedicar e ter atenção nas aulas, respeitar os professores; 134 – Sim, porque eu cumpro com as minhas obrigações; 143 – Sim, por dar um bom exemplo e cumprir com o dever de aluno; 151 – Sim, consigo desempenhar meu papel de estudante e alcanço as médias impostas pelo colégio.
-------------------------------------	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A orientação coletiva sobre o que significa ser um “bom aluno”, conforme revelado pelos dizeres dos estudantes nas codificações focais “Cumprindo meu dever de aluno” e “Também não atrapalho”, parece estar ancorada em valores como esforço, dedicação e cumprimento das normas escolares. Ser considerado um “bom aluno” está associado à assiduidade, ao engajamento com as tarefas propostas e à obediência às regras institucionais, e pouco ao desempenho escolar satisfatório dentro dessas codificações.

Ao realizar o exercício da codificação focalizada, estabeleceram-se as categorias que nortearão a teoria fundamentada aqui proposta. As três codificações focalizadas apresentadas no Quadro 2 foram as mais representativas dos códigos iniciais elaborados, assim como as que mais encontraram referência diretamente nos dados, tanto que as três são códigos *in loco*, mas abarcam muitos dos discursos analisados.

O “autoconceito comportamental”

Os três códigos focalizados foram transformados em duas categorias analíticas para compreender como os estudantes definem o que é ser bom ou mau aluno. Esses três códigos

deram origem a duas categorias: “autoconceito comportamental” e “autoconceito escolar”. Essas categorias não dependem necessariamente de o estudante participante da pesquisa ter uma percepção positiva de si ou não, mas sim de como ele compreende o ofício de estudante e o que é esperado desse papel.

A categoria construída a partir dos códigos focalizados “Cumprindo meu dever de aluno” e “Também não atrapalho” revela uma orientação coletiva marcadamente normativa sobre o que significa ser um bom estudante. Os discursos agrupados nessa categoria indicam que, para muitos respondentes, a identidade do “bom aluno” está fortemente vinculada ao cumprimento de regras institucionais, à obediência à autoridade escolar e à execução de tarefas prescritas, em uma lógica que privilegia o comportamento alinhado às expectativas disciplinares da escola. Ser um “bom aluno”, nesse contexto, significa seguir um protocolo de condutas aceitáveis e previsíveis, muitas vezes associadas à passividade, ao silêncio e à conformidade.

É notável que, nesse conjunto de falas, não há valorização expressiva de atributos como criatividade, pensamento crítico ou desempenho escolar em si. O foco se desloca das capacidades cognitivas ou do potencial intelectual para a conduta comportamental, estabelecendo um modelo de “aluno ideal” que se caracteriza pela obediência e não transgressão. Em outras palavras, o “bom aluno” é aquele que não infringe as normas, mesmo que não se destaque por suas habilidades ou conquistas escolares.

Além disso, essa percepção é compartilhada também pelos estudantes que se reconhecem como “maus alunos”. Nesses casos, o autoconceito negativo está diretamente relacionado à transgressão desse modelo disciplinar, seja por conversas em sala de aula, pela ausência em determinadas aulas ou pela não realização das atividades propostas. Assim, mesmo aqueles que não se sentem adequados ao ideal de “bom aluno” reconhecem e validam esse padrão comportamental como referência. Isso indica o quanto essa noção de bom aluno como “não conversar e não responder o professor” (113) está naturalizada no imaginário escolar, funcionando como um parâmetro coletivo internalizado, que regula tanto o orgulho quanto a culpa dos sujeitos diante de suas práticas escolares.

