Universidade de São Paulo
FFCLRP – Departamento de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em
Psicologia

Universidade do Porto
FPCE – Departamento de Psicologia
Programa Doutoral de Psicologia

Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino fundamental

Cynthia Cassoni

RIBEIRÃO PRETO / PORTO

2017

Cynthia Cassoni

Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino fundamental

Versão corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja o Programa de Pós-graduação)

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Brasil e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, para a obtenção da dupla titulação de Doutor em Ciências, Área: Psicologia e Doutor em Psicologia: Profa. Dra. Edna Maria Marturano (Ribeirão Preto) e Profa. Dra. Anne Marie Germaine Victorine Fontaine (Porto)

RIBEIRÃO PRETO / PORTO

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Cassoni, Cynthia

Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino fundamental. Ribeirão Preto, 2017.

260 p. : il. ; 30 cm

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Brasil e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Área de concentração: Psicologia.

Orientadoras: Marturano, Edna Maria

Fontaine, Anne Marie GermaineVictorine

1. Transição escolar. 2. Desempenho acadêmico.
3. Sintomas de estresse. 4. Habilidades sociais. 5. Contexto escolar.

Nome: Cassoni, Cynthia

Título: Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino fundamental

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Brasil e Faculdade
de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do
Porto, Portugal para a obtenção da dupla titulação Doutor em
Ciências, Área: Psicologia e Doutor em Psicologia

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Profa. Dra. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Profa. Dra. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Profa. Dra. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Profa. Dra. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Profa. Dra. _____

Instituição _____

Julgamento _____

AGRADECIMENTOS

A todos que direta ou indiretamente me auxiliaram, incentivaram e inspiraram para que este trabalho fosse executado.

Aos meus familiares e amigos por me apoiarem e tolerarem as reclamações, incertezas e toda a minha animação com relação ao doutorado.

Destaco meus pais, muito obrigada por sempre apoiarem as minhas mais “loucas aventuras”, dentre elas o doutorado. Infelizmente meu pai não pôde ver esta aventura encerrada, mas sei que estaria tão orgulhoso como minha mãe, principalmente por saber que eu cheguei onde me propus chegar.

Às minhas incríveis, lindas, maravilhosas e companheiras filhas Bruna e Giovana. Vocês são os meus maiores incentivos. Muito obrigada, fofinhas.

Às minhas amigas de longa data Andréa e Penélope, pelo apoio e incentivo mesmo que a distância durante todo o meu percurso acadêmico (todo mesmo).

À minha amiga Ângela Paes, que esteve sempre disponível e que muito me auxiliou e encorajou nos momentos de dúvidas.

Aos amigos Jorge, Fernanda e Diego por todas as conversas e discussões noite adentro sobre metodologia, ética e pesquisa no Brasil.

Às minhas amigas de Ribeirão Preto, Chris, Carla, Marcela, Maris, Ana, Andréa, Regina Caldana e Regina Scridelli, que além de me apoiarem, cuidaram com tanto carinho de minhas filhas quando precisei dedicar mais tempo e atenção ao trabalho.

À Secretária da Educação, Dirigente da Educação, Diretoras, Coordenadores e Professores de todas as escolas municipais e estaduais participantes, obrigada por ceder seu tempo e espaço para a realização desta investigação.

Muito obrigada às crianças que participaram não uma, mas duas vezes, pois sem elas, este trabalho não seria possível.

Aos funcionários de ambas as Universidades que estiveram disponíveis para quaisquer dúvidas durante o doutorado.

À Raquel da Comissão de Relações Internacionais - CRInt, professora Sônia Pasian e minhas orientadoras por todo o empenho para tornar possível o convênio entre as duas Universidades viabilizando minha dupla titulação.

À CAPES e CNPq pelo suporte financeiro.

À Marta, pelo seu trabalho impecável anterior ao meu, propiciando um ambiente de confiança junto à Secretária de Educação do município, além da grande disponibilidade para compartilhar seu conhecimento. À Jéssica, que foi uma parceira na coleta de dados.

Aos meus amigos e colegas da Universidade do Porto e da cidade do Porto, Profa. Susana, Carlos, Daniela, Jorge, Sandra, Marisa, Filipa, Joyce, Egídio, Pedro, Telmo, Lima, Carmo e Rosana, que acompanharam a mim e minhas filhas e nos proporcionaram uma estada em Portugal tão significativa, rica e afetuosa. E destes, aos que estavam ligados diretamente à sala 208 que com muita paciência e irreverência me auxiliaram num aprendizado a meu ver inicialmente impossível e contribuíram e sanaram minhas dezenas de dúvidas, o meu muito obrigado.

Às professoras Regina Helena Lima Caldana e Marlene de Cássia Trivellato-Ferreira pelas ricas contribuições no momento da qualificação.

À minha co-orientadora professora Anne Marie Fontaine, muito obrigada pelas suas contribuições metodológicas e olhar crítico sobre todo o trabalho, além de viabilizar a experiência incrível, tanto pessoal como acadêmica, de morar no Porto e frequentar a Universidade do Porto.

Finalmente, gostaria de agradecer à professora Edna Marturano, minha orientadora. Muito obrigada mesmo professora, por estabelecer um ritmo de trabalho com crescimento contínuo onde ampliei os meus limites e tive a oportunidade de aprender tanto, mas tanto que hoje não me reconheço naquela ingressante do doutorado. Por quem inicialmente já tinha muito respeito, este sentimento só aumentou e passei a admirá-la não só profissionalmente, mas também pessoalmente.

RESUMO

Cassoni, C. (2017). *Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino fundamental*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal. (260 p.).

Entre dez e treze anos de idade, as crianças passam por um desenvolvimento físico e cognitivo acelerado, coincidindo com as mudanças nas relações interpessoais e uma importante transição escolar, do meio ao final do ensino fundamental. Estudos sobre esta transição investigam suas principais demandas e condições associadas. Com base na abordagem bioecológica do desenvolvimento humano, este estudo pretende investigar o impacto desse período de transição sobre o desempenho acadêmico, sintomas de estresse, habilidades sociais, autoconceito e satisfação da vida, levando em consideração o ambiente familiar (monitoramento parental e escolaridade materna), ambiente escolar (escore IDEB, tamanho da escola e local da escola) e a natureza da transição (com ou sem mudança escolar). A coleta de dados ocorreu em dois momentos: no 5º ano foram coletados dados de 415 alunos, e os dados do 6º ano foram coletados de 379 alunos (meninos e meninas). Instrumentos para avaliar o repertório infantil, o contexto de pares e familiares foram os seguintes: Prova Brasil; Escala de estresse infantil (ESI); Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS); Questionário para avaliação de autoconceito (SDQ1); Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (EMSV-C) e Questionário de Monitoramento Parental (QMP). Foram realizadas análises das qualidades psicométricas dos instrumentos, ANOVA unifatoriais, de medidas repetidas e mistas e regressões. Os resultados apontam para a diminuição do 5º para o 6º ano em indicadores positivos de funcionamento (habilidades sociais, autoconceito e satisfação com a vida) e na percepção do apoio parental, acompanhada de aumento do desempenho acadêmico e sintomas de estresse. Quanto aos grupos formados de acordo com as variáveis escolares, a família e o contexto de transição, observou-se que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se destacou, no 5º e 6º ano, como fator associado ao desempenho, autoconceito e percepção do apoio parental. O monitoramento parental foi o fator mais associado às diferenças individuais em ambos os anos. A escolaridade materna apareceu no 6º ano como um importante fator de diferenciação, com achados atípicos em relação à literatura existente. O fator de transição foi associado a um maior número de diferenças entre os grupos no 5º ano, ao mesmo tempo em que expressou expectativas de transição, bem como a influência de trajetórias múltiplas entre o 5º e 6º ano. Os resultados das análises de regressão mostraram que o modelo proposto tinha maior poder preditivo para a leitura e realização matemática, sintomas de estresse e autoconceito, representando cerca de 30% da variância dessas variáveis no 6º ano. Para habilidades sociais, seu poder preditivo foi de 22% e para a satisfação da vida, foi ainda menor, apenas 11% da variação. Juntos, os resultados sugerem a presença de efeitos de mesossistema, com influência ativa da família no processo de transição e diversidade de desfechos, reiterando o caráter de desafio da transição ecológica que se configura na passagem do EFI ao EFII. Conclui-se, em consonância com o modelo bioecológico, que as crianças se sentem tanto melhor na transição quanto mais se percebem apoiadas por pessoas significativas no seu entorno. A transição pode ser percebida como um recomeço, uma oportunidade que as crianças têm de reescreverem sua própria história.

Palavras-chave: transição escolar, ensino fundamental, desempenho acadêmico, habilidades sociais, sintomas de estresse.

ABSTRACT

Cassoni, C. (2017). *Children's school transition from 5th to 6th year of primary education*. (Doctoral Thesis). FFCLRP, University of São Paulo, Ribeirão Preto, Brazil and FPCE, University of Porto, Portugal. (260 p.).

Between 10 and 13 years of age, children go through an accelerated physical and cognitive development, coinciding with changes in interpersonal relationships and an important school transition, from middle to late years of elementary school. Studies on this transition investigate its main demands and associated conditions. Based on the bioecological approach to human development, this study aims to investigate the impact of this transition period on academic achievement, stress symptoms, social skills, self-concept and life satisfaction, taking into account the family environment (parental monitoring and maternal schooling), the school environment (IDEB score, school size and school location) and the nature of the transition (with or without school change). Data collection took place in two moments: in 5th grade data were gathered from 415 students, and in 6th grade data were gathered from 379 students (both boys and girls). Instruments to evaluate the children's repertoire, peer and family context were the following: Prova Brasil; Child Stress Scale (ESI); Social Skills Assessment System (SSRS); Questionnaire for Self-Concept Evaluation (SDQ1); Multidimensional Scale of Life Satisfaction for Children (EMSV-C) and Parental Monitoring Questionnaire (QMP). Analyses were performed regarding the psychometric qualities of the instruments, followed by one way and mixed repeated measures ANOVAs and regressions. Results point to the decrease from the 5th to the 6th year in positive indicators of functioning (social skills, self-concept and life satisfaction) and in the perception of parental support, accompanied by increasing academic achievement and symptoms of stress. As for the groups formed according to school variables, the family and the transition context, it was observed that the Basic Education Development Index (IDEB) stood out, in the 5th and 6th year, as a factor associated with performance, self-concept and perception of parental support. Parental monitoring was the factor most associated with individual differences in both years. The level of maternal schooling appeared in the 6th year as an important factor of differentiation, with atypical findings in relation to the existing literature. The transition factor was associated with a higher number of differences between groups in the 5th year, while it also expressed transition expectations, as well as the influence of multiple trajectories between the 5th and 6th grades. The results of regression analyses showed that the proposed model had greater predictive power for reading and mathematical achievement, stress symptoms and self-concept, accounting for about 30% of the variance of these variables in the 6th year. For social skills, its predictive power was 22% and for life satisfaction, it was even lower, accounting for only 11% of the variation. Together, results suggest the presence of mesosystem effects, with an active influence of the family in the transition process and its diverse outcomes, reconfiguring the transition from EFI to EFII as ecological in nature. One can conclude, in line with the bioecological model, that children perform and feel better in transition tasks when they perceive active support from significant people in their environment. Under appropriate support and guidance, the transition can be perceived as a fresh start, an opportunity for children to rewrite their own story.

Key words: school transition, elementary school, academic performance, social skills, stress symptoms.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Distribuição das escolas municipais (vermelho) e estaduais (verde) participantes da pesquisa.....	56
Figura 2 -	Escolas do 5º e 6º ano discriminando o IDEB, porte, localização e rede de ensino	62
Figura 3 -	Ilustração do destino das crianças ao término do 5º ano do Ensino Fundamental I	64
Figura 4 -	Saturação dos itens e correlações entre os fatores obtidos na Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Stress Infantil no 5º e 6º ano	81
Figura 5 -	Saturação dos itens e correlações entre os fatores obtidos na Análise Fatorial Confirmatória do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais no 5º e 6º ano.....	83
Figura 6 -	Saturação dos itens obtidos na Análise Fatorial Confirmatória do Questionário para Avaliação do Autoconceito – Global - no 5º e 6º ano	86
Figura 7 -	Saturação dos itens obtidos na Análise Fatorial Confirmatória do Questionário para Avaliação do Autoconceito – Acadêmico - no 5º e 6º ano..	87
Figura 8 -	Saturação dos itens obtidos na Análise Fatorial Confirmatória do Questionário para Avaliação do Autoconceito – Não Acadêmico – 5º e 6º ano	88
Figura 9 -	Saturação dos itens obtidos na Análise Fatorial Confirmatória da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças – EMSV-C – 5º e 6º ano	90
Figura 10 -	Representação do modelo de regressão linear hierárquica de desfechos no 6º ano com variáveis independentes do 5º ano	101
Figura 11 -	Ilustração das variáveis preditoras da análise de regressão linear hierárquica, modelo final – variável dependente português 6º ano	179
Figura 12 -	Ilustração das variáveis preditoras da análise de regressão linear hierárquica, modelo final – variável dependente matemática 6º ano.....	183
Figura 13 -	Ilustração das variáveis preditoras da análise de regressão linear hierárquica, modelo final – variável dependente sintomas de estresse 6º ano.....	187
Figura 14 -	Ilustração das variáveis preditoras da análise de regressão linear hierárquica, modelo final – variável dependente habilidades sociais 6º ano ..	191
Figura 15 -	Ilustração das variáveis preditoras da análise de regressão linear hierárquica, modelo final – variável dependente autoconceito 6º ano.....	195

Figura 16 - Ilustração das variáveis preditoras da análise de regressão linear hierárquica, modelo final – variável dependente satisfação com a vida 6º ano199

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Interação entre o tempo e escolaridade materna para autoconceito escolar geral.....	166
Gráfico 2 -	Interação entre o tempo e escolaridade materna para autoconceito em português/verbal.....	166
Gráfico 3 -	Interação entre o tempo e escolaridade materna para autoconceito acadêmico.....	166
Gráfico 4 -	Interação entre o tempo e escolaridade materna para autoconceito não acadêmico.....	166
Gráfico 5 -	Interação entre o tempo e escolaridade materna para autoconceito total	166
Gráfico 6 -	Interação entre o tempo e a transição escolar para reações psicológicas com componente depressivo	175
Gráfico 7 -	Interação entre o tempo e a transição escolar para autoconceito escolar geral.....	175
Gráfico 8 -	Interação entre o tempo e a transição escolar para autoconceito em matemática	175
Gráfico 9 -	Interação entre o tempo e a transição escolar para autoconceito acadêmico ..	175
Gráfico 10 -	Interação entre o tempo e a transição escolar para autoconceito na relação com os amigos.....	175
Gráfico 11 -	Interação entre o tempo e a transição escolar para autoconceito total	175
Gráfico 12 -	Interação entre o tempo e a transição escolar para satisfação com a escola ...	176
Gráfico 13 -	Interação entre o tempo e a transição escolar para total de satisfação com a vida.....	176

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Classificação das escolas municipais que oferecem Ensino Fundamental I e II segundo sua localização, porte e IDEB	59
Tabela 2 -	Classificação das escolas estaduais que oferecem Ensino Fundamental II segundo sua localização, porte e IDEB	61
Tabela 3 -	Número de alunos convidados, autorizados e que efetivamente participaram da 1ª coleta de dados nas escolas municipais que oferecem o Ensino Fundamental I.....	63
Tabela 4 -	Percursos dos participantes do 5º para o 6º ano de acordo com o IDEB e rede de ensino.....	65
Tabela 5 -	Idade dos alunos que participaram da 1ª e 2ª coleta de dados.....	67
Tabela 6 -	Participantes da pesquisa no 6º ano, com a indicação dos alunos que participaram da pesquisa anterior nas escolas municipais e estaduais que oferecem o Ensino Fundamental II	67
Tabela 7 -	Valores aceitáveis na literatura dos índices de ajustamento na AFC	78
Tabela 8 -	Dimensões e itens da Escala de Stress Infantil	79
Tabela 9 -	Valores de alfa por ano de escolaridade, nas dimensões da ESI, sem a retirada de itens	80
Tabela 10 -	Modelo inicial e final da Escala de Stress Infantil para o 5º e o 6º ano com índices de ajustamento	80
Tabela 11 -	Valores de alfa por ano de escolaridade, nas dimensões do ESI, após a retirada de itens	81
Tabela 12 -	Dimensões e itens do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais.....	82
Tabela 13 -	Valores de alfa por ano de escolaridade, nas dimensões do SSRS, sem a retirada de itens	82
Tabela 14 -	Modelo inicial e final do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais para o 5º e o 6º ano após a análise fatorial confirmatória	83
Tabela 15 -	Valores de alfa por ano de escolaridade, nas dimensões do SSRS, com a retirada de itens	83
Tabela 16 -	Dimensões e itens do Questionário para Avaliação do Autoconceito - SDQ1 ...	84
Tabela 17 -	Valores de alfa por ano de escolaridade, nas dimensões do SDQ-1, sem a retirada de itens	85

Tabela 18 - Modelo inicial e final do Questionário para Avaliação do Autoconceito Global para o 5º e o 6º ano com índices de ajustamento	86
Tabela 19 - Modelo inicial e final do Questionário para Avaliação do Autoconceito Acadêmico para o 5º e 6º ano com índices de ajustamento	87
Tabela 20 - Modelo inicial e final do Questionário para Avaliação do Autoconceito Não Acadêmico para o 5º e 6º ano com índices de ajustamento	87
Tabela 21 - Valores de alfa por ano de escolaridade, nas dimensões do SDQ-1, após a retirada de itens	88
Tabela 22 - Dimensões e itens da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças - EMSV-C	89
Tabela 23 - Valores de alfa por ano de escolaridade, nas dimensões do EMSV-C sem a retirada de itens	89
Tabela 24 - Modelo inicial e final da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças para o 5º e o 6º ano com índices de ajustamento	90
Tabela 25 - Valores de alfa por ano de escolaridade, nas dimensões do EMSV-C, após a retirada de itens	91
Tabela 26 - Valores de alfa por ano de escolaridade, nas dimensões do QMP sem a retirada de itens	91
Tabela 27 - Saturação dos itens do Questionário de Monitoramento Parental	92
Tabela 28 - Dimensões e itens do Questionário de Monitoramento Parental – QMP	93
Tabela 29 - Valores de alfa por ano de escolaridade, nas dimensões do QMP, após a retirada de itens	93
Tabela 30 - Agrupamento de acordo com o grau de escolaridade materna	96
Tabela 31 - Critérios para composição dos grupos no 5º e no 6º ano segundo o IDEB, porte, localização da escola, escolaridade materna, monitoramento parental e transição escolar.....	98
Tabela 32 - Comparação do desempenho acadêmico no 5º e no 6º ano para a amostra total e separadamente para meninos e meninas	103
Tabela 33 - Comparação dos sintomas de estresse no 5º e no 6º ano para a amostra total e separadamente para meninos e meninas	104
Tabela 34 - Comparação das habilidades sociais no 5º e no 6º ano para a amostra total e separadamente para meninos e meninas	105
Tabela 35 - Comparação do autoconceito global e total no 5º e no 6º ano para a amostra total e separadamente para meninos e meninas	106

Tabela 36 - Comparação do autoconceito acadêmico no 5º e no 6º ano para a amostra total e separadamente para meninos e meninas.....	107
Tabela 37 - Comparação do autoconceito não acadêmico no 5º e no 6º ano para a amostra total e separadamente para meninos e meninas.....	108
Tabela 38 - Comparação da satisfação com a vida no 5º e no 6º ano para a amostra total e separadamente para meninos e meninas.....	109
Tabela 39 - Comparação do monitoramento parental no 5º e no 6º ano para a amostra total e separadamente para meninos e meninas.....	110
Tabela 40 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 5º ano de acordo com o IDEB das escolas.....	112
Tabela 41 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 5º ano de acordo com o IDEB das escolas.....	112
Tabela 42 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 5º ano de acordo com o IDEB das escolas.....	113
Tabela 43 - Diferenças entre médias de autoconceito no 5º ano de acordo com o IDEB das escolas	114
Tabela 44 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 5º ano de acordo com o IDEB das escolas.....	114
Tabela 45 - Diferenças entre médias de monitoramento parental no 5º ano de acordo com o IDEB das escolas.....	115
Tabela 46 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 5º ano conforme o porte da escola.....	115
Tabela 47 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 5º ano conforme o porte da escola	116
Tabela 48 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 5º ano conforme o porte da escola.....	116
Tabela 49 - Diferenças entre médias de autoconceito no 5º ano conforme o porte da escola.....	117
Tabela 50 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 5º ano conforme o porte da escola	117
Tabela 51 - Diferenças entre médias de monitoramento parental no 5º ano conforme o porte da escola.....	118
Tabela 52 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 5º ano de acordo com a localização das escolas	118

Tabela 53 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 5º ano de acordo com a localização das escolas	119
Tabela 54 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 5º ano de acordo com a localização das escolas	119
Tabela 55 - Diferenças entre médias de autoconceito no 5º ano de acordo com a localização das escolas	120
Tabela 56 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 5º ano de acordo com a localização das escolas	120
Tabela 57 - Diferenças entre médias de monitoramento parental no 5º ano de acordo com a localização das escolas.....	121
Tabela 58 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 5º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna	121
Tabela 59 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 5º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna.....	122
Tabela 60 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 5º ano de acordo com a escolaridade materna	122
Tabela 61 - Diferenças entre médias de autoconceito no 5º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna.....	123
Tabela 62 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 5º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna.....	123
Tabela 63 - Diferenças entre médias de monitoramento parental no 5º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna	124
Tabela 64 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 5º ano de acordo com o monitoramento parental	125
Tabela 65 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 5º ano de acordo com o monitoramento parental	125
Tabela 66 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 5º ano de acordo com o monitoramento parental	126
Tabela 67 - Diferenças entre médias de autoconceito no 5º ano de acordo com o monitoramento parental	127
Tabela 68 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 5º ano de acordo com o monitoramento parental	128
Tabela 69 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 5º ano, conforme a transição escolar.....	129

Tabela 70 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 5º ano, conforme a transição escolar	129
Tabela 71 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 5º ano, conforme a transição escolar	130
Tabela 72 - Diferenças entre médias de autoconceito no 5º ano, conforme a transição escolar.....	131
Tabela 73 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 5º ano, conforme a transição escolar	132
Tabela 74 - Diferenças entre médias de monitoramento parental no 5º ano, conforme a transição escolar	132
Tabela 75 - Resumo dos resultados da ANOVA no 5º ano, de acordo com os grupos de IDEB, Porte, Localização, Escolaridade Materna, Monitoramento Parental e Transição Escolar	134
Tabela 76 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 6º ano de acordo com o IDEB das escolas.....	135
Tabela 77 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 6º ano de acordo com o IDEB das escolas.....	136
Tabela 78 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 6º ano de acordo com o IDEB das escolas.....	136
Tabela 79 - Diferenças entre médias de autoconceito no 6º ano de acordo com o IDEB das escolas	137
Tabela 80 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 6º ano de acordo com o IDEB das escolas.....	138
Tabela 81 - Diferenças entre médias de monitoramento parental no 6º ano de acordo com o IDEB das escolas.....	138
Tabela 82 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 6º ano conforme o porte da escola.....	139
Tabela 83 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 6º ano conforme o porte da escola	139
Tabela 84 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 6º ano conforme o porte da escola.....	140
Tabela 85 - Diferenças entre médias de autoconceito no 6º ano conforme o porte da escola.....	140
Tabela 86 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 6º ano conforme o porte da escola	141

Tabela 87 - Diferenças entre médias de monitoramento parental no 6º ano conforme o porte da escola	141
Tabela 88 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 6º ano de acordo com a localização das escolas	142
Tabela 89 - Diferenças entre médias de sintoma de estresse no 6º ano de acordo com a localização das escolas	142
Tabela 90 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 6º ano de acordo com a localização das escolas	143
Tabela 91 - Diferenças entre médias de autoconceito no 6º ano de acordo com a localização das escolas	144
Tabela 92 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 6º ano de acordo com a localização das escolas	144
Tabela 93 - Diferenças entre médias de monitoramento parental no 6º ano de acordo com a localização das escolas	145
Tabela 94 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 6º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna	145
Tabela 95 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 6º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna	146
Tabela 96 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 6º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna	146
Tabela 97 - Diferenças entre médias de autoconceito no 6º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna	147
Tabela 98 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 6º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna	148
Tabela 99 - Diferenças entre médias de monitoramento parental no 6º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna	148
Tabela 100 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 6º ano de acordo com o monitoramento parental	149
Tabela 101 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 6º ano de acordo com o monitoramento parental	150
Tabela 102 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 6º ano de acordo com o monitoramento parental	150
Tabela 103 - Diferenças entre médias de autoconceito no 6º ano de acordo com o monitoramento parental	151

Tabela 104 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 6º ano de acordo com o monitoramento parental.....	152
Tabela 105 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 6º ano, conforme a transição escolar	153
Tabela 106 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 6º ano, conforme a transição escolar	153
Tabela 107 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 6º ano, conforme a transição escolar	154
Tabela 108 - Diferenças entre médias de autoconceito no 6º ano, conforme a transição escolar.....	154
Tabela 109 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 6º ano, conforme a transição escolar	155
Tabela 110 - Diferenças entre médias de monitoramento parental no 6º ano conforme a transição escolar	155
Tabela 111 - Resumo dos resultados da ANOVA no 6º ano, de acordo com os grupos de IDEB, Porte, Localização, Escolaridade Materna, Monitoramento Parental e Transição Escolar	158
Tabela 112 - Médias de desempenho acadêmico no 5º e 6º ano conforme a escolaridade materna: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação	159
Tabela 113 - Médias de sintomas de estresse no 5º e 6º ano conforme a escolaridade materna: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação	160
Tabela 114 - Médias de habilidades sociais no 5º e 6º ano conforme a escolaridade materna: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação	160
Tabela 115 - Médias de autoconceito global e total no 5º e 6º ano conforme a escolaridade materna: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação	161
Tabela 116 - Médias de autoconceito acadêmico no 5º e 6º ano conforme a escolaridade materna: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação	162
Tabela 117 - Médias de autoconceito não acadêmico no 5º e 6º ano conforme a escolaridade materna: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação	163
Tabela 118 - Médias de satisfação com a vida no 5º e 6º ano conforme a escolaridade materna: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação	164
Tabela 119 - Médias de monitoramento parental no 5º e 6º ano conforme a escolaridade materna: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação	165
Tabela 120 - Médias de desempenho acadêmico no 5º e 6º ano conforme a transição escolar: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação	167

Tabela 121 -	Médias de sintomas de estresse no 5º e 6º ano conforme a transição escolar: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação	168
Tabela 122 -	Médias de habilidades sociais no 5º e 6º ano conforme a transição escolar: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação	169
Tabela 123 -	Médias de autoconceito global e total no 5º e 6º ano conforme a transição escolar: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação	169
Tabela 124 -	Médias de autoconceito acadêmico no 5º e 6º ano conforme a transição escolar: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação	171
Tabela 125 -	Médias de autoconceito não acadêmico no 5º e 6º ano conforme a transição escolar: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação	172
Tabela 126 -	Médias de satisfação com a vida no 5º e 6º ano conforme a transição escolar: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação	173
Tabela 127 -	Médias de monitoramento parental no 5º e 6º ano conforme a transição escolar: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação	174
Tabela 128 -	Modelos de regressão desempenho acadêmico – português	180
Tabela 129 -	Modelos de regressão desempenho acadêmico – matemática.....	184
Tabela 130 -	Modelos de regressão sintomas de estresse.....	188
Tabela 131 -	Modelos de regressão habilidades sociais	192
Tabela 132 -	Modelos de regressão autoconceito.....	196
Tabela 133 -	Modelos de regressão satisfação com a vida.....	200
Tabela 134 -	Porcentagem de respostas para o questionário de transição escolar segundo as crianças aplicado no 6º ano	202
Tabela 135 -	Porcentagem de respostas para o questionário de transição escolar segundo as crianças aplicado no 6º ano, de acordo com o sexo	203
Tabela 136 -	Diferenças entre médias das variáveis no 6º ano de acordo com o grupo de respostas, para a questão “Troquei de escola”	204
Tabela 137 -	Diferenças entre médias das variáveis no 6º ano de acordo com o grupo de respostas, para a questão “Minha mãe se preocupa menos com as minhas amigas”	204
Tabela 138 -	Diferenças entre médias das variáveis no 6º ano de acordo com o grupo de respostas, para a questão “Perdi amigos do 5º ano”	205
Tabela 139 -	Diferenças entre médias das variáveis no 6º ano de acordo com o grupo de respostas, para a questão “Minha mãe está acompanhando menos os meus estudos”	206

Tabela 140 -	Diferenças entre médias das variáveis no 6º ano de acordo com o grupo de respostas, para a questão “Agora tenho mais professores”	206
Tabela 141 -	Diferenças entre médias das variáveis das variáveis no 6º ano de acordo com o grupo de respostas, para a questão “Minha mãe se preocupa mais com as minhas amizades”	207
Tabela 142 -	Diferenças entre médias das variáveis no 6º ano de acordo com o grupo de respostas, para a questão “As matérias ficaram mais difíceis no 6º ano”	208
Tabela 143 -	Diferenças entre médias das variáveis no 6º ano de acordo com o grupo de respostas, para a questão “Estudava de manhã e agora estudo à tarde”	208
Tabela 144 -	Diferenças entre médias das variáveis no 6º ano de acordo com o grupo de respostas, para a questão “Minha mãe está acompanhando mais os meus estudos”	209

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	31
1.1 Adolescência.....	31
1.2 Transição escolar	33
1.3 Desafios na adaptação à transição	34
1.4 Condições associadas a efeitos da transição.....	38
1.5 O modelo bioecológico do desenvolvimento humano e a transição escolar	41
1.6 A pessoa e o contexto na transição	45
1.7 Justificativa.....	50
1.8 Objetivos.....	51
1.8.1 Objetivo geral	51
1.8.2 Objetivos específicos.....	51
 2 MÉTODO	 55
2.1 Delineamento.....	55
2.2 Considerações éticas.....	55
2.3 Local da pesquisa.....	55
2.4 Escolas participantes.....	55
2.4.1 Conhecendo as escolas municipais.....	57
2.4.2 Conhecendo as escolas estaduais.....	58
2.5 Participantes	62
2.6 Instrumentos	68
2.6.1 Desempenho acadêmico: Prova Brasil	68
2.6.2 Estresse infantil: Escala de Stress Infantil – ESI.....	68
2.6.3 Habilidades sociais: Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Social Skills Rating System) – SSRS	69
2.6.4 Autoconceito: Questionário para Avaliação do Autoconceito / Self-Description Questionnaire1 - SDQ1	70
2.6.5 Satisfação de vida–amizades e apoio familiar: Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças – EMSVC.....	71
2.6.6 Suporte e monitoramento parental: questionário de monitoramento parental.....	72
2.6.7 Questionário de Transição Escolar Segundo as Crianças - QTESC.....	72
2.7 Procedimento de coleta de dados.....	72
2.7.1 1ª Coleta de dados – 5º ano.....	73
2.7.2 2ª Coleta de dados - 6º ano	74

2.8 Procedimento de análise de dados	74
2.8.1 Cotação dos instrumentos	75
2.9 Tratamento estatístico	76
2.9.1 Análise das qualidades psicométricas dos instrumentos.....	76
2.9.1.1 Escala de Stress Infantil – ESI	79
2.9.1.2 Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais- SSRS	81
2.9.1.3 Questionário para Avaliação do Autoconceito - SDQ1	84
2.9.1.4 Escala Multidimensional de Satisfação com a Vida para Crianças - EMSV-C.....	89
2.9.1.5 Questionário de Monitoramento Parental – QMP.....	91
2.9.2 Escores dos instrumentos	93
2.9.3 Análise de variância mista de medidas repetidas: sexo como fator covariado	94
2.9.4 Análise de variância em função das variáveis escolares, familiares e da transição	94
2.9.5 Análise de variância mista: efeito de interação entre o tempo e escolaridade materna / transição escolar	99
2.9.6 Regressão linear hierárquica	100
2.9.7 Análise de variância e teste <i>t</i> em função das respostas ao questionário de transição escolar segundo as crianças.....	102

3 RESULTADOS.....103

3.1 Comparações entre o 5º e o 6º ano	103
3.2 Análise de variância em função das variáveis escolares, da família e da transição.....	111
3.2.1 Variável escolar – 5º ano: IDEB das escolas	111
3.2.2 Variável escolar – 5º ano: porte das escolas	115
3.2.3 Variável escolar – 5º ano: localização das escolas.....	118
3.2.4 Variável familiar – 5º ano: escolaridade materna	121
3.2.5 Variável familiar – 5º ano: monitoramento parental.....	124
3.2.6 Perspectiva de transição escolar – 5º ano.....	128
3.2.7 Variável escolar – 6º ano: IDEB das escolas	135
3.2.8 Variável escolar – 6º ano: porte das escolas	139
3.2.9 Variável escolar – 6º ano: localização das escolas.....	142
3.2.10 Variável familiar – 6º ano: escolaridade materna	145
3.2.11 Variável familiar – 6º ano: monitoramento parental.....	149
3.2.12 Transição escolar – 6º ano.....	152
3.3 Comparações entre o 5º e o 6º ano em função das variáveis: escolaridade materna e transição escolar	159
3.3.1 Variável familiar: escolaridade materna	159

3.3.2 Variável de transição: transição escolar	167
3.4 Regressão linear hierárquica.....	177
3.4.1 Preditores de desempenho acadêmico – português	178
3.4.2 Preditores de desempenho acadêmico - matemática	182
3.4.3 Preditores de sintomas de estresse.....	186
3.4.4 Preditores de habilidades sociais	190
3.4.5 Preditores de autoconceito.....	194
3.4.6 Preditores de satisfação com a vida.....	198
3.5 Transição escolar segundo as crianças	201
4 DISCUSSÃO	211
4.1 O que muda na transição	211
4.2 Propriedades do contexto e diferenças individuais na transição	214
4.3 Desfechos adaptativos no 6º ano	222
4.4 Um retrato da transição escolar na perspectiva do MBDH	231
4.5 Limitações e contribuições	233
5 REFERÊNCIAS	239
6 ANEXOS	251
ANEXO 1 - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	251
ANEXO 2 - Autorização da Secretaria de Educação e Cultura do Município.....	252
ANEXO 3 - Autorização da Diretoria Regional da Educação do Estado de São Paulo.....	253
ANEXO 4 - Questionário de Transição Escolar Segundo as Crianças – QTESC.....	254
ANEXO 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	255
ANEXO 6 - Formulário para os Pais/ Responsáveis.....	257
ANEXO 7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	258
ANEXO 8 - Termo de Assentimento (para maiores de 12 anos)	259

1 INTRODUÇÃO

No período entre os dez e treze anos aproximadamente, a criança passa por mudanças físicas e cognitivas substanciais. A entrada na puberdade, associada à emergência do pensamento abstrato, frequentemente coincide com mudanças nos relacionamentos interpessoais, envolvendo a família e o grupo de pares (Lanson & Marcotte, 2012). É no vivenciar dessas alterações físicas, cognitivas e interpessoais que muitas crianças experimentam uma importante mudança contextual, configurada na passagem do Ensino Fundamental I – EFI para o Ensino Fundamental II – EFII (nomenclaturas utilizadas no Brasil). A transição entre os dois níveis de ensino e alguns de seus possíveis efeitos psicológicos sobre a criança em desenvolvimento são temas desta tese.

1.1 Adolescência

A puberdade, momento que frequentemente coincide com as vivências da transição entre o EFI e o EFII, marca o início da adolescência, que a Organização Mundial da Saúde convencionou situar na segunda década da vida (WHO, 1986). É quando a criança passa por surtos de desenvolvimento físico, emocional e social, bem como conquistas cognitivas, que a impelem a compor uma nova identidade (Bee, 2003). Em outras palavras, adolescência é o período em que os estudantes passam por mudanças internas e externas para se tornarem adultos (Belsky, 2010; Cole & Cole, 2004).

As mudanças físicas podem ser divididas em três categorias; caracteres sexuais primários, caracteres sexuais secundários e o surto do desenvolvimento (Belsky, 2010). Estas modificações não ocorrem de forma semelhante para todos, mas principalmente são distintas entre meninos e meninas. As mudanças ocorrem mais cedo para as meninas comparativamente com os meninos (Belsky, 2010). Com todas estas transformações e mudanças, neste período, percebe-se que as meninas têm um declínio acentuado com relação à autoimagem, enquanto que os meninos mantêm uma imagem positiva dos seus corpos (Belsky, 2010; Cole & Cole, 2004).

Além das mudanças físicas, ocorrem concomitantemente alterações cognitivas (Belsky, 2010). As crianças nesta faixa etária saem do estágio das operações concretas, onde têm uma visão realista do mundo e raciocinam de forma concreta, e entram no último estágio, o estágio operacional formal, com raciocínio hipotético, flexível e científico (Piaget, 2006). Estar no estágio operacional formal é um dos motivos de o adolescente contestar e debater

sobre tudo, apresentando argumentos que lhe são favoráveis; é uma porta de entrada para o mundo dos adultos (Belsky, 2010).

Denominado por Hall (*apud* Belsky, 2010) como “Tormenta e Estresse”, a adolescência é reconhecida como uma fase de maior sensibilidade e intensidade das emoções. No entanto, a perspectiva contemporânea sobre a adolescência ultrapassa a noção de “tormenta e estresse”, vista como contributiva para o reconhecimento de problemas de saúde mental em adolescentes, porém de pouca utilidade na compreensão do desenvolvimento saudável dos jovens. Concebe-se hoje que, embora a adolescência possa ser tormentosa e / ou estressante para alguns, não é tipicamente problemática, nem a tormenta é inevitável ou onipresente (Hollenstein & Loughreed, 2013).

Para Hollenstein e Loughreed (2013) ainda não há uma compreensão clara do que é típico na adolescência, com exceção das mudanças onipresentes e inevitáveis relacionadas à maturidade biológica e cognitiva. Dada a grande variabilidade interindividual na idade de início e duração dos períodos de mudança, sempre moldada por influências ambientais, é sempre por meio de transações com o contexto ambiental que as mudanças típicas da fase influenciam as diferenças individuais nos pensamentos, sentimentos e comportamentos dos adolescentes.

No domínio interpessoal, a necessidade de, por um lado, obter a aceitação dos pares e, por outro, ficar mais independente dos pais está associada a mudanças nas interações sociais, no sentido de um afastamento dos pais e uma crescente aproximação dos colegas/amigos (Belsky, 2010; Cole & Cole, 2004; Papalia & Feldman, 2013). Em relação ao afastamento dos pais, Papalia e Feldman (2013) apontam que passar menos tempo com os pais não reflete uma rejeição à família, apenas uma resposta às necessidades do desenvolvimento. Os adolescentes são estimulados a serem autônomos e independentes, a tomarem decisões, realizarem atividades do cotidiano sem recorrerem aos pais. É neste processo de distanciar-se das opiniões dos pais e lutar pelas suas próprias decisões que o jovem aproxima-se do “ser adulto” (Belsky, 2010). E uma nova relação com os pais vai se estabelecendo.

Nesse processo muitas vezes os pais não concordam com as escolhas dos filhos, e neste discordar muitas vezes se instalam os conflitos. Estes conflitos vão se alterando durante a adolescência. Eles são mais presentes e intensos no início da adolescência e vão diminuindo ao longo dos anos, talvez pela diminuição do tempo em que os jovens ficam em casa, ou porque os pais consigam se acostumar com as mudanças com o passar do tempo (Cole & Cole, 2004).

Em relação à aproximação dos colegas/amigos, observa-se que os adolescentes passam mais tempo com os amigos do que com os pais (Belsky, 2010; Cole & Cole, 2004; Papalia & Feldman, 2013) e a participação em atividades e interesses comuns, semelhança de atitudes e valores, lealdade e intimidade são fatores importantes para a manutenção da amizade (Cole & Cole, 2004). Formam-se grupos de acordo com as afinidades, e o adolescente é muito sensível à opinião dos outros jovens que fazem parte do seu grupo, tem grande necessidade de pertencer ao grupo, mas não destacar-se nele (Belsky, 2010).

Dado que as mudanças em curso demandam ajustes nas autopercepções, estudiosos da adolescência têm buscado identificar tendências de desenvolvimento do autoconceito. A dimensão acadêmica tem recebido maior atenção. Archambault, Eccles e Vida (2010) verificaram que o autoconceito relacionado às habilidades escolares tende a diminuir entre o 1º e o 12º ano; os autores identificaram sete trajetórias, todas elas tendendo ao declínio do autoconceito. Resultados semelhantes foram obtidos por Woulters, Fraine, Colpin, Damme e Verchueren (2012) entre o 7º e o 12º ano. Molloy, Ram e Gest (2011) encontraram declínio do autoconceito acadêmico e leve aumento do autoconceito social entre o 3º e o 7º ano. Esses autores ressaltam em seus resultados a importância do *feedback* dos pares nas mudanças observadas.

Ainda que todas essas mudanças se processem ao longo da segunda década, é possível distinguir duas fases na adolescência: a adolescência inicial é o período em que há mudanças significativas em praticamente todos os domínios de funcionamento da criança, ao passo que a adolescência final é o período de consolidação das conquistas da fase (Bee, 2003). Junto com todas as modificações e mudanças da adolescência inicial o jovem passa também pela transição escolar, que pode ser acompanhada ou não pela mudança de escola.

1.2 Transição escolar

Em diversos sistemas educacionais, inclusive o brasileiro, a transição do primeiro para o segundo ciclo do EF se dá entre o 5º e o 6º ano e inclui a passagem de uma organização de conteúdos integrada para outra, mais compartimentalizada. A estrutura centrada em um ou dois professores por turma muda para um sistema com vários professores se revezando na turma a cada dia de aula. Como consequência, os relacionamentos entre os adolescentes e seus professores se tornam mais impessoais, com menos chance de formação de vínculos (Eccles, 1999).

Quando ocorre mudança de escola concomitante à transição de nível, a rede social até então formada entre os colegas de turma pode ser afetada. No Brasil a mudança de escola é usual na passagem do 5º para o 6º ano. Cenários semelhantes são encontrados em sistemas educacionais de outros países, como a Austrália, o Canadá e os EUA.

O tema da transição escolar no EF interessa a pesquisadores do desenvolvimento, que buscam identificar efeitos dessa experiência no ajustamento escolar, intrapessoal, interpessoal e comportamental do aluno (ver, por exemplo: Chung, Elias, & Schneider, 1998; Kingery & Erdley, 2007; Lanson & Marcotte, 2012). Diversos estudos têm avançado no sentido de sondar condições prévias do aluno, características da família ou propriedades da transição escolar em si, como possíveis preditores de diferenças individuais no modo como as crianças lidam com a transição (Bellmore, 2011; Burchinal, Roberts, Zeisel, & Rowley, 2008; Ferguson & Fraser, 1999).

A transição entre o EFI e o EFII pode ser vista em uma perspectiva de transição de vida (Elias, 1989). Em sua formulação, Elias concebe a passagem entre níveis escolares como um conjunto de demandas que requerem um esforço adaptativo em diferentes domínios ou tarefas: (a) ajustar-se às mudanças nas definições de papéis e comportamentos esperados; (b) realocar-se nas redes sociais e de suporte social; (c) reorganizar seus recursos pessoais e desenvolver uma reavaliação cognitiva do seu próprio mundo cotidiano e ações previstas; (d) lidar com o estresse associado às incertezas da situação como um todo. O processo de adaptação é visto em uma perspectiva dinâmica e transacional: a criança traz um repertório para lidar com os desafios da transição, e esse repertório se reconstrói no novo contexto, mediante as interações entre a criança em desenvolvimento e as propriedades mutantes do ambiente.

1.3 Desafios na adaptação à transição

A primeira tarefa adaptativa proposta nesse quadro conceitual está ligada ao trabalho acadêmico, de modo que o sucesso na sua consecução pode ser expresso em medidas de desempenho, interesse e envolvimento com os conteúdos escolares. Em relação ao desempenho, estudos longitudinais apresentam resultados mistos. Indicadores baseados na média escolar ora mostram estabilidade (Sebanc, Guimond, & Lutgen, 2014), ora mostram declínio na transição (Chung et al., 1998; Rosenblatt & Elias, 2008; Ryan, Shim, & Makara, 2013; Shoshani & Slone, 2013). Pesquisas que empregaram provas específicas detectaram diminuição do rendimento em matemática, mas não em leitura (Burchinal et al., 2008;

Whitley, Lupart, & Beran, 2007). Entretanto, Malaspina e Rimm-Kaufman (2008) observaram estabilidade das notas em leitura e matemática entre o 1º e o 7º ano, ao passo que Bellmore (2011) verificou diminuição gradual da média escolar entre o 4º e o 8º ano, sem indícios de oscilação na transição escolar.

Em pesquisa que investigou efeitos das transições escolares sobre o interesse acadêmico das crianças desde os 7 aos 18 anos, Dotterer, McHale e Crouter (2009) verificaram um declínio no interesse acadêmico na transição entre a escola elementar e a escola secundária (do 5º para o 6º ano). Esse efeito era atenuado pelos interesses acadêmicos maternos, como, por exemplo, um interesse pessoal da mãe por leitura ou ciências. Declínio do interesse pelo trabalho escolar foi constatado também por Ryan et al. (2013) na transição da escola elementar para a secundária, entre o 6º e o 7º ano.

A tarefa adaptativa de ajustar-se a novas definições de papéis e comportamentos esperados também está relacionada à adesão do aluno às normas escolares. Malaspina e Rimm-Kaufman (2008), seguindo crianças anualmente desde o 1º até o 7º ano do EF, encontraram aumento de infrações disciplinares a partir da transição do 5º ano. No estudo de Martínez, Aricak, Graves, Peters-Myszak e Nellis (2011), os alunos relataram mais problemas nas suas atitudes para com o professor e os colegas na avaliação feita depois da transição entre a escola elementar (5º ano) e a escola secundária (6º ano). Porém no estudo de Chung et al. (1998) sobre a mesma transição, não se observou variação nos problemas de comportamento avaliados pelo professor.

A segunda tarefa adaptativa da transição, realocar-se nas redes sociais e de suporte social, tem sido investigada, sobretudo, na relação da criança com os pares. Hardy, Bukowski e Sippola (2002) avaliaram as relações de pares de jovens adolescentes canadenses, na transição ocorrida entre o 6º e o 7º ano. Nomeações sociométricas foram realizadas em seis coletas consecutivas, a primeira no final do 6º ano e a última no final do 7º. A rejeição pelos pares foi estável, ao passo que aceitação pelos pares foi menos estável durante a transição do que posteriormente. Durante o segundo semestre do 7º ano, os alunos perderam antigas amizades e formaram novas, com colegas anteriormente desconhecidos. Em estudo com avaliações sociométricas no 5º e no 6º ano, Kingery e Erdley (2007) constataram diminuição das escolhas mútuas, indicativas de amizade seletiva.

Lanson e Marcotte (2012) conduziram um estudo longitudinal de três anos, entre o 6º ano da escola elementar e o 2º ano da escola secundária, com o objetivo de investigar a percepção do apoio social durante a transição. Constatou-se aumento na percepção de suporte dos amigos entre a primeira e a última avaliação, bem como diminuição da percepção do

suporte dos pais e professores. Outros resultados desse estudo sugerem que a percepção de diminuição do suporte dos adultos significativos seria responsável por um aumento de sintomas depressivos no curso da transição, ainda que essa relação pareça ser bidirecional.

Cantin e Boivin (2004) também analisaram as mudanças na rede social de adolescentes durante a transição da escola primária para a secundária. Características da rede social foram avaliadas quatro vezes consecutivas ao longo de dois anos, a partir do final do 6º ano. Apesar de uma ligeira diminuição no tamanho da rede social das crianças após a transição, a passagem não teve impacto negativo sobre a qualidade dos relacionamentos com os pais e com os amigos da escola. A transição escolar foi associada a uma intensificação das relações de apoio com amigos da escola. A aceitação social percebida pelas crianças também aumentou logo após a transição. Verifica-se, então, convergência com os resultados de Lanson e Marcotte (2012) no tocante ao apoio dos companheiros, e divergência quanto ao apoio dos pais.

A terceira tarefa adaptativa, de reavaliar seu mundo cotidiano e eventualmente modificar suas ações dentro dele reorganizando seus recursos pessoais, envolve as percepções da criança sobre o contexto e sobre si mesma na transição. Os estudos a esse respeito são esparsos. Ferguson e Fraser (1999) investigaram mudanças na percepção de estudantes australianos sobre o contexto da sala de aula, abrangendo os colegas e o professor, por meio de avaliações feitas pelos alunos antes e depois da transição, no final do 6º e no início do 7º ano. Encontraram resultados mistos: por um lado, o clima entre os colegas de sala de aula nas escolas secundárias foi percebido de forma mais favorável do que nas escolas primárias (especialmente em termos de menos atrito e competitividade) e, por outro lado, a qualidade da interação professor-aluno foi percebida a deteriorar-se na maioria das dimensões avaliadas.

A percepção do contexto foi investigada por Espinoza e Juvonen (2011), com o principal objetivo de comparar, em escolas norte-americanas, efeitos da transição em alunos de origem latina e europeia. Investigou-se o modo como a percepção dos estudantes sobre o clima social da escola e sobre as normas de comportamento da turma se relacionam ao cumprimento de demandas acadêmicas e à violação de regras, na transição para o ensino secundário. Comparando avaliações de alunos em diferentes níveis escolares, do 4º ao 7º ano, constataram que a percepção do clima escolar e das normas comportamentais se torna mais negativa na transição. Apenas entre os estudantes de origem latina, a percepção do clima da escola foi associada ao cumprimento das demandas acadêmicas e violação de regras, em sentidos opostos.

Auto percepções na transição foram investigadas por Chung et al. (1998), Cantin e Boivin (2004) e Ryan et al. (2013), com resultados não totalmente consistentes. Na pesquisa de Cantin e Boivin (2004), o autoconceito acadêmico diminuiu logo após a transição, enquanto a autoestima geral das crianças declinou progressivamente, a partir da transição, ao longo de um período mais longo de tempo. No entanto, nos outros estudos não se encontrou alteração no autoconceito global dos alunos (Chung et al., 1998) nem na autoestima em relação ao professor (Ryan et al., 2013). Como assinalam Ryan e colaboradores, a ausência de variação em análises baseadas em médias pode encobrir trajetórias divergentes, tanto que em seu estudo a autoestima em relação aos colegas melhorou depois da transição apenas entre estudantes negros (Ryan et al., 2013).

A última tarefa adaptativa examinada por Elias (1989) é a de lidar como estresse associado às incertezas sobre a nova situação. Apenas dois estudos foram localizados, avaliando diretamente o estresse antes e depois da transição, com resultados divergentes. Chung et al. (1998) observaram aumento dos sintomas de estresse. Lohaus, Elben, Ball e Klein-Hessling (2004) focalizaram não sintomas, mas experiências de estresse. Os alunos foram avaliados antes da transição, no final do 4º ano, e logo depois dela, no início do 5º. Dois grupos controles foram incluídos, um avaliado no final do 3º e início do 4º ano, e o outro no final do 5º e início do 6º ano. Houve redução nas experiências de estresse depois de cada mudança de ano letivo, atribuída à influência do recesso escolar, sem relação com a transição.

A tarefa de lidar com o estresse decorrente da transição pode ser avaliada por meio de indicadores emocionais, dado que crianças frequentemente respondem a situações de demandas excessivas com manifestações de ansiedade e depressão. Ainda aqui os resultados são mistos. Wallis e Barrett (1998) avaliaram o ajustamento psicológico dos alunos em uma transição mais tardia, entre o 7º e o 8º ano, por meio de auto avaliação e avaliação do professor. Encontraram diminuição dos problemas internalizantes, ao passo que medidas globais de ajustamento não mostraram variação. Os autores concluem que a transição não coincide com um declínio no ajustamento psicológico. Vanlede, Little e Card (2006) acompanharam alunos em três momentos, na transição entre o 6º e o 7º ano, obtendo auto relatos de ajustamento (afeto positivo, afeto negativo, depressão, agressão). Constataram maior instabilidade interindividual durante a transição, em comparação com o período pré-transição, resultado sugestivo de que as crianças reagem de formas diversas à experiência da transição.

A revisão apresentada nesta seção mostra que algumas pesquisas apontam para efeitos adversos da transição, ao passo que outras não detectam efeitos ou sugerem uma influência

positiva. Esse cenário é compatível com a visão das transições de vida como desafios que podem levar a desfechos diversos (Rosenblatt & Elias, 2008), e assinala a importância de se considerarem diferenças individuais na resposta à transição.

1.4 Condições associadas a efeitos da transição

O estudo das diferenças individuais no modo como as crianças são afetadas por transições escolares tem focalizado variáveis que podem modular o impacto da transição. A pesquisa empírica de tais efeitos contempla características prévias da criança e do seu entorno social e familiar, assim como da escola e da transição em si.

Hirsch e DuBois (1992) investigaram a relação entre o apoio social dos colegas e sintomatologia psicológica em adolescentes, na transição da escola primária para a secundária. Medidas de auto relato foram administradas em quatro ocasiões: final do 6º ano do EF; meio do 7º ano, na escola secundária; final do 7º ano, e final do 8º ano. Nos resultados, mais sintomas psicológicos sempre predisseram menor apoio subsequente dos pares, porém o apoio maior dos pares predisse menos sintomas somente na transição entre o 6º e o 7º ano, sugerindo um efeito protetor.

No estudo de McDougall e Hymel (1998), autoconceito, ajustamento social, atitudes em relação à escola e desempenho acadêmico foram avaliados antes e durante o período de transição e usados para prever diferenças individuais no relato dos estudantes sobre sua experiência da transição. Os alunos com ajustamento social pobre e atitudes negativas no final do 6º ano, antes da transição, relataram dificuldade e estresse em sua experiência com a transição, durante os primeiros meses do 7º ano. Em contrapartida, autoconceito mais favorável no início da transição foi associado ao relato de uma experiência de transição mais positiva. O ajustamento pré-transição parece influenciar também o desempenho na transição. Riglin, Frederickson, Shelton e Rice (2013) verificaram que sintomas depressivos e problemas de conduta pré-transição eram preditores de desempenho mais pobre, controlada a estabilidade temporal do funcionamento psicológico e do desempenho.

Aikins, Bierman e Parker (2005) investigaram a influência de amizades, habilidades sociais e auto percepções, prévias à transição, sobre o ajustamento à escola, sintomas emocionais e amizades pós-transição. Nos resultados, a qualidade das amizades pré-transição predisse o ajustamento à escola, a manutenção das amizades e sua qualidade, ao passo que auto percepções negativas foram associadas a sintomas emocionais e menor ajustamento pós-transição.

Kingery e Erdley (2007) examinaram o papel preditor da aceitação pelos pares e da quantidade e qualidade das amizades sobre o ajustamento durante a transição da escola elementar (5º ano) para a escola secundária (6º ano). A par com a redução no número de amigos verificaram que a aceitação pelos pares, a qualidade das amizades e a quantidade de amigos eram preditores de sentimentos de solidão e envolvimento com a escola durante a transição. Em outro estudo (Kingery, Erdley, & Marshall, 2011), a aceitação pelos pares e as amizades antes da transição predisseram solidão, autoestima, envolvimento com a escola e desempenho acadêmico depois da transição; a relação mais robusta foi entre aceitação pelos pares e desempenho. Bellmore (2011), acompanhando alunos do 4º ao 8º ano, verificou que a rejeição pelos colegas na última série pré-transição foi preditiva de pior desempenho depois. Em conjunto, esses resultados sugerem que os efeitos das experiências com os pares em um contexto escolar podem se transferir para outro contexto escolar.

Sebanc et al. (2014) investigaram se a qualidade da amizade, a realização acadêmica e a orientação para metas de realização preveem um ao outro através da transição para o ensino médio. Participaram 146 estudantes latinos (75 meninas), acompanhados desde o final do ensino fundamental até o primeiro ano do ensino médio. As medidas incluíam qualidade de amizade positiva e negativa, orientação para metas de realização e médias escolares em três períodos de tempo. Análises de trajetórias revelaram uma relação bidirecional inversa entre a qualidade negativa da amizade e o desempenho acadêmico na transição para o ensino médio. A qualidade da amizade positiva previu diminuição da orientação para metas de realização nas meninas.

A importância das relações interpessoais na transição foi investigada por Dawes e Xie (2016) na perspectiva do valor atribuído pelo adolescentes à popularidade entre os pares. Esses autores testaram a trajetória da meta de popularidade e se as mudanças na popularidade dos adolescentes foram associadas com mudanças em suas metas de popularidade durante a transição para o ensino médio. Os participantes foram acompanhados da 5ª à 7ª série (321 alunos). Os resultados mostraram aumento da valorização da meta de popularidade após a transição, seguido de uma queda, porém apenas nos estudantes com baixa popularidade prévia. Os adolescentes populares apresentaram declínio ao longo do tempo, sem relação com a transição.

Malaspina e Rimm-Kaufman (2008), em estudo longitudinal do 1º ao 7º ano do EF, examinaram efeitos da competência acadêmica e social, avaliada no início da escolarização, assim como de fatores sócio demográficos, sobre a transição do 4º para o 5º ano, em termos de desempenho, infrações disciplinares e absenteísmo. Encontraram declínio no desempenho,

após a transição, associado a gênero, etnia e menor escolaridade materna, ao passo que o aumento das infrações disciplinares depois da transição foi associado a menor competência social prévia.

Lane, Oakes, Carter e Messenger (2014) examinaram, com 74 alunos da 5ª série, como o risco comportamental no 5º ano afeta os alunos na transição do ensino fundamental. Problemas de comportamento no 5º ano foram preditores de notas baixas e incidentes disciplinares no 6º ano.

Com o objetivo de identificar os mediadores e os fatores de proteção que influenciam na diminuição do rendimento escolar e no aumento do estresse emocional durante a transição para a escola secundária, em crianças afro-americanas em alto risco social¹, Burchinal et al. (2008) avaliaram as crianças no 4º, no 5º e no 6º ano. Verificaram que a transição escolar foi relacionada a notas mais baixas de matemática e aumento da associação entre risco social e problemas de externalização. Parentalidade positiva e habilidades de linguagem funcionaram como fatores de proteção na associação entre risco e problemas de comportamento, ao passo que expectativa de discriminação racial foi um fator de vulnerabilidade.

Com interesse em explorar efeitos relacionados ao sistema escolar, Alspaugh (1998) avaliou o desempenho escolar pré- e pós-transição, comparando alunos que mudaram de escola no 6º ano e alunos que mudaram no 8º ano. Os resultados indicaram maior prejuízo para os alunos que fizeram a transição mais precocemente. O autor verificou também maior perda de rendimento em municípios em que alunos de diversas escolas eram transferidos para uma escola maior, em contraste com aqueles em que havia um arranjo linear, com apenas duas escolas envolvidas na transição.

Aspectos do sistema escolar também foram investigados na pesquisa de Ferguson e Fraser (1999) citada atrás. Mudanças na percepção do ambiente da sala de aula foi função do percurso feito pelos alunos na transição. Alunos que fizeram a transição de nível sem mudar de escola mostraram as mudanças mais positivas na percepção do clima da sala de aula. As mudanças mais desfavoráveis foram encontradas para os estudantes transferidos de escolas pequenas para escolas grandes na transição. O efeito da mudança de escola, observado nesse estudo para a percepção do ambiente escolar, não foi replicado para desempenho. Whitley et al. (2007) não encontraram diferença na competência em leitura e matemática, avaliada pelo professor, entre alunos que fizeram a transição com ou sem mudança de escola.

¹Seu indicador de risco social era formado pelos fatores: pobreza, mãe solteira, agregado familiar numeroso, baixa escolaridade materna, alta depressão materna e baixa qualidade da escola.

A literatura revista mostra que, dadas as lacunas na pesquisa empírica, não é fácil compor, com os resultados disponíveis, um quadro integrado de informações sobre o tema da transição. Não obstante, duas ilações gerais podem ser feitas: (a) a transição afeta os alunos diferencialmente, podendo ter efeitos adversos (os mais observados), nulos ou positivos, que a base de dados corrente está longe de esclarecer; (b) esse impacto diferencial tem ligações com variáveis do aluno, da família, das relações com os pares, da escola e da transição em si, ainda pouco exploradas.

Na pesquisa relatada neste texto, efeitos diferenciais da transição sobre alguns indicadores relacionados às tarefas adaptativas propostas por Elias (1989) foram investigados, levando-se em consideração variáveis do aluno, da família, da relação com os pares, da escola e da transição. Para dar suporte à investigação, optou-se por utilizar o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano - MBDH proposto por Bronfenbrenner (2011).

1.5 O modelo bioecológico do desenvolvimento humano e a transição escolar

O conjunto do trabalho de Bronfenbrenner é analisado e dividido em três grandes fases. Na fase inicial estão localizados os trabalhos que definem e conceituam a Ecologia do Desenvolvimento Humano. Na segunda fase, trabalhos com comparações entre crianças e adultos, em diferentes ambientes, principalmente com um olhar nos efeitos do ambiente sobre as pessoas, são o foco das investigações do autor. A terceira fase aborda o MBDH (Martins & Szymanski, 2004; Rosa & Tudge, 2013; Tudge et al., 2016).

Para Bronfenbrenner (2011) a teoria bioecológica é um sistema teórico evolutivo, que pode ser utilizado para estudos do desenvolvimento humano; dentro desse sistema, o desenvolvimento é definido como

“o fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos. Esse fenômeno se estende ao longo do ciclo de vida humano por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente.” (Bronfenbrenner, 2011, p. 43).

O MBDH é formado por quatro componentes, que mantêm interconexões entre eles: os processos proximais, as características da pessoa, o contexto e o tempo (Bronfenbrenner, 2011; Ceconello & Koller, 2003; Martins & Szymanski, 2004). Estes quatro conceitos influenciam o desenvolvimento e simultaneamente são influenciados por ele. São

apresentadas a seguir suas definições separadamente, mas devem ser vistas de forma simultânea e não excludente.

Os *processos proximais* são o centro da teoria bioecológica de Bronfenbrenner, e são vistos como a força motriz do desenvolvimento humano (Rosa & Tudge, 2013). O conceito refere-se ao mecanismo através do qual a pessoa tem papel fundamental em seu próprio desenvolvimento (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Rosa & Tudge, 2013) sendo que as características individuais, em conjunto com aspectos do contexto, tanto espaciais quanto temporais, influenciam os processos proximais (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), “Ao longo do curso de vida, o desenvolvimento humano ocorre através de processos de interação recíproca progressivamente mais complexa entre um organismo humano biopsicológico ativo e evolutivo e as pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente externo imediato. Para ser eficaz, a interação deve ocorrer de forma bastante regular durante longos períodos de tempo. Essas formas duradouras de interação no ambiente imediato são chamadas de processos proximais.” (p. 117).

“Um processo proximal envolve a transferência de energia entre o ser humano em desenvolvimento e as pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato. A transferência pode ser em qualquer direção ou em ambas; Isto é, da pessoa em desenvolvimento para as características do ambiente, dos recursos do meio ambiente até a pessoa em desenvolvimento, ou em ambas as direções, separada ou simultaneamente” (Bronfenbrenner & Evans, 2000, p. 118).

Bronfenbrenner descreve três tipos de *características da pessoa* (demanda, recursos e características de força ou disposição), que de diferentes maneiras influenciam os processos proximais (Tudge et al., 2016).

As características de *demanda* “...constituem atributos pessoais capazes de requerer ou impedir reações do ambiente social, inibindo ou favorecendo a operação dos processos proximais no crescimento psicológico” (Cecconcello & Koller, 2005, p.518). Características tais como a idade, gênero, cor de pele e aparência física podem operar como demandas. Os *recursos* “...constituem deficiências ou dotes psicológicos que influenciam a capacidade da pessoa para engajar-se efetivamente nos processos proximais” (Cecconcello & Koller, 2005, p.517). Competências cognitivas, acadêmicas e esportivas são exemplos de recursos, todos suscetíveis de se desenvolverem nas interações que caracterizam os processos proximais e, reciprocamente, contribuirão para interações cada vez mais complexas à medida que se desenvolvem. E as *disposições* “...tanto podem colocar os processos proximais em movimento e sustentar sua

operação, como interferir ativamente, colocando obstáculos ou mesmo impedindo que tais processos ocorram.” (Cecconcello & Koller, 2005, p.517). Desse modo, sendo a pessoa em desenvolvimento um ser ativo, suas disposições seletivas para engajar-se em interações com outras pessoas, objetos e símbolos do ambiente imediato têm grande influência nos processos proximais. A curiosidade é um exemplo de disposição generativa, que favorece os processos proximais, ao passo que a timidez excessiva e a impulsividade são exemplos de disposições disruptivas, que obstruem os processos proximais por diferentes mecanismos.

O *contexto* está dividido em quatro sistemas; micro, meso, exo e macrosistema (Bronfenbrenner, 1996, 2011). Define-se o *microsistema* como “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas” (Bronfenbrenner, 1996, p. 18). São considerados como microsistemas os ambientes em que a pessoa em desenvolvimento interage diretamente com outras pessoas, objetos e símbolos; a família e a escola são exemplos de microsistema.

O *mesossistema* é um sistema de microsistemas, “inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente” (Bronfenbrenner, 1996, p. 21). Pode se expandir ou se retrair sempre que o indivíduo entra ou sai de uma nova configuração. A entrada da pessoa em um novo microsistema, ampliando o mesossistema, é denominada de transição ecológica: “Ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos” (Bronfenbrenner, 1996, p. 22). Segundo Bronfenbrenner, toda transição ecológica propicia processos de desenvolvimento e é mais efetiva e saudável na medida em que a criança se sente apoiada por pessoas que são significativas para ela.

O *exossistema* refere-se “a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas nos quais ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 1996, p. 21). Para uma criança poderia ser o local de trabalho dos pais ou a turma da sala de aula do irmão. E define-se o *macrosistema* como “consistências, na forma e conteúdo, de sistemas de ordem inferior (micro-, meso- e exo-) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências” (Bronfenbrenner, 1996, p. 21). Abrange sistemas institucionais, de uma cultura ou subcultura. Práticas de socialização com viés de gênero são exemplos de efeitos de macrosistema, que podem variar consideravelmente de uma cultura para outra.

