



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

Mariana Santos De Giorgio Lourenço

O sentido de pertença de adolescentes ao ambiente escolar e sua interface com o
apoio social e a saúde mental

SÃO CARLOS-SP
2020

MARIANA SANTOS DE GIORGIO LOURENÇO

O sentido de pertença de adolescentes ao ambiente escolar e sua interface com o apoio social e a saúde mental

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de doutora em Terapia Ocupacional.

Orientação: Profa. Dra. Maria Fernanda Barboza Cid

São Carlos-SP
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Mariana Santos De Giorgio Lourenço, realizada em 04/09/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Fernanda Barboza Cid (UFSCar)

Profa. Dra. Thelma Simões Matsukura (UFSCar)

Profa. Dra. Isabela Aparecida de Oliveira Lussi (UFSCar)

Profa. Dra. Ángeles Parrilla Latas (UV)

Profa. Dra. Éllen Cristina Ricci (UFPEl)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional.

*Ao meu esposo e companheiro, André Luís Lourenço
e nossa tão esperada Letícia... todo o meu amor!*

AGRADECIMENTO

Começo agradecendo ao meu companheiro de vida, André Luís Lourenço, com quem divido as tristezas e multiplico as alegrias há 15 anos... por todo seu amor, dedicação e paciência. Por nunca me deixar desistir! Por acreditar que tudo seria possível... por sonhar comigo e fazer com que esses sonhos se tornassem reais... e por nossa pequena Letícia, que chega em breve!!!

Agradeço aos meus pais, Terezinha e José Carlos, por todo incentivo, amor, dedicação e cuidado durante toda a vida! Estudar sempre foi uma prioridade!

Aos meus sogros, Airton e Maria Elvira, por facilitarem, em tantos momentos, as exigências que a dedicação à pesquisa nos traz!

Ao meu irmão Rafael Giorgio e ao meu sobrinho Raul Lourenço...

Agradeço à minha orientadora Prof. Dra. Maria Fernanda Barboza Cid, pela confiança, pelo carinho, pela acolhida e pela construção conjunta que fizemos durante todo esse processo.

À Prof. Dra. Thelma Simões Matsukura, minha orientadora de mestrado e que começou comigo a jornada do doutorado... muito obrigada por acreditar que seria possível!

Às professoras: Dra. Isabela Aparecida de Oliveira Lussi, Dra. Thelma Simões Matsukura, Dra. Angeles Parrilla Latas; Dra. Ellen Cristina Ricci, pelas importantes contribuições na banca de qualificação e na banca de defesa.

A todos os docentes, funcionários e colegas do PPGTO, em especial à colega Marina Speranza pelo suporte e parceria durante o processo de escrita e conclusão desta tese.

Às minhas amigas da vida: Bárbara de Paula, Bárbara Villaça e Fernanda Plessman, companhias frequentes nessa jornada, com quem divido as dores e os amores de ser Terapeuta Ocupacional. E ao nosso pequeno Henrique Villaça, que só trouxe mais amor a esse grupo!

À CAPES, pelo apoio à pesquisa e ao nosso programa!

Por fim, agradeço a todos e todas que de modo direto ou indireto contribuíram para que esse fosse mais um sonho real! O meu muito, muito obrigada!

RESUMO

O sentido de pertença vem sendo discutido por diversos autores como uma das necessidades básicas do ser humano, envolvendo processos cognitivos, emocionais, comportamentais, de saúde e bem-estar. Ele pode ser compreendido a partir de uma perspectiva sociológica, que envolve a organização social em grupos e de uma perspectiva psicológica, na qual o debate sobre o sentido de pertença se aporta em um processo afetivo interno do indivíduo, em uma relação entre si e o outro. Sobre o sentido de pertença de adolescentes, nota-se um crescente interesse de estudos sobre o tema, com foco no contexto escolar, os quais têm demonstrado relações entre o sentimento de pertença à escola e o engajamento nas atividades acadêmicas e nas relações sociais. No entanto, verifica-se uma escassez de estudos brasileiros sobre o tema e sinalizações indicando para a necessidade de mais investigações que ampliem a compreensão deste fenômeno, relacionando-o com outros fatores como o suporte social percebido, saúde mental e participação social dessa população, em especial no ambiente escolar. Nessa direção, o presente estudo objetivou identificar o sentido de pertença de adolescentes em relação ao contexto escolar e investigar possíveis relações entre o sentido de pertença, o apoio social e a saúde mental, tendo como objetivos específicos: a) compreender a percepção de adolescentes a respeito de como se sentem nas diferentes atividades e dinâmicas realizadas no contexto escolar; b) compreender a percepção de adolescentes a respeito de como se sentem no ambiente escolar; e c) identificar quais elementos os adolescentes identificam como facilitadores e dificultadores do próprio sentido de pertença na escola. O estudo foi realizado com 171 adolescentes de 13 a 15 anos, matriculados no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de Escolas Públicas de Sorocaba, interior do Estado de São Paulo. Para isso, foi utilizada a metodologia quantiqualitativa, com aplicação de quatro instrumentos para a coleta de dados, a saber: 1) Formulário de caracterização sociodemográfico; 2) Ferramenta flexível ‘O que funciona para você? Dificuldades e apoio na escola’; 3) *Social Support Appraisals* – SSA; e 4) Questionário de Capacidades e Dificuldades – SDQ. A análise dos dados quantitativos foi realizada por meio de estatística descritiva e correlacional e os dados de caráter qualitativo obtidos nas questões abertas do questionário ‘O que funciona para você? Dificuldades e apoio na escola’ foram analisados a partir da Análise Cateórica, com base em parâmetros previamente estabelecidos a partir do referencial teórico utilizado. Os resultados obtidos apontam que 48,5% dos participantes relatam se sentir parte da escola sempre ou normalmente. Já 35,7% dizem que às vezes se sente parte. Quanto às facilidades que encontram e que auxiliam no sentido de pertença escolar, os adolescentes referem a relação de respeito com colegas e funcionários, ter o apoio dos amigos, participar de exposições, trabalhos e apresentações culturais, assim como organizar e participar de festas e eventos, participar de projetos da escola e o reconhecimento que recebem de professores e funcionários. Já em relação às dificuldades, os adolescentes abordaram nas questões abertas e apontaram questões como a relação com os colegas, professores ou funcionários, o *bullying* e dificuldades individuais, tais como timidez, problemas de aprendizagem e relacionados à saúde mental. Sobre as análises estatísticas de correlação realizadas, verificou-se que quanto mais apoio social os participantes percebem, mais se sentem pertencentes à escola e menos apresentam dificuldades relacionadas à saúde mental. O estudo avança no conhecimento produzido sobre o sentimento de pertença, de forma geral, com foco na população adolescente vinculada ao contexto escolar, ainda que no Brasil o estudo desta temática seja incipiente. Avança, também, ao valorizar a voz dos próprios adolescentes no debate, os quais apresentam caminhos que podem ser considerados no desenvolvimento de estratégias participativas a serem implementadas nas diferentes escolas, tendo em vista o fomento de processos de ensino-aprendizagem e de formação cidadã mais efetivos e menos prejudiciais à saúde mental dessa população e que, portanto, favoreçam o sentimento de pertença.

Palavras chave: adolescência; sentido de pertença; apoio social; saúde mental infantojuvenil; terapia ocupacional.

ABSTRACT

The sense of belonging has been discussed by several authors as one of the basic needs of human beings, involving cognitive, emotional, behavioral, health and well-being processes. It can be understood from a sociological perspective, which involves social organization in groups, and from a psychological perspective, where the debate about the sense of belonging comes from an individual's internal affective process, in a relationship between himself and others. Regarding the sense of belonging of adolescents, there is a growing interest studying the topic, focusing on the school context, which have shown relationships between the feeling of belonging to the school and the engagement in academic activities and social relations. However, there are few Brazilian studies about this subject but there are signs indicating the need for further investigations that expand the understanding of this phenomenon, relating it to other factors such as the perceived social support, mental health and social participation of this population, especially in the school environment. In this sense, the present study aimed to identify the sense of belonging of adolescents in relation to the school context and to investigate possible relationships between the sense of belonging, social support and mental health, with the specific objectives: a) understand the adolescents' perception about how they feel in the different activities and dynamics performed in the school context; b) understand the perception of adolescents regarding how they feel in the school environment; and c) identify which elements the adolescents perceive as facilitators and hinders of their sense of belonging at school. The study was carried out with 171 adolescents from 13 to 15 years old, enrolled in the 8th and 9th years of the Elementary School of Public Schools in Sorocaba, a city in the interior of São Paulo State. For this, a quantitative and qualitative methodology was used, with the application of four instruments for data collection, namely: 1) Sociodemographic characterization form; 2) Flexible tool 'What works for you? Difficulties and support at school'; 3) Social Support Appraisals - SSA; and 4) Skills and Difficulties Questionnaire - SDQ. The analysis of the quantitative data was performed using descriptive and correlational statistics and the qualitative data obtained in the open questions of the questionnaire 'What works for you? Difficulties and support at school' were analyzed using the Categorical Analysis, based on parameters previously established from the theoretical framework used. The results obtained show that 48.5% of the participants report feeling part of the school always or normally. 35.7% say that they sometimes feel part of it. About the facilities they find and that help in the sense of belonging to school, the adolescents mention the respectful relationship with colleagues and employees, having the support of friends, participating in exhibitions, works and cultural presentations, as well as organizing and participating in parties and events, participate in school projects and the recognition they receive from teachers and staff. In relation to the difficulties, the adolescents addressed the open questions and pointed out issues such as the relationship with colleagues, teachers or employees, bullying and individual difficulties, such as shyness, learning problems and those related to mental health. Regarding the statistical analyzes of correlation carried out, it was found that the more social support the participants perceive, the more they feel they belong to the school and the less they have difficulties related to mental health. The study advances the knowledge produced about the feeling of belonging, in general, focusing on the adolescent population linked to the school context, indeed, in Brazil the study of this theme is incipient. It also advances by valuing the voice of the adolescents themselves in the debate, which present paths that can be considered in the development of participatory strategies to be implemented in different schools, aiming at fostering more teaching-learning and citizen training processes effective and less harmful to the mental health of this population and that, therefore, favor the feeling of belonging.

Keywords: adolescence; sense of belonging; social support; children's mental health; occupational therapy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Emojis que representam os sentimentos dos adolescentes nos Blocos 1 e 2	76
Figura 2 – Emojis que representam os sentimentos dos adolescentes no Bloco 3 (I)	76
Figura 3 – Emojis que representam os sentimentos dos adolescentes no Bloco 3 (II)	76
Figura 4 – Emojis que representam os sentimentos dos adolescentes no Bloco 3 (III)	76
Figura 5 – Emojis que representam os sentimentos dos adolescentes no Bloco 3 (IV)	76
Figura 6 – Descrição das intensidades das correlações observadas entre as variáveis que medem sentido de pertença	186
Figura 7 – Modelo estrutural analisado na análise fatorial confirmatória	191
Figura 8 – Modelo estrutural analisado na análise fatorial confirmatória com ajustes nos fatores	193
Figura 9 – Modelo de equações estruturais para relação entre sentido de pertença, saúde mental e suporte social	202

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Períodos de publicações dos artigos internacionais	51
Gráfico 2 – Porcentagem de adolescentes quanto à divisão por escola	82
Gráfico 3 – Porcentagem de adolescentes que exercem trabalho remunerado	94
Gráfico 4 – Porcentagem de adolescentes que já exerceram trabalho remunerado anteriormente	95
Gráfico 5 – Porcentagem de genitores que compõem a família	99
Gráfico 6 – Pessoas que exercem trabalho remunerado na família	100
Gráfico 7 – Como os adolescentes se sentem durante as aulas	101
Gráfico 8 – Como os adolescentes se sentem durante o intervalo	103
Gráfico 9 – Como os adolescentes se sentem durante a merenda	104
Gráfico 10 – Como os adolescentes se sentem durante as trocas de aulas	105
Gráfico 11 – Como os adolescentes se sentem em eventos especiais na escola	106
Gráfico 12 – Como os adolescentes se sentem em excursões e viagens escolares	107
Gráfico 13 – Como os adolescentes se sentem nas aulas organizadas pelos professores	118
Gráfico 14 – Como os adolescentes se sentem trabalhando individualmente	119
Gráfico 15 – Como os adolescentes se sentem nas aulas práticas	120
Gráfico 16 – Como os adolescentes se sentem nas aulas de Educação Física	121
Gráfico 17 – Como os adolescentes se sentem em provas e avaliações	122
Gráfico 18 – Como os adolescentes se sentem enquanto fazem os deveres de casa	123
Gráfico 19 – O adolescente se sente parte da escola	134
Gráfico 20 – As pessoas da escola são amáveis/amigáveis/simpáticas com você	143
Gráfico 21 – Sou tratado com respeito assim como os outros estudantes	144
Gráfico 22 – Opinião sobre poder ser você mesmo na escola	144

Gráfico 23 – Os adolescentes se sentem respeitados pelos professores	145
Gráfico 24 – Sentimento de orgulho em pertencer à escola	146
Gráfico 25 – Sensação de segurança dos adolescentes durante as aulas	146
Gráfico 26 – Sensação de segurança dos adolescentes nos intervalos	147
Gráfico 27 – Percepção dos adolescentes sobre estar com os amigos em muitos lugares na escola	151
Gráfico 28 – Percepção dos adolescentes sobre passar tempo sozinho na escola	151
Gráfico 29 – Dificuldades encontradas pelos adolescentes para realizar atividades fora da escola	152
Gráfico 30 – Frequência com que os adolescentes precisam faltar às aulas	153
Gráfico 31 – Motivos que obrigam os adolescentes a faltar na escola	154
Gráfico 32 – Situações vivenciadas pelos adolescentes	155
Gráfico 33 – Porcentagem de adolescentes que apresentam problema há mais de um ano	156
Gráfico 34 – Quando a situação afeta o adolescente na escola	157
Gráfico 35 – Onde os adolescentes costumam encontrar ajuda quando precisam	161
Gráfico 36 – Existência de situação social ou familiar que afeta o modo como os adolescentes se sentem na escola	173
Gráfico 37 – O adolescente considera que os estudos são importantes para o futuro	176

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Revisão Internacional de literatura	39
Tabela 2 – Revisão Nacional de literatura	58
Tabela 3 – Representatividade dos alunos considerados no estudo do Iede	67
Tabela 4 – Diferenças percentuais entre as situações de adolescentes nas escolas públicas e privadas	67
Tabela 5 – Dados de caracterização das escolas participantes	69
Tabela 6 – Alunos convidados e aceites de participação por escola	82
Tabela 7 – Caracterização da amostra	92
Tabela 8 – Percentis observados para há quanto tempo estuda na escola	93
Tabela 9 – Horários de trabalho de acordo com local/profissão	95
Tabela 10 – Atividades referidas pelos adolescentes no dia-a-dia	97
Tabela 11 – Número de atividades que os adolescentes referem realizar	98
Tabela 12 – Composições familiares mais citadas	98
Tabela 13 – Divisão das categorias em relação às dificuldades encontradas nas situações de aulas, intervalo, merenda e viagens	109
Tabela 14 – Divisão das categorias em relação ao que ajuda nas situações de aulas, intervalo, merenda e viagens	114
Tabela 15 – Resumo do Bloco 1 - Como você se sente em diferentes momentos e lugares	117
Tabela 16 – Divisão das categorias em relação às dificuldades que o adolescente encontra nas diferentes aulas e formatos e que considere importantes	125
Tabela 17 – Divisão das categorias em relação às ajudas que o adolescente encontra nas diferentes aulas e formatos e que considere importantes	130
Tabela 18 – Resumo do Bloco 2 - Como você se sente de acordo com as diferentes formas de trabalhar em aula	133
Tabela 19 – Divisão das categorias em relação às situações que dificultam a sensação de pertencimento do adolescente à escola	135
Tabela 20 – Divisão das categorias em relação às situações que ajudam a sensação de pertencimento do adolescente à escola	139

Tabela 21 – Divisão das categorias em relação aos sentimentos dos adolescentes na escola	148
Tabela 22 – Divisão das categorias em relação às diferentes situações que afetam o adolescente na escola	157
Tabela 23 – Resumo do Bloco 3 - Como você se sente na escola	160
Tabela 24 – Mudanças na escola referidas pelos adolescentes, caso tivessem poderes especiais	163
Tabela 25 – Divisão das categorias em relação às sugestões dos adolescentes para melhoria do questionário	167
Tabela 26 – Divisão das categorias em relação ao relacionamento dos adolescentes com os colegas	169
Tabela 27 – Divisão das categorias em relação à existência de situação social ou familiar que afeta o modo como os adolescentes se sentem na escola	174
Tabela 28 – Faixas de classificação do SSA segundo as fontes de suporte	177
Tabela 29 – Resultados da aplicação do SSA de acordo com a classificação	178
Tabela 30 – Resultados da aplicação do SDQ de acordo com a classificação	178
Tabela 31 – Médias e desvio padrão para os itens analisados nos questionários de sentido de pertença, suporte social (SSA) e saúde mental (SDQ)	182
Tabela 32 – Medidas de correlação entre os itens do instrumento de sentido de pertença	184
Tabela 33 – Cargas fatoriais rotacionadas e comunalidade estimada	188
Tabela 34 – Cargas fatoriais dos itens que compõem cada fator de sentido de pertença	189
Tabela 35 – Validação dos fatores a partir da análise fatorial confirmatória	189
Tabela 36 – Ausência de validação dos fatores (a)	190
Tabela 37 – Cargas fatoriais dos itens que foram mantidos na análise	192
Tabela 38 – Validação dos fatores modificados	192
Tabela 39 – Ausência de validação dos fatores (b)	192

Tabela 40 – Médias e desvio padrão para os fatores de sentido de pertença escolar, suporte social e saúde mental	195
Tabela 41 – Teste de normalidade para fatores analisados	196
Tabela 42 – Médias e desvio padrão dos fatores de sentido de pertença segundo as variáveis do estudo	197
Tabela 43 – Teste de hipótese para verificar diferenças significativas entre fatores de sentido de pertença	199
Tabela 44 – Tabela de correlações de Spearman entre os fatores de sentido de pertença, saúde mental e suporte social	201
Tabela 45 – Testes de hipótese realizados a partir do modelo de equações estruturais	203

LISTA DE SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- APM** – Associação de Pais e Mestres
- ASV** – Média dos quadrados das variâncias compartilhadas
- AVE** – Variância média extraída
- BVS** – Biblioteca Virtual em Saúde
- CAPS** – Centro de Atenção Psicossocial
- CAPSi** – Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil
- CBCL** – Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes para familiares
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CR** – Confiabilidade composta
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ETEC** – Escola Técnica Estadual
- EUA** – Estados Unidos da América
- FMB** – Faculdade de Medicina de Botucatu
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Ideb** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- Iede** – Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- Inse** – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
- JES** – Jogos Escolares de Sorocaba
- LGBT** – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais¹
- MSV** – Máxima variância compartilhada
- NEE** – Necessidades Educacionais Especiais
- OCDE** – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OMS** – Organização Mundial da Saúde
- OPAS** – Organização Panamericana de Saúde

¹ A sigla foi utilizada em dois momentos nesta tese: o primeiro faz referência a um dos estudos que constam na revisão de literatura internacional e o segundo, está relacionado ao comentário de um participante. Ainda que não seja objetivo da pesquisa debater as questões de gênero, compreende-se a importância de destacar que, atualmente, a sigla utilizada é LGBTI+ (lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual e intersexual. O '+' foi acrescentado a fim de abranger outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero). Informações retiradas de REIS, T., org. Manual de Comunicação LGBTI+. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI/GayLatino, 2018. Disponível em: <https://unids.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>. Acesso em: 11 Ago 2020.

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Pisa – Programme for International Student Assessment
PPGTO – Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional
PSSM – Psychological Sense of School Membership
Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAMECA – Ambulatório de Saúde Mental da Criança e do Adolescente
SDQ – Questionário de Capacidades e Dificuldades
SSA – Social Support Appraisals
SUS – Sistema Único de Saúde
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TRF – Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes para professores
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
Unesp – Universidade Estadual Paulista
YRS - Inventário de Comportamentos Autorreferidos para jovens

SUMÁRIO

Apresentação

1. Introdução	23
1.1. O sentido de pertença	23
1.1.1. O sentido de pertença no ambiente escolar	26
1.2. Apoio Social	33
1.3. Saúde Mental Infantojuvenil	36
1.4. O sentido de pertença de adolescentes como foco de investigações científicas: apontamentos da literatura	38
1.4.1. Cenário internacional das pesquisas sobre sentido de pertença de adolescentes	38
1.4.2. Cenário nacional das pesquisas sobre sentido de pertença	56
1.5. Considerações sobre os cenários internacional e nacional das pesquisas sobre sentido de pertença de adolescentes e Justificativa do Estudo	63
2. Objetivos	65
2.1. Objetivo Geral	65
2.2. Objetivos Específicos	65
3. Metodologia	66
3.1. Participantes	66
3.2. Local	68
3.3. Instrumentos para coleta de dados	70
3.3.1. Formulário de caracterização sociodemográfico	70
3.3.2. O que funciona para você? Dificuldades e apoio na escola	70
3.3.3. <i>Social Support Appraisals</i> – SSA	77
3.3.4. Questionário de Capacidades e Dificuldades – SDQ	78
3.4. Procedimentos	79
3.4.1. Submissão do Projeto ao Comitê de Ética	79
3.4.2. Preparação e tradução da ferramenta ‘¿O que funciona para ti? Barreras y apoyos en el centro’ para utilização no estudo	80
3.4.3. Identificação e Localização dos participantes	81

3.4.4. Coleta dos dados	83
3.4.5. Análise dos dados	84
3.4.5.1. <i>Análise Estatística</i>	84
3.4.5.2. <i>Análise de Conteúdo</i>	85
3.4.5.2.1. Princípios da categorização	86
3.4.5.3. <i>Parâmetros para a discussão dos resultados</i>	88
4. Resultados	91
4.1. Formulário de caracterização sociodemográfico	91
4.2. Resultados quantitativos descritivos e resultados qualitativos do questionário ‘O que funciona para você? Dificuldades e apoio na escola’	101
4.2.1. BLOCO 1 – Como você se sente em diferentes momentos e lugares	101
4.2.1.1. Dificuldades encontradas nas situações de aulas, intervalo, merenda e viagens	108
4.2.1.2. O que ajuda nas situações de aulas, intervalo, merenda e viagens	114
4.2.2. BLOCO 2 – Como você se sente de acordo com as diferentes formas de trabalhar em aula	118
4.2.2.1. Dificuldades encontradas nas diferentes aulas e formatos que o adolescente considere importantes	125
4.2.2.2. Ajudas encontradas nas diferentes aulas e formatos que o adolescente considere importantes	129
4.2.3. BLOCO 3 – Como você se sente na escola	134
4.2.3.1. Situações que dificultam o sentido de pertença do adolescente à escola	135
4.2.3.2. Situações que ajudam/favorecem o sentido de pertença do adolescente à escola	138
4.2.4. BLOCO 4 – Para saber mais...	161
4.3. Resultados descritivos dos instrumentos ‘ <i>Social Support Appraisals</i> ’ (SSA) e ‘Questionário de Capacidades e Dificuldades’ (SDQ)	177
4.3.1. <i>Social Support Appraisals</i> (SSA)	177
4.3.2. Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ)	178

4.4. A construção estatística do questionário ‘O que funciona para você? Dificuldades e apoio na escola’	179
4.4.1. Lista de itens avaliados para sentimento de pertença escolar	179
4.4.2. Descrição dos itens de sentido de pertença, suporte social e saúde mental	181
4.4.3. Análise fatorial para sentido de pertença	183
4.4.3.1. Análise de correlação entre itens	183
4.4.3.2. Análise fatorial exploratória	187
4.4.3.3. Análise fatorial confirmatória	188
4.4.4. Análise dos fatores de sentido de pertença	193
4.4.4.1. Descrição Geral	195
4.5. Resultados das análises de comparação	196
4.6. Resultados de correlação	200
4.6.1. Relação entre sentido de pertença, suporte social e saúde mental	200
4.6.1.1. Análise de correlação	200
4.6.1.2. Análise via modelagem de equações estruturais	202
5. Discussões	204
5.1. O papel das relações interpessoais no sentido de pertença à escola	204
5.2. Dinâmica e organização das atividades escolares	219
5.3. Percepção de si no ambiente/contexto escolar	230
5.4. Sentido de pertença, apoio social e saúde mental	235
6. Considerações finais	244
7. Referências Bibliográficas	248
APÊNDICES	258
ANEXOS	328

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória na saúde mental infantojuvenil teve início logo após a minha formação universitária, quando fiz o aprimoramento profissional de Terapia Ocupacional em Saúde Mental Infantojuvenil, vinculado ao Departamento de Neurologia, Psicologia e Psiquiatria da Faculdade de Medicina – FMB/Unesp, em Botucatu. Antes disso, toda minha formação na graduação havia sido voltada para as questões sociais de crianças e adolescentes, com especial interesse nos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Na hora de escolher que aprimoramento prestar, esse da Unesp era, naquele momento, ao final de 2004, o único voltado para crianças e adolescentes do Estado de São Paulo e, ainda que fosse específico do campo da saúde mental, me senti interessada, pois pudera identificar nos meus estágios curriculares o quanto a saúde mental se relacionava com os demais campos de atuação da Terapia Ocupacional.

Após o aprimoramento, voltei a trabalhar com saúde mental, em 2008, mas com a população adulta. No entanto, ainda tinha a intenção de retomar meu trabalho com crianças e adolescentes. Sempre acreditei que o cuidado com essa população significa, também, amenizar a possibilidade de adoecimento na fase adulta.

Em 2013, então, finalmente voltei! Assumi o serviço de Terapia Ocupacional no Ambulatório de Saúde Mental da Criança e do Adolescente – SAMECA do Hospital das Clínicas da Unesp/Botucatu, aquele mesmo no qual eu tinha realizado o programa de aprimoramento. Com isso, também assumi a preceptoria do programa, que continuava em vigor. O trabalho realizado como preceptora e supervisora de aprimoramento, me encantou profundamente e eu fui buscar outra formação que me desse a possibilidade de continuar atuando de modo mais eficaz na formação de profissionais da Terapia Ocupacional.

Assim, em 2015, iniciei minha trajetória no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos – PPGTO, sob a orientação da Professora Dra. Thelma Simões Matsukura. Minha intenção era estudar a realidade das crianças e adolescentes que eu atendia no serviço, que eram aqueles vindos de pequenas cidades do interior do Estado, que não contavam com equipamentos estratégicos de saúde mental infantojuvenil e, em 2017, defendi minha dissertação intitulada “Saúde mental infantojuvenil: identificando realidades de municípios que não contam com CAPS infantojuvenil, a partir da Atenção Básica em Saúde”.

Em 2016, enquanto trabalhava no relatório de qualificação do mestrado, prestei o processo seletivo do doutorado e, aprovada, segui minha jornada de pesquisadora, a qual começo a apresentar aqui.

O presente estudo pretendeu ser um desdobramento de um estudo maior, desenvolvido na Universidade de Vigo, Espanha, e trazido ao Brasil pela Professora Dra. Maria Fernanda Barboza Cid, após conhecê-lo em seu trabalho de Pós-Doutorado na referida universidade.

Assim, o desenvolvimento do referencial teórico se deu a partir do referencial utilizado no estudo espanhol e compartilhado comigo. No Brasil, após revisão sistemática, constatou-se que pouco vem sendo produzido sobre o sentido de pertença, o que reforça a necessidade de novos estudos na área.

Vale ressaltar que, ainda que eu venha me debruçando em pesquisas e estudos que envolvam a saúde mental infantojuvenil, o sentido de pertença apresentou-se como um novo conceito e um desafio para mim. Além disso, por questões pessoais, foi necessário que, no meio da minha trajetória doutoral, houvesse a troca de orientadora e, conseqüentemente, de projeto. Assim, meu tempo para estudar e trabalhar na construção de um novo projeto, coleta de dados e apresentação dos resultados, reduziu-se drasticamente. Os processos burocráticos enfrentados por quem se aventura a desenvolver pesquisas de campo com seres humanos, também não se mostraram ágeis para esse estudo.

No entanto, seguimos na construção e compreensão do conceito entendendo que o trabalho se mostra importante para o cenário brasileiro, haja visto o alto número de crianças e adolescentes encaminhados ao serviço de saúde por demandas escolares. É sabido também, que a escola se apresenta como uma das principais identificadoras das questões relacionadas à saúde mental infantojuvenil.

Além disso, observa-se que produzir uma tese sobre sentido de pertença de adolescentes em um Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional agrega e fortalece o corpo de conhecimento que tem sido desenvolvido nesse campo, especialmente no que se refere à infância e adolescência, contribuindo, ainda, com elementos a serem considerados nas políticas públicas intersetoriais que assistem a essa população, na medida em que o pertencer compõe os indivíduos nas suas diferentes dimensões da vida.

Assim, com o objetivo de identificar o sentido de pertença de adolescentes em relação ao contexto escolar e investigar possíveis relações entre o sentido de pertença, o apoio social e a saúde mental, este estudo apresenta-se como descrito a seguir.

Na Introdução, estão apresentados os referenciais teóricos utilizados para discutir o sentido de pertença e o sentido de pertença escolar, o apoio social e a saúde mental infantojuvenil, assim como as revisões de literatura internacional e nacional que justificam este estudo. Em seguida, estão expostos os Objetivos Gerais e Específicos do estudo, seguidos pela Metodologia, a apresentação descritiva dos resultados quantitativos e qualitativos, as discussões e as considerações finais.

Vale ressaltar que, da construção teórica que aporta este estudo, identificou-se parâmetros de discussão que estão apresentados na metodologia. A opção pelo destaque dos parâmetros se deu no intuito de auxiliar o leitor quanto a construção da pesquisadora para a realização das análises e discussões dos resultados da pesquisa.

Por fim, é preciso dizer sobre o momento histórico no qual este estudo é finalizado, um contexto de crise sanitária mundial, desencadeada pela Pandemia da COVID-19, doença respiratória causada pelo Coronavírus, que possui alta capacidade de transmissão. Com isso, algumas medidas de segurança e proteção passaram a ser adotadas e impostas pelos governantes nos diferentes níveis: municipal, estadual, federal e mundial, dentre elas, o fechamento de serviços não essenciais, tais como as escolas.

A produção dos dados do presente estudo não foi afetada por esse contexto, pois foi finalizada meses antes da emergência da Pandemia, porém, certamente a pauta do sentimento de pertença de adolescentes ao contexto escolar, deverá permanecer e ser relativizada em função dos inúmeros desafios que esta crise sanitária tem imposto à sociedade em geral, mas especialmente aos contextos educativos que estão tendo que se reinventar e criar alternativas pedagógicas e tecnológicas na busca de amenizar o impacto da situação colocada nos processos escolares de ensino-aprendizagem, em meio, inclusive, à gritante desigualdade social presente no Brasil.

Assim, apresenta-se esta tese já com a clareza da necessidade de que a discussão proposta por ela tenha continuidade, considerando as transformações e novos desafios que o momento histórico revela.

1. Introdução

1.1. O sentido de pertença²

Baumeister e Leary (1995) destacam que a motivação humana por formar e manter relações pessoais começou a ser estudada e evidenciada na década de 1930 por Freud, que afirmou a necessidade de contato interpessoal, ainda que tenha compreendido a motivação para tal contato como derivado do desejo sexual e do vínculo filial; na década de 1960 por Maslow (1982, p. 3), que destacou o pertencimento como uma das necessidades básicas do ser humano (necessidades de vida, segurança e proteção, pertencimento e afeto, respeito e auto-respeito e auto-atualização) e por Bowlby, com sua teoria do apego, que descreve a necessidade de formar e manter relacionamentos (BAUMESTEIR; LEARY, 1995, p. 497).

A partir desses e de outros autores que seguiram fazendo sinalizações semelhantes sobre a ‘motivação humana por formar e manter relações pessoais’, Baumeister e Leary (1995) afirmaram a existência de uma necessidade de pertencer apesar de identificarem que nem todas as teorias, até o momento em questão, tinham articulado a necessidade de pertencer com a interação frequente e com o cuidado persistente, como eles estavam propondo, e sugeriram que a necessidade de pertencer deve ser encontrada em algum grau em todos os seres humanos, independentemente de sua cultura, embora possa ser possível encontrar diferenças individuais na maneira como as pessoas expressam e satisfazem sua necessidade de pertencer.

Escobar e Torres (2014) destacaram que a motivação por pertencer envolve processos cognitivos, padrões emocionais, comportamentais, de saúde e bem-estar e apontam a necessidade do ser humano em pertencer como uma questão central que, ao ser satisfeita, é poderosamente associada ao bem-estar e à saúde mental. Para Chan (2016), o sentido de pertença do indivíduo é influenciado por sua história de vida e pela capacidade física e mental que o influencia em relação às contribuições históricas, culturais e sociais.

Diversos autores empreenderam estudos e teorizações acerca do sentido de pertença, que podem ser agrupados em dois vieses explicativos que se complementam e se articulam:

² Os diferentes autores abordados nesta pesquisa apresentam diversas formas de tratar o tema: sentido de pertença, sentimento de pertença, senso de pertença, sentido de pertencimento, sentimento de pertencimento e senso de pertencimento. Para este estudo foi adotado o termo “sentido de pertença”, conforme apresentado por Escobar e Torres (2014).

uma leitura sociológica e uma leitura psicológica (ESCOBAR; TORRES, 2014; OTTONE; SOJO, 2007).

A perspectiva sociológica observa o sentido de pertença a partir de uma conotação de afiliação a grupos ou sistemas, ou seja, a relação que o sujeito estabelece entre si e o outro, a partir de um conjunto de comportamentos observáveis baseados em referentes simbólicos, como signos sociais reproduzidos. Nesse sentido, Ottone e Sojo (2007) destacam que o sentido de pertença social, como um todo, representa um conjunto de percepções, valorizações e disposições dos indivíduos membros de um determinado agrupamento.

A pertença representa o sentimento compartilhado entre os membros de um grupo, que seriam importantes um ao outro e para o grupo, uma vez que suas demandas e expectativas seriam compartilhadas. Trata-se, portanto, do sentimento segundo o qual as necessidades de seus membros seriam reunidas por meio do compromisso de estarem juntos (ESCOBAR; TORRES, 2014). Entretanto, Ottone e Sojo (2007) afirmam que não implicaria uma aceitação cega de todos os traços culturais e comportamentais de um grupo, ou a extensão do afeto a todas as instâncias de um sistema social complexo.

O sentido de pertença, sob a ótica sociológica, denota uma prerrogativa dos indivíduos em comunidade que permite o exercício de suas opções de vida de modo real. Isso significa que, na medida em que o indivíduo se empodera do “sentido de pertença”, a ele é permitida a obtenção de reconhecimento social, a partir do qual será capaz de estabelecer projetos de vida, bem como levá-los a cabo. Dessa forma, a pertença do indivíduo também representa um sentimento de segurança social e força coletiva de grupos, em busca de benefícios comuns. “Assim, o sentido de pertença se transforma em um elemento fundamental para a realização da liberdade pessoal, já que pode proporcionar fontes de reconhecimento, segurança e cooperação”³ (ESCOBAR; TORRES, 2014, p. 04, tradução nossa).

Neste contexto, os autores (*Ibid*) apontam que o sentido de pertença passaria a se configurar como direito do indivíduo. Isso porque, na medida em que representa condições reais de realização de vida, ao indivíduo também seriam atribuídos o direito e a capacidade de eleger seus grupos de pertença, conforme seus interesses e circunstâncias individuais. Com isso, enquanto elemento fundamental da interação social, o sentido de pertença também proporcionaria coesão interna aos grupos sociais que compartilhariam dos mesmos valores. Para Ottone e Sojo (2007, p. 14), isso ocorreria, em grande medida, em função de o

³ “Así entonces, el sentido de pertenencia se transforma en un elemento fundamental para la realización de la libertad personal, ya que puede proporcionar fuentes de reconocimiento, seguridad y cooperación”.

sentimento de pertença produzir, tendencialmente, solidariedade com grupos excluídos ou vulneráveis, favorecendo “a assinatura de convênios ou contratos sociais necessários para apoiar políticas destinadas a alcançar a equidade e a inclusão”⁴ (tradução nossa).

Assim, o sentido de pertença também representa uma ação política e de articulação social nos diferentes ambientes nos quais se observa a conformação de traços comunitários – como é o caso do ambiente escolar.

O sentido de pertença depende de múltiplos fatores e pode se promover a partir de várias instâncias. O fortalecimento do comum pode se concretizar no uso e cuidado de espaços comuns como a comunidade e o meio ambiente, o respeito de certos valores de convivência, a participação na tomada de decisões, a expressão de visões de mundo, entre outras⁵ (ESCOBAR; TORRES, 2014, p. 4, tradução nossa).

Já sob a ótica psicológica, pode-se apontar que o debate sobre o sentido de pertença está relacionado a um sentimento afetivo interno do indivíduo, numa relação entre si e o referente externo. Escobar e Torres (2014) explicam que o sentimento de pertença seria interpretado a partir do interesse pelas implicações e benefícios de os indivíduos estarem inseridos em um grupo, bem como pelo reconhecimento de seu papel e função naquele ambiente. Assim, a pertença passaria a ser definida a partir da participação pessoal dos indivíduos nos sistemas sociais para os quais se sentem indispensáveis e integrados.

Dessa maneira, o sentido de pertença implicaria o reconhecimento e a aceitação do membro pelo conjunto social do grupo. Escobar e Torres (2014) apontam ainda que o sentido de pertença seria preponderante na consolidação da identidade social do sujeito, considerando que a pertença seria uma necessidade relacional e, por isso, ligada diretamente à manutenção de laços com grupos sociais de origem, como a família, amigos e comunidade. Nesse sentido, sob o olhar psicológico, ainda seria possível identificar duas dimensões do sentido de pertença. A primeira seria a “participação valorada”, ou seja, a experiência de sentir-se necessário, aceito e valorizado pelo conjunto do sistema social do qual o indivíduo faz parte; a segunda dimensão estaria representada na percepção do indivíduo de que suas próprias

⁴ *“la suscripción de los pactos o contratos sociales necesarios para respaldar políticas orientadas al logro de la equidad y la inclusión”.*

⁵ *“El sentido de pertenencia depende de múltiples factores y se puede promover desde varias instancias. El fortalecimiento de lo común se puede concretar en el uso y cuidado de espacios comunes como la comunidad y el medio ambiente, el respeto de ciertos valores de convivencia, una participación en la toma de decisiones, la expresión de visiones de mundo, entre otras”*

características se articulariam ou complementar-se-iam com as do sistema ou meio em que está inserido.

Fernández Menor (2020, p. 101) complementa, afirmando que o sentido de pertença é um construto que sofre a intervenção de diferentes elementos, podendo, no sistema educativo, ser considerado “uma esponja” por conta da grande quantidade de questões que compõem este conceito/sentimento.

Sobre o sentido de pertença de adolescentes, Ros (2014) sinaliza que o interesse tem crescido no âmbito acadêmico, com foco no contexto escolar, mais intensamente nos Estados Unidos e na Europa. No entanto, outros autores ressaltam, também, um crescimento na América Latina (QUARESMA; ZAMORAMO, 2016; ESCOBAR; TORRES, 2014). Tal contexto seria decorrente da constatação de que o sentimento de pertença seria uma ferramenta-chave no processo de identificação do estudante adolescente em relação ao ambiente escolar, bem como fator determinante na melhoria dos resultados de desempenho escolar (ROS, 2014).

1.1.1. O sentido de pertença no ambiente escolar

García-Rubio (2017) defende que a educação, principalmente aquela transmitida através da escola, constitui-se como um direito essencial para o ser humano e é um dos fundamentos capazes de possibilitar a criação de sociedades mais coesas, mais justas e democráticas. O autor afirma, ainda, que “a educação é essencial para a participação da pessoa na vida econômica e para que o indivíduo possa disfrutar de direitos civis, políticos e sociais, ou seja, para que alcance sua condição de cidadão”⁶ (GARCÍA-RUBIO, 2017, p. 120, tradução nossa).

O autor destaca que o direito a educação não ocorre da mesma maneira em todos os países, o que faz necessário considerar suas diferentes circunstâncias econômicas e aponta, ainda, que nos países subdesenvolvidos, é importante que se conquiste o acesso à escola para todas as crianças, assim como a permanência delas na escola o maior tempo possível (GARCÍA-RUBIO, 2017, p. 120).

⁶ “*la educación es esencial para la participación de la persona en la vida económica y para que el individuo pueda disfrutar de derechos civiles, políticos y sociales, es decir, para que alcance su condición de ciudadano*”.

Marhuenda-Fluixá e García-Rubio (2017, p. 3) acreditam que ir para a escola, permanecer nela e aprender o que a escola tem a oferecer, parece ser, em qualquer país, a melhor garantia para que uma pessoa siga adiante na vida e tenha sua inclusão na sociedade facilitada, convertendo-se em “uma pessoa adulta capaz de participar ativamente da vida social, com autonomia, com escolha própria e capacidade de decisão”⁷ (tradução nossa).

No período da adolescência, os jovens tendem a passar um tempo cada vez maior na escola ou em atividades relacionadas à escola, que deveriam servir como espaços importantes para o bem estar socioemocional, acadêmico e comportamental durante esse período de transformação. Assim, o sentido de pertença é visto como uma questão importante na adolescência, com implicações para as fases posteriores da vida (NORWALK *et al*, 2016).

Entre os primeiros estudos sobre o sentido de pertença escolar dos quais se tem conhecimento, destaca-se o de Finn (1989), que aborda o engajamento escolar a partir de um campo comportamental e de um campo emocional. O primeiro campo se refere à participação da criança/adolescente nas atividades escolares. Já no campo emocional, Finn (1989, p. 133, tradução nossa) designa a “identificação com a escola”, compreendendo-a por meio de dois vetores: o pertencimento – que o autor compreende como o sentimento do estudante em fazer parte, em se identificar, se sentir orgulhoso e ingressar em grupos aos quais tenha vínculos fraternais recíprocos – e o respeito e valorização, que são definidos como a adesão do estudante aos valores e normas da escola.

Ainda que se compreenda que um ambiente escolar favorável e seguro é essencial para o desenvolvimento do pertencimento escolar, estudos reforçam o quanto os contextos escolares atuais estão caracterizados pelo aumento da agressão e do bullying, levando os alunos a um declínio no sentido de pertença com subsequente risco de queda no rendimento acadêmico, potencialização do sofrimento psíquico e evasão escolar (NORWALK *et al.*, 2016; OSTERMAN, 2000; FINN, 1993).

Compreende-se que a perda de interesse de alguns alunos em relação à escola e à aprendizagem é um processo gestado durante os anos que estes transitam na escola, sendo mais evidente nos últimos anos do Ensino Fundamental⁸. Assim, considera-se que tal comportamento se apresenta como consequência das dificuldades, tropeços e fracassos do

⁷ “*una persona adulta capaz de participar activamente en la vida social, con autonomía, con criterio propio y capacidad de decisión*”.

⁸ Embora os termos “Ensino Fundamental” e “Ensino Médio” sejam níveis da estrutura brasileira de educação e outros países não se utilizem dessa categoria, optou-se, por associação livre, trazer os termos para o texto de acordo com as faixas etárias apresentadas pelos autores.

aluno em sua trajetória acadêmica e o aponta como o gatilho para o abandono escolar. Assim, é possível afirmar que o não abandono e a finalização da formação escolar dependem diretamente do interesse e do envolvimento do aluno no seu processo de escolarização (GONZÁLEZ, 2015; TORAÑO, 2015).