Essa categoria, portanto, contribui para a compreensão das formas como a escola opera a construção de subjetividades a partir de normas e expectativas de conduta, e como os próprios estudantes, ao reproduzirem esses discursos, participam da manutenção de uma cultura escolar baseada na disciplina e na conformidade, em detrimento de perspectivas mais amplas de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

O “autoconceito escolar”

A categoria “Quando quero, faço acontecer” emergiu a partir de um código singular dentro do conjunto de dados, sendo a única que explicitamente remete à autonomia do estudante frente às suas escolhas e ações no contexto escolar. Essa categoria destaca-se por evidenciar a centralidade do sujeito em sua trajetória escolar, revelando uma percepção de que o sucesso escolar está vinculado principalmente ao esforço individual, à inteligência e à vontade pessoal. Nos discursos agrupados nessa categoria, ser um “bom aluno” é compreendido, sobretudo, a partir de seu rendimento escolar, expressando-se por meio de referências diretas a “tirar boas notas” e “ser inteligente”.

Diferente do autoconceito baseado no comportamento, no qual o estudante se avalia a partir do cumprimento de regras e da obediência, aqui o autoconceito está ancorado em atributos cognitivos e desempenho mensurável. Ainda assim, tal como nas demais categorias da pesquisa, é possível observar que a formulação dessa autoimagem também é tensionada por estudantes que expressam um autoconceito negativo. Ou seja, mesmo reconhecendo a importância da inteligência ou do esforço pessoal, esses estudantes admitem que não alcançam tais expectativas, revelando uma espécie de frustração ou autocrítica frente ao ideal de estudante bem-sucedido. Assim, essa categoria explicita não apenas uma visão meritocrática do sucesso escolar, como também as contradições presentes nas narrativas dos estudantes, que ora se afirmam capazes, ora se reconhecem abaixo do que consideram necessário para corresponder ao modelo de bom estudante pautado no rendimento.

Discussão

Essas categorias suscitam questionamentos acerca da forma como os jovens compreendem as expectativas que recaem sobre eles no espaço escolar, ao mesmo tempo em que evidenciam a presença de uma concepção disciplinadora da instituição. A frequência da categoria “autoconceito comportamental” é maior que a da “autoconceito escolar”, e essa frequência varia de acordo com gênero e raça. Entre as 81 respostas sobre autoconceito, foi possível codificar e transformar em categoria 75 enunciados. A categoria “autoconceito escolar” teve a resposta de 34 estudantes, enquanto a categoria “autoconceito comportamental”, 41. A diferença de frequência de discursos entre as categorias não foi tão significativa, mas, ao aplicar o filtro de gênero e raça, observaram-se algumas variações interessantes.

Para distinguir autoconceito positivo e não positivo, realizou-se uma classificação simples: os estudantes que responderam diretamente com “sim”, “muito bom” ou variantes nesse sentido eram agrupados no autoconceito positivo, enquanto os que tinham respostas negativas ou ambivalentes eram alocados ao autoconceito não positivo. Ainda que não se vissem como maus estudantes, aqueles que respondiam que poderiam melhorar, ou que não se esforçavam o suficiente, eram agrupados no autoconceito não positivo, justamente pela crítica à própria performance enquanto estudante.

Na categoria “autoconceito escolar”, foram identificados discursos de 15 estudantes do gênero masculino e 19 do feminino. Dos 15 jovens do gênero masculino, 9 eram brancos e 6 eram negros. Do grupo de rapazes brancos, um não se percebe como bom aluno, e, do grupo de rapazes negros, também um não se percebe como bom aluno. Assim, é possível notar que, entre os rapazes, tanto brancos quanto negros, predomina uma percepção positiva de suas capacidades escolares. Há uma leve vantagem numérica de brancos, mas a autoconfiança em relação ao desempenho escolar é relativamente equilibrada entre os grupos raciais. Isso sugere que, entre os respondentes do gênero masculino desta pesquisa, a raça não impactou fortemente a avaliação no “autoconceito escolar”.

