

## PERTENCIMENTO À ESCOLA: SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

*David Salvador Bruniera<sup>1</sup>*  
*Francismara Neves de Oliveira<sup>2</sup>*  
*Guilherme Aparecido Godoi<sup>3</sup>*  
*Luciane Guimarães Bianchini<sup>4</sup>*

**Resumo:** Ancorado na perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Urie Bronfenbrenner 1917-2005), o estudo descritivo objetivou analisar os sentidos de pertencimento à escola, atribuídos por alunos do Ensino Fundamental II com histórico de reprovação, de uma escola pública paranaense. Participaram 19 alunos (6º ao 9º ano de 11 a 15 anos). O estudo, de abordagem qualitativa, teve como instrumentos investigativos: entrevista semiestruturada e produção de representações pictóricas com legendas. Os resultados constituíram três categorias: 1) Representação de escola como espaço de acolhimento (11 participantes) ou aversividade (8 participantes); 2) Relação com outros alunos: pertencimento (14 participantes) ou exclusão (5 participantes); 3) Relação com professores: relacionamento amistoso (13 participantes) ou difícil (6 participantes). Considerando-se que os eventos vividos na escola se integram aos demais microsistemas de desenvolvimento do aluno, por processos contextualmente produzidos, o pertencimento do aluno à escola e os sentidos que desenvolve o afetam para além do contexto escolar. Observou-se, portanto, a escola como microsistema produtor de um conjunto de significados que vincula o sentido de pertencimento à escola e ao saber científico. Compreender de modo integrado os vários elementos que constituem o microsistema escolar possibilita a elaboração de práticas e políticas educacionais que enfrentem situações desfavoráveis ao aprender e favoreçam sentidos positivos acerca da Escola.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Humano. Educação Escolar. Contexto da Educação. Interação Social.



<sup>1</sup> Mestre em Educação - Universidade Estadual de Londrina - UEL. Docente da prefeitura municipal de Cornélio Procópio. E-mail: brunieradavid@gmail.com

<sup>2</sup> Pós-doutora em Psicologia da Educação pelo Instituto de Psicologia - IPUSP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Docente do Departamento de Educação - UEL. E-mail: francis.uel@gmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Educação - Universidade Estadual de Londrina - UEL. Licenciado e Bacharel em Geografia - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. E-mail: guilhermeapgodoi@gmail.com

<sup>4</sup> Pós doutora e Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho - UNESP. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da UNOPAR- Universidade do Norte do Paraná. E-mail: luannbi@hotmail.com

## THE SENSE OF BELONGING AT SCHOOL: SIGNIFICATION PRODUCED BY JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS

**Abstract:** Based on the Bioecological Perspective of Human Development (Urie Bronfenbrenner 1917-2005), this descriptive study was carried out to analyze the sense of belonging to school, assigned by Junior High School students (from 6th to 9th grades, from 11 to 15 years old). This qualitative approach study used the following research devices: semi-structured interviews and production of pictorial representations with captions. Its results comprise three categories: 1) The school as a space for sheltering (11 participants) or as aversiveness (8 participants); 2) Relationship with other students: belongingness (14 participants) or exclusion (5 participants); 3) Relationship with teachers: friendly affinity (13 participants) or difficult relationship (6 participants). Considering that the events experienced in school are integrated into the other microsystems of student development, by contextually produced processes, the sense of belonging to school and the meanings developed by it affect her/him far beyond the school context. Therefore, one noticed the school as a microsystem capable of producing a set of meanings which links the sense of belonging to school and to scientific knowledge. Understanding in an integrated way the various elements which compose the school microsystem helps working up the educational practices and policies meant for facing unfavorable situations by means of learning and stimulates positive meanings about school.

**Keywords:** Human Development. School Education. Education Context. Social Interaction.

## LOS SENTIDOS DE PERTENENCIA A LA ESCUELA ATRIBUIDOS POR ALUMNOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

**Resumen:** Fundamentado en la perspectiva Bioecológica del Desarrollo Humano (Urie Bronfenbrenner 1917-2005), el estudio descriptivo objetivó analizar los sentidos de pertenencia a la escuela, atribuidos por alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria con histórico de reprobación, de una escuela pública del Paraná. Participaron 19 alumnos (6º al 9º grados de 11 a 15 años). El estudio, de abordaje cualitativo, tuvo como instrumentos investigativos: entrevista semiestructurada y producción de representaciones pictóricas con subtítulos. Los resultados constituyeron tres categorías: 1) Escuela como espacio de acogida (11 participantes) o aversividad (8 participantes); 2) Relación con otros alumnos: pertenencia (14 participantes) o exclusión (5 participantes); 3) Relación con profesores: relación amistosa (13 participantes) o dificultosa (6 participantes). Si se considera que los eventos vividos en la escuela se integran a los demás microsistemas de desarrollo del alumno, por procesos contextualmente producidos, la pertenencia del alumno a la escuela y los sentidos que desarrolla lo afectan más allá del contexto escolar. Se observó, por lo tanto, la escuela como microsistema productor de un conjunto de significados que vincula el sentido de pertenencia a la escuela y al saber científico. Comprender de modo integrado los diversos elementos que constituyen el microsistema escolar posibilita la elaboración de prácticas y políticas educativas que enfrenten situaciones desfavorables al aprender y favorezcan sentidos positivos acerca de la Escuela.