O último componente é o *tempo*; de acordo com Bronfenbrenner (2011) este componente adquire especial importância no MBDH e é analisado em três níveis:

microtempo, *mesotempo* e *macrotempo*. “O *microtempo* refere-se à continuidade e descontinuidade observadas dentro dos episódios de processo proximal.” (Cecconcello & Koller, 2005, p.518). O *mesotempo* “refere-se à periodicidade dos episódios de processo proximal através de intervalos de tempos maiores, como dias e semanas...” (Cecconcello & Koller, 2005, p.518). E “o *macrotempo* focaliza as expectativas e eventos em mudança dentro da sociedade ampliada, tanto dentro como através das gerações, e a maneira como estes eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida.” (Cecconcello & Koller, 2005, p.518).

A perspectiva sistêmica de desenvolvimento oferecida pelo MBDH substitui a antiga noção de causa e efeito pela visão do desenvolvimento como resultante de interações contínuas entre múltiplos níveis e instâncias de ação, mutuamente permeáveis, incluída nessas interações, como um participante ativo, a pessoa em desenvolvimento. O estudo de questões relacionadas a transições escolares encontra nessa abordagem adequado suporte conceitual, relacionado à noção de transição ecológica.

No MBDH, a passagem do 5º para o 6º ano pode ser vista como uma transição ecológica porque implica em mudança de papel (aluno do 1º ciclo do EF para aluno do 2º ciclo do EF) e de contexto (de um sistema integrado com um professor para um sistema compartimentalizado com mais professores), podendo a mudança contextual incluir outras modificações, inclusive mudança de escola. Portanto, de acordo com o MBDH, as tarefas adaptativas apontadas por Elias (1989) como inerentes à transição escolar podem ser concebidas em referência a essas mudanças de papel e de contexto, desde que se considere um terceiro componente fundamental na abordagem bioecológica, que é a perspectiva da pessoa em desenvolvimento.

Com efeito, segundo Bronfenbrenner (1996), “importante para o comportamento e o desenvolvimento é o ambiente conforme ele é percebido e não conforme ele poderia existir na realidade objetiva” (p.06). Aplicado ao estudo da transição EF I - EF II, esse enunciado subentende que o modo como a criança lida com os desafios da transição está diretamente relacionado ao modo como ela percebe os microsistemas em que está inserida, notadamente a escola, a família e os pares, e também ao modo como ela se percebe nesses contextos. Como visto, o MBDH prevê que uma transição ecológica será tanto mais saudável quanto mais a criança perceber que está recebendo apoio de pessoas significativas para lidar com as mudanças em curso. Em decorrência, o estudo das mudanças inerentes à transição deve levar em conta a perspectiva da criança, como participante ativa em todo o processo.

Isso posto, propõe-se um esquema conceitual, inspirado na noção de transição ecológica, tendo como eixos a mudança nas definições de papéis, a mudança no contexto e as percepções da criança sobre si mesma e seu entorno. Tendo em conta os quatro componentes do MBDH – Processo, Pessoa, Contexto e Tempo – o esquema comporta atributos da Pessoa e propriedades do Contexto que, considerados na perspectiva do Tempo, possam contribuir para a compreensão dos Processos implicados na transição.

À mudança nas definições de papéis corresponderia a tarefa adaptativa de ajustar-se aos novos papéis e comportamentos esperados (Elias, 1989). A mudança no contexto implicaria na tarefa de realocar-se nas redes sociais. As percepções da criança sobre si mesma e seu entorno estão contempladas no esquema conceitual em dois planos; no primeiro, assegura-se que a perspectiva da criança como protagonista da transição esteja representada no estudo das duas modalidades de transição implicadas no conceito de transição ecológica (mudança de papel e de contexto), na medida em que ela própria ocupe na pesquisa o lugar de informante privilegiado; o segundo plano é específico e se desdobra em duas vertentes: a das percepções sobre seu entorno, traduzidas na satisfação com o apoio social recebido, e a das auto percepções, incluindo a avaliação de recursos pessoais, sentimentos sobre si mesma e reações emocionais. Em correspondência com as proposições de Elias, neste plano se contempla a tarefa de reavaliação cognitiva do seu próprio mundo cotidiano e a de lidar com o estresse associado às incertezas da situação como um todo.

1.6 A pessoa e o contexto na transição

Segundo o MBDH, toda transição ecológica traduz desafio, com sua dupla face de risco e oportunidade. Nessa perspectiva, traz em si a possibilidade de impulsionar o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, gerar tensões, pelas demandas novas que apresenta. O acesso a recursos pessoais e a presença de adequado suporte no entorno seriam, teoricamente, condições para desfechos favoráveis da experiência da transição. Assim, pois, a passagem do EF I para o EF II, concebida como uma transição ecológica, implica a pessoa em desenvolvimento e suas relações nos microssistemas escola, família e grupo de pares, atravessadas no tempo pelo evento da transição e permeadas por influências de macrosistema, como práticas culturais, políticas públicas e outras.

Uma investigação particular em cenário de tal complexidade implica necessariamente um recorte, contingenciado pela realidade, cujo alcance seja interpretado à luz do modelo pleno. O recorte estabelecido neste estudo se inspirou parcialmente em pesquisas prospectivas

e longitudinais que investigaram transições escolares na realidade brasileira, utilizando o MBDH como suporte conceitual.

Trivellato-Ferreira e Marturano (2008), em estudo com 70 famílias, investigaram a transição entre a educação infantil e o antigo EF de oito anos, com base na premissa de que diferenças individuais em indicadores de desenvolvimento no final da 1ª série poderiam ser explicadas em termos de experiência escolar prévia, suporte familiar e recursos da criança ao iniciar a transição. Precusores da criança, da escola e da família foram avaliados no início do ano; resultados de desempenho acadêmico, habilidades sociais e ajustamento ao ambiente escolar foram avaliados no final do ano, assim como sintomas de estresse e percepção de fontes de estresse no cotidiano escolar. Estas últimas variáveis foram tomadas como indicadores de efeitos relacionados à transição, com base no pressuposto de um aumento da vulnerabilidade ao estresse em momentos de transição escolar (Marturano, 2008). Nos resultados, tanto os recursos cognitivos da criança como as práticas parentais positivas e/ou recursos do ambiente familiar predisseram desempenho, competência social e ajustamento; a experiência na educação infantil foi associada a melhor ajustamento e menor estresse no final da 1ª série.

Interpretando seus resultados à luz do MBDH, as autoras enfatizam “...a primazia dos recursos da pessoa, diretamente envolvidos nos processos proximais promotores de competência; o ingresso na 1ª série como transição ecológica; a importância do mesossistema família-escola e, em particular, o suporte familiar como facilitador do enfrentamento das tarefas inerentes à transição; a exposição prévia à educação infantil, um microssistema com propriedades semelhantes às da 1ª série, como experiência que contribui para atenuar o impacto da transição” (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008, p. 415). A essa lista poderia ser acrescentada a perspectiva da criança que vivencia o processo, pois ao incluir na pesquisa a percepção da criança sobre a escola e suas reações de estresse, as autoras asseguraram a compatibilidade do seu estudo com o MBDH.

Os resultados encontrados por Trivellato-Ferreira e Marturano foram replicados e estendidos ao EF de nove anos em pesquisa que acompanhou 151 alunos do 1º ao 3º ano (Correia-Zanini, 2013; Correia-Zanini & Marturano, 2016; Correia-Zanini, Marturano, & Fontaine, 2016). Nessa investigação ampliou-se a presença do microssistema escola, com a inclusão do IDEB e da localização da escola de EF como preditores de desfechos de desenvolvimento. Com tal ampliação, constatou-se que 23% da variância nos sintomas de estresse no 1º ano eram explicados exclusivamente por variáveis da escola, a saber:

estressores, IDEB e localização na periferia, controlados os efeitos de gênero e nível socioeconômico (Correia-Zanini et al., 2016).

A pesquisa também adicionou dados referentes ao microssistema familiar, ao apontar a interação pai-criança como um preditor de desempenho tanto no 1º como no 2º ano (Correia-Zanini, 2013). As tendências observadas ao longo dos três anos, referentes a desempenho acadêmico, ajustamento comportamental e sintomas de estresse, foram sugestivas de que no EF de nove anos a transição se estende até o 2º ano e as conquistas desenvolvimentais se consolidam no 3º ano (Correia-Zanini et al., 2016).

A linha de pesquisa iniciada com a proposta conceitual de Marturano (2008) e o estudo empírico de Trivellato-Ferreira e Marturano (2008) deu sustentação empírica ao conceito de transição ecológica aplicada à experiência das crianças na passagem da educação infantil ao ensino fundamental. A investigação das relações entre variáveis do contexto e da pessoa em torno dos eixos definidores do conceito produziu resultados consistentes com a teoria, na medida em que esses resultados possibilitaram a reconstituição de processos associados a mudanças de papéis e de contexto, levando em consideração a perspectiva da criança.

Na presente investigação, a seleção de variáveis da pessoa, do contexto e da transição se apoiou tanto nos resultados das pesquisas brasileiras sobre a passagem da educação infantil ao ensino fundamental como nos de estudos internacionais sobre a transição escolar que coincide aproximadamente com o início da puberdade. Foram introduzidos os necessários ajustes às peculiaridades da transição EF I – EF II e da ecologia das crianças nessa fase do seu desenvolvimento.

Pessoa

A seleção de variáveis da Pessoa foi orientada pelo critério de relevância para a transição ecológica em estudo. Tendo em conta o desenvolvimento da criança na fase que coincide aproximadamente com a transição de interesse, acrescentaram-se ao esquema original dimensões de autoconceito, em processo de mudança ao longo dos anos que a criança e o adolescente passam no ensino fundamental (Molloy et al., 2011).

Para apreender atributos da Pessoa relacionados à mudança nas definições de papéis, considerou-se o desempenho escolar, o envolvimento com as tarefas escolares e o autoconceito acadêmico, dado que o principal papel redefinido na transição é o de estudante. Para a mudança no contexto, foram selecionados atributos relacionados ao contexto dos pares, devido à possibilidade de mudança na composição do grupo de pares decorrente da transição

(Hardy et al., 2002) e dada a importância crescente dos pares na adolescência. Além das habilidades sociais, focalizadas em pesquisas prévias de transições escolares, incluíram-se dimensões do autoconceito, em que o feedback dos pares pode ser particularmente forte no EF II (Molloy et al., 2011). Esse é o caso da aparência física, preditor importante de autoestima em adolescentes mais jovens (Eccles, 1999).

Outras variáveis incluídas no componente Pessoa foram os sentimentos da criança sobre si mesma e reações emocionais, tratados em pesquisas prévias sobre transições de ciclo no ensino fundamental, com resultados não totalmente convergentes (Cantin & Boivin, 2004; Chung et al., 1998; Vanlede et al., 2006; Wallis & Barrett, 1998). Na presente investigação, foram considerados o autoconceito global, a satisfação consigo própria e os sintomas de estresse.

Contexto

Para representar o contexto foram consideradas variáveis relacionadas à escola, microssistema proeminente no tema em estudo, mas também variáveis da família e do grupo de pares. A visão da criança sobre o contexto foi focalizada na perspectiva da sua satisfação com o suporte recebido, consoante a previsão de que uma transição ecológica será tanto mais saudável quanto mais a criança perceber que está recebendo apoio de pessoas significativas para lidar com as mudanças em curso (Bronfenbrenner, 1996).

Considerou-se que a satisfação com o suporte seria adequadamente representada por dimensões correspondentes de satisfação com a vida. Este constructo é definido como um julgamento cognitivo da vida em que os indivíduos comparam suas circunstâncias de vida a um padrão auto-imposto (Bendayan, Blanca, Fernández-Baena, Escobar, & Trianes, 2013; Espinoza & Juvonen, 2011). Em uma concepção multidimensional, seria uma resposta cognitiva referente a julgamentos avaliativos de satisfação com a vida em suas múltiplas dimensões (Cassoni, Marturano, Coimbra, & Fontaine, 2017; Lucas, Diener, & Suh, 1996). A satisfação com a vida associada aos três microssistemas em exame foi incluída com base em dois tipos de achados de pesquisas com crianças e adolescentes. O primeiro é que ela se mostra sensível a influências dos contextos familiar, escolar e social (Bendayan et al., 2013; Espinoza & Jvonen, 2011). O segundo é que as dimensões de satisfação com as amizades, a família e a escola têm sido associadas positivamente com indicadores de auto estima e negativamente com indicadores de saúde mental, como ansiedade e depressão (Giacomoni & Hutz, 2008).

Além da satisfação da criança com o apoio recebido, outras variáveis foram consideradas para exame dos microssistemas família e escola. A família foi focalizada em sua função de provedora de recursos facilitadores do desempenho e da adaptação escolar da criança, com base no conceito de monitoramento parental. O conceito é definido como o conhecimento que os pais têm em relação aos seus filhos, resultado, por um lado, do esforço dos pais para saber o que seus filhos fazem e, por outro, da disposição dos filhos em compartilhar informação de suas atividades (García, Gómez, Gómez, Marín & Rodas, 2016). O monitoramento do tempo livre, em particular, é o conhecimento dos pais sobre como, onde e com quem os filhos passam tempo. Em crianças de 7 a 12 anos, o monitoramento parental tem sido relacionado à resiliência (García et al., 2016); em adolescentes, pode constituir mecanismos de proteção contra problemas de comportamento para indivíduos em risco (Véronneau & Dishion, 2010) ou expostos aos efeitos adversos da amizade com colegas academicamente desengajados (Im et al., 2016). Na presente investigação, o monitoramento parental foi explorado na perspectiva da criança.

A escola foi o contexto que recebeu mais ampla atenção por ser o locus da pesquisa. O papel da escola no desenvolvimento dos alunos tem sido amplamente discutido no que se refere especificamente ao aprendizado escolar (Medina, 2011; Salles, Parente, & Freitas, 2010). Nesta investigação não se buscou isolar o chamado “efeito escola”, dada a complexidade dos sistemas escolares e sua permeabilidade ao sistema social que os constitui (Alves & Soares, 2007, 2008). Em vez disso, a escola foi representada na sua interface com a comunidade, por três variáveis: o nível de desempenho médio do alunado, a localização e o porte.

O desempenho médio do alunado representa a comunidade escolar; há evidência de que a concentração de alunos com alto ou baixo desempenho está relacionada a diferenças individuais no aprendizado escolar (Aikens & Barbarin, 2008) e no autocontrole comportamental (Correia-Zanini et al., 2016). Com base nessa relação, indicadores de desempenho médio do alunado, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)² podem ser tomados como medida sumária de qualidade da escola de EF (Campos, Esposito, Bhering, Gimenes, & Abuchaim, 2011).

A localização da escola está relacionada ao entorno sociocultural (Bosco, 2008). Escolas em bairros com menor acesso a recursos e serviços comunitários estão em maior risco de violência, com repercussão no desempenho dos alunos (Barnes et al., 2006). Diferenças individuais em resultados escolares e habilidades sociais podem estar relacionadas à localização da escola na periferia ou na região central (Correia-Zanini et al., 2016).

² O índice foi criado pelo Instituto Nacional de Pesquisa em Educação Anísio Teixeira – INEP para avaliar a educação básica brasileira e propor metas. Seu cálculo é baseado no índice de aprovação da escola e no desempenho médio dos alunos no final de cada ciclo do EF, nas avaliações promovidas pelo INEP (<http://portalideb.inep.gov.br>).

O porte, traduzido no número de alunos, tem sido associado a problemas de violência e absenteísmo no ensino médio (Eccles, Lord, & Midgley, 1991) e fundamental (Barnes et al., 2006); também foi associado ao menor envolvimento dos alunos com a escola no 6º ano, depois da transição (Holas & Huston, 2012). Não se tem encontrado relação causal consistente entre o tamanho da escola e o desempenho acadêmico (Carolan, 2012), porém dois subgrupos parecem significativamente prejudicados pelo tamanho da escola: os estudantes socioeconomicamente desfavorecidos e os que têm problemas de aprendizagem (Gershenson & Langbein, 2015). A recomendação tendo em vista preservar o desempenho é que escolas de EF em áreas de pobreza não tenham mais que 300 alunos (Leithwood & Jantzi, 2009).

A transição em si

Pesquisas sugerem que no estudo de transições escolares devem-se levar em conta fatores sócio demográficos, assim como a natureza do percurso feito pelo aluno. Entre os fatores sócio demográficos, efeitos diferenciais da transição têm sido associados à escolaridade materna (Malaspina & Rimm-Kaufman, 2008) e ao gênero (Ferguson & Fraser, 1999; Malaspina & Rimm-Kaufman, 2008; Sebanc et al., 2014). Na análise do percurso do aluno, a mudança de escola concomitante à mudança de ciclo pode ocasionar mudanças negativas na percepção do clima da sala de aula (Ferguson & Fraser, 1999).

Em consonância com a literatura, na presente investigação se considerou a mudança de escola como um evento relevante associado à transição. Também foram levadas em conta as variáveis sexo e escolaridade materna. Entretanto, avaliou-se que seria necessário deixar aberta a possibilidade de inclusão de características do sistema de ensino local, que pudessem contribuir para a ecologia da transição.

1.7 Justificativa

No Brasil, a maioria dos alunos que encerraram o EF I (5º ano) saem de sua escola de referência – que quase sempre é municipal – e passam a frequentar uma escola diferente, geralmente estadual, segundo a maneira como se organiza a política educacional do país. De acordo com o censo escolar de 2014, no Estado de São Paulo aproximadamente 58,7% das crianças no 5º ano estão matriculadas em escolas municipais e 22,4% em escolas estaduais, e no 6º ano temos 19,3% matriculados em escolas municipais e 58,3% em escolas estaduais.

Nesse contexto, a história do aluno dentro da escola se encerra e ele, antes reconhecido pelo seu nome, suas notas e feitos, tem o desafio de adaptar-se e construir uma nova história acadêmica.

Prati e Eizirik (2006), com base em depoimentos de alunos, pais e professores, argumentam que o 6º ano ou a antiga quinta série não é mais difícil com relação aos conteúdos didáticos, mas nele está presente um estranhamento entre alunos e professores, estes agora em maior número, criando a sensação de maior exigência. No EF II os espaços tornam-se bem demarcados e nesta passagem evidenciam-se novas práticas, rearranjos de novos e antigos elementos para constituir esta nova paisagem escolar. Dentre as mudanças podemos destacar maior distanciamento dos pais ou seu menor envolvimento com as atividades escolares e expectativa de maior apropriação do aluno quanto ao seu desempenho escolar (Prati & Eizirik, 2006).

Além destas características próprias do período de transição de nível de ensino as crianças também se encontram em um momento de grandes mudanças físicas, psicológicas e afetivas característica do seu período de desenvolvimento. Esta somatória de mudanças concomitantes nos leva a questionar quais serão seus desdobramentos. Quais fatores influenciarão um desenvolvimento saudável destes jovens? Quais as circunstâncias ou contextos mais favoráveis para que isto ocorra?

1.8 Objetivos

1.8.1 Objetivo geral

O estudo teve por objetivo geral investigar o impacto da transição entre o EF I e o EF II sobre o desempenho acadêmico, sintomas de estresse, habilidades sociais, autoconceito e satisfação com a vida, levando em consideração o ambiente familiar (monitoramento parental e escolaridade materna), o ambiente escolar (localização, porte e pontuação do IDEB) e a natureza da transição (com ou sem mudança de escola, com ou sem mudança de rede de ensino).

1.8.2 Objetivos específicos

- Investigar mudanças e estabilidade das diferenças individuais de desempenho acadêmico, sintomas de estresse, habilidades sociais, autoconceito, satisfação

com a vida e percepção do monitoramento parental entre o 5º e o 6º ano, averiguando as diferenças de acordo com o sexo.

- Identificar possíveis variações de desempenho acadêmico, sintomas de estresse, habilidades sociais, autoconceito, satisfação com a vida e monitoramento parental no 5º e no 6º ano, em função de variáveis escolares (pontuação no IDEB, porte e localização), familiares (monitoramento e escolaridade materna) e da transição.
- Investigar mudanças e estabilidade das diferenças individuais de desempenho acadêmico, sintomas de estresse, habilidades sociais, autoconceito, satisfação com a vida e percepção do monitoramento parental entre o 5º e o 6º ano, em função das variáveis escolares, familiares e da transição.
- Identificar, dentre as variáveis da família, da escola e da criança avaliadas no 5º ano, preditores de desempenho acadêmico, sintomas de estresse, habilidades sociais, autoconceito e satisfação com a vida no 6º ano.

Considerando que teoricamente toda transição ecológica é um desafio, representando risco e oportunidade, e dado que os recursos da criança para enfrentar o desafio da transição poderiam variar em função de propriedades da *Pessoa* e do *Contexto*, assim como de particularidades da transição em si, não foram formuladas hipóteses *a priori*. Em relação ao primeiro objetivo específico, o de investigar mudanças e estabilidade das diferenças individuais entre o 5º e o 6º ano, considerou-se que tanto poderiam dar-se perdas transitórias, associadas a efeitos adversos da experiência de transição, como ganhos de desenvolvimento, associados à transposição do desafio.

O segundo objetivo específico, o de identificar diferenças individuais no 5º e no 6º ano, associadas a propriedades do contexto e da transição, foi formulado visando a duas finalidades. A primeira foi a de explorar as propriedades do contexto e da transição como possíveis fatores de diferenciação entre as crianças, antes e depois da transição. A segunda foi a de subsidiar modelos preditivos de desfechos no 6º ano, que pudessem explicar resultados individuais da exposição ao binômio risco/oportunidade representado pelo desafio da transição.

Ainda que sem a formulação de hipóteses específicas, esperava-se, em relação ao segundo objetivo, obter melhores resultados da criança associados a contextos com mais recursos – escolas com maior IDEB, famílias com maior monitoramento e mães mais

escolarizadas. Também se esperavam melhores resultados associados à transição sem mudança de escola, o que acarretaria menos demandas (Ferguson & Fraser, 1999).

O terceiro objetivo específico foi proposto no sentido de aprofundar a compreensão das mudanças intraindividuais eventualmente observadas na transição. Por meio dele se pretendeu averiguar o efeito da interação entre tempo (5º e o 6º ano) e contexto (variáveis da escola e da família) de modo a identificar mudanças intraindividuais como função de fatores de variação interindividual, determinando trajetórias diversas associadas à transição.

O quarto objetivo específico, de identificar, dentre as variáveis avaliadas no 5º ano, preditores de desfechos no 6º ano, foi explorado por meio de modelos de predição construídos com base no esquema conceitual esboçado na seção **1.6.**

2 MÉTODO

2.1 Delineamento

Estudo quantitativo prospectivo com duas coletas de dados, uma antes e a outra depois da transição.

2.2. Considerações éticas

Esta pesquisa atendeu as normas da Resolução nº 466/12, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, e ao disposto na Resolução nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (Anexo 1), autorização da Secretaria de Educação e Cultura do município, para escolas municipais (Anexo 2), e autorização da Diretoria Regional da Educação do Estado de São Paulo, para a coleta de dados nas escolas estaduais (Anexo 3). A coleta de dados foi iniciada após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis.

2.3 Local da pesquisa

A pesquisa ocorreu em escolas públicas - municipais e estaduais – em uma cidade no interior do estado de São Paulo. Esta cidade tem uma população estimada de 112.401 habitantes (IBGE, 2012), sendo a terceira maior cidade da região nordeste do estado de São Paulo, com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,833 (estatística composta a partir de dados de: expectativa de vida ao nascer, educação e PIB). Com relação ao IDEB, a cidade em questão encontra-se acima da meta em se tratando do Ensino Fundamental I e II destacando-se principalmente no Ensino Fundamental I que tem apenas escolas municipais. A escolha do município deu-se pela possibilidade de acompanhar uma sub amostra com dados coletados no 1º ano do Ensino Fundamental I, como parte da pesquisa que resultou na tese de doutorado de Correia-Zanini (2013).

2.4 Escolas participantes

A primeira onda de coleta de dados realizou-se em escolas municipais de Ensino Fundamental. Com a anuência da Secretaria Municipal da Educação, participaram da pesquisa

todas as escolas do município que oferecem o EF I (15 escolas). Na segunda onda de coleta de dados participaram as escolas onde estavam então matriculados os participantes da pesquisa, a saber: seis escolas municipais e oito escolas estaduais, respeitando o fluxo normal dos estudantes. A distribuição geográfica das escolas pode ser vista na Figura 1.

Figura 1 - Distribuição das escolas municipais (vermelho) e estaduais (verde) participantes da pesquisa

Este município tem um parque industrial significativo, mas é conhecido em todo o Brasil por sua grande produção de açúcar e álcool e consequentemente cultivo da cana-de-açúcar. Na Figura 1 percebe-se um maior número de construções na região noroeste. Nesta região encontra-se a maioria das escolas municipais: C, E, J, L, M, N, O e Q e duas escolas estaduais, S e W. Esta região abriga a maior parte das residências financiadas por Companhia Metropolitana de Habitação - COHAB, ou casas populares. São bairros novos criados para atender as necessidades de moradia das famílias com baixo poder aquisitivo.

Na região nordeste encontram-se três escolas municipais, A, F e H, e duas estaduais, R e X. Apesar de não estarem distantes do centro são consideradas, pelos diretores, coordenadores e professores como escolas de periferia principalmente pela precariedade das habitações e condições de vida de sua clientela. Seguindo nesta região (13km) encontramos um distrito próximo, incluído na pesquisa por pertencer à secretaria municipal de educação, habitado principalmente por trabalhadores das fazendas de cana-de-açúcar, com a escola municipal D e a escola estadual T.

As regiões sudeste e sudoeste possuem os bairros mais nobres com moradias e comércio diferenciados. Na região sudeste estão localizadas duas escolas estaduais, V e Y, e a escola municipal B. Na região sudoeste encontram-se três escolas municipais, I, K, e P, e a escola estadual U.

Exatamente no centro temos uma escola municipal - G - em região com muito comércio, biblioteca municipal, centro cultural e residências.

2.4.1 Conhecendo as escolas municipais

As escolas municipais de EF são apresentadas na Tabela 1. Na segunda coluna da tabela são indicados os níveis oferecidos – Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental I (EF I), Ensino Fundamental II (EF II) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na terceira e na quarta coluna está representada a distância das escolas em relação ao centro, partindo da catedral como referência, em três classes: – centro (até 1,5km) - centro expandido (de 1,6km a 3,5km) - periferia (acima de 3,6 km). O distrito próximo, localizado a 13,9km do centro, está denominado como outro distrito. Na quinta coluna está indicado o número total de alunos na escola e na sexta o porte da escola: pequena (de 101 a 300 matrículas), média (de 301 a 500 matrículas), grande (de 501 a 1.000 matrículas) ou mega (de 1.001 a 1.664 matrículas)³. As duas colunas que seguem informam, respectivamente, o número total de alunos do 5º ano e o número de salas de 5º ano, com a indicação dos períodos em que elas funcionam. Em seguida são apresentadas informações equivalentes sobre o 6º ano. Na última coluna encontra-se o IDEB das escolas. As informações sobre as escolas foram em parte fornecidas pelos diretores ou coordenadores, em parte obtidas no site das escolas (<http://portais.escoladigitalsert.com.br>).

Todas as escolas municipais possuem biblioteca, sala de informática e aulas de reforço. Possuem docentes especializados em Educação Especial e o município disponibiliza o serviço do Centro de Recursos e Apoio Pedagógico - CRAP com psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos que recebem e atendem a demanda das escolas. As escolas municipais oferecem aos alunos refeições no horário do recreio e do almoço, bem como jantar quando há classes que funcionam no período noturno.

³De acordo com o Ministério da Educação (MEC) a seguinte estrutura é adotada em todos os estratos de interesse para efeito de comparabilidade e classificação das escolas: escola micro (até 100 matrículas), escola pequena (de 101 a 300 matrículas), escola média (de 301 a 500 matrículas), escola grande (de 501 a 1.000 matrículas), escola mega (de 1.001 a 1.664 matrículas) e escola hiper (com 1.665 ou mais matrículas) (<http://mec.cube.callsp.inf.br>).

As escolas B, L e N atendem a clientela do bairro e também recebem alunos da zona rural, sítios e fazendas próximas à escola. As escolas A, D, E, I, O e Q oferecem a Educação de Jovens e Adultos no período noturno e apenas a escola O oferece a Educação Infantil, no período matutino. As escolas C, D e F oferecem as aulas da Base Nacional Comum no período matutino e desenvolvem projetos no período vespertino.

2.4.2 Conhecendo as escolas estaduais

As escolas estaduais de EF são apresentadas na Tabela 2. Na segunda coluna da tabela são indicados os níveis oferecidos – Ensino Fundamental II (EF II), Ensino Médio (EM) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na terceira e na quarta coluna está representada a distância das escolas em relação ao centro, partindo da catedral como referência, em três classes: – centro (até 1,5km) - centro expandido (de 1,6km a 3,5km) - periferia (acima de 3,6 km). O distrito próximo, localizado a 13,9km do centro, está denominado como outro distrito. Na quinta coluna está indicado o número total de alunos e na sexta o porte da escola: pequena (de 101 a 300 matrículas), média (de 301 a 500 matrículas), grande (de 501 a 1.000 matrículas) ou mega (de 1.001 a 1.664 matrículas). As duas colunas que seguem informam, respectivamente, o número total de alunos do 6º ano e o número de salas de 6º ano, com a indicação dos períodos em que elas funcionam. Na última coluna encontra-se o IDEB das escolas.

Todas as escolas estaduais estão equipadas com biblioteca, sala de informática e possuem refeitório que oferecem refeições nos intervalos dos distintos períodos. As informações sobre as escolas foram em parte fornecidas pelos diretores ou coordenadores, em parte obtidas no site das escolas(<http://portais.escoladigitalsert.com.br>).

Tabela 1 - Classificação das escolas municipais que oferecem Ensino Fundamental I e II segundo sua localização, porte e IDEB

Escola	Níveis oferecidos	Distância do Centro	Localização	Total de alunos	Porte	Total de alunos 5º ano	Número de salas e período 5º ano	Total de alunos 6º ano	Número de salas e período 6º ano	IDEB
A	EF I EJA	2,3 km	Centro expandido	294	Pequena	65	3 salas manhã	-	-	6.1
B	EF I	1,9 km	Centro expandido	450	Média	103	2 salas manhã 2 salas tarde	-	-	7.0
C	EF I	4,6 km	Periferia	458	Média	100	2 salas manhã 2 salas tarde	-	-	6.7
D	EF I EJA	13,9 km	Outro distrito	620	Grande	136	5 salas período integral	-	-	5.7
E	EF I EJA	3,7 km	Periferia	980	Grande	148	3 salas manhã 3 salas tarde	-	-	5.6
F	EF I	1,7 km	Centro expandido	360	Média	69	3 salas período integral	-	-	6.1
G	EF I	900 m	Centro	516	Grande	133	3 salas manhã 2 salas tarde	-	-	7.6
H	EF I	1,3 km	Centro	639	Grande	138	3 salas manhã 2 salas tarde	-	-	6.2

“continua”

Escola	Níveis oferecidos	Distância do Centro	Localização	Total de alunos	Porte	Total de alunos 5º ano	Número de salas e período 5º ano	Total de alunos 6º ano	Número de salas e período 6º ano	IDEB
I	EF I EF II EJA	3,5 km	Centro expandido	861	Grande	110	2 salas manhã 1 sala tarde	140	4 salas manhã	6,0
J	EF I	5,4 km	Periferia	646	Grande	150	3 salas manhã 3 salas tarde	-	-	6,5
K	EF I EF II	2,3 km	Centro expandido	900	Grande	96	3 salas manhã	103	3 salas tarde	7,6
L	EF I	4,9 km	Periferia	440	Média	86	2 salas manhã 1 sala tarde	-	-	6,4
M	EF I EF II	1,3 km	Centro	851	Grande	37	1 sala manhã	190	5 salas tarde	6,9
N	EF I	2,1 km	Centro expandido	750	Grande	147	3 salas manhã 2 salas tarde	-	-	6,1
O	EI EF I EF II EJA	5,7 km	Periferia	423	Média	76	3 salas manhã	79	3 salas tarde	5,4
P	EF II	2,0 km	Centro expandido	441	Média	-	-	97	3 salas tarde	6,6
Q	EF II EJA	4,3 km	Periferia	700	Grande	-	-	163	6 salas tarde	5,2

Nota. Dados obtidos em 2014.

Tabela 2 - Classificação das escolas estaduais que oferecem Ensino Fundamental II segundo sua localização, porte e IDEB

Escola	Níveis oferecidos	Distância do Centro	Localização	Total de alunos	Porte	Total de alunos do 6º ano	Número de salas e período 6º ano	IDEB
R	EF II EM EJA	900 m	Centro	1.250	Mega	75	2 salas tarde	5,1
S	EF II EM	2,7 km	Centro expandido	980	Grande	89	3 salas tarde	4,7
T	EF II EM	13 km	Outro distrito	964	Grande	141	4 salas tarde	4,7
U	EF II EM EJA	2,1 km	Centro expandido	560	Grande	53	2 salas manhã	4,8
V	EF II EM	1,3 km	Centro	570	Grande	52	2 salas tarde	4,0
W	EF II EM EJA	3,6 km	Periferia	1.400	Mega	210	6 salas tarde	5,0
X	EF II EM EJA	1,5 km	Centro expandido	894	Grande	117	4 salas tarde	5,0
Y	EF II EM	2,5 km	Centro	550	Grande	90	3 salas tarde	5,6

Nota. Dados obtidos em 2015.

A Figura 2 representa a distribuição das escolas no 5º e no 6º ano, apresentando o contexto escolar onde ocorreu a coleta de dados, com relação ao IDEB, porte, localização e rede de ensino. Percebe-se que as escolas que oferecem o Ensino Fundamental I (todas municipais) têm IDEB maior que as escolas que oferecem o Ensino Fundamental II (municipais e estaduais). Ainda de acordo com esta figura no 6º ano as escolas com pior IDEB são todas estaduais e são de grande ou mega porte.

Figura 2 - Escolas do 5º e 6º ano discriminando o IDEB, porte, localização e rede de ensino

2.5 Participantes

Composição da amostra

Dentro do universo das 15 escolas municipais que oferecem o Ensino Fundamental I, foram sorteadas duas salas de aula por escola, exceto para a escola M, que teve incluída na amostra a sua única sala de aula de 5º ano. As salas sorteadas totalizaram aproximadamente 50 a 70 crianças cursando o 5º ano por escola. A esses totais foram acrescentados os alunos do 5º ano, participantes do trabalho anterior realizado por Correia-Zanini (2013) que porventura não estivessem nas salas sorteadas.

No ano de 2014 (1ª coleta de dados) estavam matriculados 1614 alunos no 5º ano do Ensino Fundamental I nas escolas municipais. Com o sorteio das salas de aula (766), acrescentados os alunos participantes da pesquisa anterior (57) matriculados em salas não sorteadas, tornaram-se potenciais participantes da pesquisa 823 alunos. Feita a consulta aos pais ou responsáveis, retornaram 438 TCLE preenchidos e assinados, sendo 79 referentes aos

participantes da pesquisa de Correia-Zanini (2013) e 359 referentes aos demais alunos das salas sorteadas (Tabela 3). Deste total, participaram efetivamente 415 crianças. Vinte e três foram excluídas por faltarem às aulas nos dias agendados para a coleta de dados. Destas 23 crianças nenhuma havia participado da pesquisa anterior.

No início do ano letivo de 2015, foi rastreado o percurso dos participantes na rede de ensino do município, começando-se pela consulta à lista de alunos matriculados no 6º ano em cada escola municipal e estadual. O percurso escolar dos participantes após o término do 5º ano é representado na Figura 3.

Tabela 3 - Número de alunos convidados, autorizados e que efetivamente participaram da 1ª coleta de dados nas escolas municipais que oferecem o Ensino Fundamental I.

Escola	Convidados		Autorizados		Ausentes na coleta	Participantes no 5º ano
	Sorteio	Pesquisa anterior ^a	sorteio	pesquisa anterior		
A	43	-	25	-	4	21
B	45	1	35	-	-	35
C	53	-	36	-	2	34
D	54	1	29	1	1	29
E	36	24	8	11	1	18
F	40	9	26	8	1	33
G	42	26	26	13	6	33
H	49	25	18	22	-	40
I	34	8	11	2	1	12
J	52	-	24	-	1	23
K	54	10	38	7	2	43
L	49	17	29	10	2	37
M	35	2	06	2	-	8
N	59	3	31	2	2	31
O	50	2	17	1	-	18
Total	695	128	359	79	23	415

^a Inclui alunos sorteados e não sorteados.

Figura 3 - Ilustração do destino das crianças ao término do 5º ano do Ensino Fundamental I

Das 379 crianças que permaneceram na pesquisa, 175 continuaram em escolas municipais no 6º ano, ao passo que 204 foram para escolas estaduais. Dentre as que permaneceram na rede municipal, setenta e cinco mantiveram-se na mesma escola em que haviam cursado o 5º ano, 37 fizeram uma mudança não prevista para outra escola municipal e 63 fizeram uma mudança prevista para outra escola municipal. Dentre as que mudaram para uma outra escola estadual 29 fizeram uma mudança não prevista e 175 fizeram uma mudança prevista para outra escola estadual (Tabela 4).

Tabela 4 - Percurso dos participantes do 5º para o 6º ano de acordo com o IDEB e rede de ensino

Escolas 5º Ano (IDEB)	Alunos	Escola 6º Ano (IDEB)	Rede de Ensino da escola do 6º ano	Tipo de Transição
A (6,1)	12	R (5,1)	Estadual	Escola Prevista Estadual
	2	X (5,0)	Estadual	Escola Não Prevista Estadual
B (7,0)	1	M (6,9)	Municipal	Escola Não Prevista Municipal
	33	Y (5,6)	Estadual	Escola Prevista Estadual
	1	R (5,1)	Estadual	Escola Não Prevista Estadual
C (6,7)	11	Q (5,2)	Municipal	Escola Prevista Municipal
	17	S (4,7)	Estadual	Escola Prevista Estadual
	1	W (5,0)	Estadual	Escola Não Prevista Estadual
	2	I (6,0)	Municipal	Escola Não Prevista Municipal
D (5,7)	26	T (4,7)	Estadual	Escola Prevista Estadual
E (5,6)	1	M (6,9)	Municipal	Escola Não Prevista Municipal
	3	Q (5,2)	Municipal	Escola Não Prevista Municipal
	1	R (5,1)	Estadual	Escola Não Prevista Estadual
	10	W (5,0)	Estadual	Escola Prevista Estadual
F (6,1)	2	M (6,9)	Municipal	Escola Não Prevista Municipal
	5	R (5,1)	Estadual	Escola Não Prevista Estadual
	1	V (4,0)	Estadual	Escola Não Prevista Estadual
	16	X (5,0)	Estadual	Escola Prevista Estadual
	1	Y (5,6)	Estadual	Escola Não Prevista Estadual
	1	I (6,0)	Municipal	Escola Não Prevista Municipal
G (7,6)	9	M (6,9)	Municipal	Escola Não Prevista Municipal
	19	P (6,6)	Municipal	Escola Prevista Municipal
	1	V (4,0)	Estadual	Escola Não Prevista Estadual
H (6,2)	2	R (5,1)	Estadual	Escola Não Prevista Estadual
	13	V (4,0)	Estadual	Escola Prevista Estadual
	2	W (5,0)	Estadual	Escola Não Prevista Estadual
	22	X (5,0)	Estadual	Escola Prevista Estadual

Escolas 5º Ano (IDEB)	Alunos	Escola 6º Ano (IDEB)	Rede de Ensino da escola do 6º ano	Tipo de Transição
I (6,0)	8	I (6,0)	Municipal	Escola Prevista Municipal
	2	P (6,6)	Municipal	Escola Não Prevista Municipal
	1	W (5,0)	Estadual	Escola Não Prevista Estadual
	1	X (5,0)	Estadual	Escola Não Prevista Estadual
J (6,5)	15	Q (5,2)	Municipal	Escola Prevista Municipal
	2	S (4,7)	Estadual	Escola Não Prevista Estadual
	4	I (6,0)	Municipal	Escola Não Prevista Municipal
K (7,6)	43	K (7,6)	Municipal	Mesma Escola Municipal
L (6,4)	6	I (6,0)	Municipal	Escola Não Prevista Municipal
	1	P (6,6)	Municipal	Escola Não Prevista Municipal
	3	Q (5,2)	Municipal	Escola Não Prevista Municipal
	15	S (4,7)	Estadual	Escola Prevista Estadual
	10	U (4,8)	Estadual	Escola Prevista Estadual
M (6,9)	8	M (6,9)	Municipal	Mesma Escola Municipal
N (6,1)	16	M (6,9)	Municipal	Escola Prevista Municipal
	1	Q (5,2)	Municipal	Escola Não Prevista Municipal
	1	U (4,8)	Estadual	Escola Não Prevista Estadual
	6	W (5,0)	Estadual	Escola Não Prevista Estadual
	1	X (5,0)	Estadual	Escola Não Prevista Estadual
	1	I (6,0)	Municipal	Escola Não Prevista Municipal
O (5,4)	18	O (5,4)	Municipal	Mesma Escola Municipal

As crianças que participaram dos dois momentos (5º e 6º ano) tinham média de idade de 10,6 anos ($DP = 0,95$) no momento da primeira coleta de dados. A idade das crianças é apresentada abaixo (Tabela 5).

Tabela 5 - Idade dos alunos que participaram da 1ª e 2ª coleta de dados

Idade/ Anos	Participantes da 1ª coleta	Participantes da 1ª e 2ª coleta	Mesma escola no 6º ano	Outra escola municipal no 6º ano	Outra escola estadual no 6º ano
9	2	2	2	-	-
10	240	226	45	62	119
11	122	113	23	30	60
12	35	30	3	8	19
13	10	7	1	-	6
14	2	1	1	-	-
15	3	-	-	-	-
16	1	-	-	-	-
Total:	415	379	75	100	204

Das 379 crianças participantes desta pesquisa 76 participaram da pesquisa anterior (Correia-Zanini, 2013), conforme Tabela 6.

Tabela 6 - Participantes da pesquisa no 6º ano, com a indicação dos alunos que participaram da pesquisa anterior nas escolas municipais e estaduais que oferecem o Ensino Fundamental II

Escola	Participantes no 5º ano	Participantes da pesquisa anterior	Participantes no 6º ano	Participantes que permaneceram na mesma escola	Participantes que foram para outra escola
I	19	3	22	9	13
K	36	7	43	40	3
M	29	8	37	8	29
O	17	1	18	18	-
P	14	8	22	-	22
Q	29	4	33	-	33
R	17	4	21	-	21
S	27	7	34	-	34
T	25	1	26	-	26
U	10	1	11	-	11
V	7	8	15	-	15
W	13	7	20	-	20
X	26	17	43	-	43
Y	34	-	34	-	34
Total	303	76	379	75	304

2.6 Instrumentos

Para avaliar o repertório da criança em termos de desempenho acadêmico, sintomas de estresse, habilidades sociais, autoconceito e satisfação com a vida, bem como o contexto familiar e dos pares, tendo em vista o suporte familiar, de amizade e monitoramento parental, utilizaram-se os instrumentos apresentados a seguir.

2.6.1 Desempenho acadêmico: Prova Brasil⁴

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cujo objetivo é "realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado" (<http://provabrasil.inep.gov.br/historico>).

Aplicada no quinto ano, a prova é constituída por 22 questões de português e 22 questões de matemática. Para utilização neste estudo, foram acrescentadas seis questões de português e seis questões de matemática com conteúdo referente ao 6º ano do Ensino Fundamental II, de modo a prevenir que para alguns alunos do 6º ano a prova se apresentasse demasiado fácil. Essas questões, duas fáceis, duas médias e duas difíceis de português e matemática, foram solicitadas desta forma a um especialista (professor do ensino fundamental I e II) e avaliadas por outros dois especialistas.

2.6.2 Estresse infantil: Escala de Stress Infantil – ESI

A ESI foi desenvolvida por Lipp e Lucarelli (1998) com o objetivo identificar a frequência com que crianças de seis a 14 anos experimentam os sintomas do estresse e definir a qual categoria pertence. A escala é composta por 35 itens do tipo *Likert* de zero a quatro pontos, agrupados em quatro fatores: reações físicas (nove itens), reações psicológicas (nove itens), reações psicológicas com componente depressivo (nove itens) e reações psicofisiológicas (oito itens). Fornece informação sobre a fase de estresse em que a criança se encontra: Sem estresse, Alerta ou Alarme, Defesa ou Resistência, Quase-exaustão e Exaustão.

⁴BRASIL - INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br>. Acesso em 10/02/2014.

A fase de alerta surge com o confronto inicial com o fator estressante ou componente estressor. Quando a duração do estressor é curta ocorre a restauração da homeostase, não prejudicando o bem estar do indivíduo. A fase de resistência é encontrada quando, na presença de um estressor de longa duração ou de grande intensidade, o organismo luta para restabelecer a homeostase de forma reparadora. A fase de quase-exaustão precede a fase de exaustão; o indivíduo encontra dificuldade para restabelecer a homeostase. A fase de exaustão surge quando a resistência do indivíduo não é suficiente para lidar com a fonte de estresse (Lipp, 1990).

2.6.3 Habilidades sociais: Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Social Skills Rating System) – SSRS

Elaborado e validado nos Estados Unidos por Gresham e Elliott (1990), adaptado para o Brasil por Del Prette e Del Prette (2003) e posteriormente validado por Freitas e Del Prette (2015), o SSRS, destinado a crianças de três a 18 anos, inclui três versões, uma para auto avaliação, outra para avaliação pelos pais e/ou responsáveis e outra para avaliação pelo professor (Del Prette & Del Prette, 2003). O SSRS foi submetido a estudos psicométricos com diferentes populações de crianças e adolescentes em diferentes países, como Estados Unidos, Irã, Portugal, Noruega, Holanda e Porto Rico, como aponta a revisão realizada por Freitas (2008). O conjunto desses estudos demonstrou que o instrumento, em suas três versões (crianças, pais ou responsáveis e professores), tem as principais propriedades psicométricas de validade e fidedignidade requeridas a uma medida psicológica (Freitas, 2008).

Neste estudo foi empregada à versão para auto avaliação do aluno, composta por 20 itens do tipo *Likert* de zero a dois graus: nunca, algumas vezes e muito frequentemente. Na versão proposta por Gresham e Elliott (1990) e confirmada por Freitas e Del Prette (2015) são apresentadas quatro subescalas: Responsabilidade, Empatia, Assertividade e Autocontrole. O conteúdo das subescalas é descrito a seguir de acordo com Freitas e Del Prette (2015):

1) *Responsabilidade*. Comportamentos que demonstram compromisso com as tarefas e com as pessoas no ambiente escolar – prestar atenção quando o professor está ensinando, seguir suas instruções, deixar a carteira limpa e arrumada, guardar material, fazer as próprias tarefas no tempo estabelecido e usar adequadamente o tempo livre.

2) *Empatia*. Comportamentos que demonstram interesse, respeito e preocupação em relação às demais pessoas – entender os colegas quando estão zangados, aborrecidos ou

tristes, ouvir os problemas dos amigos, ficar triste quando coisas ruins acontecem a outras pessoas, tentar resolver problema ou briga de colegas.

3) *Assertividade*. Comportamentos de questionar regras injustas, autocontrole emocional ao lidar com discussões de classe e ao discordar de adultos, cumprimentar pessoas e expressar opiniões.

4) *Autocontrole*. Comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais em situações de brigas com os pais, de pedir e esperar permissão para usar coisas de outros, de permanecer ouvindo as pessoas que estão falando, de controlar raiva quando zangado (a).

Freitas e Del Prette (2015) realizaram a análise fatorial exploratória e confirmatória em uma amostra de crianças brasileiras com idades compreendidas entre seis e treze anos ($M = 8,62$ anos, $DP = 1,51$). Participaram na análise fatorial exploratória 469 crianças (256 meninos e 213 meninas). A melhor estrutura fatorial obtida pelos autores manteve 21 dos 34 itens iniciais, excluídos os itens 1, 2, 5, 9, 12, 15, 19, 23, 24, 28, 29, 30 e 34. Os itens mantidos foram distribuídos em quatro fatores. Os fatores extraídos foram: F1: Empatia / Afetividade, F2: Responsabilidade, F3: Autocontrole / Civilidade, e F4: Assertividade. Eles explicaram 36,96% da variância dos dados, com os seguintes valores de alfa: empatia, 0,63; responsabilidade, 0,60; autocontrole, 0,54; assertividade, 0,41.

Para a análise fatorial confirmatória realizada por Freitas e Del Prette (2015) participaram 473 crianças (242 meninos e 231 meninas). Nesta análise foi retirado o item 17 após a AFC. Os índices são satisfatórios: $\chi^2/g.l. = 1,392$, CFI = 0,903, GFI = 0,954, SRMR = 0,019, RMSEA = 0,029. Contudo os valores de confiabilidade foram baixos nos quatro fatores (F1 = 0,52, F2 = 0,58, F3 = 0,49, F4 = 0,34).

2.6.4 Autoconceito: Questionário para Avaliação do Autoconceito / Self-Description Questionnaire1 - SDQ1

O SDQ1 foi elaborado por Marsh, Relich e Smith (1983), adaptado para Portugal por Faria e Fontaine (1990) e para o contexto brasileiro por Gardinal-Pizato (2010). Composto de 76 itens, compreende autoconceito global, autoconceito acadêmico e autoconceito não acadêmico. O autoconceito global é avaliado em 10 itens. O autoconceito acadêmico é composto pelas escalas de autoconceito em matemática (10 itens), em português (10 itens) e escolar geral (10 itens). O autoconceito não acadêmico é composto por quatro escalas: autoconceito na relação com os pais (nove itens) e autoconceito na relação com os amigos

(nove itens), que integram o autoconceito social; aparência física (nove itens) e competência física (nove itens), que formam o autoconceito físico.

Os 76 itens do questionário compreendem 64 afirmações positivas sobre si mesmo, por exemplo, “Aprendo matemática bem rápido”, “Me dou bem com meus pais” ou “Faço muitas coisas que são importantes”, e 12 afirmações negativas sobre si mesmo (itens invertidos), por exemplo, “Não consigo fazer nada bem feito”, “Os meus pais sempre ficam tristes e desanimados com o que eu faço” ou “A maioria das crianças da minha idade tem mais amigos do que eu”. A resposta a cada item é dada pelo examinando em uma escala do tipo *Likert* de quatro graus: concordo totalmente, concordo um pouco, discordo um pouco e discordo totalmente.

2.6.5 Satisfação de vida—amizades e apoio familiar: Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças – EMSVC

Esta escala foi desenvolvida por Giacomoni e Hutz (2008). Contém 50 itens, distribuídos em seis fatores: *self*, *self* comparado, não-violência, família, amizade e escola. Em cada item, a resposta da criança indica o grau de concordância com a afirmação nele contida, em uma escala de respostas do tipo *Likert* de cinco pontos, conforme o exemplo: “eu me acho uma pessoa bonita”, e as possibilidades de resposta: nem um pouco; um pouco; mais ou menos; bastante e muitíssimo (Giacomoni & Hutz, 2008).

O fator Self é composto por itens que descrevem o self com características positivas, como autoestima, bom-humor, capacidade de relacionar-se, capacidade de demonstrar afeto. No estudo de validação, conduzido pelos autores, apresentou elevada consistência interna ($\alpha = 0,82$). O fator Self Comparado ($\alpha = 0,86$) agrupa itens que se caracterizam por realizar avaliações comparativas com seus pares. O fator Não-violência ($\alpha = 0,66$) inclui conteúdos associados a comportamentos agressivos. O fator Família ($\alpha = 0,82$) envolve itens descritores de um ambiente familiar saudável, harmônico, afetivo, de relacionamentos satisfatórios, além de indicações de satisfação quanto à família. O fator Amizade ($\alpha = 0,82$) focaliza relacionamentos com pares, nível de satisfação desses relacionamentos e algumas indicações ao lazer, situações de diversão e apoio. O fator Escola ($\alpha = 0,83$) tem itens que descrevem a importância da escola, do ambiente escolar, dos relacionamentos interpessoais nesse espaço e o nível de satisfação em relação a esse ambiente. O Alfa obtido para a escala total é elevado: 0,93 (Giacomoni & Hutz, 2008).

2.6.6 Suporte e monitoramento parental: questionário de monitoramento parental

Elaborado por Santos e Marturano (1999), focaliza a supervisão fornecida pelos pais aos filhos, relatada pelos filhos. O questionário é composto de 28 questões fechadas. Dessas, 12 são dirigidas ao tipo de monitoramento fornecido pelo pai, 12 são dirigidas ao tipo de monitoramento fornecido pela mãe e quatro ao tipo de monitoramento fornecido por ambos os genitores. Em estudo sobre adolescentes com história prévia de dificuldades escolares, os itens de incentivo à independência discriminaram um grupo bem adaptado e outro com problemas severos na adolescência (Santos & Marturano, 1999).

2.6.7 Questionário de Transição Escolar Segundo as Crianças - QTESC

Elaborado para esta pesquisa, apresenta uma lista de situações referentes à transição (Anexo 4), levando em consideração a percepção do aluno sobre o monitoramento parental (por exemplo, “Minha mãe está acompanhando menos os meus estudos”), as amizades (“Perdi amigos do 5º ano”), as novas disciplinas (“As matérias ficaram mais fáceis no 6º ano”), o porte da escola (“Vim para uma escola menor”) e o período das aulas (manhã e tarde). Todas as situações apresentadas levavam o aluno a comparar o 5º com o 6º ano. As opções de respostas para cada pergunta eram: a) não; b) sim e isso foi indiferente; c) sim e isso foi ruim; d) sim e isso foi bom.

2.7 Procedimento de coleta de dados

Após a aprovação do Comitê de Ética e a autorização da Secretaria da Educação e Cultura do município realizou-se uma reunião com todas as diretoras e coordenadoras das escolas de Ensino Fundamental I, em sala cedida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Nesta oportunidade foram expostos os objetivos da pesquisa, os instrumentos utilizados e o planejamento da coleta de dados nas escolas municipais, com informações sobre número de participantes, reuniões para pais e aplicação dos testes na própria escola para as crianças autorizadas por seus pais. Posteriormente outra reunião foi realizada com as diretoras e coordenadoras em suas próprias escolas para elucidar dúvidas e realizar o sorteio das salas participantes.

2.7.1 1ª Coleta de dados – 5º ano

Em cada escola participante foi agendada uma reunião com os pais, com a finalidade de esclarecer os objetivos e procedimentos da pesquisa, sanar suas dúvidas quanto às informações recebidas e formalizar seu consentimento com o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 5). No momento da assinatura do TCLE, os pais preencheram também um formulário com dados de escolaridade e ocupação (Anexo 6). Aos pais das crianças participantes da pesquisa anterior (Correia-Zanini, 2013) foi também solicitada autorização para utilização dos dados daquela pesquisa (Anexo 7).

Esse procedimento foi realizado em todas as escolas municipais participantes da primeira etapa da pesquisa, totalizando 15 reuniões no período da noite. Foi estipulado o prazo de uma semana para os pais que não compareceram à reunião poderem se manifestar quanto à participação de seus filhos. Os TCLE foram entregues para as coordenadoras nas escolas e recolhidos pela pesquisadora.

As crianças cuja participação no estudo foi consentida pelos pais tiveram suas avaliações (questionários e testes) realizadas na própria escola durante o horário das aulas, conforme agendamento prévio com diretores e professores. Para as crianças com mais de doze anos foi solicitado o preenchimento do Termo de Assentimento (Anexo 8). Inicialmente foram marcadas três sessões para cada turma em cada escola. Quando necessário, agendou-se uma sessão adicional para a aplicação dos testes nas crianças que haviam faltado em alguma das sessões anteriores. O agendamento visou não interferir nas atividades extras, provas e passeios oferecidos pela escola aos alunos do 5º ano. Foi organizado de acordo com a disponibilidade de sala fornecida pela escola para a aplicação dos instrumentos (salas de aula, sala de vídeo, sala de reforço, biblioteca e até mesmo o refeitório). Em todas as sessões a pesquisadora esteve acompanhada de outra psicóloga que auxiliou na entrega e recolha dos instrumentos, bem como deu apoio para o bom andamento das sessões.

As aplicações dos instrumentos ocorreram do dia 11 de agosto até o dia 15 de setembro de 2014. Foram aplicados de forma coletiva os seguintes instrumentos:

1ª sessão: QMP, SSRS e EMSVC.

2ª sessão: ESI e SDQ1.

3ª sessão: Prova Brasil.

Na 4ª sessão, quando necessária, foi feita a aplicação dos instrumentos com as crianças que haviam faltado em alguma das sessões anteriores.

Cada sessão teve duração aproximada de uma hora e 30 minutos. Foi solicitado, em todas as sessões, que cada uma das crianças levasse seu próprio lápis e borracha. O lápis de cor utilizado na ESI foi fornecido pela pesquisadora.

2.7.2 2ª Coleta de dados - 6º ano

A coleta de dados do 6º ano ocorreu em escolas municipais e estaduais vinculadas ao percurso dos participantes na transição. Após o consentimento da Dirigente de Ensino, responsável pelas escolas estaduais, ocorreram reuniões com os diretores e coordenadores das escolas estaduais e municipais que não tinham participado da primeira coleta de dados. Nessas reuniões foram apresentados os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados. Também foram agendadas as três sessões que ocorreriam no início do segundo semestre para a coleta de dados, levando-se em consideração o calendário escolar e a disponibilidade de sala para a aplicação dos instrumentos.

As aplicações dos instrumentos ocorreram do dia 27 de julho até 31 de agosto de 2015, com três sessões para cada turma em cada escola. A aplicação era coletiva, semelhante à da 1ª coleta de dados, com o acréscimo do QTESC na última sessão:

1ª sessão: QMP, SSRS e EMSVC.

2ª sessão: ESI e SDQ1.

3ª sessão: Prova Brasil e QTESC

Na 4ª sessão, quando necessário, foi feita a aplicação dos instrumentos com as crianças que haviam faltado em alguma das sessões anteriores.

Cada sessão teve duração aproximada de uma hora e 30 minutos. Foi solicitado em todas as sessões que cada uma das crianças levasse seu próprio lápis e borracha. O lápis de cor utilizado na ESI foi fornecido pela pesquisadora. Novamente em todas as sessões a pesquisadora esteve acompanhada de outra psicóloga que auxiliou na entrega e recolha dos instrumentos, bem como para o bom andamento das sessões.

2.8 Procedimento de análise de dados

Ao término de cada coleta realizou-se a tabulação dos dados obtidos com as crianças. Cada instrumento foi cotado conforme sua especificidade e de acordo com as respectivas instruções ou manual. Em seguida os dados foram transferidos para planilhas eletrônicas. Para verificação e conferência da digitação dos dados nas planilhas, foram utilizados dois recursos:

(a) verificação por meio de análise descritiva dos dados utilizando o programa SPSS, que aponta falhas no preenchimento da planilha e presença de “missing”; (b) verificação direta de forma aleatória, com o sorteio de 30 participantes e inspeção visual de seus dados.

2.8.1 Cotação dos instrumentos

Prova Brasil: Cada questão resolvida corretamente corresponde a um ponto. Calculou-se o escore total e os escores referentes a português e matemática.

Escala de Stress Infantil – ESI: Cada questão é acompanhada de um círculo dividido em quatro partes. As crianças são orientadas a utilizar o lápis de cor para colorir o círculo de modo a mostrar o quanto acontece com ela o que está descrito em cada questão. Se nunca acontece, não pintar o círculo (0 ponto), se acontece um pouco, pintar uma parte (1 ponto), se acontece às vezes, pintar duas partes (2 pontos), se acontece quase sempre, pintar três partes (3 pontos) e se acontece sempre, pintar as quatro partes do círculo (4 pontos). A soma de todos os pontos resulta no escore bruto da ESI.

A partir da pontuação obtida, os sintomas de estresse podem ser classificados conforme as fases: Sem estresse (de 0 a 39 pontos), Alerta ou Alarme (de 40 a 59 pontos), Defesa ou Resistência (de 60 a 79 pontos), Quase-exaustão (de 80 a 99 pontos ou sete círculos com todas as partes pintadas) e Exaustão (acima de 100 pontos).

Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais – SSRS: Para a avaliação da frequência de habilidades sociais em cada item são utilizadas três alternativas de resposta, pontuadas com nenhum ponto para nunca, 1 ponto para algumas vezes e 2 pontos para muito frequentemente. O escore em cada dimensão é a soma dos escores obtidos nos itens dessa dimensão. O escore total de habilidades sociais é a soma dos escores de todos os itens.

Questionário para Avaliação do Autoconceito – SDQ1: Pontuam-se os itens com 4 pontos para concordo totalmente, 3 pontos para concordo um pouco, 2 pontos para discordo um pouco e 1 ponto para discordo totalmente. Os itens invertidos (6, 12, 17, 21, 23, 30, 33, 37, 47, 61, 65 e 74) são pontuados da seguinte maneira: 1 ponto para concordo totalmente, 2 pontos para concordo um pouco, 3 pontos para discordo um pouco e 4 pontos para discordo totalmente. Obtêm-se os escores globais somando os pontos obtidos nos itens das diversas

subescalas. A soma de todos os itens (autoconceito acadêmico, não acadêmico e global) resulta no escore bruto deste instrumento.

Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças – EMSVC: Pontuam-se os itens com 1 ponto para concordo nem um pouco; 2 pontos para concordo um pouco; 3 pontos para concordo mais ou menos; 4 pontos para concordo bastante e 5 pontos para concordo muitíssimo. Os itens invertidos (3, 5, 9, 11, 15, 21, 25, 32, 43, 46, 47, 49) são pontuados da seguinte maneira: 1 ponto para concordo muitíssimo, 2 pontos para concordo bastante, 3 pontos para concordo mais ou menos, 4 pontos para concordo um pouco e 5 pontos para concordo nem um pouco. O escore em cada dimensão é a soma dos escores obtidos nos itens dessa dimensão. O escore total de satisfação com a vida é a soma dos escores de todos os itens.

Questionário de Monitoramento Parental – QMP: Em cada item há três opções de respostas, SIM, NÃO ou ÀS VEZES pontuando em cada item: 2 pontos quando a resposta for SIM, 1 ponto quando a resposta for ÀS VEZES e nenhum ponto (0) quando a resposta for NÃO. São pontuados e somados separadamente os itens relacionados ao monitoramento do pai, da mãe e dos pais em conjunto. Essa somatória proporciona os escores relacionados ao monitoramento do pai (máximo de 24 pontos), da mãe (máximo de 24 pontos) e dos pais em conjunto (máximo de 8 pontos). O escore total de monitoramento parental é a soma dos escores de todos os itens.

2.9 Tratamento estatístico

A análise dos dados foi processada no *Software SPSS Statistics* - versão 22 e *AMOS* – versão 18. Inicialmente foi feita a análise das qualidades psicométricas dos instrumentos.

2.9.1 Análise das qualidades psicométricas dos instrumentos

Nesta seção se apresentam os procedimentos e resultados da capacidade discriminativa dos itens, consistência interna das escalas e invariância a partir da Análise Fatorial Confirmatória e Análise Fatorial Exploratória quando necessário.

Capacidade discriminativa dos itens

O poder discriminativo dos itens foi inferido a partir das porcentagens de escolha de cada alternativa de resposta, em cada um dos itens dos instrumentos. A discriminação é necessária para a verificação e possível eliminação de itens com elevado número de respostas iguais, ou seja, pouca variabilidade. Foram consideradas porcentagens elevadas de respostas iguais os valores acima de 80%, ou seja, escolha massiva da mesma alternativa de resposta. Os itens com mais de 80% de resposta não foram imediatamente excluídos, mas esta informação foi retida e posteriormente considerada para tomada de decisão de retirada ou permanência dos itens.

Consistência Interna

Avaliou-se a consistência interna a partir do *alfa* de Cronbach que apresenta um indicador sumário da consistência interna da escala analisada. O coeficiente alfa varia de 0 a 1, sendo índices ideais acima de 0,70; são considerados aceitáveis índices acima de 0,65 e inaceitáveis abaixo de 0,60 (Fachel & Camey, 2000). Anteriormente à análise fatorial confirmatória e à análise fatorial exploratória, foi aferida a consistência interna das escalas teóricas, identificando-se assim os itens que poderiam estar contribuindo para a diminuição do valor do alfa. Estes itens não foram retirados imediatamente, mas esta informação contribuiu para tomada de decisão de retirada ou permanência dos itens na AFC.

Análise Fatorial Confirmatória - AFC

A AFC permite identificar o aspecto uni ou multidimensional das variáveis observadas (estrutura fatorial), quando estas dimensões já tinham sido evidenciadas em estudos anteriores. Utilizou-se a AFC para testar a estabilidade das estruturas fatoriais encontradas em estudos anteriores dos seguintes instrumentos: Escala de Stress Infantil (Lipp & Lucarelli, 1998), Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Freitas & Del Prette, 2015), Questionário para Avaliação do Autoconceito (Gardinal-Pizato, 2010) e Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (Giacomoni & Hutz, 2008).

A AFC permite testar a estrutura teórica dos instrumentos a partir dos dados empíricos recolhidos em diferentes amostras. É uma técnica de análise multivariada que tem os mesmos requisitos básicos de todas as técnicas multivariadas – linearidade, normalidade, não multicolinearidade e homocedasticidade das variâncias residuais (Marôco, 2010). Necessita que as amostras sejam suficientemente grandes, seguramente superiores a 100, dependendo este número também do número de variáveis incluídas na análise.

Além de confirmar a estrutura dos instrumentos para a amostra global, recorrendo à AFC para o 5º e o 6º ano, procurou-se testar a invariância configural dos instrumentos. Isso foi feito testando-se nas duas amostras, do 5º e do 6º ano, a adequação de um modelo com estrutura semelhante quanto ao número de fatores e a sua composição por itens.