De acordo com Escobar e Torres (2014, p. 02), o sentido de pertença deve ser considerado como fator preponderante no processo de formação do indivíduo e, como tal, haveria de estar no centro das preocupações do corpo dirigente escolar. Os autores apontam que caberia a estes, a função de velar pela integração dos estudantes, “proporcionando espaços nos quais os jovens se sintam seguros e livres para se expressarem: espaços que os incentivem a ser mais criativos e autônomos”⁹ (tradução nossa). Assim, diante da premência de o corpo diretivo escolar criar condições para que os estudantes desenvolvam o sentido de pertença, torna-se fundamental o conhecimento acerca das necessidades dos estudantes, bem como os desafios e oportunidades que interferem no cotidiano escolar e no contexto social ao qual o estudante (ou grupo de estudantes) está relacionado.

Como já destacado anteriormente, a pertença representa um compartilhamento de demandas e expectativas de um grupo (ESCOBAR; TORRES, 2014), mesmo que não haja uma aceitação cega de todo e qualquer traço cultural e comportamental do mesmo ou uma extensão do afeto a todas as instâncias de um sistema social (OTTONE; SOJO, 2007). Como exemplo, os autores destacam a possibilidade de que haja o sentido de pertença no nível comunitário ao mesmo tempo em que não se desenvolva esse vínculo no âmbito da sociedade como um todo. Transportado o raciocínio ao ambiente escolar, seria possível considerar a existência de um sentimento de pertença entre os estudantes sem que fosse desenvolvido o mesmo laço para com o grupo de docentes ou demais membros da comunidade escolar.

Escobar e Torres (2014) concordam com Ottone e Sojo (2007) e reforçam que os estudantes podem desenvolver um forte sentido de pertença entre pares, mas sem aderência às prerrogativas da instituição à qual estão vinculados. Nesse sentido, surge também o debate sobre liberdades individuais e exercício da cidadania, considerando que os estudantes representam um conjunto de múltiplas identidades sociais que, se pensadas de maneira unificada, desconsideram a diversidade social e cultural. Ou seja, compreender o sentido de pertença demanda a consideração acerca da individualidade dos sujeitos envolvidos nesse contexto, afastando-se de perspectivas de agrupamento homogêneo de indivíduos.

⁹ “*proporcionando espacios en los cuales los jóvenes se sientan seguros y libres para expresarse: espacios que los incentiven a ser más creativos y autónomos*”

De acordo com Quaresma e Zamorano (2016), a escola representa uma comunidade na qual interatuam diferentes atores educativos cotidianamente, que ocupam um espaço central no desenvolvimento da experiência dos indivíduos. Para além da ocupação de tempo na vida do indivíduo, a escola se configura como agente influenciador e, por vezes, determinante das trajetórias pessoais, sociais e profissionais dos estudantes.

Escobar e Torres (2014, p. 05) concordam que a escola cumpre um papel fundamental no processo de consolidação do sujeito, sobretudo na adolescência, e apontam que “esta pode ser vista como uma segunda família ou como um lugar onde os estudantes encontram o apoio necessário dos diferentes atores que participam do processo educativo”¹⁰ (tradução nossa). Desenvolvida de maneira satisfatória, a atuação da escola pode se transformar em fator importante na constituição do sujeito para o futuro.

É possível, ainda, apontar algumas questões que definem o sentido de pertença na escola, como: o nível de apego do estudante à sua escola (investimento pessoal na escola), o compromisso (cumprimento de regras e expectativas da escola), a participação (compromisso acadêmico na escola e atividades extracurriculares) e a convicção na sua escola (a crença em seus valores e seus significados) (KIA-KEATING; ELLIS, 2007; ESCOBAR; TORRES, 2014).

Para González (2015) o modo como as relações pessoais e acadêmicas se apresentam na escola e nas aulas, o ambiente social e acadêmico em que ocorrem a experiência dos estudantes e o grau que estes se sentem bem recebidos, respeitados, animados, apoiados e escutados, têm uma clara incidência no envolvimento e no engajamento dos alunos com a escola e seu processo de aprendizagem.

Por isso, Quaresma e Zamorano (2016) destacam a relevância do clima de afetividade, a partir do estabelecimento de relações entre os membros da comunidade escolar, para o sucesso dos esforços de educação. Tal raciocínio é reforçado com o argumento de Juvonen (2006, p. 668), que afirma que o ambiente escolar no qual os estudantes se sintam “desconectados, desrespeitados e injustamente tratados por seus professores e colegas não os motiva a trabalhar arduamente”¹¹ (tradução nossa).

Toraño (2015) reconhece que quando se pensa em fracasso educativo, imediatamente se vincula a influência determinante das características sociofamiliares do aluno que está em

¹⁰ “esta puede ser vista como una segunda familia o como un lugar en donde los estudiantes encuentran el apoyo necesario de los diferentes actores que participan en el proceso educativo”.

¹¹ “disconnected, disrespected, and unfairly treated by their teachers and peers do not motivate students to work hard”.

situação de risco, além de explicar a ruptura com o sistema educativo como o resultado de um conjunto de decisões individuais, ou seja, o fracasso escolar tende a ser percebido como uma característica intrínseca do sujeito. Para Terigi (2009, p. 26), “quando se fala em fracasso escolar, se fala em escolaridade, repetição, baixo desempenho, dificuldades de aprendizado, excesso de idade. Também se fala em oportunidades diferenciadas por gênero, setor social, etnia etc”.

Segundo González (2015), os índices de fracasso e abandono escolar não estão ligados a uma única causa, mas a autora reconhece que o currículo oferecido na escola pode ser um dos motivos: segmentado em disciplinas, academicista, desconectado da vida e do mundo ‘real’ dos alunos. Outro fator a se considerar é o modo como se desenvolvem as aulas: metodologias passivas, rígidas, pouco desafiantes e desatentas aos pontos fortes e dificuldades dos alunos.

Nesse sentido, Escobar e Torres (2014, p. 05) advertem que haveria de se ter uma mudança estrutural nas perspectivas relativas aos métodos e técnicas de ensino das escolas – que hoje estão baseadas em uma lógica individualista e organizadas por meio da formação de competências para o mercado de trabalho, as quais contribuem para o “isolamento, a alienação e polarização dos estudantes”¹² (tradução nossa).

[...] se a escola é capaz de se entender como uma comunidade, os seus membros se sentirão queridos e apoiados, sentindo-se parte importante da comunidade. No caso de uma escola, seria gerado um sentido de conexão compartilhado carregado de emoção, onde a aprendizagem seria gerenciada a partir da cooperação com os demais¹³ (ESCOBAR; TORRES, 2014, p. 5, tradução nossa)

González (2017) considera que as boas práticas também estão conectadas com estreitar relações fortes com as famílias, apoiá-las e envolvê-las em todo o processo, assim como manter conexões e alianças como todas as organizações da comunidade em geral (culturais, sociais, educativas, empresariais e outras), pois “nenhuma agência ou indivíduo pode desenvolver uma estratégia eficaz de engajamento ou reengajamento, especialmente quando os jovens em questão criaram barreiras à aprendizagem ou ao emprego

¹² “aislamiento, la alienación y polarización de los estudiantes”.

¹³ “[...] si la escuela es capaz de entenderse como una comunidad, los miembros de éstas se sentirán queridos y apoyados, sintiéndose parte importante de la comunidad. En el caso de una escuela, se generaría un sentido de conexión compartido cargado de emotividad, en donde el aprendizaje se gestionaría desde la cooperación con los demás”.

profundamente enraizadas”¹⁴ (NELSON; O'DONNELL, 2012 *apud* GONZÁLEZ, 2017, p. 26, tradução nossa). Doval, Martinez-Figueira e Raposo (2013) compreendem que os centros educativos de ensino-aprendizagem demandam a cumplicidade de toda a comunidade e é o local onde se assenta o saber e onde se criam espaços cívicos comuns a partir da participação e do desenvolvimento coletivo.

Juvonen (2006) apresenta uma análise que busca identificar os fatores que proveriam o sentimento de pertença no ambiente escolar, baseado na sistematização dos comportamentos dos estudantes que, conforme a autora, se organizam na busca pelo estabelecimento de relações com seus professores e colegas. Segundo a autora, essa interação entre os membros da comunidade escolar promove, potencialmente, o sentido de pertença, que, por sua vez, influencia diretamente os comportamentos dos estudantes, estabelecendo movimentos circulares. Esse círculo virtuoso, por fim, produz um ambiente mais propício ao desenvolvimento da formação e dos objetivos acadêmicos da escola.

Assim, a partir de conclusões baseadas em uma pesquisa realizada por Juvonen (2006) que propôs analisar as descobertas empíricas em três campos de pesquisa (pertencimento, relação professor-aluno e relação entre pares), a autora propõe a percepção da existência de sucesso ou fracasso no que se refere à aderência ou engajamento do estudante em relação ao projeto da escola à qual está vinculado, a partir das dinâmicas e de suas percepções acerca da interação interpessoal entre os atores do processo educativo, os indivíduos e a própria instituição. A partir desse conjunto analítico, propõe que, a depender das características da experiência de interação social do estudante, haveria mais ou menos consolidação do sentimento de pertença que, por sua vez, determinaria melhores ou piores condições de consolidação da formação do estudante (JUVONEN, 2006).

Conforme Juvonen (2006), o esquema parte do princípio de que os comportamentos dos estudantes no ambiente escolar seriam estabelecidos ou definidos por meio de dois fatores fundamentais:

- a) Relacionamento com professores: que envolve o suporte percebido, os conflitos vivenciados, a dependência (em especial nas fases iniciais) e a justiça percebida;
- b) Relacionamento com colegas: que está ligado tanto ao comportamento dos amigos e ao suporte percebido e cuidado quanto à popularidade e rejeição ou vitimização.

¹⁴ “ninguna agencia o individuo por si solo puede desarrollar una estrategia efectiva para el enganche o el re-enganche, sobre todo cuando los jóvenes en cuestión tienen barreras al aprendizaje o empleo muy arraigadas”

Dessa maneira, Juvonen (2006) compreende que tais quesitos não implicariam, necessariamente em um sentido de pertença positivo por parte dos adolescentes, mas que o comportamento dos adolescentes estaria relacionado a uma série de ações sociais que poderiam afetar o sucesso dos estudantes. Em resumo, “a necessidade de pertencer afeta os comportamentos escolares dos alunos de maneiras que, por sua vez, influenciam sua capacidade de formar e manter relacionamentos na escola”¹⁵ (JUVONEN, 2006, p. 668, tradução nossa).

De acordo com Escobar e Torres (2014, p. 07, tradução nossa), a “[...] amizade entre companheiros oferece um apoio emocional, o qual facilitaria a adaptação escolar, inclusive em momentos de angústia elevada, quando as crianças ingressam pela primeira vez em uma escola”¹⁶. Ou seja, a rede de amizades construída no seio da comunidade escolar seria capaz de proporcionar, entre outras coisas, diversão, proteção, intimidade e afeto – fatores que contribuem para um aumento na segurança emocional do educando em ambiente escolar e desenvolvimento da identidade dos próprios estudantes.

Entretanto, a possibilidade da não aceitação do indivíduo discente pelo grupo social de educandos que compõem a comunidade escolar pode representar um problema significativo na consolidação do sentido de pertença em relação à escola. Para Escobar e Torres (2014), isso implicaria, tendencialmente, em perda de rendimento acadêmico a partir da quebra da harmonia do ambiente escolar, com acirramento das relações sociais. Novamente, o docente ganha protagonismo na mediação do relacionamento entre os estudantes, assim como toda a rede de valores que sustentam a atuação do professor em sala de aula e da estrutura operacional escolar.

Tais apontamentos sugerem que, quanto menos favoráveis sejam os resultados das aferições de desempenho e de inadaptação do estudante ao ambiente escolar, tanto mais necessário e urgente será a atenção às investigações sobre o sentido de pertença dos estudantes, uma vez que a sistematização dos desafios escolares representa insumo fundamental para auxílio e aprimoramento das políticas públicas¹⁷ e das práticas de atuação em gestão e ensino no campo da educação.

¹⁵ “[...] *the need to belong affects student school behaviors in ways that in turn influence their ability to form and maintain relationships in school*”.

¹⁶ “[...] *amistad entre compañeros ofrece un apoyo emocional, el cual facilitaría la adaptación escolar, incluso en momentos de angustia elevada, cuando los niños ingresan por primera vez a una escuela*”

¹⁷ Conforme Souza (2006, p. 28), política pública pode ser definida como “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”.

Estudos internacionais, apontam para a discussão acerca do sentido de pertença, pelo menos, desde a década de 1970 (MASLOW, 1970 *apud* QUARESMA; ZAMORANO, 2016). Ao final da década de 1980 e início da década de 1990, estudos referentes ao sentimento de pertença no ambiente escolar passaram a ser desenvolvidos (FINN, 1993; GOODENOW, 1993), inclusive com a elaboração e desenvolvimento de uma escala para a medição de tal sentimento por Carol Goodenow (1993), a *Psychological Sense of School Membership* (PSSM), que vem sendo utilizada e avaliada desde então (HABIB; HOSSAIN, 2018; YOU *et al.*, 2011; CHEUNG, 2004).

O presente estudo, com o intuito de avançar na compreensão a respeito do que pode estar envolvido no fenômeno do sentido de pertença de adolescentes ao contexto escolar, convida para o diálogo as variáveis do apoio social e da saúde mental, as quais serão focalizadas nas próximas duas seções.

Vale observar que o convite para essas variáveis se deve, ainda, pelo destaque dado, a partir dos resultados de alguns estudos, sobre o envolvimento do apoio social e de variáveis relacionadas à saúde mental ao sentido de pertença. Parece haver a compreensão de que, por envolver a vivência de relacionamentos interpessoais com interações positivas, o sentimento de pertença colabora com a percepção do sujeito sobre o apoio social percebido nos ambientes onde circula (NORWALK *et al.*, 2016; BAUMEISTER; LEARY, 1995). Já em relação à saúde mental, alguns estudos têm apontado que o sentido de pertença parece interferir nas manifestações socioemocionais e comportamentais de adolescentes, estando envolvido, inclusive, na emergência de alguns quadros de sofrimento psíquico, tais como depressão, ansiedade e uso prejudicial de álcool e outras drogas (HIRAMA; MONTAGNER, 2012; RIBEIRO; COUTINHO; NASCIMENTO, 2010; BARROS *et al.*, 2006).

1.2. Apoio Social

Segundo Cobb (1976), autor referência na temática, Apoio Social pode ser definido como aquilo que faz com que o indivíduo acredite ser amado, que as pessoas se preocupam com ele, que o valorizam e que ele é pertencente a grupos sociais.

Antunes e Fontaine (1995), em produção da década de 1990, destacam que a importância do apoio social, tanto na saúde física quanto psíquica das pessoas, tem sido aprofundada desde 1950. As autoras afirmam que tal perspectiva sugere que “o investimento

nos laços sociais é um processo básico que pode aumentar a adaptação e o equilíbrio da pessoa, quando confrontada com acontecimentos particularmente estressantes” (p. 115).

Para Cassel (1974), o apoio social pode ser oferecido por grupos primários, como a família e os amigos e acredita que o isolamento e a quebra desses vínculos poderiam aumentar a vulnerabilidade dos indivíduos ao adoecimento. Além destes, a escola pode se constituir como um dos espaços com possibilidade de troca contínua com outros sujeitos, pois além do aprendizado formal, esta oferece a possibilidade de compartilhamento dos aspectos de vida com o outro (LOUREIRO; SANCHES, 2006; POLONIA; SENNA, 2005; NEWCOMB, 1990).

O apoio social representa as funções desempenhadas por grupos ou pessoas significativas para um indivíduo, em determinadas situações de sua vida. Essas pessoas podem ser de qualquer relação – família, amigo, vizinho, professor – e o conjunto formado por elas é chamado de “rede de relações sociais” (ANTUNES; FONTAINE, 1995, p. 115). Antunes e Fontaine (1995) acreditam que a percepção pessoal que o sujeito tem acerca do apoio social recebido é um dos aspectos mais relevantes desta perspectiva que considera a subjetividade e a individualidade do apoio social.

Para Marturano, Elias e Campos (2013, p. 256), as relações interpessoais, sejam elas familiares, no grupo de amigos ou na escola, constituem-se como espaços importantes de experimentação das competências que emergem dos adolescentes, não somente para que as próprias habilidades interpessoais sejam aperfeiçoadas, mas também “para o exercício das capacidades cognitivas e a definição de um senso de si mesmo”.

Campolina (2007) defende que, em se tratando de adolescentes, o empobrecimento das relações nesse período, pode ser o desencadeante de dificuldades socioemocionais que, posteriormente, podem levar ao sofrimento psíquico intenso.

Para Antunes e Fontaine (1995), o apoio social não deve ser considerado como uma propriedade do indivíduo, mas como um processo que envolve transações entre a pessoa e as suas redes de apoio. As autoras acrescentam que os fatores contextuais têm grande importância na influência desse processo quando depende da pessoa “o desenvolvimento e a manutenção das relações de apoio, a mobilização de recursos através de comportamentos de procura de apoio e as avaliações subjetivas do apoio social prestado” (ANTUNES, FONTAINE, 1995, p. 116). Para Baumeister e Leary (1995), o apoio social é de grande relevância para o sentido de pertencimento pois os autores compreendem que está baseado em relacionamentos e interações positivas com os outros e que, assim, quaisquer benefícios desse

apoio constituiriam uma confirmação adicional da hipótese de pertencimento como uma motivação fundamental do ser humano.

Squassoni, Matsukura e Panúncio-Pinto (2014) em estudo correlacional que objetivou relacionar a percepção do apoio social e o desenvolvimento socioemocional de 532 crianças e adolescentes entre 11 e 18 anos, de escolas públicas em três municípios do interior do Estado de São Paulo, verificaram que quanto mais os participantes recebiam e percebiam o apoio social da família, de amigos, de professores e da comunidade de um modo geral, menos apresentavam dificuldades socioemocionais. As autoras apontam ainda, a importância de investigações do apoio social a essa população, haja vista os resultados positivos encontrados frente à presença deste.

Alves e Dell’Aglío (2015), apresentaram estudo que teve por objetivo conhecer a percepção de apoio social em adolescentes de 13 a 19 anos, estudantes de escola pública, a partir da aplicação do instrumento *Social Support Appraisals* (SSA). O resultado apresentado indica que muitos adolescentes não se sentem afetivamente ligados aos professores. No entanto, as autoras discutem a importância do apoio dos professores no desenvolvimento dos adolescentes e afirmam que quando não há confiança nos professores ou na equipe escolar, estes deixam de “funcionar como fonte de proteção ao jovem, pois após o contato com a família, a escola é a segunda instituição em que o jovem passa a maior parte do seu tempo” (ALVES; DELL’AGLIO, 2015, p. 94).

Ramos-Díaz *et al.* (2016) realizaram estudo com 1.250 adolescentes entre 12 e 15 anos, estudantes da Educação Secundária Obrigatória de escolas públicas e privadas, da Comunidade Autônoma do País Vasco, com o objetivo de analisar as relações entre apoio social percebido, autoconceito geral e envolvimento escolar. Os autores apontam que, dentre os resultados obtidos, um dos mais relevantes se refere ao relacionamento crucial entre professor-aluno e afirmam que, ainda que o apoio da família e o círculo de amigos sejam importantes, a figura do professor poderia desempenhar um papel de maior influência no envolvimento escolar do aluno, sugerindo, assim, o desenvolvimento de ações que possam promover uma relação positiva entre professor e aluno.

1.3. Saúde Mental Infantojuvenil

Alguns autores consideram que o período da adolescência é produto de uma construção cultural e social, compreendido entre a infância e a vida adulta e caracterizado por um processo complexo de crescimento e desenvolvimento físico, psíquico, emocional, sexual e social, que pode configurar uma maior vulnerabilidade para a vivência de sofrimento psíquico (ROSSI *et al.*, 2019; BRASIL, 2018; OPAS, 2016; NORWALK *et al.*, 2016; BRASIL, 2007; EISENSTEIN, 2005).

Em todo o mundo, há uma estimativa de que 20% dos adolescentes apresentam algum quadro de sofrimento psíquico intenso, sendo que a depressão tem sido o principal diagnóstico referido a indivíduos de 15 a 19 anos e o suicídio a segunda causa de mortalidade entre os jovens de 15 a 29 anos em nível mundial (ROSSI *et al.*, 2019; SILVA *et al.*, 2019; OPAS, 2016; UNICEF, 2011). Além disso, cerca de 50% de todos os problemas de saúde mental se manifestam pela primeira vez por volta dos 14 anos e a maioria deles não é reconhecida e nem tratada, causando graves consequências para a saúde mental durante toda a vida (OMS, 2014).

No Brasil, observa-se, ao longo da história, que as estratégias de cuidado em saúde mental infantojuvenil passaram pela omissão, exclusão e institucionalização e, ainda que estudos nessa temática tenham crescido após a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dos Centros de Atenção Psicossociais Infantojuvenis (CAPSij), eles ainda são incipientes, especialmente no que se refere a população adolescente (ROSSI *et al.*, 2019; GALHARDI; MATSUKURA, 2018; TAÑO; MATSUKURA, 2014).

Além disso, conforme apontam Rossi e colaboradoras, (2019, p. 2), os estudos, quando focalizam esta temática, permanecem, muitas vezes, atrelados aos diagnósticos psiquiátricos “[...] e ao cuidado individualizante, sem dialogar com os diversos fenômenos sociais nos quais os adolescentes contemporâneos estão inseridos”.

A atual política de saúde mental brasileira sugere que os motivos de sofrimento psíquico relacionados à infância e adolescência, devem ser considerados de forma ampliada, visto que as causas podem estar relacionadas a diversos motivos, sejam estes na relação consigo mesmo, com a família ou com outras instituições sociais (CID; SANTOS; SQUASSONI, 2017; BRASIL, 2014).

Nessa direção, compreende-se que favorecer a ampliação do debate a respeito da saúde mental no processo do adolecer para contextos e fenômenos por onde essa população

circula, levando em conta suas próprias perspectivas, pode indicar caminhos mais potentes e resolutivos de promoção e cuidado em saúde mental de adolescentes.

Alguns estudos têm buscado contribuir nesse sentido, identificando e analisando fatores envolvidos na saúde mental de adolescentes. Patias e colaboradoras (2016) realizaram um estudo de revisão sistemática da literatura nacional e internacional que objetivou discutir a questão da exposição de adolescentes à violência em diferentes contextos e suas relações com a saúde mental. Foram encontrados 19 artigos publicados nos anos de 2009 a 2013. A partir das análises realizadas, as autoras observaram que a violência, tanto na família como em outros contextos de circulação de adolescentes, produz consequências negativas na saúde mental dos mesmos. Elas enfatizam a necessidade de investimento em prevenção e promoção de saúde mental na adolescência, além de intervenções na busca da prevenção à exposição à violência, através da identificação dos fatores de risco e de proteção nos vários contextos de desenvolvimento dos adolescentes.

Borba e Marin (2018) realizaram um estudo transversal do tipo correlacional e comparativo, no qual se propuseram a avaliar a relação entre os problemas emocionais e de comportamento de adolescentes e seu rendimento escolar, a partir da compreensão do adolescente, seus familiares e professores sobre esses itens. Assim, participaram 70 adolescentes com idades entre 11 e 17 anos e seus principais cuidadores (70), além de 21 professores. Para a coleta de dados, os adolescentes responderam ao Inventário de Comportamentos Autorreferidos para jovens (YSR), as famílias ao Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes (CBCL) e os professores, ao Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes (TRF). Para avaliação do rendimento escolar, foram utilizadas as notas obtidas nas disciplinas de português e matemática.

Com o resultado do estudo, as autoras revelaram que os problemas de atenção e os comportamentos externalizantes, ou seja, aqueles relacionados a oposição, agressão, impulsividade e manifestações antissociais, foram os que mais se associaram ao baixo rendimento escolar (BORBA; MARIN, 2018).

Na tentativa de agregar novas variáveis para tal reflexão, alguns estudos têm apontado que sentir-se pertencente aos espaços que frequenta, assim como receber apoio e suporte social, seja da família, dos amigos, da escola ou da comunidade, podem estar relacionados à saúde mental da população em geral, inclusive de adolescentes (HIRAMA; MONTAGNER, 2012; RIBEIRO; COUTINHO; NASCIMENTO, 2010; BARROS *et al.*, 2006).

A seguir, apresenta-se um panorama internacional e nacional das pesquisas sobre sentido de pertença de adolescentes.

1.4. O sentido de pertença de adolescentes como foco de investigações científicas: apontamentos da literatura

A partir do exposto, considerou-se necessária a busca por estudos empíricos que revelassem o que vem sendo discutido sobre o sentido de pertença com adolescentes a fim de identificar as principais temáticas, assim como as lacunas de conhecimento sobre o tema. Assim, visando identificar estudos publicados a respeito do sentimento de pertença de adolescentes, foram realizadas duas revisões de literatura, uma internacional e outra nacional.

1.4.1. Cenário internacional das pesquisas sobre sentido de pertença de adolescentes

A revisão da literatura internacional foi realizada nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science*, a partir das seguintes combinações de descritores: [“adolescent*” OR “teenage*” OR “young*”] AND [“sense of belong*”]. Não foi estabelecido, intencionalmente, período para busca, para que pudessem ser identificados todos os artigos com as características desejadas, ou seja, artigos originais em inglês, espanhol e/ou português disponíveis na íntegra, que tratavam de relatos de estudos que tinham como principal foco o “sentimento/sentido de pertença” de adolescentes. Foram excluídos os artigos duplicados e os estudos teóricos.

Dessa maneira, foram selecionados, nesta revisão, 28 artigos que estão dispostos na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Revisão Internacional de literatura

Título e autores	Periódico e ano de publicação	Objetivos	Metodologia	Participantes	Resultados
<p>The ambivalence of belonging: the impact of illegality on the social belonging of undocumented youth</p> <p>MELONI, Francesca</p>	<p>Anthropological Quarterly, 2019.</p>	<p>Explorar como a ilegalidade molda a pertença dos jovens.</p>	<p>Estudo etnográfico, de abordagem qualitativa. O estudo utilizou das narrativas como ferramenta para coleta de dados.</p>	<p>Cinco jovens imigrantes ilegais, no Canadá.</p>	<p>A partir da narrativa dos jovens participantes do estudo e dos argumentos apresentados pela autora, os resultados sugerem que a ambivalência estrutural do Estado não é produzida apenas pela exclusão social dos jovens, mas é também uma forma de ajuste que permite aos jovens suportar o risco de serem deportados e se desapegarem das condições da falta de poder a qual estão presos.</p>
<p>‘School for Everyone’: An exploration of children and young people’s perceptions of belonging</p> <p>MIDGEN, Tara; THEODORATOU, Theodora; NEWBURY, Kirsty; LEONARD, Matt</p>	<p>Educational & Child Psychology, 2019.</p>	<p>Buscar as opiniões de crianças e jovens com uma série de necessidades para explorar os fatores que influenciam seu senso de pertencimento em seus ambientes educacionais.</p>	<p>Foram utilizados métodos mistos exploratórios e emancipatórios. Para a coleta de dados foram utilizados: a Escala de Pertencimento (<i>Belonging Scale</i>) e a Escala de Conectividade Escolar (<i>School Connectedness Scale</i>) juntamente com sessões de reflexão em grupo individual ou semiestruturado.</p>	<p>84 crianças e jovens, com idades entre 3 e 16 anos e uma variedade de Necessidades Educativas Especiais e Incapacidades.</p>	<p>Os autores apresentaram a identificação de quatro temas principais capazes de apoiar o senso de pertencimento das crianças e adolescentes na escola: relacionamentos, ambiente escolar, ensino e aprendizagem e atividades extracurriculares. Os resultados fornecem uma compreensão de como as crianças e os adolescentes percebem o senso de pertencimento em suas escolas.</p>

<p>Conversation Club: a group mentoring model for immigrant youth</p> <p>PRYCE, Julia M.; KELLY, Michael S.; LAWINGER, Mary</p>	<p>Youth & Society, 2019</p>	<p>Examinar os efeitos do CC nas experiências de pertencimento, conexão, esperança e integração dos jovens recém-chegados à sociedade canadense.</p>	<p>Estudo de abordagem quali e quantitativa. Foram aplicados questionários e entrevistas em profundidade para a coleta de dados.</p>	<p>No total, participaram do estudo 92 jovens entre 11 e 20 anos.</p>	<p>Os resultados sugerem que os adolescentes que participaram do programa puderam desenvolver diversas habilidades como aprendizado da língua e a perda do acanhamento, além de desenvolverem habilidades sociais. Destaca-se que a participação no programa proporcionou que os adolescentes experimentassem o sentido de pertença, algo que transcendeu para a pertença ao Canadá. O sentimento de pertença teve forte relação com o sentimento de esperança para o futuro e para o sentimento de bem-estar, atuando como fator de proteção para os adolescentes recém chegados ao país.</p>
<p>Belonging in Brexit Britain: Central and Eastern European 1.5 generation young people's experiences</p> <p>TYRREL, Naomi; SIME, Daniela; KELLY, Claire; MCMELLON, Christina</p>	<p>Popul Space Place, 2019.</p>	<p>O estudo teve como objetivo investigar a percepção de jovens imigrantes da Grã-Bretanha sobre o sentimento de pertença e sobre as aspirações para o futuro após a retirada da Grã-Bretanha da União Europeia e a consequente política conservadora de combate a imigração e fortalecimento do nacionalismo.</p>	<p>Estudo de abordagem quali e quanti. Coleta de dados online com os jovens imigrantes, além de pesquisas semiestruturadas com as partes interessadas que trabalham com essa população. Também foram realizados grupos focais com os jovens.</p>	<p>Participaram da pesquisa online 1120 jovens entre 12 e 18 anos; da entrevista com as partes, 27 profissionais e dos grupos focais, 122 jovens.</p>	<p>Apesar do contexto social causado pelo Brexit, a maioria dos imigrantes demonstraram que possuem sentimento de pertença à Grã-Bretanha. 81% dos adolescentes demonstraram não se sentir esperançosos sobre o futuro após a retirada do Reino Unido da UE. O clima causado pelo Brexit fez com que os imigrantes reconsiderassem o sentimento de pertença ao continente.</p>
<p>Identidade latino-americana e ideologia neoliberal</p> <p>BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CARRI, Luis Fernando</p>	<p>Práxis Educativa, 2018.</p>	<p>Sintetizar os resultados de uma investigação sobre a possibilidade de 2240 jovens brasileiros apresentarem sentimento de pertencimento relacionado à América Latina, a partir de seis questões escolhidas do projeto Jovens e a História.</p>	<p>Os dados foram coletados em vinte e duas cidades brasileiras entre os anos de 2012 e 2013, sistematizados, cruzados e analisados a partir do Software GNU PSPP</p>	<p>2420 adolescentes de 15 anos de idade.</p>	<p>Os resultados mais significativos sugeriram algo que se aproximou de um sentimento de aproveitamento dos possíveis benefícios que a integração poderia vir a trazer, no campo ideológico, mais do que uma escolha intencional de identificação com a cultura, história, condição social e memórias compartilhadas. Ficou evidente um interesse dos jovens enviesado pela ideia da autopromoção: interesse-me pela América Latina na medida em que ela possa oferecer algo em troca, dessa forma talvez seria um exagero falar em sentimento de pertença desses jovens em relação a América Latina.</p>

<p>Young migrants' narratives of collective identification and belonging</p> <p>KATARTZI, Eugenia</p>	<p>Childhood, 2018.</p>	<p>Investigar a relação entre imigração, identidade e pertencimento a partir de narrativas de adolescentes imigrantes (refugiados) da Grécia.</p>	<p>O estudo, de abordagem qualitativa, utilizou como trabalho de campo, as observações, grupos focais e entrevistas em profundidade.</p>	<p>103 jovens, com idade entre 16 e 19 anos.</p>	<p>Observou-se que os participantes do estudo pouco se identificavam ou se sentiam pertencentes à Grécia. Nessa direção, consideram as regiões de suas origens enquanto pátria, e manifestam orgulho por suas origens. As políticas públicas na Grécia não garantem o direito à cidadania dos adolescentes imigrantes, afetam o sentido de pertença desses indivíduos e as perspectivas de futuro. Os adolescentes imigrantes se sentem marginalizados na Grécia, e sofrem processos de racismo e discriminação.</p>
<p>How is developing the sense of belonging in Iranian adolescent girls? A qualitative study</p> <p>MOUSAVI, Mahsa; SHAHRIARI, Mohsen; SALEHI, Mehrdad; KOHAN, Shahnaz</p>	<p>Open Access Maced J Med Sci, 2018.</p>	<p>Explorar o sentimento de pertença em adolescentes iranianas.</p>	<p>De abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas profundas com os participantes. Amostragem proposital foi usada e continuada até a saturação dos dados. Os dados foram codificados e categorizados por um método convencional de análise de conteúdo pelo MAXQDA 10</p>	<p>27 meninas adolescentes, entre 11 e 21 anos; 10 especialistas e 10 pais.</p>	<p>De acordo com os resultados, a maioria das meninas alcançou a calma ao ser emocionalmente aceita por suas famílias. O sentimento de pertença e tranquilidade foi abalado pela exibição dos colegas, de uma maneira que as meninas adolescentes estavam sempre lutando para obter aceitação entre estes. Enquanto isso, as atitudes tradicionais em relação aos papéis de gênero e os sentimentos das meninas adolescentes em relação à menor participação social em comparação com a dos meninos também levaram à preocupação com as diferenças na socialização de gênero e um menor senso de pertencimento à comunidade entre algumas meninas adolescentes.</p>

<p>Immigrant integration policy for future generations? A cross-national multilevel analysis of immigrant-background adolescents' sense of belonging at school</p> <p>HAM, Seung-Hwan; YANG, Kyung-Eun; CHA, Yun-Kyung</p>	<p>International Journal of Intercultural Relations, 2017.</p>	<p>Examinar o efeito das políticas de integração de imigrantes de diferentes países no senso de pertencimento de adolescentes de origem imigrante na escola e analisar os impactos de uma política de integração no favorecimento do sentido de pertença.</p>	<p>Este estudo empregou uma abordagem de modelagem multinível para avaliação de políticas.</p>	<p>52.446 adolescentes do 8º ano, em 2.248 escolas de 25 países diferentes.</p>	<p>Os resultados indicaram a probabilidade de um sentimento fraco de pertencimento substancialmente maior entre crianças de origem imigrante do que entre crianças não imigrantes, o que sugere que os estudantes de origem imigrante eram mais propensos do que outros a serem sistematicamente alienados do envolvimento significativo na vida escolar. Assim, os resultados sugeriram que os esforços do governo para formular e aplicar políticas educacionais para a integração de imigrantes podem ter algum efeito positivo na inclusão social de adolescentes de origem imigrante no ambiente escolar.</p>
<p>Belonging to a workplace: first-year apprentices' perspectives on factors determining engagement and continuation through apprenticeship</p> <p>CHAN, Selena</p>	<p>Int J Educ Vocat Guidance, 2016.</p>	<p>Identificar fatores que influenciam as decisões dos aprendizes de ingressar e se comprometer com a aprendizagem.</p>	<p>Estudo de Caso, de abordagem qualitativa fundamentada em paradigmas de pesquisa construtivista-interpretativa. A metodologia da pesquisa envolveu a coleta de dados por meio de grupos focais, entrevistas semiestruturadas e coleta de documentos.</p>	<p>Participaram 90 aprendizes entre 17 e 35 anos.</p>	<p>Os resultados sugerem ser mais provável que os aprendizes continuem com a aprendizagem se o suporte para os estágios de envolvimento, imaginação e alinhamento com a identidade ocupacional selecionada for fornecido. Os aprendizes precisam reconhecer as tarefas de trabalho da profissão como combinando suas visões antecipadas ou idealizadas da ocupação, perceber que o aprendizado necessário para se tornar uma pessoa da profissão é oferecido e apoiado no local de trabalho e alinhar sua identidade ocupacional em desenvolvimento com a realidade da prática autêntica.</p>

<p>Improving the School Context of Early Adolescence through Teacher Attunement to Victimization: Effects on School Belonging</p> <p>NORWALK, Kate E.; HAMM, Jill V.; FARMER, Thomas W.; BARNES, Kathryn</p>	<p>J Early Adolesc, 2016.</p>	<p>Examinar os efeitos da sintonização dos professores nas percepções de vitimização dos alunos sobre a cultura de bullying em suas escolas como um meio de promover um sentimento de pertença no início da adolescência.</p>	<p>Este estudo faz parte de um programa de pesquisa de intervenção maior, o estudo Rural Early Adolescent Learning (REAL), que utilizou um desenho de estudo randomizado em grupo para testar a eficácia de um programa de desenvolvimento profissional.</p>	<p>1.264 adolescentes matriculados no 6º ano e todos os professores (o estudo não diz quantos), de 20 escolas localizadas em áreas rurais de oito estados dos EUA.</p>	<p>A vitimização do autorrelato estava relacionada a um menor senso de pertencimento à escola e à diminuição da percepção da proteção dos colegas em situações de bullying, simultaneamente e ao longo do ano letivo. Finalmente, percepções mais positivas da proteção dos colegas contra o bullying foram relacionadas a um maior senso de pertencimento da escola dentro e através dos momentos. A sintonização dos professores foi indiretamente relacionada a um maior pertencimento por meio do impacto nas percepções dos alunos sobre o contexto do bullying.</p>
<p>Perception of young local residents toward sustainable conservation programmes: A case study of the Lenggong World Cultural Heritage Site</p> <p>JAAFAR, Mastura; NOOR, Shuhaida Md; RASOOLIMANESH, S. Mostafa</p>	<p>Tourism Management, 2015.</p>	<p>Examinar as relações entre as percepções dos jovens residentes locais em relação aos esforços de desenvolvimento e conservação do turismo, seu envolvimento na promoção e apoio ao Vale Lenggong como Patrimônio da Humanidade (WHS) e seu sentimento de pertencimento.</p>	<p>Foi empregada a abordagem quantitativa. A principal ferramenta de coleta de dados utilizada foi um questionário desenvolvido especificamente para o estudo, medidas com base em uma escala Likert de 5 pontos. Após o retorno dos questionários, foi aplicada a Modelagem de Equações Estruturais (MEE) para testar as relações entre as variáveis.</p>	<p>175 adolescentes de três escolas secundárias, com idades entre 16 e 17 anos.</p>	<p>Os resultados indicam que o envolvimento desempenha um papel mediador na relação entre a percepção positiva dos residentes e seu sentimento de pertencimento. Portanto, jovens residentes com percepções positivas sobre o desenvolvimento do turismo e os programas de conservação do Patrimônio Mundial devem ser incentivados a se envolverem em atividades do programa de desenvolvimento e conservação do turismo, a fim de melhorar seu senso de pertencimento.</p>

<p>A Critical Reflection on Social Construction Drawing from an Analysis of the Life-World of Economically Disadvantaged Teenagers</p> <p>BECK, Timothy J.</p>	<p>Qualitative Research in Psychology, 2014.</p>	<p>Descrever o significado do sentido de pertença para adolescentes economicamente desfavorecidos.</p>	<p>Estudo fenomenológico, de abordagem qualitativa. Para coleta de dados utilizou um questionário sociodemográfico e entrevistas abertas.</p>	<p>Adolescentes com idades entre 16 e 19 anos que tenham crescido em famílias economicamente desfavorecidas.</p>	<p>Os resultados sugerem que o sentimento de pertença está relacionado a indivíduos da mesma idade que seguem o mesmo padrão de comportamento, apesar da situação economicamente desfavorecida. No entanto, as circunstâncias materiais e econômicas restringem as possíveis atividades de concretização de suas intenções e desejos. De maneira geral, a partir da descrição, foi possível observar que havia uma sensação de uma identidade pessoal orientada para o grupo formada com base nas histórias e eventos de vida, compartilhadas entre os membros de seu respectivo grupo</p>
<p>Positive development, sense of belonging and support of peers among early adolescents: perspectives of different actors</p> <p>DROLET, Marie; ARCAND, Isabelle</p>	<p>International Education Studies, 2013.</p>	<p>Identificar as percepções de adolescentes e de adultos trabalhadores de diferentes locais que lidam com adolescência (escola, projeto social) sobre os fatores que influenciam a construção do sentimento de pertença dessa população aos diferentes setores da sociedade (como a escola e a comunidade).</p>	<p>Estudo de abordagem qualitativa utilizando a metodologia Bola de Neve. Para coleta de dados foram utilizadas entrevistas</p>	<p>Participaram 12 adolescentes entre 12 e 13 anos, matriculados no 7º ano; 20 funcionários das escolas e 6 familiares.</p>	<p>A análise dedutiva e indutiva das transcrições enfatizou claramente a importância dos papéis de apoio desempenhados por colegas, professores e adultos não familiares na vida do início da adolescência. A proximidade resultante de ouvir e acompanhar os primeiros adolescentes nas atividades do dia-a-dia e compreender seus problemas apresenta uma oportunidade para os jovens trabalhadores e funcionários da escola compreenderem melhor como se tornarem credíveis, confiáveis e legítimos aos olhos dos jovens adolescentes.</p>
<p>Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence</p> <p>KNIFSEND, Casey, A.; GRAHAM, Sandra</p>	<p>J Youth Adolescence, 2012.</p>	<p>Analisar a relação entre sentimento de pertença à escola, a partir da participação em atividades extracurriculares e engajamento acadêmico.</p>	<p>Estudo longitudinal de abordagem qualitativa.</p>	<p>A amostra foi composta por 864 adolescentes, com idades entre 16 e 18 anos, matriculados no 11º ano.</p>	<p>Os adolescentes se sentem mais pertencentes à escola e obtêm melhores notas quando são moderadamente envolvidos e podem desfrutar de um número ideal de contextos para aprender novas habilidades, conectar com os outros, e ainda ter tempo para o engajamento acadêmico. O envolvimento em atividades que produzam sentimento de pertença pode atuar enquanto um fator de proteção ao abandono escolar.</p>

<p>'It's good to live in Järva-Jaani but we can't stay here': youth and belonging in rural Estonia</p> <p>TRELL, Elen-Maarja; VAN HOVEN, Bettina; HUIGEN, Paulus</p>	<p>Journal of Rural Studies, 2012.</p>	<p>Identificar as ligações entre o contexto cotidiano e as mudanças mais amplas que influenciam a vida do jovem rural na Estônia.</p>	<p>Estudo de abordagem qualitativa que utiliza de metodologia participativa, utilizando de recursos como vídeos, questionários e entrevistas.</p>	<p>A amostra contou com 9 jovens entre 16 e 19 anos, cursando os últimos anos do ensino médio.</p>	<p>As descobertas indicam que, em contraste com o retrato geralmente negativo das estatísticas da Estônia rural, um foco no nível cotidiano revela lugares e práticas significativos que podem fornecer bases encorajadoras e de apoio para os jovens negociarem e responderem às mudanças globais. Além disso, os resultados indicam que é proveitoso se concentrar no contexto cotidiano, pois pode ser revelado um quadro mais matizado de continuidades e descontinuidades associadas à transição pós-socialista.</p>
<p>Subdimensions of adolescent belonging in high school</p> <p>WALLACE, Tanner LeBaron; YE, Feifei; CHHUON, Vichet</p>	<p>Applied Developmental Science, 2012.</p>	<p>Definir e conceituar sentido de pertença para adolescentes e definir os subtemas relacionados ao sentimento de pertença.</p>	<p>Foi utilizado um método misto que utilizou um estudo analítico fatorial na primeira fase e uma pesquisa transversal na segunda fase. Para a coleta de dados foi utilizado questionário não padronizado e grupos focais.</p>	<p>Participaram da Etapa 1, 72 jovens com idade entre 14 e 20 anos. Na etapa 2, participaram 902 adolescentes de uma escola etnicamente diversa.</p>	<p>A partir dos dados qualitativos coletados não foi possível conceituar o sentimento de pertença, mas trazer à tona a percepção de adolescentes diante de seus processos de socialização na escola. A partir do relato dos alunos foi possível identificar que eles possuem uma relação de pouca proximidade com seus professores, participam de poucas atividades extracurriculares, ficando a interação fora do ambiente da sala de aula restrita aos funcionários e colegas, durante os intervalos cotidianos. Também, ficou evidente que o sentimento de pertença se relaciona, segundo os alunos, com processos de aceitação e participação social com seus pares. Os dados advindos dos questionários sugerem que o sentido de pertença está relacionado com: aceitação, respeito, inclusão, ou de apoio tanto dos colegas quanto dos professores.</p>