**Palabras clave:** Desarrollo Humano. Educación Escolar. Contexto de la Educación. Interacción Social.

## Introdução

O aporte teórico-metodológico norteador deste estudo foi o modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1917-2005). Nesta perspectiva, o desenvolvimento é concebido como um processo resultante da interação entre a pessoa e o ambiente em que vive, este compreendido em seu aspecto físico, social e cultural. Assim, são investigadas as características biopsicológicas da pessoa, compreendendo que o desenvolvimento ocorre quando há atividade efetiva, regular durante períodos prolongados e quando a pessoa está envolvida em atividades progressivamente mais complexas, constituídas por objetos que devem estimular a atuação, a exploração, a manipulação e a imaginação.

Bronfenbrenner usou os termos “ecologia” ou “ecológico” para ressaltar a interdependência entre o indivíduo e seu contexto, aspecto essencial em sua teoria (TUDGE; GRAY; HOGAN, 1997). Deste modo, os processos que ocorrem em diferentes contextos são interdependentes e se afetam de forma recíproca (BHERING; SARKIS, 2009). Para que os processos do desenvolvimento ocorram em favor do indivíduo, as relações afetivas devem ser positivas e genuínas (YUNES; JULIANO, 2010).

Das proposições da teoria, é possível declinar implicações à Educação quanto à preocupação com o bem-estar dos sujeitos em desenvolvimento e com a promoção de intervenções positivas que poderão ser criadas com base na observação diária dos fatos e de pessoas durante o período escolar (BHERING; SARKIS, 2009).

Segundo Bronfenbrenner (1994), o desenvolvimento pressupõe quatro dimensões que interagem entre si, denominadas “Modelo PPCT” – Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. O entendimento destes elementos requer uma visão dinâmica de ordem interdependente e simultânea, de maneira que cada um dos componentes do modelo deve ser compreendido por meio das interligações e relações funcionais com os demais.

O Processo é o componente central do modelo bioecológico e abrange formas particulares de interação entre o ambiente imediato e o organismo, as quais são entendidas como processos proximais de interação mútua. Portanto, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato podem produzir desenvolvimento (YUNES; MIRANDA; CUELLO, 2004; NARVAZ; KOLLER, 2004; COPETTI; KREBS, 2004; LISBOA; KOLLER, 2004; POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005).

A Pessoa, segundo elemento do modelo PPCT, é compreendida mediante características próprias, que são, ao mesmo tempo, produtoras e produto de desenvolvimento. Entre tais características, existem três que inspiram a direção e a força dos processos proximais, constituídas pelos atributos pessoais: disposição, recursos e demandas. O conjunto composto pelas disposições, demandas e recursos pode ordenar e firmar o funcionamento dos processos proximais, bem como misturar ativamente, temporizar ou até evitar o seu acontecimento (BRONFENBRENNER, 2005).

O Contexto, terceiro elemento do modelo PPCT, envolve a relação de quatro categorias ambientais interdependentes, denominadas: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. Na categoria mais interna do desenvolvimento encontra-se o ambiente, ou seja, o que há de mais imediato ao indivíduo: a família, a escola, a sala de aula, o grupo de amigos, as áreas de lazer, onde acontecem as relações face a face (PRATI, 2008). Deste modo, as atividades, os papéis e as relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento constituem elementos do microssistema. O termo “experienciado” é usado para indicar que as características do ambiente não são apenas as suas propriedades objetivas, mas o modo como as pessoas percebem e atribuem significado às propriedades no ambiente (BRONFENBRENNER, 1996; CECCONELLO; KOLLER, 2004).

Para Bronfenbrenner (1996, 2006), o ambiente mais importante para o desenvolvimento não é a realidade como ela é demonstrada no mundo objetivo, e sim como ela é significada pelos seres humanos que interagem no ambiente. Com isso, destaca “a impossibilidade de compreender este comportamento unicamente a partir das propriedades objetivas de um meio ambiente, sem referência ao seu significado para as pessoas do ambiente” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 20).

O ambiente ecológico, entretanto, não se restringe aos microssistemas. Envolve também o mesossistema, que se refere ao vínculo formado pela interação entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa participa diretamente, prescindindo da interação face a face (BRONFENBRENNER, 1996, 2006). O exossistema, por sua vez, diz respeito a um ou mais ambientes que não incluem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo. Ou seja, a interação está relacionada aos fatos que, por influência indireta, atingem os ambientes mais próximos frequentados pela pessoa em desenvolvimento. Por fim, o macrossistema, compreendido como o nível em que

ocorrem as manifestações ideológicas e de organização de instituições sociais em uma cultura. Para Bronfenbrenner (1996), a cultura, a subcultura, as macroinstituições – como, por exemplo, o governo federal e as políticas públicas – representam fenômenos do macrosistema. Macrosistema, portanto, refere-se às consistências observadas dentro de uma dada cultura ou subcultura, as quais influenciam os modos de pensar e agir nos contextos ativos da pessoa.

O último elemento do modelo é o Tempo, este atua marcando as continuidades e descontinuidades que ocorrem ao longo da vida e que perpassa todos os processos proximais. Ao considerar o elemento tempo, o interesse do pesquisador é focalizar a pessoa em relação aos acontecimentos presentes na sua vida, tanto os mais próximos, que fazem parte do cotidiano, quanto os mais distantes, que fazem parte da história de vida (NARVAZ; KOLLER, 2004). O tempo exerce influência no desenvolvimento humano e é elemento fundamental na análise e constituição dos processos proximais. Assim, a dimensão tempo representa um núcleo de análise que possui particularidades e processos que estão sempre em interação dinâmica, integrando pessoa, processo e contexto.