Para avaliar a qualidade do ajustamento do modelo estrutural, foram utilizados os índices: $X^2 / g.l.$, o Goodness of Fit Index (*GFI*), o Comparative Fit Index (*CFI*), o Root Mean Square Error of Approximation (*RMSEA*) e o Standardized Root Mean Square Residual (*SRMR*), os valores mínimos, máximo, bem como os valores mínimos aceitáveis para confirmar a adequação da estrutura teórica estão na Tabela 7.

Estes são índices absolutos que avaliam a qualidade do modelo per se, sem comparação com outros modelos ($X^2 / g.l.$ e o Goodness of Fit Index); índices relativos que avaliam a qualidade do modelo sob teste relativamente ao pior e melhor ajustamento possível (Comparative Fit Index); e índices de discrepância populacional que comparam o ajustamento do modelo obtido com os momentos amostrais relativamente ao ajustamento do modelo que se obteria com os momentos populacionais e avaliam se o modelo ajustado é “aproximadamente” correto, dentre os índices de discrepância populacional o Root Mean Square Error of Approximation (*RMSEA*) tem a tendência a favorecer modelos mais complexos (Marôco, 2010; Schweizer, 2010).

Tabela 7 - Valores aceitáveis na literatura dos índices de ajustamento na AFC

Valores	$X^2/g.l$	<i>GFI</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>
Mínimo	1,00	0,80	0,80	0,10	
Aceitável	$\leq 3,00$	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$
Máximo	5,00	1,00	1,00	0,00	0,10

Análise Fatorial Exploratória - AFE

A AFE é utilizada quando não há estudos anteriores que definem a estrutura do instrumento. Foi realizada no Questionário de Monitoramento Parental por se tratar de um instrumento que ainda não havia sido avaliado em termos de estrutura fatorial. A AFE pode ser descrita como uma simplificação ou redução ordenada de variáveis inter-relacionadas, com o objetivo de identificar a estrutura organizada a partir de dados empíricos, permitindo, desta forma, a exploração da melhor solução possível. O método de extração utilizado foi o de componentes principais, com rotação varimax. As primeiras extrações foram, regra geral, solicitadas com valor próprio (eigenvalue, indicativo da quantidade de variância explicada por

cada componente) superior a 1. O *screeplot* (gráfico de cascalho), que ilustra graficamente os fatores que efetivamente parecem estar subjacentes na escala, foi também considerado, como critério importante na decisão do número de fatores a reter. As comunalidades (porcentagem de variância nas variáveis observadas que é explicada pelos fatores comuns), o nível de saturação de cada item no fator e a saturação simultânea de um mesmo item em diferentes fatores foram considerados nas decisões de manutenção ou eliminação de itens, assim como outros indicadores como a contribuição para a consistência interna (Marôco, 2010).

2.9.1.1 Escala de Stress Infantil – ESI

Conforme descrito na seção *Instrumentos*, a Escala de Stress Infantil é composta por 35 itens agrupados em quatro dimensões, indicadas na Tabela 8.

Tabela 8 - Dimensões e itens da Escala de Stress Infantil

Escala de Stress Infantil	
Dimensões	Itens
Reações físicas	2, 6, 12, 15, 17, 19, 21, 24 e 34
Reações psicológicas	4, 5, 7, 8, 10, 11, 26, 30 e 31
Reações psicológicas com componente depressivo	13, 14, 20, 22, 25, 28, 29, 32 e 35
Reações psicofisiológicas	1, 3, 9, 16, 18, 23, 27 e 33

Quanto à capacidade de discriminação dos itens deste instrumento, três itens obtiveram mais de 80% de respostas iguais: “Quando fico nervoso, fico com vontade de vomitar” e “Quando fico nervoso durante o dia, molho a cama à noite” no 5º e no 6º ano e “Tenho vontade de bater nos colegas, sem razão” apenas no 5º ano. Por isso, o comportamento dos três itens foi alvo de particular atenção nas análises posteriores.

Na Tabela 9 estão os indicadores de consistência interna da escala total e das quatro dimensões propostas pelos autores (Lipp & Lucarelli, 1998) no 5º e no 6º ano. Notam-se valores baixos de alfa na dimensão reações psicofisiológicas.

Tabela 9 - Valores de alfa por ano de escolaridade, nas dimensões da ESI, sem a retirada de itens

Dimensões	Nº Itens	Valores do alfa		
		Presente estudo	Presente estudo	Presente estudo
		5º ano N = 415	5º ano N = 379	6º ano N = 379
Reações físicas	9	0,63	0,63	0,67
Reações psicológicas	9	0,75	0,75	0,74
Reações psic. componente depressivo	9	0,74	0,74	0,81
Reações psicofisiológicas	8	0,55	0,55	0,55
Total	35	0,88	0,88	0,89

Na análise fatorial confirmatória os índices de ajustamento do modelo inicial não foram satisfatórios (Tabela 10), e em função disto foram retirados os itens com menor saturação. O melhor modelo (Figura 4) ficou com duas e não quatro dimensões (reações psicológicas e reações psicológicas com componente depressivo). As dimensões reações físicas e reações psicofisiológicas foram excluídas. Além disso, foram excluídos dois itens que pioravam o ajustamento do modelo (itens 7 e 13).

Tabela 10 - Modelo inicial e final da Escala de Stress Infantil para o 5º e o 6º ano com índices de ajustamento

Escala de Stress Infantil	Nº Itens	$X^2/g.l.$	GFI	CFI	RMSEA	SRMR
Modelo Inicial 5º ano	34	1,911	0,860	0,808	0,049	0,053
Modelo Final 5º ano	16	1,776	0,941	0,930	0,045	0,047
Modelo Inicial 6º ano	34	2,238	0,840	0,780	0,057	0,057
Modelo Final 6º ano	16	2,400	0,923	0,901	0,061	0,055

Figura 4 - Saturação dos itens e correlações entre os fatores obtidos na Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Stress Infantil no 5º e 6º ano

Na Tabela 11 observa-se a consistência interna deste instrumento de forma total e para cada dimensão com os itens com saturação adequada após a AFC.

Tabela 11 - Valores de alfa por ano de escolaridade, nas dimensões do ESI, após a retirada de itens

Dimensões	Nº Itens	Valores do alfa	
		5º ano N = 379	6º ano N = 379
Reações físicas	-	-	-
Reações psicológicas	7	0,74	0,75
Reações psic.componente depressivo	9	0,74	0,81
Reações psicofisiológicas	-	-	-
Total	16	0,83	0,85

2.9.1.2 Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais- SSRS

Conforme descrito na seção *Instrumentos*, o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais é composto por 20 itens agrupados em quatro dimensões, indicadas na Tabela 12.

Tabela 12 - Dimensões e itens do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais

Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais	
Dimensões	Itens
Responsabilidade	8, 10, 21, 22, 25
Empatia	14, 16, 20, 26, 31
Autocontrole	3, 4, 7, 13, 18, 32
Asserção	6, 11, 27, 33

Quanto à capacidade de discriminação dos itens para este instrumento apenas um item no 6º ano apresentou respostas de igual valor em porcentagem acima de 80%: “Eu aceito que as pessoas são diferentes de mim”, pelo que o comportamento deste item foi alvo de particular atenção nas análises posteriores.

Os valores de consistência interna da escala total e das quatro dimensões identificadas por Freitas e Del Prette (2015) são apresentados na Tabela 13. Ali estão representados os índices obtidos por Freitas e Del Prette e aqueles obtidos com os dados da amostra do presente estudo no 5º e no 6º ano. Notam-se valores de alfa baixos nas dimensões autocontrole e asserção.

Tabela 13 - Valores de alfa por ano de escolaridade, nas dimensões do SSRS, sem a retirada de itens

Dimensões do SSRS	Nº Itens	Valores do alfa			
		Freitas e Del Prette (2015)	Presente estudo 5º ano N = 415	Presente estudo 5º ano N = 379	Presente estudo 6º ano N = 379
Responsabilidade	5	0,58	0,61	0,61	0,73
Empatia	5	0,52	0,64	0,65	0,61
Autocontrole	6	0,49	0,51	0,52	0,52
Asserção	4	0,34	0,34	0,34	0,34
Total	20	0,75	0,74	0,75	0,75

A AFC foi conduzida separadamente sobre os dados obtidos no 5º e no 6º ano. A estrutura identificada é representada na Figura 5. Os índices de ajustamento da AFC com 4 dimensões não foram satisfatórios (Tabela 14), havendo necessidade de suprimir os dois fatores menos consistentes (autocontrole e asserção), mantendo as duas outras dimensões (responsabilidade e empatia). Houve ainda necessidade de suprimir um item de responsabilidade que piorava o ajustamento do modelo (item 8).

Tabela 14 - Modelo inicial e final do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais para o 5º e o 6º ano após a análise fatorial confirmatória

Sistema de avaliação de habilidades sociais	Nº Itens	$X^2/g.l.$	GFI	CFI	RMSEA	SRMR
Modelo Inicial 5º ano	20	1,83	0,924	0,845	0,047	0,056
Modelo final 5º ano	9	2,70	0,960	0,908	0,067	0,052
Modelo Inicial 6º ano	20	1,59	0,930	0,893	0,040	0,059
Modelo Final 6º ano	9	2,04	0,970	0,944	0,058	0,053

Figura 5 - Saturação dos itens e correlações entre os fatores obtidos na Análise Fatorial Confirmatória do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais no 5º e 6º ano

Após a AFC realizou-se nova verificação da consistência interna apresentada na Tabela 15.

Tabela 15 - Valores de alfa por ano de escolaridade, nas dimensões do SSRS, com a retirada de itens

Dimensões do SSRS	Nº Itens	Valores do alfa	
		5º ano	6º ano
Responsabilidade	4	0,63	0,70
Empatia	5	0,61	0,65
Autocontrole	-	-	-
Asserção	-	-	-
Total	9	0,75	0,72

2.9.1.3 Questionário para Avaliação do Autoconceito - SDQ1

Como já informado na seção *Instrumentos*, o SDQ1 é composto de 76 itens (Tabela 16) e compreende autoconceito acadêmico, não acadêmico e global.

Tabela 16 - Dimensões e itens do Questionário para Avaliação do Autoconceito - SDQ1

Questionário para Avaliação do Autoconceito		
Dimensões		Itens
Autoconceito Acadêmico	Autoconceito Escolar Geral	2, 9, 16, 23, 31, 39, 47, 55, 63, 71
	Autoconceito em Português/Verbal	3, 11, 18, 25, 33, 41, 49, 57, 65, 73
	Autoconceito Matemática	6, 13, 20, 27, 35, 43, 51, 59, 68, 74
Autoconceito Não Acadêmico	Autoconceito na Relação com os Pais	4, 12, 19, 26, 34, 42, 50, 58, 66
	Autoconceito na Relação com os Amigos	7, 14, 21, 28, 36, 44, 52, 60, 69
	Autoconceito Aparência Física	5, 8, 15, 22, 30, 38, 46, 54, 62
	Autoconceito Competência Física	1, 10, 17, 24, 32, 40, 48, 56, 64
Autoconceito Global		29, 37, 45, 53, 61, 67, 70, 72, 75, 76

Para este instrumento, ao observarmos a capacidade de discriminação dos itens, três itens obtiveram mais de 80% de respostas idênticas no 5º e no 6º ano: “Eu gosto dos meus pais”, “Os meus pais gostam de mim” e “Eu gosto muito de ser como eu sou”. O comportamento dos três itens foi alvo de particular atenção nas análises posteriores.

Avaliou-se, anteriormente à AFC, a consistência interna a partir do *alfa* de Cronbach. Os índices obtidos são apresentados na Tabela 17, juntamente com os valores relatados em estudos anteriores.

Tabela 17 - Valores de alfa por ano de escolaridade, nas dimensões do SDQ-1, sem a retirada de itens

Dimensões do SDQ1	Nº Itens	Marshetal (1984)	Faria e Fontaine (1990)	Gardinal (2009)	Presente estudo 5º ano	Presente estudo 6º ano
Autoconceito Escolar Geral	10	0,80	0,84	0,84	0,76	0,69
Autoconceito em Português/Verbal	10	0,90	0,90	0,89	0,86	0,72
Autoconceito em Matemática	10	0,91	0,94	0,90	0,86	0,73
Autoconceito Acadêmico	30	0,93	0,91	0,94	0,89	0,84
Autoconceito na Relação com os Pais	09	0,79	0,84	0,70	0,72	0,73
Autoconceito na Relação com os Amigos	09	0,81	0,80	0,77	0,77	0,72
Autoconceito Social	18	-	0,90	0,87	0,79	0,79
Autoconceito de Aparência Física	09	0,87	0,87	0,87	0,77	0,71
Autoconceito de Competência Física	09	0,78	0,89	0,80	0,75	0,76
Autoconceito Físico	18	-	0,90	0,87	0,80	0,80
Autoconceito Não Acadêmico	36	0,88	0,91	0,90	0,86	0,86
Autoconceito Global	09	-	0,70	0,78	0,63	0,49
Autoconceito Total	76	0,93	0,93	0,96	0,91	0,90

As AFC para este instrumento foram realizadas separadamente para cada dimensão, por se tratar de instrumento com uma estrutura hierárquica em três níveis, ou seja, dimensões, subescalas e itens. A dimensão autoconceito acadêmico engloba as subescalas escolar geral, português/verbal e matemática; o autoconceito não acadêmico engloba a subescala social (relação com os pais e relação com os amigos) e a subescala físico (aparência física e competência física); o autoconceito global é unidimensional.

Análise Fatorial Confirmatória do autoconceito global.

Na análise fatorial confirmatória do autoconceito global os índices de ajustamento do modelo inicial não foram satisfatórios (Tabela 18), e em função disto foram retirados os itens com menor saturação. No melhor modelo (Figura 6) excluíram-se quatro itens (itens 29, 37, 67 e 75).

Tabela 18 - Modelo inicial e final do Questionário para Avaliação do Autoconceito Global para o 5º e o 6º ano com índices de ajustamento

Autoconceito global	Nº Itens	$X^2/g.l.$	GFI	CFI	RMSEA	SRMR
Modelo Inicial 5º ano	10	4,772	0,913	0,689	0,100	0,077
Modelo Final 5º ano	6	3,426	0,972	0,913	0,800	0,048
Modelo Inicial 6º ano	10	4,321	0,925	0,818	0,094	0,077
Modelo Final 6º ano	6	1,772	0,987	0,980	0,045	0,030

Figura 6 - Saturação dos itens obtidos na Análise Fatorial Confirmatória do Questionário para Avaliação do Autoconceito – Global - no 5º e 6º ano

AFC – AUTOCONCEITO GLOBAL – 5º ANO
 $\chi^2(9)=30,833$; $p=.000$; $R_Chi2df=3,426$
 CFI=.913; PCFI=.548; GFI=.972; PGFI=.417
 RMSEA=.080; $p(rmsea \leq 0.05)=.049$

AFC – AUTOCONCEITO GLOBAL – 6º ANO
 $\chi^2(9)=15,945$; $p=.068$; $R_Chi2df=1,772$
 CFI=.980; PCFI=.588; GFI=.987; PGFI=.423
 RMSEA=.045; $p(rmsea \leq 0.05)=.538$

Para obter melhores índices de ajustamento na análise fatorial confirmatória do autoconceito acadêmico (Tabela 19) retiraram-se os itens com menor saturação (itens 6, 16, 23, 31, 33, 47, 63, 74). O melhor modelo (Figura 7) ficou com as três dimensões propostas em estudos anteriores (escolar geral, matemática e português).

Tabela 19 - Modelo inicial e final do Questionário para Avaliação do Autoconceito Acadêmico para o 5º e 6º ano com índices de ajustamento

Autoconceito acadêmico	Nº Itens	$X^2/g.l.$	GFI	CFI	RMSEA	SRMR
Modelo Inicial 5º ano	30	3,593	0,742	0,777	0,083	0,075
Modelo Final 5º ano	22	2,780	0,874	0,904	0,069	0,056
Modelo Inicial 6º ano	30	3,461	0,745	0,848	0,081	0,064
Modelo Final 6º ano	22	3,213	0,829	0,911	0,077	0,054

Figura 7 - Saturação dos itens obtidos na Análise Fatorial Confirmatória do Questionário para Avaliação do Autoconceito – Acadêmico - no 5º e 6º ano

Na análise fatorial confirmatória do autoconceito não acadêmico os índices de ajustamento do modelo inicial não foram satisfatórios (Tabela 20). No melhor modelo (Figura 8) correlacionamos às dimensões: social e físico e excluíram-se os itens de menor saturação (itens 7, 12, 15, 17, 19, 21, 24, 26, 34, 38, 54).

Tabela 20 - Modelo inicial e final do Questionário para Avaliação do Autoconceito Não Acadêmico para o 5º e 6º ano com índices de ajustamento

Autoconceito não acadêmico	Nº Itens	$X^2/g.l.$	GFI	CFI	RMSEA	SRMR
Modelo Inicial 5º ano	36	2,160	0,839	0,794	0,055	0,067
Modelo Final 5º ano	25	1,779	0,909	0,908	0,045	0,054
Modelo Inicial 6º ano	36	2,216	0,828	0,859	0,057	0,064
Modelo Final 6º ano	25	2,038	0,891	0,924	0,052	0,056

Figura 8 - Saturação dos itens obtidos na Análise Fatorial Confirmatória do Questionário para Avaliação do Autoconceito – Não Acadêmico – 5º e 6º ano

Após a AFC realizou-se nova verificação da consistência interna deste instrumento apresentada na Tabela 21, de forma total e para cada dimensão.

Tabela 21 - Valores de alfa por ano de escolaridade, nas dimensões do SDQ-1, após a retirada de itens

Dimensões do SDQ-1	Nº Itens	Valores do alfa	
		5º ano N = 379	6º ano N = 379
Autoconceito escolar geral	5	0,76	0,83
Autoconceito em Português	9	0,86	0,91
Autoconceito em Matemática	8	0,88	0,92
Autoconceito Acadêmico	22	0,88	0,91
Autoconceito em relação aos amigos	7	0,77	0,81
Autoconceito na relação com os pais	5	0,72	0,81
Autoconceito aparência física	6	0,78	0,86
Autoconceito competência física	7	0,76	0,83
Autoconceito Não Acadêmico	25	0,85	0,89
Autoconceito Global	6	0,62	0,71
Autoconceito Total	53	0,90	0,92

2.9.1.4 Escala Multidimensional de Satisfação com a Vida para Crianças - EMSV-C

Conforme a descrição na seção *Instrumentos*, a EMSV-C contém 50 itens, distribuídos em seis fatores (Tabela 22).

Tabela 22 - Dimensões e itens da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças - EMSV-C

Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças	
Dimensões	Itens
Self	1 – 4 – 6 – 8 – 17 – 26 – 28 – 31 – 36 – 40
Self Comparado	3 – 5 – 9 – 15 – 25 – 32 – 46 – 49
Não-Violência	11 – 21 – 43 – 47
Família	2 – 7 – 10 – 12 – 13 – 16 – 18 – 22 – 29 – 33 – 44
Amizade	14 – 19 – 20 – 23 – 27 – 34 – 35 – 39 – 42 – 50
Escola	24 – 30 – 37 – 38 – 41 – 45 – 48

Quanto à capacidade de discriminação dos itens para este instrumento apenas um item obteve mais de 80% de respostas no 5º e no 6º ano: “Minha família gosta de mim”. Este item foi alvo de particular atenção nas análises posteriores.

A análise de consistência interna do instrumento anteriormente à AFC indicou consistência interna inferior nas dimensões não-violência e amizade (Tabela 23).

Tabela 23 - Valores de alfa por ano de escolaridade, nas dimensões do EMSV-C sem a retirada de itens

Dimensões	Nº de itens	Valores de alfa			
		Giacomoni e Hutz, (2008)	Presente estudo 5º ano N = 415	Presente estudo 5º ano N = 379	Presente estudo 6º ano N = 379
Self	10	0,82	0,81	0,81	0,79
Self-comparado	8	0,86	0,80	0,80	0,82
Não-violência	4	0,66	0,62	0,62	0,68
Família	11	0,82	0,81	0,81	0,72
Amizade	10	0,82	0,61	0,61	0,67
Escola	7	0,83	0,80	0,80	0,83
Total	50	0,93	0,86	0,86	0,82

Na análise fatorial confirmatória o melhor modelo (Tabela 24) ficou com cinco e não seis dimensões, conforme apresentado na Figura 9. Excluiu-se o fator não violência e foi acrescentado um fator de segunda ordem denominado satisfação, devido à multicolinearidade encontrada entre os fatores self – amizade (0,80), self – família (0,81), amizade – família (0,74) e amizade – escola (0,74).

Tabela 24 - Modelo inicial e final da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças para o 5º e o 6º ano com índices de ajustamento

EMSV-C	Nº itens	$\chi^2/g.l.$	GFI	CFI	RMSEA	SRMR
Modelo Inicial 5º ano	50	2,194	0,778	0,789	0,056	0,073
Modelo Final 5º ano	31	1,927	0,878	0,906	0,050	0,062
Modelo Inicial 6º ano	50	2,268	0,767	0,768	0,058	0,076
Modelo Final 6º ano	31	2,010	0,870	0,901	0,052	0,060

Figura 9 - Saturação dos itens obtidos na Análise Fatorial Confirmatória da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças – EMSV-C – 5º e 6º ano

Após a retirada da dimensão não-violência e dos itens com baixa saturação (itens 1, 4, 6, 10, 12, 13, 19, 28, 32, 33, 34, 36, 40, 44, 48), verificou-se novamente a consistência interna deste instrumento. Os resultados são apresentados na Tabela 25.

Tabela 25 - Valores de alfa por ano de escolaridade, nas dimensões do EMSV-C, após a retirada de itens

Dimensões	Nº de itens	Valores do alfa	
		5º ano N = 379	6º ano N = 379
Self	4	0,73	0,71
Self-comparado	7	0,81	0,84
Não-violência	-	-	-
Família	6	0,86	0,82
Amizade	8	0,80	0,82
Escola	6	0,79	0,81
Total	31	0,86	0,83

2.9.1.5 Questionário de Monitoramento Parental – QMP

Realizada a avaliação da capacidade de discriminação dos itens para este instrumento, seis itens obtiveram mais de 80% de respostas idênticas tanto no 5º como no 6º ano. Dois deles são referentes às respostas dos pais e dois deles são referentes às respostas das mães: “Seu pai/mãe incentiva você a fazer sempre o melhor nas coisas que faz?” e “Quando você tira uma boa nota na escola seu pai/mãe fica sabendo?”, tanto para o 5º como para o 6º ano. Os outros dois itens são referentes às mães: “Você pode contar com a ajuda de sua mãe quando tem algum problema?” e “Quando você tira uma nota ruim sua mãe fica sabendo?”, novamente tanto para o 5º como para o 6º ano. Por isso, o comportamento destes itens foi alvo de particular atenção nas análises posteriores.

Verificou-se a análise da consistência interna anterior à AFE, seguindo a estrutura proposta pelas autoras (Santos & Marturano, 1999). Na Tabela 26 observa-se que a dimensão ambos apresenta índices inferiores ao aceitável.

Tabela 26 - Valores de alfa por ano de escolaridade, nas dimensões do QMP sem a retirada de itens

Dimensões	Nº de itens	Valores do alfa	
		5º ano N = 379	6º ano N = 379
Mães	12	0,63	0,78
Pais	12	0,77	0,82
Ambos	4	0,35	0,45
Total	28	0,78	0,86

A AFE (Tabela 27) em componentes principais com rotação varimax com dois fatores apresentou saturação mais elevada para os itens e menor número de itens com saturação em mais de um fator. Os dois fatores explicam 24,6% da variância.

Tabela 27 - Saturação dos itens do Questionário de Monitoramento Parental

Itens	Fator 1	Fator 2
	Saturação	Saturação
P1.Quando tem algum problema fora de casa você conta para seu pai?	0,655	
P2.Você pode contar com a ajuda de seu pai quando tem algum problema?	0,633	
P3.Seu pai incentiva você a fazer sempre o melhor nas coisas que faz?	0,633	
P4.Seu pai incentiva você a ser independente?	0,342	
P5.Seu pai ajuda você nos trabalhos escolares?	0,620	
P6.Quando você tira uma boa nota na escola seu pai fica sabendo?	0,631	
P7.Fala alguma coisa?	0,484	
P8 Quando você tira uma nota ruim seu pai fica sabendo?	0,344	0,453
P9 Fala alguma coisa?	0,361	0,431
P10.Quando seu pai quer que você faça algo para ele explica o porque?	0,448	
P11.Seu pai conhece seus amigos?	0,550	
P12.Seu pai sabe onde você está quando não está em casa?	0,445	
M1.Quando tem algum problema fora de casa você conta para sua mãe?		0,386
M2.Você pode contar com a ajuda de sua mãe quando tem algum problema?		0,511
M3.Sua mãe incentiva você a fazer sempre o melhor nas coisas que faz?		0,321
M4.Sua mãe incentiva você a ser independente?		0,203
M5.Sua mãe ajuda você nos trabalhos escolares?		0,279
M6.Quando você tira uma boa nota na escola sua mãe fica sabendo?		0,395
M7.Fala alguma coisa?		0,468
M8.Quando você tira uma nota ruim sua mãe fica sabendo?		0,632
M9.Fala alguma coisa?		0,663
M10.Quando sua mãe quer que você faça algo para ela explica o porque?		0,320
M11.Sua mãe conhece seus amigos?	0,151	
M12.Sua mãe sabe onde você está quando não está em casa?		0,498
A1.Você tem hora para chegar em casa durante a semana?		0,379
A2.Você tem hora para chegar em casa nos finais de semana?		0,237
A3.A família costuma fazer alguma atividade junta?	0,370	0,364
A4.Seus pais costumam conversar com você?	0,389	0,320

Foram retirados os itens com saturação próxima nos dois fatores (P8, P9, A3 e A4) e o item com saturação inferior a 0,20 (M11). O item M4, que obteve mais de 80% de respostas

idênticas no 5º e no 6º ano, 0,203 de saturação e diminuía a consistência interna do fator, também foi retirado. Obtivemos assim (Tabela 28) duas dimensões – Pai (10 itens) e Mãe (12 itens).

Tabela 28 - Dimensões e itens do Questionário de Monitoramento Parental - QMP

Questionário de Monitoramento Parental	
Dimensões	Itens
Pai	P1 – P2 – P3 – P4 – P5 – P6 – P7 – P10 – P11 – P12
Mãe	M1 – M2 – M3 – M5 – M6 – M7 – M8 – M9 – M10 – M12 – A1 – A2

Após a AFE verificou-se a consistência interna do instrumento, apresentando um bom nível de consistência no total do instrumento conforme verificamos na Tabela 29.

Tabela 29 - Valores de alfa por ano de escolaridade, nas dimensões do QMP, após a retirada de itens

Dimensões	Nº de itens	Valores do alfa	
		5º ano N = 379	6º ano N = 379
Pai	10	0,74	0,79
Mãe	12	0,68	0,78
Total	22	0,74	0,83

2.9.2 Escores dos instrumentos

Realizada a AFC para os instrumentos: Escala de Stress Infantil, Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, Questionário para Avaliação do Autoconceito e Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças e AFE para o Questionário de Monitoramento Parental, procedeu-se, para cada instrumento, ao cálculo de pontuações individuais médias. Assim, para o SSRS por exemplo, obteve-se a pontuação média do participante em cada dimensão mantida no instrumento após a AFC, dividindo-se a soma obtida na dimensão pelo número de itens que ela manteve. Este procedimento foi realizado também para o total de habilidades sociais, somando-se todos os itens mantidos após a AFC e dividindo-se essa soma por nove, número de itens do SSRS que permaneceram após a AFC.

Procedimento semelhante foi adotado para se obterem as pontuações individuais médias nos demais instrumentos e em suas dimensões, fatores ou subescalas.

2.9.3 Análise de variância mista de medidas repetidas: sexo como fator covariado

Para investigar mudanças e estabilidade das diferenças individuais de desempenho acadêmico, sintomas de estresse, habilidades sociais, autoconceito, satisfação com a vida e monitoramento parental entre o 5º e o 6º ano, foi empregada a ANOVA de medidas repetidas mista, tendo o sexo como fator covariado. Os pressupostos deste método estatístico, nomeadamente a normalidade das distribuições e a esfericidade da matriz de variâncias-covariâncias, foram verificados para todas as variáveis por meio do teste *Kolmogorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors* e com o teste de *Mauchly*. Considerando que a ANOVA é robusta e suporta alguns desvios à normalidade, sempre que se justificou, esta foi avaliada a partir dos valores de assimetria considerados aceitáveis se fossem menores que 3 e curtose até 7 (v. Marôco, 2014). Em todas as análises adotou-se o nível de significância 0,05. Para a avaliação da magnitude das diferenças, considerou-se o efeito como pequeno quando $\eta^2_p \leq 0,05$; médio, quando η^2_p variou de 0,051 a 0,25; elevado para η^2_p entre 0,26 e 0,50; muito elevado quando $\eta^2_p > 0,50$ (Cohen, 1992; Marôco, 2014).

2.9.4 Análise de variância em função das variáveis escolares, familiares e da transição

A análise de variância foi usada para identificar possíveis variações de desempenho acadêmico, sintomas de estresse, habilidades sociais, autoconceito, satisfação com a vida e monitoramento parental no 5º e no 6º ano, em função de variáveis escolares, da família e da transição. Nos próximos parágrafos é descrito o procedimento de formação dos grupos para a ANOVA, com base nesses três conjuntos de variáveis. Os critérios para a composição dos grupos são apresentados na Tabela 31.

Variáveis escolares (Pontuação no IDEB, Porte e Localização)

Quanto à pontuação do IDEB observou-se uma grande variação no 5º e no 6º ano. Assim, a definição de intervalos de pontuação para a formação dos grupos refletiu a necessidade de assegurar grupos mais uniformes e menos discrepantes quanto ao número de participantes e, ao mesmo tempo, um número de participantes por grupo que garantisse a sensibilidade do teste estatístico. Formaram-se então cinco grupos. O grupo IDEB 1,

composto por escolas com IDEB de 4,0 a 5,0, fez parte da ANOVA apenas para o 6º ano, por não haver escolas nessa faixa de pontuação no 5º ano. O grupo IDEB 2 incluiu as escolas com IDEB entre 5,1 e 5,9. Devido à grande concentração de escolas com IDEB de 6,0 a 6,9 no 5º ano, esta faixa foi separada em dois grupos: IDEB 3 - escolas com IDEB de 6,0 a 6,4 - e IDEB 4 - escolas com IDEB de 6,5 a 6,9. No 6º ano, a faixa 6,0-6,9 foi mantida, com a denominação Grupo 3-4. O grupo IDEB 5 integra escolas com IDEB igual ou superior a 7,0.

Desse modo, a composição de grupos pelo IDEB resultou em quatro grupos para o 5º ano e quatro grupos para o 6º ano, conforme indicado na Tabela 28. No 5º ano incluiu-se IDEB 2 com 59 alunos, IDEB 3 com 153 alunos, IDEB 4 com 60 alunos e IDEB 5 com 107 alunos. No 6º ano incluiu-se IDEB 1 com 149 alunos IDEB 2 com 106 alunos, IDEB 3-4 com 81 alunos e IDEB 5 com 43 alunos.

O porte da escola, já apresentado anteriormente, está dividido em: pequeno porte (de 101 a 300 matrículas), médio porte (de 301 a 500 matrículas), grande porte (de 501 a 1.000 matrículas) e mega porte (de 1.001 a 1.664 matrículas). As escolas de pequeno e médio porte estão juntas no grupo Porte 1 devido ao reduzido número de participantes em escolas de pequeno porte. O grupo Porte 2 é representado pelas escolas de grande porte e o Porte 3 pelas escolas de mega porte, encontradas somente no 6º ano. A distribuição dos participantes pelos grupos teve a seguinte configuração: no 5º ano, Porte 1 com 160 alunos e Porte 2 com 219 alunos; no 6º ano, Porte 1 com 40 alunos, Porte 2 com 298 alunos e Porte 3 com 41 alunos.

Quanto à localização das escolas foram constituídos três grupos, com base na distância em relação à catedral, tomada como ponto zero: Loc 1, das escolas localizadas no centro, em um raio de até 1,5km; Loc 2, das escolas localizadas no centro expandido, em raio de 1,6km a 3,5km; Loc 3, das escolas localizadas na periferia, acima de 3,6 km distantes do ponto zero. No 5º ano, Loc1 conta com 76 alunos, Loc 2 com 157 alunos e Loc 3 com 146 alunos. No 6º ano, Loc 1 tem 107 alunos, Loc 2 tem 175 alunos e Loc 3 tem 97 alunos.

Variáveis familiares (Escolaridade materna e Monitoramento parental)

A escolaridade materna foi subdividida em quatro faixas, constituindo quatro grupos: do 1º ao 4º ano do ensino fundamental (EM 1, n= 61); do 5º ao 8ª ano do ensino fundamental (EM 2, n =139); do 1º ao 3º ano do ensino médio (EM 3, n =121); ensino superior completo ou incompleto (EM 4, n =57), conforme Tabela 30.

Tabela 30 - Agrupamento de acordo com o grau de escolaridade materna

Grupos	Grau de escolaridade materna	Número de mães	Total por grupo
EM1	1ª série	10	61
	2ª série	13	
	3ª série	15	
	4ª série	23	
EM2	5ª série	42	139
	6ª série	17	
	7ª série	31	
	8ª série	49	
EM3	1º ano	26	121
	2º ano	18	
	3º ano	77	
EM 4	Superior incompleto	23	57
	Superior completo	34	

Para o monitoramento parental foram formados quatro grupos. No grupo MP 1 estão contidos os participantes com pontuação de 0,00 a 1,35. O grupo MP 2 tem sua pontuação de monitoramento parental de 1,36 a 1,55. No grupo MP 3 a pontuação para monitoramento parental vai de 1,56 a 1,75. O grupo MP 4 reúne os participantes com pontuação de monitoramento parental de 1,76 a 2,00. A distribuição dos participantes pelos grupos teve a seguinte configuração: no 5º ano, MP 1 com 77 alunos, MP 2 com 104, MP 3 com 112 e MP 4 com 86 alunos; no 6º ano, MP 1 com 107 alunos, MP 2 com 89, MP 3 com 95 e MP 4 com 88 alunos.

Variáveis da transição

No município em que se realizou a pesquisa, a transição entre o EF I e o EF II pode implicar ou não em mudança de escola; a destinação dos alunos de cada escola é invariante, de modo que o aluno sabe desde o 5º ano em qual escola cursará o EF II se for promovido. No entanto observou-se que 66 crianças não migraram para a escola a que estavam destinadas, mas sim para outra escola. Desse modo, os grupos foram formados com base na migração real observada: Trans 1, com as crianças que permaneceram na mesma escola municipal no 6º ano (n = 75); Trans 2, com as que mudaram para outra escola municipal, não prevista, no 6º ano (n

= 37); Trans 3, com as crianças que mudaram para uma escola estadual, não prevista, no 6º ano (n = 29); Trans 4, com as que mudaram para outra escola municipal, prevista, no 6º ano (n = 63); Trans 5, com as crianças que mudaram para uma escola estadual, prevista, no 6º ano (n = 175). A ANOVA foi processada não apenas sobre os dados do 6º ano, após efetivada a transição, mas também no 5º ano, considerando-se as expectativas em relação à mudança de escola ou permanência na mesma escola.

Tabela 31 - Critérios para composição dos grupos no 5º e no 6º ano segundo o IDEB, porte, localização da escola, escolaridade materna, monitoramento parental e transição escolar

Distribuição diferente no 5º e no 6º ano				Mesma distribuição no 5º e no 6º ano			
IDEB		Porte		Localização	Escolaridade Materna	Monitoramento parental	Transição
Intervalos	Ano	Categorias	Ano	Áreas	Intervalos	Intervalos	Alternativas
4,0 a 5,0	6º ano	Pequeno/médio	5º e 6º ano	Centro	1º a 4º série EF I	0,00 a 1,35	Mesma escola
5,1 a 5,9	5º e 6º ano	Grande	5º e 6º ano	Centro expandido	5º a 8º série EF II	1,36 a 1,55	Outra escola municipal não prevista
6,0 a 6,4	5º ano	Mega	6º ano	Periferia	1º a 3º série EM	1,56 a 1,75	Outra escola estadual não prevista
6,5 a 6,9	5º ano				Superior completo ou incompleto ES	1,76 a 2,00	Outra escola municipal prevista
6,0 a 6,9	6º ano						Outra escola estadual prevista
7,0 ou mais	5º e 6º ano						

Para as comparações entre os grupos foi aplicada a ANOVA *a um fator*. Os pressupostos de normalidade das distribuições e homogeneidade de variâncias foram verificados para todas as variáveis por meio do teste *Kolmogorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors*, teste de *Levene*. Foram considerados aceitáveis valores de assimetria menores que 3 e de curtose até 7 (Marôco, 2014). Na comparação de múltiplas médias utilizou-se o teste *post-hoc* Bonferroni para variâncias homogêneas e Games-Howell para variâncias não homogêneas.

2.9.5 Análise de variância mista: efeito de interação entre o tempo e escolaridade materna / transição escolar

Para a consecução desta análise os grupos devem ser exatamente iguais nos dois momentos (5º e 6º ano), critério atendido pelas variáveis escolaridade materna e transição escolar. Estabeleceu-se como fator intra-individual o tempo (5º e 6º ano) e como fator interindividual, diferenciando grupos, seja a escolaridade materna (EM 1 - 1º ao 4º ano do ensino fundamental, EM 2 - 5º ao 8ª ano do ensino fundamental, EM 3 - 1º ao 3º ano do ensino médio e EM 4 - ensino superior incompleto e completo) ou a transição escolar (Trans 1 - mesma escola municipal no 6º ano, Trans 2 - outra escola municipal, não prevista, Trans 3 - outra escola estadual, não prevista, Trans 4 - outra escola municipal, prevista e Trans 5 - outra escola estadual, prevista). Foi empregada a ANOVA de medidas repetidas mista para averiguar efeitos de interação entre o tempo e a escolaridade materna, ou entre o tempo e a transição escolar, sobre as variáveis desempenho acadêmico, sintomas de estresse, habilidades sociais, autoconceito, satisfação com a vida e monitoramento parental. Os pressupostos do método estatístico utilizado, nomeadamente a normalidade das distribuições e a esfericidade da matriz de variâncias-covariâncias, foram verificados para todas as variáveis por meio do teste *Kolmogorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors* e com o teste de Mauchly. Considerando que a ANOVA é robusta e suporta alguns desvios à normalidade, sempre que se justificou, esta foi avaliada a partir dos valores de assimetria considerados aceitáveis se fossem menores que 3 e curtose até 7 (v. Marôco, 2014). Em todas as análises adotou-se o nível de significância 0,05. Para a avaliação da magnitude das diferenças, considerou-se o efeito como pequeno quando $\eta^2_p \leq 0,05$; médio, quando η^2_p variou de 0,051 a 0,25; elevado para η^2_p entre 0,26 e 0,50; muito elevado quando $\eta^2_p > 0,50$ (Cohen, 1992; Marôco, 2014).

2.9.6 Regressão linear hierárquica

Para verificar o efeito preditivo de variáveis avaliadas no 5º ano sobre desfechos no 6º ano, foi utilizada a análise de regressão linear hierárquica. Foram previamente verificados todos os pressupostos da análise de regressão, inclusive os de ausência de multicolinearidade e independência de resíduos. A multicolinearidade foi averiguada através do VIF – fator de inflação de variância, com valores não superiores a 5. A independência de resíduos foi verificada por meio da estatística de Durbin Watson.

O modelo de regressão está representado na Figura 10. Dado que efeitos da transição tanto podem ser apreciados no nível do desenvolvimento de competências que ela proporciona ou impede, como apreendidos a partir do seu impacto afetivo, foram incluídas no modelo, como desfechos no 6º ano, as variáveis desempenho acadêmico em português, desempenho acadêmico em matemática, sintomas de estresse, habilidades sociais, autoconceito e satisfação com a vida.

Com base no esquema conceitual apresentado na seção 1.5 as variáveis independentes do 5º ano foram divididas em seis blocos:

Bloco 1: criança, escola e família: Sexo (ser menina); IDEB; Escolaridade materna.

Bloco 2: Mudança nas definições de papéis: Desempenho acadêmico em português; Desempenho acadêmico em matemática; Habilidades Sociais – responsabilidade; Autoconceito escolar geral; Autoconceito – português; Autoconceito – matemática.

Bloco 3: Mudanças de contexto social: Habilidades Sociais – Empatia; Autoconceito – relação com os amigos; Autoconceito – aparência física; Autoconceito – competência física.

Bloco 4: Sentimentos sobre si mesmo e reações emocionais: Autoconceito – global; Satisfação com a vida – self; Satisfação com a vida – self-comparado; Sintomas de estresse.

Bloco 5: Percepção do suporte para cumprir as tarefas adaptativas: Monitoramento da mãe; Monitoramento do pai; Satisfação com a vida – família; Satisfação com a vida – amizade; Satisfação com a vida – escola.

Bloco 6: Transição escolar: Mudança de escola (ter mudado de escola); Rede de ensino (ser estadual).

Figura 10 – Representação do modelo de regressão linear hierárquica de desfechos no 6º ano com variáveis independentes do 5º ano

2.9.7 Análise de variância e teste t em função das respostas ao questionário de transição escolar segundo as crianças

Assumimos que indicadores do desenvolvimento da criança no 6º ano podem influenciar a postura da criança face à mudança ou serem por ela influenciados. Para averiguar a relação entre a apreciação qualitativa dos próprios estudantes de certos aspectos da mudança na passagem do 5º para o 6º ano e o seu desempenho acadêmico, sintomas de estresse, habilidades sociais, autoconceito, satisfação com a vida assim como sua percepção quanto ao monitoramento parental, foram comparados grupos que apreciaram positivamente a mudança ocorrida com outros que a apreciaram negativamente ou mesmo com aqueles que não perceberam mudanças.

As respostas ao Questionário de Transição Escolar Segundo as Crianças – QTESC foram tabuladas de acordo com as opções de resposta a cada item: (a) não; (b) sim e isso foi indiferente; (c) sim e isso foi ruim; (d) sim e isso foi bom.

Empregou-se a análise de variância ou o teste *t-Student* para amostras independentes. As questões sem poder discriminativo, com mais de 75% de escolhas da mesma alternativa de resposta, ou grupos que não atingem o mínimo de 30 participantes, não foram submetidos à análise estatística.

3 RESULTADOS

3.1 Comparações entre o 5º e o 6º ano

Nesta seção são apresentados os resultados da ANOVA de medidas repetidas mistas, comparando os resultados do 5º e do 6º ano, tendo o sexo como fator covariado, para as variáveis: desempenho acadêmico, estresse, habilidades sociais, autoconceito, satisfação com a vida e monitoramento parental.

As estatísticas descritivas e inferenciais referentes ao desempenho acadêmico são apresentadas na Tabela 32. Quanto ao desempenho em *português*, observou-se aumento do 5º para o 6º ano. Observou-se também diferença entre os grupos de acordo com o sexo - as meninas apresentaram maior média que os meninos. Não constatamos interação significativa entre o tempo e o sexo das crianças.

Relativamente ao efeito do tempo sobre o desempenho em *matemática* observou-se aumento do 5º para o 6º ano e diferença entre os grupos de acordo com o sexo - os meninos apresentaram maior média que as meninas. Não houve efeito de interação.

Na medida de *desempenho acadêmico total* (soma dos escores em português e matemática) observou-se aumento do 5º para o 6º ano. Não houve diferença significativa entre os sexos, nem efeito de interação.

Tabela 32 - Comparação do desempenho acadêmico no 5º e no 6º ano para a amostra total e separadamente para meninos e meninas

Variáveis	Ano	Amostra total N = 379				Meninos (n=167)		Meninas (n=212)		F (1,377)	η^2_p
		M	DP	F (1, 377)	η^2_p	M	DP	M	DP		
Português ¹²	5º	13,58	4,94	46,210	0,109	12,87	4,80	14,13	4,99	7,932	0,021
	6º	15,37	5,38			14,62	5,32	15,97	5,37		
Matemática ¹²	5º	15,77	4,09	67,948	0,153	16,24	3,87	15,40	4,23	3,915	0,010
	6º	17,48	4,06			17,83	4,21	17,21	3,93		
Total ¹	5º	29,37	8,11	80,934	0,177	29,17	7,69	29,53	8,44	0,514	0,001
	6º	32,86	8,28			32,45	8,63	33,18	8,00		

Nota: Diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre grupos: ¹para tempo; ² para sexo

Na Tabela 33 se encontram as estatísticas descritivas e inferenciais referentes a sintomas de estresse, na amostra total e separadas por sexo, no 5º e no 6º ano. Para as *reações psicológicas* não se observaram mudanças significativas do 5º para o 6º ano. As meninas

apresentaram maior média que os meninos, com tamanho de efeito médio. Não constatamos interação entre o tempo e o sexo.

Quanto às *reações psicológicas com componente depressivo* observou-se aumento do 5º para o 6º ano, com tamanho de efeito médio. De novo, as meninas apresentaram maior média que os meninos, com tamanho de efeito pequeno. Não se constatou interação significativa entre o tempo e o sexo das crianças.

Relativamente ao efeito do tempo sobre o *total dos sintomas de estresse* observou-se aumento do 5º para o 6º ano e diferença significativa entre os grupos de acordo com o sexo - as meninas apresentaram maior média que os meninos. Não houve efeito de interação.

Tabela 33 - Comparação dos sintomas de estresse no 5º e no 6º ano para a amostra total e separadamente para meninos e meninas

Variáveis	Ano	Amostra total N = 379				Meninos (n=167)		Meninas (n=212)		<i>F</i> (1, 377)	η^2_p
		M	DP			M	DP	M	DP		
Reações psicológicas ²	5º	1,48	0,82			1,27	0,71	1,64	0,87		
	6º	1,56	0,83	3,223	0,003	1,33	0,76	1,74	0,83	30,466	0,075
Reações psicológicas com componente depressivo ¹²	5º	0,80	0,66			0,73	0,63	0,86	0,69		
	6º	1,04	0,81	33,072	0,081	0,92	0,80	1,13	0,81	6,631	0,017
Total ¹²	5º	1,10	0,66			0,97	0,59	1,20	0,69		
	6º	1,26	0,73	20,742	0,052	1,10	0,70	1,40	0,72	18,976	0,048

Nota: Diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre grupos: ¹ para tempo; ² para sexo

A Tabela 34 mostra as estatísticas descritivas e inferenciais referentes a habilidades sociais, na amostra total e separadas por sexo, no 5º e no 6º ano. Para *responsabilidade* observou-se uma diminuição do 5º para o 6º ano com tamanho do efeito médio. As meninas apresentaram maior média que os meninos com pequeno tamanho do efeito. Não constatamos efeito da interação entre o tempo e o sexo das crianças sobre responsabilidade.

Os resultados indicaram um efeito significativo do tempo com relação à *empatia* com decréscimo do 5º para o 6º ano. Com relação a esta variável observou-se que as meninas apresentaram maior média que os meninos. Em ambos os resultados o tamanho do efeito foi médio. Não se constatou efeito de interação tempo x sexo.

Relativamente ao efeito do tempo sobre o *total das habilidades sociais* observou-se decréscimo do 5º para o 6º ano, com tamanho de efeito médio. Houve diferença entre os grupos de acordo com o sexo, sendo que as meninas apresentam maior média que os meninos, com tamanho do efeito médio. Não se constatou interação significativa entre o tempo e o sexo das crianças sobre o total de habilidades sociais.

Tabela 34 - Comparação das habilidades sociais no 5º e no 6º ano para a amostra total e separadamente para meninos e meninas.

Variáveis	Ano	Amostra total N = 379				Meninos (n=167)		Meninas (n=212)			
		M	DP	F (1, 377)	η^2_p	M	DP	M	DP	F (1, 377)	η^2_p
Responsabilidade ¹²	5º	1,50	0,39	42,014	0,100	1,45	0,44	1,54	0,34	9,572	0,025
	6º	1,34	0,45			1,26	0,48	1,41	0,41		
Empatia ¹²	5º	1,52	0,38	23,191	0,058	1,43	0,42	1,59	0,34	36,321	0,088
	6º	1,41	0,40			1,28	0,41	1,52	0,35		
Total ¹²	5º	1,51	0,32	50,572	0,118	1,44	0,35	1,56	0,28	32,540	0,079
	6º	1,38	0,34			1,27	0,35	1,47	0,31		

Nota: Diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre grupos: ¹para tempo; ² para sexo

Na Tabela 35 se encontram as médias e desvios padrão em autoconceito, no 5º e no 6º ano, para a amostra total e separadamente para meninos e meninas. Para o *autoconceito global*, a ANOVA de medidas repetidas indicou diminuição do 5º para o 6º ano, com tamanho de efeito pequeno. Não se observou diferença entre os grupos de acordo com o sexo. E não houve efeito de interação.

Quanto ao *autoconceito total* observou-se diminuição do 5º para o 6º ano com tamanho do efeito médio. Observou-se também que os meninos apresentam maior média que as meninas e tamanho do efeito pequeno. Não houve interação significativa entre o tempo e o sexo das crianças sobre o autoconceito total.

Tabela 35 - Comparação do autoconceito global e total no 5º e no 6º ano para a amostra total e separadamente para meninos e meninas

Variáveis	Ano	Amostra total N = 379				Meninos (n=167)		Meninas (n=212)		F (1, 377)	η^2_p
		M	DP			M	DP	M	DP		
Global ¹	5º	3,48	0,44			3,48	0,46	3,48	0,43		
	6º	3,41	0,49	6,016	0,016	3,40	0,51	3,42	0,47	0,066	0,000
Total ¹²	5º	3,23	0,36			3,28	0,37	3,19	0,35		
	6º	3,08	0,42	51,315	0,120	3,14	0,42	3,03	0,41	8,836	0,023

Nota: Diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre grupos: ¹ para tempo; ² para sexo

Na Tabela 36 encontram-se as médias e desvios padrão em autoconceito acadêmico, no 5º e no 6º ano, para a amostra total e separadamente para meninos e meninas. Relativamente ao efeito do tempo sobre o *autoconceito escolar geral* houve diminuição do 5º para o 6º ano com tamanho do efeito médio. Não se observou diferença entre os sexos e não houve efeito de interação.

Observou-se diminuição do 5º para o 6º ano no *autoconceito em português/verbal* com pequeno tamanho de efeito. As meninas apresentam maior média que os meninos com tamanho de efeito pequeno. Não houve interação entre o tempo e o sexo.

Relativamente ao efeito do tempo sobre o *autoconceito em matemática* observou-se diminuição do 5º para o 6º ano com tamanho de efeito médio. Os meninos tiveram média superior à das meninas com tamanho de efeito pequeno. Não se constatou interação entre o tempo e o sexo das crianças.

Quanto ao *autoconceito acadêmico*, que engloba autoconceito escolar geral, em português e em matemática observou-se diminuição do 5º para o 6º ano com tamanho de efeito médio. Não houve diferença significativa entre os grupos de acordo com o sexo ou interação entre o tempo e o sexo.

Tabela 36 - Comparação do autoconceito acadêmico no 5º e no 6º ano para a amostra total e separadamente para meninos e meninas

Variáveis	Ano	Amostra total N = 379				Meninos (n=167)		Meninas (n=212)			
		M	DP	F (1, 377)	η^2_p	M	DP	M	DP	F (1, 377)	η^2_p
Escolar geral ¹	5º	3,12	0,62			3,06	0,60	3,17	0,64		
	6º	2,80	0,71	69,073	0,155	2,78	0,72	2,82	0,70	1,496	0,004
Português/ verbal ¹²	5º	3,07	0,66			2,96	0,72	3,15	0,59		
	6º	2,94	0,75	9,432	0,024	2,86	0,76	3,01	0,71	8,274	0,021
Matemática ¹²	5º	3,21	0,67			3,37	0,61	3,09	0,69		
	6º	2,93	0,77	48,751	0,115	3,04	0,76	2,85	0,77	14,263	0,036
Acadêmico ¹	5º	3,13	0,50			3,13	0,51	3,13	0,49		
	6º	2,91	0,58	57,684	0,133	2,91	0,59	2,90	0,58	0,002	0,000

Nota: Diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre grupos: ¹para tempo; ² para sexo

Em relação ao autoconceito não acadêmico (Tabela 37), observou-se diminuição do 5º para o 6º ano em todas as subescalas, conforme resultados descritos no próximo parágrafo. Nas comparações de sexo, os meninos apresentaram maiores médias na subescala *competência física*, com tamanho de efeito médio, e na dimensão *autoconceito não acadêmico* também com tamanho de efeito médio. Não houve efeito de interação entre tempo e sexo.

Os resultados referentes ao efeito do tempo foram significativos para *aparência física*, *competência física*, *relação com os pais*, *relação com os amigos* e *autoconceito não acadêmico*. A diminuição nas médias foi significativa, porém com tamanho de efeito pequeno.

Tabela 37 - Comparação do autoconceito não acadêmico no 5º e no 6º ano para a amostra total e separadamente para meninos e meninas

Variáveis	Ano	Amostra total N = 379				Meninos (n=167)		Meninas (n=212)		F (1, 377)	η^2_p
		M	DP	F (1, 377)	η^2_p	M	DP	M	DP		
Aparência física ¹	5º	3,39	0,60	14,302	0,037	3,42	0,59	3,37	0,62	1,273	0,003
	6º	3,25	0,69			3,30	0,65	3,22	0,72		
Competência física ¹²	5º	3,14	0,60	6,016	0,016	3,43	0,50	2,91	0,58	118,357	0,239
	6º	3,02	0,68			3,35	0,57	2,75	0,63		
Relação com os pais ¹	5º	3,35	0,61	14,102	0,036	3,43	0,56	3,29	0,65	1,496	0,004
	6º	3,30	0,68			3,39	0,64	3,23	0,70		
Relação com os amigos ¹	5º	3,20	0,56	8,446	0,022	3,24	0,56	3,17	0,56	2,177	0,006
	6º	3,11	0,57			3,16	0,57	3,08	0,58		
Não acadêmico ¹²	5º	3,26	0,42	19,602	0,049	3,37	0,40	3,17	0,40	32,484	0,079
	6º	3,16	0,48			3,29	0,47	3,05	0,46		

Nota: Diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre grupos: ¹para tempo; ² para sexo

As estatísticas descritivas e inferenciais referentes à satisfação com a vida se encontram na Tabela 38. Houve diminuição da satisfação com a vida entre o 5º e o 6º ano em todas as dimensões, exceto amizades. Não se observou interação entre tempo e sexo.

Os resultados referentes ao efeito do tempo foram significativos para *self*, para *self-comparado*, para a dimensão *família*, para *escola*, para o *total da satisfação com a vida*. Apenas para os resultados referentes à escola o tamanho do efeito foi médio. Para os demais resultados, foi pequeno.

Nas comparações de sexo, as meninas apresentaram maior média que os meninos na satisfação com o *self*, *amizades*, *escola* e no *total da satisfação com a vida*. Os meninos apresentaram maior média que as meninas na satisfação com o *self-comparado*. Novamente,

apenas para os resultados referentes à escola o tamanho do efeito foi médio. Para os demais resultados, foi pequeno. Não se observou diferença significativa entre meninos e meninas na variável família.

Tabela 38 - Comparação da satisfação com a vida no 5º e no 6º ano para a amostra total e separadamente para meninos e meninas

Variáveis	Ano	Amostra total N = 379				Meninos (n=167)		Meninas (n=212)		F (1, 377)	η^2_p
		M	DP	F (1, 377)	η^2_p	M	DP	M	DP		
Self ¹²	5º	4,15	0,79			4,04	0,90	4,23	0,69		
	6º	4,01	0,79	9,026	0,023	3,88	0,81	4,10	0,76	9,497	0,025
Self-comparado ¹²	5º	2,50	0,86			2,62	0,87	2,40	0,85		
	6º	2,33	0,87	12,237	0,031	2,48	0,85	2,20	0,87	10,928	0,028
Amizade ²	5º	4,16	0,70			4,06	0,77	4,24	0,62		
	6º	4,10	0,69	3,001	0,008	3,95	0,74	4,21	0,62	14,531	0,037
Família ¹	5º	4,47	0,74			4,42	0,82	4,51	0,66		
	6º	4,37	0,70	5,259	0,014	4,34	0,70	4,40	0,69	1,227	0,003
Escola ¹²	5º	3,91	0,82			3,71	0,93	4,06	0,69		
	6º	3,51	0,87	68,449	0,154	3,32	0,91	3,65	0,81	22,445	0,056
Total ¹²	5º	3,79	0,49			3,74	0,58	3,84	0,40		
	6º	3,62	0,45	33,130	0,081	3,56	0,47	3,67	0,42	7,547	0,020

Nota: Diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre grupos: ¹ para tempo; ² para sexo

As médias e os desvios padrão dos escores no Questionário de Monitoramento Parental são apresentados na Tabela 39. Relativamente ao efeito do tempo sobre a variável *monitoramento do pai* observou-se diminuição do 5º para o 6º ano com tamanho do efeito pequeno. Não houve diferença de sexo nem interação significativa entre o tempo e o sexo das crianças.

Quanto à variável *monitoramento da mãe* observou-se diminuição do 5º para o 6º ano com tamanho de efeito pequeno. As meninas apresentaram maior média que os meninos também com tamanho de efeito pequeno. Não houve interação entre o tempo e o sexo.

Relativamente ao efeito do tempo sobre o *total do monitoramento parental* observou-se diminuição do 5º para o 6º ano com tamanho de efeito pequeno. Não se observou diferença entre os grupos de acordo com o sexo nem interação entre o tempo e o sexo.

Tabela 39 - Comparação do monitoramento parental no 5º e no 6º ano para a amostra total e separadamente para meninos e meninas

Variáveis	Ano	Amostra total N = 379				Meninos (n=167)		Meninas (n=212)		F (1, 377)	η^2_p
		M	DP	F (1, 377)	η^2_p	M	DP	M	DP		
Pai ¹	5°	1,40	0,41	4,182	0,011	1,41	0,41	1,40	0,41	0,134	0,000
	6°	1,36	0,43			1,37	0,41	1,35	0,44		
Mãe ¹²	5°	1,65	0,27	6,902	0,018	1,62	0,29	1,67	0,25	6,008	0,016
	6°	1,60	0,34			1,55	0,37	1,63	0,32		
Total ¹	5°	1,54	0,26	8,628	0,022	1,52	0,27	1,54	0,25	1,172	0,003
	6°	1,49	0,32			1,47	0,33	1,51	0,31		

Nota: Diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre grupos: ¹para tempo; ² para sexo

Em conjunto, os resultados da ANOVA de medidas repetidas mista indicam diversos efeitos de tempo e sexo. Não foram observados efeitos de interação entre o tempo e o sexo para quaisquer variáveis.

Em relação a efeitos de tempo, observou-se diminuição entre o 5º e o 6º nas duas habilidades sociais autoavaliadas, assim como em todas as dimensões e escalas de autoconceito. A satisfação com a vida e a percepção do monitoramento parental também mostraram redução. O tamanho do efeito foi médio para as habilidades sociais e para três dentre as quatro variáveis relacionadas ao autoconceito acadêmico. Nas demais variáveis com redução do 5º para o 6º ano, o tamanho do efeito foi pequeno.

Em contrapartida, houve aumento do 5º para o 6º ano em português, em matemática e na medida global de desempenho acadêmico. Também se observou aumento do 5º para o 6º ano no total dos sintomas de estresse e nas reações psicológicas de estresse com componente depressivo. O tamanho do efeito em geral foi médio.

Nas diferenças de sexo, as meninas apresentaram médias maiores no desempenho em português, em todas as medidas de sintomas de estresse, nas habilidades sociais e no

autoconceito em português. Elas também tiveram resultados mais altos na satisfação com a vida, o self, as amigas e a escola, assim como na percepção do monitoramento da mãe. Os meninos, por sua vez, apresentaram médias maiores no desempenho em matemática e nos indicadores de autoconceito em matemática e competência física, assim como na satisfação com o self-comparado.

3.2 Análise de variância em função das variáveis escolares, da família e da transição

Nesta seção os resultados estão organizados em dois conjuntos, o primeiro referente ao 5º ano e o segundo referente ao 6º ano. Por ordem, são apresentados os resultados das comparações de grupo relativos à escola (IDEB, porte e localização) à família (escolaridade materna e monitoramento parental) e à transição (expectativa de mudança ou permanência na mesma escola).

3.2.1 Variável escolar – 5º ano: IDEB das escolas

Conforme descrito no Método, o agrupamento das escolas de acordo com o IDEB gerou quatro grupos para o 5º ano: IDEB 2 (escolas com IDEB de 5,1 a 5,9), IDEB 3 (6,0 a 6,4), IDEB 4 (6,5 a 6,9) e IDEB 5 (igual ou superior a 7,0).

Com relação ao desempenho acadêmico observa-se variação significativa entre os grupos no 5º ano (Tabela 40) na variável *português* com tamanho de efeito médio. Há diferença entre IDEB 2, com a menor média, e os demais grupos. Também encontramos diferença significativa entre IDEB 3 e IDEB 4, com a maior média da variável. Não encontramos diferenças significativas entre IDEB 4 e IDEB 5.

Na variável *matemática* observa-se variação significativa entre os grupos com tamanho de efeito médio. Há diferença entre o grupo IDEB 2 e os grupos IDEB 4 e 5. E diferenças também entre IDEB 3 e IDEB 5. Não se observou diferença estatisticamente significativa entre IDEB 2 e 3 ou mesmo entre IDEB 4 e 5.

Observa-se variação significativa no *total de desempenho acadêmico* com tamanho de efeito médio. O grupo IDEB 2 difere dos demais. Também há diferença entre IDEB 3 e IDEB 4. Não se constatou diferença entre IDEB 4 e IDEB 5.

Tabela 40 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 5º ano de acordo com o IDEB das escolas

		IDEB 2 (n = 59)	IDEB 3 (n = 153)	IDEB 4 (n = 60)	IDEB 5 (n = 107)	F (3, 375)	η^2_p
Português	M (DP)	11,10c (4,19)	13,18b (4,82)	15,20a (4,47)	14,60ab (5,17)	9,553***	0,071
Matemática	M (DP)	13,80c (4,23)	15,41bc (3,71)	16,38ab (3,99)	17,04a (4,14)	9,427***	0,070
Total	M (DP)	25,07c (7,44)	28,58b (7,38)	31,58a (7,66)	31,64ab (8,61)	11,112***	0,082

Nota: * p<0,05, ** p<0,01, ***p <0,001. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. IDEB 2 (5,1 a 5,9), IDEB 3 (6,0 a 6,4), IDEB 4 (6,5 a 6,9) e IDEB 5 (7,0 ou mais).

Quanto aos sintomas de estresse não se observam diferenças significativas no 5º ano (Tabela 41) entre os grupos na variável reações psicológicas. Observam-se diferenças significativas na variável *reações psicológicas com componente depressivo* com tamanho de efeito pequeno, entre os grupos IDEB 3 e IDEB 5. Não se constataram diferenças significativas dos grupos IDEB 2 e IDEB 4 com os demais grupos. Não se observam diferenças significativas entre os grupos no *total de sintomas de estresse*.

Tabela 41 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 5º ano de acordo com o IDEB das escolas

		IDEB 2 (n = 59)	IDEB 3 (n = 153)	IDEB 4 (n = 60)	IDEB 5 (n = 107)	F (3, 375)	η^2_p
Reações psicológicas	M (DP)	1,46 (0,81)	1,53 (0,85)	1,55 (0,88)	1,37 (0,76)	0,997	0,008
Reações psic. com componente depressivo	M (DP)	0,90ab (0,64)	0,89a (0,72)	0,72ab (0,65)	0,67b (0,57)	3,149*	0,025
Total	M (DP)	1,15 (0,63)	1,17 (0,70)	1,08 (0,70)	0,98 (0,57)	1,962	0,015

Nota: * p<0,05, ** p<0,01, ***p <0,001. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. IDEB 2 (5,1 a 5,9), IDEB 3 (6,0 a 6,4), IDEB 4 (6,5 a 6,9) e IDEB 5 (7,0 ou mais).

Quanto às habilidades sociais observa-se variação significativa entre os grupos no 5º ano nas variáveis *responsabilidade e empatia*, bem como no *total de habilidades sociais*, com tamanhos de efeito pequenos, conforme Tabela 42. Para *responsabilidade*, o grupo IDEB 3, com a menor média, difere dos grupos IDEB 4 e IDEB 5. Não são observadas diferenças estatisticamente significativas entre IDEB 2 e os demais grupos, ou entre IDEB 4 e IDEB 5. Na variável *empatia* são observadas diferenças significativas entre IDEB 4, que

apresenta a maior média, e IDEB 2. Não se observaram diferenças significativas entre os grupos IDEB 3 ou 5 e os demais grupos.

No *total de habilidades sociais* observaram-se diferenças significativas entre o grupo IDEB 2 e os grupos IDEB 4 e 5. IDEB 3 não apresenta diferença significativa com os demais grupos, e nem IDEB 4 com relação a IDEB 5.

Tabela 42 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 5º ano de acordo com o IDEB das escolas

		IDEB 2 (n = 59)	IDEB 3 (n = 153)	IDEB 4 (n = 60)	IDEB 5 (n = 107)	F (3, 375)	η^2_p
Responsabilidade	M (DP)	1,44ab (0,42)	1,43b (0,37)	1,59a (0,35)	1,57a (0,39)	4,124**	0,032
Empatia	M (DP)	1,40b (0,41)	1,52ab (0,36)	1,59a (0,40)	1,54ab (0,39)	2,644*	0,021
Total	M (DP)	1,41b (0,35)	1,48ab (0,28)	1,59a (0,31)	1,55a (0,33)	4,031**	0,031

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. IDEB 2 (5,1 a 5,9), IDEB 3 (6,0 a 6,4), IDEB 4 (6,5 a 6,9) e IDEB 5 (7,0 ou mais).