<p>The dynamic reality of adolescent peer networks and sense of belonging</p> <p>FAIRCLOTH, Beverly S.; HAMM, Jill V.</p>	<p>Merrill-Palmer Quartely, 2011.</p>	<p>Contribuir com uma compreensão da natureza complexa das redes de pares, pois elas se relacionam com o senso de pertencimento da sala de aula aos adolescentes.</p>	<p>Estudo de abordagem quantitativa. Para a coleta de dados foi aplicado um instrumento de autorrelato e os participantes foram orientados a responder a pesquisa baseados apenas em suas experiências nas aulas de matemática.</p>	<p>Participaram 598 alunos da 6ª e 7ª série de 51 salas de aula de matemática em cinco escolas de ensino médio em um distrito escolar americano.</p>	<p>Demonstrou-se que o pertencimento apoia a motivação e o envolvimento dos alunos, e há evidências de que pertencer medeia a relação entre motivação e desempenho, sugerindo que ele serve como um elemento essencial subjacente à experiência em comportamento engajado e relacionado a realizações</p>
<p>Sense of belonging and depressive symptoms among GLB adolescents</p> <p>MCCALLUM, Claire; MACLAREN, Suzanne</p>	<p>Journal of Homosexuality, 2011.</p>	<p>Investigar a interrelação entre sentido de pertença à comunidade em geral, sentido de pertença a um grupo específico de jovens LGBT (Minus18-grupo com jovens de 14 a 18 anos), e sintomas depressivos entre os adolescentes que se identificaram como LGBT.</p>	<p>Estudo transversal de abordagem quantitativa. Foram utilizados os instrumentos: <i>Sense of Belonging Instrument</i> e <i>Center for Epidemiologic Studies Depression Scale</i>.</p>	<p>Participaram 99 adolescentes que se identificaram como LBGT, com idades entre 14 e 18 anos e que pertenciam a comunidade LGBT Minus-18.</p>	<p>O sentimento de pertença à comunidade em geral e à comunidade Minus-18 estão associados com níveis mais baixos de depressão, mas de maneiras diferentes. Níveis mais elevados de sentido de pertença à comunidade em geral está mais associado com níveis baixos de sintomas depressivos. Nessa direção, apenas o sentimento de pertença à comunidade em geral se relacionou com baixos níveis de sintomas depressivos. Assim, compreende-se que a promoção do sentimento de pertença atua como fator de proteção da saúde mental de adolescentes LGBT.</p>
<p>Are rural 4-hers more connected to their communities than their non-4-H counterparts?</p> <p>ADEDOKUN, Omolola, A.; BALSCHWEID, Mark, A.</p>	<p>Journal of Extension, 2009.</p>	<p>Determinar se a participação no 4-H melhora o senso de pertencimento ou conexão social dos alunos do 11º ano do ensino rural com suas comunidades.</p>	<p>Estudo exploratório de abordagem qualitativa.</p>	<p>118 estudantes matriculados no 11º ano em programas de ciências agrícolas de 13 escolas diferentes.</p>	<p>Os resultados revelaram que a participação em programas 4-H é uma avenida para os jovens desenvolverem um sentimento de pertencimento em suas comunidades. Os 4-Hers estavam mais conectados socialmente com suas comunidades do que seus pares não-4-H. As implicações dos resultados para a prática no campo do desenvolvimento da juventude são discutidas.</p>

<p>Sources of perceived school connection among ethnically-diverse urban adolescents</p> <p>OZER, Emily J.; WOLF, Jennifer Price; KONG, Carol</p>	<p>Journal of Adolescent Research, 2008.</p>	<p>Examinar os fatores que contribuem e os que prejudicam a conexão percebida por adolescentes entre eles e seus professores, bem como compreender os fatores que contribuem em prejudicam o sentimento de pertença. Relacionar o sentimento de pertença com a conexão percebida pelos alunos com os seus professores.</p>	<p>Estudo multimétodo, de abordagem qualitativa que utilizou entrevistas, da <i>school connectedness scale</i>. Os participantes desse estudo haviam participado de um estudo quantitativo 5 anos antes.</p>	<p>32 jovens dos últimos anos do Ensino Médio, com idades entre 17 e 18 anos, de 9 escolas públicas.</p>	<p>Os resultados sugerem que os adolescentes respeitavam os professores com estilos de instrução envolventes e um compromisso com a aprendizagem dos alunos; a maioria viu até pequenos esforços dos professores para conhecê-los como evidência de cuidado. Uma análise mais aprofundada de cinco casos de participantes fornece uma visão contextualizada das trajetórias de conexão dos adolescentes com a escola ao longo do tempo e destaca os perfis diferenciados de pertencimento à escola e as relações afetivas com os professores relatados por esses jovens.</p>
<p>Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents</p> <p>ALBANESI, Cinzia; CICOGNANI, Elvira; ZANI, Bruna</p>	<p>J. Community Appl. Soc. Psychol., 2007.</p>	<p>Analisar as relações entre senso de comunidade e engajamento cívico em uma população de adolescentes italianos e seus efeitos no bem-estar social.</p>	<p>Estudo de abordagem quantitativa que utilizou de questionários estruturados e autoaplicáveis que versaram sobre senso comunitário, bem estar social, participação em grupo, engajamento cívico.</p>	<p>A amostra contou com 566 estudantes do ensino médio, entre 14 e 19 anos, de duas cidades do norte da Itália.</p>	<p>Os resultados mostraram que o envolvimento em grupos formais está associado ao aumento do envolvimento cívico e ao maior senso de comunidade. O senso de comunidade prediz bem-estar social e explica parte da associação entre engajamento cívico e bem-estar social. Os resultados sugerem que, para aumentar o bem-estar social, é importante oferecer aos adolescentes mais oportunidades de experimentar um sentimento de pertencer ao grupo de colegas e promover comportamentos pró-sociais no contexto da comunidade.</p>

<p>Sense of belonging and life satisfaction among Hong Kong adolescent immigrants in Canada</p> <p>CHOW, Henry P. H.</p>	<p>Journal of Ethnic and Migration Studies, 2007.</p>	<p>Desmembrar os principais fatores que afetam a satisfação com a vida dos imigrantes adolescentes de Hong Kong e o sentimento de pertencer ao Canadá.</p>	<p>Estudo de abordagem quantitativa que utiliza questionário autoaplicável de rastreio do sentimento de pertença e o nível de satisfação com a vida.</p>	<p>Participaram 368 adolescentes pertencentes a 26 escolas de Toronto, com idade média de 17 anos.</p>	<p>Os resultados indicaram que a presença do pai no Canadá, maior status socioeconômico autoavaliado, imigração para o Canadá motivada política e culturalmente, experiência positiva em fazer amizade com canadenses, imigração para o Canadá em posterior estágio de vida, e nenhuma experiência anterior no Canadá antes da imigração estava associada a um forte senso de pertencer ao Canadá. Além disso, a experiência positiva em fazer amizade com os canadenses, a experiência acadêmica positiva, a ausência de discriminação e a imigração para o Canadá sem motivação econômica foram associadas a um nível de satisfação com a vida notadamente mais alto.</p>
<p>Peer group membership and a sense of belonging: their relationship to adolescent behavior problems</p> <p>NEWMAN, Barbara M.; LOHMAN, Brenda J.; NEWMAN, Philip R.</p>	<p>Adolescence, 2007.</p>	<p>Enfocar o papel do indivíduo em ser integrado a grupo de pares como fator de proteção na prevenção de problemas de comportamento a partir de três aspectos da participação em grupo de pares na adolescência: a) Afiliação de grupos de pares; 2) A importância da associação em grupos; 3) Senso de pertencimento ao grupo.</p>	<p>Estudo de abordagem quantitativa que utilizou os instrumentos: <i>Peer group affiliation</i> (PGA); <i>Group membership salience</i> (GMS) e <i>Behavior problems</i>.</p>	<p>Participaram 733 adolescentes com idade entre 11 e 18 anos.</p>	<p>As meninas demonstraram ser mais introspectivas, e os meninos relataram mais problemas com externalização. As meninas demonstraram maior senso de pertencimento do que os meninos. Os adolescentes que se consideraram muito pertencentes ao grupo de pares, demonstrando senso de pertença positivo, apresentavam menos problemas de comportamento do que aqueles que, apesar de considerarem a importância da associação em pares, não possuíam senso de pertencimento positivo.</p>
<p>Sport and belonging</p> <p>WALSETH, Kristin</p>	<p>International Review for the Sociology of Sport, 2006.</p>	<p>Investigar a relação entre o esporte e a criação de um sentimento de pertença de adolescentes mulheres imigrantes da região da Noruega.</p>	<p>Estudo de abordagem qualitativa que utilizou como metodologia a apreensão da história de vida dos participantes.</p>	<p>Participaram 21 jovens muçulmanas norueguesas de origem imigrante, com idades entre 16 e 25 anos.</p>	<p>O artigo sugere que existem diferentes formas de pertencimento produzidas pelo esporte. A análise separa as comunidades esportivas tradicionais que produzem apoio social e as comunidades esportivas baseadas na expressividade, que contribuem para a confirmação da identidade e a construção da autoimagem. Além disso, o artigo aponta para a constatação de que as jovens muçulmanas experimentam um sentimento de pertencer ao esporte, porque praticar esportes é às vezes percebido como um 'local de refúgio'.</p>

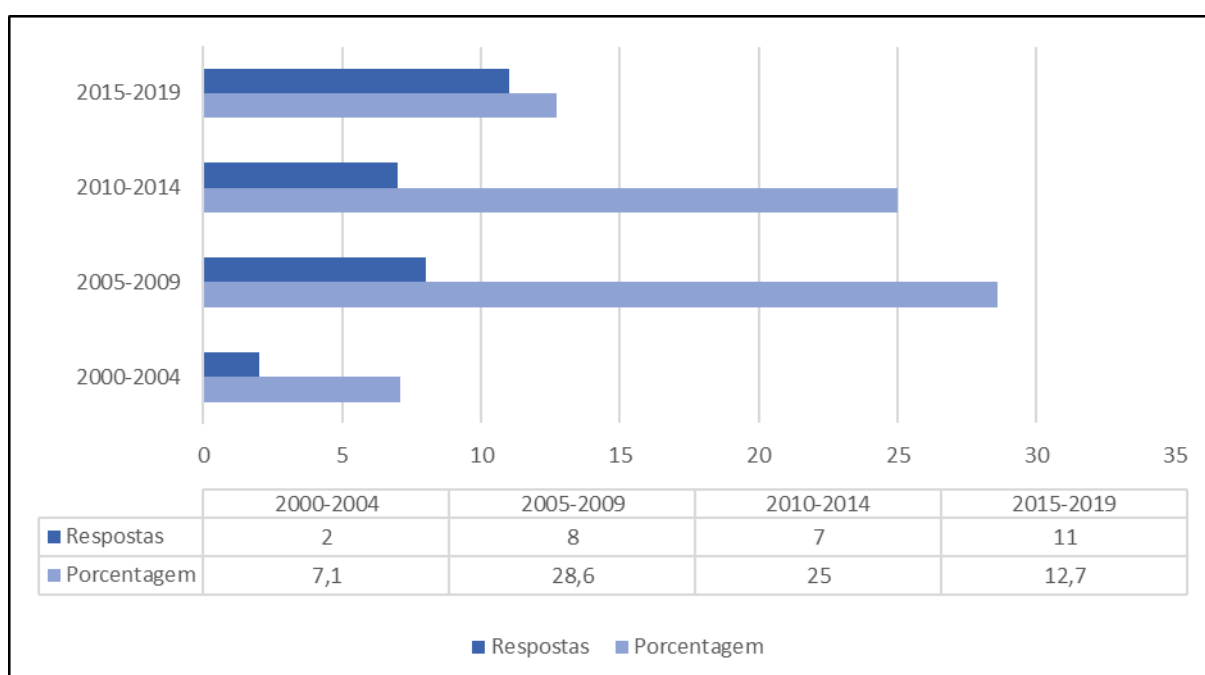
<p>Peer context of Mathematics classroom belonging in early adolescence</p> <p>HAMM, Jill V.; FAIRCLOTH, Beverly S.</p>	<p>Journal of Early Adolescence, 2005.</p>	<p>Investigar aspectos relacionados à interação social entre pares (adolescentes) que podem contribuir com a construção do sentimento de pertença à sala de aula de matemática.</p>	<p>Estudo de abordagem quantitativa. Foram utilizadas escalas quantitativas para avaliar os seguintes aspectos: 1) Pertencimento e apoio social; 2) Risco emocional de participação (grau de segurança para exposição e participação em sala de aula); 3) Apoio entre pares; 4) Os adolescentes elencaram um colega, ou a si próprio, como ajudante para as aulas de matemática.</p>	<p>Participaram 285 adolescentes da 6ª série de 25 salas de aula de matemática de uma grande cidade no sudeste dos EUA.</p>	<p>O principal resultado desse estudo sugere que os alunos considerados como ajudantes das aulas de matemática possuem níveis elevados de senso de pertencimento. Também o estudo identificou os preditores para o desenvolvimento da pertença: clima social positivo, apoio entre pares, aceitação, segurança emocional para se expor e não ter medo de errar. A partir dos achados, as autoras enfatizam que a possibilidade de assumir um papel importante na sala de aula pode contribuir com a pertença. Também, discutem que a pertença tem papel fundamental na motivação para os adolescentes.</p>
<p>The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of latino adolescents</p> <p>SÁNCHEZ, Bernadette; COLÓN, Yarí; ESPARZA, Patricia</p>	<p>Journal of Youth and Adolescence, 2005.</p>	<p>Examinar os papéis do senso de pertencimento e gênero nos resultados acadêmicos de adolescentes latinos urbanos.</p>	<p>Estudo de abordagem quantitativa onde foram aplicadas escalas para medir os seguintes aspectos: 1) Senso de pertencimento escolar; 2) Motivação acadêmica; 3) Esforço acadêmico; 4) Aspirações educacionais e expectativas. Também foram utilizados dados da escola para identificação do desempenho acadêmico e frequência. Todas as escalas utilizadas tinham o modelo likert, e ao final culminaram em um índice.</p>	<p>A amostra contou com 143 adolescentes do segundo grau de uma escola pública em um centro urbano em Midwestern, EUA.</p>	<p>Ao contrário do que era esperado, homens e mulheres apresentam diferenças significativas para o sentido de pertença à escola. Para ambos os grupos, o sentido de pertença relaciona-se positivamente com esforço acadêmico, mas não se relaciona significativamente com aspirações educacionais para o futuro. As mulheres obtiveram resultados acadêmicos mais satisfatórios do que os homens, mas isso não foi justificado pelo sentimento de pertença.</p>

<p>Sense of belonging in school as a protective factor against drug abuse among native american urban adolescents</p> <p>NAPOLI, Maria; MARSIGLIA, Flavio Francisco; KULIS, Stephen</p>	<p>Soc Work Pract Addict, 2003.</p>	<p>Analisar o impacto do sentimento de pertença nos processos de resiliência e como fator protetivo para o uso abusivo de álcool e outras drogas.</p>	<p>Estudo de abordagem quantitativa com aplicação de questionário autoaplicável disponibilizado em inglês e espanhol.</p>	<p>A amostra contou com 243 entrevistados que se identificaram como nativos americanos com idade entre 11 e 15 anos.</p>	<p>Verificou-se que adolescentes nativos que sentiam um forte senso de pertencimento em sua escola relatavam menor uso na vida de álcool e cigarros, menor uso de cigarro e maconha no mês anterior, menor frequência de uso atual dessas substâncias, menos substâncias já usadas e uma idade posterior de iniciação ao uso de drogas do que outros estudantes nativos.</p>
<p>Social and personal aspects of self knowledge: a balance of individuality and belonging</p> <p>BORNHOLT, L. J.</p>	<p>Learning and Instruction, 2000.</p>	<p>Analisar a relação entre sentido de pertença, sentido de individualidade e relacionar essas variáveis com gênero e idade.</p>	<p>Estudo de abordagem quantitativa com aplicação de questionário estruturado para rastrear o senso de pertencimento e o senso de individualidade.</p>	<p>Participaram 461 adolescentes entre 11 a 17 anos de idade pertencentes a uma escola de Sydney.</p>	<p>Ao contrário do que era esperado, sentido de pertença e sentido de individualidade não apresentaram uma relação inversamente proporcional. Amizade, pertença e imagem corporal estão intimamente ligados. Os adolescentes mais jovens expressam um sentido de pertença mais forte com relação ao grupo social ao qual pertencem, enquanto os adolescentes mais velhos apresentam o senso de individualidade maior.</p>

Dos artigos revisados, destaca-se que 53,5% são de origem norte americana, 25,1% europeia, 10,7% de países da Oceania e os outros 10,7% estão divididos igualmente entre a América do Sul, Ásia e Oriente Médio. Os campos de publicação foram, principalmente, Psicologia, Juventude e Adolescência, Educação e Ciências Sociais, mas também Ciências Médicas, Serviço Social, Geografia e outros.

Além disso, 64,3% dos artigos foram publicados na última década, como mostra o Gráfico 1, a seguir, o que reforça o aumento do interesse de pesquisadores pela temática:

Gráfico 1 – Períodos de publicações dos artigos internacionais



Autoria Própria.

Sobre a temática abordada, nove artigos tratam do sentido de pertença no contexto escolar, oito artigos relacionam a pertença à identidade étnica e cultural dos adolescentes, seis artigos se referem à pertença de adolescentes imigrantes e os outros cinco artigos tratam da pertença relacionada a jovens aprendizes, à situação econômica, ao apoio dos colegas, aos adolescentes LGBT e ao esporte. Considerando os objetivos do presente estudo, a seguir, serão apresentados os resultados das nove produções que abordaram o sentido de pertença de adolescentes no contexto escolar.

Midgen *et al.* (2019) desenvolveram, na Inglaterra, uma pesquisa que buscou identificar as opiniões de crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais sobre os fatores que influenciam seu senso de pertença à escola. Para isso, utilizaram duas escalas – uma escala de pertencimento (*Belonging Scale*) e uma escala de conectividade escolar (*School*

Connectedness Scale) –, associadas a sessões de reflexão individuais ou em grupo. Foram participantes da pesquisa 84 crianças e adolescentes, com idades entre 3 e 16 anos. Como resultados, os autores identificaram quatro fatores que julgam principais e capazes de apoiar o senso de pertencimento dessas crianças e adolescentes na escola, que são: relacionamentos, ensino e aprendizagem, ambiente escolar e atividades extracurriculares.

Apesar de a maioria dos participantes obter uma pontuação positiva nas escalas de pertencimento e conexão, Midgen *et al.* (2019) identificaram um número alto de crianças e adolescentes que apresentam questões de saúde mental e emocional e/ou estão inseridas no Transtorno do Espectro Autista (TEA) e não conseguiram responder sobre o senso de pertença. Assim, as autoras sugerem uma atenção especial às equipes que trabalham com essas crianças para que possam entender como podem auxiliar na conexão e no relacionamento das crianças com os adultos e colegas para aumentar o senso de pertencimento à escola.

Os autores destacam que os relacionamentos estabelecidos com os colegas e com os funcionários, quando apoiados por conexões seguras com os adultos da escola, podem ser essenciais para atender às necessidades das crianças e contribuir com o sentido de pertencimento delas (MIDGEN *et al.*, 2019).

Norwalk *et al.* (2016), desenvolveram estudo que objetivou examinar as percepções de adolescentes, estudantes do 6º ano, sobre a cultura do bullying e a sintonia dos professores na percepção das vitimizações sobre tal situação como um meio de promover sentimento de pertença no início da adolescência. Participaram do estudo, 1.264 adolescentes estadunidenses, de 20 escolas diferentes localizadas em áreas rurais de oito estados diferentes. Além dos adolescentes, todos os professores dos 6ª anos da educação regular também participaram.

Os estudantes responderam a questionários que tinham como proposta medir a vitimização, a percepção da cultura de bullying, a pertença escolar (através da escala *Psychological Sense of School Membership-Brief* – PSSM-B) e a sintonia dos professores com a vítimas de bullying. Os professores também responderam questões sobre suas percepções em relação aos alunos vítimas de bullying na escola (NORWALK *et al.*, 2016).

Norwalk *et al.* (2016) indicaram que, ainda que cerca de 65% dos estudantes tenham respondido nunca ter sofrido bullying desde o início da escola, aqueles que relataram ter sofrido indicaram o ocorrido várias vezes em um dia ou semana. Os autores destacam também que as meninas relataram mais sentimentos de pertencimento à escola e os estudantes de minoria étnica relataram terem sido vítimas de bullying com mais frequência que seus colegas

caucasianos, além de serem menos propensos a relatar a intervenção de colegas nas situações de bullying.

Dessa maneira, os resultados do estudo apontados por Norwalk *et al.* (2016) sugerem que a sintonia dos professores com a vítimas de bullying tende a ser baixa nas escolas, o que confirma pesquisas anteriores de que, muitas vezes, os professores desconhecem as situações de bullying em suas escolas, principalmente se os incidentes não envolverem agressões físicas ou verbais. Por fim, os autores consideram que o conhecimento dos professores a respeito do bullying e a sintonia com os alunos pode transmitir aos mesmos uma sensação de segurança para ajudar os colegas que sofrem qualquer intimidação e que tal situação influencia diretamente no aumento da pertença escolar.

Knifsend e Graham (2012) se propuseram a analisar a relação entre sentimento de pertença escolar e o engajamento acadêmico a partir da participação dos adolescentes estadunidenses em atividades extracurriculares. A amostra foi composta por 864 adolescentes, com idades entre 16 e 18 anos, que cursavam os últimos anos do ensino médio. Para a coleta de dados foram utilizados questionários autoaplicáveis e as questões abordadas versavam sobre participação em atividade extracurricular, sentimento de pertencer à escola e engajamento acadêmico. Além disso, foram coletados dados sociodemográficos e utilizada a média de notas/desempenho dos adolescentes participantes.

Os resultados do estudo revelaram que os adolescentes se sentem mais pertencentes à escola e obtém melhores notas quando estão moderadamente envolvidos com as atividades extracurriculares e podem desfrutar de um número ideal de atividades para aprender novas habilidades, se conectar com os colegas e ter tempo para o engajamento acadêmico. Quando estão envolvidos em muitas atividades, os adolescentes acabam não conseguindo conciliar essas responsabilidades com suas atividades sociais e acadêmicas. Assim, as autoras indicam que o envolvimento em atividades capazes de produzir um sentimento de pertença pode atuar como um fator favorável ao desempenho acadêmico e protetivo ao abandono escolar (KNIFSEND; GRAHAM, 2012).

Compreendendo que o sentimento de pertencimento dos adolescentes estadunidenses ao ensino médio pode ter uma função protetora para os jovens, Wallace, Ye e Chhuon (2012) desenvolveram estudo com o objetivo de definir e conceituar o sentido de pertença com adolescentes, assim como identificar o que está envolvido com tal sentimento. Para isso, dividiram o estudo em duas fases, a saber: na primeira foram realizados grupos focais com 72 jovens com idades entre 14 e 20 anos e, na segunda, foi realizada uma pesquisa transversal,

com aplicação de questionário, da qual participaram 902 adolescentes de uma escola dita como etnicamente diversa.

Os resultados destacados por Wallace, Ye e Chhuon (2012) revelaram que, apesar de não ter sido possível conceituar o sentimento de pertença, o estudo trouxe à tona a percepção de adolescentes diante de seus processos de socialização na escola. A partir do que foi relatado pelos participantes, os autores puderam identificar que eles não possuem uma relação de proximidade com os professores, participam de poucas atividades extracurriculares e as interações ficam restritas aos colegas e funcionários da escola durante os intervalos. Além disso, os autores sinalizaram que o sentimento de pertença dos adolescentes está relacionado com os processos de aceitação e participação social com seus pares.

Quanto aos subtemas relacionados ao sentido de pertença, Wallace, Ye e Chhuon (2012) sugerem, a partir dos dados dos questionários, que eles se relacionam com aceitação, respeito, inclusão e/ou apoio, tanto dos colegas quanto dos professores.

Hamm e Faircloth são autoras de dois estudos realizados nos Estados Unidos da América (EUA) e que fazem parte desta revisão. No primeiro deles, Hamm e Faircloth (2005) tiveram por objetivo investigar aspectos relacionados à interação social entre pares (adolescentes) que poderiam contribuir com a construção do sentimento de pertença à sala de aula de matemática. Para alcançar os objetivos, as autoras utilizaram escalas quantitativas para avaliar os seguintes aspectos: 1) Pertencimento e apoio social; 2) Risco emocional de participação (grau de segurança para exposição e participação em sala de aula); 3) Apoio entre pares; 4) Nomeação de reputação acadêmica por pares (os adolescentes eram convidados a indicar até três colegas de classe que consideravam os melhores tutores para aqueles que precisavam de ajuda). Foram participantes 285 adolescentes que cursavam a 6ª série, de 25 salas de aula de matemática, em uma grande cidade no sudeste dos Estados Unidos.

Segundo as autoras, o principal resultado desse estudo sugere que os alunos considerados como tutores das aulas de matemática possuíam níveis elevados de senso de pertencimento. O estudo também identificou os preditores para o desenvolvimento da pertença: clima social positivo, apoio entre pares, aceitação, segurança emocional para se expor e não ter medo de errar. A partir dos achados, Hamm e Faircloth (2005) enfatizaram que a possibilidade de assumir um papel importante na sala de aula pode contribuir com a pertença e discutiram o papel fundamental desta na motivação para os adolescentes.

No segundo estudo, Faircloth e Hamm (2011) se propuseram a realizar um estudo com o objetivo de contribuir com uma compreensão da complexidade das redes de suporte

entre os adolescentes entendendo que elas se relacionam com o senso de pertencimento dos mesmos em sala de aula. Dessa forma, realizaram um estudo de abordagem quantitativa onde aplicaram um instrumento de autorrelato ao qual os participantes foram orientados a responder baseados apenas em suas experiências nas aulas de matemática. Participaram do estudo 598 adolescentes matriculados nas 6ª e 7ª séries de cinco escolas, em um distrito escolar americano.

As autoras indicam nos resultados que as experiências específicas de pares podem compensar os prejuízos em sala de aula e até melhorar o pertencimento, em especial de estudantes afro-americanos. Assim, demonstrou-se que o pertencimento apoia a motivação e o envolvimento dos alunos, além de apresentar evidências de que pertencer medeia a relação entre motivação e desempenho, sugerindo que serve como um elemento essencial subjacente à experiência em um comportamento engajado e relacionado a realizações (FAIRCLOTH; HAMM, 2011).

Ozer, Wolf e Kong (2008) se propuseram a examinar os fatores que podem contribuir e os que podem prejudicar a conexão percebida por adolescentes estadunidenses entre eles e seus professores, assim como compreender os fatores que contribuem e prejudicam o sentimento de pertença. Para isso, as autoras lançaram mão de um estudo multimétodo, de abordagem qualitativa que utilizou a escala de conexão escolar (*School Connectedness Scale*) e entrevistas. Foram participantes do estudo, 32 jovens que cursavam os últimos anos do Ensino Médio, com idades entre 17 e 18 anos, de nove escolas públicas e que já haviam participado de um estudo quantitativo cinco anos antes. Cinco deles participaram das entrevistas em profundidade.

Como resultados, as autoras revelaram que os adolescentes respeitavam os professores com métodos de ensino mais envolventes e um compromisso com a aprendizagem dos alunos; a maioria viu até pequenos esforços dos professores para conhecê-los como evidência de cuidado. Os cinco casos analisados em profundidade forneceram uma visão contextualizada das trajetórias de conexões dos adolescentes com os professores e com a escola ao longo do tempo e destacou os perfis diferenciados de pertencimento à escola, assim como as diversas relações afetivas construídas com os professores (OZER; WOLF; KONG, 2008).

Sánchez, Colón e Esparza (2005) desenvolveram, nos EUA, um estudo que pretendia examinar os papéis do senso de pertencimento e gênero nos resultados acadêmicos de adolescentes latinos urbanos. Para isso, aplicaram escalas *likert* para medir os seguintes aspectos: 1) Senso de pertencimento escolar; 2) Motivação acadêmica; 3) Esforço acadêmico;

4) Aspirações educacionais e expectativas. Além disso, as autoras utilizaram dados da escola para identificar o desempenho acadêmico e a frequência dos participantes. A amostra contou com 143 adolescentes do segundo grau, de uma escola pública americana.

As autoras identificaram que homens e mulheres apresentam diferenças significativas para o sentido de pertença à escola. Para ambos os grupos, o sentido de pertença relaciona-se positivamente com esforço acadêmico, mas não se relaciona significativamente com aspirações educacionais para o futuro. As mulheres obtiveram resultados acadêmicos mais satisfatórios do que os homens, mas isso não foi justificado pelo sentimento de pertença (SÁNCHEZ; COLÓN; ESPARZA, 2005).

Napoli, Marsiglia e Kulis (2003) realizaram estudo que buscou analisar o impacto do sentimento de pertença nos processos de resiliência e como fator protetivo para o uso abusivo de álcool e outras drogas. De abordagem quantitativa, os autores utilizaram um questionário autoaplicável disponibilizado em inglês e espanhol. Participaram do estudo 243 adolescentes estadunidenses com idade entre 11 e 15 anos, que se identificaram como nativos americanos.

Os autores revelaram que os adolescentes nativos que sentiam um forte senso de pertencimento escolar relataram menor uso de álcool e cigarros durante a vida, menor uso de cigarro e maconha no mês anterior, menor frequência de uso atual dessas substâncias, menos substâncias já usadas e uma idade posterior de iniciação ao uso de drogas do que outros estudantes nativos (NAPOLI; MARSIGLIA; KULIS, 2003).

1.4.2. Cenário nacional das pesquisas sobre sentido de pertença

Já com o objetivo de buscar produções acadêmicas sobre sentimento de pertença de adolescentes no contexto nacional, realizou-se uma revisão sistemática de literatura nas bases de dados Scielo e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) a partir da combinação dos descritores “sentimento de pertencimento”, “sentimento de pertença”, “sentido de pertencimento”, “sentido de pertença”, “senso de pertencimento”, “senso de pertença”, “jovem”, “jovens”, “juventude”, “adolescência”, “adolescente” e “adolescentes”. Para a busca não foi estipulado período de publicação, visto que o número de artigos encontrados foi pequeno.

Assim, foram identificados, em um primeiro momento, 23 artigos que foram lidos na íntegra e, considerando-se como critérios de seleção, que os artigos disponíveis estivessem completos, em português, que abordassem a temática da pertença vinculada à população

adolescente e retratassem a realidade brasileira, restaram, para análise, 10 artigos que estão relacionados na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Revisão Nacional de literatura

Título e autores	Periódico e ano de publicação	Objetivos	Metodologia	Participantes	Resultados
A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso ALVES, Maria Luiza Tanure; DUARTE, Edison	Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte, 2014.	Investigar a inclusão a partir da perspectiva do aluno com deficiência dentro do contexto das aulas de educação física escolar.	Estudo de caso qualitativo, design exploratório, descritivo e analítico. Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com roteiro pré-definido e anotações de campo como instrumentos de medida.	Três estudantes entre 12 e 21 anos com deficiência física ou visual, do sexo feminino, matriculadas em uma escola pública no município de São Paulo.	Para os autores, a qualidade das interações sociais durante as aulas de educação física influencia o senso de pertencimento, importância e valor dentro do grupo, e consequentemente a percepção de inclusão. O estudo aponta para a necessidade de uma mudança de perspectiva onde a inclusão passa a ser uma responsabilidade de toda a comunidade escolar e não somente do professor.
Arqueologia e educação – programa “Arqueologia e comunidades” para crianças e adolescentes no Vale do Jequitinhonha, Brasil FAGUNDES, Marcelo	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2013.	Apresentar parte das experiências obtidas pela equipe do Laboratório de Arqueologia e Estudo da Paisagem da Univ. Fed. dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (Laep/ Nugeo/UFVJM), em programas de Educação Patrimonial (doravante EP).	Relato de Experiência	Crianças e adolescentes cursando a Educação Básica no município de Diamantina, estado de Minas Gerais, Brasil.	Os autores consideram que o programa pode suscitar o sentimento de pertencimento das crianças e adolescentes ao mesmo tempo em que estimula o conhecimento e a valorização dos testemunhos arqueológicos, em especial os relacionados à história indígena brasileira. A meta principal da EP é corroborar para a compreensão da importância do patrimônio cultural e histórico entre crianças e jovens, de forma que este público reconheça a necessidade de sua conservação para as sociedades futuras, vistos como meio de preservação da memória e valorização da cultura.
Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo HIRAMA, Leopoldo Katsuki; MONTAGNER, Paulo César	Rev. Bras. Ciênc. Esporte, 2012.	Apresentar características relevantes de um projeto socioeducativo na comunidade de Heliópolis, na cidade de São Paulo, procurando compreender as transformações vividas por adolescentes em seu cotidiano.	O presente artigo está vinculado a uma pesquisa de tipo etnográfico e de reconstrução de memórias orientado pela história oral.	Jovens frequentadores do projeto socioeducativo da comunidade.	Os resultados mais significativos apontados pelos autores foram na relação professor-aluno, no sentimento de pertencimento e na continuidade do aprendizado. O estudo indica a importância de um tratamento pedagógico criterioso quando se oferece esporte como foco de atuação voltada para comunidades populares.

<p>Cultura Identitária pró-anorexia: características de um estilo de vida em uma comunidade virtual</p> <p>RAMOS, Juliana de Souza; PEREIRA NETO, André de Faria; BAGRICHEVSKY, Marcos</p>	<p>Interface - Comunic., Saude, Educ., 2011.</p>	<p>Analisar a “cultura identitária” de jovens pró-anoréxicas, investigando uma comunidade virtual brasileira.</p>	<p>Foi utilizada a etnografia <i>on-line</i>, etnografia virtual ou netnografia, com observação participante e análise do discurso. Foram identificados, na comunidade, três “núcleos de sentido”: a tensão entre anorexia como doença versus estilo de vida; as versões sobre ideal de perfeição e o significado do pertencimento ao grupo.</p>	<p>1.616 participantes de uma comunidade virtual pró-anorexia da plataforma Orkut do Brasil.</p>	<p>Os resultados encontrados sugerem que a identidade pró-anorexia diverge do modelo biomédico. Ela admite que o corpo magro serve como referência de reconhecimento social e sucesso econômico. Neste sentido, os fóruns online permitem uma construção da identidade pautada no anonimato. Conclui-se que estudos sobre práticas anoréxicas em comunidades virtuais devem ser estimulados, pois contribuem para a compreensão do universo juvenil e colaboram com a promoção de políticas e ações voltadas para a saúde do adolescente.</p>
<p>O adolescente, tráfico de drogas e a função paterna</p> <p>SILVA, Nelson Pedro; GRANER-ARAÚJO, Renata Cristina</p>	<p>Rev. psicol. Polít., 2011</p>	<p>O artigo faz parte de um estudo maior que objetivou analisar como se processa, na constituição subjetiva dos adolescentes, o trabalho no tráfico de drogas. O presente artigo se propôs a compreender se os participantes tiveram, ao longo de sua história, referências de autoridade que contribuíram para a sua entrada nesse ramo.</p>	<p>Para o estudo utilizou-se de entrevistas semiestruturadas e “conversas livres”.</p>	<p>Quatro jovens na faixa etária entre 11 e 16 anos, moradores de comunidades desfavorecidas economicamente e que trabalhavam no varejo do tráfico de drogas, em uma cidade do Sul do país.</p>	<p>Os autores concluíram que, para os jovens, tal atividade é um dos caminhos possíveis, em nossa sociedade, para conquistarem reconhecimento social e sentimento de pertença ao mundo adulto e à sociedade de consumidores.</p>
<p>Identidade e pertença: disposições morais e disciplinares em um grupo de jovens</p> <p>KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro</p>	<p>Etnográfica, 2010.</p>	<p>Compreender o sentido de pertença e sua relação com os códigos da confiança e lealdade, conceitos aqui entendidos sob a ótica do medo da traição ou da insegurança individual de não alcançar os ideais do grupo estudado.</p>	<p>O processo investigativo ocorreu entre 2001 e 2003, por meio da imersão do pesquisador no grupo estudado. Foram utilizadas entrevistas com os membros do grupo e a participação do pesquisador em reuniões formais e informais do grupo.</p>	<p>O grupo é formado por jovens de ambos os sexos na faixa etária dos 15 aos 30 anos. O artigo não apresenta o número de membros ou o número de jovens entrevistados.</p>	<p>Para o autor, a confiança e a confiabilidade foram os elementos categoriais trabalhados para a compreensão do significado da pertença ao grupo. O sentimento de pertencer foi uma categoria fundamental para a compreensão dos laços de confiança e os sentidos de confiabilidade que transformam um indivíduo em membro do grupo.</p>

<p>Dimensões motivacionais de basquetebolistas infanto-juvenis: um estudo segundo o sexo</p> <p>BALBINOTTI, Marcos Alencar Abaide; SALDANHA, Ricardo Pedrozo; BALBINOTTI, Carlos Adelar Abaide</p>	<p>Motriz, 2009.</p>	<p>Descrever e comparar os índices médios obtidos a partir da avaliação de seis dimensões motivacionais controladas pela variável Sexo: Controle de Estresse, Saúde, Sociabilidade, Competitividade, Estética e Prazer, de atletas de basquete infantojuvenis.</p>	<p>Aplicação de dois questionários: Questionário Bio-Sócio-Demográfico Simples e Inventário de Motivação à Prática Regular de Atividade Física e/ou Esporte (IMPRAFE-54).</p>	<p>Foram participantes 441 atletas infantojuvenis, de ambos os sexos, com idade entre 13 e 16 anos, de seis estados de diferentes regiões do Brasil.</p>	<p>Constatou-se que, independente do sexo em análise, a dimensão Prazer é a dimensão que mais motiva os atletas de basquetebol infantojuvenil. Ainda, as únicas dimensões que apresentaram diferença significativa ($p < 0,05$), conforme o sexo, foram a Competitividade e a Estética. Uma das principais conclusões é que os atletas infantojuvenis mostram-se mais motivados pela competição e as atletas pelo sentimento de pertença a um grupo. Novos estudos devem aprofundar esses resultados, buscando tentar explicar uma possível influência cultural para essa diferença.</p>
<p>Percepções de adolescentes acerca de seus encontros familiares</p> <p>LEMOS, Rosana Maria Freitas de; SANTOS, Lorena Ribeiro dos; PONTES, Fernando Augusto Ramos</p>	<p>Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2009.</p>	<p>Analisar a percepção de adolescentes sobre seus encontros de família e relacioná-la com a sua satisfação.</p>	<p>Para este estudo utilizou-se uma metodologia qualitativa denominada grupo focal.</p>	<p>Participaram do estudo 11 adolescentes pertencentes a uma população de baixa renda, de ambos os sexos, na faixa etária entre 12 e 15 anos, da cidade de Belém.</p>	<p>Os resultados da pesquisa demonstraram que a união, o senso de pertencimento ao grupo familiar, o clima emocional de alegria, o compartilhamento de experiências, a troca emocional de sentimentos positivos e a ausência de conflitos contribuem para que os adolescentes percebam os encontros de família como uma experiência satisfatória. Estudos futuros poderiam investigar outros aspectos relacionados ao tema, como a transmissão de valores, os fatores causadores de satisfação ou insatisfação aos membros da família, os sentimentos envolvidos etc.</p>

<p>Jovens do bairro da Pedra do Papagaio: notas sobre uma oficina de fotografia - Projeto Casa Rosa</p> <p>VECCHIA, Talita; BARROS, Denise Dias; SATO, Miki</p>	<p>Imaginário, 2005.</p>	<p>Relatar a experiência de uma oficina de fotografia com jovens do bairro rural da Pedra do Papagaio, em Aiuruoca – MG.</p>	<p>Relato de experiência. Em um encontro foram dadas explicações sobre a proposta e, durante uma semana, os jovens permaneceram com as máquinas fotográficas. Depois de reveladas, as fotos foram analisadas em grupo.</p>	<p>Quatro jovens participantes do Projeto Casa Rosa, na Pedra do Papagaio.</p>	<p>A fotografia constituiu uma linguagem e instrumento importante para apreensão do sentimento de pertencimento, assim como para favorecer discussões, facilitando a aproximação dos jovens de temas polêmicos. Espera-se que seja possível desenhar propostas na continuidade do trabalho com eles para abrir novas vias e espaços para que possam experimentar novos lugares sociais.</p>
<p>Pertencimento e identidade em adolescentes em situação de risco de Brasília</p> <p>AMPARO, Deise Matos do; ALCES, Paola Biasoli; CÁRDENAS, Carmen J.</p>	<p>Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum., 2004.</p>	<p>Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa sobre pertencimento e identidade de adolescentes em situação de risco da cidade de Brasília. Esta pesquisa, que está em desenvolvimento, objetiva tanto explorar a visão dos adolescentes sobre pertencimento quanto discutir as relações entre pertencimento e identidade no contexto de instituições de atenção ao adolescente em termos de suas fronteiras éticas e conceitos pedagógicos.</p>	<p>Para a realização da etapa de pesquisa aqui descrita foram delimitados dois núcleos de coleta de dados: a) uma amostra de instituições que atendem a adolescentes em situação de risco psicossocial nas áreas de Taguatinga e Ceilandia e b) uma amostra dos adolescentes atendidos por estas mesmas instituições. O método inclui um questionário investigando as características básicas de cada instituição e entrevista semiestruturada com adolescentes.</p>	<p>Foram investigadas 21 instituições bem como 48 de seus adolescentes.</p>	<p>Os resultados sugerem que o senso de identidade e pertencimento são vistos como importantes aspectos na vida dos adolescentes em situação de risco e que as organizações sociais que trabalham com essa população devem levar isso em consideração quando desenvolvem os seus projetos. Pode-se inferir, com os resultados dessa pesquisa, que os projetos sociais que trabalham com esses jovens devem qualificar a construção da identidade e do pertencimento além de valorizar o sujeito e suas redes sociais de referência, o que contribui potencialmente como fator de proteção e desenvolvimento da resiliência.</p>

A partir da leitura, foi possível perceber que dos estudos selecionados, nove apresentam os adolescentes como participantes diretos (ALVES; DUARTE, 2014; FAGUNDES, 2013; HIRAMA; MONTAGNER, 2012; SILVA; GRANER-ARAÚJO, 2011; KOURY, 2010; BALBINOTTI; SALDANHA; BALBINOTTI, 2009; LEMOS; SANTOS; PONTES, 2009; VECCHIA; BARROS; SATO, 2005; AMPARO; ALVES; CÁRDENAS, 2004) e um estudo de modo indireto, por se tratar de uma comunidade virtual (RAMOS; PEREIRA NETO; BAGRICHEVSKY, 2011).

Nota-se que o sentido de pertença tem aparecido, no contexto brasileiro, como interesse de diferentes campos, como a educação física e o esporte, a psicologia e a sociologia, o que evidencia a natureza multidisciplinar do tema.

Ainda que as produções abordem o sentido de pertença em diferentes espaços, nenhum dos estudos deste levantamento tem o sentido de pertença enquanto tema central e nem sua relação com outros aspectos da vida da população adolescente. Ao contrário, os estudos apresentam o conceito de modo generalizado, parecendo haver uma relevância em compreender como o sentimento de pertença aparece nos diferentes contextos de circulação dos adolescentes e nas diferentes atividades que realizam, apontando que sentir-se pertencente parece ter implicações no modo como os adolescentes produzem seu cotidiano.