Posto isto, que sintetiza os principais elementos da perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, cabe reconhecermos a importância das relações de pertencimento no microsistema escolar. Assim sendo, objetivamos, no presente estudo, analisar os sentidos de pertencimento à escola, atribuídos por alunos do Ensino Fundamental II com histórico de reprovação, de uma escola pública paranaense. No caso do estudo realizado, apreender o sentido atribuído por alunos do Ensino Fundamental II ao pertencimento escolar implicou em reconhecer que as significações produzidas por eles acerca da própria trajetória de escolarização se circunscreveram ao contexto selecionado, em especial ao microsistema escolar, aos processos proximais em funcionamento para as pessoas envolvidas no contexto e ao tempo compreendido no recorte realizado, ou seja, os elementos do PPCT.

As relações acerca do pertencimento permitem compreender que os alunos legitimam suas identidades em diferentes contextos de convivência, sobretudo na escola (BERGER, LUCKMANN, 1985; OSTERMAN, 2000). Pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades, desenvolvendo o sentimento de pertença. Tal sentimento é análogo aos processos de



socialização primária e secundária. Por meio da socialização primária, o indivíduo toma posse de um “eu” e de um “mundo objetivo”, ou seja, é integrado a uma dada realidade. Por outro lado, a socialização secundária envolve as interações posteriores do sujeito já socializado nos “submundos institucionais” (BERGER, LUCKMANN, 1985, p. 175).

Deste modo, o pertencimento está relacionado aos laços familiares, ao fato de ser membro de uma determinada sociedade, entre outras relações que vão se estendendo com o estabelecimento de vínculos acerca dos valores e das referências. Segundo Erickson (1987), o pertencimento pode ser compreendido por meio de organizações formais e informais, nas quais a pessoa participa de modo a sentir-se pertencente a um grupo identitário, com reconhecimento mútuo entre seus membros. Yuval-Davis (2006) explica que o pertencimento se constitui pelas relações comunitárias, pelas construções de referências, valores de pautas de condutas e distribuição de poderes que são inerentes à pertença comunitária. Pertencer supõe sempre uma relação em que o outro significativo está presente. Para Osterman (2000), são as vivências de práticas cotidianas que conferem à pessoa um lugar no processo social de dada comunidade. Quando esta é identificada como pertencente a um grupo específico, seja de parentesco seja de vizinhança, ela se torna um membro reconhecido pela comunidade como um todo e ainda assume sua pertença àquela cultura.

No ambiente escolar, a identidade de aluno que pertence ao contexto, ativo e valorizado no microsistema escolar, passa pelas relações coletivas que estabelecem os critérios para o pertencimento a esse lugar social. O pertencimento nas comunidades escolares permite aos alunos uma interação favorecedora de novas relações. As concepções de Mattos (2008) e Bagnall (2009) indicam que a necessidade dos alunos deve ser conhecida e respeitada, de modo que seja estabelecida uma relação bem-sucedida do ponto de vista da escola para a satisfação das necessidades de alunos e professores, reconfigurando a escola como uma comunidade de pertencimento. A ausência do pertencimento pode resultar em expectativas divergentes entre alunos, professores e gestores, constituindo-se em uma escola alheia à realidade do aluno e configurada como espaço de exclusão e fracasso.

O pertencimento, quando favorecido pelo contexto escolar, tende a promover vinculações mais adequadas aos processos proximais ensejados pela escola. Isto é, a

pertença é uma condição necessária para interações saudáveis e produtoras de desenvolvimento, sobretudo no microsistema escolar.

## **Metodologia**

A pesquisa é de abordagem qualitativa, na modalidade de estudo descritivo. O cenário foi uma escola estadual paranaense. Participaram 19 alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) com idades entre 11 e 15 anos, os quais possuíam histórico de reprovação, seja na série em curso seja em séries anteriores do E.F. II. O grupo foi composto por: 4 alunos do 6º ano (nomeados por P1, P2, P3 e P4); 5 alunos do 7º ano (P5, P6, P7, P8 e P9); 6 alunos do 8º ano (P10, P11, P12, P13, P14 e P15); e 4 alunos do 9º ano (P16, P17, P18 e P19).

Os instrumentos que utilizamos para coleta dos dados foram: produção de representações pictóricas (desenhos) com legendas e entrevista semiestruturada.

Realizamos a representação pictórica em um encontro coletivo, no qual disponibilizamos o material necessário. Neste momento, solicitamos que cada participante construísse três desenhos com suas respectivas legendas, sobre os seguintes temas: 1- O que é a Escola para você?; 2 - Como é a relação entre os colegas no ambiente escolar?; 3- Como é a relação com os professores?

A entrevista semiestruturada foi realizada individualmente, em momento posterior, configurando-se como um modo de acessar as ideias dos participantes, valendo-nos da verbalização do pensamento assim como dos desenhos produzidos no encontro anterior. Para a entrevista, além de solicitarmos ao participante que explicasse os desenhos e legendas construídos, elaboramos um roteiro com nove questões norteadoras, as quais visavam desencadear um diálogo, convidando o participante a demonstrar suas ideias acerca da escola em que estuda, de sua trajetória escolar, de sua relação com os outros atores da escola, incluindo professores e demais alunos, entre outros aspectos indicativos das relações estabelecidas no microsistema escolar.

Para a análise dos dados pautamo-nos em pressupostos da teoria de Bronfenbrenner, cuja articulação com o campo teórico permitiu-nos compreender

como se integram os sentidos produzidos e capturados por vias diferenciadas (desenho e entrevista) na tríade pessoa-processo-contexto.

## Resultados e Discussão

Emergiram dos dados três categorias de análise: 1- Representação de escola; 2- Relação com outros alunos; e 3- Relação com os professores. No processo de depuração dos dados, verificamos a insurgência de dois tipos de respostas para cada categoria. O Quadro 1 demonstra a síntese dos resultados.