Os resultados relativos ao autoconceito no 5º ano se encontram na Tabela 43. Observa-se variação significativa entre os grupos no *autoconceito escolar geral*, no *autoconceito em matemática*, no *autoconceito acadêmico* e no *autoconceito na relação com os pais*. Em todos os casos o tamanho do efeito é pequeno.

Nas variáveis *autoconceito escolar geral* e *autoconceito em matemática* observa-se diferença entre o grupo IDEB 3 e o grupo IDEB 4. Em *autoconceito acadêmico* observam-se diferenças estatisticamente significativas entre IDEB 4 e os grupos IDEB 2 e IDEB 3. Na variável *autoconceito na relação com os pais* observam-se diferenças significativas apenas entre o IDEB 2, menor média desta variável, e IDEB 5, maior média. Não são observadas outras diferenças significativas.

Não observamos diferenças significativas entre os grupos nas demais dimensões de autoconceito: *em português*, *em aparência física*, *em competência física*, *na relação com os amigos*, *autoconceito não acadêmico*, *global* e *autoconceito total*.

Tabela 43 - Diferenças entre médias de autoconceito no 5º ano de acordo com o IDEB das escolas

		IDEB 2 (n = 59)	IDEB 3 (n = 153)	IDEB 4 (n = 60)	IDEB 5 (n = 107)	F (3, 375)	η^2_p
Escolar geral	M (DP)	3,14ab (0,63)	3,03b (0,62)	3,31a (0,52)	3,13ab (0,66)	2,975*	0,023
Português/verbal	M (DP)	2,93 (0,77)	3,13 (0,59)	3,19 (0,57)	2,99 (0,70)	2,377	0,019
Matemática	M (DP)	3,10ab (0,75)	3,12b (0,68)	3,41a (0,57)	3,29ab (0,63)	3,758*	0,029
Acadêmico	M (DP)	3,04b (0,54)	3,10b (0,46)	3,29a (0,42)	3,13ab (0,54)	2,961*	0,023
Aparência física	M (DP)	3,24 (0,75)	3,42 (0,58)	3,37 (0,62)	3,45 (0,53)	1,656	0,013
Competência física	M (DP)	3,12 (0,63)	3,10 (0,60)	3,18 (0,60)	3,17 (0,61)	0,441	0,004
Relação com os pais	M (DP)	3,14b (0,70)	3,33ab (0,59)	3,38ab (0,66)	3,49a (0,55)	4,231**	0,033
Relação com os amigos	M (DP)	3,14 (0,61)	3,20 (0,55)	3,20 (0,61)	3,25 (0,53)	0,515	0,004
Não acadêmico	M (DP)	3,16 (0,48)	3,25 (0,39)	3,27 (0,42)	3,32 (0,41)	2,079	0,016
Global	M (DP)	3,43 (0,48)	3,46 (0,46)	3,49 (0,38)	3,53 (0,42)	0,850	0,007
Total	M (DP)	3,14 (0,42)	3,21 (0,33)	3,30 (0,35)	3,27 (0,36)	2,557	0,020

Nota: * p<0,05, ** p<0,01, ***p <0,001. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. IDEB 2 (5,1 a 5,9), IDEB 3 (6,0 a 6,4), IDEB 4 (6,5 a 6,9) e IDEB 5 (7,0 ou mais).

Quanto à *satisfação com a vida* não foram observadas diferenças significativas entre os grupos no 5º ano (Tabela 44).

Tabela 44 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 5º ano de acordo com o IDEB das escolas

		IDEB 2 (n = 59)	IDEB 3 (n = 153)	IDEB 4 (n = 60)	IDEB 5 (n = 107)	F (3, 375)	η^2_p
Self	M (DP)	3,95 (0,85)	4,17 (0,76)	4,21 (0,69)	4,18 (0,86)	1,415	0,011
Self-comparado	M (DP)	2,58 (0,94)	2,56 (0,86)	2,54 (0,83)	2,34 (0,83)	1,731	0,014
Amizade	M (DP)	3,98 (0,71)	4,16 (0,68)	4,19 (0,63)	4,26 (0,73)	2,079	0,016
Família	M (DP)	4,29 (0,89)	4,49 (0,70)	4,46 (0,71)	4,53 (0,70)	1,488	0,012
Escola	M (DP)	3,86 (0,77)	3,91 (0,79)	4,08 (0,72)	3,83 (0,95)	1,217	0,010
Satisfação com a vida total	M (DP)	3,70 (0,52)	3,82 (0,45)	3,85 (0,42)	3,78 (0,56)	1,132	0,009

Nota: * p<0,05, ** p<0,01, ***p <0,001. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. IDEB 2 (5,1 a 5,9), IDEB 3 (6,0 a 6,4), IDEB 4 (6,5 a 6,9) e IDEB 5 (7,0 ou mais).

Quanto ao monitoramento parental no 5º ano, observa-se variação significativa entre os grupos nas variáveis *monitoramento do pai*, com tamanho de efeito médio, e *monitoramento parental total*, com tamanho de efeito pequeno (Tabela 45). Para o *monitoramento do pai* há diferença entre o grupo IDEB 3, com a menor média da variável, e os grupos IDEB 4 e IDEB 5. Na variável *monitoramento parental total* observam-se diferenças significativas entre IDEB 4 e IDEB 2 e entre IDEB 4 e IDEB 3. Não foram observadas diferenças significativas entre os grupos na variável monitoramento da mãe.

Tabela 45 - Diferenças entre médias de monitoramento parental no 5º ano de acordo com o IDEB das escolas

		IDEB 2 (n = 59)	IDEB 3 (n = 153)	IDEB 4 (n = 60)	IDEB 5 (n = 107)	F (3, 375)	η^2_p
Pai	M	1,37ab	1,31b	1,55a	1,47a	6,779***	0,051
	(DP)	(0,48)	(0,45)	(0,27)	(0,32)		
Mãe	M	1,63	1,64	1,73	1,62	2,085	0,016
	(DP)	(0,30)	(0,26)	(0,31)	(0,24)		
Total	M	1,51b	1,49b	1,65a	1,55ab	5,652**	0,043
	(DP)	(0,30)	(0,27)	(0,22)	(0,23)		

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. IDEB 2 (5,1 a 5,9), IDEB 3 (6,0 a 6,4), IDEB 4 (6,5 a 6,9) e IDEB 5 (7,0 ou mais).

3.2.2 Variável escolar – 5º ano: porte das escolas

Nas comparações entre os grupos formados de acordo com o porte da escola, não se observou variação significativa no 5º ano, com relação aos distintos grupos de acordo com o porte da escola, seja no *desempenho acadêmico* (Tabela 46) ou nos *sintomas de estresse* (Tabela 47).

Tabela 46 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 5º ano conforme o porte da escola

Variáveis		Porte 1 (n = 160)	Porte 2 (n = 219)	t (1, 377)	d
Português	M	13,01	13,99	-1,878	-0,203
	(DP)	(5,34)	(4,59)		
Matemática	M	15,70	15,82	-0,286	-0,029
	(DP)	(3,93)	(4,21)		
Total	M	28,71	29,86	-1,367	-0,141
	(DP)	(8,39)	(7,88)		

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. ¹ diferença estatisticamente significativa. Porte 1 (pequeno e médio porte), Porte 2 (grande porte).

Tabela 47 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 5º ano conforme o porte da escola

Variáveis		Porte 1 (n = 160)	Porte 2 (n = 219)	<i>t</i> (1, 377)	<i>d</i>
Reações psicológicas	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,52 (0,79)	1,44 (0,85)	0,904	0,097
Reações psic. com componente depressivo	<i>M</i> (<i>DP</i>)	0,81 (0,63)	0,80 (0,69)	0,253	0,015
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,12 (0,62)	1,08 (0,69)	0,637	0,060

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. ¹ diferença estatisticamente significativa. Porte 1 (pequeno e médio porte), Porte 2 (grande porte).

No 5º ano não se observou diferenças significativas (Tabela 48) entre os diferentes grupos; escolas de pequeno e médio porte Grupo 1 (n = 160 alunos) e grande porte Grupo 2 (n = 219 alunos), com relação às *habilidades sociais*.

Tabela 48 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 5º ano conforme o porte da escola

Variáveis		Porte 1 (n = 160)	Porte 2 (n = 219)	<i>t</i> (1, 377)	<i>d</i>
Responsabilidade	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,50 (0,40)	1,50 (0,48)	-0,063	0,000
Empatia	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,51 (0,39)	1,52 (0,38)	-0,188	-0,012
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,51 (0,32)	1,51 (0,32)	-0,161	0,000

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. ¹ diferença estatisticamente significativa. Porte 1 (pequeno e médio porte), Porte 2 (grande porte).

Há diferenças significativas na variável *autoconceito em matemática* entre os grupos, com média maior para aqueles que possuem pequeno e médio porte Grupo 1 e média menor para as escolas de grande porte Grupo 2, com dimensão do efeito média.

Na variável *autoconceito acadêmico* observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, com média maior para aqueles que possuem pequeno e médio porte Grupo 1 e menor para as escolas de grande porte Grupo 2, com dimensão do efeito média (Tabela 49).

Não há diferenças significativas entre os grupos nas demais dimensões de autoconceito: *escolar geral*, *português*, *aparência física*, *competência física*, *relação com os pais*, *relação com os amigos*, *autoconceito não-acadêmico*, *autoconceito global*, e *total*.

Tabela 49 - Diferenças entre médias de autoconceito no 5º ano conforme o porte da escola

Variáveis		Porte 1 (n = 160)	Porte 2 (n = 219)	<i>t</i> (1, 377)	<i>d</i>
Escolar geral	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,17 (0,59)	3,09 (0,64)	1,223	0,129
Português/verbal	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,09 (0,65)	3,05 (0,67)	0,621	0,060
Matemática ¹	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,36 (0,60)	3,10 (0,69)	3,815***	0,402
Acadêmico ¹	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,21 (0,46)	3,08 (0,52)	2,520*	0,264
Aparência física	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,37 (0,54)	3,41 (0,65)	-0,517	-0,066
Competência física	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,15 (0,57)	3,13 (0,63)	0,281	0,033
Relação com os pais	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,32 (0,58)	3,38 (0,64)	-0,827	-0,098
Relação com os amigos	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,21 (0,57)	3,20 (0,57)	0,078	0,017
Não acadêmico	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,25 (0,37)	3,26 (0,45)	-0,280	-0,024
Global	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,47 (0,44)	3,49 (0,44)	-0,497	-0,045
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,26 (0,33)	3,21 (0,39)	1,202	0,138

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. ¹ diferença estatisticamente significativa. Porte 1 (pequeno e médio porte), Porte 2 (grande porte).

Não há diferenças significativas entre os grupos de acordo com o porte da escola com relação à *satisfação com a vida* no 5º ano, conforme Tabela 50.

Tabela 50 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 5º ano conforme o porte da escola

Variáveis		Porte 1 (n = 160)	Porte 2 (n = 219)	<i>t</i> (1, 377)	<i>d</i>
Self	<i>M</i> (<i>DP</i>)	4,18 (0,77)	4,12 (0,81)	0,764	0,075
Self-comparado	<i>M</i> (<i>DP</i>)	2,48 (0,84)	2,51 (0,88)	-0,422	-0,034
Amizade	<i>M</i> (<i>DP</i>)	4,16 (0,72)	4,17 (0,68)	-0,080	-0,014
Família	<i>M</i> (<i>DP</i>)	4,49 (0,72)	4,45 (0,75)	0,532	0,054
Escola	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,94 (0,87)	3,88 (0,79)	0,624	0,072
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,80 (0,50)	3,79 (0,49)	0,319	0,020

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. ¹ diferença estatisticamente significativa. Porte 1 (pequeno e médio porte), Porte 2 (grande porte).

Não há diferenças significativas entre os grupos em *monitoramento parental* no 5º ano, conforme Tabela 51.

Tabela 51 - Diferenças entre médias de monitoramento parental no 5º ano conforme o porte da escola

Variáveis		Porte 1 (n = 160)	Porte 2 (n = 219)	<i>t</i> (1, 377)	<i>d</i>
Pai	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,40 (0,41)	1,40 (0,41)	0,764	0,000
Mãe	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,67 (0,29)	1,63 (0,25)	-0,422	0,147
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,55 (0,26)	1,53 (0,26)	-0,080	0,076

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. [†] diferença estatisticamente significativa. Porte 1 (pequeno e médio porte), Porte 2 (grande porte).

3.2.3 Variável escolar – 5º ano: localização das escolas

Conforme indicado nas Tabelas 52, 53 e 54, a localização da escola não está associada, no 5º ano, seja ao *desempenho acadêmico*, aos *sintomas de estresse* ou às *habilidades sociais*. Para os resultados relativos a estas variáveis, não faz diferença estudar em escola localizada no centro (Loc 1), no centro expandido (Loc 2) ou na periferia / outro distrito (Loc 3).

Tabela 52 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 5º ano de acordo com a localização das escolas

Variáveis		Loc 1 (n = 76)	Loc 2 (n = 157)	Loc 3 (n = 146)	<i>F</i> (2, 376)	η^2_p
Português	<i>M</i> (<i>DP</i>)	14,09 (4,14)	13,90 (5,39)	12,95 (4,78)	1,934	0,010
Matemática	<i>M</i> (<i>DP</i>)	16,20 (4,32)	16,03 (3,74)	15,27 (4,30)	1,844	0,010
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	30,29 (7,65)	29,94 (8,20)	28,29 (8,17)	2,184	0,011

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Loc 1 (centro), Loc 2 (centro expandido) e Loc 3 (periferia).

Tabela 53 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 5º ano de acordo com a localização das escolas

Variáveis		Loc 1 (n = 76)	Loc 2 (n = 157)	Loc 3 (n = 146)	F (2, 376)	η^2_p
Reações psicológicas	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,62 (0,87)	1,42 (0,77)	1,47 (0,85)	1,581	0,008
Reações psic.com componente depressivo	<i>M</i> (<i>DP</i>)	0,84 (0,68)	0,78 (0,66)	0,81 (0,66)	0,193	0,001
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,18 (0,69)	1,06 (0,63)	1,09 (0,67)	0,869	0,005

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Loc 1 (centro), Loc 2 (centro expandido) e Loc 3 (periferia).

Tabela 54 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 5º ano de acordo com a localização das escolas

Variáveis		Loc 1 (n = 76)	Loc 2 (n = 157)	Loc 3 (n = 146)	F (2, 376)	η^2_p
Responsabilidade	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,54 (0,36)	1,52 (0,37)	1,46 (0,42)	1,586	0,008
Empatia	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,60 (0,32)	1,50 (0,38)	1,50 (0,41)	2,206	0,012
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,58 (0,27)	1,51 (0,31)	1,48 (0,34)	2,315	0,012

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Loc 1 (centro), Loc 2 (centro expandido) e Loc 3 (periferia).

Quanto ao autoconceito observa-se no 5º ano, como mostra a Tabela 55, variação significativa na variável *autoconceito em português* com tamanho de efeito pequeno. Crianças em escolas localizadas no centro (Loc 1) apresentam média significativamente maior de autoconceito em português quando comparadas a alunos de escolas localizadas no centro expandido (Loc 2) ou na periferia (Loc 3). Não foram observadas diferenças significativas entre os grupos Loc 2 e Loc 3. Também se observa variação significativa entre grupos na variável *autoconceito em aparência física* com tamanho de efeito pequeno. Crianças em escolas localizadas no centro (Loc 1) apresentam média significativamente maior quando comparadas a alunos de escolas localizadas na periferia (Loc 3). Não foram constatadas diferenças significativas nas demais dimensões de autoconceito: escolar geral, matemática, autoconceito acadêmico, competência física, relação com os pais, relação com os amigos, autoconceito não-acadêmico, autoconceito global e total.

Tabela 55 - Diferenças entre médias de autoconceito no 5º ano de acordo com a localização das escolas

Variáveis		Loc 1 (n = 76)	Loc 2 (n = 157)	Loc 3 (n = 146)	F (2, 376)	η^2_p
Escolar geral	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,17 (0,65)	3,04 (0,65)	3,19 (0,58)	2,453	0,013
Português/verbal	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,31a (0,53)	2,98b (0,68)	3,03b (0,67)	6,613**	0,034
Matemática	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,14 (0,68)	3,18 (0,67)	3,28 (0,65)	1,252	0,007
Acadêmico	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,22 (0,55)	3,07 (0,51)	3,16 (0,48)	2,516	0,013
Aparência física	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,56a (0,46)	3,39ab (0,60)	3,31b (0,66)	4,186*	0,022
Competência física	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,13 (0,61)	3,12 (0,62)	3,16 (0,59)	0,148	0,001
Relação com os pais	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,38 (0,60)	3,39 (0,59)	3,30 (0,65)	1,062	0,006
Relação com os amigos	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,25 (0,50)	3,18 (0,56)	3,20 (0,59)	0,408	0,002
Não acadêmico	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,32 (0,36)	3,26 (0,42)	3,23 (0,44)	1,038	0,005
Global	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,56 (0,44)	3,47 (0,42)	3,45 (0,46)	1,710	0,009
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,30 (0,34)	3,20 (0,35)	3,22 (0,38)	1,944	0,010

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Loc 1 (centro), Loc 2 (centro expandido) e Loc 3 (periferia).

Quanto à satisfação com a vida observa-se no 5º ano (Tabela 56) variação significativa na variável *amizade* com tamanho de efeito pequeno. Crianças em escolas localizadas no centro (Loc 1) apresentam média significativamente maior quando comparadas a alunos de escolas localizadas na periferia (Loc 3). Não foram constatadas diferenças significativas nas demais dimensões de satisfação com a vida: *self*, *self-comparado*, *família*, *escola* e *satisfação com a vida total*.

Tabela 56 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 5º ano de acordo com a localização das escolas

Variáveis		Loc 1 (n = 76)	Loc 2 (n = 157)	Loc 3 (n = 146)	F (2, 376)	η^2_p
Self	<i>M</i> (<i>DP</i>)	4,25 (0,72)	4,16 (0,84)	4,08 (0,78)	1,171	0,006
Self-comparado	<i>M</i> (<i>DP</i>)	2,47 (0,88)	2,46 (0,88)	2,55 (0,84)	0,488	0,003
Amizade	<i>M</i> (<i>DP</i>)	4,27a (0,57)	4,21ab (0,72)	4,06b (0,72)	3,001*	0,016
Família	<i>M</i> (<i>DP</i>)	4,57 (0,58)	4,50 (0,74)	4,39 (0,80)	1,718	0,009
Escola	<i>M</i> (<i>DP</i>)	4,03 (0,78)	3,84 (0,90)	3,91 (0,75)	1,368	0,007
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,84 (0,41)	3,79 (0,53)	3,76 (0,48)	1,452	0,008

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Loc 1 (centro), Loc 2 (centro expandido) e Loc 3 (periferia).

Quanto ao *monitoramento parental* não se observam no 5º ano (Tabela 57) diferenças significativas em relação à localização das escolas.

Tabela 57 - Diferenças entre médias de monitoramento parental no 5º ano de acordo com a localização das escolas

Variáveis		Loc 1 (n = 76)	Loc 2 (n = 157)	Loc 3 (n = 146)	F (2, 376)	η^2_p
Pai	M	1,43	1,37	1,43	1,117	0,006
	(DP)	(0,45)	(0,38)	(0,40)		
Mãe	M	1,68	1,62	1,66	1,609	0,008
	(DP)	(0,21)	(0,26)	(0,30)		
Total	M	1,57	1,50	1,55	2,061	0,011
	(DP)	(0,26)	(0,26)	(0,27)		

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Loc 1 (centro), Loc 2 (centro expandido) e Loc 3 (periferia).

3.2.4 Variável familiar – 5º ano: escolaridade materna

Como já indicado no Método, quatro grupos foram constituídos a partir da escolaridade materna: EM 1, do 1º ao 4º ano do ensino fundamental; EM 2, do 5º ao 8ª ano do ensino fundamental; EM 3, do 1º ao 3º ano do ensino médio; EM 4, ensino superior completo ou incompleto.

Quanto ao desempenho acadêmico observa-se variação significativa entre os grupos no 5º ano (Tabela 58) em *português*, *matemática* e no *total de desempenho acadêmico*, sempre com tamanho de efeito pequeno. Nas comparações entre os grupos dois a dois, constata-se as seguintes diferenças significativas: (a) em *português* entre os grupos EM 1 e EM 4, EM 2 e EM 3, EM 2 e EM 4; (b) em *matemática*, entre os grupos EM 1 e EM 4; (c) no *total de desempenho*, entre os dois grupos com menor escolaridade materna (EM 1 e EM 2) e os dois grupos com maior escolaridade (EM 3 e EM 4). Em todas as comparações, as médias de desempenho foram maiores nos grupos de maior escolaridade materna.

Tabela 58 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 5º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna

Variáveis		EM 1 (n = 61)	EM 2 (n = 139)	EM 3 (n = 121)	EM 4 (n = 57)	F (3, 374)	η^2_p
Português	M	12,48bc	12,66b	14,38c	15,32ac	6,254***	0,048
	(DP)	(4,86)	(4,86)	(4,91)	(4,64)		
Matemática	M	15,05b	15,22ab	16,41ab	16,53a	3,145*	0,025
	(DP)	(4,39)	(3,93)	(4,02)	(4,11)		
Total	M	27,52b	27,88b	30,88a	31,84a	5,976**	0,046
	(DP)	(8,33)	(7,85)	(7,86)	(8,03)		

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. EM 1 (1º ao 4º ano do ensino fundamental), EM 2 (5º ao 8ª ano do ensino fundamental), EM 3 (1º ao 3º ano do ensino médio) e EM 4 (ensino superior incompleto e completo).

Com relação aos sintomas de estresse observa-se variação significativa no 5º ano (Tabela 59) na variável *reações psicológicas com componente depressivo e no total de sintomas de estresse*, com tamanho de efeito pequeno. No teste *post hoc* de diferenças entre grupos, EM 4 (mães com ensino superior completo ou incompleto) apresenta médias significativamente mais altas que EM 3 (escolaridade materna do 1º ao 3º ano do ensino médio) em ambas as variáveis. Os grupos EM 1 e EM 2 não se diferenciam dos demais. Não foram constatadas diferenças significativas entre os grupos na dimensão reações psicológicas.

Tabela 59 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 5º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna

Variáveis		EM 1 (n = 61)	EM 2 (n = 139)	EM 3 (n = 121)	EM 4 (n = 57)	F (3, 374)	η^2_p
Reações psicológicas	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,53 (0,78)	1,49 (0,85)	1,37 (0,77)	1,61 (0,90)	1,229	0,010
Reações psic.com componente depressivo	<i>M</i> (<i>DP</i>)	0,84ab (0,69)	0,84ab (0,67)	0,65b (0,56)	0,98a (0,76)	3,607*	0,028
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,14ab (0,61)	1,12ab (0,68)	0,97b (0,60)	1,26a (0,74)	2,808*	0,022

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. EM 1 (1º ao 4º ano do ensino fundamental), EM 2 (5º ao 8º ano do ensino fundamental), EM 3 (1º ao 3º ano do ensino médio) e EM 4 (ensino superior incompleto e completo).

Quanto a *habilidades sociais* (Tabela 60), *autoconceito* (Tabela 61) e *satisfação com a vida* (Tabela 62), não se observa diferença significativa no 5º ano, relacionada à escolaridade materna.

Tabela 60 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 5º ano de acordo com a escolaridade materna

Variáveis		EM 1 (n = 61)	EM 2 (n = 139)	EM 3 (n = 121)	EM 4 (n = 57)	F (3, 374)	η^2_p
Responsabilidade	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,52 (0,35)	1,47 (0,40)	1,56 (0,37)	1,42 (0,45)	2,017	0,016
Empatia	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,52 (0,36)	1,46 (0,42)	1,56 (0,38)	1,56 (0,32)	1,561	0,012
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,52 (0,30)	1,47 (0,34)	1,56 (0,29)	1,50 (0,31)	1,799	0,014

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. EM 1 (1º ao 4º ano do ensino fundamental), EM 2 (5º ao 8º ano do ensino fundamental), EM 3 (1º ao 3º ano do ensino médio) e EM 4 (ensino superior incompleto e completo).

Tabela 61 - Diferenças entre médias de autoconceito no 5º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna

Variáveis		EM 1 (n = 61)	EM 2 (n = 139)	EM 3 (n = 121)	EM 4 (n = 57)	F (3, 374)	η^2_p
Escolar geral	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,27 (0,48)	3,06 (0,65)	3,18 (0,60)	3,00 (0,70)	2,614	0,021
Português/verbal	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,12 (0,60)	2,98 (0,74)	3,18 (0,55)	2,97 (0,68)	2,543	0,020
Matemática	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,21 (0,61)	3,19 (0,69)	3,28 (0,65)	3,12 (0,71)	0,875	0,007
Acadêmico	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,19 (0,45)	3,08 (0,51)	3,22 (0,47)	3,03 (0,56)	2,813	0,022
Aparência física	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,30 (0,57)	3,36 (0,60)	3,43 (0,59)	3,48 (0,69)	1,084	0,009
Competência física	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,15 (0,52)	3,14 (0,65)	3,12 (0,60)	3,15 (0,61)	0,063	0,001
Relação com os pais	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,34 (0,63)	3,33 (0,55)	3,42 (0,60)	3,29 (0,77)	0,704	0,006
Relação com os amigos	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,16 (0,62)	3,23 (0,49)	3,20 (0,59)	3,19 (0,60)	0,212	0,002
Não acadêmico	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,23 (0,43)	3,26 (0,39)	3,27 (0,42)	3,27 (0,47)	0,193	0,002
Global	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,47 (0,47)	3,50 (0,42)	3,49 (0,44)	3,41 (0,48)	0,609	0,005
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,24 (0,35)	3,21 (0,35)	3,28 (0,36)	3,18 (0,42)	1,004	0,008

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. EM 1 (1º ao 4º ano do ensino fundamental), EM 2 (5º ao 8º ano do ensino fundamental), EM 3 (1º ao 3º ano do ensino médio) e EM 4 (ensino superior incompleto e completo).

Tabela 62 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 5º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna

Variáveis		EM 1 (n = 61)	EM 2 (n = 139)	EM 3 (n = 121)	EM 4 (n = 57)	F (3, 374)	η^2_p
Self	<i>M</i> (<i>DP</i>)	4,19 (0,73)	4,02 (0,91)	4,27 (0,65)	4,15 (0,82)	2,221	0,018
Self-comparado	<i>M</i> (<i>DP</i>)	2,54 (0,98)	2,47 (0,84)	2,48 (0,81)	2,53 (0,92)	0,126	0,001
Amizade	<i>M</i> (<i>DP</i>)	4,19 (0,66)	4,06 (0,74)	4,24 (0,63)	4,22 (0,75)	1,604	0,013
Família	<i>M</i> (<i>DP</i>)	4,50 (0,66)	4,41 (0,81)	4,55 (0,55)	4,40 (0,94)	1,029	0,008
Escola	<i>M</i> (<i>DP</i>)	4,01 (0,68)	3,85 (0,95)	4,00 (0,65)	3,76 (0,94)	1,613	0,013
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,84 (0,46)	3,72 (0,56)	3,86 (0,35)	3,78 (0,58)	1,931	0,015

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. EM 1 (1º ao 4º ano do ensino fundamental), EM 2 (5º ao 8º ano do ensino fundamental), EM 3 (1º ao 3º ano do ensino médio) e EM 4 (ensino superior incompleto e completo).

Com relação ao monitoramento parental no 5º ano observa-se variação significativa, com tamanho de efeito pequeno, no *monitoramento do pai* e no *monitoramento parental total* (Tabela 63). Em ambas as variáveis, EM 3 (escolaridade materna do 5º ao 8º ano do ensino fundamental) apresenta médias significativamente mais altas que EM 2 (escolaridade materna do 1º ao 3º ano do ensino médio). Não foram constatadas diferenças significativas entre os grupos na variável monitoramento da mãe.

Tabela 63 - Diferenças entre médias de monitoramento parental no 5º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna

Variáveis		EM 1 (n = 61)	EM 2 (n = 139)	EM 3 (n = 121)	EM 4 (n = 57)	F (3, 374)	η^2_p
Pai	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,39ab (0,39)	1,34b (0,46)	1,48a (0,36)	1,41ab (0,36)	2,581*	0,020
Mãe	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,62 (0,29)	1,62 (0,29)	1,67 (0,24)	1,67 (0,26)	0,979	0,008
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,52ab (0,27)	1,49b (0,28)	1,58a (0,23)	1,55ab (0,25)	2,715*	0,021

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. EM 1 (1º ao 4º ano do ensino fundamental), EM 2 (5º ao 8º ano do ensino fundamental), EM 3 (1º ao 3º ano do ensino médio) e EM 4 (ensino superior incompleto e completo).

3.2.5 Variável familiar – 5º ano: monitoramento parental

Os resultados relatados nesta seção se referem a quatro grupos de monitoramento parental: MP 1 para monitoramento parental com pontuação de 0,00 a 1,35 ($n = 77$), MP 2 para pontuação de 1,36 a 1,55 ($n = 104$), MP 3 para pontuação de 1,56 a 1,75 ($n = 112$) e MP 4 para pontuação de 1,76 a 2,00 ($n = 86$).

Com relação ao desempenho acadêmico observa-se variação significativa no 5º ano na variável *português*, com tamanho de efeito pequeno (Tabela 64). Há diferença significativa entre MP 1 e MP 4, indicando melhor desempenho em português no grupo com maior monitoramento parental. Quanto aos outros grupos estes não apresentam diferenças estatisticamente significativas. Não foram constatadas diferenças significativas entre os grupos na variável *matemática* e no *total de desempenho acadêmico*.

Tabela 64 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 5º ano de acordo com o monitoramento parental

Variáveis		MP 1 (n = 77)	MP 2 (n = 104)	MP 3 (n = 112)	MP 4 (n = 86)	F (3, 375)	η^2_p
Português	<i>M</i> (<i>DP</i>)	12,29b (4,77)	13,37ab (5,40)	13,99ab (4,92)	14,44a (4,31)	3,002*	0,023
Matemática	<i>M</i> (<i>DP</i>)	15,47 (4,49)	15,99 (4,09)	15,67 (4,08)	15,91 (3,76)	0,293	0,002
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	27,75 (8,44)	29,45 (8,61)	29,66 (8,03)	30,35 (7,14)	1,495	0,012

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. MP 1 (pontuação de 0,00 a 1,35), MP 2 (pontuação 1,36 a 1,55), MP 3 (pontuação 1,56 a 1,75) e MP 4 (pontuação 1,76 a 2,00).

Quanto aos sintomas de estresse observa-se variação significativa no 5º ano (Tabela 65) na variável *reações psicológicas com componente depressivo*, com tamanho de efeito médio. Nessa variável o grupo MP1, com a maior média, difere significativamente dos demais grupos (MP 2, MP 3 e MP 4). Não há outras diferenças entre grupos.

No *total de sintomas de estresse* observa-se variação significativa com tamanho de efeito pequeno. Há diferença significativa entre MP 2, com a maior média, e MP 4, que apresenta a menor média desta variável. Não foram constatadas diferenças significativas entre os outros grupos.

Não foram constatadas diferenças significativas entre os grupos na variável *reações psicológicas*.

Tabela 65 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 5º ano de acordo com o monitoramento parental

Variáveis		MP 1 (n = 77)	MP 2 (n = 104)	MP 3 (n = 112)	MP 4 (n = 86)	F (3, 375)	η^2_p
Reações psicológicas	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,41 (0,78)	1,64 (0,81)	1,47 (0,85)	1,35 (0,84)	2,086	0,016
Reações psic. com componente depressivo	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,02a (0,78)	0,89ab (0,60)	0,75b (0,65)	0,58c (0,58)	6,851***	0,052
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,19ab (0,69)	1,21a (0,61)	1,06ab (0,67)	0,92b (0,64)	3,820**	0,030

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. MP 1 (pontuação de 0,00 a 1,35), MP 2 (pontuação 1,36 a 1,55), MP 3 (pontuação 1,56 a 1,75) e MP 4 (pontuação 1,76 a 2,00).

Quanto às *habilidades sociais* observam-se variações significativas no 5º ano em todas as variáveis, com tamanho de efeito médio, conforme Tabela 66. Nas comparações entre grupos, as crianças com menos monitoramento parental (MP 1) mostram médias menores que

todos os demais grupos. Não foram constatadas outras diferenças significativas entre os grupos.

Tabela 66 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 5º ano de acordo com o monitoramento parental

Variáveis		MP 1 (n = 77)	MP 2 (n = 104)	MP 3 (n = 112)	MP 4 (n = 86)	F (3,375)	η^2_p
Responsabilidade	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,29b (0,48)	1,49a (0,37)	1,55a (0,32)	1,63a (0,33)	11,802***	0,086
Empatia	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,35b (0,36)	1,53a (0,38)	1,58a (0,34)	1,57a (0,41)	6,988***	0,053
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,32b (0,32)	1,51a (0,30)	1,57a (0,27)	1,60a (0,32)	13,274***	0,096

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. MP 1 (pontuação de 0,00 a 1,35), MP 2 (pontuação 1,36 a 1,55), MP 3 (pontuação 1,56 a 1,75) e MP 4 (pontuação 1,76 a 2,00).

Quanto ao autoconceito observa-se variação significativa no 5º ano em todas as dimensões avaliadas (Tabela 67). O tamanho do efeito é médio, exceto nas dimensões *matemática, competência física e relação com os amigos*, com pequeno tamanho de efeito.

Como tendência geral, observa-se que os grupos com mais monitoramento parental (MP 4 e MP 3) apresentam médias maiores que os grupos com menos monitoramento. Na variável *autoconceito escolar geral*, MP 1 tem média significativamente menor que MP 3 e MP 4. Também entre MP 2 e MP 4 se verifica diferença na mesma direção. Não foram observadas diferenças entre o Grupo 1 e o 2, entre o Grupo 2 e o 3 e nem entre o Grupo 3 e o 4.

Observam-se diferenças significativas na variável *autoconceito em português* entre MP 1 e MP 3, MP 1 e MP 4, MP 2 e MP 4. Na variável *autoconceito em matemática* há diferença significativa entre MP 2 e MP 4. Em *autoconceito acadêmico*, que engloba as escalas de autoconceito escolar geral, em português e em matemática, MP 1 e MP 2 apresentam médias significativamente menores que MP 3 e MP 4.

Também na variável *autoconceito em aparência física* MP 1 e MP 2 apresentam médias significativamente menores que MP 3 e MP 4. Já o *autoconceito em competência física* tem uma configuração de resultados particular, pois nesta variável MP 1 não difere dos demais grupos, ao passo que MP 2 tem média menor que MP 3 e MP 4.

Na variável *autoconceito na relação com os pais* MP 1 tem média menor que MP 3 e MP 4. Também se observam diferenças significativas entre MP 2 e os grupos MP 3 e MP 4.

Na variável *autoconceito na relação com os amigos* observa-se apenas uma diferença significativa, entre MP 1, menor média desta variável e MP 4, maior média.

No *autoconceito não acadêmico*, que engloba as escalas de autoconceito na relação com os pais, na relação com os amigos, aparência física e competência física, MP 1 e MP 2 apresentam médias significativamente menores que MP 3 e MP 4. Resultados semelhantes são observados em relação às variáveis *autoconceito global* e *autoconceito total*.

Tabela 67 - Diferenças entre médias de autoconceito no 5º ano de acordo com o monitoramento parental

Variáveis		MP 1 (n = 77)	MP 2 (n = 104)	MP 3 (n = 112)	MP 4 (n = 86)	F (3, 375)	η^2_p
Escolar geral	<i>M</i> (<i>DP</i>)	2,85c (0,73)	3,02bc (0,60)	3,20ab (0,55)	3,38a (0,51)	12,126***	0,088
Português/verbal	<i>M</i> (<i>DP</i>)	2,82c (0,72)	2,98bc (0,65)	3,17ab (0,61)	3,26a (0,59)	7,648***	0,058
Matemática	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,09ab (0,79)	3,09b (0,68)	3,30ab (0,60)	3,36a (0,57)	4,120**	0,032
Acadêmico	<i>M</i> (<i>DP</i>)	2,93b (0,55)	3,03b (0,50)	3,22a (0,43)	3,32a (0,44)	12,048***	0,088
Aparência física	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,25b (0,60)	3,22b (0,70)	3,54a (0,50)	3,53a (0,53)	8,326***	0,062
Competência física	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,15ab (0,58)	3,06b (0,62)	3,07b (0,61)	3,31a (0,56)	3,514*	0,027
Relação com os pais	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,06b (0,71)	3,16b (0,63)	3,52a (0,50)	3,63a (0,44)	20,226***	0,139
Relação com os amigos	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,09b (0,64)	3,14ab (0,55)	3,23ab (0,55)	3,35a (0,50)	3,425*	0,027
Não acadêmico	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,14b (0,44)	3,14b (0,45)	3,32a (0,35)	3,44a (0,37)	11,520***	0,084
Global	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,30b (0,52)	3,40b (0,46)	3,57a (0,36)	3,61a (0,38)	9,534***	0,071
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,07b (0,38)	3,12b (0,37)	3,31a (0,29)	3,41a (0,32)	18,389***	0,128

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. MP 1 (pontuação de 0,00 a 1,35), MP 2 (pontuação 1,36 a 1,55), MP 3 (pontuação 1,56 a 1,75) e MP 4 (pontuação 1,76 a 2,00).

Quanto à *satisfação com a vida*, observam-se variações significativas em todas as variáveis, com tamanho de efeito médio, exceto *self-comparado*, em que o tamanho do efeito é pequeno (Tabela 68). Nas comparações entre grupos, as crianças com menos monitoramento parental (MP 1) mostram médias menores que todos os demais grupos nas dimensões *self*, *amizade*, *família* e *escola*, assim como na *satisfação com a vida total*.

Outras diferenças significativas entre médias dos grupos vão na mesma direção, indicando maior satisfação com a vida nos grupos com maior monitoramento parental. Essa tendência é observada nas dimensões *self-comparado* (MP 4 com média maior que MP 2),

amizade (MP 3 com média maior que MP 2) e *família* (MP 4 e MP 3 com média maior que MP 2), assim como na *satisfação com a vida total* (MP 3 com média maior que MP 2).

Tabela 68 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 5º ano de acordo com o monitoramento parental

Variáveis		MP 1 (n = 77)	MP 2 (n = 104)	MP 3 (n = 112)	MP 4 (n = 86)	F (3, 375)	η^2_p
Self	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,66b (0,97)	4,14a (0,79)	4,30a (0,65)	4,39a (0,60)	15,127***	0,108
Self-comparado	<i>M</i> (<i>DP</i>)	2,67a (0,90)	2,59a (0,90)	2,54ab (0,85)	2,19b (0,73)	5,229**	0,040
Amizade	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,77c (0,80)	4,10b (0,74)	4,37a (0,54)	4,33ab (0,56)	14,575***	0,104
Família	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,89c (0,99)	4,47b (0,65)	4,68a (0,41)	4,71a (0,44)	25,951***	0,172
Escola	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,48b (0,89)	3,87a (0,79)	4,05a (0,77)	4,15a (0,72)	11,401***	0,084
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,47c (0,62)	3,79b (0,46)	3,94a (0,39)	3,89ab (0,38)	17,311***	0,122

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. MP 1 (pontuação de 0,00 a 1,35), MP 2 (pontuação 1,36 a 1,55), MP 3 (pontuação 1,56 a 1,75) e MP 4 (pontuação 1,76 a 2,00).

3.2.6 Perspectiva de transição escolar – 5º ano

Como indicado no Método, a transição foi caracterizada *a posteriori* de acordo com três critérios: se houve mudança de escola entre o 5º e o 6º ano; em caso de haver mudança, se a escola de destino no 6º ano era da rede municipal ou da rede estadual; se a mudança estava ou não de acordo com o previsto na rede de ensino do município. Dessa combinação resultaram cinco grupos: crianças que permaneceram na mesma escola municipal, Trans 1 (n = 75); crianças que mudaram para outra escola municipal, não prevista, Trans 2 (n = 37); crianças que mudaram para outra escola estadual, não prevista, Trans 3 (n = 29); crianças que mudaram para outra escola municipal, prevista, Trans 4 (n = 63); crianças que mudaram para outra escola estadual, prevista, Trans 5 (n = 175).

Em relação ao desempenho acadêmico, observa-se variação significativa no 5º ano, associada ao tipo de mudança de escola a ser feita na passagem para o 6º ano. Essa variação ocorre nos três indicadores avaliados, *português*, *matemática* e *total de desempenho acadêmico* (Tabela 69), com tamanho de efeito pequeno para matemática e médio para os demais. Nas comparações entre grupos, em *português* e *no total do desempenho acadêmico* os grupos Trans 1, Trans 2 e Trans 4 apresentam médias maiores que a do grupo Trans 5 (crianças que vão para uma escola prevista estadual). Em *matemática* observa-se diferença

significativa apenas entre as crianças com mudança prevista para uma escola municipal (Trans 4) e as crianças com mudança prevista para uma escola estadual (Trans 5).

Tabela 69 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 5º ano, conforme a transição escolar

Variáveis		Trans 1 (n = 75)	Trans 2 (n = 37)	Trans 3 (n = 29)	Trans 4 (n = 63)	Trans 5 (n = 175)	F (4, 374)	η^2_p
Português	M (DP)	14,28a (4,82)	14,92a (4,38)	14,24ab (5,70)	15,32a (4,61)	12,25b (4,77)	6,669***	0,067
Matemática	M (DP)	16,29ab (4,11)	16,70ab (4,40)	15,79ab (3,38)	16,73a (4,10)	15,00b (4,00)	3,276*	0,034
Total	M (DP)	30,57a (8,34)	31,62a (7,57)	30,03ab (8,23)	32,05a (7,64)	27,31b (7,81)	6,020***	0,060

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Trans 1 (mesma escola municipal no 6º ano), Trans 2 (outra escola municipal, não prevista), Trans 3 (outra escola estadual, não prevista), Trans 4 (outra escola municipal, prevista) e Trans 5 (outra escola estadual, prevista).

Com relação aos *sintomas de estresse*, observam-se no 5º ano variações significativas entre os grupos nas *reações psicológicas com componente depressivo*, com tamanho de efeito pequeno, conforme Tabela 70. As crianças que têm mudança para uma escola estadual, quer prevista (Trans 5) ou não prevista (Trans 3), apresentam mais sintomas de estresse comparativamente às crianças com mudança para uma escola municipal (Trans 2 e Trans 4).

Tabela 70 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 5º ano, conforme a transição escolar

Variáveis		Trans 1 (n = 75)	Trans 2 (n = 37)	Trans 3 (n = 29)	Trans 4 (n = 63)	Trans 5 (n = 175)	F (4, 374)	η^2_p
Reações psicológicas	M (DP)	1,47 (0,79)	1,33 (0,74)	1,47 (0,91)	1,48 (0,91)	1,51 (0,81)	0,372	0,004
Reações psic. comp. depressivo	M (DP)	0,82ab (0,60)	0,54b (0,64)	0,93a (0,80)	0,64b (0,65)	0,89a (0,66)	3,175*	0,033
Total	M (DP)	1,10 (0,62)	0,90 (0,61)	1,17 (0,78)	1,01 (0,71)	1,16 (0,64)	1,630	0,017

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Trans 1 (mesma escola municipal no 6º ano), Trans 2 (outra escola municipal, não prevista), Trans 3 (outra escola estadual, não prevista), Trans 4 (outra escola municipal, prevista) e Trans 5 (outra escola estadual, prevista).

No 5º ano observa-se variação significativa entre os grupos nas *habilidades sociais*, em *empatia* e *total de habilidades sociais*, com tamanho de efeito pequeno. As comparações discriminam os dois grupos que teriam mudança de escola de acordo com o previsto,

conforme resultados na Tabela 71, mostrando médias maiores no grupo de crianças com mudança prevista para uma escola municipal (Trans 4) em relação ao grupo com mudança prevista para uma escola estadual (Trans 5).

Tabela 71 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 5º ano, conforme a transição escolar

Variáveis		Trans 1 (n = 75)	Trans 2 (n = 37)	Trans 3 (n = 29)	Trans 4 (n = 63)	Trans 5 (n = 175)	F (4, 374)	η^2_p
Responsabilidade	M (DP)	1,48 (0,42)	1,53 (0,42)	1,46 (0,33)	1,62 (0,29)	1,47 (0,40)	2,048	0,021
Empatia	M (DP)	1,54ab (0,36)	1,60ab (0,35)	1,48ab (0,38)	1,63a (0,37)	1,46b (0,39)	2,973*	0,031
Total	M (DP)	1,51ab (0,32)	1,57ab (0,29)	1,47ab (0,31)	1,63a (0,28)	1,46b (0,32)	3,602**	0,037

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Trans 1 (mesma escola municipal no 6º ano), Trans 2 (outra escola municipal, não prevista), Trans 3 (outra escola estadual, não prevista), Trans 4 (outra escola municipal, prevista) e Trans 5 (outra escola estadual, prevista).

Quanto ao autoconceito no 5º ano, observa-se variação significativa entre os grupos nas dimensões *autoconceito escolar geral*, *português* e *acadêmico* com tamanho de efeito médio; e para *matemática*, *na relação com os pais* e no *autoconceito total* com tamanho de efeito pequeno (Tabela 72).

No *autoconceito escolar geral* observa-se diferença significativa entre o grupo com mudança prevista para uma escola municipal (Trans 4), com a maior média, e Trans 1, Trans 2 e Trans 5. No *autoconceito em português* novamente o grupo Trans 4 tem a maior média seguido do grupo Trans 3; estes dois grupos diferem do grupo Trans 1. No *autoconceito em matemática* o grupo Trans 4 difere do grupo Trans 1. No *autoconceito acadêmico* Trans 4 e Trans 3, com as maiores médias, diferem de Trans 5 e Trans 1. Em geral, o grupo que deve permanecer na mesma escola (Trans 1) tem as menores médias, ao passo que o grupo que tem mudança prevista para outra escola municipal (Trans 4) tem as maiores médias de autoconceito relacionado à escola e às disciplinas escolares.

Dentre as dimensões do autoconceito não acadêmico encontramos diferenças significativas apenas *na relação com os pais*. O grupo Trans 2, que migra no 6º ano para uma escola municipal não prevista, apresenta no 5º ano média maior que o grupo Trans 5, que migra para uma escola estadual prevista.

No *autoconceito total* o grupo de crianças que não vão trocar de escola (Trans 1) tem a menor média e apresenta diferença estatisticamente significativa em relação ao grupo que vai para escola prevista municipal (Trans 4).

Tabela 72 - Diferenças entre médias de autoconceito no 5º ano, conforme a transição escolar

Variáveis		Trans 1 (n = 75)	Trans 2 (n = 37)	Trans 3 (n = 29)	Trans 4 (n = 63)	Trans 5 (n = 175)	F (4, 374)	η^2_p
Escolar geral	M (DP)	2,94b (0,65)	3,03b (0,71)	3,28ab (0,54)	3,40a (0,45)	3,09b (0,63)	5,823***	0,059
Português/verbal	M (DP)	2,84b (0,60)	2,99ab (0,75)	3,24a (0,68)	3,31a (0,52)	3,07ab (0,66)	5,282***	0,053
Matemática	M (DP)	3,03b (0,70)	3,37ab (0,65)	3,22ab (0,62)	3,34a (0,58)	3,21ab (0,68)	2,418*	0,025
Acadêmico	M (DP)	2,93b (0,49)	3,14ab (0,57)	3,24a (0,47)	3,34a (0,39)	3,12b (0,49)	6,446***	0,065
Aparência física	M (DP)	3,37 (0,67)	3,40 (0,57)	3,48 (0,55)	3,39 (0,70)	3,38 (0,56)	0,192	0,002
Competência física	M (DP)	3,15 (0,61)	3,08 (0,62)	3,04 (0,67)	3,19 (0,60)	3,14 (0,59)	0,377	0,004
Relação com os pais	M (DP)	3,32ab (0,71)	3,59a (0,48)	3,30ab (0,76)	3,50ab (0,55)	3,27b (0,58)	3,138*	0,032
Relação com os amigos	M (DP)	3,23 (0,50)	3,17 (0,64)	3,10 (0,66)	3,30 (0,55)	3,18 (0,56)	0,818	0,009
Não acadêmico	M (DP)	3,26 (0,47)	3,29 (0,41)	3,22 (0,40)	3,33 (0,46)	3,24 (0,38)	0,691	0,007
Global	M (DP)	3,46 (0,47)	3,52 (0,49)	3,54 (0,38)	3,55 (0,39)	3,44 (0,44)	0,899	0,010
Total	M (DP)	3,15b (0,36)	3,25ab (0,40)	3,26ab (0,36)	3,36a (0,35)	3,21ab (0,35)	3,177*	0,033

Nota: * p<0,05, ** p<0,01, ***p <0,001. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Trans 1 (mesma escola municipal no 6º ano), Trans 2 (outra escola municipal, não prevista), Trans 3 (outra escola estadual, não prevista), Trans 4 (outra escola municipal, prevista) e Trans 5 (outra escola estadual, prevista).

Observam-se variações significativas em satisfação com a vida no 5º ano (Tabela 73), nas dimensões *self-comparado*, *amizade*, *escola* e no total de *satisfação com a vida*, com tamanho de efeito pequeno. Nas comparações entre os grupos, como se observa na Tabela 73, as menores médias em geral são as de Trans 1, grupo que não muda de escola, e Trans 5, grupo que muda para escola prevista da rede estadual.

No *self-comparado* as crianças que vão para as escolas não previstas (Trans 2 e Trans 3) apresentam as maiores médias e têm diferença significativa com o grupo das que não vão mudar de escola (Trans 1). Na dimensão *amizade* o grupo de crianças com mudança prevista para uma escola municipal (Trans 4) apresenta a maior média e difere do grupo com mudança prevista para um escola estadual (Trans 5). Na dimensão *escola* se observa a mesma diferença entre Trans 4 e Trans 5. Além disso, a média de Trans 4 também é significativamente maior que a de Trans 1, grupo que não muda de escola. No *total de satisfação com a vida* os grupos

que migram para outra escola municipal, Trans 2 e Trans 4, têm médias significativamente mais altas em relação a Trans 5 e Trans 1.

Tabela 73 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 5º ano, conforme a transição escolar

Variáveis		Trans 1 (n = 75)	Trans 2 (n = 37)	Trans 3 (n = 29)	Trans 4 (n = 63)	Trans 5 (n = 175)	F (4, 374)	η^2_p
Self	M (DP)	4,12 (0,87)	4,22 (0,69)	4,06 (0,91)	4,32 (0,59)	4,10 (0,82)	1,050	0,011
Self-comparado	M (DP)	2,28b (0,84)	2,62a (0,79)	2,65a (0,95)	2,35ab (0,85)	2,59ab (0,87)	2,589*	0,027
Amizade	M (DP)	4,19ab (0,78)	4,31ab (0,55)	4,18ab (0,68)	4,34a (0,57)	4,06b (0,72)	2,460*	0,026
Família	M (DP)	4,42 (0,83)	4,71 (0,42)	4,41 (0,64)	4,63 (0,47)	4,39 (0,82)	2,366	0,025
Escola	M (DP)	3,77b (0,86)	4,04ab (0,66)	4,12ab (0,77)	4,20a (0,59)	3,80b (0,89)	4,157**	0,043
Total	M (DP)	3,71b (0,57)	3,94a (0,33)	3,85ab (0,46)	3,92a (0,32)	3,75b (0,53)	2,858*	0,030

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Trans 1 (mesma escola municipal no 6º ano), Trans 2 (outra escola municipal, não prevista), Trans 3 (outra escola estadual, não prevista), Trans 4 (outra escola municipal, prevista) e Trans 5 (outra escola estadual, prevista).

Com relação ao monitoramento parental (Tabela 74) observa-se variação significativa entre os grupos no 5º ano, com tamanho de efeito médio em *monitoramento do pai e monitoramento parental total*.

No *monitoramento do pai* os grupos destinados a escolas municipais, com ou sem mudança, apresentam médias maiores que os grupos com mudança para escolas estaduais (Trans 3 e Trans 5). Em *monitoramento parental total* as diferenças estão entre os grupos com mudança de escola para as municipais (Trans 2 e Trans 4), com as maiores médias, e os grupos com mudança para escolas estaduais (Trans 3 e Trans 5).

Tabela 74 - Diferenças entre médias de monitoramento parental no 5º ano, conforme a transição escolar

Variáveis		Trans 1 (n = 75)	Trans 2 (n = 37)	Trans 3 (n = 29)	Trans 4 (n = 63)	Trans 5 (n = 175)	F (4, 374)	η^2_p
Pai	M (DP)	1,50a (0,31)	1,55a (0,34)	1,29b (0,51)	1,55a (0,28)	1,29b (0,44)	8,726***	0,085
Mãe	M (DP)	1,61 (0,27)	1,70 (0,23)	1,62 (0,29)	1,72 (0,26)	1,63 (0,27)	2,170	0,023
Total	M (DP)	1,56ab (0,24)	1,63a (0,23)	1,47b (0,31)	1,64a (0,21)	1,48b (0,27)	7,016***	0,070

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Trans 1 (mesma escola municipal no 6º ano), Trans 2 (outra escola municipal, não prevista), Trans 3 (outra escola estadual, não prevista), Trans 4 (outra escola municipal, prevista) e Trans 5 (outra escola estadual, prevista).

A Tabela 75 mostra resumidamente os resultados das comparações de grupo apresentados nesta seção. Nota-se que o monitoramento parental, a transição escolar e o IDEB, nesta ordem, são os fatores com maiores variações entre os grupos. O IDEB das escolas diferencia as crianças predominantemente em relação a desempenho, estresse, habilidades sociais e autoconceito escolar/acadêmico. Em geral, crianças em escolas com melhor IDEB apresentam resultados mais favoráveis.

O monitoramento parental está associado a 23 das 26 variáveis investigadas na sua análise. Com pequenas variações, maior monitoramento se associa a melhores resultados em português, menos estresse, mais habilidades sociais, autoconceito mais favorável e maior satisfação com a vida.

Os grupos formados segundo as cinco modalidades de transição a serem efetivadas na passagem do 5º para o 6º ano também se diferenciaram na maior parte das variáveis investigadas. Antes mesmo da mudança, os alunos diferem em várias características: desempenho, estresse, habilidades sociais, autoconceito acadêmico, satisfação com a vida, monitoramento parental e uma dimensão do autoconceito não acadêmico. Dada a sua diversidade, esses resultados demandam detalhamento.

No que diz respeito ao desempenho, o grupo a ser transferido para escolas previstas estaduais se encontra em desvantagem, com médias menores que as dos outros grupos tanto em português como no total de desempenho na Prova Brasil; ele tem pior desempenho também em matemática, em relação ao grupo a ser transferido para escolas previstas municipais.

Quando comparados aos demais grupos, os alunos com transferência futura para escolas estaduais, prevista ou não, também relatam menos monitoramento do pai e total. O grupo de alunos sem mudança de escola, apesar de ter desempenho equivalente ao dos grupos que se mudam para escolas municipais, difere no autoconceito acadêmico, apresentando médias inferiores. O aluno que terá uma mudança prevista para outra escola municipal no 6º ano tem médias elevadas em todas as variáveis investigadas no 5º ano.

Contrastando com o IDEB, o monitoramento parental e a transição, os fatores Porte e Localização da escola estão associados a um pequeno número de diferenças nas comparações de grupo. Em resumo: o menor porte da escola está associado a melhor autoconceito em matemática e acadêmico; a localização da escola na região central está associada a melhor autoconceito em português, melhor autoconceito relacionado à aparência física e maior satisfação com as amizades, sobretudo em relação à localização na periferia ou outro distrito.

A escolaridade materna aparece associada a sete dentre as 29 variáveis investigadas na ANOVA. Essas variáveis se reportam a desempenho, estresse e monitoramento parental. Apenas em relação ao desempenho na Prova Brasil se observa uma relação direta entre a escolaridade da mãe e os resultados da criança. Nos resultados referentes ao estresse e ao monitoramento parental,

as diferenças incidem sobre o grupo de alunos cujas mães cursaram até o ensino médio. Essas crianças relatam mais sintomas de estresse (com componente depressivo e total) que as crianças cujas mães chegaram a frequentar um curso superior; em contrapartida, elas relatam maior monitoramento parental que aquelas cujas mães frequentaram apenas o ensino fundamental.

Tabela 75 - Resumo dos resultados da ANOVA no 5º ano, de acordo com os grupos de IDEB, Porte, Localização, Escolaridade Materna, Monitoramento Parental e Transição Escolar

Variáveis \ Grupos	IDEB	Porte	Localização	Escolaridade Materna	Monitoramento parental	Transição
PB -Português	2<3<4 2<5			1<4 2<3=4	1=2=3<4	1=2=4>5
PB- Matemática	2=3<5 2<4			1<4		4>5
Total desempenho	2<3<4 2<5			1=2<3=4		1=2=4>5
ESI -Reações psic.						
ESI -Reações depressivo	3<5			3<4	1=2 2=3>4	2=3<4=5
Total estresse				3<4	2<4	
HS – Responsabilidade						
HS –Empatia	3<4=5 2<4				1<2=3=4	4>5
Total HS	2<4=5				1<2=3=4	4>5
SDQ1 -Escolar geral						
SDQ1 -Português	3<4		1>2=3		1=2<4 1<3	1=2=5<4 1<3
SDQ1 - Matemática	3<4	1>2			1=2<4 1<3	1<3 1<4
SDQ1 –Acadêmico	2=3<4	1>2			2<4	1<4
SDQ1 -Ap. Física			1>3		1=2<3=4	
SDQ1 -Comp. Física					1=2=3<4	
SDQ1 -Relações pais	2<5				1=2<3=4	2 >5
SDQ1 -Relações amigos					1<4	
SDQ1 -Não acadêmico					1=2<3=4	
SDQ1 –Global					1=2<3=4	
Total autoconceito					1=2<3=4	1<4
EMSV –Self						
EMSV -Self-comparado					1<2=3=4	1<2=3
EMSV –Amizade			1>3		1=2>3=4	4>5
EMSV –Família					1<2<3 1<4	
EMSV –Escola					1<2<3=4	1=5<4
Total satisfação					1<2<3 1<4	1=5<2=4
QMP –Pai	3<4=5			2<3		1=2=4>3=5
QMP –Mãe						
Total monitoramento	2=3<4			2<3		1=2=4>3=5

Apresentaremos a seguir os resultados referentes ao 6º ano com relação aos grupos distintos de IDEB, porte da escola, localização da escola, escolaridade materna, monitoramento parental e transição.

3.2.7 Variável escolar – 6º ano: IDEB das escolas

Conforme descrito no Método, o agrupamento das escolas de acordo com o IDEB gerou quatro grupos para o 6º ano: IDEB 1 (escolas com IDEB de 4,0 a 5,0), IDEB 2 (escolas com IDEB de 5,1 a 5,9), IDEB 3-4 (6,0 a 6,9) e IDEB 5 (igual ou superior a 7,0).

Com relação ao desempenho acadêmico observa-se variação significativa entre os grupos no 6º ano (Tabela 76), com tamanho de efeito pequeno na variável *matemática* e tamanho de efeito médio para *português e total de desempenho acadêmico*.

Na variável *português* há diferença entre o IDEB 1, com a menor média, e IDEB 3-4, com a maior média. Também encontramos diferenças entre IDEB 1 e IDEB 5 e IDEB 2 e IDEB 3-4. Não encontramos diferenças significativas entre o IDEB 1 e IDEB 2, entre IDEB 2 e IDEB 5 e IDEB 3-4 e IDEB 5.

Na variável *matemática* há diferença entre o grupo IDEB 1 e o grupo IDEB 3-4, entre IDEB 2 e IDEB 3-4. Não se observou diferenças significativas entre o grupo IDEB 5 e os demais grupos e mesmo entre o IDEB 1 e IDEB 2.

Quanto ao *total de desempenho acadêmico* observam-se diferenças entre IDEB 1, com a menor média, e IDEB 3-4, com a maior média, entre IDEB 1 e IDEB 5 e também entre o IDEB 2 e IDEB 3-4. Não se constataram diferenças entre IDEB 1 e IDEB 2, IDEB 2 e IDEB 5, nem entre IDEB 3-4 e IDEB 5.

Tabela 76 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 6º ano de acordo com o IDEB das escolas

Variáveis		IDEB 1 (n = 149)	IDEB 2 (n = 106)	IDEB 3-4 (n = 81)	IDEB 5 (n = 43)	F (3, 375)	η^2_p
Português	<i>M</i> (<i>DP</i>)	14,23c (5,79)	14,88bc (5,10)	17,40a (4,45)	16,74ab (4,99)	7,635***	0,058
Matemática	<i>M</i> (<i>DP</i>)	16,77b (4,01)	17,12b (3,85)	18,80a (3,64)	18,37ab (4,81)	5,552**	0,043
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	31,00c (8,54)	32,00bc (7,64)	36,20a (7,15)	35,12ab (8,73)	8,842***	0,066

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. IDEB 1 (4,0 a 5,0), IDEB 2 (5,1 a 5,9), IDEB 3-4 (6,0 a 6,9) e IDEB 5 (7,0 ou mais).

Quanto aos *sintomas de estresse* não se observam diferenças significativas entre os grupos no 6º ano (Tabela 77).

Tabela 77 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 6º ano de acordo com o IDEB das escolas

Variáveis		IDEB 1 (n=149)	IDEB 2 (n = 106)	IDEB 3-4 (n = 81)	IDEB 5 (n = 43)	F (3, 375)	η^2_p
Reações psicológicas	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,59 (0,81)	1,45 (0,84)	1,61 (0,82)	1,59 (0,89)	0,805	0,006
Reações psic.com componente depressivo	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,10 (0,80)	1,00 (0,80)	1,10 (0,87)	0,80 (0,73)	1,642	0,013
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,31 (0,72)	1,20 (0,72)	1,32 (0,76)	1,15 (0,73)	1,016	0,008

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. IDEB 1 (4,0 a 5,0), IDEB 2 (5,1 a 5,9), IDEB 3-4 (6,0 a 6,9) e IDEB 5 (7,0 ou mais).

Com relação às *habilidades sociais* não se observam diferenças significativas entre os grupos no 6º ano (Tabela 78).

Tabela 78 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 6º ano de acordo com o IDEB das escolas

Variáveis		IDEB 1 (n=149)	IDEB 2 (n = 106)	IDEB 3-4 (n = 81)	IDEB 5 (n = 43)	F (3, 375)	η^2_p
Responsabilidade	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,33 (0,43)	1,38 (0,46)	1,28 (0,47)	1,43 (0,45)	1,423	0,011
Empatia	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,40 (0,40)	1,40 (0,42)	1,45 (0,36)	1,42 (0,40)	0,335	0,003
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,37 (0,34)	1,39 (0,37)	1,37 (0,32)	1,42 (0,34)	0,319	0,003

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. IDEB 1 (4,0 a 5,0), IDEB 2 (5,1 a 5,9), IDEB 3-4 (6,0 a 6,9) e IDEB 5 (7,0 ou mais).

Os resultados relativos ao autoconceito no 6º ano se encontram na Tabela 79. Observa-se variação entre os grupos no *autoconceito escolar geral*, no *autoconceito em relação aos pais*, no *autoconceito em relação aos amigos*, no *autoconceito não acadêmico*, em todos estes casos com tamanho de efeito pequeno. No *autoconceito em português* o tamanho de efeito é médio.

Na variável *autoconceito escolar geral* observam-se diferenças entre os grupos IDEB 2, com a maior média e o grupo IDEB 3-4 e também entre o grupo IDEB 2 e o grupo IDEB 5, com a menor média nesta variável. Na variável *autoconceito em português* observa-se

diferença estatisticamente significativa entre IDEB 5 e os grupos IDEB 1, IDEB 2 e IDEB3-4. Na variável *autoconceito na relação aos pais* observa-se diferença entre o grupo IDEB 1 e IDEB 5. Na variável *autoconceito na relação aos amigos* observa-se diferença significativa entre IDEB 1 e IDEB 5 e entre IDEB 3-4 e IDEB 5. Na variável *autoconceito não acadêmico*, há diferença entre o grupo IDEB 3-4 e o grupo IDEB 5. Não são observadas outras diferenças significativas.

Não observamos diferenças significativas entre os grupos nas demais dimensões de autoconceito: *em matemática, em autoconceito acadêmico, em aparência física, em competência física, em autoconceito global e autoconceito total*.

Tabela 79 - Diferenças entre médias de autoconceito no 6º ano de acordo com o IDEB das escolas

Variáveis		IDEB 1 (n=149)	IDEB 2 (n = 106)	IDEB 3-4 (n = 81)	IDEB 5 (n = 43)	F (3, 375)	η^2_p
Escolar geral	M (DP)	2,87ab (0,66)	2,92a (0,73)	2,64b (0,69)	2,57b (0,77)	4,376**	0,034
Português/verbal	M (DP)	3,03a (0,72)	2,99a (0,70)	2,95a (0,82)	2,48b (0,66)	6,646***	0,050
Matemática	M (DP)	2,88 (0,75)	2,97 (0,80)	2,86 (0,78)	3,17 (0,76)	1,903	0,015
Acadêmico	M (DP)	2,94 (0,56)	2,96 (0,62)	2,85 (0,59)	2,75 (0,57)	1,767	0,014
Aparência física	M (DP)	3,27 (0,67)	3,27 (0,71)	3,11 (0,75)	3,41 (0,48)	1,975	0,016
Competência física	M (DP)	3,00 (0,69)	3,05 (0,68)	2,97 (0,68)	3,06 (0,64)	0,274	0,002
Relação com os pais	M (DP)	3,22b (0,73)	3,35ab (0,62)	3,25ab (0,73)	3,53a (0,47)	2,707*	0,021
Relação com os amigos	M (DP)	3,08b (0,61)	3,16ab (0,57)	3,01b (0,53)	3,32a (0,48)	3,105*	0,024
Não acadêmico	M (DP)	3,13ab (0,48)	3,20ab (0,48)	3,07b (0,49)	3,31a (0,39)	2,697*	0,021
Global	M (DP)	3,40 (0,47)	3,47 (0,49)	3,34 (0,45)	3,46 (0,61)	1,239	0,010
Total	M (DP)	3,08 (0,42)	3,13 (0,42)	3,01 (0,42)	3,10 (0,37)	1,269	0,010

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. IDEB 1 (4,0 a 5,0), IDEB 2 (5,1 a 5,9), IDEB 3-4 (6,0 a 6,9) e IDEB 5 (7,0 ou mais).