Entre as estudantes do sexo feminino, que correspondem a 19 respondentes, identificam-se 10 estudantes brancas e 9 negras. Entre as estudantes brancas, quatro não se percebem como boas alunas, ao contrário de seis entre as estudantes negras. Esses dados indicam que, além da variável de gênero, a dimensão racial parece exercer influência sobre o “autoconceito escolar” das estudantes. Observa-se, nesse sentido, uma tendência de menor valorização das próprias capacidades escolares entre as estudantes negras, o que pode estar associado a experiências de desvalorização simbólica ou a expectativas institucionais reduzidas no contexto escolar.

A categoria “autoconceito comportamental”, composta por 41 estudantes, teve 17 respondentes do gênero masculino e 24 do gênero feminino. Aqui, percebe-se uma disparidade evidente no marcador raça/cor em ambos os gêneros. Entre os 17 rapazes, 7 eram brancos e 10, negros. Enquanto todos os rapazes brancos têm o “autoconceito comportamental” positivo, entre os negros, 60% (6 de 10) não se consideram “bons alunos”. Isso indica que os estudantes negros do gênero masculino podem estar mais expostos a estigmas comportamentais, sendo percebidos (e percebendo-se) como menos obedientes ou menos ajustados às normas escolares.

Entre as estudantes, ocorre o mesmo fenômeno. Entre as 24 respondentes, 7 eram brancas e 17, negras. Das 7 brancas, apenas 1 não tem autoconceito positivo, enquanto 9 das 17 negras não possuem o mesmo autoconceito positivo. Mais uma vez, a dimensão racial impacta fortemente o autoconceito, inclusive no aspecto comportamental. A maioria das estudantes

negras (53%) não se reconhece como “boa aluna” em termos de comportamento, enquanto, entre as brancas, esse número é muito menor (apenas 1 entre 7). Essa diferença reforça uma tendência de desvalorização internalizada, possivelmente decorrente de experiências escolares que questionam ou punem mais severamente o comportamento de alunas negras, além da possível ausência de reconhecimento por parte da instituição.

Quadro 3 – Autoconceito não positivo dos respondentes por gênero e raça

Categoria	Gênero	Branco	Negro
“Escolar”	Masculino	11%	16%
	Feminino	40%	66%
“Comportamental”	Masculino	0%	60%
	Feminino	14%	53%

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Nesse contexto, a experiência escolar de estudantes negras e negros é frequentemente atravessada por frustrações, tensões e processos de desvalorização que impactam sua relação com a escola. Como aponta Cirqueira (2017), a atuação do racismo nos espaços de educação formal produz experiências marcadas por sentimentos de desmotivação, desqualificação e deslocamento simbólico, levando muitos estudantes a se perceberem como “fora de lugar” nesses ambientes. Essas experiências não apenas afetam o percurso escolar, mas influenciam a forma como esses jovens constroem sua autoimagem e interpretam sua própria posição na instituição.

As reflexões de Davis (2016) ajudam a compreender esse cenário ao evidenciar o apagamento histórico das mulheres negras nas discussões sobre feminilidade, família e até mesmo nas análises sobre a escravidão, frequentemente desconsiderando seu papel como agentes históricas. Esse apagamento recorrente, tanto em determinadas vertentes do pensamento feminista quanto em parte dos estudos raciais, contribui para marginalizar o corpo negro feminino e relegá-lo a uma posição de invisibilidade social. Quando essa negação da agência das mulheres negras se reproduz em diferentes esferas da vida social, seus efeitos também podem ser observados no espaço escolar, onde as desigualdades de raça e gênero presentes na sociedade tendem a se manifestar nas relações cotidianas e nos processos de reconhecimento institucional.

À luz dessas reflexões, o fato de que a maioria das estudantes negras investigadas não se reconhece como “boa estudante” ganha um significado mais amplo. Mais do que uma avaliação individual de comportamento ou desempenho, essa percepção pode refletir processos

sociais mais profundos de deslegitimação e de fragilização do reconhecimento no interior da escola. Como indica Gonzalez (2025), a persistência de hierarquias raciais na sociedade brasileira produz uma espécie de “mais-valia psicológica”, por meio da qual sujeitos negros podem internalizar avaliações negativas sobre si.