**Quadro 1** - Síntese dos Resultados

<b>Categoria 1- Representação de escola</b>	
Escola como espaço de Acolhimento	11
Escola como ambiente Aversivo	08
<b>Categoria 2- Relação com outros alunos</b>	
Pertencimento	14
Exclusão	05
<b>Categoria 3- Relação com os professores</b>	
Relacionamento Amistoso	13
Relacionamento Dificultoso	06



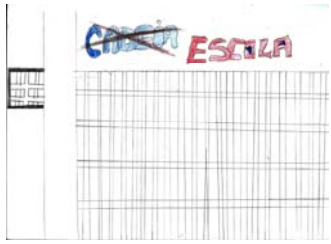




**Fonte:** Os autores, 2016.

### Categoria 1 - Representação de Escola

Nesta categoria, reunimos as respostas à entrevista e a representação pictórica com sua respectiva legenda que investigaram a significação de escola tanto em sua estrutura física como em relação ao sentido atribuído. As significações apresentadas pelos participantes se dividiram em dois blocos: Escola como espaço de acolhimento (11 participantes) e Escola como ambiente aversivo (8 participantes). A Figura 1 reúne um exemplo para cada tipo de resposta, distribuída por ano de escolarização (desenho e transcrição da legenda).



**Figura 1** - Representação dos sentidos dados ao pertencimento à escola

Sentido Escolaridade	Escola como espaço de Acolhimento	Escola como ambiente aversivo
6º Ano	 <p><i>Na escola eu aprendo muitas coisas, eles ensinam o que é errado e o que é certo (P2)</i></p>	 <p><i>Um lugar chato (P3)</i></p>
7º Ano	<p style="text-align: center;">5</p>	 <p><i>Meu desenho significa uma cadeia, porque a escola parece mesmo com uma, com os muros altos e grades (P8)</i></p>
8º Ano	 <p><i>A escola representa minha segunda casa (P14)</i></p>	 <p><i>Bom, eu desenhei alguns moleques ouvindo música e falando de drogas. É isso que eu acho da escola, um lugar com vários palavrões e música alta (P15)</i></p>
9º Ano	 <p><i>A escola para mim é um lugar muito engraçado, muito animado e gostoso de estudar. Aqui as pedagogas são muito legais e estão sempre dispostas a ajudar os alunos em qualquer tipo de problema que ele tiver, tanto familiar ou problemas na escola. Gosto muito dessa escola (P18)</i></p>	 <p><i>Eu vejo a escola como um lugar não muito bom. Precisa de umas reformas, as paredes descascadas, vidro quebrado e telhas quebradas (P19)</i></p>

Fonte: Os autores, 2016.

<sup>5</sup> Sentido ausente nesse ano de escolarização.

A respeito do tema “O que é a escola para você?”, os dados mostram que 11 participantes significaram a escola como espaço de acolhimento. Para estes alunos, a escola, em seu aspecto físico e social, foi significada como “lar”, como espaço de desenvolvimento e de aprendizagem. Os desenhos são repletos de cores, as escolas foram desenhadas com formato de casa, em espaços abertos junto a elementos da natureza, alguns desenhos mostram também a interação entre alunos e professores. Além das significações retratadas figuras e legendas, localizamos, nas entrevistas, expressões que mostram a visão positiva do ambiente escolar atribuídas por esses participantes, tais como: *“Escola importante para mim e para todos” (P4); “Um lugar legal para poder aprender o que é certo e o que é errado” (P2); “Escola que ajuda na vida e nos estudos” (P12); “Ah! Eu acho minha segunda casa, porque eu me sinto bem e nunca ninguém desfez de mim, por isso” (P14); “Eu acho ela bem legal! Os professores explicam bem as matérias e tratam a gente super bem. Não tenho nada que reclamar da escola” (P19); “Escola boa para interações” (P17);*

Em contrapartida, identificamos 8 significações que apontam a escola como espaço aversivo. A Figura 1 demonstra que os desenhos e legendas desses participantes apresentam sentidos pejorativos acerca do que vem a ser a escola. Os desenhos já não são tão coloridos quanto os anteriores, as edificações são aversivas com grades, muros e com sua estrutura destruída. A interação construtiva de aprendizados também não foi representada, P15, por exemplo, retratou alunos conversando sobre drogas e falando palavrões. Os excertos extraídos da entrevista, também revelaram esse sentido aversivo: *“Ah! Um lugar chato, às vezes legal e só” (P3); “Prisão. Onde é julgado pelos mais velhos” (P5); “Hospício” (P9); “Escola quebrada” (P6). “Ah! Eu acho assim que parece uma cadeia” (P8); “Ah! O povo chega põe música, dentro da sala e fora, fica ‘zuando’, falando de droga” (P15); “Está precisando aqui é uma reforma” (P19).*

Conforme a teoria adotada, os processos proximais podem favorecer ou desfavorecer as significações ao vivido nos diferentes ambientes nos quais a pessoa se desenvolve. A escola, como microssistema, promove inter-relações por meio de um processo de interação contínua entre a pessoa e o seu contexto ao longo do tempo por envolver sujeitos em múltiplas relações. Esse processo dinâmico, coadunado às interações em outros microssistemas, como a família, por exemplo, produz sentido à

escola e à permanência nela. A escola, como um espaço por excelência de construção de sentidos, tem o poder de interferir na significação do sujeito, por ser resultante das contínuas interações entre os atributos da pessoa e as características dos contextos nos quais ela está inserida, constituindo-se nos processos proximais necessários ao vir a ser de seus alunos.