Quanto à *satisfação com a vida*, no 6º ano observa-se diferença significativa (Tabela 80) na variável *amizade* com tamanho de efeito pequeno, entre IDEB 1, menor média, e IDEB 5, com a maior média desta variável.

Não foram constatadas diferenças significativas entre os grupos nas demais dimensões de satisfação com a vida: *self, self-comparado, família, escola e satisfação com a vida total*.

Tabela 80 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 6º ano de acordo com o IDEB das escolas

Variáveis		IDEB 1 (n=149)	IDEB 2 (n= 106)	IDEB 3-4 (n = 81)	IDEB 5 (n = 43)	F (3, 375)	η^2_p
Self	M (DP)	4,01 (0,82)	3,94 (0,80)	3,98 (0,79)	4,22 (0,65)	1,342	0,011
Self-comparado	M (DP)	2,46 (0,90)	2,22 (0,86)	2,23 (0,86)	2,28 (0,78)	2,156	0,017
Amizade	M (DP)	4,01b (0,77)	4,08ab (0,64)	4,16ab (0,63)	4,31a (0,58)	2,380*	0,019
Família	M (DP)	4,29 (0,78)	4,35 (0,64)	4,45 (0,67)	4,58 (0,47)	2,326	0,018
Escola	M (DP)	3,53 (0,88)	3,59 (0,83)	3,38 (0,82)	3,44 (1,02)	0,958	0,008
Total	M (DP)	3,62 (0,50)	3,60 (0,41)	3,60 (0,40)	3,72 (0,41)	0,858	0,007

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. IDEB 1 (4,0 a 5,0), IDEB 2 (5,1 a 5,9), IDEB 3-4 (6,0 a 6,9) e IDEB 5 (7,0 ou mais).

Com relação ao *monitoramento parental* no 6º ano observa-se variação significativa entre os grupos na variável *monitoramento do pai*, com tamanho de efeito pequeno (Tabela 81). Há diferença entre o grupo IDEB 1, com a menor média da variável, e o grupo IDEB 5, com a maior média.

Não foram constatadas diferenças significativas entre os grupos na dimensão *monitoramento da mãe e monitoramento parental total*.

Tabela 81 - Diferenças entre médias de monitoramento parental no 6º ano de acordo com o IDEB das escolas

Variáveis		IDEB 1 (n=149)	IDEB 2 (n= 106)	IDEB 3-4 (n = 81)	IDEB 5 (n = 43)	F (3, 375)	η^2_p
Pai	M (DP)	1,29b (0,45)	1,41ab (0,43)	1,37ab (0,39)	1,49a (0,34)	3,304*	0,026
Mãe	M (DP)	1,59 (0,36)	1,61 (0,34)	1,59 (0,33)	1,63 (0,32)	0,222	0,002
Total	M (DP)	1,45 (0,34)	1,51 (0,32)	1,49 (0,28)	1,57 (0,29)	1,816	0,014

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. IDEB 1 (4,0 a 5,0), IDEB 2 (5,1 a 5,9), IDEB 3-4 (6,0 a 6,9) e IDEB 5 (7,0 ou mais).

3.2.8 Variável escolar – 6º ano: porte das escolas

Nas comparações entre os grupos formados de acordo com o porte da escola, não se observou variação significativa no 6º ano, com relação aos distintos grupos de acordo com o porte da escola no *desempenho acadêmico* (Tabela 82).

Tabela 82 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 6º ano conforme o porte da escola

Variáveis		Porte 1 (n = 40)	Porte 2 (n = 298)	Porte 3 (n = 41)	F (2, 376)	η^2_p
Português	M	16,73	15,34	14,29	2,103	0,011
	(DP)	(5,44)	(5,47)	(4,39)		
Matemática	M	18,15	17,44	17,17	0,678	0,004
	(DP)	(4,15)	(4,11)	(3,57)		
Total	M	34,88	32,78	31,46	1,786	0,009
	(DP)	(8,42)	(8,43)	(6,75)		

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Porte 1 (pequeno e médio porte), Porte 2 (grande porte) e Porte 3 (mega porte).

Os resultados relativos aos sintomas de estresse no 6º ano se encontram na Tabela 83. Observa-se variação significativa entre os grupos em *reações psicológicas com componente depressivo e total de sintomas de estresse*, com tamanho de efeito pequeno. Na variável *reações psicológicas com componente depressivo* há diferenças entre o grupo Porte 1, com maior estresse e o grupo Porte 3, com menor estresse. Na variável *total de sintomas de estresse* há diferenças significativas entre o Porte 1 e o Porte 3. Não foram constatadas diferenças significativas entre os grupos na dimensão reação psicológica.

Tabela 83 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 6º ano conforme o porte da escola

Variáveis		Porte 1 (n = 40)	Porte 2 (n = 298)	Porte 3 (n = 41)	F (2, 376)	η^2_p
Reações psicológicas	M	1,84	1,53	1,44	2,865	0,015
	(DP)	(0,86)	(0,83)	(0,74)		
Reações psicológicas com componente depressivo	M	1,30a	1,03ab	0,86b	3,011*	0,016
	(DP)	(0,81)	(0,84)	(0,54)		
Total	M	1,54a	1,25ab	1,12b	3,685*	0,019
	(DP)	(0,72)	(0,72)	(0,53)		

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Porte 1 (pequeno e médio porte), Porte 2 (grande porte) e Porte 3 (mega porte).

Não se observou diferenças significativas entre os grupos com relação às *habilidades sociais* no 6º ano (Tabela 84).

Tabela 84 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 6º ano conforme o porte da escola

Variáveis		Porte 1 (n = 40)	Porte 2 (n = 298)	Porte 3 (n = 41)	F (2, 376)	η^2_p
Responsabilidade	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,35 (0,43)	1,33 (0,46)	1,42 (0,38)	0,606	0,003
Empatia	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,53 (0,32)	1,40 (0,39)	1,39 (0,48)	1,884	0,010
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,45 (0,28)	1,37 (0,34)	1,40 (0,35)	0,913	0,005

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Porte 1 (pequeno e médio porte), Porte 2 (grande porte) e Porte 3 (mega porte).

Quanto ao *autoconceito* não foram observadas diferenças significativas entre os grupos no 6º ano (Tabela 85).

Tabela 85 - Diferenças entre médias de autoconceito no 6º ano conforme o porte da escola

Variáveis		Porte 1 (n = 40)	Porte 2 (n = 298)	Porte 3 (n = 41)	F (2, 376)	η^2_p
Escolar geral	<i>M</i> (<i>DP</i>)	2,82 (0,78)	2,78 (0,70)	2,97 (0,68)	1,288	0,007
Português/verbal	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,06 (0,68)	2,91 (0,77)	3,04 (0,63)	1,065	0,006
Matemática	<i>M</i> (<i>DP</i>)	2,94 (0,83)	2,91 (0,78)	3,10 (0,66)	1,108	0,006
Acadêmico	<i>M</i> (<i>DP</i>)	2,96 (0,66)	2,88 (0,57)	3,04 (0,56)	1,608	0,008
Aparência física	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,12 (0,85)	3,27 (0,66)	3,31 (0,73)	0,981	0,005
Competência física	<i>M</i> (<i>DP</i>)	2,93 (0,59)	3,03 (0,68)	2,98 (0,72)	0,429	0,002
Relação com os pais	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,36 (0,61)	3,27 (0,70)	3,44 (0,55)	1,351	0,007
Relação com os amigos	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,08 (0,57)	3,11 (0,58)	3,20 (0,53)	0,587	0,003
Não acadêmico	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,10 (0,50)	3,16 (0,47)	3,21 (0,48)	0,543	0,003
Global	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,38 (0,43)	3,40 (0,50)	3,52 (0,46)	1,124	0,006
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	3,08 (0,41)	3,07 (0,41)	3,18 (0,43)	1,221	0,006

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Porte 1 (pequeno e médio porte), Porte 2 (grande porte) e Porte 3 (mega porte).

Não foram observadas diferenças significativas entre os grupos em *satisfação com a vida* no 6º ano (Tabela 86).

Tabela 86 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 6º ano conforme o porte da escola

Variáveis		Porte 1 (n = 40)	Porte 2 (n = 298)	Porte 3 (n = 41)	F (2, 376)	η^2_p
Self	M (DP)	3,93 (0,88)	4,02 (0,76)	3,96 (0,92)	0,286	0,002
Self-comparado	M (DP)	2,18 (0,87)	2,33 (0,89)	2,44 (0,70)	0,908	0,005
Amizade	M (DP)	4,21 (0,69)	4,09 (0,68)	4,00 (0,75)	0,911	0,005
Família	M (DP)	4,40 (0,68)	4,37 (0,70)	4,41 (0,69)	0,099	0,001
Escola	M (DP)	3,73 (0,82)	3,46 (0,88)	3,64 (0,81)	2,199	0,012
Total	M (DP)	3,66 (0,44)	3,62 (0,45)	3,65 (0,45)	0,268	0,001

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Porte 1 (pequeno e médio porte), Porte 2 (grande porte) e Porte 3 (mega porte).

Quanto ao monitoramento parental observa-se variação significativa entre os grupos na variável *monitoramento do pai*, com tamanho de efeito pequeno (Tabela 87). Há diferença significativa entre o Porte 1 e o Porte 2. Não foram constatadas diferenças significativas entre os grupos em *monitoramento da mãe e monitoramento parental total*.

Tabela 87 - Diferenças entre médias de monitoramento parental no 6º ano conforme o porte da escola

Variáveis		Porte 1 (n = 40)	Porte 2 (n = 298)	Porte 3 (n = 41)	F (2, 376)	η^2_p
Pai	M (DP)	1,50a (0,37)	1,34b (0,43)	1,36ab (0,45)	2,488*	0,013
Mãe	M (DP)	1,55 (0,35)	1,59 (0,35)	1,66 (0,25)	1,057	0,006
Total	M (DP)	1,53 (0,27)	1,48 (0,33)	1,52 (0,28)	0,693	0,004

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Porte 1 (pequeno e médio porte), Porte 2 (grande porte) e Porte 3 (mega porte).

3.2.9 Variável escolar – 6º ano: localização das escolas

Nas comparações entre os grupos formados de acordo com a localização da escola no 6º ano observam-se variações significativas na variável desempenho acadêmico, com tamanho de efeito pequeno (Tabela 88). Há diferenças significativas na variável *matemática* entre o grupo Loc 2, escolas localizadas no centro expandido e o grupo Loc 3, escolas localizadas na periferia. O grupo Loc 1 não apresenta diferenças significativas com relação aos demais grupos. Na variável *total de desempenho acadêmico* há diferenças entre Loc 2 e Loc 3. O grupo Loc 1 novamente não apresenta diferenças significativas com relação aos demais grupos.

Não foram constatadas diferenças significativas entre os grupos na variável *português*.

Tabela 88 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 6º ano de acordo com a localização das escolas

Variáveis		Loc 1 (n = 107)	Loc 2 (n = 175)	Loc 3 (n = 97)	F (2, 376)	η^2_p
Português	<i>M</i> (<i>DP</i>)	15,46 (5,07)	15,81 (5,74)	14,51 (4,98)	1,846	0,010
Matemática	<i>M</i> (<i>DP</i>)	17,64ab (3,76)	18,01a (4,12)	16,36b (4,09)	5,349**	0,028
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	33,10ab (7,74)	33,81a (8,83)	30,87b (7,55)	4,072*	0,021

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Loc 1 (centro), Loc 2 (centro expandido) e Loc 3 (periferia).

Não foram observadas diferenças significativas entre os grupos na variável *sintoma de estresse* no 6º ano (Tabela 89).

Tabela 89 - Diferenças entre médias de sintoma de estresse no 6º ano de acordo com a localização das escolas

Variáveis		Loc 1 (n = 107)	Loc 2 (n = 175)	Loc 3 (n = 97)	F (2, 376)	η^2_p
Reações psicológicas	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,48 (0,78)	1,59 (0,83)	1,58 (0,87)	0,598	0,003
Reações psicológicas com componente depressivo	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,02 (0,83)	1,01 (0,78)	1,10 (0,85)	0,414	0,002
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,22 (0,72)	1,27 (0,72)	1,31 (0,76)	0,390	0,002

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Loc 1 (centro), Loc 2 (centro expandido) e Loc 3 (periferia).

Não foram observadas diferenças significativas entre os grupos na variável *habilidade social* no 6º ano, com relação à localização das escolas (Tabela 90).

Tabela 90 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 6º ano de acordo com a localização das escolas

Variáveis		Loc 1 (n = 107)	Loc 2 (n = 175)	Loc 3 (n = 97)	F (2, 376)	η^2_p
Responsabilidade	M	1,28	1,36	1,39	1,649	0,009
	(DP)	(0,50)	(0,41)	(0,45)		
Empatia	M	1,41	1,41	1,43	0,155	0,001
	(DP)	(0,41)	(0,36)	(0,45)		
Total	M	1,35	1,39	1,41	0,860	0,005
	(DP)	(0,36)	(0,30)	(0,38)		

Nota: * p<0,05, ** p<0,01, ***p <0,001. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Loc 1 (centro), Loc 2 (centro expandido) e Loc 3 (periferia).

Quanto ao *autoconceito* observa-se no 6º ano, como mostra a Tabela 91, variação significativa na variável *autoconceito em português* com tamanho de efeito pequeno. Crianças em escolas localizadas na periferia (Loc 3) apresentam média significativamente maior de autoconceito em português quando comparadas a alunos de escolas localizadas no centro expandido (Loc 2). Não foram observadas diferenças significativas às crianças de escolas localizadas no centro (Loc 1) e os demais grupos.

Não foram observadas diferenças significativas entre os grupos nas demais dimensões de autoconceito: *escolar geral, matemática, autoconceito acadêmico, aparência física, competência física, relação com os pais, relação com os amigos, autoconceito não-acadêmico, autoconceito global e autoconceito total*.

Tabela 91 - Diferenças entre médias de autoconceito no 6º ano de acordo com a localização das escolas

Variáveis		Loc 1 (n = 107)	Loc 2 (n = 175)	Loc 3 (n = 97)	F (2, 376)	η^2_p
Escolar geral	M (DP)	2,82 (0,75)	2,77 (0,70)	2,83 (0,69)	0,318	0,002
Português/verbal	M (DP)	2,89ab (0,80)	2,86b (0,75)	3,13a (0,65)	4,154*	0,022
Matemática	M (DP)	3,02 (0,74)	2,97 (0,77)	2,78 (0,81)	2,670	0,014
Acadêmico	M (DP)	2,92 (0,63)	2,88 (0,57)	2,93 (0,55)	0,323	0,002
Aparência física	M (DP)	3,28 (0,70)	3,22 (0,68)	3,29 (0,68)	0,488	0,003
Competência física	M (DP)	3,06 (0,71)	2,95 (0,68)	3,08 (0,62)	1,438	0,008
Relação com os pais	M (DP)	3,31 (0,68)	3,32 (0,67)	3,23 (0,71)	0,656	0,003
Relação com os amigos	M (DP)	3,14 (0,53)	3,10 (0,62)	3,11 (0,53)	0,115	0,001
Não acadêmico	M (DP)	3,18 (0,47)	3,13 (0,50)	3,17 (0,44)	0,430	0,002
Global	M (DP)	3,43 (0,52)	3,40 (0,48)	3,42 (0,47)	0,134	0,001
Total	M (DP)	3,10 (0,46)	3,06 (0,41)	3,10 (0,38)	0,515	0,003

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Loc 1 (centro), Loc 2 (centro expandido) e Loc 3 (periferia).

Não se observam diferenças significativas entre os grupos no 6º ano na variável *satisfação com a vida* (Tabela 92).

Tabela 92 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 6º ano de acordo com a localização das escolas

Variáveis		Loc 1 (n = 107)	Loc 2 (n = 175)	Loc 3 (n = 97)	F (2, 376)	η^2_p
Self	M (DP)	3,92 (0,78)	4,06 (0,77)	4,00 (0,83)	1,122	0,006
Self-comparado	M (DP)	2,29 (0,77)	2,31 (0,85)	2,39 (1,01)	0,396	0,002
Amizade	M (DP)	4,07 (0,63)	4,13 (0,72)	4,06 (0,70)	0,407	0,002
Família	M (DP)	4,41 (0,67)	4,39 (0,67)	4,31 (0,76)	0,627	0,003
Escola	M (DP)	3,41 (0,83)	3,49 (0,90)	3,63 (0,85)	1,692	0,009
Total	M (DP)	3,59 (0,40)	3,64 (0,46)	3,64 (0,48)	0,486	0,003

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Loc 1 (centro), Loc 2 (centro expandido) e Loc 3 (periferia).

Quanto ao *monitoramento parental* não se observam diferenças significativas entre os grupos, em relação à localização das escolas, no 6º ano (Tabela 93).

Tabela 93 - Diferenças entre médias de monitoramento parental no 6º ano de acordo com a localização das escolas

Variáveis		Loc 1 (n = 107)	Loc 2 (n = 175)	Loc 3 (n = 97)	F (2, 376)	η^2_p
Pai	M	1,33	1,35	1,41	0,845	0,004
	(DP)	(0,46)	(0,42)	(0,39)		
Mãe	M	1,61	1,60	1,59	0,108	0,001
	(DP)	(0,34)	(0,36)	(0,32)		
Total	M	1,48	1,49	1,50	0,143	0,001
	(DP)	(0,33)	(0,32)	(0,30)		

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Loc 1 (centro), Loc 2 (centro expandido) e Loc 3 (periferia).

3.2.10 Variável familiar – 6º ano: escolaridade materna

Como já indicado no Método, quatro grupos foram constituídos a partir da escolaridade materna: EM 1, do 1º ao 4º ano do ensino fundamental; EM 2, do 5º ao 8ª ano do ensino fundamental; EM 3, do 1º ao 3º ano do ensino médio; EM 4, ensino superior completo ou incompleto.

Quanto ao desempenho acadêmico observa-se variação significativa entre os grupos no 6º ano (Tabela 94) em *português e no total de desempenho acadêmico* com tamanho de efeito pequeno.

Na variável *português e total de desempenho acadêmico* há diferenças entre EM 2 e EM 3. Não foram constatadas diferenças significativas entre os grupos na variável *matemática*.

Tabela 94 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 6º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna

Variáveis		EM 1 (n = 61)	EM 2 (n = 139)	EM 3 (n = 121)	EM 4 (n = 57)	F (3, 374)	η^2_p
Português	M	15,03ab	14,53b	16,21a	15,95ab	2,457*	0,019
	(DP)	(5,70)	(5,42)	(5,06)	(5,40)		
Matemática	M	17,25	17,07	18,15	17,26	1,688	0,013
	(DP)	(3,41)	(4,16)	(3,99)	(4,51)		
Total	M	32,28ab	31,60b	34,36a	33,21ab	2,568*	0,020
	(DP)	(8,07)	(8,39)	(7,74)	(8,99)		

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. EM 1 (1º ao 4º ano do ensino fundamental), EM 2 (5º ao 8º ano do ensino fundamental), EM 3 (1º ao 3º ano do ensino médio) e EM 4 (ensino superior incompleto e completo).

Quanto aos sintomas de estresse, no 6º ano observa-se variação significativa na variável *reações psicológicas com componente depressivo e no total de sintomas de estresse*, com tamanho de efeito pequeno (Tabela 95). Na variável *reações psicológicas com componente depressivo* há diferenças entre o grupo EM 1, com a maior média e o grupo EM 3, com a menor média. Não foram observadas diferenças significativas entre os demais grupos. No *total de sintomas de estresse* são observadas diferenças entre EM 3 e EM 4. Não foram constatadas diferenças significativas entre os grupos na dimensão *reações psicológicas*.

Tabela 95 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 6º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna

Variáveis		EM 1 (n = 61)	EM 2 (n = 139)	EM 3 (n = 121)	EM 4 (n = 57)	F (3, 374)	η^2_p
Reações psicológicas	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,62 (0,94)	1,52 (0,78)	1,46 (0,76)	1,77 (0,93)	2,108	0,017
Reações psicológicas com componente depressivo	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,24a (0,94)	1,05ab (0,77)	0,85b (0,77)	1,17ab (0,92)	4,054**	0,031
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,41ab (0,81)	1,26ab (0,69)	1,11b (0,69)	1,44a (0,82)	3,587*	0,028

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. EM 1 (1º ao 4º ano do ensino fundamental), EM 2 (5º ao 8º ano do ensino fundamental), EM 3 (1º ao 3º ano do ensino médio) e EM 4 (ensino superior incompleto e completo).

Quanto às *habilidades sociais* observa-se diferença significativa no 6º ano (Tabela 96) na variável *empatia* com tamanho de efeito pequeno, entre EM 1, com a maior média e EM 2, com a menor média. Não foram observadas diferenças significativas entre os demais grupos ou dimensões de habilidades sociais; *responsabilidade e total de habilidades sociais*.

Tabela 96 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 6º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna

Variáveis		EM 1 (n = 61)	EM 2 (n = 139)	EM 3 (n = 121)	EM 4 (n = 57)	F (3, 374)	η^2_p
Responsabilidade	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,37 (0,46)	1,35 (0,43)	1,38 (0,45)	1,21 (0,48)	1,995	0,016
Empatia	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,53a (0,38)	1,36b (0,43)	1,43ab (0,37)	1,39ab (0,37)	2,742*	0,022
Total	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1,46 (0,31)	1,36 (0,35)	1,41 (0,32)	1,31 (0,35)	2,389	0,019

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. EM 1 (1º ao 4º ano do ensino fundamental), EM 2 (5º ao 8º ano do ensino fundamental), EM 3 (1º ao 3º ano do ensino médio) e EM 4 (ensino superior incompleto e completo).

Quanto ao autoconceito observa-se variação significativa entre os grupos no 6º ano (Tabela 97) em *autoconceito escolar geral*, *autoconceito em português*, *autoconceito acadêmico*, *autoconceito não-acadêmico*, *autoconceito global* e *autoconceito total*, sempre com tamanho de efeito pequeno. Nas comparações entre os grupos dois a dois, constata-se as seguintes diferenças significativas: (a) em *autoconceito escolar geral* entre EM 1, com a maior média e EM 4, com a menor média, entre EM 2 e EM 4, entre EM 3 e EM 4; (b) em *autoconceito em português* entre EM 1, com a maior média e EM 4, com a menor média e entre EM 2 e EM 4; (c) em *autoconceito acadêmico* entre EM 1, com a maior média desta variável e EM 4, que apresenta a menor média, entre EM 2 e EM 4, entre EM 3 e EM 4; (d) em *autoconceito não acadêmico* entre EM 1, com a maior média e EM 4, com a menor média, entre EM 2 e EM 4, entre EM 3 e EM 4; (e) em *autoconceito global* entre EM 1 e EM 4, entre EM 2 e EM 4, entre EM 3 e EM 4; (e) e no *autoconceito total* entre EM 1 e EM 4, entre EM 2 e EM 4, e entre EM 3 e EM 4.

Não foram constatadas diferenças significativas entre os grupos nas demais dimensões de autoconceito: *matemática*, *aparência física*, *competência física*, *relação com os pais* e *relação com os amigos*.

Tabela 97 - Diferenças entre médias de autoconceito no 6º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna

Variáveis		EM 1 (n = 61)	EM 2 (n = 139)	EM 3 (n = 121)	EM 4 (n = 57)	F (3, 374)	η^2_p
Escolar geral	M (DP)	2,95a (0,68)	2,85a (0,70)	2,83a (0,69)	2,47b (0,72)	5,289**	0,041
Português/verbal	M (DP)	3,06a (0,76)	3,01a (0,71)	2,92ab (0,71)	2,67b (0,83)	3,571*	0,028
Matemática	M (DP)	2,91 (0,81)	2,96 (0,79)	2,98 (0,76)	2,78 (0,74)	0,912	0,007
Acadêmico	M (DP)	2,98a (0,59)	2,95a (0,58)	2,92a (0,56)	2,66b (0,59)	3,951**	0,031
Aparência física	M (DP)	3,30 (0,67)	3,29 (0,66)	3,22 (0,65)	3,18 (0,85)	0,521	0,004
Competência física	M (DP)	3,08 (0,65)	3,06 (0,67)	2,99 (0,68)	2,89 (0,71)	1,066	0,008
Relação com os pais	M (DP)	3,37 (0,69)	3,28 (0,66)	3,36 (0,64)	3,13 (0,78)	1,759	0,014
Relação com os amigos	M (DP)	3,08 (0,64)	3,15 (0,55)	3,17 (0,53)	2,94 (0,62)	2,374	0,019
Não acadêmico	M (DP)	3,19a (0,51)	3,18a (0,45)	3,17a (0,44)	3,02b (0,56)	1,792*	0,014
Global	M (DP)	3,46a (0,50)	3,42a (0,48)	3,48a (0,41)	3,20b (0,61)	4,499**	0,035
Total	M (DP)	3,13a (0,45)	3,12a (0,41)	3,10a (0,37)	2,89b (0,46)	4,587**	0,035

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. EM 1 (1º ao 4º ano do ensino fundamental), EM 2 (5º ao 8º ano do ensino fundamental), EM 3 (1º ao 3º ano do ensino médio) e EM 4 (ensino superior incompleto e completo).

Quanto à *satisfação com a vida*, observa-se variação significativa entre os grupos no 6º ano (Tabela 98) com tamanho de efeito pequeno tanto para a variável família quanto para a variável escola. Na variável *família* há diferenças entre EM 3 e EM 4. Na variável *escola* entre o grupo EM 1, com a maior média e o grupo EM 4, com a menor média, e entre o grupo EM 2 e o grupo EM 4.

Não foram constatadas diferenças significativas entre os grupos nas demais dimensões de satisfação com a vida: *self*, *self-comparado*, *amizade* e *satisfação com a vida total*.

Tabela 98 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 6º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna

Variáveis		EM 1 (n = 61)	EM 2 (n = 139)	EM 3 (n = 121)	EM 4 (n = 57)	F (3, 374)	η^2_p
Self	M (DP)	4,09 (0,76)	3,94 (0,85)	4,13 (0,69)	3,81 (0,84)	2,602	0,020
Self-comparado	M (DP)	2,26 (0,81)	2,40 (0,92)	2,19 (0,78)	2,53 (0,93)	2,559	0,020
Amizade	M (DP)	4,17 (0,64)	4,02 (0,77)	4,20 (0,56)	3,99 (0,75)	2,147	0,017
Família	M (DP)	4,40ab (0,73)	4,29ab (0,70)	4,52a (0,54)	4,22b (0,87)	3,374*	0,026
Escola	M (DP)	3,66a (0,87)	3,56a (0,88)	3,53ab (0,76)	3,16b (0,99)	3,912**	0,030
Total	M (DP)	3,67 (0,43)	3,61 (0,50)	3,67 (0,37)	3,52 (0,48)	1,679	0,013

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. EM 1 (1º ao 4º ano do ensino fundamental), EM 2 (5º ao 8º ano do ensino fundamental), EM 3 (1º ao 3º ano do ensino médio) e EM 4 (ensino superior incompleto e completo).

Com relação ao *monitoramento parental* não se observam diferenças significativas quanto à escolaridade materna no 6º ano (Tabela 99).

Tabela 99 - Diferenças entre médias de monitoramento parental no 6º ano de acordo com os grupos de escolaridade materna

Variáveis		EM 1 (n = 61)	EM 2 (n = 139)	EM 3 (n = 121)	EM 4 (n = 57)	F (3, 374)	η^2_p
Pai	M (DP)	1,31 (0,49)	1,32 (0,45)	1,43 (0,36)	1,36 (0,42)	1,972	0,016
Mãe	M (DP)	1,53 (0,35)	1,58 (0,36)	1,65 (0,28)	1,60 (0,41)	1,829	0,014
Total	M (DP)	1,43 (0,35)	1,46 (0,33)	1,55 (0,26)	1,49 (0,36)	2,620	0,021

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. EM 1 (1º ao 4º ano do ensino fundamental), EM 2 (5º ao 8º ano do ensino fundamental), EM 3 (1º ao 3º ano do ensino médio) e EM 4 (ensino superior incompleto e completo).

3.2.11 Variável familiar – 6º ano: monitoramento parental

Os resultados relatados nesta seção se referem a quatro grupos de monitoramento parental: MP 1 para monitoramento parental com pontuação de 0,00 a 1,35 (n = 77), MP 2 para pontuação de 1,36 a 1,55 (n = 104), MP 3 para pontuação de 1,56 a 1,75 (n = 112) e MP 4 para pontuação de 1,76 a 2,00 (n = 86).

Com relação ao desempenho acadêmico observa-se variação significativa no 6º ano (Tabela 100) na variável *português e no total de desempenho acadêmico*, com tamanho de efeito pequeno. Na variável *português* há diferença estatisticamente significativa entre MP 1, menor média desta variável e MP 2 e entre MP 1 e MP 3, com a maior média. No *total de desempenho acadêmico* entre o grupo MP 1 e os demais grupos. Não foram observadas diferenças significativas entre os grupos na variável *matemática*.

Tabela 100 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 6º ano de acordo com o monitoramento parental

Variáveis		MP 1 (n = 107)	MP 2 (n = 89)	MP 3 (n = 95)	MP 4 (n = 88)	F (3, 375)	η^2_p
Português	M (DP)	13,58b (5,80)	16,04a (5,24)	16,53a (4,65)	15,64ab (5,28)	6,185***	0,047
Matemática	M (DP)	16,67 (4,50)	17,46 (4,02)	17,95 (3,82)	17,99 (3,68)	2,309	0,018
Total	M (DP)	30,25b (8,99)	33,51a (8,15)	34,47a (7,22)	33,63a (7,99)	5,340**	0,041

Nota: * p<0,05, ** p<0,01, ***p <0,001. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. MP 1 (pontuação de 0,00 a 1,35), MP 2 (pontuação 1,36 a 1,55), MP 3 (pontuação 1,56 a 1,75) e MP 4 (pontuação 1,76 a 2,00).

Quanto aos sintomas de estresse observam-se diferenças significativas no 6º ano (Tabela 101) na variável, *reações psicológicas com componente depressivo* com tamanho de efeito médio e no *total de sintomas de estresse* com tamanho de efeito pequeno. Na variável *reações psicológicas com componente depressivo* há diferença estatisticamente significativa entre MP 1, com a maior média e MP 3, entre MP 1 e MP 4, menor média desta variável, e também entre MP 2 e MP 4. Em *total de sintomas de estresse* observa-se diferenças entre MP 1, novamente com a maior média desta variável e MP 4, menor média desta variável e entre MP 2 e MP 4.

Não foram constatadas diferenças significativas entre os grupos na dimensão *reações psicológicas*.

Tabela 101 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 6º ano de acordo com o monitoramento parental

Variáveis		MP 1 (n = 107)	MP 2 (n = 89)	MP 3 (n = 95)	MP 4 (n = 88)	F (3, 375)	η^2_p
Reações psicológicas	M (DP)	1,63 (0,92)	1,69 (0,81)	1,51 (0,76)	1,38 (0,77)	2,435	0,019
Reações psic. com componente depressivo	M (DP)	1,27a (0,95)	1,15ab (0,74)	0,93bc (0,68)	0,76c (0,72)	8,003***	0,060
Total	M (DP)	1,43a (0,86)	1,39a (0,67)	1,18ab (0,63)	1,03b (0,65)	6,225***	0,047

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. MP 1 (pontuação de 0,00 a 1,35), MP 2 (pontuação 1,36 a 1,55), MP 3 (pontuação 1,56 a 1,75) e MP 4 (pontuação 1,76 a 2,00).

Quanto às habilidades sociais observam-se variações significativas no 6º ano em todas as variáveis, conforme Tabela 102. Com tamanho de efeito médio para *responsabilidade e total de habilidades sociais* e tamanho de efeito pequeno para a variável *empatia*. Na variável *responsabilidade* observa-se diferença significativa entre MP 1, com a menor média e os demais grupos, entre MP 2 e MP 4 e também entre MP 3 e MP 4. Não se constataram diferenças significativas apenas entre os grupos MP 2 e MP 3.

Na variável *empatia* são observadas diferenças significativas entre MP 1, com a menor média e MP 3 com a maior média e entre MP 1 e MP 4. No *total de habilidades sociais* observam-se diferenças significativas entre o grupo MP 1, com a menor média desta variável e os demais grupos. Há diferenças também entre MP 2 e MP 4.

Tabela 102 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 6º ano de acordo com o monitoramento parental

Variáveis		MP 1 (n = 107)	MP 2 (n = 89)	MP 3 (n = 95)	MP 4 (n = 88)	F (3, 375)	η^2_p
Responsabilidade	M (DP)	1,12c (0,43)	1,30b (0,39)	1,40b (0,43)	1,60a (0,41)	22,209***	0,151
Empatia	M (DP)	1,29b (0,39)	1,40ab (0,39)	1,50a (0,40)	1,49a (0,37)	6,364***	0,048
Total	M (DP)	1,21c (0,31)	1,35b (0,32)	1,46ab (0,34)	1,54a (0,30)	18,777***	0,131

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. MP 1 (pontuação de 0,00 a 1,35), MP 2 (pontuação 1,36 a 1,55), MP 3 (pontuação 1,56 a 1,75) e MP 4 (pontuação 1,76 a 2,00).

Quanto ao autoconceito observa-se variação significativa entre os grupos no 6º ano (Tabela 103), com tamanho de efeito pequeno (*autoconceito em matemática, autoconceito na relação aos amigos, autoconceito não acadêmico e autoconceito global*) e tamanho de efeito médio (*autoconceito escolar geral, autoconceito em português, autoconceito acadêmico, autoconceito na relação aos pais e autoconceito total*).

Nas comparações entre os grupos dois a dois, constatam-se as seguintes diferenças significativas: (a) em *autoconceito escolar geral* entre MP 1 e MP 4, e entre MP 2 e MP 4. Não foram observadas diferenças significativas entre MP 1 e MP 2, e entre MP 3 e os demais grupos; (b) em *autoconceito em português* entre o MP 1 e MP 3 e MP 1 e MP 4. Não foram observadas diferenças significativas entre MP 3 e MP 4, e entre MP 2 e os demais grupos; (c) em *autoconceito em matemática* entre MP 1, e MP 4 e MP 2 e MP 4. Não foram observadas diferenças significativas entre MP 1 e MP 2, e entre MP 3 e os demais grupos; (d) em *autoconceito acadêmico* entre MP 1 e MP 3 e MP 1 e MP 4. Não foram observadas diferenças significativas entre MP 3 e MP 4, e entre MP 2 e os demais grupos; (e) em *autoconceito na relação aos pais* entre MP 1 e MP 3, MP 1 e MP 4, MP 2 e MP 3 e também entre MP 2 e MP 4. Não foram observadas diferenças significativas entre o MP 1 e MP 2, e entre MP 3 e MP 4; (f) em *autoconceito na relação aos amigos* MP 1 e MP 4 e entre MP 2 e MP 4. Não foram observadas diferenças significativas entre MP 1 e MP 2, e entre MP 3 e MP 4; (g) em *autoconceito não acadêmico* entre MP 1 e MP 4 e entre MP 2 e MP 4. Não foram observadas diferenças significativas entre MP 1 e MP 2, e entre MP 3 e os demais grupos; (h) em *autoconceito global* entre MP 1 e MP 4; (i) em *autoconceito total* entre MP 1 e MP 3, MP 1 e MP 4, MP 2 e MP 4. Não foram observadas diferenças significativas entre MP 1 e MP 2, entre MP 2 e MP 3 e entre MP 3 e MP 4. Em todas as comparações as médias do grupo MP 1 foram as menores.

Não foram constatadas diferenças significativas entre os grupos nas dimensões aparência física e competência física.

Tabela 103 - Diferenças entre médias de autoconceito no 6º ano de acordo com o monitoramento parental

Variáveis		MP 1 (n = 107)	MP 2 (n = 89)	MP 3 (n = 95)	MP 4 (n = 88)	F (3, 375)	η^2_p
Escolar geral	M	2,61b	2,73b	2,86ab	3,05a	6,800***	0,052
	(DP)	(0,74)	(0,69)	(0,72)	(0,61)		
Português/verbal	M	2,67b	2,94ab	3,03a	3,17a	8,324***	0,062
	(DP)	(0,80)	(0,73)	(0,70)	(0,65)		
Matemática	M	2,78b	2,83b	3,01ab	3,14a	4,426**	0,034
	(DP)	(0,84)	(0,73)	(0,76)	(0,69)		
Acadêmico	M	2,70b	2,85ab	2,99a	3,13a	10,399***	0,077
	(DP)	(0,60)	(0,53)	(0,58)	(0,52)		
Aparência física	M	3,19	3,21	3,25	3,38	1,342	0,011
	(DP)	(0,72)	(0,68)	(0,69)	(0,65)		
Competência física	M	3,08	3,02	2,90	3,05	1,389	0,011
	(DP)	(0,67)	(0,67)	(0,69)	(0,66)		
Relação com os pais	M	2,94b	3,19b	3,49a	3,63a	23,076***	0,156
	(DP)	(0,78)	(0,69)	(0,55)	(0,39)		
Relação com os amigos	M	3,00b	3,06b	3,13ab	3,29a	4,426**	0,034
	(DP)	(0,62)	(0,54)	(0,59)	(0,49)		
Não acadêmico	M	3,06b	3,11b	3,17ab	3,31a	4,952**	0,038
	(DP)	(0,50)	(0,48)	(0,47)	(0,41)		
Global	M	3,28b	3,39ab	3,46ab	3,54a	5,128**	0,039
	(DP)	(0,54)	(0,42)	(0,49)	(0,45)		
Total	M	2,93c	3,03bc	3,12ab	3,26a	11,411***	0,084
	(DP)	(0,42)	(0,39)	(0,41)	(0,38)		

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. MP 1 (pontuação de 0,00 a 1,35), MP 2 (pontuação 1,36 a 1,55), MP 3 (pontuação 1,56 a 1,75) e MP 4 (pontuação 1,76 a 2,00).

Com relação à satisfação com a vida observa-se variação significativa no 6º ano (Tabela 104) com tamanho de efeito pequeno na variável *self-comparado* e tamanho de efeito médio na variável *self*, *amizade*, *família*, *escola* e *satisfação com a vida total*.

Na variável *self* há diferenças estatisticamente significativas entre MP 1 e MP 3 e entre MP 1 e MP 4. Há diferenças significativas na variável *self-comparado* MP 1, com a maior média e MP 4 com a menor média da variável. Não foram observadas outras diferenças significativas nesta variável.

Na variável *amizade* observam-se diferenças significativas entre MP 1 e MP 3, MP 1 e MP 4, entre MP 2 e MP 4.

Há diferenças significativas na variável *família* entre o grupo MP 1 e os demais grupos, também entre MP 2 e MP 3 e entre MP 2 e MP 4. Não foram observadas diferenças significativas entre o grupo MP 3 e MP 4.

Na variável *escola* observam-se diferenças significativas entre MP 1 e MP 3, entre MP 1 e MP 4 e entre MP 2 e MP 4. Finalmente na *satisfação com a vida total* há diferenças entre MP 1 e MP 3, entre MP 1 e MP 4 e entre MP 2 e MP 4. Não foram observadas diferenças significativas entre os demais grupos.

Tabela 104 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 6º ano de acordo com o monitoramento parental

Variáveis		MP 1 (n = 107)	MP 2 (n = 89)	MP 3 (n = 95)	MP 4 (n = 88)	F (3, 375)	η^2_p
Self	M	3,74b	4,00ab	4,09a	4,25a	7,311***	0,055
	(DP)	(0,93)	(0,63)	(0,75)	(0,69)		
Self-comparado	M	2,55a	2,39ab	2,24ab	2,09b	5,068**	0,039
	(DP)	(0,94)	(0,84)	(0,87)	(0,74)		
Amizade	M	3,85c	4,01bc	4,21ab	4,35a	10,397***	0,077
	(DP)	(0,79)	(0,60)	(0,65)	(0,56)		
Família	M	3,96c	4,30b	4,55a	4,76a	28,708***	0,187
	(DP)	(0,89)	(0,60)	(0,48)	(0,35)		
Escola	M	3,20bc	3,38b	3,64ab	3,86a	11,242***	0,083
	(DP)	(0,93)	(0,79)	(0,82)	(0,77)		
Total	M	3,44c	3,58bc	3,71ab	3,81a	13,658***	0,099
	(DP)	(0,55)	(0,35)	(0,39)	(0,35)		

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. MP 1 (pontuação de 0,00 a 1,35), MP 2 (pontuação 1,36 a 1,55), MP 3 (pontuação 1,56 a 1,75) e MP 4 (pontuação 1,76 a 2,00).

3.2.12 Transição escolar – 6º ano

Os mesmos grupos formados para a análise do 5º ano foram mantidos na análise do 6º ano: crianças que permaneceram na mesma escola municipal, Trans 1; crianças que mudaram para outra escola municipal, não prevista, Trans 2; crianças que mudaram para outra escola

estadual, não prevista, Trans 3; crianças que mudaram para outra escola municipal, prevista, Trans 4; crianças que mudaram para outra escola estadual, prevista, Trans 5.

Com relação ao desempenho acadêmico no 6º ano observa-se variação significativa (Tabela 105) com tamanho de efeito pequeno para *matemática* e tamanho de efeito médio para *português e total de desempenho acadêmico*. As comparações entre grupos em geral diferenciaram as crianças transferidas para escolas municipais daquelas transferidas para escolas estaduais, com vantagem para as primeiras. Em português observa-se diferença entre Trans 2 e Trans 4, com as maiores médias, e Trans 5, a menor média da variável. Em *matemática* observa-se diferença entre Trans 2 e Trans 3. No *total de desempenho acadêmico* observam-se diferenças significativas entre os grupos que migraram para escolas municipais, Trans 2 e Trans 4, e os grupos que migraram para escolas estaduais, Trans 3 e Trans 5, menores médias da variável.

Tabela 105 - Diferenças entre médias de desempenho acadêmico no 6º ano, conforme a transição escolar

Variáveis		Trans 1 (n = 75)	Trans 2 (n = 37)	Trans 3 (n = 29)	Trans 4 (n = 63)	Trans 5 (n = 175)	F (4, 374)	η^2_p
Português	M (DP)	15,69ab (5,40)	17,30a (3,95)	14,45ab (4,98)	17,46a (4,16)	14,23b (5,77)	6,095***	0,061
Matemática	M (DP)	17,69ab (4,62)	18,70a (3,62)	16,28b (3,94)	18,17ab (3,63)	17,09ab (3,99)	2,433*	0,025
Total	M (DP)	33,39ab (8,88)	36,00a (6,44)	30,72b (7,73)	35,63a (6,64)	31,32b (8,57)	5,402***	0,055

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Trans 1 (mesma escola municipal no 6º ano), Trans 2 (outra escola municipal, não prevista), Trans 3 (outra escola estadual, não prevista), Trans 4 (outra escola municipal, prevista) e Trans 5 (outra escola estadual, prevista).

Quanto aos *sintomas de estresse* (Tabela 106) e *habilidades sociais* (Tabela 107), no 6º ano não foram observadas variações significativas entre os grupos.

Tabela 106 - Diferenças entre médias de sintomas de estresse no 6º ano, conforme a transição escolar

Variáveis		Trans 1 (n = 75)	Trans 2 (n = 37)	Trans 3 (n = 29)	Trans 4 (n = 63)	Trans 5 (n = 175)	F (4, 374)	η^2_p
Reações psicológicas	M (DP)	1,65 (0,89)	1,40 (0,75)	1,49 (0,95)	1,65 (0,90)	1,53 (0,77)	0,822	0,009
Reações psic. componente depressivo	M (DP)	0,97 (0,79)	1,00 (0,77)	0,83 (0,66)	1,07 (0,93)	1,10 (0,81)	0,865	0,009
Total	M (DP)	1,27 (0,76)	1,17 (0,64)	1,12 (0,71)	1,32 (0,83)	1,29 (0,70)	0,563	0,006

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Trans 1 (mesma escola municipal no 6º ano), Trans 2 (outra escola municipal, não prevista), Trans 3 (outra escola estadual, não prevista), Trans 4 (outra escola municipal, prevista) e Trans 5 (outra escola estadual, prevista).

Tabela 107 - Diferenças entre médias de habilidades sociais no 6º ano, conforme a transição escolar

Variáveis		Trans 1 (n = 75)	Trans 2 (n = 37)	Trans 3 (n = 29)	Trans 4 (n = 63)	Trans 5 (n = 175)	F (4, 374)	η^2_p
Responsabilidade	M (DP)	1,40 (0,46)	1,33 (0,43)	1,39 (0,42)	1,36 (0,45)	1,31 (0,46)	0,571	0,006
Empatia	M (DP)	1,46 (0,34)	1,42 (0,36)	1,45 (0,45)	1,46 (0,40)	1,37 (0,42)	0,932	0,010
Total	M (DP)	1,43 (0,31)	1,38 (0,34)	1,42 (0,33)	1,41 (0,30)	1,35 (0,36)	1,103	0,012

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Trans 1 (mesma escola municipal no 6º ano), Trans 2 (outra escola municipal, não prevista), Trans 3 (outra escola estadual, não prevista), Trans 4 (outra escola municipal, prevista) e Trans 5 (outra escola estadual, prevista).

Quanto ao *autoconceito*, no 6º ano observa-se variação significativa apenas em dimensões relacionadas à realização escolar, com tamanho de efeito médio para *autoconceito em português* e pequeno para *autoconceito em matemática* (Tabela 108). Na variável *autoconceito em português* há diferença significativa entre o grupo Trans 1, crianças que não mudaram de escola (menor média) e os demais grupos. Na variável *autoconceito em matemática*, observa-se diferença significativa entre Trans 1, com a maior média desta variável e Trans 4, menor média. Em *autoconceito acadêmico* há diferenças significativas entre Trans 3, maior média e Trans 4 menor média desta variável.

Tabela 108 - Diferenças entre médias de autoconceito no 6º ano, conforme a transição escolar

Variáveis		Trans 1 (n = 75)	Trans 2 (n = 37)	Trans 3 (n = 29)	Trans 4 (n = 63)	Trans 5 (n = 175)	F (4, 374)	η^2_p
Escolar geral	M (DP)	2,69 (0,75)	2,67 (0,64)	3,04 (0,70)	2,70 (0,73)	2,87 (0,69)	2,347	0,024
Português	M (DP)	2,66b (0,74)	2,99a (0,87)	3,35a (0,68)	3,04a (0,68)	2,95a (0,72)	5,317***	0,054
Matemática	M (DP)	3,13a (0,74)	2,87ab (0,80)	3,08ab (0,66)	2,72b (0,84)	2,91ab (0,76)	2,747*	0,029
Acadêmico	M (DP)	2,84ab (0,58)	2,87ab (0,59)	3,18a (0,54)	2,84b (0,57)	2,92ab (0,59)	2,044*	0,021
Aparência física	M (DP)	3,34 (0,57)	3,18 (0,63)	3,37 (0,65)	3,10 (0,83)	3,27 (0,67)	1,437	0,015
Competência física	M (DP)	3,01 (0,61)	2,94 (0,66)	2,83 (0,78)	3,07 (0,64)	3,05 (0,70)	0,817	0,009
Relação com os pais	M (DP)	3,35 (0,65)	3,31 (0,67)	3,20 (0,81)	3,33 (0,65)	3,27 (0,69)	0,379	0,004
Relação com os amigos	M (DP)	3,19 (0,53)	3,06 (0,48)	3,21 (0,65)	3,04 (0,57)	3,11 (0,60)	0,877	0,009
Não acadêmico	M (DP)	3,21 (0,41)	3,10 (0,44)	3,14 (0,54)	3,12 (0,52)	3,16 (0,49)	0,436	0,005
Global	M (DP)	3,42 (0,56)	3,40 (0,44)	3,60 (0,43)	3,36 (0,44)	3,40 (0,49)	1,264	0,013
Total	M (DP)	3,08 (0,37)	3,04 (0,37)	3,21 (0,43)	3,03 (0,43)	3,09 (0,44)	0,942	0,010

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Trans 1 (mesma escola municipal no 6º ano), Trans 2 (outra escola municipal, não prevista), Trans 3 (outra escola estadual, não prevista), Trans 4 (outra escola municipal, prevista) e Trans 5 (outra escola estadual, prevista).

Quanto à *satisfação com a vida*, no 6º ano não se observam diferenças significativas entre os grupos (Tabela 109).

Tabela 109 - Diferenças entre médias de satisfação com a vida no 6º ano, conforme a transição escolar

Variáveis		Trans 1 (n = 75)	Trans 2 (n = 37)	Trans 3 (n = 29)	Trans 4 (n = 63)	Trans 5 (n = 175)	F (4, 374)	η^2_p
Self	M	4,12	3,86	4,13	4,06	3,95	1,168	0,012
	(DP)	(0,73)	(0,76)	(1,02)	(0,75)	(0,79)		
Self-comparado	M	2,27	2,27	2,60	2,13	2,39	1,836	0,019
	(DP)	(0,76)	(1,02)	(0,85)	(0,93)	(0,85)		
Amizade	M	4,19	4,05	4,03	4,21	4,04	1,242	0,013
	(DP)	(0,63)	(0,64)	(0,76)	(0,59)	(0,74)		
Família	M	4,42	4,36	4,34	4,50	4,32	0,856	0,009
	(DP)	(0,60)	(0,62)	(0,77)	(0,69)	(0,74)		
Escola	M	3,51	3,34	3,79	3,56	3,47	1,242	0,013
	(DP)	(0,93)	(0,81)	(0,75)	(0,75)	(0,91)		
Total	M	3,66	3,55	3,73	3,65	3,60	1,046	0,011
	(DP)	(0,41)	(0,38)	(0,48)	(0,41)	(0,48)		

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Trans 1 (mesma escola municipal no 6º ano), Trans 2 (outra escola municipal, não prevista), Trans 3 (outra escola estadual, não prevista), Trans 4 (outra escola municipal, prevista) e Trans 5 (outra escola estadual, prevista).

Com relação ao *monitoramento parental*, no 6º ano (Tabela 110) observa-se variação significativa entre os grupos na variável *monitoramento do pai*, com tamanho de efeito pequeno. Há diferença significativa entre os grupos que migraram para as escolas previstas: Trans 4, com crianças transferidas para escolas municipais, teve média maior que Trans 5, com crianças transferidas para escolas estaduais.

Tabela 110 - Diferenças entre médias de monitoramento parental no 6º ano conforme a transição escolar

Variáveis		Trans 1 (n = 75)	Trans 2 (n = 37)	Trans 3 (n = 29)	Trans 4 (n = 63)	Trans 5 (n = 175)	F (4, 374)	η^2_p
Pai	M	1,42ab	1,39ab	1,31ab	1,47a	1,30b	2,453*	0,026
	(DP)	(0,39)	(0,31)	(0,51)	(0,38)	(0,45)		
Mãe	M	1,60	1,61	1,64	1,60	1,58	0,238	0,003
	(DP)	(0,30)	(0,30)	(0,31)	(0,36)	(0,37)		
Total	M	1,52	1,51	1,49	1,54	1,45	1,178	0,012
	(DP)	(0,29)	(0,23)	(0,34)	(0,30)	(0,35)		

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si. Trans 1 (mesma escola municipal no 6º ano), Trans 2 (outra escola municipal, não prevista), Trans 3 (outra escola estadual, não prevista), Trans 4 (outra escola municipal, prevista) e Trans 5 (outra escola estadual, prevista).

A Tabela 111 mostra resumidamente os resultados das comparações de grupo apresentados nesta seção. No 6º ano o porte da escola, a localização e a transição escolar são os fatores com menor variação entre os grupos.

Com relação ao *Porte* das escolas não se observou variação significativa nas variáveis desempenho acadêmico, habilidades sociais, autoconceito e satisfação com a vida. Nos sintomas de estresse observam-se diferenças significativas nas variáveis reações psicológicas com componente depressivo e total de sintomas de estresse. Em ambos os casos as crianças que estudam em escolas de pequeno e médio porte apresentam mais sintomas de estresse, e as crianças que estudam em escolas com mega porte apresentam menos sintomas de estresse. Já com relação ao monitoramento parental, as crianças que percebem maior monitoramento do pai estão nas escolas com pequeno e médio porte e as crianças com menor percepção deste monitoramento estão nas escolas de grande porte.

Com relação à *Localização* das escolas não se observou variação significativa em sintoma de estresse, habilidades sociais, satisfação com a vida e monitoramento parental. No desempenho acadêmico e autoconceito, observam-se diferenças significativas nas variáveis matemática, total de desempenho acadêmico e autoconceito em português. Nos três casos as diferenças significativas estão entre as escolas localizadas no centro expandido e as escolas localizadas na periferia. Mas enquanto nas variáveis de desempenho acadêmico as crianças que estudam no centro expandido obtêm as maiores médias, na variável de autoconceito estas mesmas crianças apresentam a menor média.

Em *Transição Escolar* não se observa variação significativa quanto aos sintomas de estresse, habilidades sociais e satisfação com a vida. No desempenho acadêmico observa-se que as maiores médias são dos grupos de crianças que mudaram para outra escola municipal (prevista ou não) e as menores médias são das crianças que mudaram para outra escola estadual (prevista ou não).

As crianças que ficaram na mesma escola municipal apresentam ao mesmo tempo as menores médias de autoconceito em português e as maiores médias de autoconceito em matemática, diferindo das crianças que fizeram uma mudança prevista para uma escola municipal, que apresentam as menores médias de autoconceito em matemática.

Com relação ao monitoramento parental as diferenças encontram-se nos grupos com mudanças previstas, maiores médias para as que foram para escolas municipais e menores médias para as escolas estaduais.

O monitoramento parental, a escolaridade materna e IDEB, nesta ordem, são os fatores mais frequentemente associados a variações entre grupos.

São percebidas variações significativas nos fatores de acordo com os grupos de *Monitoramento Parental*. Com relação ao desempenho acadêmico as crianças com menores médias são aquelas do grupo com os menores índices de monitoramento parental. O mesmo ocorre com habilidades sociais, autoconceito e satisfação com a vida.

Nos sintomas de estresse (reações psicológicas com componente depressivo e em total de sintomas de estresse) o grupo com menor índice de monitoramento parental é o que apresenta mais sintomas de estresse e o grupo com maior pontuação de monitoramento parental é o grupo com menos sintomas de estresse.

Em *Escolaridade Materna* não se percebe um padrão, mas sim flutuações quanto aos diferentes grupos e diferentes variáveis. Não se observa variação significativa apenas na variável monitoramento parental. Na variável desempenho acadêmico (português e total de desempenho acadêmico) as crianças com mães pertencentes ao grupo EM 3 (com escolaridade do 1º ao 3º ano do ensino médio) apresentam os melhores resultados e as crianças com mães no grupo EM 2 (do 5º ao 8º ano do ensino fundamental) apresentam os piores resultados.

Em sintomas de estresse os resultados também são distintos nas variáveis reações psicológicas com componente depressivo e no total de sintomas de estresse. Em reações com componente depressivo as crianças com maior estresse são aquelas com mães com a menor escolaridade, do 1º ao 4º ano do ensino fundamental; no total de sintomas de estresse são as crianças com mães com maior escolaridade, ensino superior (incompleto ou completo). Em ambos os casos o grupo de crianças com menores sintomas de estresse tem mães com escolaridade até o ensino médio.

Quanto a habilidades sociais observam-se diferenças significativas na variável empatia entre o grupo com escolaridade do 1º ao 4º ano, com a maior média, e o grupo com escolaridade do 5º ao 8º ano do ensino fundamental, com a menor média.

Nos indicadores de autoconceito escolar geral, autoconceito acadêmico, autoconceito global e autoconceito total o grupo de crianças cujas mães têm ensino superior tem os menores resultados comparativamente aos outros três grupos. No autoconceito em português o grupo de crianças cujas mães têm ensino superior apresenta resultados mais baixos que os grupos com escolaridade materna do 1º ao 4º ano e do 5º ao 8º ano do EF.

Quanto à satisfação com a vida, observam-se diferenças significativas na variável família entre o grupo com ensino médio (maior média) e o grupo com ensino superior (menor média). Também na variável escola há diferenças entre os grupos: a escolaridade materna do 1º ao 4º ano e do 5º ao 8º ano do EF foi associada a maiores médias de satisfação com a escola, ao passo que a escolaridade superior novamente tem a menor média.

Com relação aos distintos grupos de acordo com o *IDEB* das escolas não há variação significativa com relação aos sintomas de estresse e habilidades sociais. Quanto menor o *IDEB*

das escolas menores são os resultados no desempenho acadêmico. O mesmo ocorre em satisfação com a vida (amizade) e monitoramento parental (monitoramento do pai).

Com relação ao autoconceito os resultados são diversos. Para autoconceito escolar geral e autoconceito em português, quanto maior o IDEB das escolas menor é a média de autoconceito. Mas com relação ao autoconceito na relação com os pais, autoconceito na relação com os amigos e autoconceito não acadêmico, quanto maior o IDEB das escolas maior é a média de autoconceito.

Tabela 111 - Resumo dos resultados da ANOVA no 6º ano, de acordo com os grupos de IDEB, Porte, Localização, Escolaridade Materna, Monitoramento Parental e Transição Escolar

Variáveis	Grupos	IDEB	Porte	Localização	Escolaridade Materna	Monitoramento parental	Transição
PB –Português		1<3/4=5 2<3/4			2<3	1<2=3	2=4>5
PB- Matemática		1=2<3/4		2>3			2>3
Total desempenho		1<3/4=5 2<3/4		2>3	2<3	1<2=3=4	2=4>3=5
ESI -Reações psic.							
ESI -Reações depressivo			1>3		1>3	1>3=4 2>4	
Total estresse			1>3		3<4	1=2>4	
HS – Responsabilidade							
HS -Empatia					1>2	1<3=4	
Total HS						1<2=3 2<4	
SDQ1 -Escolar geral		2>3/4=5			1=2=3>4	1=2<4	
SDQ1 -Português		1=2=3/4>5		2<3	1=2>4	1<3=4	1<2=3=4=5
SDQ1 - Matemática						1=2<4	1>4
SDQ1 –Acadêmico					1=2=3>4	1<3=4	3>4
SDQ1 -Ap. Física							
SDQ1 -Comp. Física							
SDQ1 -Relações pais		1<5				1=2<3=4	
SDQ1 -Relações amigos		1=3/4<5				1=2<4	
SDQ1 -Não acadêmico		3/4<5			1=2=3>4	1=2<4	
SDQ1 –Global					1=2=3>4	1=2=3<4	
Total autoconceito					1=2=3>4	1<4	
EMSV –Self							
EMSV -Self-comparado						1>4	
EMSV –Amizade		1<5				1<3=4 2<4	
EMSV –Família					3>4	1<2<3=4	
EMSV –Escola					1=2>4	1=2<4	
Total satisfação						1<3=4 2<4	
QMP –Pai		1=2=3/4<5	1>2=3				4>5
QMP –Mãe							
Total monitoramento							

3.3 Comparações entre o 5º e o 6º ano em função das variáveis: escolaridade materna e transição escolar

Nesta seção são apresentados os resultados da ANOVA de medidas repetidas mistas para averiguar o efeito da interação entre o tempo e escolaridade materna e entre o tempo e a transição escolar (variáveis em que os grupos foram exatamente iguais antes e depois da transição), sobre as variáveis: desempenho acadêmico, estresse, habilidades sociais, autoconceito, satisfação com a vida e monitoramento parental.

3.3.1 Variável familiar: escolaridade materna

Conforme apresentado na seção do Método (2.9.4, variáveis familiares) a escolaridade materna foi subdividida em quatro faixas, constituindo quatro grupos: do 1º ao 4º ano do ensino fundamental (EM 1, n= 61); do 5º ao 8ª ano do ensino fundamental (EM 2, n =139); do 1º ao 3º ano do ensino médio (EM 3, n =121); ensino superior completo ou incompleto (EM 4, n =57).

Quanto ao desempenho acadêmico, não se observou efeito significativo de interação entre o tempo e a escolaridade materna (Tabela 112) para português, matemática ou desempenho acadêmico total.

Tabela 112 - Médias de desempenho acadêmico no 5º e 6º ano conforme a escolaridade materna: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação

Variáveis	Ano		EM 1 (n = 61)	EM 2 (n = 139)	EM 3 (n= 121)	EM 4 (n = 57)	Efeito de Interação	
							F (3, 374)	η^2_p
Português	5º ano	M	12,48	12,66	14,38	15,32	1,46	0,012
		(DP)	(4,86)	(4,86)	(4,91)	(4,64)		
	6º ano	M	15,03	14,53	16,21	15,95		
		(DP)	(5,70)	(5,42)	(5,06)	(5,40)		
Matemática	5º ano	M	15,05	15,22	16,41	16,53	1,50	0,012
		(DP)	(4,39)	(3,93)	(4,02)	(4,11)		
	6º ano	M	17,25	17,07	18,15	17,26		
		(DP)	(3,41)	(4,16)	(3,99)	(4,51)		
Total	5º ano	M	27,52	27,88	30,88	31,84	2,20	0,017
		(DP)	(8,33)	(7,85)	(7,86)	(8,03)		
	6º ano	M	32,28	31,60	34,36	33,21		
		(DP)	(8,07)	(8,39)	(7,74)	(8,99)		

Nota: * p<0,05, ** p<0,01, ***p <0,001. EM 1 (1º ao 4º ano do ensino fundamental), EM 2 (5º ao 8º ano do ensino fundamental), EM 3 (1º ao 3º ano do ensino médio) e EM 4 (ensino superior incompleto e completo).

Quanto aos sintomas de estresse (Tabela 113), não se observou efeito significativo de interação entre o tempo e a escolaridade materna para reações psicológicas, reações psicológicas com componente depressivo e total de sintomas de estresse.

Tabela 113 - Médias de sintomas de estresse no 5º e 6º ano conforme a escolaridade materna: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação

Variáveis	Ano		EM 1 (n = 61)	EM 2 (n = 139)	EM 3 (n = 121)	EM 4 (n = 57)	Efeito de Interação	
							F (3, 374)	η^2_p
Reações Psicológicas	5º ano	M (DP)	1,53 (0,78)	1,49 (0,85)	1,37 (0,77)	1,61 (0,90)	0,30	0,002
	6º ano	M (DP)	1,62 (0,94)	1,52 (0,78)	1,46 (0,76)	1,77 (0,93)		
Reações psicológicas com componente depressivo	5º ano	M (DP)	0,84 (0,69)	0,84 (0,67)	0,65 (0,56)	0,98 (0,76)	1,50	0,009
	6º ano	M (DP)	1,24 (0,94)	1,05 (0,77)	0,85 (0,70)	1,17 (0,92)		
Total	5º ano	M (DP)	1,14 (0,61)	1,12 (0,68)	0,97 (0,60)	1,26 (0,74)	0,56	0,005
	6º ano	M (DP)	1,41 (0,81)	1,26 (0,69)	1,11 (0,66)	1,44 (0,82)		

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. EM 1 (1º ao 4º ano do ensino fundamental), EM 2 (5º ao 8º ano do ensino fundamental), EM 3 (1º ao 3º ano do ensino médio) e EM 4 (ensino superior incompleto e completo).

Quanto às habilidades sociais, não se observou efeito significativo de interação (Tabela 114) em responsabilidade, empatia ou total de habilidades sociais.

Tabela 114 - Médias de habilidades sociais no 5º e 6º ano conforme a escolaridade materna: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação

Variáveis	Ano		EM 1 (n = 61)	EM 2 (n = 139)	EM 3 (n = 121)	EM 4 (n = 57)	Efeito de Interação	
							F (3, 374)	η^2_p
Responsabilidade	5º ano	M (DP)	1,52 (0,35)	1,47 (0,40)	1,56 (0,37)	1,42 (0,45)	0,54	0,004
	6º ano	M (DP)	1,37 (0,46)	1,35 (0,43)	1,38 (0,45)	1,21 (0,48)		
Empatia	5º ano	M (DP)	1,52 (0,36)	1,46 (0,42)	1,56 (0,38)	1,56 (0,32)	2,27	0,018
	6º ano	M (DP)	1,53 (0,38)	1,36 (0,43)	1,43 (0,37)	1,39 (0,37)		
Total	5º ano	M (DP)	1,52 (0,30)	1,47 (0,34)	1,56 (0,29)	1,50 (0,31)	1,64	0,013
	6º ano	M (DP)	1,46 (0,31)	1,36 (0,35)	1,41 (0,32)	1,31 (0,35)		

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. EM 1 (1º ao 4º ano do ensino fundamental), EM 2 (5º ao 8º ano do ensino fundamental), EM 3 (1º ao 3º ano do ensino médio) e EM 4 (ensino superior incompleto e completo).

Quanto ao autoconceito (Tabela 115), não se constatou interação significativa entre o tempo e a escolaridade materna para o autoconceito global.

Observa-se efeito significativo de interação entre tempo e a escolaridade materna, com pequena magnitude em autoconceito total. A diferença entre as médias do autoconceito total nos dois momentos é significativa para todos os grupos de acordo com a escolaridade materna. Contudo, apesar desta redução do autoconceito total para todos os grupos do 5º ao 6º ano, a ausência de diferenças entre grupos no 5º ano já não se verifica no 6º ano, no qual o grupo de escolaridade materna com ensino superior tem médias significativamente inferiores a todos os outros grupos, cujas médias são similares. Assim, a diminuição entre o 5º e o 6º ano do autoconceito total do grupo de escolaridade materna superior (EM 4) é claramente mais acentuada do que os demais (Gráfico 1).