Desses, o estudo que se aproxima do ambiente escolar é um trabalho etnográfico, desenvolvido por Hirama e Montagner (2012), que aborda o ensino do esporte em um projeto socioeducativo na periferia da cidade de São Paulo. Os autores destacam a importância do sentimento de pertencimento para os jovens e afirmam que

[...] o ser humano, para manter sua saúde mental, precisa se sentir “em casa”, ou seja, pertencer a algo - ser reconhecido e reconhecer, ser identificado e identificar seus pares - e ter certa relação de ser parte de um todo maior, que o colhe e o protege. Pertencer a algo, além de nos descentrar de uma onipotência egocêntrica, acalenta um sentimento de prazer, de comunhão, já que o ser humano não pode responder sozinho pelas suas questões existenciais (GOMES, 2002 *apud* HIRAMA; MONTAGNER, 2012, p. 157).

1.5. Considerações sobre os cenários internacional e nacional das pesquisas sobre sentido de pertença de adolescentes e Justificativa do Estudo

A partir dos resultados das revisões, compreende-se que os estudos tendem a abordar o sentido de pertença a partir de uma visão mais restrita do tema. Os estudos internacionais associam o sentido de pertença ao relacionamento com colegas, professores e funcionários da escola; à melhora do desempenho acadêmico; ao bullying; ao engajamento em atividades extracurriculares e ao uso de álcool e outras drogas na adolescência, enquanto que os nacionais, ainda que não focalizem diretamente o sentido de pertença em seus estudos, o utilizam para discutir e refletir sobre questões ligadas à identidade cultural como forma de pertencimento; encontros familiares; esporte; e deficiências.

Ressalta-se que os estudos, tanto internacionais como nacionais, apresentam uma valorização das vozes dos adolescentes no que diz respeito à compreensão das problemáticas exploradas, entre elas, o sentido de pertença. Tal situação vai ao encontro de apontamentos recentes de pesquisadores do campo da saúde mental infantojuvenil, que afirmam a importância de se levar em consideração nas pesquisas os próprios adolescentes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e buscando a compreensão de suas questões a partir de seu próprio entendimento (ROSSI *et al.*, 2019; GALHARDI; MATSUKURA, 2018; ESCOBAR; TORRES, 2014; DOVAL; MARTÍNEZ-FIGUEIRA; RAPOSO, 2013; PARRILLA-LATAS; MARTÍNEZ-FIGUEIRA; CERDEIRIÑA, 2012).

No entanto, nota-se que, na literatura relacionada à exploração do sentido de pertença da população adolescente, os estudos sobre os seus diferentes contextos de circulação, assim como a relação do sentimento de pertença de adolescentes com outros fatores como suporte social percebido, saúde mental e participação social dessa população, em especial no ambiente escolar, parece configurar uma lacuna.

Embora a relação de tal variável (sentido de pertença) com o apoio social percebido e com a saúde mental pareça ser estreita, estudos que se propõem a investigá-la diretamente parecem escassos ou até inexistentes, considerando especialmente o contexto brasileiro.

Nessa direção, observa-se a necessidade de mais pesquisas que possam focalizar a população adolescente por meio de uma perspectiva que considere suas próprias vozes, suas especificidades, que problematize sua participação nos contextos por onde circula e agregue mais elementos que possam instrumentalizar a potencialização de espaços e práticas mais significativas e promotoras de bem-estar a esta população.

Diante disso, o presente estudo busca contribuir, na medida em que pretende identificar o sentido de pertença de adolescentes em relação ao contexto escolar e investigar possíveis relações entre o sentido de pertença, o apoio social e a saúde mental, com o propósito de oferecer elementos que possam aumentar a compreensão sobre a vivência do adolescente no contexto escolar e, conseqüentemente, subsidiar planejamentos de práticas e políticas públicas mais coerentes com as necessidades e potencialidades desse grupo populacional.

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral

Identificar o sentido de pertença de adolescentes em relação ao contexto escolar e investigar possíveis relações entre o sentido de pertença, o apoio social e a saúde mental.

2.2. Objetivos específicos

- a) Compreender a percepção de adolescentes a respeito de sua vivência nas diferentes atividades e dinâmicas realizadas no contexto escolar;
- b) Compreender a percepção de adolescentes a respeito de suas vivências no ambiente escolar;
- c) Identificar quais elementos os adolescentes identificam como facilitadores e dificultadores para o sentido de pertença em relação à escola.

3. Metodologia

A presente pesquisa é multicêntrica internacional, pois integrou um estudo mais amplo, que envolveu uma parceria internacional com as Universidades de Oxford e Reading, do Reino Unido e com a Universidade de Vigo, da Espanha. Tal estudo visou focalizar o sentido de pertença (*sense of belonging*, em inglês e *sentido de pertenencia*, em espanhol) de estudantes adolescentes ao contexto escolar.

Importa ressaltar que, cada universidade envolvida no estudo tem implementado duas fases no processo de investigação, sendo a primeira de caráter descritivo e quantitativo, referente à aplicação do questionário “¿Qué funciona para ti? Barreras y apoyos en el centro” (FERNÁNDEZ MENOR, 2020) fase uniforme para todos os países/universidades envolvidos, e a segunda, de natureza qualitativa/participativa, que deve priorizar processos de participação ativa dos estudantes, porém considerando as especificidades de cada território/contexto de investigação.

O presente estudo, que foi realizado em contexto brasileiro, tem caráter quantiquantitativo, por apresentar dados e análises decorrentes das questões abertas do questionário de pertença, e se comprometerá com a primeira fase, como será exposto a seguir.

3.1. Participantes

Participaram do estudo 171 adolescentes entre 13 e 15 anos, que estavam matriculados no 8º ou 9º anos do Ensino Fundamental em escolas públicas, de gestão municipal da cidade de Sorocaba¹⁸.

Tendo em vista a busca de elementos que possam contribuir para a melhor compreensão da condição socioeconômica dos participantes da presente pesquisa, para que também os resultados sejam passíveis de futuras análises comparativas mais aprofundadas, relacionados a dados advindos dos outros países envolvidos na parceria internacional supracitada, apresenta-se um estudo realizado pelo Iede¹⁹ (Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional), em 2018, a partir dos dados do Pisa 2015 (*Programme for International Student Assessment*) que objetivou identificar o perfil dos adolescentes

¹⁸ Este estudo contou com um único participante de 16 anos, que cursava o 9º ano durante a coleta de dados.

¹⁹ O estudo pode ser acessado no Portal Iede. Disponível em: <https://www.portaliede.com.br/analise-inedita-do-iede-ajuda-a-entender-o-perfil-dos-alunos-de-15-anos-das-redes-publica-e-privada>. Acesso em: 20 Mai. 2020.

estudantes nas redes pública e privada do Brasil. A amostra considerada do Pisa foi de 17.523 adolescentes entre 15 e 16 anos, representativos de todos os estados brasileiros e está dividida conforme Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Representatividade dos alunos considerados no estudo do Iede

Escola	Número de alunos
Pública	15.087
Privada	2.436
Privada com nível socioeconômico similar aos alunos da rede pública	527

Autoria Própria.

De acordo com os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), em 2017, estavam matriculados no primeiro ano do Ensino Médio, 3.098.466 alunos. Destes, 88,8% estavam na rede pública (municipal, estadual ou federal). De acordo com o Iede (2018), além de ser mais numerosa, a rede pública de ensino conta com um público mais diverso e, mesmo as comparações com os adolescentes da rede privada com nível socioeconômico semelhante deve ser cuidadosa, visto que, entre outros fatores, a rede pública possui alunos de extrema baixa renda, que dificilmente são encontrados na rede privada.

Dessa maneira, a Tabela 4 a seguir apresenta algumas diferenças entre os alunos da rede pública e privada:

Tabela 4 – Diferenças percentuais entre as situações de adolescentes nas escolas públicas e privadas

	Pública	Privada
	%	%
Pretendem completar a graduação ou pós-graduação	43,45	68,76
Exercem trabalho remunerado após as aulas	40	24,4
Tem mães com ensino médio completo	44,5	83,1
Tem pais com ensino médio completo	41	80,2
Já repetiram de ano pelo menos uma vez	19,1	11,1
Há barulho e desordem nas aulas*	15,4	6,5
Alunos não escutam o que o professor fala*	13,8	5,7
O professor espera muito tempo até os alunos aquietarem *	14,5	6,8
Os alunos não conseguem trabalhar bem*	10,8	3,7

* O Pisa considerou as aulas de ciências. Fonte: Iede. Autoria Própria.

O estudo realizado pelo Iede (2018) constatou ainda que, de acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo

Pisa, um ano letivo de aprendizado representa cerca de 35 pontos, o que indicava que os alunos da rede pública com a mesma faixa etária (15 anos), estavam, em aprendizagem, quase três anos atrás em relação aos alunos da rede particular.

Quanto ao nível de desempenho, a OCDE considera que o nível mínimo de proficiência para que o adolescente seja capaz de exercer sua cidadania, é dois. No entanto, na rede pública, 74,3% dos estudantes se encontram abaixo do nível em matemática; 60,2% em ciências e 53,5% em leitura.

Assim, a partir desse estudo, o Iede (2018) reforça a existência de grandes desafios na rede pública aos quais se faz necessário enfrentar para que os estudantes tenham, ao menos, o mesmo aprendizado daqueles que estão na rede privada e que as expectativas acadêmicas também sejam tão altas quanto.

3.2. Local

O estudo foi realizado em escolas públicas municipais da cidade de Sorocaba, interior do Estado de São Paulo. Localizada na região sudoeste do Estado, Sorocaba fica a cerca de 90 km da capital, com população estimada em 679.378 habitantes (IBGE, 2010²⁰), predominantemente urbana. Com 98% dos domicílios com esgotamento sanitário adequado, o município apresenta um índice de desenvolvimento humano de 0,798 e uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de 98,1% (IBGE, 2010).

De acordo com o *site* oficial da Diretoria de Ensino de Sorocaba²¹, o município conta com 81 escolas estaduais, das quais 65 destas oferecem Ensino Fundamental para os anos finais (6º a 9º ano). Já em relação às escolas municipais, o *site* da Secretaria Municipal de Educação²² elenca um total de 54 escolas, sendo cinco delas com Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Além disso, o Censo Escolar 2018 (INEP, 2018²³) aponta que o município possui 35.352 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. Para este estudo, optou-se pelas escolas municipais porque seria possível o convite para todos os alunos regularmente matriculados nos 8º e 9º anos. Assim participaram do estudo todas as cinco escolas municipais que contam com Ensino Fundamental II, ou seja, do 6º ao 9º ano.

²⁰ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sorocaba/panorama>. Acesso em: 14 Jul. 2020.

²¹ <https://desorocaba.educacao.sp.gov.br/escolas-estaduais>. Acesso em: 14 Jul. 2020.

²² <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/escolasmunicipais/escolas-de-ensino-fundamental-e-medio-2018>. Acesso em: 14 Jul. 2020.

²³ Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 14 Jul. 2020.

A fim de contextualizar o perfil das escolas participantes, utilizou-se de dados públicos oferecidos pelo INEP, em especial do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²⁴.

O Inse se configura como um indicador de nível socioeconômico das escolas que tem por objetivo situar os alunos em estratos socioeconômicos que são definidos pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família e pelo nível de escolaridade dos pais. Assim, as escolas são classificadas em grupos de 1 a 6, sendo Grupo 1 os alunos com baixo nível socioeconômico e Grupo 6, os alunos com alto nível socioeconômico.

Já o Ideb, apresenta-se como um indicador de qualidade educacional que combina dados de desempenho em exames padronizados, como a Prova Brasil ou Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), realizados por estudantes das etapas finais de ensino, ou seja, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, e que apresenta informações sobre o rendimento escolar.

A Tabela 5, a seguir, apresenta os dados coletados sobre as escolas participantes. Os dados são referentes ao número de alunos matriculados na escola, se a escola conta com laboratório de informática, se disponibiliza computadores para uso dos alunos, quantos alunos por computador, média de alunos por turma nos anos finais do Ensino Fundamental e indicadores Inse e Ideb:

Tabela 5 – Dados de caracterização das escolas participantes

Escola	Nº Mat.	Lab. Inf.	Comp. para alunos	Aluno por comp.	Alunos por turma	Inse	Ideb* 8º %	Ideb* 9º %
A	983	Sim	Sim	983	32,8	Grupo 5	91,8	95,7
B	918	Não	Não	-	32,4	Grupo 5	92,3	100,0
C	861	Sim	Sim	39,1	29,5	Grupo 5	95,0	98,3
D	558	Não	Não	-	32,3	Grupo 5	100,0	100,0
E	730	Não	Sim	730	29,3	Grupo 5	100,0	98,8

* Referente ao ano de 2017.
Fonte: INEP. Autoria própria.

A partir dos dados apresentados, observa-se que, de acordo com o INEP, duas escolas referem contar com laboratório de informática (A e C) e três delas referem disponibilizar computadores para uso dos alunos (A, C e E), no entanto o número de alunos por computador nas escolas A e E não condizem com um laboratório de informática, visto que

²⁴ Todos os dados estão disponíveis em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 14 Jul. 2020.

apresentam o mesmo número de matrículas da escola. Ainda que a Escola C apresente um número menor de alunos por computador, ao serem contatadas, todas as escolas informaram à pesquisadora que não contavam com sala de informática de modo que não seria possível a aplicação dos questionários *online*, como será mais bem descrito no item 3.4.4. Coleta de Dados.

Quanto ao indicador socioeconômico, todas as escolas se enquadram no Grupo 5 e todas elas tiveram aprovação do Ideb para os 8º e 9º anos acima de 90%. Importa destacar que as cinco escolas participantes estão localizadas em área urbana.

3.3. Instrumentos para coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados quatro instrumentos autoaplicáveis, a saber:

3.3.1. Formulário de caracterização sociodemográfico (APÊNDICE 1)

Questionário elaborado pela pesquisadora, que objetivou caracterizar o adolescente em relação a idade, gênero, escolaridade, trabalho e composição familiar.

3.3.2. O que funciona para você? Dificuldades e apoio na escola (APÊNDICE 2)

Trata-se de uma ferramenta que avalia o sentido de pertença de crianças e adolescentes ao ambiente escolar. Para melhor compreensão de seus objetivos, a princípio não acadêmicos – na medida em que foi criado para identificar potenciais facilitadores e dificultadores do sentido de pertença de crianças e adolescentes na escola e, assim, facilitar processos de transformação nesses contextos – apresenta-se, a seguir, o contexto de sua elaboração.

Em 2008, pesquisadores²⁵ das Universidades de Bath e Bristol, na Inglaterra, foram solicitados pelo governo a desenvolver uma ferramenta básica de coleta de dados que ajudasse as escolas a identificar crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), assim como a natureza dessa dificuldade e as necessidades de apoio da criança. Tal situação se deu

²⁵ O projeto foi desenvolvido pelos pesquisadores Dra. Jill Porter (líder do projeto), Professor Harry Daniels, Dra. Jan Georgeson, Dr. Anthony Filer, Dra. Susan Martin e Jayne Hacker, em colaboração com as escolas, por meio de uma equipe com experiência no trabalho com crianças com e sem deficiências

pela preocupação com a falta de dados confiáveis sobre essa população nas escolas, o que restringia a capacidade de desenvolvimento de políticas e práticas para entender e responder à demanda dessas crianças e suas famílias. Na Inglaterra, a partir de 2006, esses dados passaram a ser coletados pelo Censo Escolar, que possuía algumas falhas, como não capturar informações sobre todas as crianças com dificuldades/deficiência, excluindo alunos dos estágios iniciais, aqueles que possuíam uma condição médica atual ou em remissão e crianças com problemas de saúde mental (PORTER *et al.*, 2008).

Apoiados nas leis inglesas de Discriminação por Incapacidade (1995²⁶/2005²⁷) e a de Igualdade (2010²⁸), os pesquisadores lembraram que a deficiência se coloca, principalmente, sobre como o comprometimento da criança e do adolescente afeta nas atividades diárias e os fatores mais amplos que impedem a participação dessas pessoas nas diferentes áreas da vida.

Para que se cumprisse o Dever de Igualdade para Deficiências (*Disability Equality Duty*)²⁹, era necessário que as escolas inglesas adotassem uma abordagem mais proativa que fosse capaz de promover a igualdade e acabar com a discriminação. Isso significava que as escolas precisavam pensar sobre como seus espaços físicos, suas rotinas e suas práticas afetavam a todos e, embora os funcionários pudessem ter ideia do que poderia facilitar ou dificultar a vida dos alunos que apresentassem uma dificuldade ou uma condição específica, era importante descobrir, com os próprios, como eles enfrentavam os diferentes aspectos da vida escolar.

Assim, era preciso identificar barreiras e suportes, ou seja, os aspectos que ocorrem na escola que impedem ou facilitam a participação dos alunos em tudo que acontece naquele espaço. Para isso, foram desenvolvidas cinco ferramentas flexíveis para coletar as informações sobre as opiniões dos alunos em relação às barreiras e apoios na participação das atividades escolares. As ferramentas foram projetadas de modo que abordassem as necessidades dos alunos em diversas idades e fases do desenvolvimento e que poderiam ocorrer em grupos, pares ou individualmente.

As ferramentas desenvolvidas pelo grupo de pesquisadores foram:

²⁶ *Disability Discrimination Act*. Disponível em: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/contents>. Acesso em: 04 Jun 2020.

²⁷ *Disability Discrimination Act*. Disponível em: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2005/13/contents>. Acesso em: 04 Jun 2020.

²⁸ *Equality Act*. Disponível em: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents>. Acesso em: 04 Jun 2020.

²⁹ Disponível em: <https://www.equalityhumanrights.com/en/advice-and-guidance/public-sector-equality-duty#:~:text=On%205%20April%202011%2C%20the,disability%20and%20gender%20equality%20duties.&text=The%20disability%20equality%20duty%20came,gender%20equality%20duty%20in%202007>. Acesso em: 04 Jun 2020.

- *What works for you? Barriers and Supports at School*: fornece um banco de perguntas possíveis para se explorar as barreiras e apoios relacionados ao sentido de pertença dos alunos à escola. Utiliza perguntas abertas e fechadas para que os estudantes avaliem suas experiências. Explora os sentimentos dos mesmos em relação aos diferentes momentos e lugares da escola, assim como os diferentes tipos de organização para a aprendizagem. Além disso, traz perguntas sobre as dificuldades e apoios, saúde, condição médica e incapacidade.
- *Seeking Pupils' Views – Questions about good and bad things at school*: as questões foram elaboradas a fim de descobrir a consciência ou percepção dos estudantes sobre as dificuldades, criando uma imagem dos apoios e das barreiras para a participação dos mesmos nas atividades escolares.
- *Good and Bad Things about Schools*: a abordagem “*Talking Mats*” (CAMERON; MURPHY, 2002 *apud* PORTER *et al.*, 2008) funciona como uma ferramenta que ajuda a criança a compartilhar suas opiniões a partir do uso de figuras e símbolos que facilitam na comunicação e, aqui, são usados para descobrir como as crianças se sentem sobre diferentes aspectos da educação. Nesta ferramenta, a criança organiza as imagens em uma superfície plana a fim de representar seus gostos e aversões, além das coisas que as ajudam e atrapalham na escola, colocando as imagens sobre uma representação simbólica de gostar, não gostar e não ter certeza.
- *Point to Point – Activity to promote discussion of specific events*: para esta atividade solicita-se que o aluno faça duas marcas no papel, representando seu melhor e seu pior dia na escola. Em seguida, eles são solicitados a ligar as duas marcas com uma linha e marcar nesta onde se sentem hoje em relação à felicidade na escola. Durante o processo, há um incentivo para que os alunos descrevam e discutam suas escolhas e comentem sobre as barreiras e apoios que encontram na escola.
- *Structured Focus Group*: essa abordagem se baseia na “*Nominal Group Technique*”, estruturada para incentivar a contribuição de todos frente a algum problema ou trabalho criativo. Mostra-se útil em situações onde alguns membros do grupo são mais vocais que outros.

As ferramentas são consideradas flexíveis porque as escolas podem optar por personalizá-las e/ou adaptá-las aos diferentes contextos ou atividades. Também é necessário

que se escolha a ferramenta mais apropriada de acordo com a atividade proposta, a idade dos alunos e o trabalho a ser realizado.

Além destas, os pesquisadores consideraram que somente os pais e os filhos podem fornecer informações sobre os impactos que as dificuldades apresentadas pelas crianças e adolescentes podem trazer na vida diária destes. Para isso, também foi elaborado um questionário direcionado aos pais e responsáveis, com versões impressa e *online*, que levam entre 5 e 10 minutos para serem preenchidos.

Todas as ferramentas estão disponíveis, na língua original, para acesso público³⁰.

A partir disso, duas pesquisas foram realizadas a fim de testar a validade dos dados coletados. A primeira, realizada em 2008, foi a responsável pela elaboração de um kit de ferramentas, como já descrito, composto por um questionário para uso dos pais ou responsáveis e um conjunto de cinco ferramentas flexíveis para uso com crianças e adolescentes (PORTER *et al.*, 2008). Já a segunda, foi realizada em 2010 e teve por objetivo testar a validade dos dados coletados por meio das versões revisadas das ferramentas e seu uso nas escolas (PORTER *et al.*, 2010).

A pesquisa realizada em 2008 contou com três fases: a) um estudo de escopo; b) uma fase de desenvolvimento envolvendo trabalho piloto na escola; e c) um teste nacional. Dessa maneira, foi possível destacar como principais conclusões:

- Não é possível que a deficiência ou a dificuldade das crianças e adolescentes sejam identificadas sem que se faça referência ao impacto causado por elas e isso requer dados coletados tanto pelos pais quanto pelas crianças;
- O questionário foi devolvido por 42% dos pais ou responsáveis. Esse número chegou a 80% em algumas escolas primárias e secundárias;
- 13% dos pais indicaram que seus filhos atendiam aos critérios da Lei de Discriminação por Incapacidade;
- Um quarto das crianças identificadas não apresentava qualquer necessidade educacional especial e, em todas as escolas regulares visitadas como parte do projeto, havia crianças com deficiência/dificuldades sobre as quais as escolas e as autoridades não tinham conhecimento;

³⁰ Ferramentas flexíveis para os estudantes disponível em: <http://www.bath.ac.uk/research/pdes/forschools.html>; Ferramenta para pais e responsáveis disponível em: <http://www.bath.ac.uk/research/pdes/forparentsandcarers.html>. Acesso em 04 Jun 2020.

- Mais da metade das crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares não foi identificada pelos pais ou responsáveis como cumprindo os critérios da Lei de Discriminação por Incapacidade;
- Os dados coletados sugeriram um número considerável de crianças e adolescentes lutando com aspectos da vida escolar, incluindo aqueles com dificuldade, condição médica ou problemas de saúde mental. 16% dos que responderam ao questionário online relataram que as dificuldades persistiram por mais de um ano;
- As crianças e adolescentes mostraram encontrar apoio nos colegas, mas também fizeram sugestões aos professores incluindo boas explicações e instruções para a turma toda, assim como apoio individual e aulas extras;
- Assim como os estudantes, os pais também sugeriram a importância do ensino individual ou em pequenos grupos.

Já em 2010, a pesquisa foi realizada em 52 escolas entre primárias, secundárias e especiais e um total de 6.208 alunos e a taxa geral de retorno foi de 42%. Quanto aos resultados, foi possível reconhecer que o processo fornece informações detalhadas para a escola, particularmente sobre o impacto das dificuldades/deficiências, além de possibilitar novas orientações.

O fato de uma das ferramentas utilizada nos estudos apresentados acima – o questionário *What works for you? Barriers and supports at school* (PORTER *et al.*, 2008, 2010) –, ter se mostrado potente ao revelar as barreiras e facilitadores que estudantes, no geral, encontram na escola, fez com que a mesma se configurasse como uma ferramenta que, além de ser de fácil aplicação, foi capaz de fornecer pistas capazes de disparar transformações nos contextos educativos. Tal situação configurou um cenário favorável à parceria acadêmica estabelecida entre as Universidades de Oxford, Reading e a Universidade de Vigo, a partir da qual, projetou-se investigação de âmbito internacional que visa identificar as barreiras e apoios relacionados ao sentido de pertença de adolescentes na escola e, a partir desses resultados, encaminhar, de forma contextual, uma investigação de natureza participativa com adolescentes, visando aprofundar os conceitos e realidades percebidos e vivenciados por eles na escola e propondo ações que facilitem esse processo (FERNÁNDEZ MENOR, 2020). É nesse contexto que o presente estudo se insere, compondo esta parceria e explorando a primeira fase de identificação do sentido de pertença, buscando sua interface com o apoio social e a saúde mental.

Assim, para este estudo de doutorado, foi selecionada a ferramenta *What works for you? Barriers and supports at school* (PORTER *et al.*, 2008, 2010) que, até o momento, apresenta a versão original em inglês e uma segunda versão em espanhol (*¿Qué funciona para ti? Barreras y apoyos en el centro*), nenhuma delas com estudo de validação de suas propriedades psicométricas (FERNÁNDEZ MENOR, 2020) (ANEXO 1).

Para a utilização no presente estudo, o questionário foi traduzido pela própria pesquisadora (com autorização da autora da versão original, expressa no Anexo 2) e apresentado aos participantes na forma de questionário autoaplicável, o que o instrumento prevê como possibilidade.

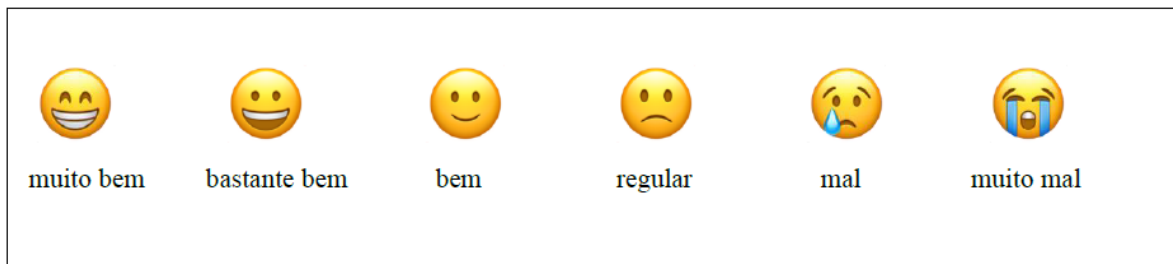
O objetivo da ferramenta é analisar as barreiras e suportes que os alunos dos últimos anos do ensino fundamental encontram em relação ao sentido de pertença em suas escolas. É um questionário com perguntas abertas e fechadas que abordam os sentimentos dos alunos nas atividades do período escolar, incluindo o intervalo, as trocas de aula e a alimentação; os sentimentos em relação às atividades em aula como trabalhos em grupo, trabalhos individuais, aulas práticas e atividades físicas, provas e avaliações; coisas que ajudam ou impedem o sentimento de pertencimento na escola; pessoas que contribuem para este sentimento de pertencimento, entre outras.

Apresenta-se em quatro blocos, a saber: no primeiro bloco, denominado ‘Como você se sente em diferentes momentos e lugares’, as perguntas abordam os sentimentos do adolescente em diferentes momentos e lugares da escola; no segundo bloco, ‘Como você se sente de acordo com as diferentes formas de trabalhar em aula’ os adolescentes devem responder perguntas sobre como se sentem de acordo com as diferentes formas de se trabalhar durante as aulas; no terceiro bloco, ‘Como você se sente na escola’, as afirmações abordam os sentimentos do adolescente na escola; e no quarto bloco, ‘Para saber mais...’, as questões pretendem saber um pouco mais sobre o adolescente, como rede de apoio, melhorias que gostaria de realizar na escola, relação com colegas, situação familiar e importância dos estudos na vida do mesmo.

As questões dividem-se entre fechadas e abertas. Nas respostas fechadas, o aluno escolhe entre diferentes figuras (*emojis*) que mais se aproximam com o que sente sobre as perguntas do questionário.

As figuras utilizadas para facilitar as respostas no primeiro e no segundo bloco foram:

Figura 1 – Emojis que representam os sentimentos dos adolescentes nos Blocos 1 e 2



No terceiro bloco, as figuras encontradas estão ilustradas a seguir:

Figura 2 – Emojis que representam os sentimentos dos adolescentes no Bloco 3 (I)

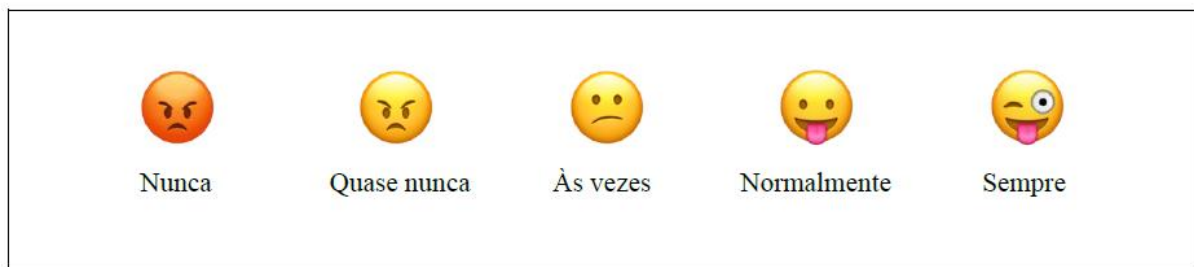


Figura 3 – Emojis que representam os sentimentos dos adolescentes no Bloco 3 (II)

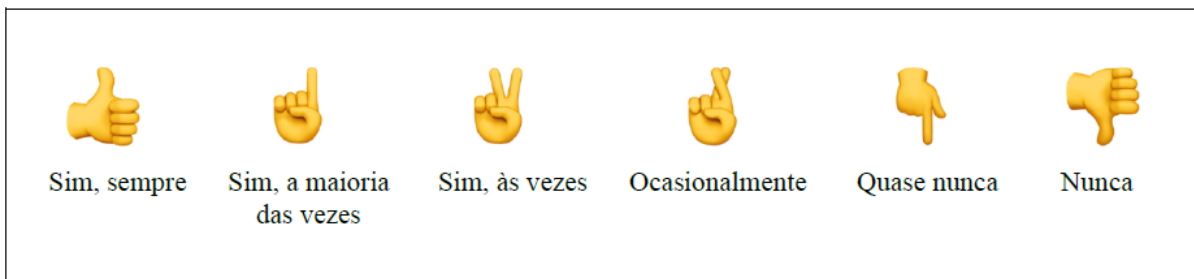
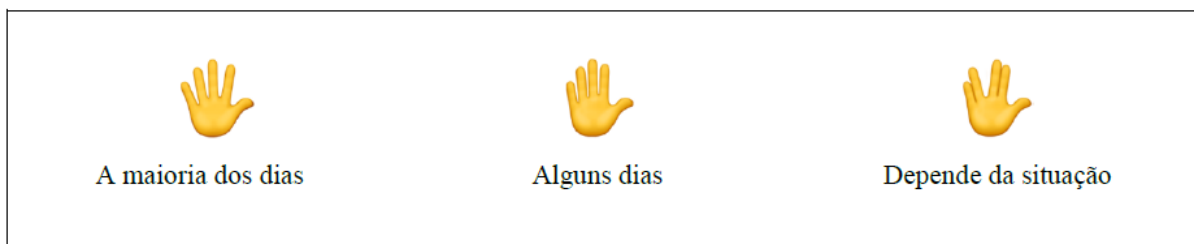


Figura 4 – Emojis que representam os sentimentos dos adolescentes no Bloco 3 (III)



Figura 5 – Emojis que representam os sentimentos dos adolescentes no Bloco 3 (IV)



3.3.3. *Social Support Appraisals – SSA* (ANEXO 3)

Desenvolvido por Vaux *et al.* (1986), o instrumento avalia a percepção do apoio social recebido da família, dos amigos e de outras pessoas da comunidade. A versão brasileira do instrumento foi traduzida e adaptada por Squassoni (2009; 2012).

Trata-se de uma escala do tipo *Likert* de seis pontos (Concordo Totalmente, Concordo Bastante, Concordo um pouco, Discordo um pouco, Discordo Bastante, Discordo Totalmente).

O instrumento divide-se em quatro fatores: Família, Amigos, Professores e Outras pessoas. A pontuação deve ser realizada de 6 (Concordo Totalmente) a 1 (Discordo Totalmente) nas afirmações positivas. No entanto, a escala possui sete afirmações negativas que devem ser pontuadas de modo contrário, ou seja, de 1 (Concordo Totalmente) a 6 (Discordo Totalmente).

Os valores referentes ao suporte de cada fator são obtidos a partir da soma das pontuações e, ao somar os valores, obtém-se a pontuação para o suporte social total. Dessa maneira, “os valores para o suporte total variam do mínimo de 30 ao máximo de 180; nas subescalas família e outros os valores variam de oito a 48; e nas subescalas amigos e professores o valor mínimo é sete e o máximo é 42” (SQUASSONI, 2009, p. 41). No entanto, a escala original não apresenta os resultados gerados pelos intervalos das pontuações, indicando somente as pontuações mínimas e máximas para cada fator e para o estabelecimento das classificações ‘Baixo’, ‘Normal’ e ‘Alto’ para cada grupo populacional estudado (SQUASSONI; MATSUKURA, 2014).

Os resultados de consistência interna do estudo de validação revelaram que a forma reduzida do SSA, conforme proposto por Squassoni (2012) possui melhores índices para todos os fatores, pois todos eles tiveram aumento significativo em relação à classificação. Além disso, os resultados de confiabilidade e validade foram obtidos a partir dessa versão e, conseqüentemente, o instrumento foi disponibilizado com sugestão de estudos futuros com populações e regiões diferentes (SQUASSONI; MATSUKURA, PANÚNCIO-PINTO, 2016).

A forma reduzida do instrumento retira os sete itens negativos, deixando a escala com 23 itens e, conseqüentemente, alterando os valores dos fatores. Assim, o suporte total passa a ter uma variação de 23 a 138 pontos, o fator professores pontua de 5 a 30 e os demais fatores variam entre 6 e 36 (SQUASSONI, 2012). Além disso, essa versão estabelece as classificações ‘Muito baixo’, ‘Baixo’, ‘Médio’, ‘Alto’ e ‘Muito alto’, conforme a pontuação

de cada fator. Na validação do estudo também foi proposta uma tabela de referência que está descrita nos resultados deste estudo.

3.3.4. Questionário de Capacidades e Dificuldades – SDQ³¹ (ANEXO 4)

Elaborado por Goodman (2001), a versão brasileira do instrumento foi traduzida e validada por Bacy Fleitlich-Bilyk (FLEITLICH-BILYK, 2002), além de ter sido traduzido e validado em mais de 40 países.

Trata-se de um instrumento utilizado para avaliar problemas de saúde mental em crianças e adolescentes entre dois e 17 anos. Composto por 25 itens subdivididos em 5 fatores, o SDQ investiga sintomas e avalia o impacto destes nas vivências familiar e escolar dessa população através de três versões destinadas aos pais, aos professores e às crianças e adolescentes maiores de 11 anos. O instrumento tem a proposta de avaliar questões como hiperatividade, sintomas emocionais, problemas de conduta, relações interpessoais e comportamento pró-social (SANTOS, CELERI, 2018; CID, 2011; GOODMAN, 2001). Neste estudo foi utilizada a versão destinada a adolescentes.

Os cinco fatores são compostos por cinco itens cada e os resultados são gerados a partir de suas pontuações. As opções de resposta são ‘Falso’, ‘Mais ou menos verdadeiro’ e ‘Verdadeiro’. A opção ‘Mais ou menos verdadeiro’ é sempre pontuada como 1, já as opções ‘Falso’ e ‘Verdadeiro’ podem variar, conforme o item, e podem ser pontuadas como 0 ou 2. O resultado de cada fator pode ser avaliado se pelo menos três itens dele forem preenchidos.

Quanto ao Total de Dificuldades, os resultados devem ser obtidos a partir da soma de todos os fatores, exceto o Fator de Comportamento Pró-social. O resultado pode variar de 0 a 40 e o resultado será considerado se ao menos 12 dos 20 itens forem completados.

Os resultados podem indicar três possibilidades: ‘Normal’ (indica que a criança/adolescente não apresenta dificuldades no que está sendo avaliado), ‘Limítrofe’ (indica a presença de alguma dificuldade que pode se agravar se não for devidamente cuidada) e ‘Anormal’ (indica a presença de dificuldades importantes no que está sendo avaliado, necessitando de intervenção especializada) (CID, 2011). Neste estudo, os termos ‘normal’ e ‘anormal’ apresentados pelo questionário serão substituídos por ‘Saudável’ e ‘Clínico’, respectivamente (CID, 2011; SAKURAMOTO; SQUASSONI; MATSUKURA, 2014; SQUASSONI; MATSUKURA; PANÚNCIO-PINTO, 2014).

³¹ O instrumento está disponível para aquisição gratuita pelo *site* www.sdqinfo.org

Além disso, o SDQ possui, ainda, uma seção chamada de “Suplemento de Impacto”, que avalia o estresse, em geral e o prejuízo social dos participantes. A seção inicia perguntando se o respondente (neste caso, o adolescente) acha que tem alguma dificuldade. Caso a resposta seja ‘não’, a pontuação do impacto é 0 e as demais questões não deverão ser respondidas. Se a resposta for ‘sim’, as demais questões deverão ser respondidas e, posteriormente, calculadas.

As questões que se seguem são: por quanto tempo as dificuldades existem (As respostas possibilitam as alternativas: ‘Menos de 1 mês’; ‘1-5 meses’; ‘6-12 meses’; ‘Mais de 1 ano’); se as dificuldades incomodam ou aborrecem a pessoa; se atrapalham no dia-a-dia em casa, nas amizades, no aprendizado escolar e nas atividades de lazer; e se as dificuldades tornam as coisas mais difíceis para as pessoas que convivem com o respondente. Cada uma dessas últimas apresenta as opções ‘Nada’; ‘Um pouco’; ‘Muito’ e ‘Mais que muito’.

Assim, as questões devem ser pontuadas de 0 a 2 e, conforme as pontuações estabelecidas para cada questão, o resultado igual ou maior que 2 será considerado ‘Anormal’, o resultado 1 é considerado ‘Limítrofe’ e o resultado 0 é ‘Normal’.

O SDQ é um questionário desenvolvido para o fornecimento de hipóteses diagnósticas compatíveis com o sistema de classificação de doenças, de acesso gratuito e com validação no Brasil a partir de estudos epidemiológicos no Estado de São Paulo. O instrumento, de aplicação rápida, pode ser utilizado para a avaliação de intervenções e permite avaliar o impacto dos sintomas de saúde mental na própria criança/adolescente e na sua vida escolar e familiar (CID, 2011; FLEITLICH; GOODMAN, 2000).

3.4. Procedimentos

3.4.1. Submissão do Projeto ao Comitê de Ética

O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, de acordo com a Resolução nº 466/12 (BRASIL, 2012), para que fosse avaliada sua pertinência quanto aos aspectos éticos envolvidos. Foi aprovado sob o parecer de número 3.523.308 (ANEXO 5).

Além disso, foi realizado contato com a Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba para solicitação da aprovação do estudo no município (ANEXO 6). Foram

apresentados todos os termos solicitados pela secretaria, assim como foram tomados todos os cuidados éticos. O estudo de campo não foi iniciado antes da aprovação de ambos.

3.4.2. Preparação e tradução da ferramenta ‘¿O que funciona para ti? Barreras y apoyos en el centro’ para utilização no estudo

Primeiramente foi solicitada a autorização da autora do instrumento original “*What works for you? Barriers and supports at school*” (PORTER *et al.*, 2010) para que, de posse da respectiva autorização (ANEXO 2), a pesquisadora pudesse iniciar o procedimento de tradução da versão espanhola para o português.

A versão original do questionário, em inglês, se apresenta com três blocos de perguntas e um total de 38 questões com a possibilidade de respostas abertas e fechadas. No início do questionário, há uma pergunta de caráter sociodemográfico que diz respeito ao gênero do entrevistado. O primeiro bloco, que corresponde aos sentimentos dos estudantes em diferentes momentos e lugares, contém seis perguntas fechadas e duas perguntas abertas, que têm o objetivo de aprofundar as informações que dizem respeito às aulas, ao recreio, aos descansos, entre outros. O segundo bloco, que diz respeito às diferentes formas de se trabalhar em aula, se apresenta com seis perguntas fechadas e duas abertas que pretendem o aprofundamento sobre as questões de trabalho em grupo ou individual, os deveres de casa e outros. O terceiro e último bloco, sobre os sentimentos do aluno com a escola, contém 16 perguntas fechadas e cinco perguntas abertas que permitem questionar sobre os sentimentos de orgulho, pertença, segurança ou a presença de dificuldades de aprendizagem (PORTER *et al.*, 2010).

A versão espanhola do instrumento (*¿Qué funciona para ti? Barreras y apoyos en el centro*) foi traduzida para o castelhano e galego e, após a prova piloto, foram realizadas algumas adequações. Em primeiro lugar, o questionário passou de 38 para 46 perguntas, uma vez que a pesquisadora detectou a necessidade de acrescentar questões sociodemográficas como o número de cursos realizados na escola, a presença ou não de circunstâncias sociais ou familiares adversas e a consideração dos participantes sobre a importância dos estudos para o futuro. Também foi acrescentada uma questão sobre as relações dos alunos com seus pares, visto que o questionário original não apresentava tal pergunta (FERNÁNDEZ MENOR, 2020).

Já o instrumento em português (O que funciona para você? Dificuldades e apoio na escola), foi traduzido da versão castelhana da Universidade de Vigo. A versão final compreendeu 46 questões, divididas em quatro blocos, a saber: o primeiro bloco aborda os sentimentos em diferentes momentos e lugares da escola e contém seis questões fechadas e três abertas; o segundo bloco trata das diferentes formas de se trabalhar em aula e também se apresenta com seis questões fechadas e três abertas; o terceiro bloco, que visa compreender os sentimentos do adolescente na escola, conta com 15 questões fechadas e cinco abertas (uma delas não apresenta numeração diferente, pois considerou-se necessário que houvesse um espaço para que o adolescente pudesse discorrer sobre seus sentimentos); o quarto bloco, com objetivo de obter mais informações sobre o adolescente, contém quatro questões fechadas e cinco abertas.

Por se caracterizar como uma ferramenta flexível, com a possibilidade de adequações para os contextos, o instrumento foi traduzido pela própria pesquisadora. Vale ressaltar que, por esse mesmo motivo, não foi realizado o procedimento de adaptação transcultural, visto que o instrumento se propõe a ser uma ferramenta de coleta de dados e análise de cunho qualitativo, a fim de possibilitar mudanças nas políticas e práticas escolares (PORTER *et al.*, 2008).

3.4.3. Identificação e Localização dos participantes

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), os participantes foram localizados a partir das escolas municipais listadas no *site* oficial da Diretoria de Ensino – Região de Sorocaba. O primeiro contato com a escola foi realizado via telefone e, posteriormente, por endereço eletrônico, foi realizado o envio da carta-convite e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 3) à diretora, coordenadora ou orientadora pedagógica da escola³². Em seguida, em dia e horário pré-determinado, a proposta foi apresentada aos alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, presencialmente, pela pesquisadora. Nesse dia, foram entregues os TCLE destinados aos responsáveis, a fim de que não houvesse qualquer dúvida quanto à participação dos adolescentes no estudo e que se obtivesse a autorização dos mesmos para a participação dos adolescentes.

A Tabela 6 apresenta o número de alunos convidados para participar do estudo e número de aceites, por escola, que serão designadas aqui como A, B, C, D e E.

³² O termo foi utilizado no feminino porque, neste estudo, todas eram mulheres.

Tabela 6 – Alunos convidados e aceites de participação por escola

	Alunos convidados	Aceites de participação	%
Escola A	220	76	34,6
Escola B	220	18	8,2
Escola C	200	3	1,5
Escola D	130	30	23,1
Escola E	150	44	29,3
Total	920	171	18,5

Autoria própria.