Considerar a escola como espaço de interação por excelência, reconhecendo que os alunos ali passam grande parte do seu tempo diário, permite pensá-la como espaço favorável aos processos proximais. Compreender a escola como “lugar” de acolhimento e aprendizado fortalece as interações nesse microsistema, permitindo o engajamento da pessoa nesse ambiente e nas atividades escolares. Contudo, quando o ambiente escolar é significado como negativo, as relações que nele se estabelecem tendem a impedir o desenvolvimento saudável ao invés de favorecê-lo. Significar a escola como “prisão”, “hospício”, “onde é julgado pelos mais velhos” sugere que para alguns alunos a escola não é um ambiente de liberdade, criatividade, e sim um lugar opressor e aversivo.





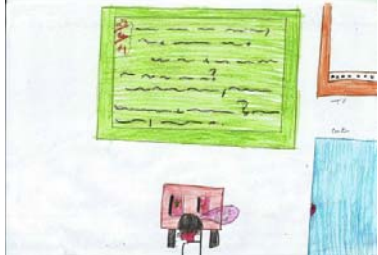
Reconhecer que, entre as funções da escola, destacam-se proporcionar o acesso de todos ao conhecimento científico e, concomitantemente, promover seu desenvolvimento, leva-nos a refletir acerca da importância de transformar o microsistema escolar em espaço onde o aluno seja instigado a perceber a importância de envolver-se em estratégias de fortalecimento interno e aprender a lidar com situações estressantes e adversas. Do mesmo modo, o espaço físico da escola deve propiciar significações positivas acerca desse ambiente e acima de tudo o bem-estar dos alunos. Parte das falas e desenhos dos participantes denuncia uma escola que não atende ao seu bem-estar. Os “muros” e “grades”, os desenhos com edificações destruídas e pouco coloridas apontam para um sentido negativo do ambiente escolar, o que influencia negativamente nas interações experienciadas e nos processos proximais desse microsistema.

Os significados de frequentar a escola e pertencer a ela, de estabelecer trocas significativas nesse contexto e de sentir-se competente para aprender os conteúdos requeridos no processo de escolarização são constituídos nas experiências vividas com “outros significativos.” Nesta linha de análise, outra categoria emergiu das significações atribuídas pelos alunos: a relação com outros alunos.

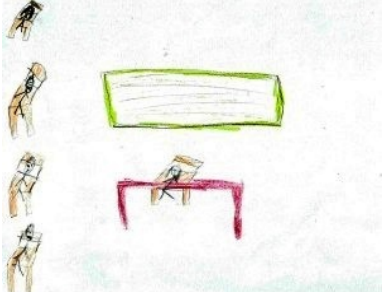
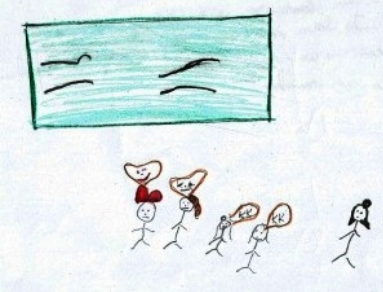
## Categoria 2 - Relação com outros alunos

Na categoria que investigou os sentidos produzidos pelos adolescentes em sua relação com outros alunos, as respostas foram de dois tipos: Pertencimento (14 participantes) e Exclusão (5 participantes). O predomínio das indicações de pertencimento indica que o relacionamento com os colegas é um bom mediador das relações com a escola para esse grupo de alunos, conforme demonstrado na Figura 2.

**Figura 2** - Representação dos sentidos acerca da relação com outros alunos

Sentido Escolaridade	Pertencimento	Exclusão
6º Ano	 <p><i>Eu gosto muito dos meus amigos, ando sempre com eles e são muito legais comigo (P2)</i></p>	<p style="text-align: center;">6 —</p>
7º Ano	 <p><i>Sempre felizes um com o outro, não importa a situação ou local. Sempre brincando (P5)</i></p>	 <p><i>O que acontece com pilantra (P8)</i></p>
8º Ano	 <p><i>Bom, eu tenho uma relação boa com meus colegas e todos os alunos (P15)</i></p>	 <p><i>Eu me acho excluída, a única menina que eu falo é a Renata (P11)</i></p>

<sup>6</sup> Sentido ausente nesse ano de escolarização.

<p>9º Ano</p>	 <p><i>Amigos: Aluno "A", Aluno "B", Aluno "C", Aluno "D", Aluno "E", Aluno "F". Comunicação livre (P17)</i></p>	 <p><i>Tem poucos amigos da sala que converso. Com os meninos da sala é bem difícil eu conversar. Às vezes não me dou bem com eles por brincadeiras sem graça e às vezes não converso com nenhum colega, fico na minha (P19)</i></p>
---------------	---	--

Fonte: Os autores, 2016.

Os dados de 14 participantes apontam para significações de pertença na relação com os demais alunos no ambiente escolar. Os desenhos retratam momentos de diversão, brincadeira, aprendizado, evidenciam uma experiência integrada entre os pares, configurando um contexto inclusivo, amistoso e familiar no ambiente escolar. Tais sentidos indicam que esta interação transforma o período em que os alunos permanecem na escola em momentos felizes. Para além da diversão junto aos amigos, evidenciam indicadores de comunicação de sentimentos, parceria e vinculação a um grupo como condições de frequentar a escola diariamente. Tal aspecto foi confirmado com as entrevistas, conforme elucidam os seguintes excertos: *"Ah! Vai bem! Nós participamos de tudo juntos"* (P2); *"Difícil a gente brigar"* (P8); *"Eu me dou bem com todos"* (P15); *"Me dou bem com todos [...] acho que, por que a gente consegue se comunicar"* (P17).