Tabela 115 - Médias de autoconceito global e total no 5º e 6º ano conforme a escolaridade materna: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação

Variáveis	Ano		EM 1 (n = 61)	EM 2 (n = 139)	EM 3 (n = 121)	EM 4 (n = 57)	Efeito de Interação	
							F (3, 374)	η^2_p
Global	5º ano	M (DP)	3,47 (0,47)	3,50 (0,42)	3,49 (0,44)	3,41 (0,48)	1,94	0,015
	6º ano	M (DP)	3,46 (0,50)	3,42 (0,48)	3,48 (0,41)	3,20 (0,61)		
Total	5º ano	M (DP)	3,24 (0,35)	3,21 (0,35)	3,28 (0,36)	3,18 (0,42)	3,71*	0,029
	6º ano	M (DP)	3,13 (0,45)	3,12 (0,41)	3,10 (0,37)	2,89 (0,46)		
		F (1, 374)	4,21*	7,97**	23,43***	30,63***		
		π	0,532	0,802	0,998	1,0		

Nota: * p<0,05, ** p<0,01, ***p <0,001. EM 1 (1º ao 4º ano do ensino fundamental), EM 2 (5º ao 8º ano do ensino fundamental), EM 3 (1º ao 3º ano do ensino médio) e EM 4 (ensino superior incompleto e completo).

Quanto ao autoconceito acadêmico (Tabela 116), não constatamos interação significativa entre o tempo e a escolaridade materna para o autoconceito em matemática.

Observou-se efeito de interação significativo, com pequena magnitude, entre o autoconceito escolar geral e os grupos de escolaridade materna significativo, com pequena magnitude. É o grupo com escolaridade materna superior (EM 4) que se diferencia significativamente dos demais, manifestando uma redução mais acentuada do seu autoconceito escolar geral no 6º ano. Enquanto não havia diferenças significativas de autoconceito escolar geral em função da escolaridade materna no 5º ano, estas se manifestam no 6º ano com o nível do grupo EM 4 inferior aos demais (Gráfico 2).

Observa-se efeito significativo de interação entre tempo e a escolaridade materna, com pequena magnitude, no autoconceito em português/verbal. Assim, são apenas nos grupos com escolaridade materna superior (EM 4) e média (EM 3) que o autoconceito em português/verbal diminui significativamente entre o 5º e o 6º ano, ao passo que mantém estável nos dois grupos de escolaridade materna menor (EM 1 e EM 2), como pode ser visualizado no Gráfico 3.

Observa-se efeito significativo de interação entre tempo e a escolaridade materna, com pequena magnitude, em autoconceito acadêmico. Novamente, embora o autoconceito acadêmico total diminua do 5º para o 6º ano, quando se comparam as diferenças entre grupos, constata-se que os níveis de autoconceito acadêmico para o grupo EM 4 é inferior aos demais e a diminuição do autoconceito acadêmico para o grupo de escolaridade materna superior (EM 4) é claramente mais acentuada do que para os demais (Gráfico 4).

Tabela 116 - Médias de autoconceito acadêmico no 5º e 6º ano conforme a escolaridade materna: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação

Variáveis	Ano		EM 1 (n = 61)	EM 2 (n = 139)	EM 3 (n = 121)	EM 4 (n = 57)	Efeito de Interação	
							F (3, 374)	η^2_p
Escolar geral	5º ano	M (DP)	3,27 (0,48)	3,06 (0,65)	3,18 (0,60)	3,00 (0,70)	2,63*	0,021
	6º ano	M (DP)	2,95 (0,68)	2,85 (0,70)	2,83 (0,69)	2,47 (0,72)		
		F (1, 374)	12,02**	12,03**	28,63***	30,14**		
		π	0,932	0,932	1,0	1,0		
Português/verbal	5º ano	M (DP)	3,12 (0,60)	2,98 (0,74)	3,18 (0,55)	2,97 (0,68)	4,13**	0,032
	6º ano	M (DP)	3,06 (0,76)	3,01 (0,71)	2,92 (0,71)	2,67 (0,83)		
		F (1, 374)	0,33	0,13	13,93***	8,63**		
		π	0,038	0,048	0,960	0,832		
Matemática	5º ano	M (DP)	3,21 (0,61)	3,19 (0,69)	3,28 (0,65)	3,12 (0,71)	0,29	0,002
	6º ano	M (DP)	2,91 (0,81)	2,96 (0,79)	2,98 (0,76)	2,78 (0,74)		
Acadêmico	5º ano	M (DP)	3,19 (0,45)	3,08 (0,51)	3,22 (0,47)	3,03 (0,56)	3,30*	0,026
	6º ano	M (DP)	2,98 (0,59)	2,95 (0,58)	2,92 (0,56)	2,66 (0,59)		
		F (1, 374)	8,10**	6,62**	33,38***	23,94***		
		π	0,808	0,725	1,0	0,998		

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. EM 1 (1º ao 4º ano do ensino fundamental), EM 2 (5º ao 8º ano do ensino fundamental), EM 3 (1º ao 3º ano do ensino médio) e EM 4 (ensino superior incompleto e completo).

Com relação ao autoconceito não acadêmico (Tabela 117), não constatamos interação significativa entre o tempo e a escolaridade materna em aparência física, competência física, relação com os pais e na relação com os amigos.

Observa-se efeito significativo de interação entre tempo e a escolaridade materna, com pequena magnitude, em autoconceito não acadêmico – total. Para os grupos de escolaridade materna EM 1 e EM 2 a diferença entre o 5º e o 6º ano não foi significativa. Para os grupos de escolaridade materna EM 3 e EM 4 a diferença entre a média do autoconceito não acadêmico nos dois momentos foi significativa. Assim, houve uma redução sensível do autoconceito não acadêmico nos grupos de escolaridade materna com ensino médio (EM 3) e superior (EM 4) entre o 5º e o 6º ano, enquanto que nos dois grupos de escolaridade materna menor (EM 1 e EM 2) não houve mudanças. Podemos afirmar que o efeito do tempo varia em função da escolaridade materna, sendo claramente diferente entre os grupos de escolaridade que não ultrapassa o EF, cuja evolução é estável, e os de escolaridade acima do EF, em que o autoconceito não acadêmico das crianças diminui do 5º para o 6º ano (Gráfico 5).

Tabela 117 - Médias de autoconceito não acadêmico no 5º e 6º ano conforme a escolaridade materna: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação

Variáveis	Ano		EM 1 (n = 61)	EM 2 (n = 139)	EM 3 (n = 121)	EM 4 (n = 57)	Efeito de Interação	
							F (3, 374)	η^2_p
Aparência física	5º	M	3,30	3,36	3,43	3,48	2,61	0,021
	ano	(DP)	(0,57)	(0,60)	(0,59)	(0,69)		
	6º	M	3,30	3,29	3,22	3,18		
	ano	(DP)	(0,67)	(0,66)	(0,65)	(0,85)		
Competência física	5º	M	3,15	3,14	3,12	3,15	1,46	0,012
	ano	(DP)	(0,52)	(0,65)	(0,60)	(0,61)		
	6º	M	3,08	3,06	2,99	2,89		
	ano	(DP)	(0,65)	(0,67)	(0,68)	(0,71)		
Relação com os pais	5º	M	3,34	3,33	3,42	3,29	0,75	0,006
	ano	(DP)	(0,63)	(0,55)	(0,60)	(0,77)		
	6º	M	3,37	3,28	3,36	3,13		
	ano	(DP)	(0,69)	(0,66)	(0,64)	(0,78)		
Relação com os amigos	5º	M	3,16	3,23	3,20	3,19	1,85	0,015
	ano	(DP)	(0,62)	(0,49)	(0,59)	(0,60)		
	6º	M	3,08	3,15	3,17	2,94		
	ano	(DP)	(0,64)	(0,55)	(0,53)	(0,62)		
Não acadêmico	5º	M	3,23	3,26	3,27	3,27	2,77*	0,022
	ano	(DP)	(0,43)	(0,39)	(0,42)	(0,47)		
	6º	M	3,19	3,18	3,17	3,02		
	ano	(DP)	(0,51)	(0,45)	(0,44)	(0,56)		
	F (1, 374)		0,42	3,80	7,14**	18,22***		
	π		0,066	0,492	0,757	0,989		

Nota: * p<0,05, ** p<0,01, ***p<0,001. EM 1 (1º ao 4º ano do ensino fundamental), EM 2 (5º ao 8º ano do ensino fundamental), EM 3 (1º ao 3º ano do ensino médio) e EM 4 (ensino superior incompleto e completo).

Quanto à satisfação com a vida, não se observou efeito significativo de interação entre o tempo e a escolaridade materna para o *self*, *self-comparado*, amizade, família, escola e também em satisfação com a vida total (Tabela 118).

Tabela 118 - Médias de satisfação com a vida no 5º e 6º ano conforme a escolaridade materna: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação

Variáveis	Ano		EM 1 (n = 61)	EM 2 (n = 139)	EM 3 (n = 121)	EM 4 (n = 57)	Efeito de Interação	
							F (3, 374)	η^2_p
Self	5º	M	4,19	4,02	4,27	4,15	1,13	0,009
	ano	(DP)	(0,73)	(0,91)	(0,65)	(0,82)		
	6º	M	4,09	3,94	4,13	3,81		
	ano	(DP)	(0,76)	(0,85)	(0,69)	(0,84)		
Self-comparado	5º	M	2,54	2,47	2,48	2,53	2,23	0,018
	ano	(DP)	(0,98)	(0,84)	(0,81)	(0,92)		
	6º	M	2,26	2,40	2,19	2,53		
	ano	(DP)	(0,81)	(0,92)	(0,78)	(0,93)		
Amizade	5º	M	4,19	4,06	4,24	4,22	0,87	0,007
	ano	(DP)	(0,66)	(0,74)	(0,63)	(0,75)		
	6º	M	4,17	4,02	4,20	3,99		
	ano	(DP)	(0,64)	(0,77)	(0,56)	(0,75)		
Família	5º	M	4,50	4,41	4,55	4,40	0,52	0,004
	ano	(DP)	(0,66)	(0,81)	(0,55)	(0,94)		
	6º	M	4,40	4,29	4,52	4,22		
	ano	(DP)	(0,73)	(0,70)	(0,54)	(0,87)		
Escola	5º	M	4,01	3,85	4,00	3,76	1,96	0,016
	ano	(DP)	(0,68)	(0,95)	(0,65)	(0,94)		
	6º	M	3,66	3,56	3,53	3,16		
	ano	(DP)	(0,87)	(0,88)	(0,76)	(0,99)		
Total	5º	M	3,84	3,72	3,86	3,78	0,96	0,008
	ano	(DP)	(0,46)	(0,56)	(0,35)	(0,58)		
	6º	M	3,67	3,61	3,67	3,52		
	ano	(DP)	(0,43)	(0,50)	(0,37)	(0,48)		

Nota: * p<0,05, ** p<0,01, ***p <0,001. EM 1 (1º ao 4º ano do ensino fundamental), EM 2 (5º ao 8º ano do ensino fundamental), EM 3 (1º ao 3º ano do ensino médio) e EM 4 (ensino superior incompleto e completo).

Quanto ao monitoramento parental (Tabela 119), não se observou efeito significativo de interação entre o tempo e a escolaridade materna para monitoramento do pai, da mãe ou monitoramento total.

Tabela 119 - Médias de monitoramento parental no 5º e 6º ano conforme a escolaridade materna: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação

Variáveis	Ano		EM 1 (n = 61)	EM 2 (n = 139)	EM 3 (n = 121)	EM 4 (n = 57)	Efeito de Interação	
							F (3, 374)	η^2_p
Pai	5º	M	1,39	1,34	1,48	1,41	0,32	0,003
	ano	(DP)	(0,39)	(0,46)	(0,36)	(0,36)		
	6º	M	1,31	1,32	1,43	1,36		
	ano	(DP)	(0,49)	(0,45)	(0,36)	(0,42)		
Mãe	5º	M	1,62	1,62	1,67	1,67	0,55	0,004
	ano	(DP)	(0,29)	(0,29)	(0,24)	(0,26)		
	6º	M	1,53	1,58	1,65	1,60		
	ano	(DP)	(0,35)	(0,36)	(0,28)	(0,41)		
Total	5º	M	1,52	1,49	1,58	1,55	0,58	0,005
	ano	(DP)	(0,27)	(0,28)	(0,23)	(0,25)		
	6º	M	1,43	1,46	1,55	1,49		
	ano	(DP)	(0,35)	(0,33)	(0,26)	(0,36)		

Nota: * p<0,05, ** p<0,01, ***p <0,001. EM 1 (1º ao 4º ano do ensino fundamental), EM 2 (5º ao 8º ano do ensino fundamental), EM 3 (1º ao 3º ano do ensino médio) e EM 4 (ensino superior incompleto e completo).

Gráfico 1 – Interação entre o tempo e escolaridade materna para autoconceito total

Gráfico 2 – Interação entre o tempo e escolaridade materna para autoconceito escolar geral

Gráfico 3 – Interação entre o tempo e escolaridade materna para autoconceito em português/verbal

Gráfico 4 – Interação entre o tempo e escolaridade materna para autoconceito acadêmico

Gráfico 5 – Interação entre o tempo e escolaridade materna para autoconceito não acadêmico

3.3.2 Variável de transição: transição escolar

Os grupos de Transição Escolar seguem o padrão apresentado no Método (2.9.4, variáveis da Transição), então temos: Trans 1, com as crianças que permaneceram na mesma escola municipal no 6º ano ($n = 75$); Trans 2, com as que mudaram para outra escola municipal, não prevista ($n = 37$); Trans 3, com as crianças que mudaram para uma escola estadual, não prevista ($n = 29$); Trans 4, com as que mudaram para outra escola municipal, prevista ($n = 63$); Trans 5, com as crianças que mudaram para uma escola estadual, prevista, no 6º ano ($n = 175$).

Quanto ao desempenho acadêmico, não se observou interação significativa entre o tempo e a transição escolar em desempenho em português, desempenho em matemática ou desempenho acadêmico total, conforme Tabela 120.

Tabela 120 – Médias de desempenho acadêmico no 5º e 6º ano conforme a transição escolar: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação

Variáveis	Ano		Trans 1 ($n = 75$)	Trans 2 ($n = 37$)	Trans 3 ($n = 29$)	Trans 4 ($n = 63$)	Trans 5 ($n = 175$)	Efeito de Interação	
								F (4, 374)	η^2_p
Português	5º ano	M	14,28	14,92	14,24	15,32	12,25	1,06	0,011
		(DP)	(4,82)	(4,38)	(5,70)	(4,61)	(4,77)		
	6º ano	M	15,69	17,30	14,45	17,46	14,23		
		(DP)	(5,40)	(3,95)	(4,98)	(4,16)	(5,77)		
Matemática	5º ano	M	16,29	16,70	15,79	16,73	15,00	1,31	0,014
		(DP)	(4,11)	(4,40)	(3,38)	(4,10)	(4,00)		
	6º ano	M	17,69	18,70	16,28	18,17	17,09		
		(DP)	(4,62)	(3,62)	(3,94)	(3,63)	(3,99)		
Total	5º ano	M	30,57	31,62	30,03	32,05	27,31	1,54	0,016
		(DP)	(8,34)	(7,57)	(8,23)	(7,64)	(7,81)		
	6º ano	M	33,39	36,00	30,72	35,63	31,32		
		(DP)	(8,88)	(6,44)	(7,73)	(6,64)	(8,57)		

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Trans 1 (mesma escola municipal no 6º ano), Trans 2 (outra escola municipal, não prevista), Trans 3 (outra escola estadual, não prevista), Trans 4 (outra escola municipal, prevista) e Trans 5 (outra escola estadual, prevista).

Quanto aos sintomas de estresse, não se observou (Tabela 121) interação significativa entre o tempo e a transição escolar em reação psicológica ou sintomas de estresse total.

Observou-se efeito de interação quanto ao tempo e a transição escolar, com pequena magnitude em reações psicológicas com componente depressivo. Não há diferenças significativas entre as médias de reações psicológicas com componente depressivo nos dois momentos para o grupo Trans 1 e Trans 3. Para os demais grupos de transição escolar (Trans 2, Trans 4 e Trans 5) a diferença entre as médias de reações

psicológicas com componente depressivo nos dois momentos é significativa. Assim os grupos sem mudança de escola (Trans 1) e o grupo com transição para escola estadual não prevista (Trans 3) se distinguem das outras opções por não haver mudanças entre o 5º e o 6º ano. As transições para escolas municipais não previstas (Trans 2), prevista (Trans 4) e prevista estadual (Trans 5) se distinguem das outras pelo claro aumento de sintomas depressivos do 5º ano para o 6º ano. Contudo, para esta dimensão uma distinção mais fina se impõe. O grupo com transição para uma escola estadual prevista (Trans 5) com média claramente superior no 5º ano, no 6º ano já não se distingue das demais. Em contrapartida, os grupos com transições para escolas municipais prevista e não prevista (Trans 2 e Trans 4), que tinham as médias mais baixas no 5º ano, passaram a não se distinguir dos outros no 6º ano (Gráfico 6).

Tabela 121 – Médias de sintomas de estresse no 5º e 6º ano conforme a transição escolar: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação

Variáveis	Ano		Trans 1 (n = 75)	Trans 2 (n = 37)	Trans 3 (n = 29)	Trans 4 (n = 63)	Trans 5 (n = 175)	Efeito de Interação	
								F (4, 374)	η^2_p
Reações Psicológicas	5º ano	M (DP)	1,47 (0,79)	1,33 (0,74)	1,47 (0,91)	1,48 (0,91)	1,51 (0,81)	0,76	0,008
	6º ano	M (DP)	1,65 (0,89)	1,40 (0,75)	1,49 (0,95)	1,65 (0,90)	1,53 (0,77)		
Reações psicológicas com componente depressivo	5º ano	M (DP)	0,82 (0,60)	0,54 (0,64)	0,93 (0,80)	0,64 (0,65)	0,89 (0,66)	3,31*	0,034
	6º ano	M (DP)	0,97 (0,79)	1,00 (0,77)	0,83 (0,66)	1,07 (0,93)	1,10 (0,81)		
		F (1, 374)	3,08	12,12**	0,46	20,16***	13,28***		
		π	0,416	0,934	0,091	0,994	0,952		
Total	5º ano	M (DP)	1,10 (0,62)	0,90 (0,61)	1,17 (0,78)	1,01 (0,71)	1,16 (0,64)	1,83	0,019
	6º ano	M (DP)	1,27 (0,76)	1,17 (0,64)	1,12 (0,71)	1,32 (0,83)	1,29 (0,70)		

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Trans 1 (mesma escola municipal no 6º ano), Trans 2 (outra escola municipal, não prevista), Trans 3 (outra escola estadual, não prevista), Trans 4 (outra escola municipal, prevista) e Trans 5 (outra escola estadual, prevista).

Quanto às habilidades sociais, não se observou interação significativa entre o tempo e a transição escolar (Tabela 122) em reponsabilidade, empatia ou total de habilidades sociais.

Tabela 122 - Médias de habilidades sociais no 5º e 6º ano conforme a transição escolar: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação

Variáveis	Ano		Trans 1 (n = 75)	Trans 2 (n = 37)	Trans 3 (n = 29)	Trans 4 (n = 63)	Trans 5 (n = 175)	Efeito de Interação	
								F (4, 374)	η^2_p
Responsabilidade	5º ano	M	1,48	1,53	1,46	1,62	1,47	1,59	0,017
		(DP)	(0,42)	(0,42)	(0,33)	(0,29)	(0,40)		
	6º ano	M	1,40	1,33	1,39	1,36	1,31		
		(DP)	(0,46)	(0,43)	(0,42)	(0,45)	(0,46)		
Empatia	5º ano	M	1,54	1,60	1,48	1,63	1,46	1,02	0,011
		(DP)	(0,36)	(0,35)	(0,38)	(0,37)	(0,39)		
	6º ano	M	1,46	1,42	1,45	1,46	1,37		
		(DP)	(0,34)	(0,36)	(0,45)	(0,40)	(0,42)		
Total	5º ano	M	1,51	1,57	1,47	1,63	1,46	1,92	0,020
		(DP)	(0,32)	(0,29)	(0,31)	(0,28)	(0,32)		
	6º ano	M	1,43	1,38	1,42	1,41	1,35		
		(DP)	(0,31)	(0,34)	(0,33)	(0,30)	(0,36)		

Nota: * p<0,05, ** p<0,01, ***p <0,001. Trans 1 (mesma escola municipal no 6º ano), Trans 2 (outra escola municipal, não prevista), Trans 3 (outra escola estadual, não prevista), Trans 4 (outra escola municipal, prevista) e Trans 5 (outra escola estadual, prevista).

Quanto ao autoconceito (Tabela 123), não se observou efeito de interação para o autoconceito global enquanto que para o autoconceito total observou-se efeito de interação, com pequena magnitude, entre o tempo e o tipo de transição escolar. Não há diferenças significativas entre as médias de autoconceito total nos dois momentos para o grupo Trans 1 e para o grupo Trans 3. Para os demais grupos de transição escolar a diferença entre as médias de autoconceito total nos dois momentos é significativa. Os grupos sem mudança de escola (Trans 1) ou com mudança para uma escola estadual não prevista (Trans 3) não apresentam alteração significativa do autoconceito total entre o 5º e o 6º ano, contrariamente aos grupos Trans 2, Trans 4 e Trans 5 nos quais um decréscimo é observado. É preciso realçar que o grupo Trans 4 (mudança para uma escola municipal prevista) cujos níveis eram claramente superiores no 5º ano, passou a não se distinguir dos outros no 6º ano (Gráfico 7).

Tabela 123 - Médias de autoconceito global e total no 5º e 6º ano conforme a transição escolar: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação

Variáveis	Ano		Trans 1 (n = 75)	Trans 2 (n = 37)	Trans 3 (n = 29)	Trans 4 (n = 63)	Trans 5 (n = 175)	Efeito de Interação	
								F (4, 374)	η^2_p
Global	5º ano	M	3,46	3,52	3,54	3,55	3,44	1,36	0,014
		(DP)	(0,47)	(0,49)	(0,38)	(0,39)	(0,44)		
	6º ano	M	3,42	3,40	3,60	3,36	3,40		
		(DP)	(0,56)	(0,44)	(0,43)	(0,44)	(0,49)		
Total	5º ano	M	3,15	3,25	3,26	3,36	3,21	4,76**	0,048
		(DP)	(0,36)	(0,40)	(0,36)	(0,35)	(0,35)		
	6º ano	M	3,08	3,04	3,21	3,03	3,09		
		(DP)	(0,37)	(0,37)	(0,43)	(0,43)	(0,44)		
	F (1, 374)		2,14	10,32**	0,57	43,11***	17,89***		
	π		0,309	0,892	0,149	1,0	0,988		

Nota: * p<0,05, ** p<0,01, ***p <0,001. Trans 1 (mesma escola municipal no 6º ano), Trans 2 (outra escola municipal, não prevista), Trans 3 (outra escola estadual, não prevista), Trans 4 (outra escola municipal, prevista) e Trans 5 (outra escola estadual, prevista).

Os resultados relativos às dimensões do autoconceito acadêmico se encontram na Tabela 124. Observa-se efeito de interação com média magnitude entre o tempo e a transição escolar em autoconceito escolar geral. Não há diferença significativa entre as médias de autoconceito escolar geral nos dois momentos para o grupo Trans 3. Para os grupos Trans 1, Trans 2, Trans 4 e Trans 5 a diferença entre as médias de autoconceito escolar geral nos dois momentos é altamente significativa. A redução do autoconceito escolar geral do 5º para o 6º ano, encontrada em quatro grupos, é mais acentuada no grupo com mudanças previstas para outra escola municipal (Trans 4). Esse grupo, que tinha no 5º ano nível significativamente superior aos outros, não mais se diferencia no 6º ano (Gráfico 8).

Não se observou interação significativa entre o tempo e a transição escolar no autoconceito em português, mas houve efeito de média magnitude sobre o autoconceito em matemática. Os grupos sem mudança de escola (Trans 1) ou mudança para uma escola estadual não prevista (Trans 3) se distinguem por não haver alterações significativas do seu autoconceito em matemática entre o 5º e o 6º ano, enquanto nos demais se observa redução. Além disso, no grupo com transição para escolas municipais previstas (Trans 4) esta mudança é particularmente intensa, visto que sua média é significativamente superior às dos demais grupos no 5º ano e significativamente inferior no 6º ano (Gráfico 9).

Também sobre o autoconceito acadêmico no 6º ano se observou efeito de interação, com média magnitude, entre tempo e tipo de transição escolar. Não há diferenças significativas entre as médias de autoconceito acadêmico nos dois momentos para o grupo Trans 1 e para o grupo Trans 3. Para os demais grupos de transição escolar as médias de autoconceito acadêmico diminuem significativamente entre o 5º e o 6º ano. Esta redução é particularmente importante quando a mudança se opera para escolas municipais previstas (Trans 4), visto que este grupo passa da média mais elevada no 5º ano para a média mais baixa no 6º ano, idêntica a dos grupos que ficaram na mesma escola (Gráfico 10).

Tabela 124 - Médias de autoconceito acadêmico no 5º e 6º ano conforme a transição escolar: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação

Variáveis	Ano		Trans 1 (n = 75)	Trans 2 (n = 37)	Trans 3 (n = 29)	Trans 4 (n = 63)	Trans 5 (n = 175)	Efeito de Interação	
								F (4, 374)	η^2_p
Escolar geral	5º ano	M	2,94	3,03	3,28	3,40	3,09	5,94***	0,060
		(DP)	(0,65)	(0,71)	(0,54)	(0,45)	(0,63)		
	6º ano	M	2,69	2,67	3,04	2,70	2,87		
		(DP)	(0,75)	(0,64)	(0,70)	(0,73)	(0,69)		
		$F(1, 374)$	8,90**	9,28**	3,33	62,23***	15,92***		
		π	0,843	0,858	0,443	1,0	0,978		
Português/verbal	5º ano	M	2,84	2,99	3,24	3,31	3,07	1,51	0,016
		(DP)	(0,60)	(0,75)	(0,68)	(0,52)	(0,66)		
	6º ano	M	2,66	2,99	3,35	3,04	2,95		
		(DP)	(0,74)	(0,87)	(0,68)	(0,68)	(0,72)		
Matemática	5º ano	M	3,03	3,37	3,22	3,34	3,21	8,78***	0,086
		(DP)	(0,70)	(0,65)	(0,62)	(0,58)	(0,68)		
	6º ano	M	3,13	2,87	3,08	2,72	2,91		
		(DP)	(0,74)	(0,80)	(0,66)	(0,84)	(0,76)		
		$F(1, 374)$	1,31	15,73***	1,03	41,38***	27,39***		
		π	0,205	0,977	0,178	1,0	1,0		
Acadêmico	5º ano	M	2,93	3,14	3,24	3,34	3,12	5,41***	0,055
		(DP)	(0,49)	(0,57)	(0,47)	(0,39)	(0,49)		
	6º ano	M	2,84	2,87	3,18	2,84	2,92		
		(DP)	(0,58)	(0,59)	(0,54)	(0,57)	(0,59)		
		$F(1, 374)$	2,03	8,07**	0,38	49,29***	23,58***		
		π	0,294	0,807	0,051	1,0	0,998		

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Trans 1 (mesma escola municipal no 6º ano), Trans 2 (outra escola municipal, não prevista), Trans 3 (outra escola estadual, não prevista), Trans 4 (outra escola municipal, prevista) e Trans 5 (outra escola estadual, prevista).

Quanto ao autoconceito não acadêmico (Tabela 125), não se observou interação significativa entre o tempo e a transição escolar em autoconceito em aparência física, competência física, na relação com os pais e autoconceito não acadêmico.

Observou-se efeito de interação quanto ao tempo e a transição escolar em autoconceito na relação com os amigos, com pequena magnitude. Apenas no grupo Trans 4 é significativa a diferença entre as médias de autoconceito na relação com os amigos nos dois momentos. É o grupo com transição para escolas municipais previstas (Trans 4) que se distingue claramente dos demais por ser o único a apresentar uma redução significativa do autoconceito na relação com os amigos entre o 5º e o 6º ano (Gráfico 11).

Tabela 125 - Médias de autoconceito não acadêmico no 5º e 6º ano conforme a transição escolar: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação

Variáveis	Ano		Trans 1 (n = 75)	Trans 2 (n = 37)	Trans 3 (n = 29)	Trans 4 (n = 63)	Trans 5 (n = 175)	Efeito de Interação	
								F (4, 374)	η^2_p
Aparência física	5º ano	M (DP)	3,37 (0,67)	3,40 (0,57)	3,48 (0,55)	3,39 (0,70)	3,38 (0,56)	1,38	0,015
	6º ano	M (DP)	3,34 (0,57)	3,18 (0,63)	3,37 (0,65)	3,10 (0,83)	3,27 (0,67)		
Competência física	5º ano	M (DP)	3,15 (0,61)	3,08 (0,62)	3,04 (0,67)	3,19 (0,60)	3,14 (0,59)	0,30	0,003
	6º ano	M (DP)	3,01 (0,61)	2,94 (0,66)	2,83 (0,78)	3,07 (0,64)	3,05 (0,70)		
Relação com os pais	5º ano	M (DP)	3,32 (0,71)	3,59 (0,48)	3,30 (0,76)	3,50 (0,55)	3,27 (0,58)	1,95	0,021
	6º ano	M (DP)	3,35 (0,65)	3,31 (0,67)	3,20 (0,81)	3,33 (0,65)	3,27 (0,69)		
Relação com os amigos	5º ano	M (DP)	3,23 (0,50)	3,17 (0,64)	3,10 (0,66)	3,30 (0,55)	3,18 (0,56)	2,39*	0,025
	6º ano	M (DP)	3,19 (0,53)	3,06 (0,48)	3,21 (0,65)	3,04 (0,57)	3,11 (0,60)		
		F (1, 374)	0,26	1,48	0,93	12,78***	3,01		
		π	0,038	0,226	0,174	0,945	0,409		
Não acadêmico	5º ano	M (DP)	3,26 (0,47)	3,29 (0,41)	3,22 (0,40)	3,33 (0,46)	3,24 (0,38)	1,71	0,018
	6º ano	M (DP)	3,21 (0,41)	3,10 (0,44)	3,14 (0,54)	3,12 (0,52)	3,16 (0,49)		

Nota: * p<0,05, ** p<0,01, ***p <0,001. Trans 1 (mesma escola municipal no 6º ano), Trans 2 (outra escola municipal, não prevista), Trans 3 (outra escola estadual, não prevista), Trans 4 (outra escola municipal, prevista) e Trans 5 (outra escola estadual, prevista).

Quanto à satisfação com a vida (Tabela 126), não se observou interação significativa entre o tempo e a transição escolar na satisfação com o *self*, *self*-comparado, amizade e família.

Observa-se efeito de interação, com pequena magnitude, sobre a dimensão satisfação com a escola. Não há diferenças significativas entre as médias de satisfação com a escola nos dois momentos para o grupo Trans 3. Para os demais grupos de transição escolar (Trans 1, Trans 2, Trans 4 e Trans 5) há redução significativa nas médias de satisfação com a escola entre o 5º e o 6º ano. Trans 1 e Trans 5 se distinguem dos outros por terem passado de níveis de satisfação com a escola significativamente mais baixos que Trans 4 no 5º ano para níveis que não se distinguem dos demais, e Trans 4 pela razão inversa. Assim, a diminuição da satisfação com a escola é mais intensa no grupo que transita para uma escola municipal prevista do que naqueles que transitem para uma escola estadual prevista ou que não mudem de escola (Gráfico 12).

Observou-se efeito de interação, com pequena magnitude quanto ao tempo e a transição escolar em satisfação com a vida - total. Não há diferenças significativas entre as

médias de satisfação com a vida - total nos dois momentos para o grupo Trans 1 ou para o grupo Trans 3. Para os demais grupos de transição escolar ocorre redução significativa das médias entre o 5º e o 6º ano. É de salientar a redução particularmente importante de Trans 2 e Trans 4 que passaram de maior satisfação com a vida total no 5º ano para níveis mais baixos que não se distinguem significativamente dos outros grupos no 6º ano (Gráfico 13).

Tabela 126 - Médias de satisfação com a vida no 5º e 6º ano conforme a transição escolar: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação

Variáveis	Ano		Trans 1 (n = 75)	Trans 2 (n = 37)	Trans 3 (n = 29)	Trans 4 (n = 63)	Trans 5 (n = 175)	Efeito de Interação	
								F (4, 374)	η^2_p
Self	5º ano	M (DP)	4,12 (0,87)	4,22 (0,69)	4,06 (0,91)	4,32 (0,59)	4,10 (0,82)	1,60	0,017
	6º ano	M (DP)	4,12 (0,73)	3,86 (0,76)	4,13 (1,02)	4,06 (0,75)	3,95 (0,79)		
Self-comparado	5º ano	M (DP)	2,28 (0,84)	2,62 (0,79)	2,65 (0,95)	2,35 (0,85)	2,59 (0,87)	1,15	0,012
	6º ano	M (DP)	2,27 (0,76)	2,27 (1,02)	2,60 (0,85)	2,13 (0,93)	2,39 (0,85)		
Amizade	5º ano	M (DP)	4,19 (0,78)	4,31 (0,55)	4,18 (0,68)	4,34 (0,57)	4,06 (0,72)	0,99	0,011
	6º ano	M (DP)	4,19 (0,63)	4,05 (0,64)	4,03 (0,76)	4,21 (0,59)	4,04 (0,74)		
Família	5º ano	M (DP)	4,42 (0,83)	4,71 (0,42)	4,41 (0,64)	4,63 (0,47)	4,39 (0,82)	1,35	0,014
	6º ano	M (DP)	4,42 (0,60)	4,36 (0,62)	4,34 (0,77)	4,50 (0,69)	4,32 (0,74)		
Escola	5º ano	M (DP)	3,77 (0,86)	4,04 (0,66)	4,12 (0,77)	4,20 (0,59)	3,80 (0,89)	2,80*	0,029
	6º ano	M (DP)	3,51 (0,93)	3,34 (0,81)	3,79 (0,75)	3,56 (0,75)	3,47 (0,91)		
		$F(1, 374)$	6,16*	21,18***	3,53	30,32***	21,30***		
		π	0,694	0,996	0,464	1,0	0,996		
Total	5º ano	M (DP)	3,71 (0,57)	3,94 (0,33)	3,85 (0,46)	3,92 (0,32)	3,75 (0,53)	2,87*	0,032
	6º ano	M (DP)	3,66 (0,41)	3,55 (0,38)	3,73 (0,48)	3,65 (0,41)	3,60 (0,48)		
		$F(1, 374)$	0,62	18,16***	1,23	13,83***	11,96**		
		π	0,164	0,989	0,196	0,959	0,931		

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Trans 1 (mesma escola municipal no 6º ano), Trans 2 (outra escola municipal, não prevista), Trans 3 (outra escola estadual, não prevista), Trans 4 (outra escola municipal, prevista) e Trans 5 (outra escola estadual, prevista).

Quanto ao monitoramento parental (Tabela 127), não se observou interação significativa entre o tempo e a transição escolar no monitoramento do pai, da mãe ou no monitoramento parental total.

Tabela 127 - Médias de monitoramento parental no 5º e 6º ano conforme a transição escolar: valores de F e η^2_p para os efeitos de interação

Variáveis	Ano		Trans 1 (n = 75)	Trans 2 (n = 37)	Trans 3 (n = 29)	Trans 4 (n = 63)	Trans 5 (n = 175)	Efeito de Interação	
								F (4, 374)	η^2_p
Pai	5º ano	M (DP)	1,50 (0,31)	1,55 (0,34)	1,29 (0,51)	1,55 (0,28)	1,29 (0,44)	2,04	0,021
	6º ano	M (DP)	1,42 (0,39)	1,39 (0,31)	1,31 (0,51)	1,47 (0,38)	1,30 (0,45)		
Mãe	5º ano	M (DP)	1,61 (0,27)	1,70 (0,23)	1,62 (0,29)	1,72 (0,26)	1,63 (0,27)	1,22	0,013
	6º ano	M (DP)	1,60 (0,30)	1,61 (0,30)	1,64 (0,31)	1,60 (0,36)	1,58 (0,37)		
Total	5º ano	M (DP)	1,56 (0,24)	1,63 (0,23)	1,47 (0,31)	1,64 (0,21)	1,48 (0,27)	1,66	0,018
	6º ano	M (DP)	1,52 (0,29)	1,51 (0,23)	1,49 (0,34)	1,54 (0,30)	1,45 (0,35)		

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Trans 1 (mesma escola municipal no 6º ano), Trans 2 (outra escola municipal, não prevista), Trans 3 (outra escola estadual, não prevista), Trans 4 (outra escola municipal, prevista) e Trans 5 (outra escola estadual, prevista).

Gráfico 6 – Interação entre o tempo e a transição escolar para reações psicológicas com componente depressivo

Gráfico 7 – Interação entre o tempo e a transição escolar para autoconceito total

Gráfico 8 – Interação entre o tempo e a transição escolar para autoconceito escolar geral

Gráfico 9 – Interação entre o tempo e a transição escolar para autoconceito em matemática

Gráfico 10 – Interação entre o tempo e a transição escolar para autoconceito acadêmico

Gráfico 11 – Interação entre o tempo e a transição escolar para autoconceito na relação com os amigos

Gráfico 12 – Interação entre o tempo e a transição escolar para satisfação com a escola

Gráfico 13 – Interação entre o tempo e a transição escolar para total de satisfação com a vida

Em resumo, averiguou-se efeito de interação entre tempo e escolaridade materna nas variáveis de autoconceito: escolar geral, em português, acadêmico, não acadêmico e autoconceito total. Houve diminuição do autoconceito na passagem do 5º para o 6º ano nos grupos com mães com ensino médio (EM 3) e superior (EM 4). Este último mostrou diminuição mais intensa entre os dois momentos.

Quanto ao efeito de interação entre o tempo e a transição escolar este foi estatisticamente significativo para as variáveis reações psicológicas com componente depressivo, autoconceito escolar geral, autoconceito em matemática, autoconceito acadêmico, autoconceito na relação com os amigos, autoconceito total, satisfação com a escola, satisfação com a vida – total. Os grupos Trans 1 e Trans 3 foram “tendencialmente” mais estáveis que os demais. O grupo Trans 1 apresentou diferença significativa apenas em autoconceito escolar geral e satisfação com a escola e o grupo Trans 3 não apresentou diferença significativa em nenhuma das variáveis. Em contrapartida, o grupo Trans 4 (mudança para uma escola municipal, prevista) mostrou aumento do estresse e diminuição em todas as demais variáveis apontadas; os grupos Trans 2 e Trans 5 apresentaram mudanças semelhantes, com a ressalva de que a diminuição do autoconceito na relação com os amigos foi menos intensa que no grupo Trans 4.

3.4 Regressão linear hierárquica

Como exposto no Método, análises de regressão por blocos, com método enter, permitiram detectar quais variáveis do 5º ano são os melhores preditores de desfechos no 6º ano: desempenho em português, desempenho em matemática, sintomas de estresse, habilidades sociais, autoconceito e satisfação com a vida. Foram comparados modelos de complexidade crescente, incluindo progressivamente os 6 blocos, de acordo com o esquema conceitual que norteou estas análises (ver 2.9.5. e fig 10). O modelo 1 inclui os indicadores sociodemográficos; o modelo 2 acrescenta a estes as variáveis relacionadas ao papel de estudante; o modelo 3, além dos dois primeiros blocos inclui variáveis relacionadas ao contexto dos pares; o modelo 4 considera também os sentimentos do estudante sobre si mesmo e as suas reações emocionais; o modelo 5 adiciona a percepção do suporte para cumprimento das tarefas adaptativas; finalmente, o modelo 6 considera a totalidade das variáveis preditoras, adicionando às anteriores as variáveis da transição escolar.

Todos os pressupostos da análise de regressão linear hierárquica foram atendidos, inclusive os de ausência de multicolinearidade e independência de resíduos. A

multicolinearidade foi averiguada através do VIF – fator de inflação de variância, com valores não superiores a 5. A independência de resíduos foi verificada por meio da estatística de Durbin Watson, com valores entre 1,6 e 2,4. Foram ainda respeitadas a proporção de sujeitos por variável (15 sujeitos por variável), em cada etapa do processo.

3.4.1 Preditores de desempenho acadêmico – português

Os resultados referentes ao desempenho em português se encontram na Tabela 128. O primeiro modelo prediz 5,3% da variância nos resultados da Prova Brasil - Português no 6º ano, tendo o sexo (ser menina) e o IDEB da escola como preditores. O segundo prediz 31,8% e as variáveis do primeiro bloco deixam de ser significativas. Desempenho em português, desempenho em matemática e autoconceito em português do bloco 2 são preditores, neste modelo e no terceiro, quarto, quinto e sexto modelo. O terceiro modelo prediz 32%, o quarto prediz 31,9%, o quinto modelo prediz 32,4% da variância do desempenho acadêmico em português no 6º ano. Ao serem acrescentadas as variáveis da transição, no sexto e último modelo, a variável rede de ensino se apresenta como um preditor significativo: a transição para uma escola estadual prediz resultados piores em português no 6º ano; o modelo prediz 33,1% da variância nos resultados.

Assim, os preditores significativos de desempenho em português no 6º ano são as variáveis do segundo bloco, relacionadas à tarefa adaptativa de ajustar-se às mudanças nas definições de papéis (Figura 11) e a variável rede de ensino do bloco de transição escolar. As variáveis relacionadas ao contexto dos pares, aos sentimentos sobre si mesmo e à percepção de suporte, inseridas nos modelos três, quatro e cinco, pouco contribuem ao poder explicativo do modelo final.

Figura 11 - Ilustração das variáveis predictoras da análise de regressão linear hierárquica, modelo final – variável dependente português 6º ano

	Preditores	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4		Modelo 5		Modelo 6	
		B(SE B)	β	B(SE B)	β	B(SE B)	B(SE B)	B(SE B)	β	B(SE B)	β	B(SE B)	β
Bloco1	Sexo	1,521(0,545)	0,140**	0,718(0,498)	0,066	0,331(0,557)	0,031	0,414(0,576)	0,038	0,398(0,584)	0,037	0,386(0,581)	0,036
	IDEB	1,436(0,432)	0,177**	0,401(0,384)	0,049	0,430(0,386)	0,053	0,434(0,388)	0,053	0,438(0,392)	0,054	0,218(0,404)	0,027
	Escolaridade materna	0,122(0,086)	0,076	0,009(0,075)	0,006	0,003(0,075)	0,002	0,011(0,075)	0,007	0,025(0,076)	0,015	0,019(0,076)	0,012
		F (3, 374) = 8,044*** R ² _a 0,053											
Bloco2	Desempenho Português			0,346(0,064)	0,318***	0,329(0,064)	0,302***	0,337(0,065)	0,310***	0,334(0,066)	0,307***	0,318(0,066)	0,292***
	Desempenho Matemática			0,285(0,077)	0,217***	0,268(0,077)	0,204**	0,254(0,078)	0,194**	0,242(0,080)	0,184**	0,245(0,080)	0,186**
	Responsabilidade			1,260(0,659)	0,092	1,248(0,680)	0,091	1,243(0,690)	0,091	1,221(0,711)	0,089	1,257(0,707)	0,092
	Aut. Escolar Geral			-0,066(0,568)	-0,008	0,050(0,574)	0,006	0,020(0,575)	0,002	-0,186(0,602)	-0,022	-0,189(0,599)	-0,022
	Aut. em Português			1,264(0,470)	0,155**	1,253(0,481)	0,154*	1,168(0,487)	0,144*	1,151(0,488)	0,141*	1,209(0,492)	0,149*
	Aut. em Matemática			-0,382(0,450)	-0,047	-0,294(0,459)	-0,037	-0,381(0,462)	-0,047	-0,456(0,464)	-0,057	-0,426(0,466)	-0,053
			F (9, 368) = 20,500*** R ² _a 0,318										
Bloco3	Empatia					1,095(0,694)	0,079	1,065(0,713)	0,077	1,044(0,722)	0,075	0,905(0,721)	0,065
	Aut. relação amigos					-0,718(0,481)	-0,076	-0,708(0,497)	-0,074	-0,633(0,510)	-0,067	-0,648(0,507)	-0,068
	Aut. aparência física					-0,139(0,419)	-0,016	-0,304(0,451)	-0,034	-0,295(0,454)	-0,033	-0,173(0,454)	-0,020
	Aut. competência física					-0,330(0,470)	-0,037	-0,399(0,480)	-0,045	-0,303(0,483)	-0,034	-353(0,481)	-0,040
					F (13, 364) = 14,644*** R ² _a 0,320								
Bloco4	Aut. global							1,114(0,659)	0,092	0,970(0,667)	0,080	0,947(0,663)	0,079
	Satisfação - <i>Self</i>							-0,252(0,347)	-0,037	-0,850(0,447)	-0,126	-0,806(0,445)	-0,120
	Satisfação <i>Self</i> -comparado							0,216(0,291)	0,035	0,237(0,293)	0,038	0,233(0,293)	0,038
	Sintomas de estresse							-0,188(0,377)	-0,023	-0,115(0,378)	-0,014	-0,047(0,377)	-0,006
							F (17, 360) = 11,394*** R ² _a 0,319						
Bloco5	Monitoramento da mãe									-1,075(0,964)	-0,055	-1,195(0,961)	-0,061
	Monitoramento do pai									0,279(0,623)	0,021	-0,026(0,637)	-0,002
	Satisfação - família									0,866(0,469)	0,119	0,847(0,467)	0,117
	Satisfação - amigas									-0,156(0,500)	-0,020	-0,163(0,498)	-0,021
	Satisfação - escola									0,555(0,416)	0,086	0,478(0,416)	0,074
							F (22, 355) = 9,207*** R ² _a 0,324						
Bloco6	Mudança de Escola											-0,709(0,706)	-0,053
	Rede de Ensino											-1,427(0,597)	-0,132*
												F (24, 353) = 8,768*** R ² _a 0,331	

3.4.2 Preditores de desempenho acadêmico - matemática

A Tabela 129 apresenta os resultados referentes ao desempenho em matemática no 6º ano. O primeiro modelo prediz 2,6% da variância nos resultados e tem o IDEB da escola como preditor significativo. Quando se introduzem as variáveis relacionadas ao papel de estudante, no segundo modelo, o IDEB deixa de ser preditor; desempenho em português, desempenho em matemática e autoconceito em matemática, avaliados no 5º ano, respondem por 29,2% da variação nos resultados do 6º ano. No terceiro modelo, com a entrada das variáveis relacionadas ao contexto dos pares, não há alteração nos preditores, apenas um aumento de 0,1% na variância explicada pelo modelo. Incremento da mesma magnitude é observado no quarto modelo, que introduz o bloco de variáveis relacionadas a sentimentos sobre si mesmo e reações emocionais. A variável satisfação com o *self*-comparado passa a figurar entre os preditores significativos de desempenho em matemática no 6º ano. Com a introdução das variáveis relacionadas à percepção de suporte, no quinto modelo, há um incremento de 1,3% no poder de predição, acrescidas as variáveis monitoramento da mãe (preditor negativo) e a satisfação com a família. Com a adição das variáveis relacionadas à transição, do sexto modelo, não houve acréscimo de preditores e este modelo explica 30,7%.

O modelo final explica então 30,7% da variância nos resultados de matemática no 6º ano. Os preditores significativos são desempenho em português, desempenho em matemática, autoconceito em matemática, satisfação com *self* comparado, monitoramento da mãe e satisfação com a família, avaliados no 5º ano (Figura 12).

Figura 12 - Ilustração das variáveis preditoras da análise de regressão linear hierárquica, modelo final – variável dependente matemática 6º ano

	Preditores	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4		Modelo 5		Modelo 6		
		B(SE B)	β	B(SE B)	β	B(SE B)	B(SE B)	B(SE B)	β	B(SE B)	β	B(SE B)	β	
Bloco1	Sexo	-0,521(0,417)	-0,064	-0,304(0,383)	-0,037	-0,248(0,429)	-0,030	-0,139(0,442)	-0,017	-0,135(0,446)	-0,017	-0,139(0,446)	-0,017	
	IDEB	1,043(0,331)	0,170**	0,058(0,295)	0,009	0,109(0,297)	0,018	0,157(0,298)	0,026	0,123(0,299)	0,020	0,023(0,310)	0,004	
	Escolaridade materna	-0,008(0,066)	-0,007	-0,050(0,057)	-0,041	-0,043(0,058)	-0,035	-0,044(0,058)	-0,036	-0,024(0,058)	-0,020	-0,031(0,058)	-0,025	
		F (3, 374) = 4,403** R ² _a 0,026												
Bloco2	Desempenho Português			0,115(0,049)	0,140*	0,108(0,050)	0,132*	0,115(0,050)	0,140*	0,119(0,050)	0,145*	0,114(0,050)	0,138*	
	Desempenho Matemática			0,390(0,059)	0,393***	0,399(0,060)	0,402***	0,387(0,060)	0,390***	0,372(0,061)	0,375***	0,372(0,061)	0,376***	
	Responsabilidade			0,703(0,506)	0,068	0,962(0,523)	0,093	0,926(0,530)	0,090	1,054(0,543)	0,102	1,062(0,543)	0,103	
	Aut. Escolar Geral			0,058(0,437)	0,009	0,016(0,441)	0,002	-0,019(0,442)	-0,003	-0,010(0,460)	-0,002	-0,016(0,460)	-0,003	
	Aut. em Português			-0,093(0,361)	-0,015	0,027(0,370)	0,004	-0,007(0,374)	-0,001	-0,018(0,373)	-0,003	0,036(0,378)	0,006	
	Aut. em Matemática			0,746(0,345)	0,123*	0,824(0,353)	0,136*	0,747(0,355)	0,123*	0,686(0,354)	0,113*	0,725(0,358)	0,120*	
			F (9, 368) = 18,306*** R ² _a 0,292											
Bloco3	Empatia					-0,912(0,534)	-0,087	-0,908(0,547)	-0,087	-0,804(0,551)	-0,077	-0,852(0,554)	-0,081	
	Aut. relação amigos					-0,179(0,370)	-0,025	-0,071(0,382)	-0,010	0,028(0,389)	0,004	0,018(0,390)	0,003	
	Aut. aparência física					0,130(0,322)	0,019	0,032(0,346)	0,005	0,039(0,346)	0,006	0,087(0,349)	0,013	
	Aut. competência física					-0,174(0,362)	-0,026	-0,237(0,368)	-0,035	-0,177(0,369)	-0,027	-0,200(0,370)	-0,030	
			F (13, 364) = 13,030*** R ² _a 0,293											
Bloco4	Aut. global							0,445(0,506)	0,049	0,255(0,509)	0,028	0,242(0,510)	0,027	
	Satisfação - <i>Self</i>							0,043(0,267)	0,008	-0,327(0,342)	-0,064	-0,313(0,342)	-0,062	
	Satisfação <i>Self</i> -comparado							0,448(0,224)	0,096*	0,462(0,224)	0,099*	0,474(0,225)	0,102*	
	Sintomas de estresse							-0,295(0,290)	-0,048	-0,242(0,289)	-0,039	-0,223(0,290)	-0,036	
			F (17, 360) = 10,283*** R ² _a 0,295											
Bloco5	Monitoramento da mãe									-1,800(0,736)	-0,122*	-1,819(0,739)	-0,123*	
	Monitoramento do pai									0,006(0,476)	0,001	-0,130(0,489)	-0,013	
	Satisfação - família									0,869(0,358)	0,158*	0,871(0,359)	0,159*	
	Satisfação - amigas									-0,268(0,382)	-0,046	-0,277(0,383)	-0,048	
	Satisfação - escola									0,292(0,318)	0,060	0,264(0,319)	0,054	
			F (22, 355) = 8,613*** R ² _a 0,308											
Bloco6	Mudança de Escola											0,042(0,542)	0,004	
	Rede de Ensino											-0,472(0,459)	-0,058	
				F (24, 353) = 7,946*** R ² _a 0,307										

3.4.3 Preditores de sintomas de estresse

Na Tabela 130 encontram-se os resultados da variância de sintomas de estresse no 6º ano. O primeiro modelo com os indicadores sócio-demográficos prediz 4,9% e tem como preditor significativo o sexo, ser menina, que será significativo em todos os modelos, e também, como um preditor negativo, o IDEB da escola. Com a inclusão das variáveis relacionadas às mudanças nas definições de papéis no segundo modelo são mantidas as variáveis significativas do primeiro modelo e se agregam os preditores negativos responsabilidade e autoconceito em português, predizendo 7,6% da variância do sintoma de estresse. O terceiro modelo, que acrescenta as variáveis relacionadas ao contexto dos pares, não altera os resultados anteriores. No quarto modelo, com a entrada das variáveis relacionadas a sentimentos sobre si mesmo e reações emocionais, observa-se um acréscimo de 20,5%, predizendo desta forma 28,1% da variância dos sintomas de estresse do 6º ano. Dos blocos anteriores são mantidos os preditores sexo e o autoconceito em português, ao passo que do terceiro bloco é incluído o preditor sintomas de estresse, que se mantém até o modelo final como o melhor preditor de sintomas de estresse no 6º ano. Com a introdução das variáveis relacionadas à percepção de suporte, no quinto modelo, é acrescentada a variável autoconceito escolar geral, que se refere a mudanças nas definições de papéis, do segundo bloco, explicando 27,8% da variância de sintomas de estresse. As variáveis da transição, introduzidas no sexto modelo, elevam para 28,7% a porcentagem da variância nos resultados de sintomas de estresse no 6º ano explicada pelo modelo final. O IDEB volta a fazer parte do modelo como um preditor negativo de estresse. Outros preditores negativos no modelo final são autoconceito em português e transição para uma escola estadual. Ser do sexo feminino, ter melhor autoconceito escolar geral e ter mais sintomas de estresse no 5º ano são preditores positivos de sintomas de estresse no 6º ano (Figura 13).

Figura 13 - Ilustração das variáveis preditoras da análise de regressão linear hierárquica, modelo final – variável dependente sintomas de estresse 6º ano

Tabela 130 - Modelos de regressão sintomas de estresse

	Preditores	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4		Modelo 5		Modelo 6	
		B(SE B)	β	B(SE B)	β	B(SE B)	B(SE B)	B(SE B)	β	B(SE B)	β	B(SE B)	β
Bloco1	Sexo	0,283(0,074)	0,191***	0,320(0,079)	0,217***	0,328(0,089)	0,222***	0,207(0,081)	0,140**	0,221(0,082)	0,150**	0,220(0,082)	0,149**
	IDEB	-0,147(0,059)	-0,133*	-0,127(0,061)	-0,115*	-0,120(0,061)	-0,109*	-0,092(0,054)	-0,083	-0,096(0,055)	-0,087	-0,131(0,057)	-0,118*
	Escolaridade materna	0,004(0,012)	0,019	0,007(0,012)	0,031	0,008(0,012)	0,038	0,003(0,011)	0,015	0,005(0,011)	0,023	0,004(0,011)	0,017
		F (3, 374) = 7,515***											
		R^2_a 0,049											
Bloco2	Desempenho Português			0,000(0,010)	0,000	0,000(0,010)	0,002	0,003(0,009)	0,021	0,004(0,009)	0,028	0,002(0,009)	0,013
	Desempenho Matemática			-0,006(0,012)	-0,033	-0,008(0,012)	-0,042	-0,001(0,011)	-0,005	0,000(0,011)	0,001	0,001(0,011)	0,003
	Responsabilidade			-0,237(0,104)	-0,128*	-0,233(0,108)	-0,125*	-0,105(0,097)	-0,057	-0,094(0,100)	-0,050	-0,089(0,100)	-0,048
	Aut. Escolar Geral			0,131(0,090)	0,112	0,125(0,091)	0,107	0,154(0,081)	0,132	0,181(0,085)	0,155*	0,180(0,084)	0,154*
	Aut. em Português			-0,191(0,075)	-0,172*	-0,181(0,076)	-0,163*	-0,149(0,068)	-0,134*	-0,147(0,069)	-0,133*	-0,134(0,069)	-0,121*
	Aut. em Matemática			-0,012(0,071)	-0,011	0,008(0,073)	0,008	0,037(0,065)	0,034	0,030(0,065)	0,027	0,038(0,066)	0,034
				F (9, 368) = 4,449***									
				R^2_a 0,076									
Bloco3	Empatia					0,038(0,110)	0,020	-0,052(0,100)	-0,027	-0,023(0,102)	-0,012	-0,043(0,101)	-0,023
	Aut. relação amigos					0,002(0,076)	0,002	0,051(0,070)	0,039	0,074(0,072)	0,057	0,071(0,071)	0,055
	Aut. aparência física					-0,129(0,066)	-0,108	-0,007(0,063)	-0,006	-0,015(0,064)	-0,012	0,004(0,064)	0,003
	Aut. competência física					0,033(0,075)	0,028	-0,004(0,067)	-0,003	0,006(0,068)	0,005	-0,002(0,068)	-0,002
						F (13, 364) = 3,377***							
						R^2_a 0,076							
Bloco4	Aut. global							-0,134(0,092)	-0,082	-0,148(0,094)	-0,090	-0,152(0,093)	-0,093
	Satisfação - <i>Self</i>							0,003(0,049)	0,003	0,004(0,063)	0,004	0,010(0,063)	0,011
	Satisfação <i>Self</i> -comparado							0,025(0,041)	0,029	0,028(0,041)	0,033	0,029(0,041)	0,035
	Sintomas de estresse							0,516(0,053)	0,467***	0,519(0,053)	0,470***	0,528(0,053)	0,478***
								F (17, 360) = 9,647***					
								R^2_a 0,281					
Bloco5	Monitoramento da mãe									-0,115(0,136)	-0,043	-0,130(0,135)	-0,049
	Monitoramento do pai									-0,052(0,088)	-0,029	-0,100(0,090)	-0,056
	Satisfação - família									0,105(0,066)	0,106	0,104(0,066)	0,105
	Satisfação - amizades									-0,087(0,070)	-0,083	-0,089(0,070)	-0,085
	Satisfação - escola									-0,021(0,059)	-0,024	-0,033(0,058)	-0,037
										F (22, 355) = 7,608***			
										R^2_a 0,278			
Bloco6	Mudança de Escola											-0,065(0,099)	-0,036
	Rede de Ensino											-0,204(0,084)	-0,139*
												F (24, 354) = 7,318***	
												R^2_a 0,287	

3.4.4 Preditores de habilidades sociais

A Tabela 131 apresenta os resultados referentes às habilidades sociais no 6º ano. O primeiro modelo prediz 7,4% da variância nos resultados e tem o sexo, ser menina, como preditor significativo, um resultado que se mantém nos demais modelos. Acrescidas as variáveis do segundo bloco, relacionadas ao papel do estudante, um preditor significativo é responsabilidade, que aumenta em 9,3% a variância explicada das habilidades sociais e se mantém significativo nos demais modelos. Com a entrada das variáveis relacionadas ao contexto dos pares no terceiro modelo é incluído o preditor empatia, avaliado no 5º ano; este modelo prediz 21,8%. O quarto modelo, que introduz o bloco de variáveis relacionadas a sentimentos sobre si mesmo e reações emocionais, agrega ao conjunto de preditores de forma negativa o desempenho em matemática, porém com uma redução de 0,6% no poder preditivo do modelo. Com a introdução das variáveis relacionadas à percepção de suporte, no quinto modelo, não há alteração nos preditores, mas sim uma recuperação dos 0,6% diminuídos anteriormente. O sexto e último modelo, com o acréscimo das variáveis da transição escolar, explica 22,5% da variância nos resultados. Além das variáveis anteriores, a variável mudança de escola é um preditor de habilidades sociais.

O modelo final explica então 22,5% da variância nos resultados de habilidades sociais no 6º ano. Os preditores significativos são sexo, dois preditores relacionados às mudanças de papéis (responsabilidade e desempenho em matemática), um preditor relacionando as mudanças de contexto (empatia) avaliados no 5º ano e um preditor de transição escolar (mudança de escola). Ser menina, perceber-se com mais habilidades sociais no 5º ano e permanecer na mesma escola após a transição são preditores positivos, ao passo que ter melhor desempenho em matemática no 5º ano é um preditor negativo de habilidades sociais auto percebidas no 6º ano (Figura 14).

Figura 14 - Ilustração das variáveis preditoras da análise de regressão linear hierárquica, modelo final – variável dependente habilidades sociais 6º ano

Tabela 131 - Modelos de regressão habilidades sociais

	Preditores	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4		Modelo 5		Modelo 6	
		B(SE B)	β	B(SE B)	β	B(SE B)	B(SE B)	B(SE B)	β	B(SE B)	β	B(SE B)	β
Bloco1	Sexo	0,194(0,034)	0,280***	0,166(0,035)	0,240***	0,128(0,038)	0,185**	0,128(0,040)	0,185**	0,118(0,040)	0,170**	0,118(0,040)	0,171**
	IDEB	0,033(0,027)	0,064	0,019(0,027)	0,037	0,008(0,026)	0,016	0,010(0,027)	0,019	0,018(0,027)	0,034	0,011(0,028)	0,022
	Escolaridade materna	-0,005(0,005)	-0,049	-0,003(0,005)	-0,033	-0,006(0,005)	-0,055	-0,006(0,005)	-0,054	-0,006(0,005)	-0,063	-0,008(0,005)	-0,076
		F (3, 374) = 11,010***											
		R^2_a 0,074											
Bloco2	Desempenho Português			0,001(0,005)	0,020	0,002(0,004)	0,022	0,002(0,004)	0,030	0,002(0,005)	0,026	0,002(0,005)	0,029
	Desempenho Matemática			-0,008(0,005)	-0,094	-0,010(0,005)	-0,121	-0,011(0,005)	-0,131*	-0,011(0,006)	-0,131*	-0,011(0,005)	-0,135*
	Responsabilidade			0,245(0,047)	0,281***	0,190(0,047)	0,218***	0,187(0,047)	0,214***	0,159(0,049)	0,182**	0,157(0,049)	0,180**
	Aut. Escolar Geral			0,020(0,040)	0,037	0,038(0,039)	0,070	0,035(0,040)	0,065	0,006(0,041)	0,010	0,004(0,041)	0,007
	Aut. em Português			0,018(0,033)	0,034	-0,010(0,033)	-0,020	-0,015(0,033)	-0,029	-0,019(0,034)	-0,037	-0,008(0,034)	-0,016
				0,030(0,032)	0,057	0,012(0,031)	0,024	0,008(0,032)	0,015	0,006(0,032)	0,011	0,015(0,032)	0,030
				F (9, 368) = 9,379***									
				R^2_a 0,167									
Bloco3	Empatia					0,241(0,048)	0,272***	0,234(0,049)	0,264***	0,219(0,050)	0,247***	0,220(0,050)	0,248***
	Aut. relação amigos					-0,008(0,033)	-0,014	-0,008(0,034)	-0,014	-0,010(0,035)	-0,017	-0,012(0,035)	-0,020
	Aut. aparência física					0,009(0,029)	0,015	-0,002(0,031)	-0,004	0,002(0,031)	0,003	0,003(0,031)	0,005
	Aut. competência física					0,003(0,032)	0,006	-0,003(0,033)	-0,006	-0,004(0,033)	-0,008	-0,006(0,033)	-0,010
						F (13, 364) = 9,064***							
						R^2_a 0,218							
Bloco4	Aut. global							0,043(0,045)	0,055	0,057(0,046)	0,074	0,056(0,046)	0,072
	Satisfação - <i>Self</i>							0,009(0,024)	0,022	0,004(0,031)	0,010	0,004(0,031)	0,009
	Satisfação <i>Self</i> -comparado							0,015(0,020)	0,038	0,013(0,020)	0,033	0,018(0,020)	0,045
	Sintomas de estresse							-0,007(0,026)	-0,014	-0,009(0,026)	-0,018	-0,011(0,026)	-0,022
								F (17, 360) = 6,984***					
								R^2_a 0,212					
Bloco5	Monitoramento da mãe									0,110(0,066)	0,088	0,119(0,066)	0,095
	Monitoramento do pai									0,028(0,043)	0,033	0,020(0,044)	0,023
	Satisfação - família									-0,048(0,032)	-0,104	-0,045(0,032)	-0,097
	Satisfação - amizades									0,001(0,034)	0,001	-0,002(0,034)	-0,003
	Satisfação - escola									0,053(0,029)	0,127	0,053(0,029)	0,128
										F (22, 355) = 5,773***			
										R^2_a 0,218			
Bloco6	Mudança de Escola											0,105(0,049)	0,122*
	Rede de Ensino											0,019(0,041)	0,027
												F (24, 353) = 5,555***	
												R^2_a 0,225	

3.4.5 Preditores de autoconceito

A Tabela 132 apresenta os resultados referentes ao autoconceito no 6º ano. O primeiro modelo prediz 2,9%, tendo o sexo e a escolaridade materna como preditores negativos, neste e nos demais modelos. O segundo modelo prediz 20,7% e inclui, do segundo bloco, as seguintes variáveis referentes ao papel do estudante: responsabilidade, autoconceito escolar geral, autoconceito em português e autoconceito em matemática. No terceiro modelo, com a entrada das variáveis relacionadas ao contexto dos pares, mantêm-se as variáveis responsabilidade e autoconceito escolar geral e são acrescentadas as variáveis autoconceito na relação com os amigos e autoconceito em aparência física; este modelo prediz 24,9% da variância do autoconceito no 6º ano. No quarto modelo, quando se introduzem as variáveis relacionadas a sentimentos sobre si mesmo e reações emocionais, eleva-se para 28,2% a porcentagem da variância de autoconceito explicada pelo modelo e emergem como preditores significativos e negativos a satisfação com o self-comparado e sintomas de estresse; também há uma alteração quanto aos preditores do 3º bloco, que deixam de ser significativos. No quinto modelo, com a introdução das variáveis relacionadas à percepção de suporte, há um incremento de 1,8% na variância explicada, a satisfação com a escola aparece como um preditor significativo e dos modelos anteriores permanecem como preditores significativos o sexo, a escolaridade materna e sintomas de estresse. Acrescido o sexto modelo, além das variáveis anteriores são preditores o monitoramento do pai e as variáveis de transição, mudança de escola e rede de ensino, predizendo 32,3% da variância do autoconceito no 6º ano. São preditores negativos do modelo final: ser menina, a escolaridade materna e os sintomas de estresse. Os preditores positivos são monitoramento do pai, satisfação com a escola, ter ficado na mesma escola e a transição para uma escola estadual (Figura 15).