Como é possível observar, de um total de 920 estudantes convidados, apenas 171 participaram. Destacam-se as escolas B e C, as quais tiveram 18 e 3 estudantes participantes respectivamente.

O gráfico 2, a seguir, também ilustra a divisão de participantes por escola:

Gráfico 2 – Porcentagem de adolescentes quanto à divisão por escola

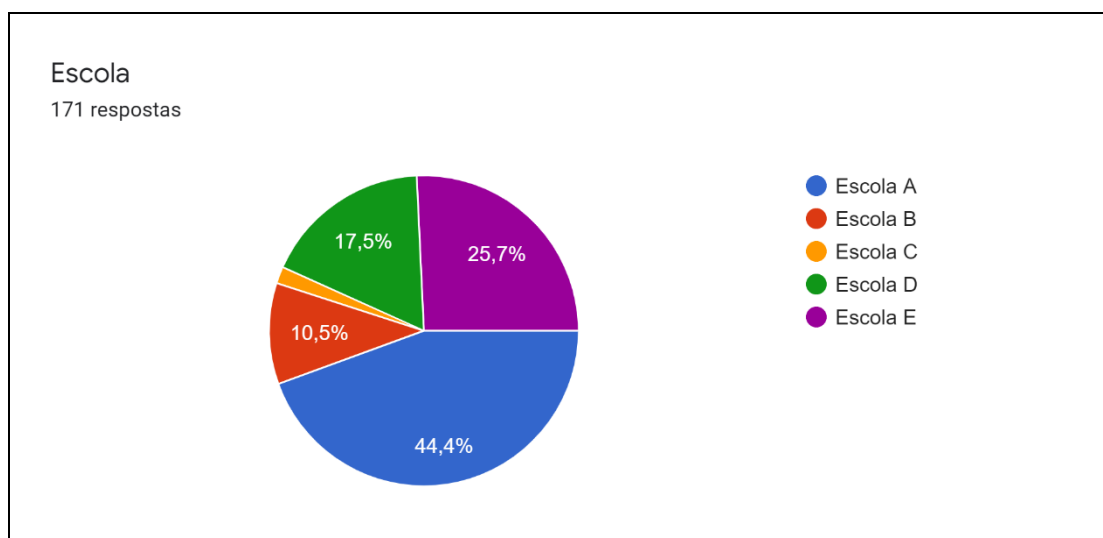


Gráfico Google Forms.

A pouca participação dos alunos na Escola C se deu pelo fato de a escola ter autorizado que a pesquisa se iniciasse somente após as últimas provas do semestre, o que coincidiu com o final do ano letivo e a entrega das notas. Assim, o número de alunos que continuava frequentando a escola era muito baixo, visto que grande parte já havia saído de férias e os alunos do 9º ano estavam engajados nas atividades voltadas à formatura. Além disso, não foi possível que a pesquisadora fizesse os convites, ficando a cargo da direção a entrega dos TCLE a serem enviados à família.

Destaca-se que no dia e hora combinados para a aplicação dos questionários, participaram do estudo somente os adolescentes que estavam com o TCLE devidamente preenchido e assinado pelos seus responsáveis.

3.4.4. Coleta dos dados

Inicialmente, a proposta era que a aplicação ocorresse em plataforma virtual, mas após o contato com as escolas, a pesquisadora percebeu que não seria possível, visto que nenhuma delas contava com laboratório de informática e/ou rede sem fio para internet que suportasse a aplicação em computadores portáteis ou celulares. Optou-se então, pela disponibilização do questionário impresso para que os alunos pudessem respondê-los individualmente.

A coleta de dados se deu entre os meses de setembro e novembro de 2019 e a aplicação aconteceu nas escolas, em dias e horários combinados com a direção/coordenação com anuência dos professores. Cada escola disponibilizou uma sala para que os alunos que haviam aceitado participar e que tivessem trazido o TCLE assinado pudessem se deslocar e participar da pesquisa. Os alunos compareciam em grupos, a depender do tamanho do espaço disponibilizado, mas respondiam ao questionário individualmente. A participação foi voluntária, em horário de aula e não acarretou em perda de conteúdo ou qualquer prejuízo aos alunos participantes.

Antes de iniciar a aplicação, a pesquisadora entregou um Termo de Assentimento (APÊNDICE 4) para cada adolescente a fim de que os mesmos afirmassem o desejo e a voluntariedade em participar da pesquisa. Após a devolutiva, os quatro instrumentos foram entregues aos adolescentes, todas as orientações sobre os mesmos foram passadas e as dúvidas sanadas. Foi solicitado que cada adolescente respondesse seus questionários individualmente e que respeitasse o colega, por mais próximo que eles estivessem um do outro³³.

A aplicação dos questionários durou, em média, 40 minutos e foi realizada na presença da pesquisadora, que fez todas as orientações e sanou toda e qualquer dúvida dos participantes.

³³ Alguns espaços cedidos pelas escolas continham mesas grandes e os adolescentes se acomodavam ao lado dos colegas.

3.4.5. Análise dos dados

Todos os dados obtidos por meio dos questionários foram transferidos, pela pesquisadora, para uma plataforma no *Google Forms*³⁴, um serviço gratuito que permite a criação de formulários online, que facilita a organização das respostas coletadas e dinamiza as informações em gráficos automaticamente. Assim, todas as respostas foram passadas para esse formulário pela pesquisadora e parte dos gráficos apresentados nos resultados descritivos foram gerados pelo aplicativo.

Os dados obtidos pelos Questionários foram analisados por meio de estatística descritiva e correlacional, com apoio de um estatístico profissional. Já os dados advindos das questões abertas do questionário ‘O que funciona para você? Dificuldades e apoio na escola’ foram analisados utilizando a Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011) e mais bem detalhado na seção 3.4.5.2

3.4.5.1. Análise Estatística

Para identificar fatores comuns nos itens da ferramenta ‘O que funciona para você?’, foi aplicado um método de redução de dimensionalidade, conhecido como análise fatorial. Isso foi necessário devido ao grande número de questões objetivas deste questionário, pois assim criou-se a possibilidade de que as questões fossem agrupadas em fatores, facilitando a análise correlacional.

A partir da identificação dos fatores, verificou-se possíveis diferenças com relação a variáveis específicas, tais como se o aluno se identificou³⁵, gênero, idade, escola, ano que está cursando, há quanto tempo estuda na escola e se o aluno já repetiu de ano. Foi avaliada, ainda, a relação do sentimento de pertença com saúde mental e suporte social, sendo que em um primeiro caso foi feita uma análise de correlação simples e depois apresentou-se um método chamado de modelagem de equações estruturais.

Para este estudo, a confiabilidade foi verificada a partir do alfa de Cronbach (CRONBACH, 1951) e da confiabilidade composta (CR); a validade convergente foi verificada pela confiabilidade composta (CR) e pela variância média extraída (AVE); e a validade discriminante através da comparação da variância média extraída (AVE) com o

³⁴ Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>

³⁵ Os alunos eram orientados que não havia a obrigatoriedade de se identificarem nos questionários, mas, caso o fizessem, haveria um sigilo em relação a esses dados.

quadrado da máxima variância compartilhada (MSV) e média dos quadrados das variâncias compartilhadas (ASV).

Hair *et al.* (2009) sugerem os seguintes critérios para a validação:

a) Confiabilidade:

- i. Alfa de Cronbach $> 0,7$
- ii. CR $> 0,7$.

b) Validade Convergente:

- i. CR $> 0,70$;
- ii. AVE $> 0,5$.

c) Validade Discriminante:

- i. MSV $< AVE$;
- ii. ASV $< AVE$;
- iii. $\sqrt{AVE} >$ Correlação entre o constructo e os demais.

Para as comparações de grupo, buscou-se comparar grupos segundo as dimensões criadas para o sentimento de pertença. Nesse caso, foram utilizados dois testes: teste Mann-Whitney, aplicado para comparar dois grupos, e teste Kruskal-Wallis, quando há mais de dois grupos. Ambos são testes não paramétricos e não fazem suposições acerca da distribuição dos dados. O nível de significância fixado para todos os testes foi de 5%. Assim, quando p-valor obtido for menor do que 0,05, rejeita-se a hipótese de igualdade entre os grupos.

As análises de comparação foram realizadas a partir das variáveis, apresentadas anteriormente, relacionadas com os fatores identificados no instrumento para levantamento do sentido de pertença. Já as análises de correlação foram realizadas entre os fatores do instrumento de pertença, de suporte social (SSA) e de saúde mental (SDQ).

3.4.5.2. Análise de Conteúdo

Segundo Bardin (2011, p. 37) a análise de conteúdo é composta por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Ou seja, é um conjunto de instrumentos metodológicos aplicáveis a discursos extremamente diversificados (BARDIN, 2011).

No conjunto de técnicas da análise de conteúdo, para este estudo, será utilizada a análise categorial, que funciona através do desmembramento do texto em unidades, em categorias.

As diferentes fases da análise de conteúdo são organizadas a partir de três pontos principais: a) a pré-análise; b) a exploração do material e; c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011, p. 125).

A pré-análise consiste na organização propriamente dita que tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais de modo a organizar um esquema preciso nas próximas etapas. Esta fase tem como metas a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que possam fundamentar a interpretação final dos dados. Importa ressaltar que tais fatores não seguem, obrigatoriamente, uma ordem cronológica, embora estejam estritamente ligados (BARDIN, 2011).

A exploração do material consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração das regras que foram previamente formuladas.

Já no tratamento dos resultados obtidos e interpretação, os resultados devem ser tratados de modo a tornarem-se significativos e válidos (BARDIN, 2011).

3.4.5.2.1. Princípios da categorização

Bardin (2011) afirma que a categorização pode ser entendida como uma ação de classificação de elementos que constituem um conjunto por diferenciação e por reagrupamentos, a partir de critérios previamente definidos. De acordo com a autora, “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2011, p. 147).

De acordo com Bardin (2011), o critério de categorização pode se dar das seguintes maneiras:

- a) Semântico: categorias temáticas, ou seja, todos os temas semelhantes ficam agrupados a partir da sua temática;
- b) Sintático: agrupamento a partir de verbos ou adjetivos, por exemplo;
- c) Léxico: as categorias ocorrem a partir da classificação das palavras em relação ao seu sentido, onde há o emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos;
- d) Expressivo: classificação das categorias a partir das suas expressões. Por exemplo, categorias que classificam as diversas dificuldades emocionais.

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam em outros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior (BARDIN, 2011, p. 148).

A categorização deve comportar duas etapas, a saber: o inventário, que consiste em isolar os elementos e a classificação, que reparte os elementos e procura uma certa organização nas mensagens (BARDIN, 2011).

Assim, a categorização tem como primeiro objetivo “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”, ou seja, a categorização pode ser compreendida como a “passagem de dados brutos a dados organizados” (BARDIN, 2011, p. 149).

Para Bardin (2011, p. 149 e 150) existem as boas e más categorias e, para que sejam consideradas boas, as categorias devem possuir algumas qualidades:

- A exclusão mútua: construção das categorias de modo que um elemento não possa ter dois ou mais aspectos que possibilitem a ele ser classificado em duas ou mais categorias;
- A homogeneidade: um único princípio de classificação deve direcionar a sua organização, ou seja, “num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registro e uma dimensão de análise”;
- A pertinência: a categoria se faz pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido. Para isso, o sistema de categorias deve levar em consideração as intenções da investigação, as questões do pesquisador e/ou corresponder às características das mensagens;
- A objetividade e a fidelidade: “as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grade categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises”;
- A produtividade: “um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos”.

Dessa maneira, para este estudo, foi realizada a elaboração de categorias a partir de uma ideia síntese, que serão apresentadas nos resultados e podem ser consultadas, na íntegra, no Apêndice 5.

3.4.5.3. Parâmetros para a discussão dos resultados

A literatura utilizada para a construção do referencial teórico deste estudo possibilitou o destaque de alguns parâmetros para a discussão dos resultados encontrados a partir dos questionários utilizados para a coleta de dados.

A partir disso, resgata-se o sentido de pertença sob as duas perspectivas abordadas anteriormente: a sociológica, que traz uma prerrogativa dos indivíduos em comunidade, que alcançam o reconhecimento social, o sentimento de segurança social e a força coletiva de grupos ao se empoderarem do sentido de pertença; e a psicológica, que trata de um sentimento afetivo interno que se constitui na relação entre o sujeito e o outro, com reconhecimento de papéis e funções, além da aceitação do indivíduo em determinado grupo social, consolidando a experiência de sentir-se aceito, necessário e valorizado pelo grupo (ESCOBAR; TORRES, 2014; OTTONE; SOJO, 2007).

Assim, os parâmetros utilizados para a discussão dos resultados do presente estudo são:

a) O papel das relações interpessoais no sentido de pertença escolar:

Este parâmetro foi utilizado para abordar as questões abordadas pela literatura que dizem respeito às relações com os colegas e pares, ou seja, o conjunto de relatos e experiências dos estudantes no que concerne à relação de pertencimento com o grupo, ou à ausência dela, partindo do princípio de que existe a possibilidade de os estudantes desenvolverem um sentido de pertença forte com seus colegas, sem que haja a necessidade de também o fazerem com a instituição à qual estão vinculados e que a compreensão do sentido de pertença pode demandar que as individualidades dos sujeitos sejam consideradas, afastando as perspectivas de agrupamentos homogêneos (ESCOBAR; TORRES, 2014; OTTONE; SOJO, 2007). As relações com os professores e profissionais da escola também estão contempladas neste tópico.

Compreende também o conjunto de experiências vivenciadas pelos adolescentes em relação ao seu grupo social, partindo do princípio segundo o qual a aceitação, ou não, do estudante em relação ao seu grupo interfere de maneira a representar um problema bastante significativo na consolidação do sentido de pertença escolar, o que pode ocasionar perda de rendimento acadêmico e exasperação das relações sociais (ESCOBAR; TORRES, 2014). Outros autores sugerem que o sentido de pertença escolar do adolescente teria mais ou menos consolidação dependendo das características de suas interações sociais (JUVONEN, 2006).

Além disso, o parâmetro aborda, ainda, as questões relacionadas ao ambiente escolar, onde se compreende a premissa segundo a qual um ambiente escolar seguro se faz importante para o desenvolvimento do sentido de pertença escolar, em oposição aos contextos escolares identificados em pesquisas atuais, que registram índices crescentes de agressão e bullying, que podem levar a uma diminuição importante no sentido de pertença do adolescente à escola, a queda do rendimento acadêmico, a potencialização do sofrimento psíquico e a evasão escolar (FINN, 1993; NORWALK *et al.*, 2016; OSTERMAN, 2000).

b) Dinâmica e organização das atividades escolares

Neste parâmetro serão discutidas as atividades didáticas e de rotina dos adolescentes na escola, assim como as atividades extracurriculares. Dessa maneira, uma das questões abordadas aqui faz referência ao engajamento dos adolescentes com o processo de aprendizagem, que compreende o conjunto de relatos e experiências dos estudantes sobre o engajamento com a escola e com seu processo de aprendizagem – a partir da percepção acerca de fatores como acolhimento, respeito, apoio e escuta –, considerando que o processo de aprendizagem depende diretamente das relações pessoais e acadêmicas que são estabelecidas na escola e do ambiente social e acadêmico que lhes é oferecido (QUARESMA; ZAMORANO, 2016; GONZÁLEZ, 2015; JUVONEN, 2006).

A outra questão trata do currículo escolar, que compreende o conjunto de experiências relativas e/ou percebidas pelos estudantes acerca da forma como o currículo escolar está estruturado e ofertado, considerando como fatores determinantes à experiência de aprendizagem, metodologias aplicadas, atividades desenvolvidas, entre outros (GONZÁLEZ, 2015; ESCOBAR; TORRES, 2014).

E o último tema abordado neste tópico, diz respeito às atividades extracurriculares oferecidas pela escola, que compreende as experiências e percepções dos estudantes sobre a importância da participação nessas atividades como possibilidade de desenvolvimento ou aumento do sentido de pertença escolar, entendendo a escola como uma comunidade onde atuam diferentes atores educativos que ocupam parte do tempo na vida do adolescente (QUARESMA; ZAMORANO, 2016).

c) Percepção de si no ambiente/contexto escolar:

Para este parâmetro, pretendeu-se discutir a experiência escolar dos adolescentes que compreende o conjunto de experiências, positivas e negativas, vivenciadas pelo adolescente em seu processo escolar, sob a luz de literatura que considera que o envolvimento e o

interesse do adolescente em seu processo de escolarização podem representar a continuidade no estudo e finalização da formação (GONZÁLEZ, 2015).

d) Apoio Social percebido:

Este parâmetro compreende o conjunto de experiências positivas e negativas vivenciadas pelo adolescente, no que concerne a suas relações interpessoais, considerando estas como espaços importantes de experimentação, e que o empobrecimento das relações nessa fase da vida pode desencadear dificuldades socioemocionais e, conseqüentemente, sofrimento psíquico intenso (MARTURANO; ELIAS; CAMPOS, 2013; CAMPOLINA, 2007; ANTUNES; FONTAINE, 1995).

e) Saúde Mental Infantojuvenil:

Neste último parâmetro estão contidas as discussões acerca das questões relacionadas ao sofrimento psíquico e a saúde mental dos adolescentes apontadas por eles nas respostas do Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ) e nas questões abertas da ferramenta 'O que funciona para você?'. As questões discutidas nesse parâmetro compreendem toda a identificação dos adolescentes com as vivências pertinentes ao processo de aprendizagem e às relações interpessoais que façam alguma referência ou identificação com situações que estejam relacionadas a condições emocionais e psíquicas.

4. Resultados

Nesta seção, serão apresentados os resultados dos quatro questionários respondidos pelos participantes, na seguinte ordem: 4.1. Formulário de caracterização sociodemográfica; 4.2. Resultados quantitativos descritivos e qualitativos do questionário ‘O que funciona para você? Dificuldades e apoio na escola’; 4.3 Resultados descritivos dos instrumentos ‘*Social Support Appraisals (SSA)*’ e ‘Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ)’; 4.4. A construção estatística do questionário ‘O que funciona para você? Dificuldades e apoio na escola’; 4.5. Resultados das análises de comparação; e 4.6. Resultados de correlação.

4.1. *Formulário de caracterização sociodemográfico*

Apresenta-se, na Tabela 7, a caracterização geral da amostra de acordo com as seguintes variáveis: se o entrevistado se identificou, gênero, idade, escola, ano que está cursando, há quanto tempo estuda na escola e se o aluno já repetiu de ano.

De modo geral, observa-se que 73,7% dos alunos optaram por se identificar, 69% se reconhecem como do gênero feminino, 59,1% têm 14 anos de idade, 44,4% está vinculado à escola A, 62,6% cursa o 8º ano, 69% está na escola entre 7 e 9 anos e 95,9% nunca repetiu de ano.

Dado que a variável que mede o tempo que o adolescente está na escola possui muitas classes, criou-se uma nova categorização desta variável considerando os percentis 25% e 75%, apresentados na Tabela 8. Nesse caso, nota-se que o percentil 25% é 6 anos e o 75% 8 anos. Com isso, foram criadas três faixas para essa variável: até 6 anos, entre 7 e 8 anos e maior que 8 anos, de modo que essa nova categorização facilite a análise dessa variável.

Tabela 7 – Caracterização da amostra

		N	%
Se identificou?	Não	45	26,3
	Sim	126	73,7
Gênero	Masculino	49	28,7
	Feminino	118	69,0
	Não respondeu	4	2,3
Idade	13 anos	46	26,9
	14 anos	101	59,1
	15 anos	23	13,5
	16 anos	1	0,6
Escola	A	76	44,4
	B	18	10,5
	C	3	1,8
	D	30	17,5
	E	44	25,7
Ano que está cursando	8º ano	107	62,6
	9º ano	62	36,3
	Não respondeu	2	1,2
Há quanto tempo estuda na escola	Menos de 1 ano	11	6,4
	1 ano	3	1,8
	2 anos	5	2,9
	3 anos	9	5,3
	4 anos	5	2,9
	5 anos	8	4,7
	6 anos	9	5,3
	7 anos	14	8,2
	8 anos	74	43,3
	9 anos	30	17,5
	10 anos	1	0,6
Há quanto tempo estuda na escola (categorizado)	Não respondeu	2	1,2
	Até 6 anos	50	29,2
	Entre 7 e 8 anos	88	51,5
	Maior que 8 anos	31	18,1
Já repetiu de ano?	Sim	7	4,1
	Não	164	95,9

Autoria própria.

Tabela 8 – Percentis observados para há quanto tempo estuda na escola (considerando menor que um ano como 0,5 anos)

5%	10%	25%	50%	75%	90%	95%
0,5	2	6	8	8	9	9

Autoria própria.

Em relação à identificação, os adolescentes foram informados pela pesquisadora de que não precisariam se identificar nos questionários, no entanto, receberam a garantia de que, caso optassem por se identificar, teriam suas identidades mantidas em sigilo.

Nota-se que, ainda que a identificação não fosse obrigatória, a maioria dos alunos optou por se identificar, ou seja, 73,7%, que representa 126 alunos. Alguns alunos, ainda que não tenham se identificado no questionário sociodemográfico, acabaram por se identificar no SSA e/ou no SDQ, mas essas identificações não foram consideradas nos resultados.

Quanto ao gênero, dos 171 alunos, 118 se identificaram como feminino, 49 masculinos e 4 alunos não responderam à questão. Como já citado anteriormente, além de masculino e feminino, o questionário apresentava a opção ‘outro’, a fim de contemplar a diversidade, no entanto, nenhum adolescente assinalou essa alternativa. Entre os alunos que se identificaram como masculino, um aluno acrescentou uma observação de “Homem Trans”.

Em relação à idade dos participantes, a proposta do estudo era a participação de adolescentes entre 13 e 15 anos. No entanto, como também era critério que estes estivessem matriculados regularmente no 8º ou 9º ano do ensino Fundamental, considerou-se um único adolescente com 16 anos, visto que seguia o critério da matrícula (estava no 9º ano), porém, havia repetido um ano anteriormente. Para os demais, nota-se que 101 deles (59,1%) estavam com 14 anos no momento da pesquisa, seguidos por 46 com 13 anos (26,9%) e 23 adolescentes com 15 anos (13,5%).

Quanto ao ano que estavam cursando no momento da pesquisa, verifica-se nos resultados apresentados na Tabela 7, que a maior parte dos participantes cursava o 8º ano quando a pesquisa foi realizada, ou seja, 107 adolescentes do total. Do 9º ano participaram 62 adolescentes e dois participantes não responderam à questão.

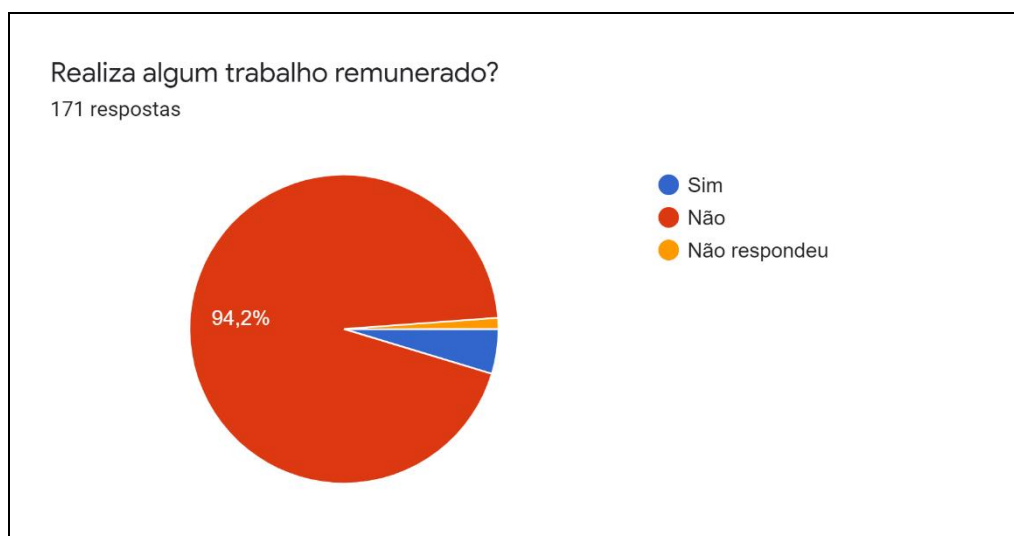
Sobre o tempo em que estudam na escola atual nota-se que a maioria dos participantes estuda no mesmo local entre oito e nove anos (43,3% e 17,5% respectivamente), o que representa que permaneceram toda a trajetória do Ensino Fundamental na mesma escola, conhecendo todo o corpo docente e os funcionários da mesma.

Ainda é possível observar que 50 adolescentes estudam na mesma escola até seis anos (29,3%); 88 adolescentes, entre 7 e 8 anos (51,5%); 31 estão na mesma escola há mais de 8 anos (18,1%) e somente dois adolescentes não responderam ao questionamento (1,2%).

Observa-se, também, que 164 dos 171 participantes nunca repetiram de ano, o que representa um total de 95,9%. Somente 7 adolescentes (4,1%) referiram ter repetido de ano: dois repetiram o 3º ano; um repetiu o 4º ano; um o 5º ano; um o 6º ano e dois o 8º ano. Dentre esses, dois adolescentes são estudantes da Escola A; um estuda na Escola D e quatro na Escola E.

Questões sobre relação de trabalho, atividades realizadas fora da escola, composição familiar e obtenção da renda familiar também foram levantadas nesse instrumento. Sobre a relação com o trabalho, os adolescentes foram questionados se exercem e/ou se já exerceram trabalho remunerado anteriormente e as respostas estão ilustradas nos Gráficos 3 e 4, a seguir:

Gráfico 3 – Porcentagem de adolescentes que exercem trabalho remunerado



A maioria dos adolescentes (94,2%) referiu não exercer qualquer atividade remunerada. Apenas oito participantes (4,7%) relataram trabalhar e os locais/profissões referidas foram: marcenaria, hamburgueria, salão de beleza, aulas de música, secretária, frete, agendamento SUS (Serviço Único de Saúde) e venda de geladinhos. Um adolescente disse trabalhar com o pai, às vezes, mas não afirmou remuneração. Dois não responderam.

Os horários de trabalho variam conforme descrito na Tabela 9, a seguir:

Tabela 9 – Horários de trabalho de acordo com o local/profissão

Local de Trabalho/Profissão	Horário de Trabalho
Marcenaria	Finais de semana e feriados
Hamburgueria	De segunda a sexta-feira, das 19h às 21h40
Salão de beleza	De terça a sábado, das 13h às 19h
Aulas de música	Às quintas-feiras, das 17h às 18h
Secretária	De segunda a sexta-feira, das 14h às 18h
Frete	Variados
Agendamento SUS	De segunda a sexta-feira das 14h às 20h
Venda de geladinhos	Quando tem

Autoria Própria.

Quanto a já ter trabalhado anteriormente:

Gráfico 4 – Porcentagem de adolescentes que já exerceram trabalho remunerado anteriormente

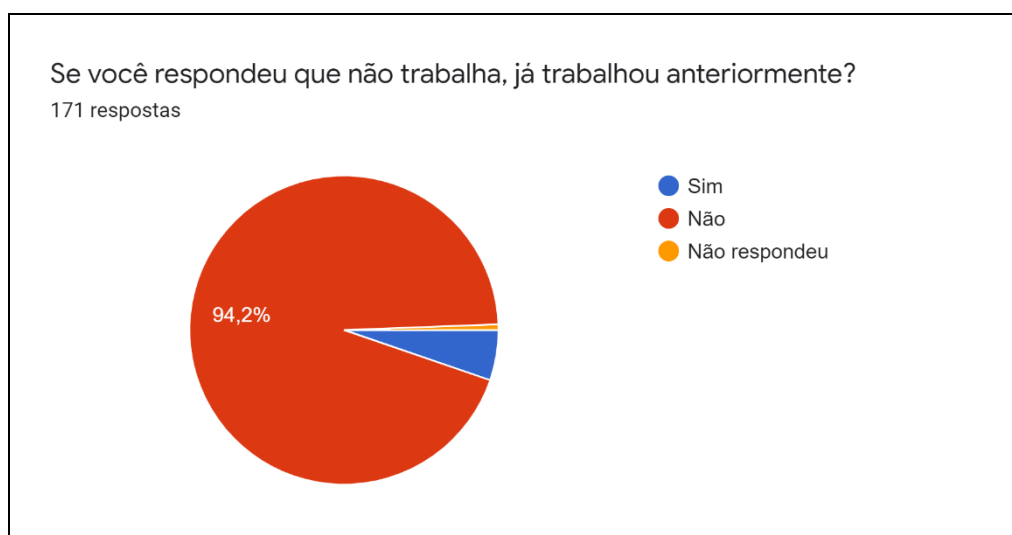


Gráfico Google Forms.

A maioria dos participantes referiu nunca ter exercido trabalho remunerado. Isso representa que 94,2% dos adolescentes conseguem se dedicar exclusivamente aos estudos. Nove adolescentes responderam já terem exercido atividade remunerada anterior (5,3%) e um não respondeu.

Dentre as atividades já realizadas pelos adolescentes, encontram-se: atividades “braçais” (ferro velho, construção, carpir terreno etc), maquiador, monitor de brinquedos, auxiliar de ótica, cuidadora de criança, pintura, entrega de revista e entregador. Um adolescente referiu que trabalhou com o pai, remunerado, mas não discriminou o trabalho que realizava.

Uma outra pergunta estava relacionada a outras atividades que os alunos desenvolviam no dia a dia. Por ser uma pergunta aberta surgiram diversas atividades que foram categorizadas. Assim, 11 categorias foram estruturadas e serão apresentadas com as respectivas atividades na Tabela 10, a seguir:

Tabela 10 – Atividades referidas pelos adolescentes no dia-a-dia

Categoria	Qtde. Referências	Atividades referidas
Cursos³⁶	82	Informática, Teatro, Aulas de Ética, Matemática, Cursinho para ETEC, Libras, Maquiagem, Coaching, manicure, Robótica, Escudeiro, Militar, Pintura, Canto, Aula de idioma, Inglês, Estudo de língua por aplicativo.
Esporte e Atividade Física	76	Treino ³⁷ , Basquete, Handebol, Vôlei, Natação, Futebol, Capoeira, Rugby, Futsal, Skate, Patinação, Academia, Caminhada, Crossfit, Dança, Joga bola, Anda de bicicleta, Pilates, Treinos físicos, Ginástica Multifuncional.
Lazer	37	Assiste televisão, Brinca, Passeia, Lê, Mexe no celular, Joga videogame, Joga jogos eletrônicos, Sesc, Passeia com cachorro, Brinca com cachorro, Vê vídeos, Lê livros, Encontra amigos, Sai com amigos, Escreve poemas, Escuta música, Mexe no computador, Desenha.
Atividades domésticas	29	Ajuda em casa, cuida de alguém (irmã, irmão, primo, sobrinho, avó), Arruma a casa, Limpa a casa, Ajuda os pais no trabalho, tarefas domésticas.
Tarefas escolares	14	Estuda, Faz lição, Reforço escolar, Projeto de Iniciação Científica, AEE ³⁸ .
Música	13	Toca instrumento, Teclado, Fanfarra, Violino, Bateria, Violão, Orquestra, Contrabaixo acústico.
Autocuidado	10	Psicoterapia, Acupuntura, Hidroterapia, Fisioterapia.
Religião	8	Catequese, Vai à igreja.
Outros	8	Parlamento Jovem, Fica em casa, Dorme, Descansa, Ajuda pessoas com necessidades, Não faz nada.

Autoria própria.

³⁶ Alguns alunos referiram fazer curso, mas não disseram quais.

³⁷ Alguns alunos também não discriminaram o esporte que treinam.

³⁸ Atendimento Educacional Especializado

Dentre as atividades relatadas, a Tabela 11, a seguir, identifica quantas atividades, dentre as descritas acima, os adolescentes referem realizar:

Tabela 11 – Número de atividades que os adolescentes referem realizar

	N	%
1 atividade	59	34,5
2 atividades	47	27,5
3 ou mais atividades	36	21
Refere não fazer nada ou não respondeu	29	17
	171	100

Autoria Própria.

Os participantes também foram questionados sobre a composição familiar e foi possível identificar diversas composições diferentes. As mais citadas estão discriminadas na Tabela 12, a seguir:

Tabela 12 – Composições familiares mais citadas

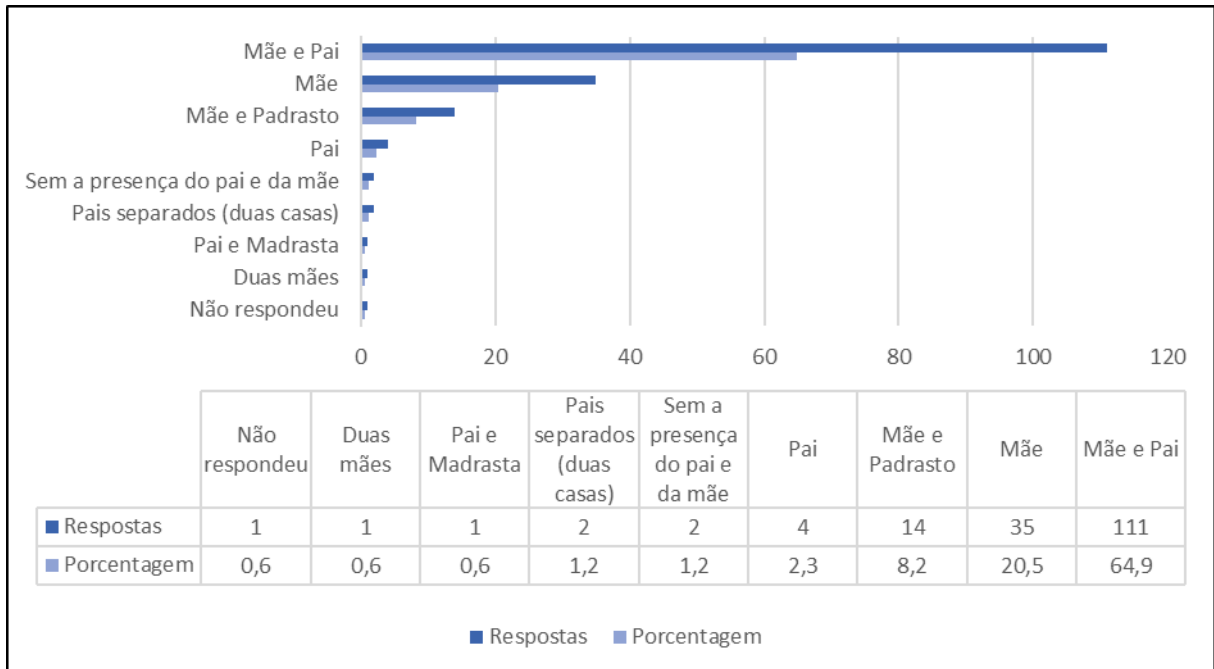
	N	%
Mãe, Pai e irmãos	55	32,2
Mãe, Pai	31	18,1
Mãe e irmãos	13	7,6
Mãe	8	4,7
Mãe, Padrasto e irmãos	8	4,7
Mãe e avós	7	4,1
Mãe, irmãos e avós	4	2,3
Mãe, Padrasto	4	2,3
Mãe, Pai e avós	4	2,3
Outras configurações	36	21,1
Não respondeu	1	0,6
Total	171	100

Autoria própria.

De acordo com a tabela, 55 adolescentes vivem com os pais e irmãos e 31 somente com os pais. Um total de 36 participantes destacou outras configurações familiares compostas por outros membros da família, como tios, cunhados, primos e sobrinhos. Um adolescente referiu morar com duas mães e irmãos; dois adolescentes não moram com os pais, mas com avós e primos; dois adolescentes possuem os pais separados e se dividem entre duas casas e um adolescente não respondeu.

Percebe-se ainda, que a maioria dos alunos vive com a mãe e o pai e que a mãe está presente na maioria dos lares dos alunos participantes, como ilustra o Gráfico 5:

Gráfico 5 – Porcentagem de genitores que compõem as famílias

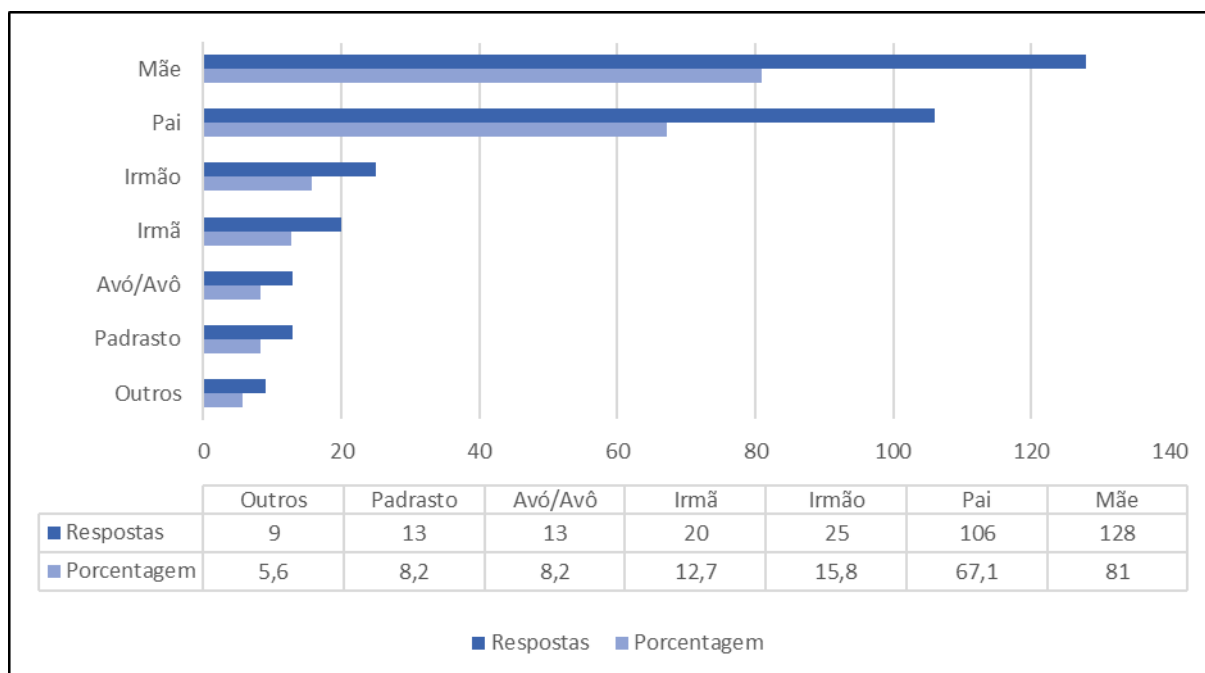


Autoria Própria.

Todos os adolescentes responderam a essa questão e 111 deles vivem com o pai e com a mãe, o que representa 64,9% do total de participantes. Aqueles que vivem com a presença da mãe e outros familiares, representam 35 alunos (20,5%).

Sobre renda familiar, os alunos apontaram as pessoas da família que exercem atividade remunerada, como ilustra o Gráfico 6:

Gráfico 6 – Pessoas que exercem trabalho remunerado na família



Autoria Própria.

A questão abordada também permitia que o adolescente assinalasse mais de uma alternativa. Dos 158 participantes que responderam a esta pergunta, a ‘Mãe’ foi citada 128 vezes, seguida pelo ‘Pai’, citado 106 vezes. Os irmãos foram apontados 45 vezes, avós e padrasto apareceram 13 vezes cada e outros familiares foram marcados nove vezes (cunhado, tio, tia e primos). Assim, de acordo com as respostas obtidas, é possível perceber que, de modo geral, o pai e mãe são os principais responsáveis pela renda familiar.

Nesta subseção foram apresentados os dados decorrentes do questionário sociodemográfico respondido pelos adolescentes. Os resultados revelam que, dos 171 participantes, 118 foram meninas, 101 tinham 14 anos, 107 cursavam o 8º ano e 119 estudavam na mesma escola há 7 anos ou mais. Apenas oito adolescentes referiram realizar atividade remunerada, 142 relatam realizar ao menos uma atividade fora do horário escolar, 86 vivem com o pai e com a mãe, assim como estes representam as principais fontes de renda familiar. Na próxima subseção, serão apresentados os dados quantitativos e qualitativos do questionário ‘O que funciona para você? Dificuldades e apoio na escola’.

4.2. Resultados quantitativos descritivos e resultados qualitativos do questionário ‘O que funciona para você? Dificuldades e apoio na escola’

O questionário denominado “O que funciona para você? Dificuldades e apoio na escola”, tem por objetivo identificar o sentimento de pertença percebido por adolescentes na escola, a partir de avaliação das diferentes experiências desse contexto.

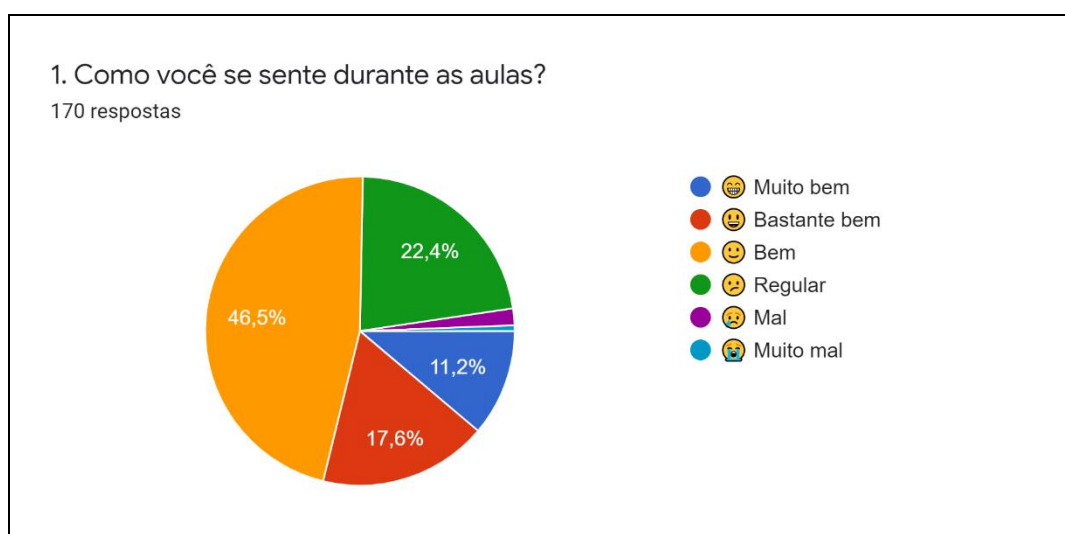
Os resultados serão apresentados de acordo com os quatro blocos do instrumento, a saber: ‘Como você se sente em diferentes momentos e lugares’, ‘Como você se sente de acordo com as diferentes formas de trabalhar em aula’, ‘Como você se sente na escola’ e ‘Para saber mais...’.

A seguir serão apresentados os dados descritivos decorrentes dos resultados da pesquisa. Assim como com as escolas, os alunos foram numerados aleatoriamente e estão categorizados de A001 a A171. Todos os comentários dos alunos nas questões abertas foram mantidos na escrita original, inclusive com os erros ortográficos, a fim de manter a originalidade do texto, que foi documentado de forma escrita.

4.2.1. BLOCO 1 – Como você se sente em diferentes momentos e lugares

O questionário inicia perguntando aos adolescentes como eles se sentem durante as aulas e as respostas podem ser observadas no Gráfico 7, abaixo:

Gráfico 7 – Como os adolescentes se sentem durante as aulas



A maior parte dos adolescentes refere se sentir ‘Bem’, representando 46,5% do total (79 alunos), seguido por 38 adolescentes que referem se sentir ‘Regular’ (22,4%) durante as aulas; 30 adolescentes referiram se sentir ‘Bastante bem’ (17,6%) e 19 adolescentes, ‘Muito bem’ (11,2%). Três adolescentes (1,8%) referiram sentir-se ‘Mal’ durante as aulas, um ‘Muito mal’ (0,6%) e um adolescente não respondeu.