Cabe salientar que 5 participantes expressaram sentido de exclusão do grupo social. Os desenhos e as legendas desse grupo retratam situações de isolamento no ambiente escolar, como mostra o protocolo de P11 e P19. Outro sentido de exclusão que observamos foram relações de inimizades e violência na interação entre os pares, o protocolo de P8 e P19 são reveladores desse sentido. Os excertos a seguir consubstanciam o sentido de exclusão no contexto escolar: *"Muitos inimigos"* (P6); *"Tipo um comando! Ah! Praticamente o comando da sala! Pra falar a verdade a Escola inteira"* (P8); *"E tem uns amigos que só sabe falar mal"* (P9); *"Me acho excluída"* (P11);

<sup>7</sup> Legenda editada para manter em sigilo os nomes citados pelo participante.

*“Pouca amizade, brincadeiras que não gosto, fico na minha e não sou muito de conversar com eles” (P19).* No modelo Bioecológico a interação é compreendida como multicausal e processual, o desenvolvimento humano ocorre por meio de ampliações e aproximações entre a pessoa e os diversos elementos do contexto, numa relação mútua e dinâmica. Nos dois casos observados, de pertencimento e positividade em relação aos amigos e à escola, e no caso de negatividade, em que é apontada a exclusão, os pares continuam sendo mediadores do acesso e vinculação ou da aversão à escola.

Assim, podemos evidenciar a importância que tem o ambiente escolar no processo de integração do indivíduo na sociedade. O tempo passado na escola, a importância dos saberes disponibilizados nesse espaço e que nem sempre serão passíveis de serem encontrados em outras formas de interação, o fato de que a escolarização é um processo que acompanha distintas fases de desenvolvimento do sujeito nos indicam a importância de atuar de modo interventivo tanto na prevenção quanto na resolução de situações impeditivas dessa demanda. As interações de efeito positivo no contexto de desenvolvimento da pessoa são de suma importância. Diante desta constatação, depreendemos a necessidade de levarmos em consideração práticas interventoras que promovam relações interpessoais saudáveis entre os pares no ambiente escolar.

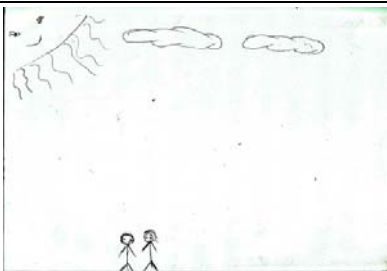
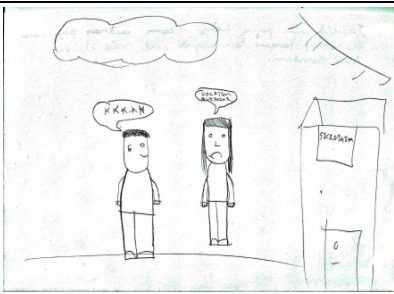
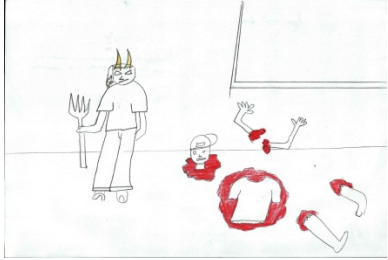


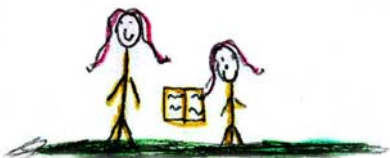
Bronfenbrenner (1994), refletindo acerca da necessidade social, intelectual, física e emocional da criança, destaca a importância de uma interação constante com um adulto afetivamente positivo e estimulador. Seu alerta nos provoca pensar nas relações entre alunos e professores no microsistema escolar, a terceira categoria que emergiu do conjunto de nossos dados.

### **Categoria 3 - Relação com Professores**

Nesta categoria, emergiram dois tipos de respostas: Relacionamento Amistoso (13 participantes) e Relacionamento Dificultoso (6 participantes), indicando o predomínio das relações amistosas. O relacionamento com os professores, na visão dos alunos participantes deste estudo, é um bom intercessor das relações com a escola. A Figura 3 reúne exemplos dessas significações.



**Figura 3** - Representação do sentido atribuído à relação com os professores

Sentido Escolaridade	Relacionamento Amistoso	Relacionamento Dificultoso
6º Ano	 <p>É bom (P1)</p>	 <p>Me sinto um pouco infeliz, porque tem alguns que não deixam você conversar (P4)</p>
7º Ano	 <p>Respeito por alguém que é superior a mim, alguém que me ensina e me educa, me prepara para o mundo (P5)</p>	 <p>Professor tentando me matar! Conseguiu pelo menos no desenho (P8)</p>
8º Ano	 <p>Minha relação com os professores é que não tenho nenhum problema com nenhuma professora (P14)</p>	 <p>Eu bravo com minha professora (P10)</p>
9º Ano	 <p>Meu desenho significa que a minha relação com os meus professores são boas. Quando eu preciso de ajuda eles me ajudam, quando eles precisam de alguma coisa eu ajudo (P16)</p>	<p style="text-align: center;">8</p>

Fonte: Os autores, 2016.

<sup>8</sup> Sentido ausente nesse ano de escolarização.