Figura 15 - Ilustração das variáveis preditoras da análise de regressão linear hierárquica, modelo final – variável dependente autoconceito 6º ano

Tabela 132 - Modelos de regressão autoconceito

	Preditores	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4		Modelo 5		Modelo 6	
		B(SE B)	β	B(SE B)	β	B(SE B)	B(SE B)	B(SE B)	β	B(SE B)	β	B(SE B)	β
Bloco1	Sexo	-0,118(0,043)	-0,140**	-0,134(0,042)	-0,158**	-0,108(0,046)	-0,128*	-0,097(0,046)	-0,114*	-0,103(0,046)	-0,122*	-0,102(0,046)	-0,120*
	IDEB	0,018(0,034)	0,029	-0,001(0,032)	-0,002	-0,017(0,032)	-0,027	-0,028(0,031)	-0,044	-0,025(0,031)	-0,040	-0,009(0,032)	-0,014
	Escolaridade materna	-0,018(0,007)	-0,142**	-0,014(0,006)	-0,111*	-0,016(0,006)	-0,123*	-0,015(0,006)	-0,115*	-0,014(0,006)	-0,112*	-0,015(0,006)	-0,118*
F (3, 374) = 4,725** R ² _a 0,029													
Bloco2	Desempenho Português			-0,004(0,005)	-0,051	-0,002(0,005)	-0,021	-0,003(0,005)	-0,034	-0,004(0,005)	-0,051	-0,003(0,005)	-0,029
	Desempenho Matemática			-0,001(0,006)	-0,014	0,000(0,006)	0,002	-0,001(0,006)	-0,008	-0,002(0,006)	-0,022	-0,003(0,006)	-0,027
	Responsabilidade			0,199(0,056)	0,186***	0,0156(0,056)	0,146**	0,119(0,055)	0,112*	0,107(0,057)	0,101	0,102(0,056)	0,096
	Aut. Escolar Geral			0,099(0,048)	0,147*	0,098(0,047)	0,146*	0,091(0,046)	0,135*	0,049(0,048)	0,072	0,047(0,047)	0,070
	Aut. em Português			0,084(0,040)	0,133*	0,060(0,040)	0,094	0,052(0,039)	0,081	0,050(0,039)	0,079	0,055(0,039)	0,086
	Aut. em Matemática			0,094(0,038)	0,149*	0,057(0,038)	0,091	0,055(0,037)	0,088	0,051(0,037)	0,081	0,057(0,037)	0,090
F (9, 368) = 11,967*** R ² _a 0,207													
Bloco3	Empatia					0,005(0,057)	0,005	0,016(0,057)	0,015	-0,005(0,057)	-0,005	0,010(0,057)	0,009
	Aut. relação amigos					0,097(0,040)	0,131*	0,070(0,040)	0,094	0,065(0,041)	0,087	0,065(0,040)	0,087
	Aut. aparência física					0,094(0,034)	0,137**	0,063(0,036)	0,091	0,066(0,036)	0,096	0,055(0,036)	0,079
	Aut. competência física					0,038(0,039)	0,055	0,047(0,039)	0,068	0,055(0,038)	0,080	0,059(0,038)	0,085
F (13, 364) = 10,590*** R ² _a 0,249													
Bloco4	Aut. global							-0,010(0,053)	-0,011	-0,019(0,053)	-0,020	-0,018(0,052)	-0,019
	Satisfação - <i>Self</i>							0,032(0,028)	0,061	-0,042(0,036)	-0,080	-0,047(0,035)	-0,089
	Satisfação <i>Self</i> -comparado							-0,047(0,023)	-0,097*	-0,045(0,023)	-0,093	-0,040(0,023)	-0,083
	Sintomas de estresse							-0,102(0,030)	-0,161**	-0,094(0,030)	-0,149**	-0,103(0,030)	-0,163**
F (17, 360) = 9,699*** R ² _a 0,282													
Bloco5	Monitoramento da mãe									-0,026(0,077)	-0,017	-0,006(0,076)	-0,004
	Monitoramento do pai									0,076(0,050)	0,074	0,099(0,050)	0,097*
	Satisfação - família									0,045(0,037)	0,079	0,050(0,037)	0,088
	Satisfação - amizades									0,033(0,040)	0,055	0,032(0,039)	0,053
	Satisfação - escola									0,071(0,033)	0,140*	0,079(0,033)	0,156*
F (22, 355) = 8,351*** R ² _a 0,300													
Bloco6	Mudança de Escola											0,167(0,055)	0,158**
	Rede de Ensino											0,161(0,047)	0,191**
												F (24, 353) = 8,508*** R ² _a 0,323	

3.4.6 Preditores de satisfação com a vida

A Tabela 133 apresenta os resultados referentes à satisfação com a vida no 6º ano. O primeiro modelo, com variáveis sociodemográficas, não é significativo. Acrescidas as variáveis relacionadas ao papel de estudante no segundo modelo, o sexo, ser menina, do primeiro modelo, emerge como preditor significativo e prediz 5,3% da variância nos resultados. No terceiro modelo, com a entrada das variáveis relacionadas ao contexto dos pares, o sexo não mais prediz satisfação com a vida. Empatia é um preditor significativo, com incremento de 1,8%. Com a inclusão, no quarto bloco, das variáveis relacionadas a sentimentos sobre si mesmo e reações emocionais, é mantida a variável empatia do modelo anterior e acrescida a variável satisfação com o *self*. Este modelo prediz 7,9% da variância nos resultados de satisfação com a vida no 6º ano. No quinto bloco, incluídas as variáveis relacionadas à percepção do suporte, a variável satisfação com o self deixa de ser significativa e são acrescidas as variáveis monitoramento do pai e satisfação com a escola. A porcentagem da variância explicada pelo modelo se eleva para 10,4%. O sexto e último modelo prediz 11,5%, mantendo os preditores do quinto modelo além das variáveis de transição escolar, mudança de escola e rede de ensino. O modelo final explica então 11,5% da variância nos resultados de satisfação com a vida no 6º ano e contém variáveis relacionadas ao contexto dos pares, percepção do suporte e transição escolar. São então preditores positivos neste modelo final a empatia, o monitoramento do pai, a satisfação com a escola, ter ficando na mesma escola e na transição ir para uma escola estadual (Figura 16).

Figura 16 - Ilustração das variáveis preditoras da análise de regressão linear hierárquica, modelo final – variável dependente satisfação com a vida 6º ano

Tabela 133 - Modelos de regressão satisfação com a vida

	Preditores	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4		Modelo 5		Modelo 6	
		B(SE B)	β	B(SE B)	β	B(SE B)	B(SE B)	B(SE B)	β	B(SE B)	β	B(SE B)	β
Bloco1	Sexo	0,111(0,047)	0,122*	0,099(0,049)	0,109*	0,042(0,055)	0,046	0,038(0,056)	0,042	0,025(0,056)	0,027	0,026(0,056)	0,029
	IDEB	0,043(0,037)	0,063	0,021(0,038)	0,030	0,012(0,038)	0,017	0,014(0,038)	0,021	0,018(0,038)	0,026	0,029(0,039)	0,043
	Escolaridade materna	-0,005(0,007)	-0,034	-0,003(0,007)	-0,022	-0,005(0,007)	-0,035	-0,005(0,007)	-0,037	-0,004(0,007)	-0,032	-0,005(0,007)	-0,038
		F (3, 374) = 2,262											
		R^2_a 0,010											
Bloco2	Desempenho Português			0,000(0,006)	-0,002	-0,001(0,006)	-0,006	0,000(0,006)	0,003	-0,001(0,006)	-0,014	0,000(0,006)	0,001
	Desempenho Matemática			0,004(0,008)	0,033	0,002(0,008)	0,017	0,000(0,008)	0,001	-0,001(0,008)	-0,013	-0,002(0,008)	-0,017
	Responsabilidade			0,110(0,065)	0,096	0,064(0,067)	0,056	0,041(0,067)	0,036	0,022(0,068)	0,019	0,017(0,068)	0,015
	Aut. Escolar Geral			0,077(0,056)	0,107	0,099(0,056)	0,138	0,090(0,056)	0,125	0,036(0,058)	0,049	0,034(0,058)	0,048
	Aut. em Português			0,035(0,046)	0,051	0,007(0,047)	0,010	-0,003(0,047)	-0,004	-0,006(0,047)	-0,009	-0,001(0,047)	-0,001
	Aut. em Matemática			0,042(0,044)	0,063	0,033(0,045)	0,049	0,024(0,045)	0,036	0,019(0,045)	0,028	0,025(0,045)	0,037
				F (9, 368) = 3,363**									
				R^2_a 0,053									
Bloco3	Empatia					0,203(0,068)	0,175**	0,188(0,069)	0,162**	0,169(0,070)	0,146**	0,181(0,069)	0,156**
	Aut. relação amigos					0,009(0,047)	0,011	0,002(0,048)	0,003	0,005(0,049)	0,006	0,004(0,049)	0,005
	Aut. aparência física					0,000(0,041)	0,001	-0,032(0,044)	-0,043	-0,023(0,044)	-0,032	-0,032(0,044)	-0,043
	Aut. competência física					-0,051(0,046)	-0,068	-0,064(0,047)	-0,086	-0,063(0,047)	-0,086	-0,061(0,046)	-0,082
						F (13, 364) = 3,210***							
				R^2_a 0,071									
Bloco4	Aut. global							0,034(0,064)	0,034	0,025(0,064)	0,025	0,026(0,064)	0,026
	Satisfação - <i>Self</i>							0,069(0,034)	0,122*	0,017(0,043)	0,030	0,013(0,043)	0,023
	Satisfação <i>Self</i> -comparado							0,026(0,028)	0,049	0,027(0,028)	0,051	0,031(0,028)	0,060
	Sintomas de estresse							-0,045(0,037)	-0,066	-0,039(0,036)	-0,057	-0,046(0,036)	-0,067
								F (17, 360) = 2,890***					
				R^2_a 0,079									
Bloco5	Monitoramento da mãe									-0,078(0,093)	-0,047	-0,061(0,093)	-0,037
	Monitoramento do pai									0,138(0,060)	0,125*	0,155(0,061)	0,141*
	Satisfação - família									-0,003(0,045)	-0,005	0,001(0,045)	0,002
	Satisfação - amizades									0,001(0,048)	0,001	-0,001(0,048)	-0,001
	Satisfação - escola									0,114(0,040)	0,210**	0,120(0,040)	0,221**
										F (22, 355) = 2,983***			
										R^2_a 0,104			
Bloco6	Mudança de Escola											0,146(0,068)	0,130*
	Rede de Ensino											0,128(0,057)	0,141*
												F (24, 353) = 3,039***	
												R^2_a 0,115	

3.5 Transição escolar segundo as crianças

Nesta seção são apresentados os resultados do QTESC, em que as crianças, depois da transição, compararam o 5º e o 6º ano quanto às amizades, ao monitoramento parental, mudança de escola, novas disciplinas, professores e o período das aulas.

As porcentagens de respostas a cada item para a turma como um todo são apresentadas na Tabela 134. Quanto aos relacionamentos com os amigos, as crianças percebem de forma satisfatória os novos contatos, como *conheci novas pessoas* (sim, foi bom 82,2%) e *ganhei amigos novos* (sim, foi bom 85,8%) enquanto que a perda dos amigos do 5º ano foi sentida como negativa para 45,4% (sim, foi ruim).

Quanto ao monitoramento parental, as crianças percebem que suas mães mantêm a preocupação com as amizades, 54,4% dizem que suas mães continuam preocupadas, 44,1% dizem que elas estão mais preocupadas e que isto é bom. Com relação aos estudos 68,9% relatam que suas mães não diminuíram a atenção aos estudos e 63,3% das crianças percebem que suas mães estão acompanhando mais seus estudo e que isso é bom.

Apenas 19,5% das crianças não mudaram de escola; a mudança foi boa para 48,3% e ruim para 10,6%. Entre as que mudaram 68,6% foram para uma escola maior (56,2% acharam esta uma boa mudança) e apenas 23,2% mudaram para uma escola menor. Quanto à mudança de período a principal mudança percebida é das crianças que mudaram para o período da tarde, e esta mudança foi percebida como boa para 29,8% e como ruim para 19,8%.

Com relação às matérias 55,1% das crianças acham que as matérias não ficaram mais fáceis no 6º ano. Das 77,6% que acharam que as matérias ficaram mais difíceis, 31,7% acham que isto é bom e 33,5% acham que isto é ruim. As crianças em sua grande maioria avaliam que no 6º ano há mais professores e 64,9% das crianças acredita que está é uma mudança positiva.

Tabela 134 - Porcentagem de respostas para o questionário de transição escolar segundo as crianças aplicado no 6º ano

Itens	Porcentagem (%)			
	Não	Sim foi bom	Sim foi ruim	Sim foi indiferente
1.Conheci novas pessoas no 6º ano	3,7	82,8	2,4	11,1
2.Troquei de escola	19,5	48,3	10,6	21,6
3.Minha mãe se preocupa menos com as minhas amizades	54,9	21,9	9,5	13,7
4.As matérias ficaram mais fáceis no 6º ano	55,1	22,4	9,8	12,7
5.Vim para uma escola maior	31,4	56,2	2,9	9,5
6.Perdi amigos do 5º ano	30,9	10,6	45,4	13,2
7.Minha mãe está acompanhando menos os meus estudos	68,9	12,4	10,8	7,9
8.Ganhei amigos novos no 6º ano	4,5	85,8	2,6	7,1
9.Agora tenho mais professores	2,4	64,9	17,9	14,8
10.Minha mãe se preocupa mais com as minhas amizades	30,6	44,1	10,8	15,5
11.Vim para uma escola menor	76,8	9,5	6,1	7,7
12.Estudava à tarde e agora estudo de manhã	86,3	8,7	2,9	2,1
13.As matérias ficaram mais difíceis no 6º ano	22,4	31,7	33,5	12,4
14.Estudava de manhã e agora estudo à tarde	44,9	29,8	19,8	5,5
15.Minha mãe está acompanhando mais os meus estudos	19,5	63,3	5,8	11,1

Observaram-se pequenas variações nas respostas de acordo com o sexo, principalmente com relação ao monitoramento da mãe (Tabela 135). Os meninos (29,3%) parecem apreciar mais a diminuição do monitoramento das mães com relação às amizades no 6º ano comparativamente com as meninas (16%) e apenas 10,8% dos meninos acham bom que sua mãe esteja se preocupando mais com suas amizades enquanto que 47,6% das meninas aprecia este aumento de acompanhamento.

O monitoramento das mães com relação aos estudos também é percebido de forma distinta. Ainda que a maioria negue ter havido diminuição do monitoramento materno, mais meninos (18%) acham bom suas mães se preocuparem menos com seus estudos e apenas 8% das meninas acha boa esta diminuição de acompanhamento.

Tabela 135 - Porcentagem de respostas para o questionário de transição escolar segundo as crianças aplicado no 6º ano, de acordo com o sexo

Itens	Porcentagem (%)							
	Não		Sim foi bom		Sim foi ruim		Sim foi indiferente	
	M	F	M	F	M	F	M	F
1.Conheci novas pessoas no 6º ano	5,4	2,4	81,4	84,0	1,2	3,3	12,0	10,4
2.Troquei de escola	19,8	19,3	48,5	48,1	8,4	12,3	23,4	20,3
3.Minha mãe se preocupa menos com as minhas amizades	46,7	61,3	29,3	16,0	11,4	8,0	12,6	14,6
4.As matérias ficaram mais fáceis no 6º ano	55,7	54,7	25,7	19,8	9,0	10,4	9,6	15,1
5.Vim para uma escola maior	35,3	28,3	53,3	58,5	2,4	3,3	9,0	9,9
6.Perdi amigos do 5º ano	29,9	31,6	15,0	7,1	39,5	50,0	15,6	11,3
7.Minha mãe está acompanhando menos os meus estudos	64,7	72,2	18,0	8,0	10,2	11,3	7,2	8,5
8.Ganhei amigos novos no 6º ano	5,4	3,8	83,8	87,3	4,2	1,4	6,6	7,5
9.Agora tenho mais professores	2,4	2,4	63,5	66,0	20,4	16,0	13,8	15,6
10.Minha mãe se preocupa mais com as minhas amizades	39,5	27,8	10,8	47,6	15,6	10,8	34,1	13,7
11.Vim para uma escola menor	73,7	79,2	10,2	9,0	7,8	4,7	8,4	7,1
12.Estudava à tarde e agora estudo de manhã	83,2	88,7	10,2	7,5	3,6	2,4	3,0	1,4
13.As matérias ficaram mais difíceis no 6º ano	20,4	24,1	28,7	34,0	38,3	29,7	12,6	12,3
14.Estudava de manhã e agora estudo à tarde	47,3	42,9	29,9	29,7	17,4	21,7	5,4	5,7
15.Minha mãe está acompanhando mais os meus estudos	20,4	18,9	62,9	63,7	7,8	4,2	9,0	12,7

Nota: M = masculino e F = feminino

Nas tabelas 136 a 144 são apresentados os resultados da análise de variância e do teste *t* de acordo com os grupos de respostas das crianças. Comparou-se os grupos que apreciaram positivamente a mudança ocorrida, que a apreciaram negativamente ou mesmo não perceberam mudanças. As questões sem poder discriminativo, com mais de 75% de escolha da mesma alternativa de resposta, ou grupos que não atingiam o mínimo de 30 participantes, não foram submetidos à análise estatística (questões: 1, 5, 8, 11 e 12). A ordem de apresentação das tabelas é a mesma da sequência dos itens no QTESC.

Com relação à mudança de escola, com a questão “Troquei de escola” observa-se diferença significativa para *sintomas de estresse, autoconceito, satisfação com a vida e monitoramento parental* no 6º ano (Tabela 136). As crianças que consideraram boa a mudança apresentam menos sintomas de estresse, maior autoconceito, maior satisfação com a vida e percepção de maior monitoramento parental comparativamente às crianças que acharam a mudança ruim.

Tabela 136 - Diferenças entre médias das variáveis no 6º ano de acordo com o grupo de respostas, para a questão “Troquei de escola”

Troquei de escola					
Variáveis		Sim e foi bom (n = 183)	Sim e foi ruim (n = 40)	<i>t</i>	<i>d</i>
Desempenho acadêmico	M (DP)	33,73 (7,92)	32,38 (8,67)	-0,964	0,162
Sintomas de Estresse	M (DP)	1,21 (0,67)	1,44 (0,86)	1,844*	-0,298
Habilidades Sociais	M (DP)	1,40 (0,34)	1,35 (0,36)	-0,795	0,142
Autoconceito	M (DP)	3,14 (0,39)	2,90 (0,45)	-3,352**	0,569
Satisfação com a vida	M (DP)	3,69 (0,39)	3,49 (0,52)	-2,712**	0,435
Monitoramento Parental	M (DP)	1,54 (0,30)	1,40 (0,38)	-2,634**	0,408

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Com relação ao monitoramento da mãe, com a questão “Minha mãe se preocupa menos com as minhas amigas” no 6º ano observa-se variação significativa para *desempenho acadêmico* e *habilidades sociais* (Tabela 137). As crianças que respondem negativamente têm maiores médias que as crianças que acham que suas mães diminuíram sua preocupação e isto foi bom.

Tabela 137 - Diferenças entre médias das variáveis no 6º ano de acordo com o grupo de respostas, para a questão “Minha mãe se preocupa menos com as minhas amigas”

Minha mãe se preocupa menos com as minhas amigas						
Variáveis		Não (n = 208)	Sim bom (n = 83)	Sim ruim (n = 36)	<i>F</i> (2)324	η^2_p
Desempenho acadêmico	M (DP)	33,74a (8,11)	31,11b (7,77)	31,14ab (9,05)	3,867*	0,023
Sintomas de Estresse	M (DP)	1,25 (0,74)	1,20 (0,65)	1,41 (0,73)	1,032	0,006
Habilidades Sociais	M (DP)	1,42a (0,34)	1,31b (0,38)	1,33ab (0,35)	3,267*	0,020
Autoconceito	M (DP)	3,07 (0,41)	3,16 (0,39)	2,99 (0,48)	2,464	0,015
Satisfação com a vida	M (DP)	3,64 (0,42)	3,63 (0,46)	3,56 (0,59)	0,471	0,003
Monitoramento Parental	M (DP)	1,49 (0,33)	1,49 (0,33)	1,48 (0,35)	0,024	0,000

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si.

Com relação aos relacionamentos com os pares, com a questão “Perdi amigos do 5º ano” observa-se no 6º ano variação significativa para *desempenho acadêmico* (Tabela 138). As crianças que acham que foi ruim perder amigos do 5º ano têm maiores médias que as crianças que acham que foi bom perder amigos do 5º ano.

Tabela 138 - Diferenças entre médias das variáveis no 6º ano de acordo com o grupo de respostas, para a questão “Perdi amigos do 5º ano”

Perdi amigos do 5º ano						
Variáveis		Não (n = 117)	Sim bom (n = 40)	Sim ruim (n = 172)	F (2)326	η^2_p
Desempenho acadêmico	M (DP)	32,09ab (8,11)	29,05b (9,44)	33,64a (7,97)	5,329**	0,032
Sintomas de Estresse	M (DP)	1,27 (0,74)	1,36 (0,69)	1,27 (0,75)	0,249	0,002
Habilidades Sociais	M (DP)	1,38 (0,36)	1,28 (0,40)	1,38 (0,32)	1,372	0,008
Autoconceito	M (DP)	3,14 (0,38)	3,07 (0,37)	3,05 (0,46)	1,777	0,011
Satisfação com a vida	M (DP)	3,68 (0,48)	3,55 (0,51)	3,60 (0,41)	1,889	0,011
Monitoramento Parental	M (DP)	1,51 (0,33)	1,47 (0,34)	1,47 (0,31)	0,491	0,003

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si.

Quanto ao monitoramento dos estudos pela mãe, com a questão “Minha mãe está acompanhando menos os meus estudos” observa-se variação significativa no 6º ano para *desempenho acadêmico*, *sintomas de estresse*, *autoconceito*, *satisfação com a vida* e *monitoramento parental* (Tabela 139). As crianças que acham que não houve diminuição apresentam as maiores médias em desempenho acadêmico, autoconceito, satisfação com a vida e monitoramento parental e a menor média em sintomas de estresse. A diferença de desempenho é significativa em relação ao grupo que percebeu redução do monitoramento materno e achou isso bom. As diferenças de sintomas de estresse, autoconceito e satisfação com a vida são significativas em relação ao grupo que percebeu como ruim a diminuição do acompanhamento dos estudos pela mãe. A diferença no monitoramento parental é coerente com a distribuição das respostas ao item, discriminando o grupo que respondeu negativamente em relação ao demais.

Tabela 139 - Diferenças entre médias das variáveis no 6º ano de acordo com o grupo de respostas, para a questão “Minha mãe está acompanhando menos os meus estudos”

Minha mãe está acompanhando menos os meus estudos						
Variáveis		Não (n = 261)	Sim bom (n = 47)	Sim ruim (n = 41)	F (2)346	η^2_p
Desempenho acadêmico	M (DP)	33,72a (8,01)	30,11b (7,70)	30,88ab (9,41)	5,361**	0,030
Sintomas de Estresse	M (DP)	1,16b (0,69)	1,37ab (0,77)	1,65a (0,72)	9,505***	0,052
Habilidades Sociais	M (DP)	1,41 (0,34)	1,34 (0,32)	1,33 (0,36)	1,391	0,008
Autoconceito	M (DP)	3,13a (0,40)	3,07ab (0,43)	2,93b (0,42)	4,585**	0,026
Satisfação com a vida	M (DP)	3,66a (0,43)	3,60ab (0,39)	3,47b (0,55)	3,429*	0,019
Monitoramento Parental	M (DP)	1,54a (0,29)	1,38b (0,35)	1,41b (0,37)	7,751**	0,043

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si.

Com relação a estrutura da escola, com a questão “Agora tenho mais professores” no 6º ano observa-se diferença significativa para *habilidades sociais*, *autoconceito*, *satisfação com a vida* e *monitoramento parental* (Tabela 140). As crianças que acham que foi bom ter mais professores são as crianças que apresentam maiores médias nestas variáveis.

Tabela 140 - Diferenças entre médias das variáveis no 6º ano de acordo com o grupo de respostas, para a questão “Agora tenho mais professores”

Agora tenho mais professores					
Variáveis		Sim e foi bom (n = 246)	Sim e foi ruim (n = 68)	t	d
Desempenho acadêmico	M (DP)	32,93 (7,61)	32,22 (9,76)	0,638	0,081
Sintomas de Estresse	M (DP)	1,19 (0,67)	1,36 (0,79)	-1,729	-0,232
Habilidades Sociais	M (DP)	1,42 (0,34)	1,23 (0,35)	-4,066***	0,550
Autoconceito	M (DP)	3,16 (0,39)	2,89 (0,39)	-4,976***	0,692
Satisfação com a vida	M (DP)	3,67 (0,44)	3,47 (0,45)	-3,324**	0,449
Monitoramento Parental	M (DP)	1,53 (0,30)	1,38 (0,38)	-3,421**	0,438

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Com relação ao monitoramento das amizades, com a questão “Minha mãe se preocupa mais com as minhas amizades” observa-se variação significativa no 6º ano para *sintomas de estresse, autoconceito, satisfação com a vida e monitoramento parental* (Tabela 141). O grupo das crianças que acham ruim este aumento apresenta maior média de sintomas de estresse que os demais. O grupo das crianças que consideram que este aumento foi bom tem médias superiores às dos outros grupos em autoconceito, satisfação com a vida e monitoramento parental.

Tabela 141 - Diferenças entre médias das variáveis das variáveis no 6º ano de acordo com o grupo de respostas, para a questão “Minha mãe se preocupa mais com as minhas amizades”

Minha mãe se preocupa mais com as minhas amizades						
Variáveis		Não (n = 116)	Sim bom (n = 167)	Sim ruim (n = 41)	F (2)321	η^2_p
Desempenho acadêmico	M (DP)	32,58 (8,41)	32,52 (8,35)	32,17 (8,61)	0,037	0,000
Sintomas de Estresse	M (DP)	1,16b (0,75)	1,24b (0,66)	1,76a (0,83)	10,932***	0,064
Habilidades Sociais	M (DP)	1,37 (0,35)	1,42 (0,34)	1,30 (0,34)	2,373	0,015
Autoconceito	M (DP)	3,09ab (0,44)	3,13a (0,39)	2,94b (0,45)	3,383*	0,021
Satisfação com a vida	M (DP)	3,61ab (0,47)	3,70a (0,41)	3,41b (0,53)	7,088**	0,042
Monitoramento Parental	M (DP)	1,44b (0,36)	1,55a (0,27)	1,39b (0,38)	6,342**	0,038

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si.

Com relação ao conteúdo programático, com a questão “As matérias ficaram mais difíceis” observa-se variação significativa no 6º ano para *sintomas de estresse, habilidades sociais e autoconceito* (Tabela 142). As crianças que acham que não houve mudança ou que a mudança foi boa apresentam as maiores médias comparativamente às crianças que acham que a mudança foi ruim, em habilidades sociais e autoconceito, ocorrendo o inverso para sintomas de estresse.

Tabela 142 - Diferenças entre médias das variáveis no 6º ano de acordo com o grupo de respostas, para a questão “As matérias ficaram mais difíceis no 6º ano”

As matérias ficaram mais difíceis no 6º ano						
Variáveis		Não (n = 85)	Sim bom (n = 120)	Sim ruim (n = 127)	F (2)329	η^2_p
Desempenho acadêmico	M (DP)	32,15 (9,07)	32,70 (8,25)	32,92 (7,72)	0,224	0,001
Sintomas de Estresse	M (DP)	1,15b (0,75)	1,19b (0,70)	1,38a (0,73)	3,154*	0,019
Habilidades Sociais	M (DP)	1,48a (0,33)	1,41a (0,33)	1,29b (0,35)	7,999***	0,046
Autoconceito	M (DP)	3,27a (0,45)	3,13a (0,36)	2,92b (0,41)	20,258***	0,110
Satisfação com a vida	M (DP)	3,69 (0,43)	3,63 (0,44)	3,56 (0,45)	2,526	0,015
Monitoramento Parental	M (DP)	1,52 (0,33)	1,52 (0,32)	1,45 (0,33)	1,957	0,012

Nota: * p<0,05, ** p<0,01, ***p <0,001. As médias, na mesma linha, com letras diferentes, são significativamente diferentes entre si.

Com relação ao período escolar, com a questão “Estudava de manhã e agora estudo à tarde” observa-se no 6º ano diferença significativa para *desempenho acadêmico* e *autoconceito* (Tabela 143). As crianças que acham que a mudança foi ruim apresentam médias mais altas em desempenho acadêmico que as crianças que consideram a mudança boa. As crianças que acham que a mudança foi boa apresentam as maiores médias em autoconceito.

Tabela 143 - Diferenças entre médias das variáveis no 6º ano de acordo com o grupo de respostas, para a questão “Estudava de manhã e agora estudo à tarde”

Estudava de manhã e agora estudo à tarde					
Variáveis		Sim e foi bom (n = 113)	Sim e foi ruim (n = 75)	t	d
Desempenho acadêmico	M (DP)	30,92 (7,96)	33,64 (8,58)	-2,223*	-0,328
Sintomas de Estresse	M (DP)	1,25 (0,73)	1,24 (0,77)	0,042	0,013
Habilidades Sociais	M (DP)	1,39 (0,34)	1,37 (0,36)	0,492	0,057
Autoconceito	M (DP)	3,14 (0,40)	3,02 (0,38)	2,003*	0,307
Satisfação com a vida	M (DP)	3,63 (0,51)	3,59 (0,44)	0,502	0,083
Monitoramento Parental	M (DP)	1,49 (0,29)	1,49 (0,35)	-0,029	0,000

Nota: * p<0,05, ** p<0,01, ***p <0,001.

Com relação ao monitoramento dos estudos, com a questão “Minha mãe está acompanhando mais os meus estudos” observa-se no 6º ano diferença significativa para *sintomas de estresse, autoconceito, satisfação com a vida e monitoramento parental* (Tabela 144). As crianças que acham que não houve mudança apresentam menores médias comparativamente às crianças que acham que a mudança foi boa, em autoconceito, satisfação com a vida e monitoramento parental, ocorrendo o inverso para sintomas de estresse.

Tabela 144 - Diferenças entre médias das variáveis no 6º ano de acordo com o grupo de respostas, para a questão “Minha mãe está acompanhando mais os meus estudos”

Minha mãe está acompanhando mais os meus estudos					
Variáveis		Não (n = 74)	Sim e foi bom (n = 240)	<i>t</i>	<i>d</i>
Desempenho acadêmico	M (DP)	32,24 (8,77)	32,69 (8,07)	-0,409	-0,053
Sintomas de Estresse	M (DP)	1,46 (0,85)	1,15 (0,67)	3,236**	0,405
Habilidades Sociais	M (DP)	1,33 (0,34)	1,42 (0,34)	-1,885	-0,264
Autoconceito	M (DP)	2,89 (0,46)	3,17 (0,39)	-5,136***	-0,656
Satisfação com a vida	M (DP)	3,54 (0,44)	3,66 (0,45)	-1,967*	-0,269
Monitoramento Parental	M (DP)	1,36 (0,37)	1,55 (0,29)	-4,446***	-0,571

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Além das questões apresentadas na Tabela 134 os alunos foram incentivados a escrever suas opiniões sobre qualquer outra informação que eles achassem pertinente frente à transição escolar, 79 alunos (30 meninos e 49 meninas) se valeram do espaço para expressar suas percepções e opiniões.

Os meninos apontaram principalmente sua insatisfação com a nova diretora (4) descrevendo-as como chata, horrível ou brava, consideram sua nova escola mais suja (3), mais bonita (2), percebem-se mais independentes e fortes que no ano anterior (2), relatam que as matérias estão mais difíceis (2) e que os professores são mais legais (2). Além destas opiniões outras aparecem de forma isolada como no caso da percepção do aumento do número de professores, de matérias, a maior exigência, troca dos professores, elogios e críticas à refeição servida na escola, escola mais limpa, elogiam o fato de ter ar condicionado e percebem-se mais ou menos inteligentes e melhor aluno que no ano anterior. Apenas um comentou que tem mais vontade de ir à escola por causa dos novos amigos e um deles

expressou que uma mudança do ano anterior para este é o fato de agora gostar de uma menina.

Já as meninas que manifestaram sua opinião falaram sobre os professores: mais legais (5) e mais exigentes/bravos (5), aulas mais legais (1) e mais matérias (1); autoconceito físico e acadêmico: notas mais baixas (3), mais independente (2), mais inteligente (2), melhor aluna (1), menos inteligente (2); à escola: mais limpa (3), maior (1), mais bonita (1), mais alunos (1), recreio maior (1) e ruim por ser com todos juntos (2), mesma sala de aula (1). Elogios (1) e críticas (1) quanto à alimentação. Quanto aos relacionamentos, relataram a perda dos amigos (2), os novos amigos (2), e o fato dos novos amigos serem mais legais (1), além da mudança de namorado (1), ter conhecido uma pessoa legal (1) e de agora ter meninos mais bonitos na escola (1).

4 DISCUSSÃO

Adotando a perspectiva bioecológica do desenvolvimento, a presente investigação focalizou a transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental como uma transição ecológica na vida da criança, implicando os microssistemas da família, da escola e dos pares, como percebidos pela própria criança, ela mesma no limiar da transição desenvolvimental da puberdade. O objetivo geral do estudo foi investigar possíveis efeitos da transição do 5º para o 6º ano sobre indicadores de desenvolvimento de alunos da rede pública, levando em consideração variáveis do ambiente familiar, do ambiente escolar e da transição em si. Como indicadores de desenvolvimento foram focalizados o desempenho acadêmico, sintomas de estresse, habilidades sociais, autoconceito e satisfação com a vida. Do ambiente familiar elegeu-se o monitoramento parental, bem como a escolaridade materna. O ambiente escolar foi representado por três variáveis - IDEB, porte e localização. Variáveis da transição foram agregadas de acordo com a realidade local, que podia implicar ou não em transferência para outra escola e, havendo transferência, com ou sem mudança de rede de ensino.

4.1 O que muda na transição

O primeiro objetivo específico foi investigar mudanças e estabilidade das diferenças individuais de desempenho acadêmico, sintomas de estresse, habilidades sociais, autoconceito e satisfação com a vida e percepção do monitoramento parental entre o 5º e o 6º ano, levando em consideração o sexo. Nos resultados das ANOVAS de medidas repetidas mistas, observou-se diminuição em indicadores positivos de funcionamento (habilidades sociais, autoconceito e satisfação com a vida) e na percepção do suporte parental, ao passo que aumentaram os sintomas de estresse. Somente o desempenho na Prova Brasil ficou fora dessa tendência, apresentando melhores resultados no 6º ano. Não foram detectados efeitos de interação com a variável sexo.

A configuração dos resultados se alinha parcialmente às evidências prévias de algum efeito adverso da transição. O incremento no desempenho em português e matemática está em desacordo com resultados de estudos anteriores, visto que nenhum desses estudos reporta elevação do rendimento depois da transição, como se comenta adiante.

Se na literatura não há indícios de melhora no desempenho após a transição (Alspaugh, 1998; Burchinal et al, 2008; Chung et al., 1998; Rosenblatt & Elias, 2008; Ryan et

al., 2013; Sebanc et al., 2014; Shoshani & Slone, 2013; Whitley et al., 2007), também não há consenso quanto a eventuais efeitos adversos. Em pesquisas que avaliaram o desempenho com base na média escolar global, prevalecem relatos de diminuição das médias (Alspaugh, 1998; Chung et al., 1998; Rosenblatt & Elias, 2008; Ryan et al., 2013; Shoshani & Slone, 2013), porém um estudo, com amostra culturalmente peculiar de estudantes norte-americanos de origem latina, indicou estabilidade entre o 5º e o 6º ano (Sebanc et al., 2014). Diminuição do rendimento em matemática, mas não em leitura, evidenciou-se em pesquisas que analisaram separadamente as notas nas duas disciplinas (Burchinal et al, 2008; Whitley et al., 2007).

Dois estudos longitudinais cobrindo vários anos não identificaram qualquer mudança de desempenho associada à transição. Malaspina e Rimm-Kaufman (2008), acompanhando 265 crianças, observaram estabilidade das notas em leitura e matemática entre o 1º e o 7º ano. Bellmore (2011) encontrou diminuição contínua e gradual na média escolar de 901 estudantes entre o 4º e o 8º ano. Este último resultado sugere que o decréscimo observado entre dois momentos – antes e depois da transição – pode estar associado a uma tendência de desenvolvimento própria dos anos da adolescência, antes que à transição em si.

Os nossos resultados, aparentemente atípicos estão relacionados ao procedimento de avaliação escolhido. Ao passo que nas pesquisas revistas foram utilizadas as médias escolares ou testes padronizados com normas etárias, na presente investigação usou-se a nota bruta da mesma prova no 5º e no 6º ano, sem normalização. Esse procedimento, além de favorecer um melhor resultado na segunda avaliação pela repetição da prova, não estipula normas diferenciadas segundo o ano escolar. Tem a vantagem contudo de evidenciar os ganhos reais de cada aluno em termos de aprendizagem na passagem do 5º para o 6º ano. Os resultados de avaliação normativas (testes padronizados ou avaliação dos professores) fornecem informação diferente. Assinalam se a criança aprendeu mais, menos ou tanto quanto o resto da turma (ou do seu grupo etário), tendo nestas três situações, resultados relativos melhores, piores ou idênticos aos do ano anterior. A avaliação aqui privilegiada realça os conhecimentos adquiridos a partir da última avaliação, comparando os resultados absolutos do 6º ano com os resultados absolutos do 5º ano e indiretamente o papel positivo da escola nesta aprendizagem. Ressalta-se que os dois tipos de avaliação não são antagônicas, mas fornecem informações complementares, a primeira evidenciando o progresso do aluno em termos de competência adquirido, o segundo a evolução ou não da sua posição relativa no grupo normativo.

Quanto aos *Sintomas de Estresse*, neste estudo constatou-se aumento do 5º para o 6º ano em reações psicológicas com componente depressivo e total dos sintomas de estresse. Em

outros trabalhos o aumento está presente, seja ele dos sintomas de estresse (Chung et al., 1998; Gao et al., 2015) ou dos sintomas depressivos (Lanson & Marcotte, 2012; Vanlede et al., 2006). No único estudo em que se constatou redução do estresse (Lohaus et al., 2004), o efeito de diminuição poderia estar associado às férias escolares, já que a segunda aplicação dos instrumentos ocorreu logo após o recesso escolar.

As crianças relataram diminuição do *Autoconceito* do 5º para o 6º ano em todas as dimensões avaliadas. Esse resultado se assemelha aos de Bellmore (2011), bem como aos de Cantin e Boivin (2004). Chung et al. (1998) constataram a manutenção do autoconceito (sem aumentar ou diminuir). Alguns autores (Peixoto & Almeida, 2011; Preckel, Niepel, & Brunner, 2013) apresentam indícios de que a redução no autoconceito deve-se ao fato de que durante a adolescência a percepção e adequação do seu próprio comportamento estão relacionadas às competências acadêmicas, forma de feedback dos professores, e ao autoconceito social, que depende do julgamento e opinião dos seus pares. Na adolescência, as relações entre colegas ganham cada vez mais importância, enquanto o engajamento e o sucesso acadêmico parecem ser desvalorizados pelos pares e estar negativamente associados à posição dos alunos no grupo de pares.

É preciso assinalar que um autoconceito mais baixo não é necessariamente um resultado negativo; pode ser decorrência do desenvolvimento cognitivo, que faculta julgamentos mais realistas e uma crescente capacidade de fazer avaliações comparativas. Durante os anos do ensino fundamental, observa-se redução gradual no autoconceito referente a habilidades acadêmicas (Archambault et al., 2010; Molloy et al., 2011; Wouters et al., 2012), o que tem sido atribuído à exposição continuada a provas de avaliação e um foco cada vez maior nos níveis relativos de desempenho (Archambault et al., 2010).

Nos indicadores de *Satisfação com a Vida* só não houve redução na satisfação com as amizades. Os resultados de diminuição referentes ao self, ao self-comparado, à família e à escola condizem com os de outros estudos (Cantin & Boivin, 2004; Jiang et al., 2013; Shoshani & Slone, 2013).

A diminuição da satisfação com a família se alinha aos resultados de diminuição do *Monitoramento parental* (tanto do pai quanto da mãe) após a transição. Esses resultados encontram algum apoio em estudos prévios sobre a transição. Redução do monitoramento parental foi observada por Lanson e Marcotte (2012). Cantin e Bovin (2004) constataram redução da satisfação com o suporte parental, mas não do suporte em si; nesse estudo, a satisfação com o suporte parental volta a declinar em anos posteriores à transição, sugerindo efeitos desenvolvimentais relacionados à busca de autonomia, típicos da adolescência (Jiang

et al., 2013; Papalia & Feldman, 2013). Assim sendo, a tendência observada não estaria relacionada à transição escolar, mas ao desenvolvimento da criança que vivencia a transição.

A manutenção da satisfação com as amizades aparentemente sinaliza estabilidade, ainda que tenha havido diminuição nas auto percepções de *Habilidades Sociais* e no autoconceito relacionado aos amigos. Resultados de estudos anteriores também sugerem que a transição não tem efeito negativo nos relacionamentos com os pares, em que pesem as modificações na configuração da rede social. Hardy et al. (2002) observaram que as crianças perdem antigas amizades e formam novas, com colegas antes desconhecidos. Kingery e Erdley (2007) constataram diminuição das escolhas mútuas; na pesquisa de Cantin e Boivin (2004), apesar da diminuição no tamanho da rede social, a transição escolar foi associada a uma intensificação das relações de apoio com amigos da escola e aumento da aceitação social percebida pelas crianças. Na mesma direção, Lanson e Marcotte (2012) encontraram aumento na percepção de suporte dos amigos. Neste caso, diferente do que acontece em relação à família, a tendência de desenvolvimento nos anos da adolescência é na direção de maior aproximação com os pares (Belsky, 2010; Cole & Cole, 2004; Papalia & Feldman, 2013).

4.2 Propriedades do contexto e diferenças individuais na transição

O segundo objetivo específico, o de identificar diferenças individuais no 5º e no 6º ano, associadas a propriedades do contexto e da transição, foi formulado visando a duas finalidades. A primeira foi a de explorar as propriedades do contexto e da transição como possíveis fatores de diferenciação entre as crianças, antes e depois da transição. A segunda foi a de subsidiar modelos preditivos de desfechos no 6º ano, que pudessem explicar resultados individuais da exposição ao binômio risco/oportunidade representado pelo desafio da transição.

Ainda que sem a formulação de hipóteses específicas, esperava-se, em relação ao segundo objetivo, obter melhores resultados da criança associados a contextos com mais recursos – escolas com maior IDEB, famílias com maior monitoramento e mães mais escolarizadas (Aikens & Barbarin, 2008; Burchinal et al., 2008; Cia, D’Affonseca & Barham, 2004; Cia, Pamplin & Williams, 2008; Dotterer et al., 2009; Jiang et al., 2013; Loos & Cassemiro, 2010; Mombelli et al., 2011; Serafini & Bandeira, 2011). Também se esperavam melhores resultados associados à transição sem mudança de escola, o que acarretaria menos demandas (Ferguson & Fraser, 1999).

O objetivo foi perseguido por meio de ANOVAS processadas separadamente para seis fatores, dos quais três representativos do contexto escolar (pontuação no IDEB, porte e localização), dois do contexto familiar (escolaridade materna e monitoramento parental) e um da transição. Essas análises foram complementadas com aquelas processadas para se chegar ao terceiro objetivo, com foco em possíveis efeitos de interação entre o tempo e os fatores escolaridade materna e transição. Dada a sua interdependência, os respectivos resultados são aqui discutidos em conjunto.

Faz-se necessário levar em consideração duas peculiaridades do plano analítico projetado para a obtenção dos resultados em exame que sustentaram as nossas opções. A primeira está relacionada à composição dos grupos em cada fator, que nem sempre foi idêntica no 5º e no 6º ano, que justificou a seleção dos fatores nas ANOVAS de medidas repetidas mistas, de fato, somente nos fatores escolaridade materna e transição escolar os grupos foram exatamente iguais antes e depois da transição. Para IDEB, porte e localização da escola, houve migração de participantes entre os grupos, na medida em que as crianças mudaram de escola na transição. A composição dos grupos no fator monitoramento parental pode ter variado em função de modificações nas respostas das crianças ao responderem ao QMP nos dois momentos. Portanto, nos fatores cuja composição variou os resultados do 5º e do 6º ano são comparáveis apenas aproximativamente, o que não corresponde à exigência de rigor que quisemos imprimir a este trabalho.

A segunda peculiaridade a ser assinalada diz respeito à ênfase dada no plano analítico ao contexto escolar, representado por três fatores, em relação ao contexto familiar, representado por dois. Tal ênfase, coerente com o esquema conceitual, visto ser a escola o microsistema mais saliente para o tema em estudo, tem como decorrência maior probabilidade de se obterem resultados significativos para esse contexto.

O *contexto escolar* foi privilegiado não só na seleção dos fatores que comporiam os grupos, mas também na escolha de indicadores do funcionamento da criança. Desse modo, a maior parte das variáveis das crianças investigada nas ANOVAS se reportavam à escola e se referiam a desempenho escolar, habilidades sociais acadêmicas, autoconceito acadêmico e satisfação com a escola (nove indicadores). Variáveis relacionadas ao contexto familiar se reportavam a autoconceito na relação com a família, satisfação com a família e monitoramento parental (cinco indicadores). O funcionamento no contexto dos pares foi representado por indicadores de empatia, autoconceito na relação com os amigos e satisfação com as amigas (cinco indicadores). As demais variáveis da criança estavam relacionadas a

seus sentimentos sobre si mesma, como sintomas de estresse, autoconceito global e satisfação com o *self* (seis indicadores).

Nos resultados, os fatores da escola, não obstante com mais chances, geraram menos variações interindividuais que os fatores da família, e isso em números absolutos. Apenas o IDEB se destacou, tanto no 5º como no 6º ano, como um fator associado a indicadores de desempenho, autoconceito e percepção de suporte parental. Tanto no 5º como no 6º ano, crianças em escolas com melhor IDEB apresentaram resultados mais favoráveis de desempenho (Aikens & Barbarin, 2008), autoconceito na relação com os pais e monitoramento do pai. Porém houve uma inversão no 6º ano em relação ao autoconceito escolar geral e ao autoconceito acadêmico. Ao passo que no 5º ano o IDEB mais alto foi associado a melhor autoconceito escolar/acadêmico dos alunos, depois da transição, as crianças nas escolas com IDEB mais alto, embora tivessem melhor desempenho, apresentaram, no domínio acadêmico, autoconceito mais baixo em relação às que estavam nas escolas com IDEB mais baixo. Em contrapartida, no 6º ano o IDEB da escola foi positivamente associado ao autoconceito na relação com os amigos e ao autoconceito não acadêmico.

O menor porte da escola foi associado a melhor autoconceito em matemática e autoconceito acadêmico, porém apenas no 5º ano. No entanto, depois da transição, as crianças nas escolas de menor porte relatam maior monitoramento do pai e mais sintomas de estresse. Estes resultados, bem como a ausência de relação entre o porte da escola e o desempenho acadêmico, diferem dos encontrados por Alspaugh (1998) e Ferguson e Fraser (1999) que constataram que as crianças que vão de uma escola pequena para outra maior na transição escolar têm mais perdas no desempenho acadêmico e apresentam mudanças mais desfavoráveis quanto ao clima de sala de aula. Mas se assemelham parcialmente aos resultados de Carolan (2012) não encontrando relação entre o porte da escola e o desempenho acadêmico.

No 5º ano, a localização da escola na região central foi associada a melhor autoconceito em português, melhor autoconceito relacionado à aparência física e maior satisfação com as amizades, sobretudo em relação à localização na periferia ou outro distrito, coincidindo com os achados de Barnes et al. (2006). A configuração das diferenças sugere crianças mais contentes na região central, seja com o seu próprio desempenho, seja com as amizades (Correia-Zanini et al., 2016). Esse quadro se modificou no 6º ano, quando então as diferenças se concentraram nas variáveis relacionadas ao contexto escolar e não mais discriminaram as escolas do centro. Depois da transição, diferenciaram-se as escolas

localizadas no centro expandido e as escolas localizadas na periferia. Ao passo que nas variáveis de desempenho acadêmico as crianças que estudavam no centro expandido obtiveram maiores médias, na variável autoconceito em português estas mesmas crianças apresentaram menor média.

Uma possível interpretação dessa aparente incongruência, semelhante à que foi observada em relação ao IDEB no 6º ano, é que ela estaria relacionada à troca de escolas descrita no Método. Observa-se, em primeiro lugar, que três das seis escolas do centro expandido que receberam alunos no 6º ano estão na faixa mais baixa de IDEB do município. Em segundo lugar, dados modais de migração dos alunos para escolas do centro expandido no 6º ano mostram que mais de 70% desses migrantes foram transferidos de escolas com $\text{IDEB} > 6$ localizadas na periferia ou no centro, para escolas com $\text{IDEB} \leq 5$. Ou seja, seu elevado desempenho é histórico, ou seja, corresponde à qualidade da escola anterior, ao passo que as variações do autoconceito em português provavelmente são influenciadas pela reputação da escola atual. O maior autoconceito de alunos que frequentam escolas mais fracas, em comparação com os que frequentam escolas melhores, já tinha sido observado em estudos anteriores, e corresponde ao fenômeno batizado por Marsh e Parker de “Big-Fish-Little-Pond Effect” (Marsh & Parker, 1984). É resultado direto da importância da comparação social no desenvolvimento do autoconceito na adolescência, fase de desenvolvimento na qual o grupo de pares ganha importância. Constatou-se que, em termos de autoconceito, é melhor para alunos com capacidades médias idênticas frequentar escolas mais fracas, nas quais terão mais probabilidades de ser melhores do que os colegas da turma, do que frequentar escolas melhores, nas quais esta probabilidade será mais reduzida. A ocorrência deste fenômeno já foi verificada em várias culturas (Marsh & Hau, 2003). Esta explicação é compatível com as associações negativas entre autoconceitos acadêmicos e a qualidade das escolas, em termos de IDEB, observadas após a transição para o 6º ano.

A ANOVA gerou mais resultados significativos associados aos fatores da família. O monitoramento parental (mãe e pai) foi o fator mais associado a diferenças individuais, tanto no 5º como no 6º ano. Essas variações estão relacionadas a praticamente todas as variáveis dependentes investigadas, referentes ao funcionamento da criança na escola, na família e no contexto dos pares, assim como aos seus sentimentos sobre si mesma e reações emocionais. Elas indicam uma clara tendência de melhores resultados, associados ao maior monitoramento, antes e depois da transição. As vantagens associadas ao monitoramento parental incluem não apenas as avaliações subjetivas, mas também o desempenho, avaliado objetivamente, tais resultados se aproximam dos achados de diversos autores (Burchinal et al.,

2008; Cia et al., 2004; Cia et al., 2008; Jiang et al., 2013; Loos & Cassemiro, 2010; Mombelli et al., 2011; Serafini & Bandeira, 2011).

A escolaridade materna discriminou mais as crianças no 6º que no 5º ano. O desempenho em geral variou em relação direta com a escolaridade materna assim como em outros trabalhos (ver, por exemplo: Magnuson, 2007; Malaspina & Rimm-Kaufman, 2008; Véronneau, Racer, Fosco & Dishion, 2014; Vieira et al., 2012). No 5º ano, quanto mais avançada a escolaridade materna, maior a média de desempenho em Português; a tendência foi menos acentuada em Matemática, porém mantida entre os grupos correspondentes ao primeiro ciclo do ensino fundamental e ao curso superior, que são os dois extremos da escala de escolaridade da amostra, tal como Dotterer et al. (2009) constataram com relação ao interesse da mãe por leitura ou ciências.

No 6º ano, as comparações confirmaram a tendência de relação positiva entre escolaridade materna e desempenho. No entanto, as diferenças se limitaram a dois grupos, o de mães com segundo ciclo do ensino fundamental e o de mães com ensino médio. As diferenças entre grupos extremos de escolaridade materna, evidentes no 5º ano, desapareceram no 6º ano. A ausência de diferença de desempenho, no 6º ano, entre os grupos de escolaridade correspondentes ao primeiro ciclo do ensino fundamental e ao curso superior é surpreendente, visto que os mesmo grupos diferiram no ano anterior à transição.

Os resultados das comparações que incidiram sobre variáveis avaliadas pelas próprias crianças podem ajudar no entendimento desse resultado intrigante. Eles sugerem algumas tendências, envolvendo principalmente os grupos de mães com ensino médio ou superior. Nas comparações *post hoc*, as crianças filhas de mães que alcançaram o ensino médio se percebem como menos estressadas no 5º ano; no 6º ano, continuam menos estressadas e expressam maior satisfação com a família, o que sugere sentimentos de maior positividade nas crianças desse grupo. Aquelas cujas mães chegaram ao ensino superior, além de relatarem mais estresse que as filhas de mães com ensino médio no 5º e no 6º ano, parecem se ressentir da transição, pois no 6º ano apresentam médias menores que as de outros grupos em dimensões do autoconceito referentes à escola e ao desempenho escolar, bem como na satisfação com a escola.

Uma possível interpretação para esse quadro é que parece ter havido um efeito perturbador da transição sobre as crianças filhas de mães com curso superior completo ou incompleto, que já se mostravam mais vulneráveis antes da transição, com mais sintomas de estresse. Esse efeito perturbador estaria associado às demandas escolares, afetando o desempenho, a ponto de no 6º ano se diluir a superioridade sobre os demais grupos. Também

parece ter sido afetado o autoconceito escolar e acadêmico, que se torna inferior ao dos demais. As percepções relativas aos pares não foram afetadas. Tal efeito perturbador pode ser traduzido em falta de valorização, elogios ou reconhecimento destas mães por esta conquista de seus filhos, que pode estar relacionado ou não a uma frustração perante as suas próprias conquistas.

Resultados da análise de interação entre o tempo e o fator escolaridade materna, que detectou efeitos de interação apenas para algumas dimensões do autoconceito, corroboram essa interpretação. Eles mostram que a diminuição significativa do autoconceito escolar geral e do autoconceito acadêmico, detectada nas análises de medidas repetidas mistas para a amostra como um todo, é mais acentuada no grupo de escolaridade materna superior, em relação aos demais. Eles também indicam que a diminuição do autoconceito em português não é generalizada, mas se limita aos grupos com ensino médio e superior.

Como já pontuado, no 6º ano apenas diferiram, em termos de desempenho na Prova Brasil, os dois grupos intermediários de escolaridade correspondentes ao primeiro ciclo do ensino fundamental e ao ensino médio. São esses os mesmos grupos que, no 5º ano, diferiram quanto ao monitoramento do pai. Ou seja, no grupo de escolaridade materna equivalente ao ensino médio, os pais monitoraram mais as crianças no 5º ano e estas obtiveram melhores resultados na Prova Brasil no 6º ano.

Os resultados são sugestivos de que a transição pode ter significados diversos para as famílias, associados à escolaridade materna. Nas famílias em que um adulto alcançou o ensino superior, a promoção dos filhos ao segundo ciclo do EF talvez não tenha o mesmo sentido de conquista que nas famílias cujas mães não ultrapassaram o ensino médio e não implique o envolvimento de toda família que existe quando a criança é a primeira a alcançar determinado nível de escolaridade. As aspirações educacionais para os filhos podem ser mais altas no grupo de mães mais escolarizadas, já que não terminar o nível de escolaridade alcançado pelos pais seria considerado um retrocesso dificilmente tolerável. Além disso, a criança deveria se distinguir dos demais no nível dos seus resultados escolares para honrar o legado parental. Se isso for real, compreende-se que as crianças desse grupo se sintam mais estressadas e que, depois da transição, não mostrem o mesmo nível de satisfação que os colegas cujas mães são menos escolarizadas.

Em contrapartida observou-se nesta análise que as crianças que possuem mães com menor escolaridade, principalmente aquelas cujos filhos acabaram de se equiparar a elas (EF II), apresentam uma diminuição leve para autoconceito escolar geral, acadêmico, não acadêmico e total, e aumento do 5º para o 6º ano no autoconceito em português. Este último

resultado contrasta com a tendência modal da amostra, sinalizando uma trajetória divergente e mais positiva para as crianças cujas mães cursaram até o segundo ciclo do ensino fundamental. Podemos supor que essas crianças, ao alcançarem o nível de escolaridade de suas mães, estejam se sentindo como iguais, ou adultas/semelhantes e que esse sentimento de conquista se revela através do maior autoconceito relacionado ao desempenho em português, representativo de ascensão social no imaginário da nossa cultura.

Quanto ao fator transição, no cenário brasileiro, nas escolas públicas, encontramos um primeiro ciclo predominantemente municipal e o segundo ciclo predominantemente estadual. Haveria assim três tipos de arranjo na transição: promoção do EF I para o EF II na mesma escola, combinada com transferência para outra escola municipal ou combinada com transferência para outra escola estadual, diferentemente de outros cenários internacionais que possuem outros arranjos nesta transição (Alspaugh, 1998). Os grupos no fator transição foram formados de acordo com a distribuição das crianças no 6º ano; constatou-se neste momento que 17% das crianças haviam migrado para escolas diferentes daquelas previstas. Os motivos para tanto não são conhecidos, pode-se supor mudança de domicílio, procura de uma escola melhor, horário de aula que atenda uma demanda familiar, proximidade com o trabalho, entre outros. O fato é que além dos grupos esperados descritos acima (mesma escola, outra escola municipal e outra escola estadual) acrescentam-se as mudanças não previstas municipais e estaduais.

Além disso, as análises ocorreram antes e depois da transição sendo que os grupos no 5º ano foram formados de acordo com as informações do 6º ano. Os dados sobre as expectativas de transição (5º ano) são relevantes por se tratar de um sistema de ensino onde as crianças com bastante antecedência já sabem onde irão estudar posteriormente.

O fator transição, diferente do fator escolaridade materna, foi associado a maior número e diversidade de diferenças entre grupos no 5º ano, antes da transição. Nesse momento, as crianças destinadas a escolas estaduais apresentavam, em relação a outros grupos, mais acentuada sintomatologia de estresse com componente depressivo. Elas também relatavam menor monitoramento parental, especificamente por parte do pai. O grupo que migraria para uma escola estadual prevista ainda agregava resultados mais pobres nos indicadores objetivos de desempenho. Esse é um panorama preocupante, na medida em que as escolas de destino são aquelas com menor IDEB, ou seja, com um alunado que apresenta, em seu conjunto, médias mais baixas de desempenho na avaliação nacional.

O aparente prejuízo das crianças destinadas a escolas estaduais pôde ser observado também no 6º ano: manteve-se estável e mesmo se generalizou a desvantagem com relação ao

desempenho total na Prova Brasil, pois após a transição todos os grupos alocados em escolas estaduais apresentaram média inferior à dos grupos alocados em escolas municipais. O grupo que permaneceu na mesma escola não apresentou diferenças significativas para com os demais grupos, um resultado compatível com a constatação de Whitley et al. (2007), que não observaram diferenças de desempenho entre crianças que mudaram ou não de escola, e diverso do relatado por Alves e Soares (2007) que apontam que o desempenho acadêmico pode reduzir quando há mudanças de escolas na transição. Nessa configuração de resultados, o grupo alocado em escolas estaduais previstas é o que apresenta maior acúmulo de condições adversas ao progresso escolar: maior vulnerabilidade acadêmica pessoal, menos suporte familiar e a condição de risco associada ao desempenho mais pobre do alunado das escolas estaduais (IDEB, 2015).

A análise da interação entre efeitos do tempo e do fator transição acrescenta informações a esse quadro, em relação a sintomas de estresse e dimensões do autoconceito relacionadas ao papel de estudante. Dando especificidade às tendências identificadas na análise de medidas repetidas, efeitos de interação mostraram que, em relação aos sintomas de estresse com componente depressivo, autoconceito em matemática e autoconceito acadêmico, só houve mudança entre o 5º e o 6º ano em grupos que migraram para escolas previstas, municipais ou estaduais, e para escolas não previstas municipais. Destaca-se aqui o fato de alunos transferidos para escolas estaduais previstas aumentarem no 6º ano a sintomatologia de estresse que no 5º ano já era mais elevada em relação a outros grupos. Em contrapartida, crianças que migraram para escolas estaduais não previstas parecem ter apreciado a mudança. Nas análises de interação, esse grupo foi o único que não reduziu, entre o 5º e o 6º ano, o autoconceito escolar geral, a satisfação com a escola e a satisfação com a vida.

A diminuição no número e na diversidade de diferenças interindividuais no fator transição, verificada no 6º ano em relação ao 5º, deve-se principalmente aos grupos alocados em escolas municipais depois da transição. Essas crianças apresentavam, no 5º ano, mais indicadores subjetivos de satisfação e qualidade de vida, relacionados seja à família, à escola ou aos pares, porém esses resultados não se mantiveram no 6º ano. Nas análises de interação, como visto, elas aumentaram os sintomas de estresse com componente depressivo e rebaixaram seu autoconceito em diversas dimensões relacionadas à realização escolar. Além disso, o grupo com mudança prevista para outra escola municipal foi o único que apresentou diminuição do autoconceito na relação com os amigos. Parece, então, ter havido certa euforia com a perspectiva da mudança para uma escola municipal, dissipada depois da transição,

ainda que se repetissem no 6º ano as vantagens de ambos os grupos em relação aos demais, em termos de desempenho escolar.

Nas escolas municipais que possuem o EF I e o EF II as crianças já têm seu percurso marcado desde o 1º ano até o 9º ano e apesar da mudança de ciclo não são necessárias adaptações quanto à nova escola. O grupo que não mudaria de escola na transição, apesar de ter desempenho equivalente ao dos grupos que seriam transferidos para escolas municipais, apresentava no 5º ano escores rebaixados em todos os indicadores de autoconceito escolar e acadêmico, principalmente em relação aos grupos que migrariam seja para uma escola estadual não prevista ou para uma escola municipal prevista. Depois da transição, manteve-se o menor autoconceito em português, mas eliminaram-se as diferenças nas outras dimensões. Além disso, nas análises de interação o grupo que permaneceu na mesma escola não mostrou aumento de estresse nem redução do autoconceito nas dimensões matemática e acadêmica; ele também não diminuiu a satisfação com a vida avaliada globalmente. Esses são resultados positivos, divergentes em relação aos grupos que migraram para outras escolas (exceto estaduais não previstas).

Em síntese, com relação aos grupos de transição escolar, as análises relativas ao terceiro objetivo agregaram múltiplas informações que complementam as obtidas através da consecução do segundo objetivo. Estas informações referem-se principalmente a dois pontos.

O primeiro ponto a ser assinalado é que o grupo sem mudança de escola apresentou mudanças positivas, ainda que pontuais, comparativamente às crianças que passaram por mudança de escola (prevista ou não, estadual ou municipal), o que está coerente com a perspectiva teórica de transição ecológica e condiz com os resultados de Ferguson e Fraser (1999). O segundo é que crianças que pertencem ao grupo com mudança para uma escola municipal, prevista ou não, apresentaram o maior decréscimo no autoconceito e na satisfação com a vida entre o 5º e o 6º ano. Pode-se supor que a expectativa sobre a transição escolar para estes grupos era elevada e que a confrontação com a realidade lhes propiciou uma oportunidade para adequarem suas percepções.

4.3 Desfechos adaptativos no 6º ano

O quarto e último objetivo específico foi identificar, dentre as variáveis da criança, família, escola, e da transição avaliadas no 5º ano, preditores de desempenho acadêmico, sintomas de estresse, habilidades sociais, autoconceito e satisfação com a vida no 6º ano. Buscou-se chegar a esse objetivo por meio de um esquema conceitual formulado de acordo

com uma leitura das tarefas adaptativas de Elias (1989) na perspectiva bioecológica. O modelo de predição partiu de dados sócio demográficos referentes a sexo, escolaridade materna e IDEB da escola, acrescentando de forma gradativa os demais blocos de variáveis: mudança de papel, de contexto, percepções da criança sobre si mesma e do seu entorno e finalizando com as variáveis da transição escolar, foco deste trabalho. Os resultados são discutidos levando em consideração os achados das demais análises, inclusive as comparações de sexo.

O modelo proposto teve maior poder de predição para desempenho em português e matemática, sintomas de estresse e autoconceito, respondendo por cerca de 30% da variância nos resultados dessas variáveis do 6º ano. Para habilidades sociais o poder de predição foi menor 22% e para satisfação com a vida foi baixo, explicando apenas 11% da variação nos resultados.

Observando detalhadamente, para *desempenho acadêmico* neste estudo, as variáveis relacionadas às mudanças de papéis foram as mais significativas. Os resultados sugerem um efeito cumulativo, em que o escore obtido no ano anterior em uma variável é o preditor mais significativo dessa mesma variável no ano seguinte. Efeitos semelhantes têm sido encontrados de forma recorrente em estudos longitudinais no ensino fundamental (Crosnoe et al., 2010; Malaspina & Rimm-Kaufman, 2008; Marturano & Gardinal-Pizato, 2015; Romano, Babchishin, Pagani, & Kohen, 2010).

Tanto para português como para matemática, os modelos finais de predição envolveram o desempenho em ambas as matérias no ano anterior, indicando efeito positivo cruzado entre os dois domínios (Niepel, Brunner, & Preckel, 2014). No mesmo bloco de preditores relacionados às mudanças de papéis, foi preditor significativo o autoconceito específico na matéria em exame (Niepel et al., 2014). As variáveis desse bloco também mediarão os efeitos de variáveis sociodemográficas do primeiro bloco, em que o IDEB das escolas foi preditor para português e matemática. A par com esse núcleo de resultados semelhantes, os resultados de desempenho em português e em matemática no 6º ano mostraram algumas especificidades quanto aos preditores do 5º ano.

Para português, a transferência a uma escola da rede estadual foi associada a piores resultados, o que pode ter relação com o desempenho do alunado, mais baixo nas escolas estaduais que nas municipais, de acordo com o IDEB. As escolas estaduais, geralmente com IDEB mais baixos, têm também os estudantes mais fracos, que geralmente provêm das camadas sociais mais baixas. Como, de acordo com Bernstein (1971), o domínio da linguagem é o que diferencia mais as classes sociais, essas escolas serão menos exigentes em

termos de português, porque devem se adaptar à maioria da turma; assim, menor aprendizagem em termos objetivos é compreensível.