Assim, identifica-se que a maioria dos participantes (128) se encontra entre aqueles que se sentem ‘Muito bem’, ‘Bastante bem’ ou ‘Bem’ durante as aulas.

Em relação a esta questão, seis participantes utilizaram o espaço disponível para complementar as respostas objetivas e dizer o que os fazia se sentir bem nas aulas ou não. Dois comentaram sobre as dificuldades que encontram em sala relacionadas ao barulho dos colegas e à falta de respeito entre os colegas de sala e com o professor, como ilustram os comentários a seguir:

[...] gostaria que fosse melhor o silencio da sala de aula, a educação com o próprio aluno e os alunos com os professores (A019).

[...] não coloquei ‘muito bem’ [nesta questão] como nas outras pelo fato da agitação dos alunos em aulas (A031).

Um adolescente falou sobre as atitudes de alguns professores em relação a ele:

Algumas aulas me sinto bem, outras não mas é mais pelo fato de alguns professores terem atitude errada comigo (A142).

E outros três relataram sentimentos de exclusão e cansaço em sala de aula, além de não se sentirem bem em alguns dias:

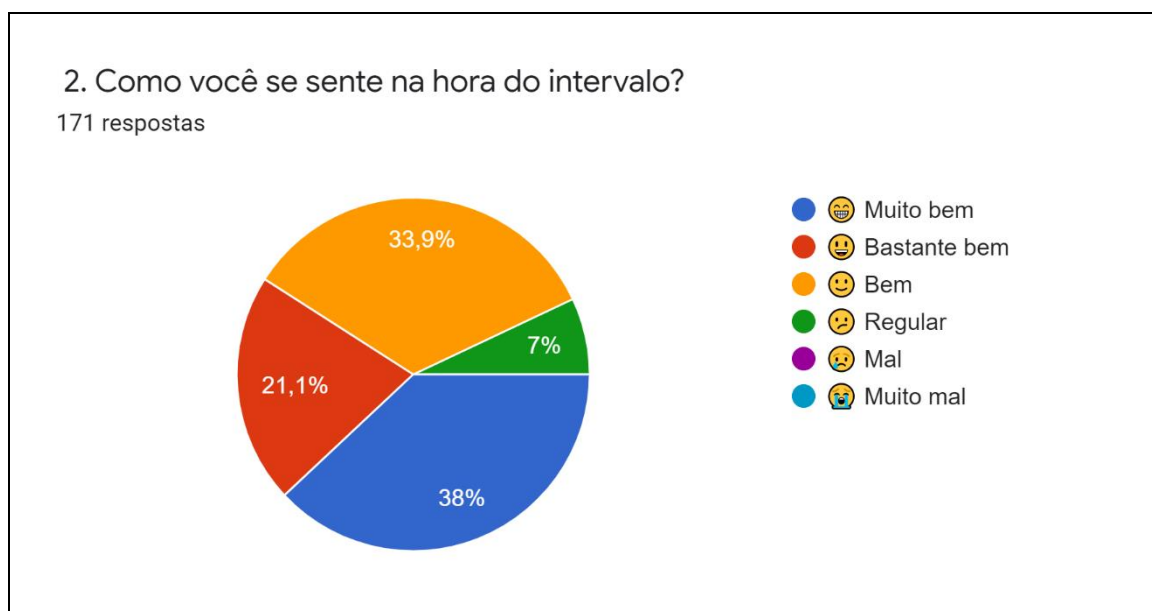
Ultimamente me sinto excluída dos meus amigos, principalmente em sala de aula (A023).

[...] depende muito do dia tem que eu me sinto um lixo não consigo fazer nada direito (A044).

Às vezes me sinto cansada de mais e com uma vontade tremenda de ir embora, deitar e sumir (isso durante as aulas) (A079).

Os participantes também foram questionados sobre seus sentimentos na hora do intervalo e as respostas estão ilustradas no Gráfico 8, a seguir:

Gráfico 8 – Como os adolescentes se sentem durante o intervalo



Observa-se que as respostas dos adolescentes em relação ao horário do intervalo se apresentam, de modo geral, muito positivas, de modo que 65 adolescentes (38%) sentem-se ‘Muito bem’, 58 adolescentes (33,9%) sentem-se ‘Bem’, 36 adolescentes (21,1%) sentem-se ‘Bastante bem’ e apenas 12 adolescentes (7%) referiram sentir-se ‘Regular’ durante o intervalo.

Cinco participantes comentaram essa questão, sendo que três reafirmaram que se sentem bem durante o intervalo, principalmente por estarem com os amigos e chegaram a fazer sugestão de acréscimo ao horário, conforme apresentado nos exemplos abaixo:

Gostaria de contar que me sinto muito bem na hora do intervalo porem gostaria muito que o tempo dele fosse 30 minutos e não 20 minutos (A076).

Eu me sinto bem no intervalo já que estou com os meus amigos (eles são de outras classes) (A143).

Dois adolescentes, no entanto, referiram que o intervalo é um momento de solidão:

No intervalo às vezes sinto que estou sozinha e acabo me chateando (A043).

[...] eu coloquei regular pois me sinto sozinha (A128).

Em relação à merenda, os participantes foram orientados a responder sobre seus sentimentos somente se costumassem comer na escola. Dessa maneira, 143 responderam a essa questão e o resultado está representado pelo Gráfico 9, a seguir:

Gráfico 9 – Como os adolescentes se sentem durante a merenda

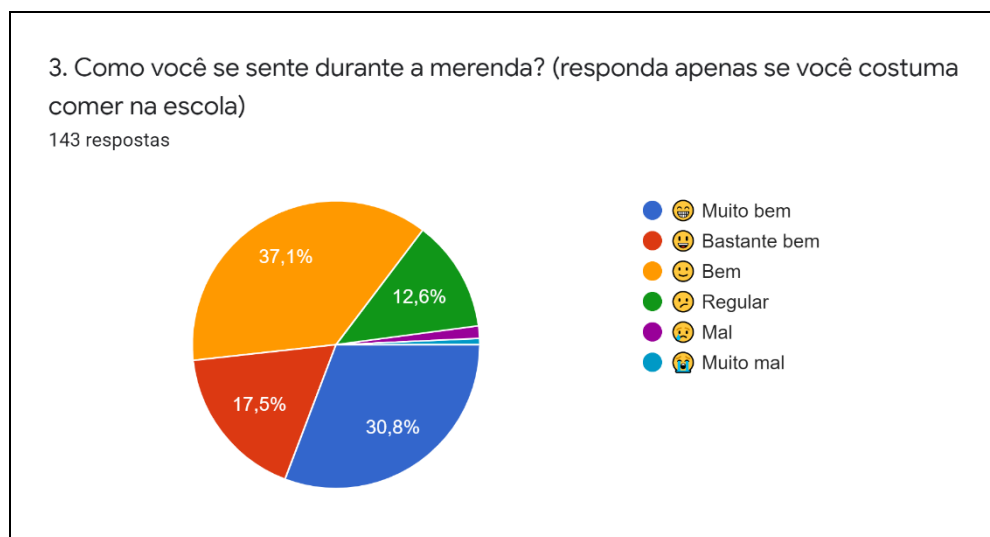


Gráfico Google Forms.

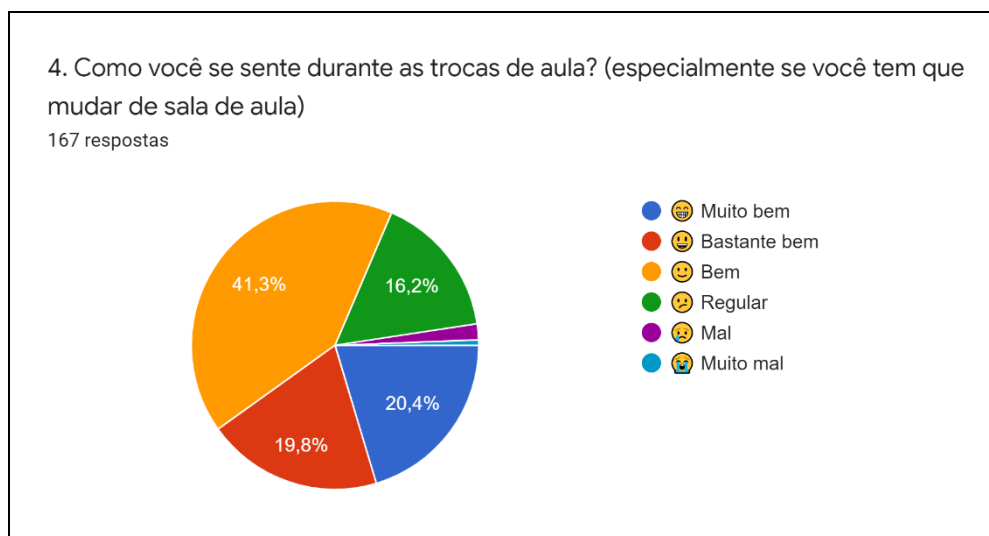
De acordo com a representação do Gráfico 9, 37,1% dos adolescentes dizem se sentir ‘Bem’ durante a merenda (53 adolescentes); 30,8% refere se sentir ‘Muito bem’ (44 adolescentes); 17,5%, ‘Bastante bem’ (25 adolescentes) e 12,6% diz se sentir ‘Regular’. O gráfico apresenta ainda que dois adolescentes disseram se sentir ‘Mal’ (1,4%), um adolescente referiu se sentir ‘Muito mal’ (0,7%) e 28 adolescentes não responderam à questão.

Dois participantes utilizaram o espaço aberto para reforçarem que gostam do horário da merenda pelo fato de gostarem de comer:

Eu me sinto durante a merenda muito bem, pois eu amo comer (A165).

Sobre os sentimentos durante as trocas de aulas, onde os adolescentes precisam mudar de sala, o Gráfico 10 ilustra as respostas dos mesmos:

Gráfico 10 – Como os adolescentes se sentem durante as trocas de aula



Observa-se que 69 adolescentes dizem se sentir ‘Bem’ durante as trocas de aulas (41,3%); 34 adolescentes referem se sentir ‘Muito bem’ (20,4%); 33 adolescentes, ‘Bastante bem’ (19,8%) e 27 adolescentes dizem se sentir ‘Regular’ nesse momento (16,2%). Três adolescentes referiram sentir-se ‘Mal’ (1,8%) e um adolescente, ‘Muito mal’ (0,6%). Quatro adolescentes não responderam a essa questão.

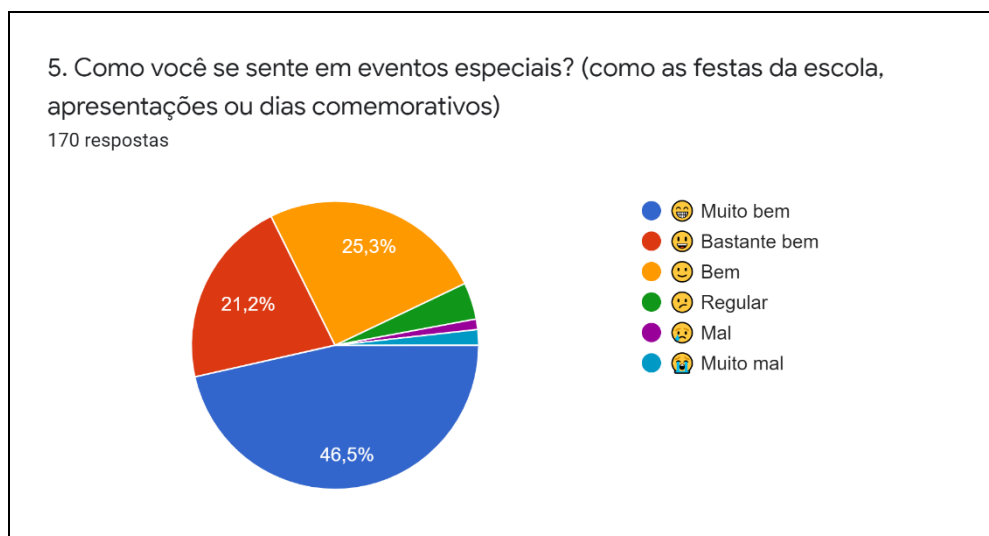
Alguns participantes optaram por comentar essa questão, buscando justificar a resposta. Dos cinco estudantes que comentaram, observou-se que os incômodos ganham destaque, como ilustram os comentários abaixo:

[...] sobre a troca de aula me sinto brava, pois as pessoas ficam na porta e gritam mais que o normal (A104).

Na troca de aula é meio chato pois as vezes eu fico esbarrando nas pessoas, que é muito (A165).

Os participantes também foram questionados sobre seus sentimentos em eventos especiais da escola, como festas, apresentações e datas comemorativas (Gráfico 11) e sobre como se sentem em excursões e viagens escolares (Gráfico 12), disponibilizados nos gráficos a seguir.

Gráfico 11 – Como os adolescentes se sentem em eventos especiais na escola



O Gráfico 11 aponta que 46,5% dos adolescentes se sentem ‘Muito bem’ nos eventos especiais da escola, o que representa um número de 79 adolescentes, do total de participantes. Em seguida, 25,3% dizem se sentir ‘Bem’ (43 adolescentes) e 21,2%, ‘Bastante bem’ (36 adolescentes). Os adolescentes que referem se sentir ‘Regular’ nessa situação correspondem a 4,1% (7 adolescentes), os que se sentem ‘Mal’, 1,2% (2 adolescentes) e ‘Muito mal’, 1,8% (3 adolescentes). Um adolescente não respondeu à questão.

Oito participantes comentam sobre o que acham dos eventos e descrevem um pouco como se sentem. Os comentários a seguir ilustram que, enquanto alguns demonstram gostar e ver certa importância dos eventos na escola para o desenvolvimento do aluno, outros relatam dificuldades emocionais nessas ocasiões. Alguns referem não participar dos eventos:

Acho que os eventos escolares são muito importantes para a escola (A068).

Queria comentar sobre em eventos especiais, eu gosto muito pois ajuda no desenvolvimento desde o social até o aprendizado (A096).

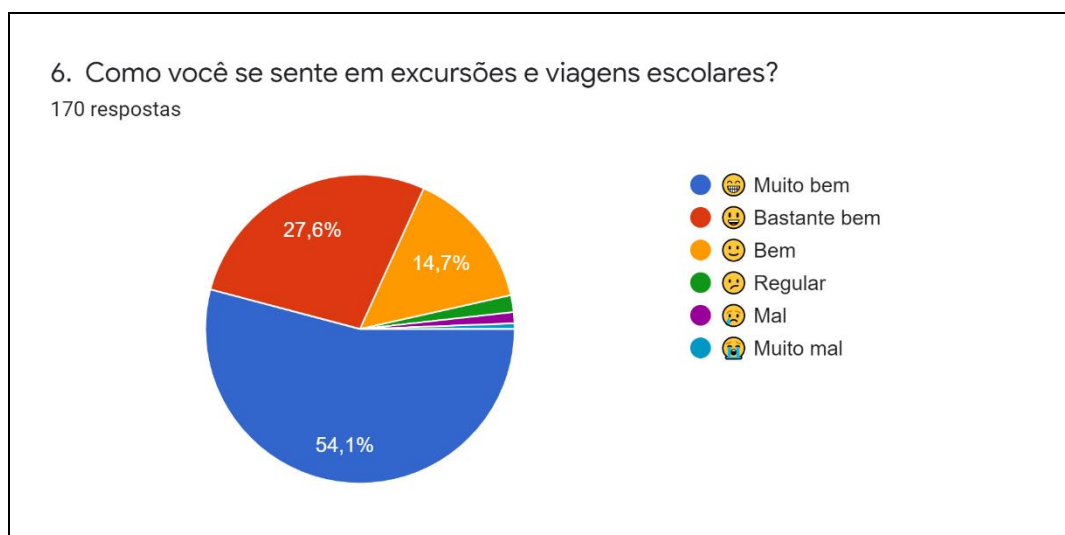
[...] às vezes me sinto mal pois fico nervosa, sou muito introvertida, anti-social e tímida, tímida até demais o que me faz sentir raiva de mim mesma na maioria das vezes por ser assim (A080).

[...] coloquei regular mais por conta das ‘apresentações’ que na maioria das vezes é uma crise emocional (A092)

Eu quase não venho em eventos da escola (A167).

Quanto ao Gráfico 12, a seguir, este representa a resposta dos adolescentes em relação a excursões e viagens escolares.

Gráfico 12 – Como os adolescentes se sentem em excursões e viagens escolares



A maioria dos adolescentes referiu se sentir ‘Muito bem’, o que é representado por 54,1% (92 adolescentes). Em seguida, 27,6% disseram sentir-se ‘Bastante bem’ e 14,7%, ‘Bem’ nessas situações. Três adolescentes referiram sentir-se ‘Regular’ (1,8%); 2 adolescentes, ‘Mal’ (1,2%) e um adolescente, ‘Muito mal’ (0,6%). Um adolescente não respondeu à questão.

Sobre esse tema, ainda, nove alunos consideram que a escola não proporciona muitas oportunidades como eles gostariam, mas, no geral, fazem uma boa avaliação:

Sobre as viagens escolares, a escola não costuma fazer muitas. Mas todas as que nós já tivemos foi boa (A045).

Não fazemos muitos passeios. Mas o que fazemos foram bem legais. Mas todos chamam a atenção de modo muito geral. Não apenas para quem está falando, mas, gritam com todos (A069).

Me sinto ‘bastante bem’ na questão 6 porque não há muitas excursões, mas se tivesse frequentemente seria um ‘muito bem’ (A133).

Quem refere não gostar, também consegue justificar o motivo:

Eu não gosto de viagens escolares, porque nunca tenho dinheiro pra ir (A013).

Por fim, os participantes foram questionados se gostariam de fazer algum comentário ou contar alguma coisa sobre as questões do primeiro bloco ‘Como você se sente em diferentes momentos e lugares’ e 20 adolescentes comentaram a respeito das questões. Observam-se, nos relatos, comentários que expressam dificuldades de diferentes ordens, como relações com os amigos e com a escola de forma geral ou pessoais, e também comentários nos quais os adolescentes referem gostar da escola e se sentir bem, como ilustram os comentários a seguir:

Ultimamente me sinto meio afastada, não converso com os outros igual eu conversava antes (A022).

Eu gosto da minha escola, dos meus amigos, professores e funcionários, me sinto bem aqui e é onde passo grande parte dos meus dias (A024).

Só tenho uma angustia grande, não me sinto bem (A125).

Eu entrei na escola este ano e fui muito bem recepcionada por todos os alunos professores e funcionários (A159).

Me sinto bem na escola, pois recebo apoio. Porém a algumas amizades ‘tóxicas’ (A161).

Os adolescentes também tiveram espaço para falar sobre fatores que dificultavam e que ajudavam nas situações tratadas neste bloco de perguntas. Não era obrigatório que qualquer questão fosse respondida e muitos participantes optaram por deixá-las em branco. Assim, as respostas obtidas em ambas as perguntas foram separadas por categorias e serão apresentadas na sequência.

4.2.1.1. Dificuldades encontradas nas situações de aulas, intervalo, merenda e viagens

No total, 88 participantes responderam a questão aberta que abordava as dificuldades encontradas nas situações abordadas no primeiro bloco do questionário. As respostas foram divididas em dez categorias, conforme Tabela 13, a seguir:

Tabela 13 – Divisão das categorias em relação às dificuldades encontradas nas situações de aulas, intervalo, merenda e viagens

Categoria	Ideia Síntese	Comentários
Dificuldades relacionais	Referem dificuldades que estão ligadas ao modo como se relacionam com as outras pessoas.	19
Dificuldades relacionadas ao comportamento de outros alunos/colegas	Referem que se sentem prejudicados e encontram dificuldades relacionadas ao comportamento dos colegas em sala de aula.	13
Não apresentam qualquer dificuldade	Não fazem referência a qualquer dificuldade.	11
Dificuldades de aprendizagem de forma geral ou referentes a matérias específicas	Referem dificuldades relacionadas à aprendizagem, independente de qual ordem.	10
Outras dificuldades	Referências a dificuldades de diversas ordens	10
Dificuldades relacionadas a sentimentos e emoções	Referem dificuldades que estão relacionadas às emoções e ao modo como percebem as coisas.	9
Dificuldades relacionadas à merenda	Referem dificuldades relacionadas ao horário da merenda ou à merenda em si.	6
Dificuldades de Concentração	Fazem referência às dificuldades de atenção e concentração.	4
Dificuldade de se expor em público	Referência às dificuldades quando precisam apresentar trabalhos ou falar em público, por exemplo.	4
Aspectos positivos da escola	Comentários que não tratam de dificuldades, mas sobre aspectos positivos da escola.	2

Autoria Própria.

Observa-se que algumas categorias apresentam mais comentários, o que não define a relevância dos conteúdos abordados pelos adolescentes. Dessa maneira, optou-se por apresentar todos os resultados ilustrados com alguns comentários considerados mais emblemáticos considerando os objetivos do trabalho.

- *Dificuldades Relacionais*

Nesta categoria foram selecionados os relatos que fazem alguma referência às dificuldades ligadas ao modo como os adolescentes se relacionam com as outras pessoas da escola, sejam colegas, professores ou funcionários. O conteúdo dos relatos trouxe questões que abordavam sentimentos de solidão e isolamento, falta de respeito por parte dos colegas e dificuldade de convivência com os mesmos. Também abordam o relacionamento com funcionários, como os inspetores e a merendeira. Os adolescentes relataram ainda suas

próprias dificuldades de se relacionarem com o outro, principalmente aqueles que não conheciam.

No começo do 4º ano, quando entrei para a escola não tinha amigos e também tinha muita dificuldade de fazer, então ficava sozinha e isso me deixava mal, principalmente no recreio (A050).

Muitas, resumindo, pessoas falsas, maldosas, sem um pingão de consideração ou respeito por outra, comentários ridículos com a intenção de machucar à quem está sendo dirigida (A080).

Aulas em alguns horários vagos onde o professor não passa alguma atividade, alguns colegas de sala se reúnem, eu consigo que enturmar, mas muitas vezes não me encaixo, como se eu não pertencesse a aquele grupo de pessoas, acontece essa sensação também quando estou no intervalo (A095).

No intervalo me sinto um pouco desconfortável pois há muitas pessoas desconhecidas (A166).

Não consigo me adaptar ou fazer amizades, apenas quando alguém vai falar comigo (A171).

- *Dificuldades relacionadas ao comportamento de outros alunos/colegas*

Para esta categoria foram destacados os comentários dos participantes que referiram dificuldades e relataram se sentirem prejudicados com o comportamento dos colegas em sala de aula. Os adolescentes discorreram sobre a agitação dos colegas e o barulho produzido por estes durante a aula, o que acaba por atrapalhar a compreensão do conteúdo durante a explicação do professor. Também abordaram prejuízos e punições que a sala toda recebe em decorrência do comportamento de alguns.

Em aula, como eu já disse, alguns alunos são muito agitados, acaba atrapalhando o rendimento de outros (A031).

Muita conversa entre as aulas atrapalha. Quando a professora está explicando me deixa bravo quando não ficam quietos (A044).

[...] alguns alunos bagunçam muito e a sala sempre toma punição por isso (A059).

Muitas vezes me estresso com o excesso de barulho criado por colegas de sala, apenas (A141).

- *Não apresentam qualquer dificuldade*

Os relatos dos adolescentes que compuseram essa categoria alegaram não encontrar qualquer dificuldade nas questões abordadas nesse primeiro bloco de perguntas.

Nunca tive nenhuma dificuldade em relação a essas coisas (A076).

Não sinto dificuldade nenhuma (A110).

- *Dificuldades de aprendizagem de forma geral ou referentes a matérias específicas*

Nesta categoria foram concentrados os comentários dos participantes que referiram dificuldades relacionadas à aprendizagem, independente de qual ordem. Assim, os adolescentes fizeram referência às notas baixas, às dificuldades de atenção e concentração nas aulas, às matérias que encontram mais dificuldades e aos professores.

Eu tenho bastante dificuldades nas matérias e não tiro muitas notas boas, mais faço tudo. Sou bastante desatenta também nas aulas (A037).

Eu tenho muita dificuldade na escola, sou bem desatenta e isso faz com que eu me prejudique. Sem contar que os professores não nos ajudam 100% com atenção, cuidado e carinho (A048).

Tenho dificuldade em matemática desde o 6º ano, e no resto comecei a me sentir confusa agora, no 8º (A104).

Tenho muita dificuldade no aprendizado da matéria de matemática (A135).

- *Outras dificuldades*

Os comentários destacados para esta categoria, fazem referência a dificuldades de diversas ordens relatadas pelos participantes, que relatam displicência da escola com documentos perdidos, punições generalizadas decorrentes da atitude de um ou mais estudantes, dificuldades relacionadas à visão, falta de atividades para distração nos intervalos, poucas atividades extracurriculares, preconceito e rigidez nas condutas disciplinares.

Normalmente não saímos muito da escola para excursões ou outra atividade extra escolar (A127).

Dificuldade racial (A142).

[...] na verdade eu acho algumas atitudes muito rígidas (às vezes me sinto presa aqui) (A145).

- *Dificuldades relacionadas aos sentimentos e emoções*

Esta categoria agrupou os relatos dos participantes que fizeram referência às dificuldades relacionadas às emoções e ao modo como percebem as coisas no ambiente escolar. Nos comentários, os adolescentes fizeram várias referências à timidez como um dos principais motivos na dificuldade em se relacionar, além de insegurança e estresse.

Dificuldade, vergonha. Na verdade, são muitas tenho dificuldade em responder algumas coisas, de usar uma roupa que acho bonita por conta do preconceito das pessoas, comentários, pessoas que não tem um pingão de consideração (A082).

Intervalo eu não sinto muito bem, pois não tenho muitos amigos, e os poucos que eu tenho ficam com outras pessoas e eu sou muito tímido para tentar fazer amizade (A094).

Me sinto insegura em lugares com muitas pessoas, tenho medo do que as pessoas podem dizer ou achar de mim (A160).

Eu tenho vergonha de falar com os professores (A169).

- *Dificuldades relacionadas à merenda*

Os comentários dessa categoria fizeram referência ao horário da merenda ou à refeição oferecida pela escola e apresentaram questões da estrutura da escola ao referirem que o cheiro que vem da cozinha durante o preparo da merenda é muito forte. Além disso, fazem sugestões de comidas mais saudáveis e alteração de cardápio.

Dentro da sala de aula o cheiro da cozinha é muito forte, isso acaba incomodando (A045).

A merenda deveria ser mais saudável (A111).

- *Dificuldades de concentração*

Nesta categoria foram agrupados os comentários que fizeram referência às dificuldades dos adolescentes com a atenção e concentração durante as aulas, por diversos motivos, inclusive por conta de um diagnóstico. Também relataram sentir sono e dificuldades em se manterem acordados em sala de aula.

As vezes quando estou pensando em alguma coisa que está me incomodando, eu não me concentro muito nas aulas ou em meus colegas (A132).

Nas aulas eu me distraio muito fácil e não consigo fazer a lição no dia, também tenho muito sono e acabo dormindo na aula (A143).

Eu sou Asperger então tenho dificuldade para eu consentrar nas tarefas (A144).

Sim, uma das minhas dificuldades na sala de aula é não conseguir prestar muita atenção na explicação do professor(a) pois as vezes fico com sono e não consigo ficar muito acordada (A165).

- *Dificuldades de se expor em público*

Esta categoria agrupa os relatos que fazem referência às dificuldades dos participantes quando precisam apresentar trabalhos ou realizar alguma fala em público. Os adolescentes referem dificuldades na apresentação de seminários, de leituras em voz alta e de falas em público e afirmam sentirem-se com medo, ansiosos e/ou tímidos.

Eu tenho algumas dificuldades com apresentações para a turma. Na minha cabeça eu estou sendo julgada por tudo e por todos (A089).

[...] na parte de apresentações de trabalho, porque eu não me sinto bem apresentando porque eu sou muito tímida e fico muito ansiosa que tem noites que eu não consigo dormir eu passo mal e no fim eu não consigo apresentar (A093).

- *Aspectos positivos da escola*

Ainda que a questão fosse relacionada às dificuldades com os temas abordados no primeiro bloco do questionário, também surgiram comentários que destacaram os aspectos positivos da escola, como um espaço em que se sentem bem, com atividades que agradam.

[...] eu gosto da escola porque ela ocupa minha cabeça e não me faz ficar pensando em coisas mal (A002).

As aulas às vezes são legais, intervalo é legal porque fico com os meus amigos de outra sala, a merenda é muito boa, viagens são bem legais (A007).

4.2.1.2. O que ajuda nas situações de aulas, intervalo, merenda e viagens

Sobre as ajudas que recebem nas situações descritas no primeiro bloco de perguntas, 56 participantes responderam a questão aberta, cujas respostas foram analisadas e compuseram seis categorias, apresentadas na Tabela 14, a seguir:

Tabela 14 – Divisão das categorias em relação ao que ajuda nas situações de aulas, intervalo, merenda e viagens

Categoria	Ideia Síntese	Comentários
Amigos	Fazem referência aos amigos quando pensam em alguma ajuda que recebem na escola.	21
Apresentam sugestões	Fazem sugestões sobre como as coisas poderiam ser melhores na escola.	13
Tentativas individuais	Referem coisas que tentam fazer sozinhos para conseguirem dar conta das situações incômodas ou desconfortáveis.	12
Recebe ajuda dos professores, dos pais ou de um adulto	Referem procurar um adulto de confiança para conversar, em especial os professores ou os pais	6
Outros	Comentários que não se encaixam em nenhuma categoria	2
Apontam dificuldades	Abordam questões relacionadas às dificuldades encontradas ao invés das ajudas recebidas.	2

Autoria Própria.

Assim como nas dificuldades, neste tópico também serão apresentadas todas as categorias ilustradas com alguns comentários.

- *Amigos*

Os relatos agrupados nesta categoria fazem referência aos amigos, quando o adolescente pensa em alguma ajuda que recebe na escola. Assim, referem as conversas nos horários de intervalo, a ajuda nos estudos e nas provas, o apoio que recebem dos amigos, o sentimento de ter com quem contar e o fato de se sentirem incluídos em um grupo, apesar de alguns conflitos.

A única coisa que é meio que uma ajuda são os meus amigos pois converso muito com eles e isso ajuda a passar o tempo mais rápido e me sinto muito melhor quando estou com eles (A076).

Meus amigos, a gente briga bastante e temos vários momentos ruins, mas sei que posso contar com eles quando preciso. E eles comigo!! (A104).

Uma ajuda que eu recebi e recebo até hoje é dos meus amigos que sempre me incluíram (A134).

Meus amigos estão sempre lá, mas quando não estão me sinto sozinho (A157).

- *Apresentam sugestões*

Os comentários agrupados nesta categoria, ao invés de relatar a ajuda que julgam receber, fazem sugestões sobre como as coisas poderiam ser facilitadas na escola. Assim, os adolescentes sugerem passeios, armários, consertos na estrutura, mais tempo de intervalo, mais compreensão por parte dos professores, mais respeito dos alunos com a escola, empatia, presença de mais tecnologia nas aulas, atividades em grupo, outras formas de organização das aulas que não somente dentro das salas, além de desejarem um modo de que não haja mais preconceito.

Ter mais excursões de passeios, mais como eu disse agente não tem por conta do comportamento em sala de aula e fora da sala também (A019).

Parar de cobrar, viagem cara, a APM pede colaboração, mais por exemplo na minha sala de aula tem 4 lâmpadas queimadas o banheiro tem faz tempo um vaso sem consertar (A038).

Queria comentar sobre os professores, que eles possam ser mais passivo, entender mais o aluno, porque ninguém sabe o que a pessoa passa em sua casa e etc. (A096).

A tecnologia deveria ser mais presente nas salas de aula, porém de maneira rígida (A118).

Acho importante sempre ter alguém do lado, em aulas para poder debater e compartilhar ideias com outra pessoa, intervalos e hora de merenda é sempre bom ter alguém por perto, mas ficar sozinho é muito bom também (A132).

Alguma forma de para o preconceito (A142).

- *Tentativas individuais*

Esta categoria concentrou os relatos dos participantes que referiram qualquer atividade que tentam fazer sozinhos para que consigam dar conta das situações que vivem na escola. Os adolescentes falaram que tentam focar na atividade que estão desenvolvendo, mexem no celular, conversam, fazem esportes ou psicoterapia, frequentam aulas de reforço, desenham, escutam músicas e leem. Também falam de dificuldades de conversar com outra pessoa sobre alguma vivência ou situação incômoda e de situações que procuram ficar sozinhos e chorar.

Quando não me sinto bem em alguns desses momentos, procuro um canto para ficar quieta e até chorar algumas vezes (A043).

Escutar musica me acalma bastante quando estou com a ansiedade atacada (A044).

Ajuda mesmo só encontro em mim, pois não tenho coragem de falar com os meus pais (no caso minha mãe que é quem eu realmente gostaria de conversar) (A079).

Geralmente as pessoas vem falar comigo, portanto não me sinto muito sozinha, mas se isso não acontece e começo a ler algum livro para me distrair (A171).

- *Recebe ajuda dos professores, dos pais ou de um adulto*

Foram agrupados nesta categoria os comentários que fizeram referência a procurar um adulto de confiança para conversar, em especial os professores ou os pais, como forma de receber ajuda.

Conversas com os professores (A025).

Algum adulto para poder conversar (A105).

Meus pais (A120).

- *Outros*

Para esta categoria foram selecionados os comentários que não se encaixaram em nenhuma outra, como:

Um abraço, eu odeio abraços mas me sinto tão bem e segura quando recebo um de uma pessoa inesperada (A080).

- *Apontam dificuldades*

Por fim, nesta categoria, foram agrupados os relatos dos participantes que, ao invés de abordarem as ajudas que recebem, apontaram questões relacionadas às dificuldades que encontram, como dificuldade de fazer amizades e vergonha.

Eu vou ser completamente sincera eu odeio as pessoas, algumas eu tenho medo, vergonha. É como se eu me sentisse desconfortável a única pessoa que me sinto bem quando estou perto é a [nome da amiga] (A082).

Eu sou difícil de fazer amizades. Tenho vergonha na maioria das vezes (A170).

Neste bloco de perguntas foram abordadas as questões referentes ao sentimento dos adolescentes nos diferentes momentos e lugares da escola. Os resultados revelaram que, de modo geral, os adolescentes apresentam sentimentos positivos em todas as situações abordadas, como os sentimentos durante as aulas, o intervalo, a merenda, a troca de aulas, os eventos especiais na escola e as excursões e viagens escolares, como destaca a Tabela 15, a seguir:

Tabela 15 – Resumo do Bloco 1 - Como você se sente em diferentes momentos e lugares

Como você se sente...	MB		BB		B		R		M		MM		T
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
... durante as aulas	19	11,2	30	17,6	79	46,5	38	22,4	3	1,8	1	0,6	170
... durante o intervalo	65	38	36	21,1	58	33,9	12	7	-	-	-	-	171
... durante a merenda	44	30,8	25	17,5	53	37,1	18	12,6	2	1,4	1	0,7	143
... durante as trocas de aula	34	20,4	33	19,8	69	41,3	27	16,2	3	1,8	1	0,6	167
... em eventos especiais na escola	79	46,2	36	21,1	43	25,1	7	4,1	2	1,2	3	1,8	170
... em excursões e viagens escolares	92	54,1	47	27,6	25	14,7	3	1,8	2	1,2	1	0,6	170

MB = Muito bem; BB = Bastante bem; B = Bem; R = Regular; M = Mal; MM = Muito mal; T = Total.

Autoria Própria.

Também foi possível, através das questões abertas, identificar as dificuldades encontradas e as ajudas recebidas pelos adolescentes nessas situações. As dificuldades versaram sobre os relacionamentos interpessoais, o comportamento de colegas, dificuldades de aprendizagem, dificuldades relacionadas aos sentimentos e emoções, problemas de concentração e outros. Já em relação às ajudas que os adolescentes consideraram receber, foi possível identificar, especialmente, a ajuda de amigos.

4.2.2. BLOCO 2 – Como você se sente de acordo com as diferentes formas de trabalhar em aula

Neste bloco, foram abordadas as questões referentes aos sentimentos nas aulas e na forma como estas são oferecidas, assim como em avaliações e deveres de casa. A princípio os adolescentes foram questionados sobre seus sentimentos em uma aula convencional, na qual os professores organizam o trabalho e os alunos fazem o que lhes é solicitado. As respostas podem ser observadas no Gráfico 13:

Gráfico 13 – Como os adolescentes se sentem nas aulas organizadas pelos professores

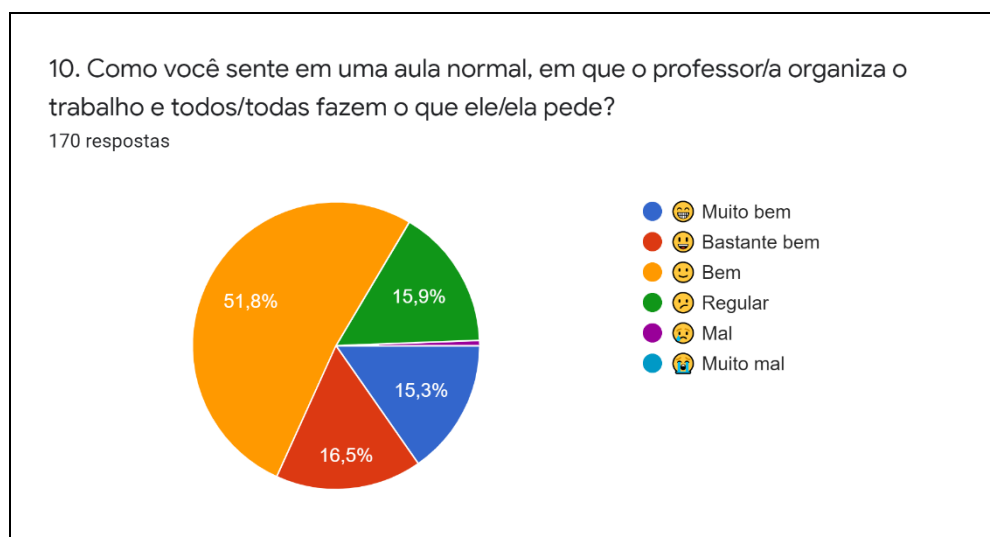


Gráfico Google Forms.

Os resultados apontam que 51,8% dos participantes (88 adolescentes) se sente ‘Bem’ com esse modo de trabalhar em sala de aula; 16,5% se sentem ‘Bastante bem’ (28 adolescentes) e 15,3% se sentem ‘Muito bem’ (26 adolescentes). Uma parte pequena dos adolescentes demonstra estar desconfortável com esse método de trabalho e 15,9% deles (27 adolescentes) dizem se sentir ‘Regular’, enquanto 0,6% (um adolescente) refere se sentir mal. Um adolescente não respondeu à questão.

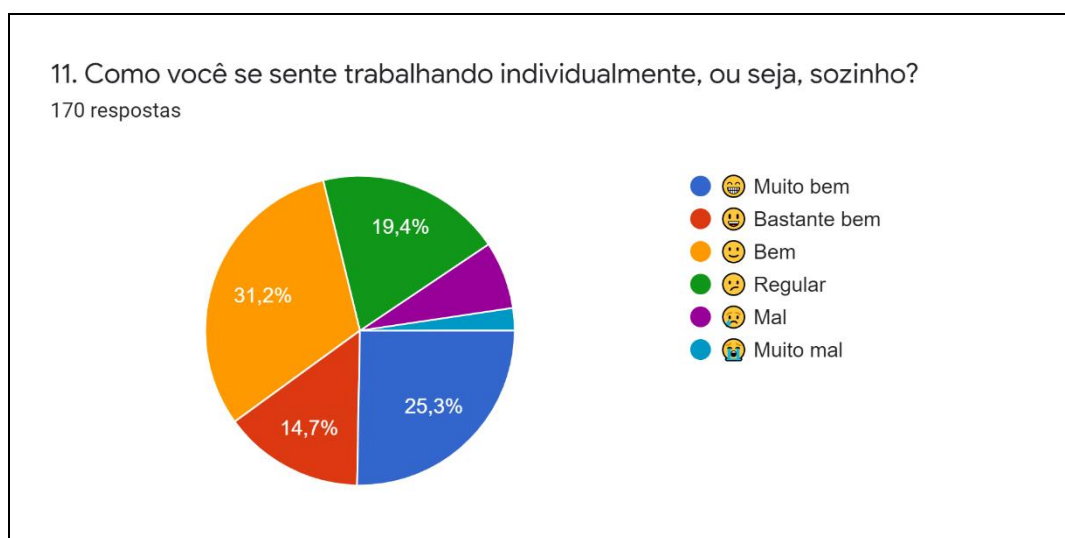
A questão aberta que possibilitou aos adolescentes comentar sobre cada pergunta, teve adesão de somente dois participantes, que aproveitaram o espaço para expressar que gostam quando existem aulas que fogem do modo tradicional de trabalho:

[...] Apenas que nas aulas comuns o conteúdo fica meio chato de vez em quando (A129).

Gosto muito quando os professores propõem aulas diferentes (A138).

As metodologias tradicionais também proporcionam que os adolescentes trabalhem individualmente ou em pequenos grupos. Assim, foi solicitado que os participantes manifestassem seus sentimentos quando trabalhavam sozinhos e o Gráfico 14, a seguir, ilustra as respostas obtidas:

Gráfico 14 – Como os adolescentes se sentem trabalhando individualmente



O resultado mostra que 31,2% dos participantes se sentem ‘Bem’ (53 adolescentes); 25,3% se sentem ‘Muito bem’ (43 adolescentes) e 14,7% se sentem ‘Bastante bem’ (25 adolescentes). Enquanto isso, 19,4% deles (33 adolescentes) referem se sentir ‘Regular’ quando trabalham sozinhos, 7,1% ‘Mal’ (12 adolescentes) e 2,4% ‘Muito mal’ (quatro adolescentes). Um adolescente não respondeu.

Assim, 49 participantes manifestaram não gostar de trabalhar sozinhos e os dois comentários abaixo, realizados por dois adolescentes que usaram o espaço aberto relacionado a esta questão, ilustram essa situação:

Gostaria de às vezes fazer menos trabalhos sozinha (A043).

Tenho muita dificuldade em fazer provas, trabalhos e lições sozinha (A070).

Sobre as aulas práticas, os adolescentes manifestaram seus sentimentos (Gráfico 15) e, na sequência, destacaram suas opiniões:

Gráfico 15 – Como os adolescentes se sentem nas aulas práticas

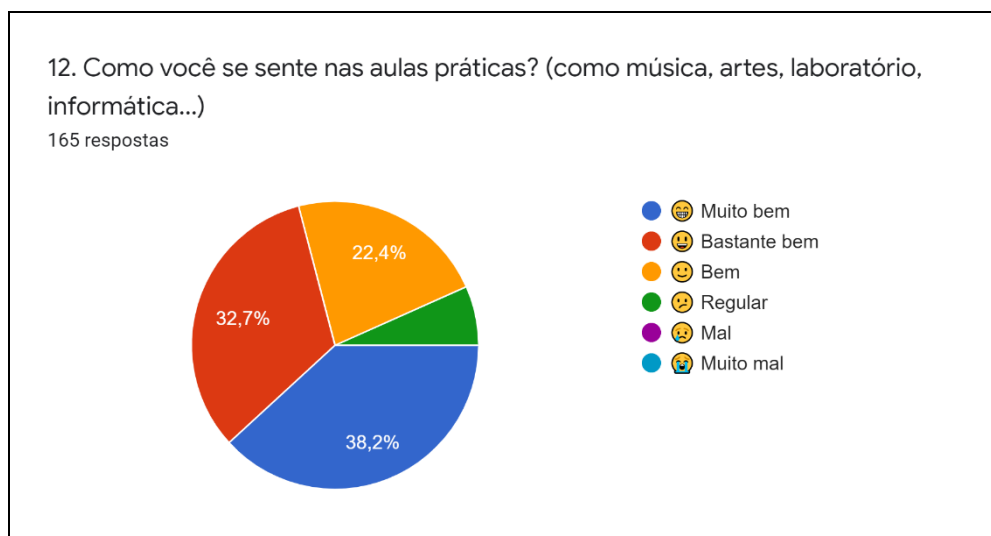


Gráfico Google Forms.