Treze participantes significaram a relação com seus professores como amistosa, tal como indicam os seguintes excertos: *“Me dou bem com todos os professores” (P2); “Respeito, ensina, educa e prepara para o mundo” (P5); “Trato professores com todo respeito” (P13); “Tenho boa relação com os professores” (P12); “Professores bons, que ensinam e querem o bem dos alunos” (P19); “Amo meus professores e são importantes para mim” (P18)*. Os sentidos atribuídos por esse grupo evidenciam interação positiva entre aluno-professor, elemento essencial para relações construtivas no microsistema escolar. Os excertos, desenhos e legendas mostram o respeito, amor e pertencimento na interação com os professores. Nesse tipo de compreensão, os participantes consideraram o importante papel que os professores têm em seu desenvolvimento e aprendizado, como indicado na Figura 3 pelos protocolos de P14 e P16. Entre os sentidos atribuídos, o professor é visto como estimulador e mediador significativo, não só para os conteúdos escolares, mas também, como revela P5, o professor é alguém que *“prepara para o mundo”*. A relação positiva entre professor-aluno possibilita que o contexto escolar seja transformado em um ambiente de cooperação, aspecto presente no protocolo P16 ao dizer: *“Quando eu preciso de ajuda eles me ajudam, quando eles precisam de alguma coisa eu ajudo”*.

Entretanto, dos dados emergiram também sentidos negativos na relação professor-aluno como mostram alguns desenhos e legendas reunidos na Figura 3 e nos excertos a seguir: *“O duro que o mais difícil que na aula de Geografia, ela fica ligando para o meu pai. Daí eu não faço nada na aula dela de pirraça” (P8); “Mais ou menos. Ah! Que às vezes é muito chato, eles pegam muito no pé. Eu não gosto que fica pegando no meu pé” (P10)*. Identificamos respostas desse tipo nas reações de 6 participantes, entre os sentidos atribuídos estão a postura autoritária do professor como indicado na legenda de P4, ao escrever: *“porque tem alguns que não deixam você conversar”*. Esta compreensão corrobora o sentido de *“prisão”* observado na Categoria 1, evidenciando que para esses alunos a escola não é um espaço para liberdade e criatividade.

Além disso, o relacionamento dificultoso entre professor-aluno evidencia um contexto de exclusão, no qual não há vínculo e interação integradora entre esses dois elementos significativos do microsistema escolar, assim como demonstrado na Categoria 2. O desenho de P8, por exemplo, retrata uma situação em que o professor *“mata”* o aluno, já o desenho de P10 demonstra um aluno *“bravo”* com sua professora.

Os dois exemplos, revelam a compreensão de um contexto no qual não existe cooperação nos processos proximais entre professor-aluno, aspecto que influencia negativamente no desenvolvimento e aprendizado, pois, como indica a fala de P8, em razão do relacionamento dificultoso com a professora de Geografia o participante afirma não fazer *“nada na aula dela por birraça”*.

Os processos proximais são possibilidades para que a pessoa estabeleça interações interpessoais, condição necessária para o desenvolvimento e para processo de humanização e de socialização. Assim, quando os alunos evidenciam considerar a relação professor-aluno como positiva, este fator pode ser considerado favorecedor das aprendizagens no contexto escolar. A significação positiva da relação com os professores pode não ser suficiente para garantir a aprendizagem e o rendimento escolar satisfatório expresso em nota, todavia favorece o pertencimento à escola, tema que tratamos de enfatizar, neste artigo, como relevante ao processo de aprendizagem escolar. Assim sendo, a aprendizagem se torna mais interessante quando o aluno se sente competente, envolvido, pertencente de forma positiva ao contexto onde as aprendizagens devem ocorrer.

Estas circunstâncias nos convidam a refletir sobre o fato de que os eventos vividos na escola – quer tenham desdobramentos favoráveis quer desfavoráveis em termos de rendimento e de desempenho – são evidências de um processo contextualmente produzido e multiplamente afetado por relações mais próximas (processos proximais) ou por interferências externas e amplas, como aquelas produzidas no exossistema e no macrosistema. Os significados de frequentar a escola e pertencer a ela, de estabelecer trocas significativas nesse contexto e de sentirem-se competentes para aprender os conteúdos requeridos no processo de escolarização são constituídos nas experiências vividas com “outros significativos”. Em face desta constatação, depreendemos a necessidade de levarmos em consideração práticas interventoras que promovam relações interpessoais saudáveis entre os elementos significativos do ambiente escolar.

## **Considerações Finais**

No modelo Bioecológico, o ambiente tem papel decisivo no desenvolvimento, compreendido em termos físicos, sociais e culturais. A percepção psicológica do ambiente pela pessoa influencia a forma como cada uma se desenvolverá. No contexto escolar, o modelo de Bronfenbrenner permite compreender o desenvolvimento humano, tanto em sua esfera micro (contextual) quanto sistêmica, isto é, a interferência ampla (macro) nas interações ocorridas no ambiente escolar e nas significações que o aluno faz de si e dos outros significativos que o circundam. Valendo-nos desta linha de raciocínio, foi possível caracterizarmos o pertencimento do aluno à escola por meio das significações que ele atribui a ela, bem como a interação com seus pares (alunos e professores).

Entendemos que os significados atribuídos pelos alunos foram permeados por distintas interações com outros e, assim, apresentaram-se influenciados por forças sistêmicas concêntricas, sendo possível entender a aprendizagem em uma visão contextualizada. Por meio das diferentes trocas intersistêmicas, pelas quais as interações estão submetidas, as características do indivíduo e do contexto podem ser continuamente ressignificadas.