Considerações finais

Esta pesquisa resultou na construção de um banco de dados amplo e significativo, cujas informações possibilitaram o desenvolvimento de análises que extrapolam a produção inicial, como as apresentadas neste artigo. A ampliação dessas análises, a partir do material empírico produzido na pesquisa, permitiu aprofundar a reflexão sobre as dinâmicas que estruturam as experiências escolares dos estudantes e sobre os efeitos simbólicos que delas decorrem. Ao revisitar os dados, possibilitou-se compreender, de maneira mais detalhada, como determinadas práticas, classificações e interações presentes no cotidiano escolar contribuem para a produção de hierarquias entre os alunos, influenciando não apenas seus percursos escolares, mas as formas como constroem suas percepções sobre si e sobre suas possibilidades de futuro.

Os dados analisados revelam que o autoconceito dos estudantes é fortemente influenciado por marcadores sociais como gênero e, sobretudo, raça/cor. Embora a diferença de frequência entre os discursos escolar e comportamental não tenha sido significativa em termos quantitativos, a análise interseccional permitiu identificar padrões qualitativos relevantes.

Enquanto os estudantes do gênero masculino, independentemente da raça/cor, tendem a apresentar uma visão mais positiva sobre suas capacidades escolares, as estudantes do gênero feminino, especialmente as negras, demonstram maior incidência de autoconceito não positivo, tanto em termos escolares quanto comportamentais. O dado mais alarmante refere-se ao “autoconceito comportamental” de estudantes negros e negras, cuja autopercepção é majoritariamente não positiva, sugerindo a internalização de estigmas e de expectativas negativas associadas à sua posição social no contexto escolar.

Esses resultados podem revelar a atuação da escola como um espaço que, ao invés de diminuir as desigualdades, que já operam fora dos muros escolares, muitas vezes as reproduz por meio de discursos e práticas que reforçam estereótipos raciais e de gênero. O autoconceito, ainda que opere em uma dimensão subjetiva, é um campo sensível à influência de vivências escolares marcadas por reconhecimento ou exclusão simbólica.

O sujeito, ao apresentar-se aos demais, molda sua imagem com base nas expectativas, nos julgamentos e nas reações desse outro que o observa, sendo a visão do outro um elemento constitutivo da sua própria percepção de si. Compreender como os estudantes se percebem e de que maneira essas percepções são moldadas pelas experiências escolares é fundamental para pensar intervenções pedagógicas mais equitativas e sensíveis à diversidade.

Referências

- BLUMER, H. **Symbolic interactionism: perspective and method**. Berkeley: University of California Press, 1969.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior (1992). In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 217-228.
- BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. As categorias de juízo professoral (1975). In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 185-216.
- CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Londres: Sage Publications, 2009.
- CIRQUEIRA, D. M. Racismo e experiência do lugar em estudantes negras e negros. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 72-87, 2017. DOI 10.5902/2236499424136. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/24136>. Acesso em: 21 jul. 2026
- COHEN, L.; MANION, L. **Research methods in education**. London: Routledge, 1980.
- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FRANCO, A. F. O mito da autoestima na aprendizagem escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 325–332, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://shre.ink/GZlZ>. Acesso em: 21 jul. 2026.
- GLASER, B. G. The constant comparative method of qualitative analysis. **Social Problems**, [S. l.], v. 12, n. 4, p. 436–445, 1965. Disponível em: <https://shre.ink/GZlZ>. Acesso em: 21 jul. 2026.
- GONZALEZ, L. A juventude negra brasileira e a questão do desemprego. **Trabalho Necessário**, [Niterói], v. 23, n. 50, p. 45-48, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/67338>. Acesso em: 31 jul. 2026.
- OLIVEIRA, I. M. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.
- TAROZZI, M. **O que é a grounded theory? Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados**. Petrópolis: Vozes, 2011.

Submetido em 6 de abril de 2026.
Aprovado em 17 de maio de 2026.