Ser menina foi associado a melhor desempenho em português. Este último resultado corresponde aos da ANOVA de medidas repetidas e também ao constatado por Malaspina e Rimm-Kaufman (2008), Bellmore (2011) e Sebanc et al. (2014), se bem que no presente estudo seu poder de predição deixasse de ser significativo quando introduzidas no modelo as variáveis relativas ao papel de estudante. Em suma, a predição final de desempenho em português se circunscreve a variáveis pessoais relacionadas ao papel de estudante, compreendendo o desempenho avaliado nos planos objetivo (Prova Brasil) e subjetivo (autoconceito), e condições escolares, implicando o histórico de qualidade de ensino das escolas de origem e de destino.

Em contraste, o desempenho em matemática não está associado à natureza da transição escolar. Sua predição implica indicadores de sentimentos sobre si mesmo e percepção de suporte na família. O resultado relativo ao monitoramento da mãe como preditor negativo, junto à forte associação com desempenho em matemática no 5º ano (beta igual a 0,376), sugere um desfecho fortemente dependente da história prévia da relação da criança com a matemática. Em outras palavras, pode-se supor que as crianças mais monitoradas pelas mães no 5º ano já apresentavam desempenho pobre em matemática naquele momento, o que no 5º ano configura risco real de não promoção, de certo modo justificando a maior supervisão materna. Esse resultado é de interesse por sugerir processos proximais na família e efeitos de mesossistema na base do desempenho em matemática depois da transição. Em uma relação de sentido oposto, a satisfação com a família no 5º ano como um preditor de desempenho em matemática no 6º ano é sugestiva de processos e efeitos semelhantes, só que pelo lado positivo.

A ausência de relação entre a natureza da transição e o desempenho em matemática sugere menor dependência das condições escolares imediatas quando comparado ao desempenho em português. Na mesma direção, o valor mais elevado do coeficiente de associação com o desempenho no mesmo domínio no ano anterior sugere maior estabilidade no tempo (Crosnoe et al., 2010).

Não foram identificados preditores de desempenho relativos ao contexto dos pares ou a sintomas de estresse, como sugerido por estudos que detectaram associação entre desempenho acadêmico e sintomas depressivos (Lane et al., 2014) e a qualidade da amizade (Sebanc et al., 2014), além da rejeição de colegas (Bellmore, 2011). Desse modo, pode-se supor que o modelo de predição encontrado foi apenas discretamente associado à transição, e

isso apenas para desempenho em português. O modelo geral, aplicável tanto a português como a matemática, foi mais compatível com resultados de estudos longitudinais, indicativos de estabilidade do desempenho individual (Gardinal-Pizato et al., 2012) e a sua relação com o autoconceito acadêmico (Niepel et al., 2014), em associação com o desempenho do alunado da escola de origem (Aikens & Barbarin, 2008).

As pesquisas empíricas que investigam as características prévias da criança e do seu entorno social apontam que maior apoio dos pares e melhor ajustamento social predizem menos sintomas psicológicos e estresse (Hirsch & DuBois, 1992; McDougall & Hymel, 1998) e que auto percepções negativas são associadas a sintomas emocionais e menor ajustamento pós-transição (Aikens et al., 2005). Para os *sintomas de estresse*, neste estudo, não foram preditores o autoconceito na relação com os amigos, ou a satisfação com as amizades, como seria esperado pela literatura. O modelo final incluiu o sexo e o IDEB da escola, variáveis relativas ao papel de estudante, reações emocionais e variáveis da transição.

O maior preditor de sintomas de estresse foi o nível de sintomas de estresse anterior, reiterando achados prévios de correlação moderada entre medidas de sintomas de estresse obtidas em anos consecutivos com alunos do ensino fundamental (Correia-Zanini & Marturano, 2016). Também foram preditores algumas variáveis relacionadas à mudança nas definições de papéis. Quanto menor o autoconceito em português e quanto maior o autoconceito escolar geral, mais sintomas de estresse no ano seguinte.

Ser menina foi associado a mais sintomas de estresse no 6º ano. Esse achado confirma a relação encontrada na ANOVA de medidas repetidas, em que as meninas apresentaram mais sintomas de estresse que os meninos, resultado semelhante aos de outros autores (Gao et al., 2015; Lanson & Marcotte, 2012; Lipp et al., 2002; Lohaus et al., 2004; Sbaraini & Scermann, 2008; Wallis & Barret, 1998). Aparentemente, não seria um efeito ligado à transição, já que não foram detectados efeitos de interação entre a passagem do tempo e o sexo. Com efeito, parece haver diferenças típicas de gênero nas reações de estresse (Eriksson & Sellström, 2010), que tendem a se ampliar na direção encontrada, à medida que as crianças ficam mais velhas (Lemes et al., 2003), o que explicaria a presença do gênero como um preditor de estresse. No entanto, em estudo longitudinal com 42 crianças da amostra da presente investigação, comportando avaliações no 1º, no 5º e no 6º ano, Cassoni, Correia-Zanini, Marturano e Fontaine (no prelo) encontraram picos de sintomas de estresse no 1º e no 6º ano somente para as meninas, ao passo que os meninos mostraram níveis mais baixos de sintomas de estresse no 5º e no 6º ano em relação ao 1º. Nota-se então a necessidade de ampliar as coletas de dados para os anos anteriores e posteriores às transições escolares, para que o efeito

das transições possa ser observado ao longo do percurso escolar do aluno (Cassoni et al., no prelo).

O achado de que maior IDEB da escola de 5º ano prediz menos sintomas de estresse no 6º ano é compatível com o de Correia-Zanini e cols. (2016), que encontraram predição semelhante no 1º ano do EF. No presente estudo, os resultados da ANOVA que comparou o estresse quanto aos grupos formados de acordo com o IDEB já antecipavam essa predição, ao mostrarem relação inversa entre estresse e IDEB no 5º ano. No entanto, a ANOVA não mostrou associação do estresse com o IDEB da escola do 6º ano. A análise de regressão vem completar o quadro, estabelecendo a primazia da escola de origem sobre a escola de destino nas reações emocionais da crianças após a transição. Parece que a qualidade da escola em que a criança construiu a sua história acadêmica recente tem efeito protetor nesse momento.

Nos resultados relacionados à natureza da transição, a transferência para uma escola estadual foi um preditor de menos sintomas de estresse. Antes da transição, a expectativa de ser transferido para uma escola estadual havia sido associada a mais sintomas de estresse. No entanto, por alguma razão a transferência para escolas estaduais não previstas teve efeito amortecedor sobre o impacto da transição. Essa questão é retomada na discussão dos resultados das análises de regressão referentes a autoconceito e satisfação com a vida.

Ser menina e as *habilidades sociais* anteriores (responsabilidade e empatia) são os principais preditores de habilidades sociais no 6º ano, em um modelo que explicou 22,5% da variação nos resultados. A predição pela mesma variável corresponde à estabilidade moderada das habilidades sociais nos anos do ensino fundamental (Correia-Zanini, 2013; Correia-Zanini & Marturano, 2016; Correia-Zanini et al., 2016; Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008), ao passo que a relação com o gênero feminino é um dado recorrente na literatura (Bandeira et al, 2006; Correia-Zanini & Marturano, 2016; Correia-Zanini et al., 2016; Reynolds, Sander, & Irvin, 2010; Sallquist et al., 2009). São também preditores, mesmo com pouca força, o desempenho em matemática, de forma negativa, e a transição sem mudança de escola.

Na análise de regressão processada para *autoconceito*, observa-se um aumento gradativo da variância explicada pelos modelos, de tal modo que todos os blocos acrescentam alguma fração da variância nos resultados: variáveis sócio demográficas, de mudanças de papel, de contexto, de percepções da criança sobre si mesma e seu entorno, e da transição escolar. Ou seja, no autoconceito observa-se, diferentemente das outras variáveis dependentes, não uma concentração das variáveis preditoras, mas sim variáveis significativas em todos os blocos.

Já no Bloco 1, duas variáveis sociodemográficas emergem como preditores de autoconceito, e ambas permanecem significativas no modelo final. Ser menina foi associado a um autoconceito mais baixo no 6º ano. Esse resultado tem apoio de forma parcial, na revisão e nos resultados empíricos de Wouters et al. (2012), quanto ao autoconceito acadêmico, ainda que não seja consensual (ver, por exemplo, Cantin & Boivin, 2004).

Nas ANOVAS de medidas repetidas do presente estudo, não se observaram diferenças entre os sexos com relação ao autoconceito global, escolar geral, acadêmico, aparência física e na relação com os pais e amigos; as meninas apresentaram mais autoconceito em português enquanto que os meninos apresentaram maior autoconceito em matemática, competência física, autoconceito não acadêmico e autoconceito total. Tais diferenças parecem se refletir então nos resultados da regressão sobre o autoconceito total avaliado no 6º ano.

Crianças cujas mães alcançaram o nível superior de escolaridade também apresentaram menor autoconceito depois da transição, em relação aos demais participantes da amostra. Esse resultado se alinha àqueles previamente discutidos, sugestivos de que o grupo com maior escolaridade materna parece ter vivido a transição com mais ônus, devendo corresponder as expectativas parentais de sucesso para os filhos, mais elevadas e talvez menos realistas e mais difíceis de satisfazer.

O Bloco 2 é o que agrega o maior percentual de variância explicada pelo modelo, sendo preditores significativos a habilidade social de responsabilidade e as três dimensões de autoconceito relativas ao papel de estudante. Esse resultado sugere a presença de questões escolares permeando as autoavaliações no 6º ano. No entanto, as variáveis do Bloco 2 perdem poder de predição à medida que são acrescentados novos blocos ao modelo. Comportamento semelhante se observa nas variáveis do Bloco 3, referentes ao autoconceito na relação com os amigos e aparência física, que se tornam não significativos em presença das variáveis do Bloco 4, notadamente sintomas de estresse, um preditor que persiste no modelo final e satisfação com a escola no Bloco 5, sendo provavelmente mediadas por estas últimas variáveis.

Desse modo, o modelo final de predição não inclui dimensões do autoconceito. Mas as influências escolares sugeridas no Bloco 2 pelas dimensões de autoconceito relativas ao papel de estudante podem ser traduzidas na satisfação com a escola, sugerindo a presença de efeitos indiretos. A satisfação com a escola, monitoramento do pai, escolaridade materna, rede de ensino e mudança de escola são preditores significativos no modelo final, que evocam alguma participação da escola nas autopercepções das crianças depois da transição. Como alguns

desses resultados se assemelham aos obtidos para satisfação com a vida, são retomados adiante.

Para satisfação com a vida as variáveis incluídas no estudo e utilizadas nos modelos de regressão predizem apenas 11% do desfecho. Esse resultado pode sugerir que as variáveis escolhidas não sejam suficientes para aferir a satisfação com a vida das crianças ou que talvez a satisfação com a vida das crianças se encontre fora dos muros da escola.

Inicialmente o sexo feminino foi associado a maior satisfação com a vida. Cabe lembrar que nas ANOVAS as comparações de sexo indicaram diferentes tendências para as diversas dimensões da satisfação com a vida. Os meninos apresentaram maior média em self-comparado e as meninas apresentaram mais satisfação com o self, amigas, escola e no total da satisfação com a vida; alguns resultados se aproximam dos de Gao et al. (2015), em que as meninas são mais satisfeitas com a escola, e Cantin e Boivin (2004) em que as meninas têm mais satisfação com as amigas. Quanto à satisfação com a família não se observou diferença entre os meninos e as meninas.

O poder de predição da variável sexo diminuiu no Bloco 3, aparentemente mediado pela variável *empatia*. O modelo final contém variáveis relacionadas ao contexto dos pares, percepção do suporte e transição escolar. São então preditores positivos neste modelo final a empatia, o monitoramento do pai, a satisfação com a escola, ter ficado na mesma escola e na transição ir para uma escola estadual.

A partir do Bloco 5, os resultados da regressão sobre autoconceito e satisfação com a vida se assemelham. Nesse bloco, referente à percepção de suporte para lidar com a transição, o monitoramento do pai e a satisfação com a escola no 5º ano predizem autoconceito e satisfação com a vida no 6º ano, em sentido direto. Tais resultados remetem à importância do mesossistema família-escola e, ao mesmo tempo, realçam a percepção do suporte recebido nos microssistemas que o constituem, nomeadamente do pai, não significando que o monitoramento da mãe não seja importante, mas está mais “garantido” que o do pai. O monitoramento do pai, sendo porventura menos frequente, torna-se mais saliente, faz diferença para o bem estar psicológico da criança e mostra-se relevante para uma transição bem sucedida do ponto de vista dos sentimentos da criança sobre si mesma e seu entorno.

No Bloco 6, permanecer na mesma escola ou mudar para uma escola estadual foi associado a maior autoconceito e maior satisfação com a vida no 6º ano. Cabe lembrar que, nas análises de efeitos de interação entre o tempo e natureza da transição, as crianças em ambas as condições seguiram percursos divergentes em relação à tendência modal da amostra na passagem do 5º para o 6º ano. Elas não mostraram aumento de estresse nem redução do

autoconceito; também não diminuiu a satisfação com a vida avaliada globalmente. Em relação ao autoconceito, os resultados dos dois grupos contrastam também com uma tendência de diminuição, que parece típica da fase de desenvolvimento (Archambault et al, 2010);

Em conjunto, os resultados descritos sugerem que quem não mudou de escola e quem mudou para uma escola estadual foi menos desafiado. Isso era esperado para o grupo que permaneceu na mesma escola, visto que implicou em menos demandas adaptativas. É interessante notar que, antes da transição, a menor exposição ao desafio parece ter sido percebida pelas crianças com um sentido de desvalorização, detectado nas avaliações inferiores às dos demais grupos nas dimensões do autoconceito acadêmico, satisfação com o self comparado e satisfação com a escola. Depois da transição, a menor demanda por esforços adaptativos pode ser inferida dos resultados que indicam preservação da satisfação com a vida global, estabilidade do estresse e avaliação mais favorável das próprias habilidades sociais em relação aos demais grupos.

O grupo que se transferiu para escola estadual apresenta outras nuances. Além de estar associada a menos sintomas de estresse pós transição, essa condição se destacou nas ANOVAS de medidas repetidas como a única não associada a uma redução nos indicadores de autoconceito escolar geral e satisfação com a escola.

Dado que mudanças não previstas envolvem interações no mesossistema família-escola, pode-se supor que as famílias tiveram algum papel na opção por uma escola estadual como destino para seus filhos, nesse pequeno grupo de 29 crianças. Salvo outros motivos, como mudança de bairro, por exemplo, as famílias que colocaram seus filhos em escolas não previstas evitaram as escolas a que as crianças se destinavam.

O exame do percurso dos participantes do 5º para o 6º ano de acordo com o IDEB e rede de ensino (Tabela 4) indica que 13 (45% das crianças) se destinavam a escolas municipais e 16 (55% das crianças) a escolas estaduais. Essa distribuição difere do esperado pelo número de escolas que receberam alunos transferidos: oito escolas estaduais (que receberam 67% das crianças) e quatro escolas municipais (que acolheram 33% das crianças). Esses números sugerem que a fuga de escolas municipais foi proporcionalmente maior que a fuga de escolas estaduais.

Que razões levariam algumas famílias a evitar ativamente a transferência de seus filhos para uma escola municipal, tida como de melhor qualidade em relação às estaduais no que se refere ao IDEB? Em um exame dos resultados referentes ao grupo, nota-se que essas crianças percebiam menor monitoramento parental no 5º ano, quando comparadas às crianças que seriam alocadas em escolas municipais, seja por transferência ou permanência no mesmo

estabelecimento. Talvez algumas famílias desse grupo, ao optarem por uma escola estadual em vez da municipal prevista, estivessem considerando as vantagens, pelo menos imediatas, de um ensino menos exigente. Com efeito, a ida para uma escola estadual foi associada a menos sintomas de estresse, maior autoconceito e maior satisfação com a vida no 6º ano, ao passo que também foi associada ao desempenho mais pobre em português.

Em resumo, o teste dos modelos de predição revelou a multiplicidade de antecedentes associados aos desfechos no 6º ano. Variáveis da criança, da família, da escola e da transição formaram configurações diferenciadas de preditores para desempenho, sintomas de estresse, habilidades sociais, autoconceito e satisfação com a vida, todas elas fazendo sentido no contexto dos demais resultados e plausíveis na perspectiva conceitual adotada.

O questionário que deu espaço à opinião das crianças com relação à transição contribuiu com resultados que vão ao encontro dos resultados obtidos através dos instrumentos utilizados e de alguns resultados apresentados em outros trabalhos (Belsky, 2010; Cantin & Boivin, 2004; Cole & Cole, 2004; Lanson & Marcotte, 2012; Papalia & Feldman, 2013; Pratti & Eizirik, 2006). As crianças ressentem-se, é claro, com a perda de colegas, principalmente as crianças que têm melhores resultados acadêmicos, mas convergindo com outros trabalhos (Belsky, 2010; Cole & Cole, 2004; Papalia & Feldman, 2013), de forma geral, uma grande porcentagem das crianças (mais de 80%) aprecia as novas amizades e o fato de conhecerem outras pessoas no 6º ano.

Além disso, enquanto na literatura encontramos trabalhos que apontam para uma diminuição do vínculo com professores (Lanson & Marcotte, 2012), mais de 60% das crianças acham bom ter mais professores, ainda que não especificando a qualidade deste vínculo. Alguns mesmo chegam a expressar que são “mais legais” que os anteriores.

E quanto ao suporte parental, o questionário de opiniões complementa os resultados do QMP, indicativos de que a média de monitoramento do pai diminuiu após a transição, ao passo que monitoramento materno persistiu nos mesmos níveis. As respostas ao questionário de opiniões revelam que muitas mães aumentaram o monitoramento e que uma elevada porcentagem de crianças perceberam o aumento do monitoramento materno como algo positivo e agradável. Esses resultados, assim como os de Cantin e Boivin (2004), sugerem que a transição não teve impacto negativo sobre a qualidade dos relacionamentos com os pais. Eles também contrastam, pelo menos no que diz respeito ao monitoramento materno, com os de estudos prévios que indicaram percepção de diminuição do suporte parental depois da transição (Belsky, 2010; Cole & Cole, 2004; Lanson & Marcotte, 2012; Papalia & Feldman, 2013).

Percebe-se que as crianças que participaram deste estudo, assim como aquelas que responderam a Pratti e Eizirik (2006), gostam de ir para a escola. Mas como fora apontado por Pratti e Eizirik (2006) isto não significa necessariamente que elas gostam de ter aulas, fazer provas ou seguir as regras. Gostam e estão no período propício para expandir seus relacionamentos interpessoais e vivenciar novas experiências, o que para uma população que talvez tenha pouco acesso a entretenimentos pode estar relacionado à mudança de escola presente na transição escolar. O desafio é esperado com excitação e, uma vez concretizado, é visto pela maior parte com uma perspectiva positiva, como indicam as respostas ao questionário.

4.4 Um retrato da transição escolar na perspectiva do MBDH

Nesta pesquisa se investigou a transição entre o 5º e o 6º ano do EF em um cenário que reproduz, em linhas gerais, o que ocorre nas escolas da rede nacional de ensino público, acrescido de alguns ingredientes locais. Como essa transição se apresenta às crianças? Como ela pode ser descrita no enquadre bioecológico?

Transições escolares são determinadas por políticas públicas para a educação, previstas em leis e regulamentadas por decretos. No caso da rede pública de ensino, tais políticas se efetivam por meio de decisões de conselhos, repassadas aos gestores da educação nos seus diferentes níveis de organização. As escolas recebem as determinações estabelecidas nessa rede hierárquica e as executam, concretizando a política junto ao alunado. Na perspectiva do MBDH, o aluno tem assim configurada uma transição de vida cujas raízes se prendem ao macrossistema das políticas públicas para a educação. A filtragem de tais influências de macrossistema até o nível do mesossistema, envolvendo escola e família, se dá por meio de decisões tomadas no exossistema da rede pública de ensino, que se materializam em ações efetivadas pelos gestores da educação básica no microssistema escolar que ele, aluno, frequenta no cotidiano.

A transição entre o EF I e o EF II é política estabelecida desde 2006 para o EF de 9 anos, mas suas características básicas já vigoravam anteriormente no EF de 8 anos. Ela pode implicar em mudança compulsória de escola, caso a escola de origem do aluno não ofereça o EF II. Como ano a ano cada escola de EF I transfere seus alunos para as mesmas escolas de EF II, as crianças, assim como suas famílias, sabem por antecipação qual escola as acolherá no 6º ano. Esse horizonte pode suscitar processos de elaboração antecipatória da transição,

implicando interações no microssistema família, bem como ações no mesossistema família-escola.

Como um fenômeno de mesossistema, em uma perspectiva temporal a transição aqui investigada se apresentou às crianças com certa antecipação, ainda que de início impreciso. Talvez a noção mais remota que elas tinham do acontecimento por vir estivesse associada ao risco de retenção no final do 5º ano. Essa não é uma regra geral, mas em muitas escolas brasileiras, inclusive no município em que se deu a pesquisa, o 5º ano é o primeiro momento na vida escolar de uma criança em que ela pode ter que repetir o ano em função de aproveitamento insatisfatório. Essa contingência é algo previsto desde o ingresso no EF e seria, então, o desafio mais precocemente percebido pelas crianças em relação ao marco da vida escolar assinalado pelo 5º ano. Provavelmente, no 5º ano a questão se torna mais presente, devido aos reiterados avisos dos professores.

A transição em si pode assim ser considerada, na rede de ensino estudada, como um acontecimento vivenciado por antecipação ao longo do 5º ano. Nesse momento, não efetivada concretamente no mesossistema, parece já ocupar espaço nas cogitações dos alunos, como alvo de expectativas que diferem de acordo com a natureza das mudanças em perspectiva. Quem espera mudar para uma escola com boa reputação se mostra mais satisfeito, quem não conta mudar de escola parece menos otimista.

A análise dos resultados obtidos no 5º ano sugere antecipações divergentes entre as crianças que permaneceriam na mesma escola, as que se destinavam a escolas municipais e as que se destinavam a escolas estaduais. Por exemplo, a expectativa de mudança de escola parece ter suscitado sentimentos mais positivos nas crianças destinadas a outras escolas municipais. Elas revelam, no 5º ano, autoconceito mais elevado, maior satisfação com a vida e menos sintomas de estresse com componente depressivo, quando comparadas a crianças que migrariam para escolas estaduais; percepções mais positivas dessas crianças também aparecem, com menor amplitude, em relação às crianças que não mudariam de escola. Esses sentimentos parecem vinculados à expectativa, pois as mesmas diferenças não são detectadas depois da transição.

Outro exemplo de percepção positiva antes da transição é o maior autoconceito na relação com os pais, expresso no 5º ano pelas crianças que, destinadas a escolas estaduais, migrariam depois para escolas municipais. Não se dispõe de informação sobre o motivo real da mudança não prevista, mas é possível que tenha havido gestões da família no sentido de assegurar à criança uma escola com melhor reputação de qualidade. De acordo com o MBDH, a criança se sente tanto melhor na transição quanto mais se perceba apoiada por pessoas

significativas no seu entorno. Supostas gestões da família, configurando relações de mesossistema, podem estar na origem das auto percepções positivas da criança, como alguém que se sente valorizado no microssistema familiar, a ponto de suscitar o investimento dos pais em esforços para assegurar o seu futuro escolar, mesmo que isso implique em contornar a regra estabelecida.

A experiência da transição se revela como um teste de realidade, aparentemente diluindo as diferenças induzidas pelas expectativas. Efetivada a transição, apresenta-se agora o desafio concreto de lidar com as demandas novas. Para enfrentar o desafio concreto do 6º ano, as crianças com mais recursos na sua história pessoal, familiar e escolar se mostram mais preparadas, apresentando desfechos mais favoráveis e percepções bastantes positivas sobre as novidades encontradas no novo contexto. Nesse sentido, há uma notável convergência entre as respostas das crianças ao questionário de opiniões e os resultados das regressões. Na perspectiva bioecológica, tais seriam efeitos cumulativos das interações promotoras de desenvolvimento de que a criança participou até então, nos microssistemas família e escola. Trivellato-Ferreira e Marturano (2008) identificaram efeitos semelhantes ao investigarem desfechos pós transição no primeiro ano do ensino fundamental.

Em consonância com o MBDH, o estudo da transição do EF I ao EF II na perspectiva das crianças que vivenciam o processo contribuiu para a compreensão das múltiplas expectativas, trajetórias e desfechos associados a um momento que se esperava e se confirmou claramente significativo para elas. De acordo com os resultados, a passagem do 5º para o 6º ano se ajusta ao conceito de transição ecológica, fenômeno de mesossistema que, concomitante a mudanças desenvolvimentais da adolescência inicial, propicia processos de desenvolvimento e é particularmente sensível a duas ordens de fatores: os componentes da mudança escolar em curso e o suporte familiar.

4.5 Limitações e contribuições

Entre as limitações deste estudo, sobressai aquela relacionada à amostra, por não possibilitar a generalização dos resultados, já que se limitou à clientela escolar da rede pública de um único município no interior do Estado de São Paulo. Reconhece-se, então, que para além desta pesquisa a inclusão de escolas particulares, assim como a abrangência de diversos municípios, forneceria uma visão global sobre a temática, assim como a abrangência de diversos municípios. No entanto, cabe apontar os cuidados tomados na composição da

amostra para assegurar sua representatividade em relação à população escolar da rede pública do município, bem como em relação aos diferentes cenários da transição local.

Em primeiro lugar, foi feito o convite a quase metade das crianças que cursavam o 5º ano, em todas as escolas públicas que ofereciam o EF I. Em segundo lugar, as crianças foram acompanhadas, depois da transição, em escolas que ofereciam o EF II tanto na rede municipal quanto na estadual. Esse plano pode ser considerado ousado na realidade do país, pela diversidade dos fatores de que dependia para seu sucesso. Contudo, conseguiu-se a autorização de 438 pais e responsáveis, além da autorização para executar o trabalho tanto nas escolas municipais quanto nas escolas estaduais, o que enriqueceu o trabalho e agregou informações sem as quais o mapeamento da transição no ensino público do município estaria irremediavelmente incompleto. Desse modo, pode-se dizer que o plano de amostragem adotado contribui para a validade ecológica dos resultados, refletindo a realidade da transição EF I-EF II no município e também, provavelmente, em outros municípios paulistas com índices educacionais e sociodemográficos semelhantes. Estudos de replicação são desejáveis no sentido de confirmar ou infirmar essa suposição.

A amostra numerosa foi essencial para as análises pretendidas, mas limitou a pesquisa quanto ao número de informantes, por razões concretas de exequibilidade da coleta de dados nos prazos e condições dadas. Devido à relevância da perspectiva da criança no MBDH, optou-se por ter apenas as crianças como informantes. Não obstante, informações sobre o microssistema escola, o percurso da criança e as escolas em si (porte, IDEB, localização), como também do microssistema família (escolaridade materna) foram averiguadas/solicitadas e incluídas.

Outra limitação do estudo foi o uso de resultados brutos da Prova Brasil como medida de desempenho escolar. Como já mencionado anteriormente, os resultados de desempenho acadêmico aferido através da Prova Brasil diferiram dos resultados encontrados em outros estudos. Podemos pensar que para estudos posteriores seja mais adequado utilizar também as notas escolares das crianças, o que nos aproximaria da metodologia utilizada em outros trabalhos e nos permitiria verificar em que medida os progressos em termos de aprendizagem são mais ou menos importantes que os progressos em termos de comparação social.

Não obstante as limitações apontadas, a pesquisa contribui para o estudo das transições escolares, nas suas vertentes teórica, empírica e de método. No campo teórico, duas contribuições podem ser apontadas. A primeira diz respeito aos elementos que foram agregados à concepção da transição EF I - EF II como transição ecológica, fortalecendo e ampliando a perspectiva do MBDH na descrição e compreensão do fenômeno. A segunda

também está relacionada ao MBDH, porém é mais abrangente, afetando o significado atribuído pelo pesquisador ao fenômeno da transição, como experiência que pode influenciar o desenvolvimento da criança.

Detalhando melhor esse ponto: na literatura sobre transições escolares que incidem nos anos iniciais da adolescência, os resultados das pesquisas apontam mais frequentemente para efeitos negativos que para efeitos positivos. Esse cenário pode levar a supor que a mudança no contexto escolar poderia ser um fator de vulnerabilidade para indivíduos que passam por um período de redefinição da própria identidade. Mas à luz dos resultados encontrados, parece que, na perspectiva das crianças que a vivenciam, esta mudança é percebida como um recomeço, a oportunidade de reescrever sua própria história, num momento em que estão abertas a diferentes relacionamentos interpessoais e, além do conhecimento acadêmico, utilizam conhecimentos e habilidades que fazem parte do seu repertório, do seu “novo” corpo. Trata-se então de redefinir esquemas conceituais para dar conta da riqueza do objeto de estudo que, longe de se esgotar no binômio de efeitos adaptativos positivos ou negativos, caracteriza-se pela diversidade, resultando em desfechos e trajetórias múltiplas, como foi observado.

No que diz respeito a contribuições empíricas originais, é fato que nesta pesquisa se obtiveram alguns resultados já previstos, tais como diminuição em indicadores positivos de funcionamento, melhor IDEB associado a melhor desempenho acadêmico, ou então, melhor desempenho associado a indicadores de maior autoconceito, menos sintomas de estresse, maior satisfação com a vida e maior percepção de monitoramento parental. Mas esses são apenas alguns dos resultados, pois se observou que existe um emaranhado de interligações do contexto escolar, familiar e da transição. Assim, uma das contribuições empíricas deste trabalho é mostrar nuances da transição antes não identificadas, quebrando expectativas e abrindo campo a futuras investigações.

São exemplos dessa complexidade os casos de crianças que após a transição se sentem mais livres e satisfeitas, apresentando menos sintomas de estresse e maior autoconceito estudando em escolas estaduais com IDEB menor, com grande porte e localizadas na periferia. Ou, em contraste, o caso das crianças que permanecem na mesma escola durante a transição e que, contrariando a literatura, não se destacaram por melhores resultados, ainda que com indícios de menos estresse. Tais observações nos levam a refletir sobre a necessidade de investigações com foco ampliado, em que a ênfase em possíveis efeitos adversos da transição ceda espaço para uma valorização maior dos estímulos e desafios que precedem e acompanham as mudanças.

Uma contribuição empírica relevante da pesquisa foi apontar, entre a clientela das escolas públicas, o papel da família na transição, em que pese ter sido a família um componente menos contemplado no modelo conceitual, em favor de variáveis da escola. As inesperadas sutilezas envolvendo a escolaridade materna, a importância do monitoramento do pai e as opiniões das crianças sobre o monitoramento da mãe depois da transição levantam questões novas sobre o tema das relações familiares do adolescente nesse momento da sua trajetória escolar. O caso das crianças que fizeram mudanças não previstas (municipais ou estaduais) agrega a esse quadro a perspectiva das famílias que tomam a iniciativa de intervir no destino determinado a seus filhos pelo sistema escolar. A transferência para escola não prevista no sistema é sem dúvida um tema de interesse para futuras pesquisas sobre a transição entre o EF I e o EF II.

Quanto aos relacionamentos interpessoais, ficou claro que os jovens se ressentem com as perdas de colegas na transição, mas que em contrapartida valorizam as novas amizades, os novos relacionamentos com os diversos professores e, diferentemente da literatura, apreciam o suporte dos pais, tanto para os estudos quanto para as amizades.

Ao lado das contribuições teóricas e empíricas, a pesquisa também amplia a base de instrumentação para novas investigações. Para abordar a transição escolar de forma abrangente, averiguando o desempenho acadêmico, os sintomas de estresse, as habilidades sociais, autoconceito, satisfação com a vida e a percepção das crianças sobre o monitoramento dos pais, foi necessário selecionar instrumentos adaptados para o Brasil, destinados à faixa etária investigada e que fossem de aplicação coletiva. Essa escolha mostrou-se satisfatória mediante rigorosa análise das qualidades psicométricas dos instrumentos, já que esses mesmos instrumentos, ajustados às características da amostra, parecem ter sido capazes de captar as vicissitudes da transição. Assim, a análise das qualidades psicométricas dos instrumentos por si só é uma contribuição para futuras investigações, propiciando instrumentos adequados para uso em pesquisa.

Apontadas as limitações do estudo, bem como suas principais contribuições conceituais, empíricas e instrumentais à pesquisa das transições escolares, cabe ponderar sobre possíveis implicações de seus resultados para a prática de educadores, gestores escolares, psicólogos e outros profissionais que lidam no cotidianos das escolas de EF ou nos gabinetes onde se definem as políticas públicas para a educação básica.

Em um campo qual o da educação escolar, em que se verificam dificuldades para a implementação de novas políticas públicas, trabalhos como este vêm ao encontro de necessidades reais. O conjunto de dados colhidos e analisados aponta para grupos mais

vulneráveis, da mesma forma que revela o repertório das crianças que se encontram em uma situação mais favorável.

Estratégias podem ser planejadas para suprir esta demanda. Levantam-se então algumas especificidades que apresentam maior necessidade de investimento. Entre elas, destacam-se as crianças com menores/piores resultados acadêmicos, que podem ser o foco de programas de intervenção antes da transição escolar. Elas podem ser favorecidas com programas voltados, por exemplo, para as habilidades sociais e autoconceito. Podemos conjecturar que intervenções com estas finalidades podem vir a contribuir para a diminuição de sintomas de estresse, melhora no desempenho acadêmico e aumento da satisfação com a vida.

Outro foco de intervenção possível e necessário são as famílias. A literatura e o senso comum relatam que as crianças precisam de espaço e preterem a atenção de seus pais em favor de seus pares. Mas de acordo com os dados e a opinião das crianças, nessa faixa etária elas ainda recorrem aos pais e consideram positivo o monitoramento parental e acompanhamento de suas atividades. A inclusão dos pais em grupos de intervenção e/ou orientações que pontuem a importância do apoio e acompanhamento tanto dos estudos como das amizades pode ser benéfica e inclusive esclarecedora pois faz-se necessário distinguir o acompanhar do pressionar. Em uma perspectiva talvez menos incisiva porém factível e abrangente, é possível e viável oferecer aos pais, nas escolas, o acesso a informações relevantes para o suporte que desejam dar a seus filhos, por meio de palestras e encontros pontuais, sempre mais fáceis de serem agendados e presenciados.

Os professores e psicólogos escolares podem ser beneficiados com as informações deste estudo. Os resultados mostram, já no 5º ano, um espaço de atuação junto às crianças, tendo em vista as expectativas da transição, muitas vezes acompanhadas de ansiedade antecipatória. É desejável que faça parte da agenda propiciar um ambiente de conversa entre os alunos, onde as expectativas quanto à transição possam ser trabalhadas. Este pode ser um caminho para amenizar as angústias que alguns experimentam no 5º ano e prepará-los para a mudança que de fato irá ocorrer.

Em suma, o simples acesso à informação já pode ser de alguma ajuda, tanto para a criança como para os pais, no sentido de facilitar a transição. Cabe, no entanto, cuidar para que seja preservado o sentido de aventura, tão ao gosto do adolescente, que parece povoar o seu imaginário desde as expectativas alimentadas no 5º ano.

5 REFERÊNCIAS

- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: the contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 235-251. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.235
- Aikins, J. W., Bierman, K. L., & Parker, J. G. (2005). Navigating the transition to junior high school: the influence of pre-transition friendship and self-system characteristics. *Social Development*, 14(1), 42-60. doi: 10.1111/j.1467-9507.2005.00290.x
- Alspaugh, J. W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *Journal of Educational Research*, 92(1), 20-25. doi.org/10.1080/00220679809597572
- Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2007). As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. *Sociedade e Estado*, Brasília, 22(2), 435-473. doi.org/10.1590/S0102-46982007000100003
- Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2008). O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 34(3), 527-544. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29811389008>
- Archambault, I., Eccles, J. S., & Vida, M. N. (2010). Ability self-concepts and subjective value in literacy: joint trajectories from grades 1 through 12. *Journal of Educational Psychology*, 102, 804-816. doi.org/10.1037/a0021075.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 11(3), p. 541-549. <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a09.pdf>
- Barnes, J., Belsky, J., Broomfield, K. A., Dave, S., Frost, M., Melhuish, E., & The National Evaluation of Sure Start Research Team (2005). Disadvantaged but different: variation among deprived communities in relation to child and family well-being. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(9), 952-962. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:7565e812-0a81-462d-91e1-fb68c469d244>
- Bee, H. (2003). A criança em desenvolvimento. (Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese). Porto Alegre: Artmed, 9ª Edição.
- Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: associations with GPAs across the transition to middle school, *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 282-295. doi:10.1037/a0023312

- Belsky, J. (2010). *Desenvolvimento humano: experienciando o ciclo de vida*. Porto Alegre, Artmed.
- Bendayan, R., Blanca, M. J., Fernández-Baena, J. F., Escobar, M., & Trianes, V. (2013). New empirical evidence on the validity of the satisfaction with life scale in early adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 29, 36-43. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000118>
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control* (Volume 1). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bosco, E. B. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), pp. 58-84. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5454>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: ARTMED.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Artmed.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Developmental*, 9(1), 115-125. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.266
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998) *The ecology of development processes*. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (pp. 993–1027). New York, NY: Wiley.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Zeisel, S. A., & Rowley, S. J. (2008). Social risk and protective factors for african american children's academic achievement and adjustment during the transition to middle school. *Developmental Psychology*, 44(1), 286 –292. doi: 10.1037/0012-1649.44.1.286
- Campos, M. M., Esposito, Y. L., Bhering, E. Gimenes, N., & Abuchaim, B. (2011). A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 20-54. doi.org/10.1590/S0100-15742011000100003
- Cantin, S., & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 561-570. doi.org/10.1080/01650250444000289

- Carolan, B. V. (2012). An examination of the relationship among high school size, social capital, and adolescents' mathematics achievement. *Journal of Research on Adolescence*, 22(3), 583-595. doi: 10.1111/j.1532-7795.2012.00779.x
- Cassoni, C., Correia-Zanini, M. R. C., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. (no prelo). School transition stress: gender and age differences. In C., Pracana, & M., Wang, (Orgs.), *Psychology Applications & Developments III*. InScience Press.
- Cassoni, C., Marturano, E. M., Coimbra, S., & Fontaine, A. M. (2017). A validation study of the multidimensional life satisfaction scale for children. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30(14). <https://doi.org/10.1186/s41155-017-0068-6>
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 515-524. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000300010>
- Chung, H. H., Elias, M., & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36(1), 83-101. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00051-4)
- Cia, F., D'Affonseca, S. M., & Barham, E. J. (2004). A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia*, 14(29), p. 277-286. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000300004>
- Cia, F., Pamplin, R. C. O., & Williams, L. C. A. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, 13(2), p. 351-360. doi.org/10.1590/S1413-73722008000200018.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cole, M., & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. São Paulo: Artmed, 4ª Edição.
- Correia-Zanini, M. R. G. (2013). *Um estudo prospectivo sobre o percurso escolar de crianças nos primeiros anos do ensino fundamental*. (Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Univesidade de São Paulo). Recuperado de www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-06012014-100239/pt-br.php
- Correia-Zanini, M. R. G., & Marturano, E. M. (2016). Getting started in elementary school: cognitive competence, social skills, behavior, and stress. *Psi-USF*, Bragança Paulista, 21(2), 305-317. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210208>.

- Correia-Zanini, M. R. C., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. G. V. (2016). Adaptação à escola de ensino fundamental: indicadores e condições associadas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, 68(1), 19-34. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000100003
- Crosnoe, R., Morrison, F., Burchinal, M., Pianta, R., Keating, D., Friedman, S. L., & Clarke-Stewart, K. A. (2010). Instruction, teacher–student relations, and math achievement trajectories in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 407-417. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20657743>
- Dawes, M., & Xie, H. (2016). The trajectory of popularity goal during the transition to middle school. *Journal of Early Adolescence*, 1-32. journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0272431615626301
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In A., Del Prette, & Z. A. P., Del Prette, (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea.
- Dotterer, A. M., Mchale, S. M., & Crouter, A. C. (2009). The development and correlates of academic interests from childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 509–519. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01273.x
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9, 30-44. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10646256>
- Eccles, J. S., Lord, S., & Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. *American Journal of Education*, 99, 521-542. [http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles 91f.pdf](http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles%2091f.pdf)
- Elias, M. J. (1989). Schools as a source of stress to children: an analysis of causal and ameliorative influences. *Journal of School Psychology*, 27, 393-407. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(89\)90016-2](https://doi.org/10.1016/0022-4405(89)90016-2)
- Escobar, M., Alarcón, R., Blanca, M. J., Fernández-Baena, J., Rosel, J. F., & Trianes, M. V. (2013). Daily stressors in school-age children: a multilevel approach. *School Psychology Quarterly*, 28(3), 227-238. doi: 10.1037/spq0000020.
- Espinoza, G., & Juvonen, J. (2011). Perceptions of the school social context across the transition to middle school: heightened sensitivity among latino students? *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 749–758. <http://dx.doi.org/10.1037/a0023811>.

- Fachel, J. M. G., & Camey, S. A. (2000). Avaliação psicométrica: a qualidade das medidas e o entendimento dos dados. In: Cunha J. A. (Org.). *Psicodiagnóstico*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 5ª Edição.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: adaptação do SDQ-I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, Porto, 6, 97-105.
- Ferguson, P. D., & Fraser, B. J. (1999). Changes in learning environment during the transition from primary to secondary school. *Learning Environments Research*, 1, 369-383. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1009976529957>.
- Freitas, L. C. (2008). *Sistema de avaliação de habilidades sociais (SSRS-BR) para crianças com deficiência mental: validação e padrões normativos*. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos). Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2991>.
- Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Social skills rating system - brazilian version: new exploratory and confirmatory factorial analyses. *Avances en Psicología Latinoamericana* - Bogotá, Colombia, 33(1), 135-156. doi: [dx.doi.org/10.12804/ap.133.01.2015.10](https://doi.org/10.12804/ap.133.01.2015.10).
- Gao, Q., Li, H., Zou, H., Cross, W., Bian, R., & Liu, Y. (2015). The mental health of children of migrant workers in Beijing: the protective role of public school attendance. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56, p. 384–390. doi: [10.1111/sjop.12232](https://doi.org/10.1111/sjop.12232).
- García, V. E. C., Gómez, V. L. A., Gómez, D. S. M., Marín, I. P. G., & Rodas, A. M. C. (2016). Madres, padres y profesores como educadores de la resiliencia en niños colombianos. *Psicología Escolar e Educacional*, SP, 20(3), p. 569-579. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031049>.
- Gardinal-Pizato, E. C. (2010). *Um estudo longitudinal de trajetórias de desempenho escolar*. (Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-25112010-160638/pt-br.php>.
- Gardinal-Pizato, E. C., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. G. V. (2012). Acesso à educação infantil e trajetórias de desempenho escolar no ensino fundamental. *Paidéia*, 22(52), p. 187-196. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000200005>.
- Gershenson, S., & Langbein, L. (2015). The effect of primary school size on academic achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 135-155. <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0162373715576075>.

- Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (2008). Escala multidimensional de satisfação de vida para crianças: estudos de construção e validação. *Estudos de Psicologia – Campinas*, 25(1), 23-35. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000100003>.
- Gresham, F., & Elliott, S. (1990). *Social skills rating system: manual*. USA: American Guidance Service.
- Hardy, C. L., Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2002). Stability and change in peer relationships during the transition to middle-level school. *Journal of Early Adolescence*, 22(2), 117-142. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0272431602022002001>.
- Hirsch, B. J., & Dubois, D. L. (1992). The relation of peer social support and psychological symptomatology during the transition to junior high school: a two-year longitudinal analysis. *American Journal of Community Psychology*, 20(3), 333-347. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1415031>.
- Holas, I., & Huston, A. C. (2012). Are middle schools harmful? The role of transition timing, classroom quality and school characteristics. *Journal Youth Adolescence*, 41, 333-345. doi:10.1007/s10964-011-9732-9.
- Hollenstein, T., & Loughheed, J. P. (2013). Beyond storm and stress: typicality, transactions, timing, and temperament to account for adolescent change. *American Psychologist*, 68(6), 444-454. doi: 10.1037/a0033586.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Acesso em 13/02/2014, <http://www.ibge.gov.br/home/mapeamento/mapeamento.php#populacao>.
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Brasil (2004). <http://ideb.inep.gov.br/resultado>.
- Jiang, X., Huebner, E. S., & Hills, K. J. (2013). Parent attachment and early adolescents' life satisfaction: the mediating effect of hope. *Psychology in the Schools*, 50(4), 340-352. doi: 10.1002/pits.21680.
- Kingery, J. N., & Erdley, C. A. (2007). Peer experiences as predictors of adjustment across the middle school transition. *Education & Treatment of Children*, 30(2), 73-88. <https://doi.org/10.1353/etc.2007.0007>.
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(3), 215-243. http://digitalcommons.library.umaine.edu/psy_facpub.

- Lane, K. L., Oakes, W. P., Carter, E. W., & Messenger, M. (2014). Examining behavioral risk and academic performance for students transitioning from elementary to middle school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, p. 1-11. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1098300714524825>.
- Lanson, A., & Marcotte, D. (2012). Relations entre les symptômes dépressifs, la perception du soutien social et les distorsions cognitives des adolescents dans le contexte de la transition primaire-secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 44(3), 231-243. <http://dx.doi.org/10.1037/a0025722>.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: a policy perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464-490. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654308326158>.
- Lipp, M. E. N. (1990). Stress: conceitos básicos. In Lipp, M. E. N. (Org). *Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco*. Campinas – SP: Papirus. Lipp, M. E. N. & Lucarelli, M. D. M. (1998). *Escala de stress infantil: manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lohaus, A., Elben, C. E., Ball, J., & Klein-Hessling, J. (2004). School transition from elementary to secondary school: changes in psychological adjustment. *Educational Psychology*, 24(2), 161-173. <http://dx.doi.org/10.1080/0144341032000160128>.
- Loos, H., & Cassemiro, L. F. K. (2010). Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças auto referenciadas em crianças. *Estudo Psicologia* - Campinas, 27(3), 293-303. <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/02.pdf>.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), p. 616-628. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.616>.
- Magnuson, K. (2007). Maternal education and children's academic achievement during middle childhood. *Developmental Psychology*, 43(6), 1497-1512. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1497>.
- Malaspina, D., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Early predictors of school performance declines at school transition points. *Research in Middle Level Education*, 31(9), 1-16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ801106>.
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais. Fundamentos teóricos, software e aplicações*. Pêro Pinheiro: Report Number, Lda.

- Marôco, J. (2014). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Pero Pinheiro/ Portugal: Report Number, 6ª edição.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big-Fish-Little-Pond effect on academic self-concept: a cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364–376. doi:10.1037/0003-066x.58.5.364.
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213–231. doi:10.1037/0022-3514.47.1.213.
- Marsh, H. W., Relich, J. D., & Smith, I. D. (1983). Self-concept: the construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 173-187. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.45.1.173>.
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 1, 63-77. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006.
- Martínez, R. S., Aricak, O. T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J., & Nellis, L. (2011). Changes in perceived social support and socio emotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 519-530. doi: 10.1007/s10964-010-9572-z.
- Marturano, E. M. (2008). Tensões cotidianas na transição da primeira série: um enfoque de desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 13(1), p. 79-87. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722008000100010>.
- McDougall, P., & Hymel, S. (1998). Moving into middle school: individual differences in the transition experience. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 30(2), 108-120. <http://dx.doi.org/10.1037/h0085811>.
- Medina, J. P. (2011). El efecto escuela. Más allá del aula. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 28-45. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art2.pdf>.
- Ministério da Educação – MEC (<http://mec.cube.callsp.inf.br>).
- Molloy, L. E., Ram, N., & Gest, S. D. (2011). The storm and stress (or calm) of early adolescent self-concepts: within-and between-person variability. *Development Psychology*, 47(6), 1589-1607. <http://dx.doi.org/10.1037/a0025413>.

- Mombelli, M. A., Costa, J. B., Marcon, S. S., & Moura, C. B. (2011). Estrutura e suporte familiar como fatores de risco de stress infantil. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 28(3), 327-335. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2011000300004>.
- Niepel, C., Brunner, M., & Preckel, F. (2014). The longitudinal interplay of students' academic self-concepts and achievements within and across domains: replicating and extending the reciprocal internal/external frame of reference model. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1170-1191. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036307>.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. 12ª Edição. AMGH Editora.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2011). A Organização do autoconceito: análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (3), p. 533-541. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722011000300014>.
- Piaget, J. (2006). *A psicologia da criança*. Difel. 2ª edição.
- Prati, L. E., & Eizirik, M. F. (2006). Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*, 23(3), 289-298. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2006000300008>.
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., & Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: a longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36, 1165–1175. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.09.001.
- Reynolds, M. R., Sander, J. B., & Irvin, M. J. (2010). Latent curve modeling of internalizing behaviors and interpersonal skills through elementary school. *School Psychology Quarterly*, 25, 189-201. <http://dx.doi.org/10.1037/a0021543>.
- Riglin, L., Frederickson, N., Shelton, K. H., & Rice, F. (2013). A longitudinal study of psychological functioning and academic attainment at the transition to secondary school. *Journal of Adolescence*, 36, 507-517. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.03.002.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide canadian survey. *Developmental Psychology*, 46, 995-1007. doi: 10.1037/a0018880.
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5, 243-258. doi: 10.1111/jftr.12022.

- Rosenblatt, J. L., & Elias, M. J. (2008). Dosage effects of a preventive social-emotional learning intervention on achievement loss associated with middle school transition. *Journal Primary Prevent*, 29, 535-555. doi: 10.1007/s10935-008-0153-9.
- Ryan, A. M., Shim, S. S., & Makara, K. A. (2013). Changes in academic adjustment and relational self-worth across the transition to middle school. *Journal Youth Adolescence*, 42, 1372-1384. doi: 10.1007/s10964-013-9984-7.
- Salles, J. F., Parente, M. A. M. P., & Freitas, L. B. L. (2010). Leitura/escrita de crianças: comparações entre grupos de diferentes escolas públicas. *Paidéia*, 20(47), 335-344. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2010000300006>.
- Sallquist, J. V., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Reiser, M. Hofer, C., Zhou, Q., Liew, J., & Eggun, N. (2009). Positive and negative emotionality: trajectories across six years and relations with social competence. *Emotion*, 9, 15-28. doi: 10.1037/a0013970.
- Santos, L.C., & Marturano, E. M. (1999). Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 377-394. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000200009>.
- Schweizer, K. (2010). Some guidelines concerning the modeling of traits and abilities in test construction. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(1), 1-2. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000001>.
- Sebanc, A. M., Guimond, A. B., & Lutgen, J. (2014). Transactional relationships between latinos' friendship quality and academic achievement during the transition to middle school. *Journal of Early Adolescence*, 36(1), 108-138. doi: 10.1177/0272431614556347.
- Serafini, A. J. & Bandeira, D. R. (2011). A influência da rede de relações, do coping e do neuroticismo na satisfação de vida de jovens estudantes. *Estudos de Psicologia*, 28(1), 15-25. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2011000100002>
- Shoshani, A., & Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal Happiness Study*, 14, 1163-1181. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-012-9374-y>.
- Trivellato-Ferreira, M. C. & Marturano, E. M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Revista Interamericana de Psicologia*, 42(3), p. 549-558. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902008000300015&script=sci_abstract&tlng=en.

- Tudge, J. R. H., Payir, A., Merçon-Vargas, E., Cao, H., Liang, Y., Li, J., & O'Brien, L. (2016). Still misused after all these years? A reevaluation of the uses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 8, 427-445. doi: 10.1111/jftr.12165.
- Vanlede, M., Little, T. D., & Card, N. A. (2006). Action-control beliefs and behaviors as predictors of change in adjustment across the transition to middle school. *Anxiety, Stress, and Coping*, 19(2), 111-127. <http://dx.doi.org/10.1080/10615800600632896>.
- Véronneau, M. H., & Dishion, T. J. (2010). Predicting change in early adolescent problem behaviour in the middle school years: a mesosystemic perspective on parenting and peer experiences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1125-1137. doi: 10.1007/s10802-010-9431-0.
- Véronneau, M. H., Racer, K. H., Fosco, G. M., & Dishion, T. J. (2014). The contribution of adolescent effortful control to early adult educational attainment. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 730-743. <http://dx.doi.org/10.1037/a0035831>.
- Vieira, M. F. A., Matijasevich, A., Damiani, M. F., Madruga, S. W., Neutzling, M. B., Menezes, A. M. B., Araújo, C. L., & Hallal, P. C. (2012). Prevalência de retenção escolar e fatores associados em adolescentes da coorte de nascimentos de 1993 em Pelotas, Brasil. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 31(4), 303-309. <http://dx.doi.org/10.1590/S1020-49892012000400006>.
- Wallis, J. R., & Barret, P. M. (1998). Adolescent adjustment and the transition to high school. *Journal of Child and Family Studies*, 7(1), 43-58. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1022908029272.pdf>.
- Whitley, J., Lupart, J. L., & Beran, T. (2007). Differences in achievement between adolescents who remain in A K-8 School and those who transition to a Junior High School. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 649-669. doi: 10.2307/20466657.
- WHO - World Health Organization. (1986). Young people's health - a challenge for society. Report of a WHO study group on young people and health for all. Technical Report Series 731. Geneva.
- Wouters, S., Fraine, B. D., Colpin, H., Damme, J. V., & Verchueren, K. (2012). The effect of track changes on the development of academic self-concept in high school: a dynamic test of the big-fish-little-pond effect. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 793-805. doi:10.1037/a0027732.

6 ANEXOS

ANEXO 1 - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/046/-vjmc

Ribeirão Preto, 13 de maio de 2014

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos a V. Sá. que o projeto de pesquisa intitulado "TRANSIÇÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS DO 5º PARA o 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL" foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 131ª Reunião Ordinária, realizada em 24.04.2014, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE n.º 27855914.5.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas, e que, ao término do estudo, um relatório final seja entregue, via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª ANDREIA SCHMIDT
Coordenadora

À Senhora **Cynthia Cassoni**

Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP DSP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP

Fone: (16) 3602-4811

Fax: (16) 3633-2660 (direto) ou 3633-5015

Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO 2 - Autorização da Secretaria de Educação e Cultura do Município

Prefeitura Municipal de XXXXXXX

Secretaria de Educação e Cultura do Município de XXXXXXXX/SP

XXXXXX, 24 de Fevereiro de 2013.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Departamento de Psicologia - Programa de Pós-Graduação em Ciências.

Autorizo a realização da Pesquisa “**Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental**”, nas escolas de Ensino Fundamental no Município de XXXXXXX. A coleta de dados acontecerá no segundo semestre dos anos de 2014 e 2015 e envolverá a participação de pais e alunos (10 e 13 anos), sendo realizada nas escolas em que os alunos estão matriculados após a anuência dos respectivos diretores.

A psicóloga Cynthia Cassoni é a responsável por este projeto que faz parte das suas atividades para o Programa de Pós-Graduação em Ciências, área Psicologia, Doutorado, sob a supervisão da Prof^a. Dr^a Edna Maria Marturano.

Alexandre Salomão Bitar
Secretário da Educação e Cultura
Alexandre Salomão Bitar
RG 19.584.778-6
Secretário de Educação e Cultura

ANEXO 3 - Autorização da Diretoria Regional da Educação do Estado de São Paulo

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Diretoria de Ensino - Região de XXXXXX

Rua Dr. Pio Duffes, 865 - Jd. Soljumar
xxxxxx SP CEP 14170-680 – Fone: 3946-1500

XXX, 13 de Abril de 2015.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de São Paulo -- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Programa de Pós-graduação em Psicologia.

Autorizo a realização da pesquisa intitulada "**Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental**", nas escolas estaduais que oferecem o Ensino Fundamental II neste município. A coleta de dados ocorrerá no início do segundo semestre de 2015, na própria escola e no período das aulas das crianças que já foram convidadas e autorizadas anteriormente a participarem desta pesquisa.

A psicóloga Cynthia Cassoni é a responsável por este projeto que faz parte das suas atividades para o Programa de Pós-graduação em Psicologia - Doutorado - sob a supervisão da Profa. Dra. Edna Maria Marturano.

Cássia I.
Regina Furtado RG:
13.594.165-9 Dirigente Regional de
Ensino

ANEXO 4 – Questionário de Transição Escolar Segundo as Crianças – QTESC

Nome: _____

Idade: _____

Escola: _____ Sala: _____

Data: _____

Quando a gente passa do 5º para o 6º ano acontecem algumas mudanças. Quais das situações abaixo aconteceram com você? Quais foram boas e quais foram ruins? Faça um x no quadrinho correspondente

Isso aconteceu quando você passou do 5º para o 6º ano?	não	sim foi bom	sim foi ruim	sim foi indiferente
Conheci novas pessoas no 6º ano	()	()	()	()
Troquei de escola	()	()	()	()
Minha mãe se preocupa menos com as minhas amizades	()	()	()	()
As matérias ficaram mais fáceis no 6º ano	()	()	()	()
Vim para uma escola maior	()	()	()	()
Perdi amigos do 5º ano	()	()	()	()
Minha mãe está acompanhando menos os meus estudos	()	()	()	()
Ganhei amigos novos no 6º ano	()	()	()	()
Agora tenho mais professores	()	()	()	()
Minha mãe se preocupa mais com as minhas amizades	()	()	()	()
Vim para uma escola menor	()	()	()	()
Estudava à tarde e agora estudo de manhã	()	()	()	()
As matérias ficaram mais difíceis no 6º ano	()	()	()	()
Estudava de manhã e agora estudo à tarde	()	()	()	()
Minha mãe está acompanhando mais os meus estudos	()	()	()	()
Outras mudanças que você notou:				

ANEXO 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome da Pesquisa: Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental

Pesquisadora responsável: Cynthia Cassoni

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaria de convidá-lo(a) e a seu/sua filho(a) a participar da pesquisa - Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, a ser realizada por mim, doutoranda da Universidade de São Paulo – USP - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, no Programa de Pós-graduação em Psicologia. O objetivo da pesquisa é investigar no período de transição (5º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental) o desempenho acadêmico, o relacionamento das crianças com outras pessoas, se as crianças apresentam sintomas de estresse e como elas se vêm, levando em consideração as amizades, o ambiente familiar (suporte, monitoramento e a forma dos pais cuidarem de seus filhos) e escolar.

Sua participação e a de seu/sua filho(a) é muito importante e ela se daria da seguinte forma: os pais ou responsáveis responderão, na ocasião em que forem assinar este termo, a um formulário, o qual deverá ser preenchido por escrito e entregue junto com este termo, e que contém perguntas sobre a escolaridade e trabalho dos pais ou responsáveis. Os alunos participarão em duas etapas semelhantes, a primeira ocorrendo no segundo semestre do 5º ano e a segunda etapa no segundo semestre do 6º ano. Nos dois momentos eles irão responder por escrito e de forma coletiva a seis questionários: **escala multidimensional de satisfação de vida** (como elas percebem sua relação com a família e os amigos), **escala de stress infantil** (com que frequência às crianças experimentam sintomas do estresse), **questionário para avaliação do autoconceito** (como a pessoa acredita que é) **inventário de estilos parentais** (forma dos pais educarem seus filhos) e o **sistema de avaliação de habilidades sociais** (o relacionamento com outras pessoas) e a uma versão da Prova Brasil (prova de português e matemática). Os questionários foram utilizados em diversas pesquisas anteriormente.

As atividades de avaliação serão coletivas e acontecerão em salas cedidas pela escola, utilizando o horário da aula das crianças previamente combinado com diretor e professor responsável pelo aluno, em quatro sessões anuais com duração de aproximadamente 45 minutos cada. Após o término da avaliação, se assim for necessário, os pais ou responsáveis receberão todas as indicações e encaminhamentos possíveis. Ao final do projeto, os resultados serão divulgados aos pais em reuniões.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação e a de seu/sua filho(a) é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) (pais ou responsáveis): recusar a participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto traga qualquer problema ou prejuízo e que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação e será reembolsado caso ocorram eventuais despesas referentes a pesquisa.

Esta pesquisa não prevê riscos aos participantes e fornecerá informações que poderão contribuir para uma melhor transição escolar de alunos que estão saindo do Ensino Fundamental I e ingressando no Ensino Fundamental II. Os resultados da pesquisa poderão ser úteis para as escolas ajudarem a outros alunos no futuro. Eu, pesquisadora, estou compromissada com o Código de Ética Profissional do Psicólogo, e assim, asseguro total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa.

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, responsável pelo(a) menor _____ estou ciente de que autorizo a participação de meu/minha filho (a) na pesquisa que será realizada na escola, sobre a transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com nossa privacidade, c) de ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa e d) que uma cópia deste documento ficará em minha posse e outra cópia com a pesquisadora responsável.

XXXXXX, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode me contatar Cynthia Cassoni, Rua Rui Barbosa, 196 – Ribeirão Preto – tel: (16)98125.4717 ou cynthia.cassoni@gmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa⁵, para esclarecimentos referentes aos aspectos éticos da pesquisa.

⁵Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP - Avenida Bandeirantes, 3900 – Bloco 23 – Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil - Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660 - E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO 6 - Formulário para os Pais/ Responsáveis

Nome da criança: _____

Nome do pai: _____

Grau de escolaridade do pai: _____

Ocupação do pai: _____

Nome da mãe: _____

Grau de escolaridade da mãe: _____

Ocupação da mãe: _____

ANEXO 7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome da Pesquisa: Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental

Pesquisadora responsável: Cynthia Cassoni

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaria de solicitar seu consentimento para utilizar o material coletado e os resultados da pesquisa realizada anteriormente pela psicóloga Marta Regina Gonçalves Correia-Zanini. Estes dados (habilidades sociais, sintomas de estresse, desempenho acadêmico, ambiente familiar e escolar na época) seriam comparados com os dados da pesquisa atual “Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental” a ser realizada por mim, Cynthia Cassoni, psicóloga e doutoranda da Universidade de São Paulo – USP - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Estas informações anteriores junto com as novas informações poderão contribuir para uma melhor compreensão das transições escolares dos alunos. Os resultados da pesquisa poderão ser úteis para as escolas ajudarem a outros alunos no futuro. Eu, pesquisadora, estou compromissada com o Código de Ética Profissional do Psicólogo, e assim, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos em pesquisa anterior e durante a pesquisa atual.

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, responsável pelo(a) menor _____ estou ciente de que autorizo a utilização dos dados obtidos em pesquisa anterior conduzida pela a psicóloga Marta Regina Gonçalves Correia-Zanini. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com nossa privacidade, c) de ter a liberdade de recusar o consentimento da utilização do material da pesquisa realizada anteriormente e d) que uma cópia deste documento ficará em minha posse e outra cópia com a pesquisadora responsável.

XXXXXX, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode me contatar Cynthia Cassoni, Rua Rui Barbosa, 196 – Ribeirão Preto – tel: (16)98125.4717 ou cynthia.cassoni@gmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa⁶ para esclarecimentos referentes aos aspectos éticos da pesquisa.

⁶Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP - Avenida Bandeirantes, 3900 – Bloco 23 – Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil - Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660 - E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO 8 - Termo de Assentimento (para maiores de 12 anos)

Nome da Pesquisa: Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental

Pesquisadora responsável: Cynthia Cassoni

Prezado(a) aluno(a):

Gostaria de convidá-lo(a) a participar da pesquisa - Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, a ser realizada, por mim doutorando da Universidade de São Paulo – USP - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, no Programa de Pós-graduação em Psicologia. O objetivo da pesquisa é investigar no período de transição (5º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental) o desempenho acadêmico, seu relacionamento com outras pessoas, sintomas de estresse e como você se vê, levando em consideração as amizades, o ambiente familiar e escolar.

A sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: em duas etapas semelhantes, a primeira ocorrendo no segundo semestre do 5º ano e a segunda etapa no segundo semestre do 6º ano. Você responderá a seis questionários: **escala multidimensional de satisfação de vida** (avalia como é sua relação com a família e seus amigos), **escala de stress infantil** (para identificar a frequência com que você experimenta sintomas do estresse), **questionário para avaliação do autoconceito** (como você se vê) **inventário de estilos parentais** (para avaliar a forma como seus pais te educam) e o **sistema de avaliação de habilidades sociais** (avalia seu relacionamento com outras pessoas) e a uma versão da Prova Brasil (prova de matemática e português). Os questionários foram utilizados em diversas pesquisas anteriormente.

As atividades de avaliação acontecerão de forma coletiva, em salas cedidas pela escola, utilizando o horário das aulas (combinado antes com o diretor e seu professor responsável). Serão quatro sessões anuais com duração de aproximadamente 45 minutos cada. Após o término da avaliação, se assim for necessário, os pais ou responsáveis receberão todas as indicações e encaminhamentos possíveis.

Gostaríamos de esclarecer que a sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar a participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto traga qualquer problema ou prejuízo e que você não pagará nem será remunerado por sua participação.

Esta pesquisa não oferece riscos aos participantes e fornecerá informações que poderão contribuir para uma melhor transição escolar das crianças que estão saindo do Ensino Fundamental I e ingressando no Ensino Fundamental II.

Os resultados da pesquisa poderão ser úteis para as escolas ajudarem a outros alunos no futuro. Eu, pesquisadora, estou compromissada com o Código de Ética Profissional do Psicólogo, e assim, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa.

Eu _____, RG _____, concordo em participar da pesquisa que será realizada na escola, sobre a transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino fundamental. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que não serei identificado e de

que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com minha privacidade e c) de ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa.

XXXXXX, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode me contatar Cynthia Cassoni, Rua Rui Barbosa, 196 – Ribeirão Preto – tel: (16)98125.4717 ou cynthia.cassoni@gmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa⁷ – FFCLRP – USP.

⁷ Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP - Avenida Bandeirantes, 3900 – Bloco 23 – Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil - Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660 - E-mail: coetp@ffclrp.usp.br