Consideramos que ouvir, tanto pela via da entrevista como dos desenhos, o que expressam os alunos acerca da escola e das relações ali estabelecidas tornou possível percebermos a dimensão contextual da aprendizagem naquele contexto. Deste modo, compreendemos que vários fatores interferem na situação de aprendizagem, desde os significados que os alunos atribuem à escola e à aprendizagem até o sentido dado às relações estabelecidas com os colegas e com os professores. Os resultados indicaram sujeitos em processo de construção de representações acerca da escola, o que consideramos positivo, por possibilitar que essas representações se alternam, possuem movimento e demonstram que são permeáveis à ação do outro e do contexto no qual emergem.

Vale lembrar que todos os alunos que compuseram o grupo de participantes deste estudo têm histórico de reprovação escolar. No entanto, o fato de vivenciarem essa experiência, às vezes por mais de uma vez, não foi suficiente para incutir na maioria dos participantes uma visão negativa acerca da Escola e da relação entre

aluno-aluno e aluno-professor. Em contrapartida, alguns participantes significaram o ambiente escolar como espaço aversivo, excludente e com relacionamento entre os pares dificultoso. Em nossa análise, tais aspectos influenciam as relações possíveis no microsistema escolar, podendo levar o aluno a não construir engajamento nas vivências escolares, estabelecendo relações proximais desfavorecedoras, podendo conduzir o aluno a situações de fracasso escolar. Ancorados nos pressupostos bronfenbrennianos, esta questão nos convida a ampliar a análise para outros sistemas, visto que se influenciam mutuamente e, por isso, influenciam o contexto e a pessoa, por exemplo: as relações entre professores e as famílias dos estudantes (mesossistema); as reuniões de coordenação dos diretores com os professores (exossistema); ou ainda, a compreensão da cultura na qual está inserida a escola (macrossistema).

Ainda consideramos como temática para reflexão o fator tempo, que na teoria de Bronfenbrenner é importante elemento. Se relacionarmos o tempo “perdido” quando ocorre uma reprovação, por exemplo, ao sentimento de pertencimento e aprendizagem na escola, o que terá significado para eles ao verem seu grupo de colegas avançar enquanto não seguem com eles? Será que o sentimento de pertencimento no novo grupo ficou afetado por isto e talvez o sentido de aversão se justifique? O que terá significado para o grupo que seguiu, o fato de alguns colegas não estarem mais na turma em razão da retenção? Como o tempo de um ciclo de estudos e de expectativas é afetado pela retenção? Como os sentidos atribuídos à escola podem ser mediados pelo tempo?

Tais questionamentos ensejam novos estudos e nos convidam a ampliar o olhar sobre os alunos, em especial sobre aqueles com histórico de reprovação. A análise deve abranger os demais elementos significativos do microsistema escolar, assim como dos outros sistemas que configuram este ambiente e a vida dos estudantes. Compreender de modo integrado tais elementos possibilita a elaboração de práticas e políticas educacionais que enfrentem o fracasso escolar e favoreçam sentidos positivos acerca da Escola.

## Referências

BAGNALL, Nigel Fraser. Re-imaginando a escola: educação e pertencimento. In: COLÓQUIO EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: GÊNERO E POBREZA: IMAGENS DA ESCOLA, 3., 2009, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Palestra.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*, Bragança Paulista, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul/dez, 2009.

BRONFENBRENNER, Urie; CECI, Stephen J. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a biological model. *Psychological Review*, New York, n. 101, p. 568-586, 1994.

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications, 2005.

BRONFENBRENNER, Urie. The bioecological model of human development. In: DAMON, William; LERNER, Richard M. (Ed.). *Handbook of child psychology: theoretical models of human development*. New York: John Wiley, 2006. p. 993-1028.

CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Silvia Helena. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: KOLLER, Silvia Helena. (Org.). *Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 267-292.

COPETTI, Fernando; KREBS, Ruy Jornada. As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico. In: KOLLER, Silvia Helena (Org.). *Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 67-89.

ERICKSON, Frederick. Conceptions of school culture: an overview. *Educational Administration Quarterly*, Columbus, v. 23, n. 4, p. 11-24, nov. 1987.

LISBOA, Carolina; KOLLER, Silvia Helena. O microsistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. In: KOLLER, Silvia Helena (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 337-354.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. O desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático: possíveis articulações afetivas. *Caderno Dá Licença*, Niterói, v. 7, p. 105-122, 2008.



NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Silvia Helena. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, Sílvia Helena (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004. p. 51 a 65.

OSTERMAN, Karen F. Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, Washington, v. 70, n. 3, p. 323-367, 2000.

PRATI, Laíssa Eschiletti et al. Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 160-169, 2008.

POLONIA, A. C.; DESSEN, Maria Auxiliadora; SILVA, Nara Liana Pereira. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (Org.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 71-79.

TUDGE, Jonathan; GRAY, Jacquelyn T.; HOGAN, Diane M. Ecological perspectives in human development: a comparison of Gibson and Bronfenbrenner. In: TUDGE, Jonathan; SHANAHAN, Michael J.; VALSINER, Jaan (Org.). *Comparisons in human development: understanding time and context*. New York: Cambridge University Press, 1997. p. 72-105.

YUNES, Maria Angela Mattar; MIRANDA, Angela Torma; CUELLO, Sandra Eliane Sena. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In: KOLLER, S. H. (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 197-218.

YUNES, Maria Angela Mattar; JULIANO, Maria Cristina. A Bioecologia do desenvolvimento humano e suas interfaces com educação ambiental. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 37, p. 347-379, set./dez. 2010.

YUVAL-DAVIS, Nira. Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, London, v. 40, n. 3, p. 197-214. 2006.

*Recebido em: 20/08/2018*  
*Aceite em: 05/12/2018*