Os resultados mostram que 38,2% dos participantes (63 adolescentes) referem se sentir ‘Muito bem’ em aulas práticas; 32,7% ‘Bastante bem’ (54 adolescentes) e 22,4% sentem-se ‘Bem’ (37 adolescentes). Onze adolescentes (6,7%) referiram que se sentem ‘Regular’ nesse tipo de aula e seis adolescentes não responderam à pergunta.

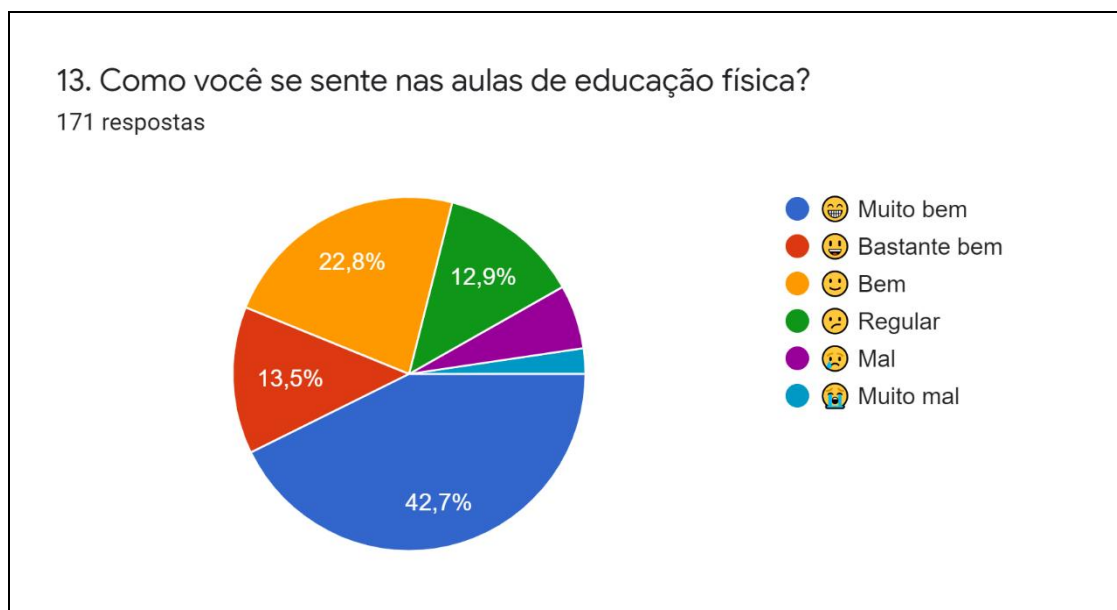
Quanto à opinião dos participantes na questão aberta, seis se manifestaram. É possível perceber que eles se sentem bem nas aulas práticas, apesar de referirem poucas aulas nesse molde, como ilustram os discursos a seguir:

Que todas as aulas tipo informatica, música, laboratorio e ARTES, só temos ARTES, por isso respondi bem (A038).

Não temos muitas aulas práticas (A141).

Em relação às aulas de Educação Física, os resultados estão ilustrados no Gráfico 16, a seguir:

Gráfico 16 – Como os adolescentes se sentem nas aulas de Educação Física



Nota-se que a maioria dos participantes referiu se sentir ‘Muito bem’ (42,7%), ‘Bastante bem’ (13,5%) e ‘Bem’ (22,8%), o que representa 73, 23 e 39 adolescentes, respectivamente. No entanto, 12,9% deles dizem se sentir ‘Regular’ (22 adolescentes), 5,8% ‘Mal’ (10 adolescentes) e 2,3% ‘Muito mal’ (quatro adolescentes).

As opiniões de cinco participantes foram registradas na questão aberta e justificam o índice negativo em relação aos sentimentos gerados por essa disciplina. Os adolescentes falam sobre sentirem-se mal por serem motivo de riso nas aulas ou não se saírem bem nas atividades propostas, como ilustram os comentários a seguir:

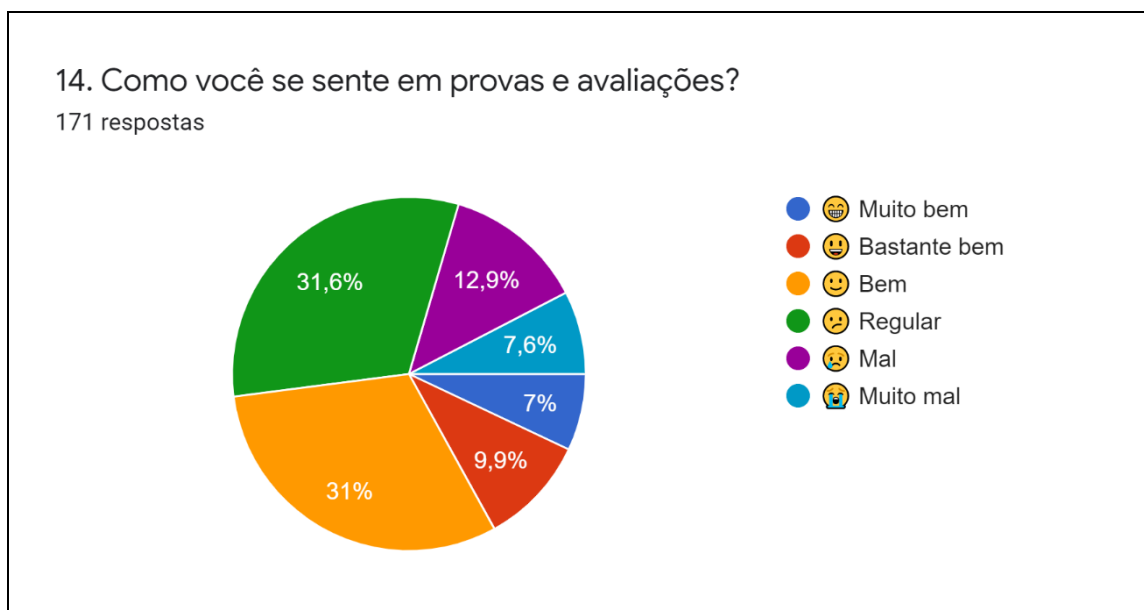
Não gosto das aulas de Educação Física, porque os meus colegas de classe riem e discutem comigo quando eu faço algo errado (A025).

Eu não gosto quando tem que formar grupos na Educação Física, porque se eu faço algo errado algumas pessoas brigam comigo daí eu me sinto mal (A089).

Na educação física eu me sinto muito mal principalmente quando ele pede para fazer grupos porque ninguém me escolhe e quando escolhe é por obrigação e eu não gosto disso [...] (A093).

Em relação às provas e avaliações, o sentimento dos adolescentes está ilustrado no Gráfico 17:

Gráfico 17 – Como os adolescentes se sentem em provas e avaliações



Nota-se, que diferente das demais situações, os sentimentos positivos e negativos dos adolescentes encontram-se bastante equilibrados. Dessa forma, 31,6% dos participantes (54 adolescentes) referem se sentir ‘Regular’ durante provas e avaliações; 12,9% dizem se sentir ‘Mal’ (22 adolescentes) e 7,6% ‘Muito mal’ (13 adolescentes), enquanto 31% referem se sentir ‘Bem’ (53 adolescentes); 9,9% dizem se sentir ‘Bastante bem’ (17 adolescentes) e 7% ‘Muito bem’ (12 adolescentes).

Quanto aos relatos dos adolescentes, 23 utilizaram o espaço aberto para comentar sobre a questão das avaliações. Desses, sete dizem se sentir bem, confiantes e com um nervosismo considerado “normal” durante as provas e avaliações, conforme ilustram os comentários abaixo:

Em prova e avaliações eu fico um pouco nervosa, mas também não é aquele nervo de ter que sair da sala não. É só um nervinho até entregar a prova (A021).

Eu me sinto nervosa, mas nada além disso em algumas provas me sinto confiante. Eu quase sempre fico nervosa, mas depois passa pois eu sempre tiro uma nota do meu agrado (A085).

Enquanto isso, outros 14 referem nervosismo durante as provas, relatando que muitas vezes se sentem pressionados:

Avaliações e provas, quando ocorre tem vezes que fico muito nervosa, sou muito ansiosa, acabo passando mal muitas vezes (A095).

Nas provas eu me sinto pressionado (A143).

Eu me sinto muito mal em provas, esqueço o que eu estudei, por causa do nervosismo (A150).

Outras duas opiniões sobre as provas e avaliações também foram expressas:

Às vezes, quando tem prova em dupla eu fico sozinha, mas isso é porque minhas amigas são em pares e eu entrei na escola recentemente (A009).

Me sinto pressionada pelas provas, não concordo com essas avaliações, odeio elas, às vezes só não entendemos e temos dificuldades em pedir ajuda e ainda por cima somos julgados? Eu só não gosto ou tenho dificuldade em tal matéria, uma nota não define minha capacidade (A079).

Os adolescentes também foram questionados sobre seus sentimentos enquanto realizavam os deveres de casa e suas respostas estão ilustradas no Gráfico 18, a seguir:

Gráfico 18 – Como os adolescentes se sentem enquanto fazem os deveres de casa

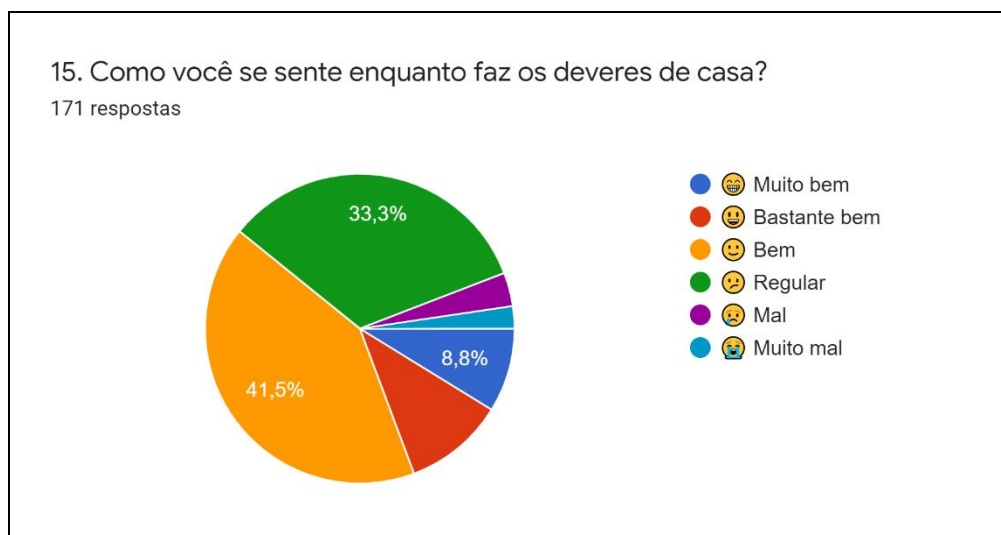


Gráfico Google Forms.

O gráfico acima aponta que 41,5% dos participantes se sentem ‘Bem’ enquanto fazem os deveres de casa (71 adolescentes); 10,5% se sentem ‘Bastante bem’ (18 adolescentes) e 8,8% ‘Muito bem’ (15 adolescentes). Enquanto isso, 33,3% dos participantes

referem se sentir ‘Regular’ (57 adolescentes); 3,5% ‘Mal’ (6 adolescentes) e 2,3% ‘Muito mal’ (quatro adolescentes).

Seis adolescentes manifestaram suas opiniões sobre os deveres de casa na questão aberta e discorreram sobre não achar necessário ou considerarem que os professores passam muita tarefa, o que os deixa sobrecarregados. Também expressaram que lugar de estudar é na escola. Algumas opiniões estão ilustradas abaixo:

No caso de dever de casa eu não acho uma coisa tão necessária, os professores passam muita coisa em aula e algumas vezes não dá tempo de terminar, e isso vai ficando com muita coisa (A001).

Eu gostaria de comentar que lição de casa é necessario porem os professores deviam passar menos, reduzir um pouco pois isso deixa o aluno muito sobrecarregado pois ele tambem tem seus deveres fora da escola (A076).

[...] mas odeio fazer dever de casa, lugar de estudar é na escola (A137).

Sobre as questões abordadas nesse segundo bloco ‘Como você se sente de acordo com as diferentes formas de trabalhar em aula’, 15 participantes utilizaram o espaço aberto para comentar sobre. As opiniões abordam o fato de se sentirem bem estudando, mas também apontam para dificuldades como angústia, medo, estresse e algumas situações com professores. Os adolescentes também relataram suas preferências em relação às disciplinas e ao modo de organização das atividades. Alguns comentários ilustram suas opiniões:

Me sinto bem estudando, mas às vezes me sinto meio angustiada e com um pouco de medo. E às vezes tenho muita dificuldade em aturar alguns professores, me sinto meio estressada e impaciente (A068).

“Queria comentar sobre o aprendizado em grupo, na minha opinião desenvolve mais o aprendizado, pois tem varias pessoas pensando ao mesmo tempo” (A096).

As veses quando eu estava em determinada aula (português) a professora me chamava de vagabundo e sempre falava de maneira chata e sincera que eu não ia ser ninguém [...] (A158).

Como no bloco anterior, os adolescentes também tiveram espaço para relatarem as dificuldades e ajudas relacionadas a este bloco de perguntas, que serão apresentadas em categorias, a seguir.

4.2.2.1. Dificuldades encontradas nas diferentes aulas e formatos que o adolescente considere importantes

Do total de participantes, 77 responderam a questão aberta sobre as dificuldades encontradas nas situações abordadas no segundo bloco e as respostas permitiram a configuração de nove categorias de respostas, como apresentadas na Tabela 16, a seguir:

Tabela 16 – Divisão das categorias em relação às dificuldades que o adolescente encontra nas diferentes aulas e formatos e que considere importantes

Categoria	Ideia Síntese	Comentários
Dificuldades de aprendizagem	Referem dificuldades de aprendizagem e questões relacionadas à apreensão do conteúdo e processos de aprendizagem.	23
Dificuldades relacionadas aos professores	Referência a dificuldades que fazem relação com os professores, sejam questões pessoais ou relacionadas à metodologia de ensino.	10
Dificuldades relacionadas à atenção/concentração	Referência às dificuldades de prestar atenção e se concentrar nas atividades escolares.	9
Dificuldades relacionadas ao barulho dos colegas em sala de aula	Referência ao barulho que os colegas fazem na sala durante as aulas.	9
Dificuldades relacionadas a questões emocionais e relacionais	Referem dificuldades de cunho emocional e das relações a partir de suas percepções.	8
Outras dificuldades	Referências a dificuldades de diversas ordens.	7
Dificuldades relacionadas aos trabalhos em grupo	Referência às dificuldades de realizar trabalhos em grupos por diversas questões.	6
Sugestões	Fazem sugestões sobre como as coisas poderiam ser melhores na escola.	3
Não apresenta dificuldades	Não referem qualquer dificuldade nas questões abordadas.	2

Autoria Própria.

Como nas subseções anteriores, todas as categorias serão apresentadas a seguir com comentários ilustrativos das respostas dos participantes.

- *Dificuldades de aprendizagem*

Esta categoria reúne os comentários dos participantes que fazem referência às dificuldades de aprendizagem e a questões relacionadas à apreensão do conteúdo e aos processos de aprendizagem. Os relatos referem dificuldades de compreensão do conteúdo,

distração e falta de atenção durante as aulas e dificuldades em disciplinas específicas. Os comentários abaixo ilustram a opinião dos adolescentes:

Às vezes eu não entendo muito. Às vezes parece que a professora está falando em um lugar na sala e parece que eu simplesmente vou para outro lugar, tipo outro planeta e não escuto ela (A007).

Tenho muita dificuldade de aprender a matéria, e me distraio muito fácil quando os professores estão explicando, e principalmente que tenho dificuldade de estudar sozinha, por tanto estudo com minhas amigas (A037).

Nas aulas de matemática e ciências eu tenho dificuldade, eu sou um pouco lerda às vezes e não entendo as explicações e me sinto mal por não ‘poder’ pedir ao professor que explique de novo, sinto que ao fazer isso estou atrapalhando a aula e incomodando as pessoas (A080).

Que por mais que eu preste atenção nas aulas, eu ainda não consigo entender muita coisa (A089).

- *Dificuldades relacionadas aos professores*

Os relatos agrupados nesta categoria se referem a dificuldades encontradas pelos participantes em relação aos professores, sejam de cunho pessoal ou relacionadas à metodologia de ensino. As opiniões fazem referência à forma como o professor explica a matéria, à quantidade de tarefa para entregar ou à metodologia de trabalho adotada pelo docente. Os comentários também abordam questões de cunho pessoal, referindo atitudes de professores que não agradam os participantes, como se observa nos relatos a seguir:

Eu não entendo o jeito que alguns professores explicam, e muitas vezes eles passam muita coisa para entregar em uma aula ou algo do tipo, e nem sempre damos conta do tempo (A087).

Sim, muitas vezes professores falam com você de um jeito que você não gosta, e isso pode atrapalhar no aprendizado (A096).

Tenho algumas dificuldades quando a professora escolhe os colegas em trabalho (A138).

Não ser grosso quando os professores querem cuidar demais da minha vida e que no caso sempre falam coisas que não sabem e não devem dizer naquele momento (A158).

- *Dificuldades relacionadas à atenção/concentração*

Nesta categoria estão agrupados os relatos dos adolescentes que fazem referência às dificuldades que encontram para prestar atenção nas aulas e se concentrar nas atividades escolares. Alguns casos justificam o problema de concentração em diagnósticos pré-estabelecidos enquanto outros apenas referem não conseguirem se concentrar, como ilustram os comentários abaixo:

Eu tenho dificuldade de presta a atenção e dificuldade de entender (A093).

Eu sou muito distraída e agitada (por conta do TDAH), e isso me atrapalha (A128).

Esta na questão 8 [Eu sou Asperger então tenho dificuldade para eu consentrar nas tarefas] (A144).

Sim, eu preciso prestar mais atenção na explicação do professor(a) (A165).

- *Dificuldades relacionadas ao barulho dos colegas em sala de aula*

Esta categoria reúne as opiniões que apresentam questões relacionadas ao barulho dos colegas durante as aulas e que os adolescentes consideram que prejudica na concentração e na aprendizagem, assim como na comunicação com o professor:

Sim, minha sala é muito barulhenta e isso atrapalha os professores (A002).

Muito barulho, é difícil se concentrar (A010).

A dificuldade de prestar atenção, por causa de barulho excessivo (A127).

Uma das minhas maiores dificuldades é ter que fazer perguntas em particular com o professor, pois na maioria das vezes a sala está fazendo muito barulho, a falsidade também me incomoda (A137).

- *Dificuldades relacionadas a questões emocionais e relacionais*

Os relatos contidos nesta categoria são aqueles relacionados às dificuldades de cunho emocional e das relações percebidos pelos adolescentes e versam sobre vergonha de se relacionar com outro, dificuldade de trabalhar com algum colega, sensação de isolamento em algumas aulas, dificuldade de interação com colegas e situações que causam ansiedade e desconforto:

Eu sinto muita dificuldade em me aproximar com alguns professores e colegas, pela minha vergonha (A020).

Me inturmar com os meus colegas porque as vezes eles conversam de uma coisa que eu não sei e fico de fora (A134).

Normalmente eu procrastino muito porquê as tarefas de casa me dão ansiedade (A157).

Vergonha de falar em público! (A170).

- *Outras dificuldades*

Esta categoria agrupa os comentários que fazem referência a dificuldades de diversas ordens, como não poder andar ou escutar música em sala de aula, sobrecarga com as tarefas, dificuldade de enxergar a lousa, falta de colaboração dos colegas e muita cobrança sobre si mesmo:

Uma dificuldade que eu encontro é as vezes ter muita lição e eu ficar sobrecarregado, mas isso é normal pois é o dever dos professores passar lição (A076).

Falta de colaboração dos alunos (A113).

Muitas vezes acabo cobrando muito de mim mesma e não consigo/aceito que não entendi alguma coisa (A160).

- *Dificuldades relacionadas aos trabalhos em grupo*

Nesta categoria foram reunidos os relatos que se referem às dificuldades que os adolescentes encontram em relação a trabalhar em grupo. As questões abordadas dizem respeito a sempre ficar sozinho quando os grupos são formados, perder a paciência com algum integrante durante o trabalho ou não conhecer as pessoas com quem vai trabalhar, como ilustram os comentários a seguir:

Encontro dificuldades em trabalhos em grupo, pois acabo perdendo a paciência com algum integrante e gostaria que fosse diferente (A040).

[...] As vezes eu sou excluído dos grupos de trabalho, duplas etc (A167).

Não me sinto confortável quando preciso fazer trabalho em grupo, principalmente quando eu não conheço ninguém (A171).

- *Sugestões*

Alguns participantes, ao invés de apontar as dificuldades, fizeram sugestões sobre como os professores poderiam conduzir melhor as atividades e relações na escola:

Os professores deveriam marcar trabalhos e provas em datas diferentes, pois é muita pressão para nós tudo em uma semana ou em um dia (A054).

Os professores deveriam ter mais empatia (A111).

- *Não apresenta dificuldades*

Por fim, esta categoria agrupa os comentários dos adolescentes que não referem qualquer dificuldade nas questões abordadas nesse segundo bloco:

Não vejo dificuldades (A018).

Não, eu não tenho dificuldades (A021).

4.2.2.2. Ajudas encontradas nas diferentes aulas e formatos que o adolescente considere importantes

Quanto à ajuda recebida nas aulas e tarefas que os adolescentes considerem importantes para eles, 54 participantes responderam e as respostas permitiram a identificação de oito categorias, conforme Tabela 17, a seguir:

Tabela 17 – Divisão das categorias em relação às ajudas que o adolescente encontra nas diferentes aulas e formatos e que considere importantes

Categoria	Ideia Síntese	Comentários
Amigos	Fazem referência aos amigos quando pensa em algum tipo de ajuda.	12
Sugestões	Fazem sugestões sobre como as coisas poderiam ser melhores na escola.	10
Professores	Destacam ajudas relacionadas aos professores, seja de cunho pessoal ou didático.	9
Outros comentários	Comentários de outras ordens que não se encaixam nas categorias.	6
Família	Referem ajuda da família em situações relacionadas à escola.	4
Silêncio em sala de aula	Referem o silêncio dos colegas em sala de aula como ponto importante.	4
Tentativas individuais	Referem coisas que tentam fazer sozinhos para conseguir dar conta das situações incômodas ou desconfortáveis.	4
Aponta dificuldades	Abordam questões relacionadas às dificuldades encontradas ao invés das ajudas recebidas.	4

Autoria Própria.

A seguir, serão apresentados os resultados encontrados em cada categoria, utilizando de comentários para ilustrar.

- *Amigos*

Nesta categoria foram agrupados os relatos que fazem referência aos amigos enquanto um apoio percebido pelos participantes. As opiniões apontam a ajuda dos amigos em situações de vergonha de perguntar ao professor algo que não compreendeu na aula ou quando sente dificuldade em alguma disciplina, mas também revelam a possibilidade de realizar as tarefas em conjunto como forma de aprendizagem:

Eu sinto muita vergonha em perguntar assuntos da tarefa para os meus professores, então a ajuda dos meus amigos são muito importantes (A020).

Meus amigos, porque quando eu tenho alguma dificuldade na matéria eu peço ajuda para eles (A086).

Meus amigos, eu gosto de fazer lições com eles, assim o assunto flui melhor e fica mais agradável (A087).

- *Sugestões*

Os comentários reunidos nesta categoria revelam as sugestões dos adolescentes sobre as melhorias que desejam na escola. Os relatos sugerem mais atenção e menos rigidez por parte dos professores, menos barulho durante as aulas, ajudante de sala, utilização de celular como complemento nas aulas, aulas mais práticas e dinâmicas, plantão de dúvidas para as provas, além de sugerirem que a escola sirva suco ou achocolatado:

Acho que alguns professores podiam dar mais atenção à alguns alunos (A006).

Talvez algo que ajudasse a manter a sala sem gritaria facilitaria mais a compreensão da matéria e as aulas seriam mais legais e produtivas (A057).

Usar o celular para conteúdos didaticos para complemento de aula (A112).

Aula mais dinâmica, menos na estrutura padrão de uma escola tradicional (A113).

- *Professores*

Esta categoria agrupa os relatos que relacionam a ajuda recebida dos professores, seja ela de cunho didático ou pessoal. Os adolescentes referem sentirem-se seguros com os professores, consideram que as explicações e o auxílio nas aulas ajudam muito, além da compreensão dos mesmos em situações relacionadas ao adolescente:

Os professores sempre auxiliam a gente e nos acalmam, me sinto segura com eles (A050).

Explicações e aulas práticas ajudam muito (A096).

Meus professores que são bem compreencivos e tentam sempre deichar as coisas confortaveis (A128).

Sim, em algumas matérias eu peço ajuda e explicação dos professores ou também peço uma ajuda de uma das minhas amigas que entendeu (A165).

- *Outros comentários*

Os relatos agrupados nesta categoria são de diversas ordens e não se encaixavam nas demais categorias propostas. Assim, as opiniões fazem menção à falta de concentração, necessidade de ajuda em matérias específicas, gosto pelo estudo, aulas práticas e atividades em grupo e pedido de mais auxílio dos professores e colegas:

Não consigo me concentrar direito (A070).

Gosto muito de estudar, fazer trabalhos em grupo e etc, porque eu acho que ajuda no aprendizado meu e dos meus colegas (A132).

- *Família*

Esta categoria reúne os comentários dos participantes que referiram receber ajuda de familiares em situações relacionadas à escola. Os adolescentes destacaram pai e padrasto como ajuda nas tarefas de casa e provas, além de mencionarem a família, de modo geral:

O meu padrasto me ajuda bastante nas tarefas de casa e ele me ensina a fazer (A007).

Meu pai me ajuda muuito em estudar para provas, sou muito grata (A104).

- *Silêncio em sala de aula*

Esta categoria agrupa os relatos que referem o silêncio dos colegas durante as aulas como um ponto importante para a aprendizagem e relatam não conseguir entender o professor ou se concentrarem por conta do barulho:

Sim, porque nem toda vez que a gente vai perguntar alguma coisa para professora não dá para entender por conta do barulho (A019).

Pra mim, o silêncio é bastante importante, não consigo me concentrar com barulho (A024).

- *Tentativas individuais*

Nesta categoria foram agrupados os comentários que referiram atividades que tentam realizar sozinhos para conseguirem dar conta das situações incômodas ou desconfortáveis na escola, como escutar música, andar, conversar com amigos e se concentrar:

Sempre procuro escutar uma música para que eu não me perca ou não pense em bobagens (A043).

[...] preciso prestar mais atenção nas aulas, preciso de ajuda apenas com isso, e preciso parar de conversar (A151).

- *Apontam dificuldades*

Para esta categoria foram selecionados os relatos dos adolescentes que, ao invés de ajudas recebidas, abordaram questões relacionadas às dificuldades que encontram na escola, como dificuldade de ir às aulas de reforço sozinho, o fato de não receber muita ajuda e dificuldades que se relacionam a alguma disciplina especificamente:

Ficaria mais facil para mim ir nos reforços mas tenho vergonha de ir sozinha. E acho que ia ser mais fácil se os professores pegassem mais no meu pé ou ajudar mais os que tem mais dificuldades, pois tenho vergonha de pedir ajuda (A037).

Não tenho muita ajuda (A135).

Este bloco de perguntas abordou o sentimento dos adolescentes em relação às diferentes formas de trabalhar em aula: nas aulas organizadas pelos professores, trabalhando individualmente, nas aulas práticas, nas aulas de Educação Física, em provas e avaliações e durante os deveres de casa, como apresentado na Tabela 18, a seguir:

Tabela 18 – Resumo do Bloco 2 - Como você se sente de acordo com as diferentes formas de trabalhar em aula

Como você se sente...	MB		BB		B		R		M		MM		T
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
... nas aulas organizadas pelos professores	26	15,3	28	16,5	88	51,8	27	15,9	1	0,6	-	-	170
... trabalhando individualmente	43	25,3	25	14,7	53	31,2	33	19,4	12	7,1	4	2,4	170
... nas aulas práticas	63	38,2	54	32,7	37	22,4	11	6,7	-	-	-	-	165
... nas aulas de Educação Física	73	42,7	23	13,5	39	22,8	22	12,9	10	5,8	4	2,3	171
... em provas e avaliações	12	7	17	9,9	53	31	54	31,6	22	12,9	13	7,6	171
... enquanto faz os deveres de casa	15	8,8	18	10,5	71	41,5	57	33,3	6	3,5	4	2,3	171

MB = Muito bem; BB = Bastante bem; B = Bem; R = Regular; M = Mal; MM = Muito mal; T = Total.

Autoria Própria.

De modo geral, as respostas foram bastante positivas, no entanto, o sentimento dos participantes em provas e avaliações ficou bem dividido, pois 47,9% dos adolescentes referem se sentirem muito bem, bastante bem ou bem enquanto 52,1% relatam se sentirem regular, mal ou muito mal.

Sobre as dificuldades encontradas nessas situações, as respostas abertas dos participantes fizeram referência à aprendizagem, aos professores, a problemas de atenção ou concentração durante as atividades, ao barulho de colegas em sala de aula, a questões emocionais e relacionais ou a dificuldades de se trabalhar em grupo. Quanto às ajudas que consideram receber nessas situações, os adolescentes referiram receber a ajuda de amigos, professores, familiares, além de fazerem sugestões sobre o que consideram que poderia ajudá-los nos diferentes momentos.

4.2.3. BLOCO 3 – Como você se sente na escola

Neste terceiro bloco de perguntas, foram abordadas questões relacionadas ao sentido de pertença à escola, ao relacionamento com professores e funcionários, ao orgulho de pertencer à escola e ao sentimento de segurança, entre outras.

Sobre se sentir parte da escola, as respostas dos participantes estão expressas no Gráfico 19, a seguir:

Gráfico 19 – O adolescente se sente parte da escola

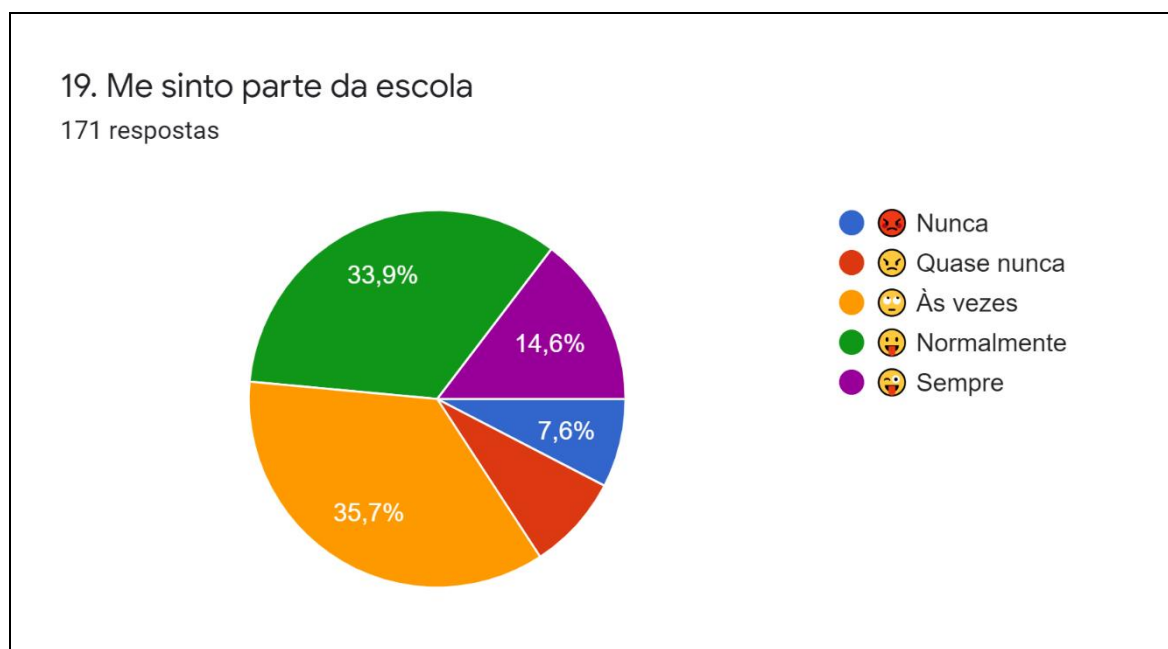


Gráfico Google Forms.

As respostas apontadas no gráfico mostram que esta também é uma questão que divide opiniões. A opção 'Normalmente' foi marcada por 33,9% (58 adolescentes) e 'Sempre' por 14,6% (25 adolescentes). Já 'Às vezes', foi assinalada por 35,7% dos participantes (61

adolescentes), ‘Quase nunca’ por 8,2% (14 adolescentes) e ‘Nunca’ por 7,6% (13 adolescentes).

Na sequência, os adolescentes foram questionados abertamente sobre coisas que ajudavam ou dificultavam no sentimento de pertencimento à escola. As respostas foram categorizadas e estão apresentadas a seguir.

4.2.3.1. Situações que dificultam o sentido de pertença do adolescente à escola

Sobre as dificuldades em sentir-se parte da escola, 77 participantes responderam a questão, cujas respostas configuraram seis categorias, conforme apresentado na Tabela 19, a seguir:

Tabela 19 – Divisão das categorias em relação às situações que dificultam a sensação de pertencimento do adolescente à escola

Categoria	Ideia Síntese	Comentários
Dificuldades na relação com os colegas	Referências aos colegas e/ou suas atitudes na justificativa pela dificuldade de pertencer.	25
Questões “pessoais”	Referências a questões do próprio adolescente.	20
Dificuldades na relação com os professores e/ou funcionários	Referências aos professores e/ou funcionários da escola justificando a dificuldade de pertencer.	11
Outros motivos	Referem diversos motivos, de cunho pessoal e institucional.	11
Bullying	Referências ao bullying ou a situações que remetem ao mesmo.	8
Me sinto pertencente	Não referem dificuldades quanto ao pertencimento escolar.	2

Autoria Própria.

Cada categoria com o conteúdo dos comentários realizados pelos participantes está apresentada a seguir:

- *Dificuldades na relação com os colegas*

Esta categoria agrupa os relatos que fizeram algum tipo de referência aos colegas e/ou suas atitudes com o adolescente, que faça com que este justifique sua dificuldade em se sentir pertencente à escola. O conteúdo dos comentários aborda: achar que ninguém gosta dele, ser muito tímido e ter dificuldade na socialização, não se sentir parte do grupo, a falta de interação com os colegas, sentir-se excluído ou sozinho, não conhecer muita gente da escola e

não tolerar ou aceitar alguns comportamentos. As opiniões expressas a seguir ilustram esses resultados:

Sim, me sinto deslocada as vezes, as vezes acho que ninguém gosta de mim e que estou incomodando as pessoas ao meu redor (A003).

Quando eu to sozinha, parece que não era pra mim estar ali (A071).

Muitas vezes o estilo de vida da pessoa não bate com o meu, a desigualdade quanto a relação financeira, etc. e algumas se sentem mal perto de mim, como se tivesse inveja ou algo do tipo (A087).

Muitas vezes me sinto sozinha e como se não fizesse diferença (A139).

Algumas amizades. Por mais que pareça ser algo tolo, me sinto muito mal em relação a isso. Quando eu tinha uns 9/10 anos eu fui 'isolada' por meus 'amigos'. Desculpei-os, na verdade 1 pessoa foi resultante de todo isolamento. Mas parece que nada mudou... Porém agora tenho amigos(as), mesmo ela me abalando ainda (A161).

[...] Porque as vezes ninguem percebe que eu estou lá como se eu não fizesse falta (A167).

- *Questões “pessoais”*

Nesta categoria foram reunidos os relatos que trouxeram dificuldades do próprio adolescente com as situações enfrentadas na escola. As opiniões mencionam o fato de ser novo na escola, de não conseguir se reeleger como representante de sala, autoestima baixa, timidez, não ter desejado entrar na escola, sentir-se sozinho, não conhecer outros estudantes fora de sua sala de aula, a dificuldade de se comunicar e as questões familiares. Os comentários a seguir ilustram o resultado:

[...] esse ano eu me senti chateada, pois fui representante de sala durante 3 anos seguidos e esse ano, infelizmente, não consegui ser (A022).

O fato de eu nunca querer entrar nessa escola e a minha timidez atrapalha na parte de fazer amizade (A093).

Minha timidez e falta de tempo, como também minha família (A128).

Talvez o fato de ter amigos somente na sala (A160).

- *Dificuldades na relação com os professores e/ou funcionários*

Os comentários reunidos nesta categoria justificam a dificuldade de pertencimento do adolescente na relação destes com os professores e/ou funcionários da escola. Os relatos abordam, principalmente, a forma como são tratados pelos professores ou funcionários e o fato de não encontrarem espaço para opinar sobre os assuntos da escola com a direção:

Quando professores tratam a gente com diferença (A045).

Falta de respeito de alguns funcionários (A070).

Quando não posso dar a opinião em determinadas situações, ou quando a diretoria não leva em consideração sugestões minhas e de meus colegas (A132).

[...] acho que o fato de não ter espaço de fala, fala algo para diretores que até ela sabe que é verdade e mesmo assim dá a moral para a professora (A142).

- *Outros motivos*

Nesta categoria, foram agrupados os comentários que referiram uma diversidade de motivos, de cunho pessoal e institucional, como ficar marcado depois de ir para a diretoria uma vez, a hierarquia escolar, o fato de não se sentir no mesmo nível de aprendizado dos colegas, a falta de liberdade na escola, algumas atividades escolares, as notas, o fato de se sentirem pressionados e o não reconhecimento pelo esforço dedicado à escola:

[...] depois que você faz alguma coisa errada e vai para diretoria, você sempre vai estar marcada e os funcionários vão prestar mais atenção em você e que as suspensões são muito injustas (A002).

As matérias, pois não consigo estar no mesmo nível que minhas amigas das notas, pois não são tão inteligente que elas, e tem vezes que parece que não me encaixo na escola por conta do meu boletim, e tipo essa escola é empenhada por conta das notas (A037).

Fazerem coisas que mudariam o nosso dia-a-dia sem votação, opiniões, etc. Já fui representante de sala e eram ótimas as reuniões, mas não tem mais (A069).

[...] várias coisas, mas principalmente quando não reconhecem meu esforço e dedicação, mas no geral não gosto de estudar aqui e na primeira oportunidade de sair eu saio (A137).

- *Bullying*

Para esta categoria foram selecionados os relatos que fizeram referência direta ao bullying ou a situações que remetem ao mesmo, como o julgamento dos colegas com intenção de provocação, os comentários maldosos com o intuito de colocá-los para baixo e a falta de empatia e compreensão:

[...] eu sofro bullying por alguns (A033).

[...] angústia e autoestima baixa. Alguns alunos gostam de colocar o próximo para baixo, não me afeta muito, mas gostaria que isso melhorasse um pouco, pois muitas pessoas são sensíveis para essas situações. E a falta de paciência com alguns alunos (A068).

As pessoas que não tem empatia, compreensão e acha que sabe de tudo e não vê que aquilo que fez, ou algo, esteja deixando alguém mal (A092).

As pessoas, comentários maldosos (A148).

- *Me sinto pertencente*

Nesta categoria encontram-se os comentários que não referiram qualquer dificuldade quanto ao pertencimento escolar:

Nunca tive a sensação de não pertencimento a escola (A043).

Não, a escola (todos nela) me receberam muito bem (A159).

4.2.3.2. Situações que ajudam/favorecem o sentido de pertença do adolescente à escola

A questão que abordou as ajudas que os adolescentes consideraram receber em relação ao senso de pertença contou com 122 respostas que configuraram nove categorias, conforme descrito na Tabela 20, a seguir:

Tabela 20 – Divisão das categorias em relação às situações que ajudam a sensação de pertencimento do adolescente à escola

Categoria	Ideia Síntese	Comentários
Amigos/Colegas	Refere os amigos ou colegas como fundamentais para o sentimento de pertença escolar.	40
Organização/participação em festas, eventos e projetos da escola	Refere que participar da organização dos eventos e ter a opinião consultada pela direção da escola ajuda no sentimento de pertença. Também pode fazer referência às atividades extracurriculares como Grêmio, Fanfarra e treinos esportivos.	27
Relação de respeito com colegas, professores e funcionários	Faz referência aos relacionamentos interpessoais do adolescente na escola.	26
Professores	Refere os professores como fundamentais para o sentimento de pertença escolar.	7
Exposições de trabalhos e apresentações culturais	Faz referência às exposições de trabalho na escola e a participação em eventos dentro da escola ou que representem a escola fora dali.	7
Sugestões/Desejos	Faz sugestões para aumentar o sentido de pertença escolar ou manifesta desejo do que poderia ajudar.	6
Outros motivos	Faz referência a outras questões que levam ao sentimento de pertença.	3
Não se sente parte	Refere não se sentir parte ou não querer ser parte da escola.	3
Reconhecimento	Faz referência sobre ser reconhecido por suas ações ou atitudes.	2

Autoria Própria.

Todas as categorias serão apresentadas a seguir com os resultados e comentários ilustrativos:

- *Amigos/Colegas*

Esta categoria agrupa os comentários dos participantes que referiram os amigos ou colegas como peças fundamentais para que se sentissem pertencentes à escola. As opiniões revelam que estar com os amigos ajuda nesse processo porque se sentem acolhidos, ouvidos e confortáveis com eles:

Minhas amigas em primeiro lugar, pois elas que me ajudaram a se abrir mais na escola, tirar minha timidez na escola, e principalmente que me acolheram quando estava só (A037).

Sim, meus amigos e o desejo de estudar para me dar bem no futuro e ter uma vida boa (A068).

Sim, meus verdadeiros amigos (A103).

Só a minha amiga, mas as vezes ela não vê que eu estou super mal (A125).

Meus amigos, porque me sinto mais confortável com eles (A159).

- *Organização/participação em festas, eventos e projetos da escola*

Nesta categoria foram reunidos os comentários dos participantes que referiram que ajudar na organização e participar dos eventos da escola, assim como ter a opinião consultada pela direção, ajuda no sentimento de pertença. Também estão nesta categoria aqueles que fizeram referência à participação em atividades extracurriculares como grêmios estudantis, fanfarra e treinos esportivos:

Eu realizo trabalhos na aula de ética, faço treinos e jogo pela escola, faço parte da fanfarra à 8 anos, faço parte do grêmios da escola, organizo festas e melhorias para a escola (A022).

Costumo participar de tudo na escola, treinos, fanfarra, grêmios, sou representante de sala e tudo isso faz com que eu fique muito tempo aqui, até mesmo aos sábados, então, gosto muito deste lugar (A024).

Procuro sempre participar das atividades que a escola propõe, como treinos esportivos, procuro ajudar a arrumar a escola quando haverá uma festa e participo da fanfarra, ou seja, participar das coisas na escola me fazem sentir como se eu fosse parte dela (A043).

Pedirem votação, opinião ou ajuda dos alunos. Dá para perceber que se importam com o nosso bem estar (A069).

Quando sou chamada para algum evento que eu possa ajudar da forma que seja, ou quando vou apresentar alguma coisa à outros alunos, quando trabalho com pessoas que eu nunca tive a oportunidade de trabalhar e etc... Gosto de me sentir útil em qualquer evento que for (A132).

As vezes o que me faz sentir parte da escola é o meu "cargo" como vice representante de sala. Pois assim, tenho algumas tarefas a serem cumpridas, tanto em aula, como na escola em geral (A135).

Faço parte do polo esportivo da escola, que compõe o grêmios estudantis. E na maioria das vezes, as diretoras estão abertas para sugestões (A141).

- *Relação de respeito com colegas, professores e funcionários*

Os comentários agrupados nesta categoria fazem referência aos relacionamentos interpessoais do adolescente na escola. O conteúdo dos relatos versou sobre ser bem tratado por todos, estar há muito tempo na escola e conhecer todos os funcionários, ter boa interação com os colegas, sentir-se acolhido, compreendido e apoiado por professores, colegas e funcionários da escola, ter proximidade com a direção, sentir-se incluído, sentir-se respeitado e conseguir socializar:

Os meus amigos e amigas são legais, os professores sempre sorridentes e pacientes, os inspetores de alunos são muitos fofos e legais, até a diretora e a vice-diretora tem orgulho de ter alunos bons (A021).

Professores e o carinho deles, inspetores também, essa escola sempre teve um significado grande pra mim, pois estou há 9 anos nela. E meus amigos que sempre estiveram comigo, mas não tanto ultimamente (A023).

Normalmente me interajo com todos, isso me ajuda muito (A127).

[...] como as relações que construí em torno de todos os anos com os professores e meus colegas (A154).

- *Professores*

Esta categoria reúne os relatos dos adolescentes que referem os professores como sendo fundamentais para o sentimento de pertença escolar:

O acolhimento dos professores é essencial, super importante (A045).

Os professores quando estamos conversando, parece se importar (A130).

- *Exposições de trabalhos e apresentações culturais*

Nesta categoria foram agrupados os comentários dos participantes que se referiram às exposições de trabalhos na escola e à participação em eventos dentro ou fora da escola como pontos importantes para que se sentissem pertencentes:

[...] ver os meus trabalhos sendo expostos para outras pessoas verem (A016).

Acho que participar do JES [Jogos Escolares de Sorocaba], apresentações em feira cultural... (A028).

Na maioria das vezes algo que me faz sentir parte da escola "é, são" as campanhas, feiras culturais, exposições, melhores alunos, melhores notas, o grêmio e muito mais (A066).

- *Sugestões/Desejos*

Os comentários que constam nesta categoria fizeram sugestões ou manifestaram o desejo do que poderiam considerar como ajuda para aumentar o sentido de pertença escolar, como a compreensão dos professores, ter mais amigos, mais interação entre as salas, não ficar muito tempo sozinho, ser mais incluído ou representar a escola em outro lugar:

A compreensão dos professores que muitas vezes falam coisas que ofende os alunos (A008).

Me sentiria bem se fosse possível representar a escola em algum outro lugar (A105).

- *Outros motivos*

Nesta categoria estão reunidos os comentários que fizeram outras referências sobre o que leva ao sentimento de pertença, como o fato de estar dentro da escola e o tempo que passa nela ou quando faz as lições e estuda:

O tempo que eu tô nela (A115).

Quando eu faço lições e estudo, por causa que se eu não faço nada eu fico pensando por que eu estou na escola (A168).

- *Não se sente parte*

Esta categoria reúne os relatos de adolescentes que referiram não se sentirem parte ou não desejarem ser parte da escola:

Até poderia, a escola é boa mas os alunos (alguns) me fazem me sentir excluída e alguém invisível, que não faz diferença (será que é porque sou nova?) (A079).

Não quero fazer parte desta escola, estou muito bem longe dessas macumbas mal feitas (A080).

- *Reconhecimento*

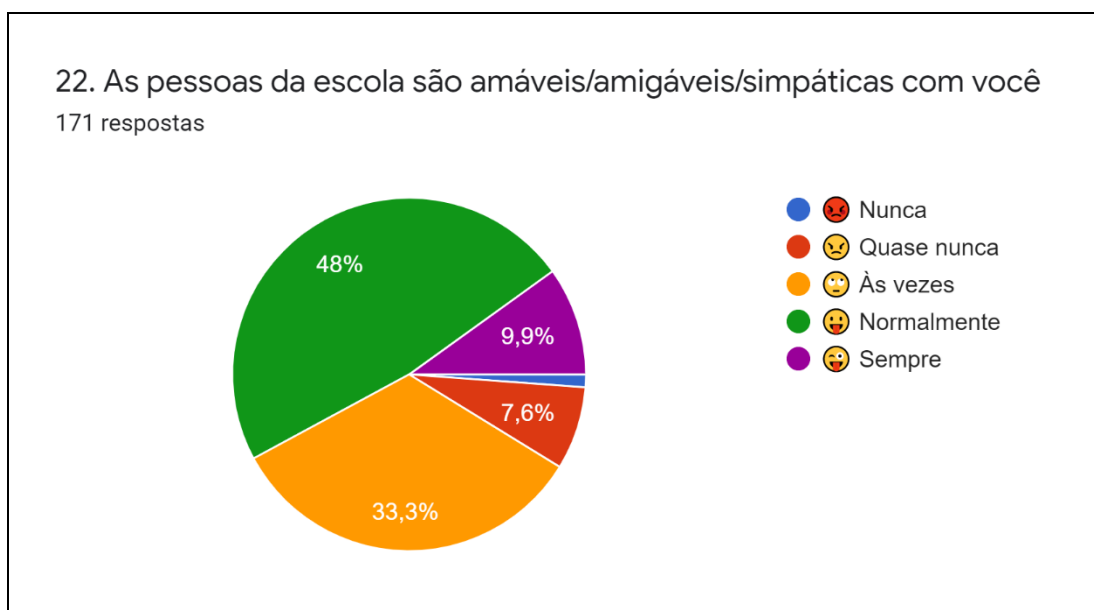
Por fim, esta categoria contém os comentários que sugerem que ser reconhecido por suas ações ou atitudes ajuda no sentimento de pertença:

A escola dá muito reconhecimento à alunos que tem boas notas ou passam em olimpíadas, então, embora eu seja um pouco tímida em alguns lugares/momentos da escola, me sinto reconhecida em outras situações (A160).

Quando eu faço alguma coisa importante na escola e que meus colegas percebem o que eu fiz (A167).

Dando sequência ao instrumento, os participantes também foram questionados sobre a forma como são tratados na escola. Sobre receberem um tratamento amigável/simpático, as respostas estão expressas no Gráfico 20:

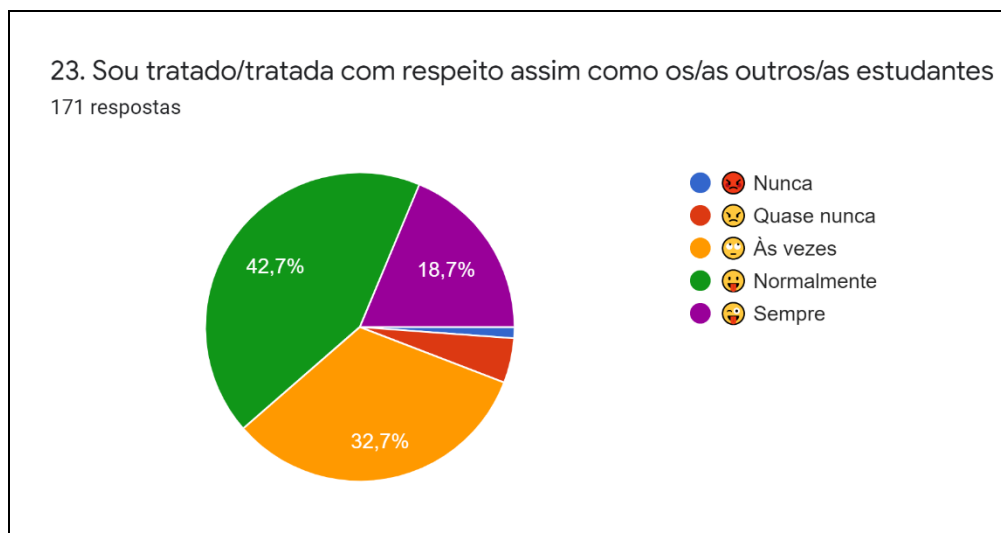
Gráfico 20 – As pessoas da escola são amáveis/amigáveis/simpáticas com você



Nota-se que a maior parte dos participantes se sentem tratado com simpatia pelas pessoas da escola. Assim, 9,9% dos adolescentes (17 adolescentes) referiram receber um tratamento amigável ‘Sempre’; 48% (82 adolescentes) referiram ‘Normalmente’ e 33,3% (57 adolescentes), ‘Às vezes’. Enquanto isso, 7,6% dos adolescentes (13 adolescentes) referiram ‘Quase nunca’ receber um tratamento amigável’ e 1,2% (dois adolescentes), ‘Nunca’.

Quanto a serem tratados com respeito, os participantes também apresentam suas percepções, ilustradas no Gráfico 21:

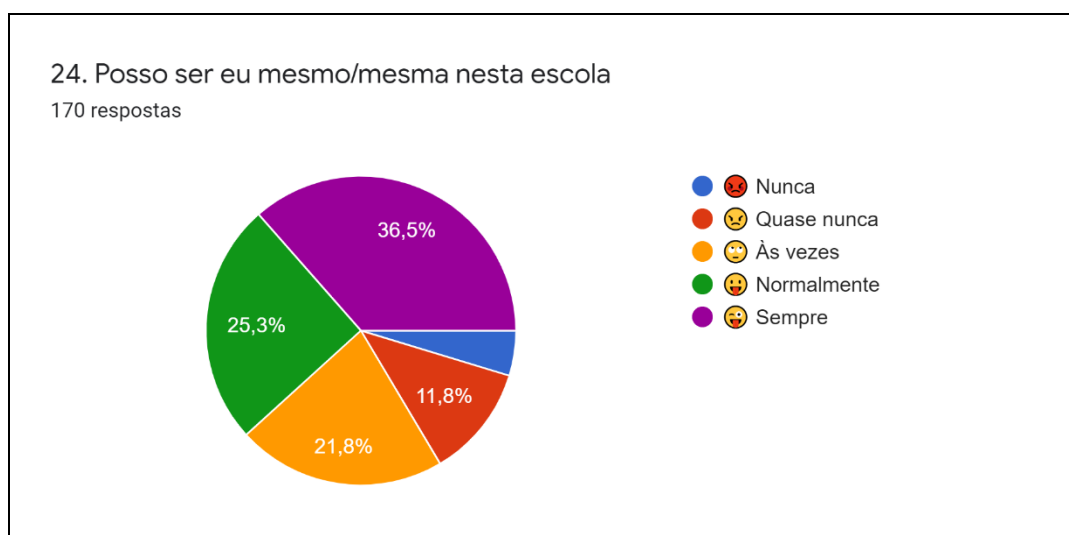
Gráfico 21 – Sou tratado com respeito assim como os outros estudantes



De acordo com o resultado, 18,7% dos adolescentes (32 adolescentes) acreditam serem tratados com respeito ‘Sempre’ e 42,7% (73 adolescentes) ‘Normalmente’. Enquanto isso, 32,7% dos participantes (56 adolescentes) acreditam que são tratados com respeito ‘Às vezes’; 4,7% dizem que ‘Quase nunca’ (8 adolescentes) e 1,2% (dois adolescentes) acham que ‘Nunca’ são tratados com respeito na escola.

Os adolescentes também expressaram a opinião em relação a poderem ser eles mesmos na escola (Gráfico 22):

Gráfico 22 – Opinião sobre poder ser você mesmo na escola



O gráfico mostra que 4,7% dos participantes (8 adolescentes) referiram ‘Nunca’ serem eles mesmos no ambiente escolar; 11,8% (20 adolescentes), ‘Quase nunca’; 21,8% (37 adolescentes), ‘Às vezes’; 25,3% (43 adolescentes), ‘Normalmente’ e 36,5% (62 adolescentes), ‘Sempre’. Um adolescente não respondeu à questão.

Em relação a serem respeitados pelos professores, o Gráfico 23 ilustra o sentimento dos adolescentes:

Gráfico 23 – Os adolescentes se sentem respeitados pelos professores

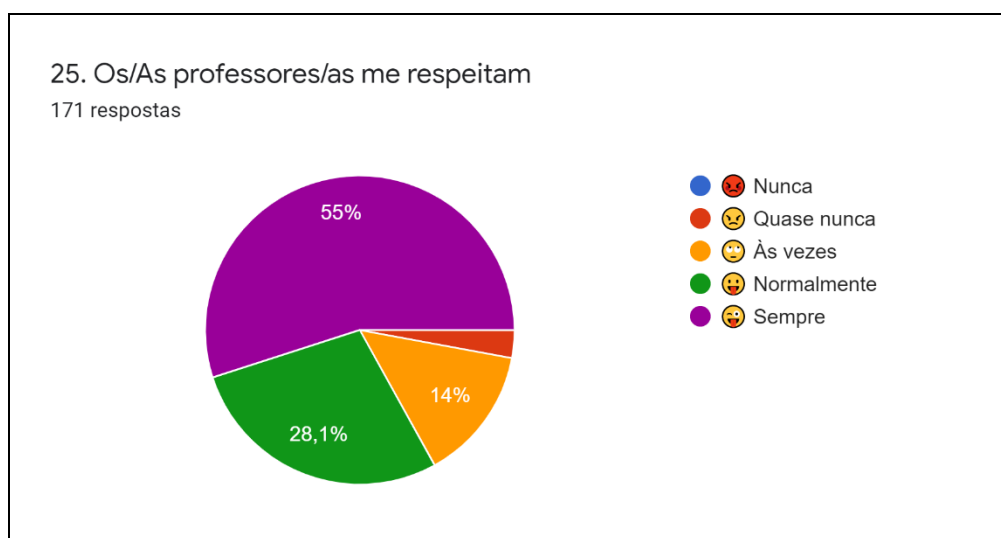


Gráfico Google Forms.

O gráfico acima revela que a maioria dos participantes se sente respeitada pelos professores ‘Sempre’, o que representa 55% do total (94 adolescentes), enquanto 28,1% (48 adolescentes) acreditam serem respeitados pelos professores ‘Normalmente’; 14% (24 adolescentes), ‘Às vezes’ e 2,9% (5 adolescentes), ‘Quase nunca’.

O orgulho de pertencer à escola também foi um ponto abordado no questionário e as respostas estão ilustradas no Gráfico 24, a seguir:

Gráfico 24 – Sentimento de orgulho em pertencer à escola

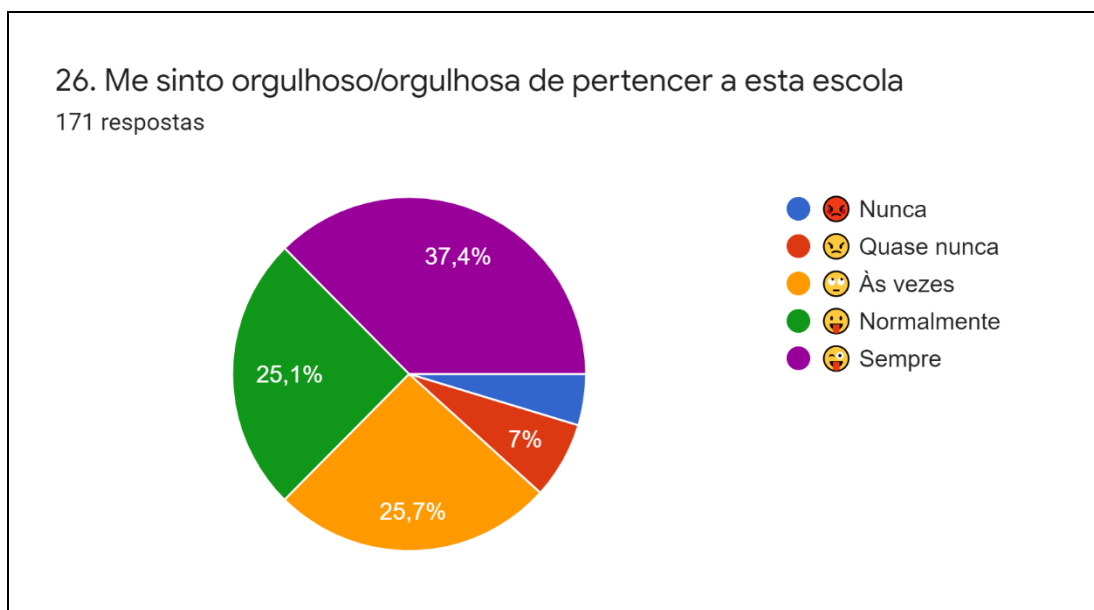


Gráfico Google Forms.

Observa-se que 37,4% dos participantes (64 adolescentes) referiram ‘Sempre’ se sentirem orgulhosos em pertencerem à sua escola; 25,1% (43 adolescentes) referiram que ‘Normalmente’ sentem orgulho em pertencerem à escola; 25,7% (44 adolescentes), ‘Às vezes’; 7% (12 adolescentes), ‘Quase nunca’ e 4,7% dos adolescentes (8 adolescentes) dizem ‘Nunca’ se sentirem orgulhosos de pertencerem à sua escola.

Quanto à questão de segurança abordada no questionário tanto durante as aulas (Gráfico 25) quanto nos intervalos (Gráfico 26), as percepções dos participantes estão representadas nos gráficos abaixo:

Gráfico 25 – Sensação de segurança dos adolescentes durante as aulas

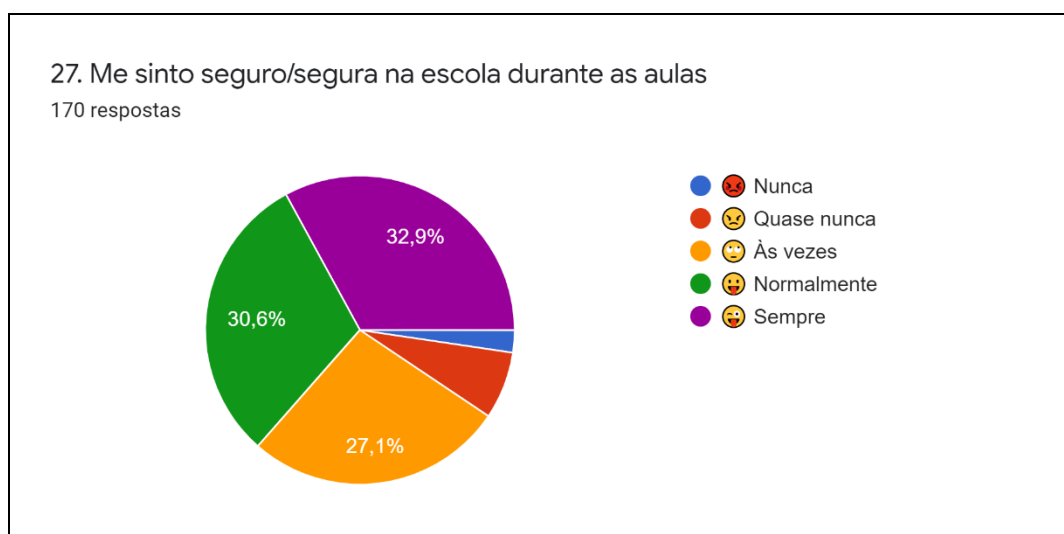


Gráfico Google Forms.

Gráfico 26 – Sensação de segurança dos adolescentes nos intervalos

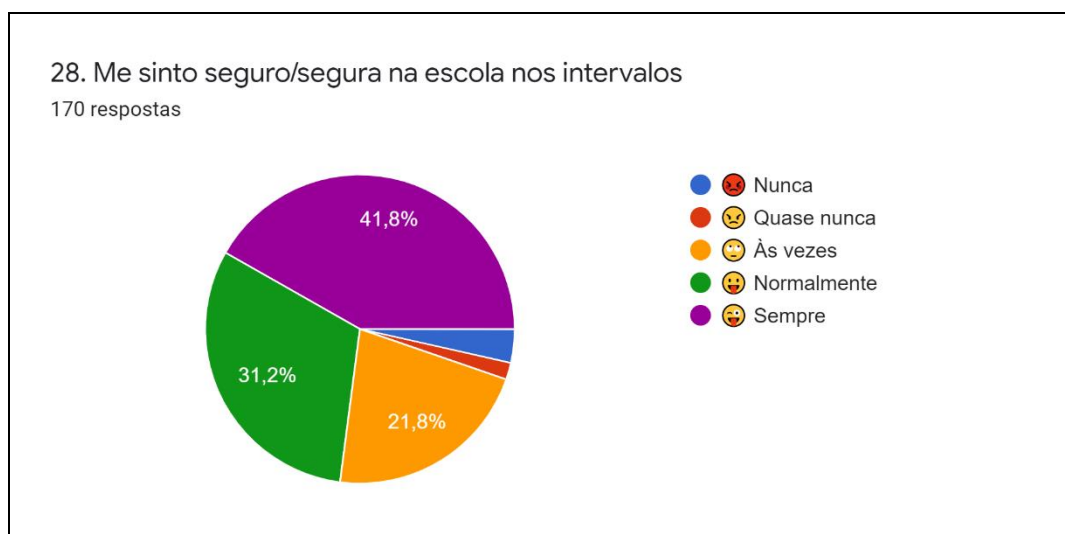


Gráfico Google Forms.

O Gráfico 25 mostra que 32,9% dos participantes se sentem ‘Sempre’ seguros durante as aulas (56 adolescentes); 30,6% (52 adolescentes) ‘Normalmente’ têm a sensação de segurança; 27,1% (46 adolescentes) referem se sentirem seguros ‘Às vezes’; 7,1% (12 adolescentes) dizem não se sentirem seguros ‘Quase nunca’ e 2,4% (quatro adolescentes), ‘Nunca’. Um adolescente não respondeu à pergunta.

Já no Gráfico 26, que aborda o sentimento de segurança dos alunos na escola, durante os intervalos, mostra que 41,8% dos adolescentes referem se sentirem ‘Sempre’ seguros nessas situações (71 adolescentes); 31,2% dizem que ‘Normalmente’ se sentem seguros (53 adolescentes); 21,8% (37 adolescentes), ‘Às vezes’; 1,8% (três adolescentes) dizem que não se sentem seguros ‘Quase nunca’ durante os intervalos e 3,5% (seis adolescentes) referem não se sentirem seguros ‘Nunca’ nessas ocasiões. Um adolescente não respondeu.

Na sequência, no espaço aberto para que os participantes pudessem expressar melhor seus sentimentos na escola, 82 deles apresentaram comentários, que foram categorizados conforme a Tabela 21:

Tabela 21 – Divisão das categorias em relação aos sentimentos dos adolescentes na escola

Categoria	Ideia Síntese	Comentários
Não me sinto bem	Apresenta sentimentos negativos quanto a estar na escola.	23
Me sinto bem	Refere se sentir bem no ambiente escolar e se manifesta de outros modos como ótimo/a, feliz...	21
Às vezes...	Refere se sentir bem ou mal, às vezes ou em alguns momentos.	16
Outros	Faz referência a outros diversos sentimentos na escola.	13
Me sinto bem, mas...	Refere se sentir bem, mas coloca alguma questão que parece se apresentar como um problema.	9

Autoria Própria.

- *Não me sinto bem*

Esta categoria reúne os comentários dos adolescentes que apresentaram sentimentos negativos quanto a estar na escola, como sentir que não é querido pelas pessoas, não conseguir boas notas ainda que sinta que se esforça, sentir-se mal, inseguro, ansioso, excluído, triste, sufocado, vigiado, preso, desconfortável ou preocupado:

Eu não gosto de estudar aqui, eu nunca consigo notas boas e eu sempre dou o meu máximo, mas não consigo, e eu não sei mas eu não gosto daqui, odeio ficar sozinha, quando to sozinha tenho a impressão que vou morrer aqui (A005).

Me sinto ansiosa e com vontade de ir embora, mas às vezes quando chego em casa isso piora (A079).

Eu não me sinto bem em lugares públicos, e a escola principalmente (A089).

Me sinto em um lugar que não é pra mim, há muita falsidade e desumildes; os adolescentes não ligam para o sentimento dos outros e isso me faz não querer ir a escola (A115).

Triste, magoada, mas não só na escola em varios lugares, posso ter um sorriso mas depois fico triste (A125).

Sinto que aqui não é meu lugar, as pessoas não combinam comigo, as minhas ideias e valores não se complementam com ninguém aqui (A137).

Me sinto sufocada, odeio vir pra escola me sinto presa e vigiada a maioria do tempo. Eu e minhas amigas sempre leva a culpa de tudo (A145).

- *Me sinto bem*

Nesta categoria estão agrupados os relatos dos adolescentes que afirmaram se sentirem bem no ambiente escolar com manifestações como não tenho do que reclamar, me sinto ótimo, essa escola é a melhor, me sinto feliz entre outros:

Os profissionais que trabalham aqui me conhecem desde pequena, muitos me pegaram até no colo, o [nome da escola] é quase como uma casa, vivo aqui desde muito pequena, tenho um enorme apego com eles (A024).

Muito bem, principalmente sobre erros, os professores falam que é normal errar e tentam nos ajudar a acertar e não julgar o erro cometido, me fazem confiar mais em mim mesma (A050).

Me sinto muito bem, creio que meu ambiente escolar é muito empático e procura sempre respeitar o próximo, mas ainda assim tem que melhorar muito, principalmente os alunos (A068).

Adoro essa escola, os professores são super profissionais, simpáticos, amigáveis e muito mais. Tenho orgulho de estudar aqui pela qualidade do ensino (A133).

Sempre que venho para a escola eu me sinto bem, pois é o unico lugar que eu dou sorrisos verdadeiros quando há brigas em casa (A136).

- *Às vezes...*

Os comentários agrupados nesta categoria se referem a sentimentos positivos ou negativos dos adolescentes com a escola, a depender do momento:

[...] pois eu me sinto, às vezes meio triste quando estou com dificuldades e ninguém me ajuda (A081).

As vezes me sinto feia comparada a outras meninas, e as vezes inferior, pelo meu corpo, cabelo e as vezes pela inteligência (A087).

A escola nos traz um misto de sentimentos, podem ser eles bons ou ruins, alguns são causados por colegas que nos apunham pelas costas, ou pelos professores, outros pelos momentos felizes e de risos que passo aqui com eles, professores, alunos, espetores, etc (A092).

Me sinto bem quando é um dia calmo tranquilo, com uma energia mais leve, que eu não estresse, tenho boas conversas. Quando são dias mais pesados eu não me sinto bem (A132).

Bom as vezes eu me sinto que eu não faço parte dessa escola, ou até mesmo desse mundo por vários motivos sabe (A168).

- *Outros*

Nesta categoria encontram-se os comentários dos adolescentes que fazem referência a outros diversos sentimentos na escola, como medo, sono, fome, vergonha, orgulho, estresse, falta de paciência com os colegas, timidez entre outros. Os relatos a seguir ilustram as opiniões dos participantes:

Eu converso bastante porque se eu ficar quieta fazendo minha lição muitas das vezes vem uma vontade imensa de chorar e de me matar (A002).

Quando estou com a ansiedade atacada dentro da escola necessito correr para passar ou escutar musica as vezes as pessoas pensam que eu estou brincando sendo que me sinto pessimo quando ataca (A044).

Professores que abusam de sua irerarquia, já falharam em sua profissão (diminui você como se fosse alguém de outro mundo) (A113).

Na minha opinião a escola é uma guerra, aonde as diferentes salas são países aonde podemos confiar ou não (A155).

- *Me sinto bem, mas...*

Esta categoria reúne os comentários dos adolescentes que referem se sentirem bem na escola, mas colocam alguma questão que parece configurar um problema:

Me sinto mais ou menos bem, pois adoro essa escola, foi a escola que eu mais me adaptei e me acostumei, e principalmente pelas amigas de verdade que fiz, mas não gosto de certas coisas como ter dificuldades nas matérias, não gostar de certas pessoas, e ser muito tímida em ambiente escolar (A037).

Me sinto seguro, acolhido as vezes. A escola precisa de melhorias, a secretaria, a diretoria, precisa ser mais paciente interagir mais ao aluno (A096).

Mesmo que eu me sinta sozinha, eu me sinto bem (A128).

Me sinto muito bem desde que os meus amigos estejam comigo (A162).

O sentimento dos participantes em outros momentos na escola também foi abordado. Sobre estar com amigos em diferentes lugares na escola, os adolescentes expressaram suas percepções como ilustra o Gráfico 27:

Gráfico 27 – Percepção dos adolescentes sobre estar com os amigos em muitos lugares da escola

Gráfico Google Forms.

Percebe-se que 35,9% dos participantes (61 adolescentes) referiram ‘Sempre’ poderem estar com os amigos na escola; 37,6% (64 adolescentes) dizem que ‘Normalmente’ podem estar com os amigos; 19,4% (33 adolescentes) acreditam que ‘Às vezes’; 5,3% (nove adolescentes), ‘Quase nunca’ e 1,8% (três adolescentes), ‘Nunca’. Um adolescente não respondeu.

Sobre passar um tempo sozinho na escola, o sentimento dos adolescentes está expresso no Gráfico 28, a seguir:

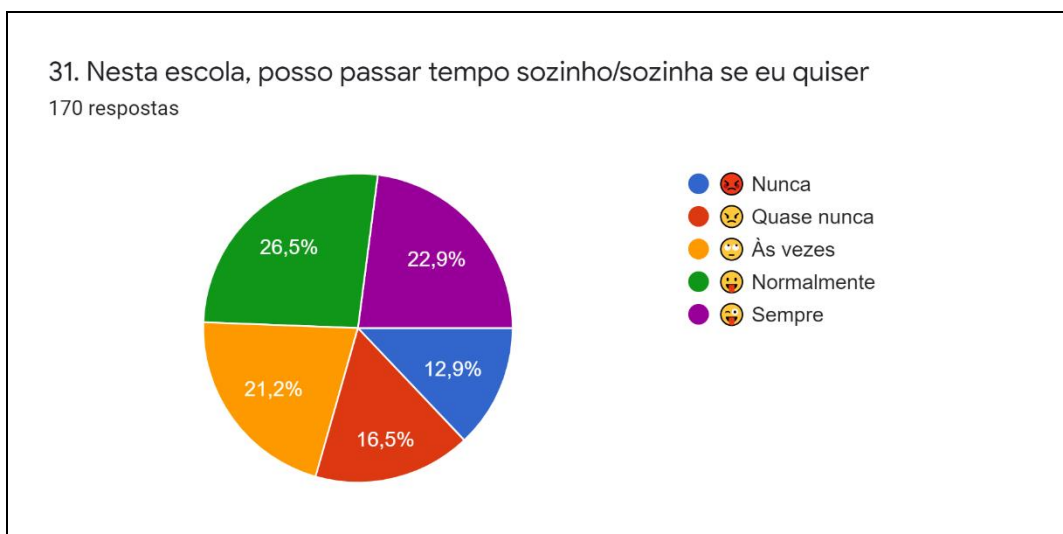
Gráfico 28 – Percepção dos adolescentes sobre passar tempo sozinho na escola

Gráfico Google Forms.

As respostas para esta questão parecem estar bem divididas, nas percepções dos participantes: 22,9% considera que ‘Sempre’ que quer pode passar um tempo sozinho na

escola (39 adolescentes); 26,5% acredita que ‘Normalmente’ pode passar um tempo sozinho (45 adolescentes); 21,2% diz que ‘Às vezes’ pode ficar sozinho na escola (36 adolescentes); 16,5% assinalou ‘Quase nunca’ (28 adolescentes) e 12,9%, ‘Nunca’ (22 adolescentes). Um adolescente não respondeu à questão.

Os participantes foram questionados, ainda, sobre dificuldades encontradas fora da escola para fazer as coisas que querem e as respostas aparecem no Gráfico 29:

Gráfico 29 – Dificuldades encontradas pelos adolescentes para realizar atividades fora da escola

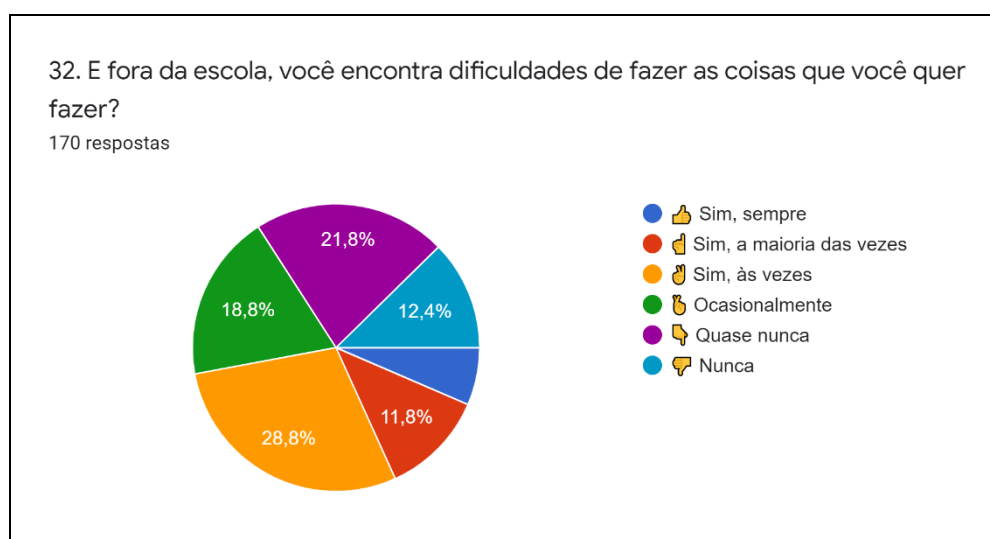


Gráfico Google Forms.

O resultado mostra que 12,4% dos adolescentes que participaram do estudo ‘Nunca’ encontra dificuldades (21 adolescentes); 21,8% não encontra dificuldade ‘Quase nunca’ (37 adolescentes); 18,8% ‘Ocasionalmente’ encontram alguma dificuldade (32 adolescentes); 28,8% respondeu ‘Sim, às vezes’ (49 adolescentes); 11,8% assinalou ‘Sim, a maioria das vezes’ (20 adolescentes); e 6,5% sinalizou que ‘Sim, sempre’ (11 adolescentes). Um adolescente não respondeu. As dificuldades e os momentos em que elas se encontravam não foram abordadas neste estudo.

Quanto à presença nas aulas, os participantes responderam com que frequência aparecem motivos que os obrigam a faltar, como ilustrado no Gráfico 30:

Gráfico 30 – Frequência com que os adolescentes precisam faltar às aulas

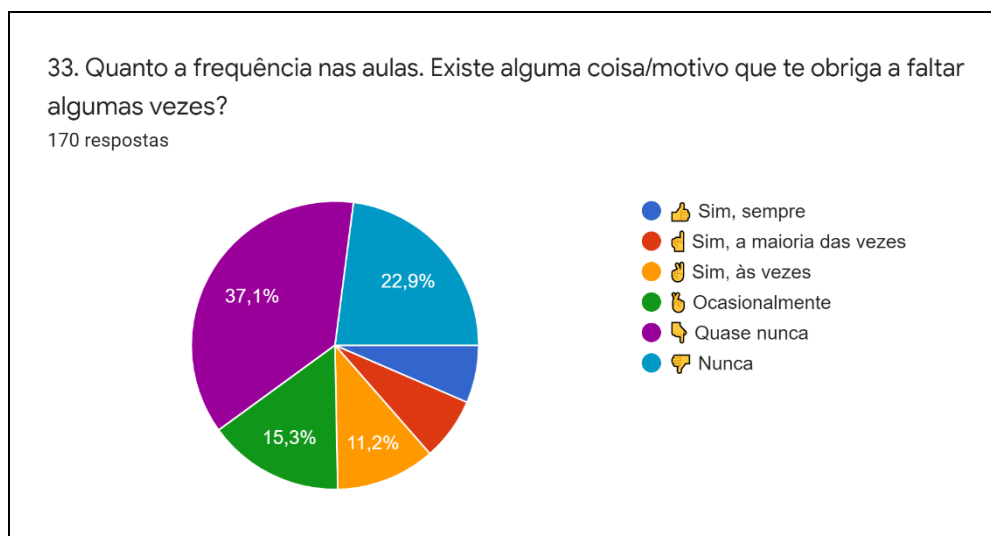
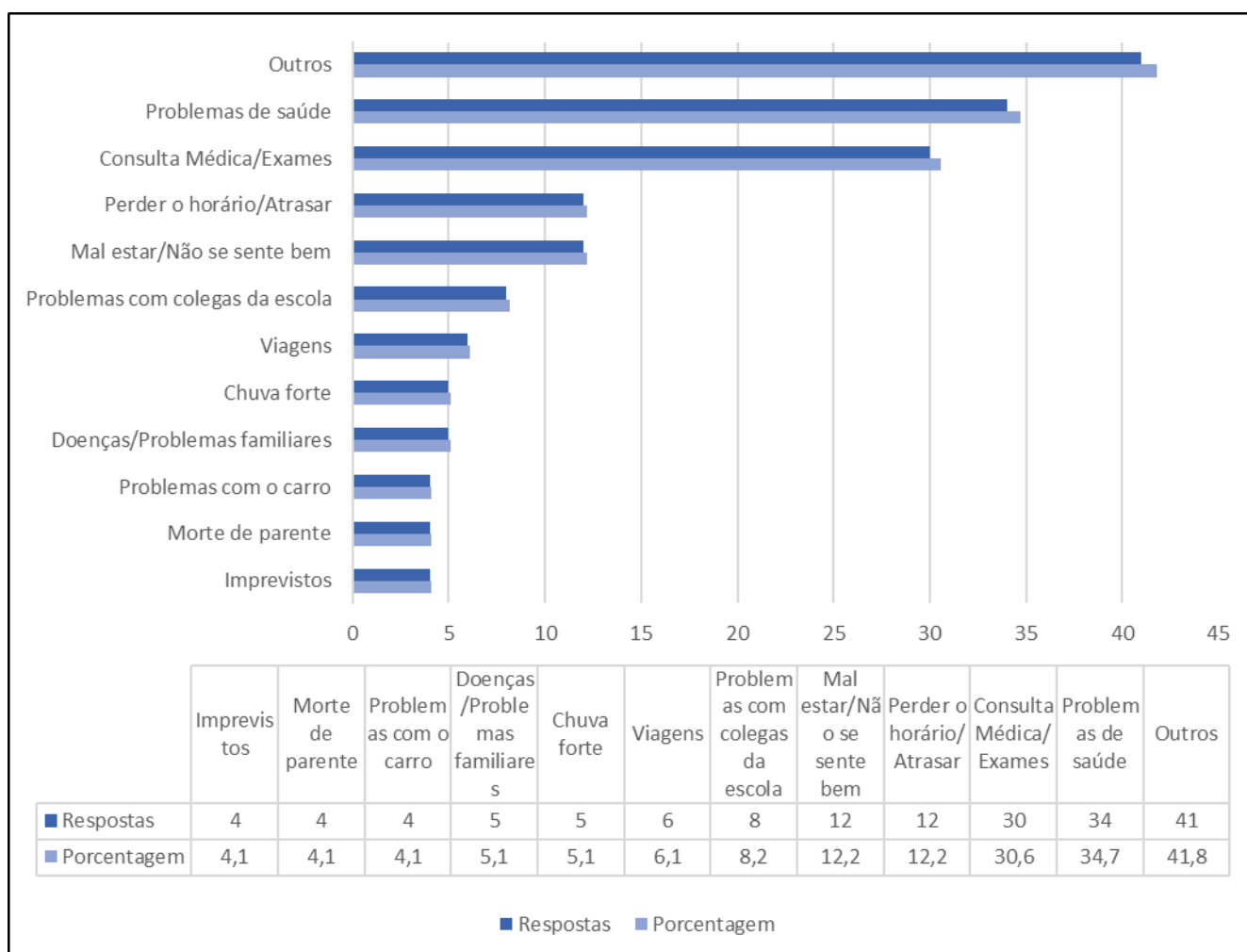


Gráfico Google Forms.

Nota-se que 22,9% dos adolescentes referiram ‘Nunca’ faltar (39 adolescentes); 37,1%, ‘Quase nunca’ (63 adolescentes); 15,3% ‘Ocasionalmente’ (26 adolescentes); 11,2% assinalaram ‘Sim, às vezes’ (19 adolescentes); 7,1% ‘Sim, a maioria das vezes’ (12 adolescentes); e 6,5% marcaram ‘Sim, sempre’. Um adolescente não respondeu à pergunta.

Sobre os motivos que os obrigam a faltar na escola, os mais apontados estão expressos no Gráfico 31:

Gráfico 31 – Motivos que obrigam o adolescente a faltar na escola



Autoria Própria.

Os motivos foram expressos em questão aberta e os mais citados estão destacados no gráfico acima. Vale ressaltar que, como a questão era aberta, alguns alunos apontaram mais de um motivo e todos foram considerados e 98 adolescentes responderam a essa questão.

‘Problemas de saúde’ foi o motivo citado 34 vezes pelos alunos que responderam a questão (34,7%), seguido por ‘Consultas médicas/Exames’, citado 30 vezes (30,6%). ‘Perder o horário/Atrasar’ e ‘Mal estar/Não se sente bem’ foram apontados 12 vezes cada um (12,2%), seguido por ‘Problemas com colegas na escola’ e ‘Viagens’, oito e seis vezes respectivamente (8,2% e 6,1%). Além disso, ‘Chuva forte’ e ‘Doenças/Problemas familiares’ foram citados cinco vezes (5,1% cada) e ‘Problemas com o carro’, ‘Imprevistos’ e ‘Morte de parente’ apareceram, cada um, quatro vezes (4,1%).

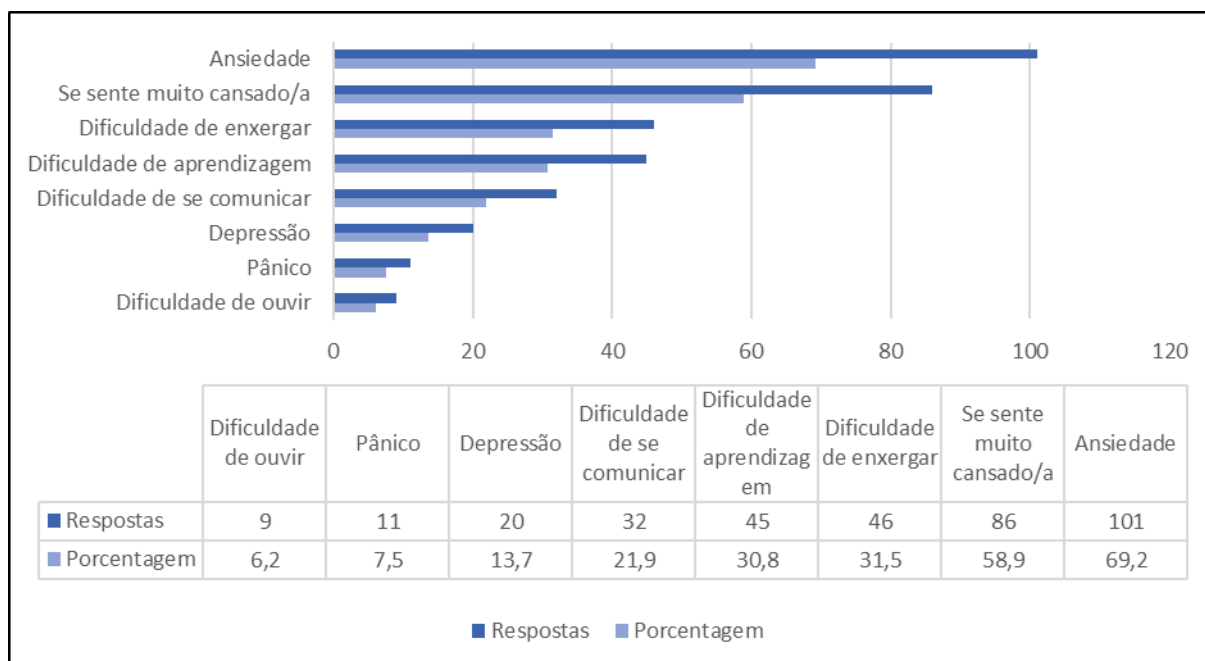
Os demais motivos que no gráfico estão representados por ‘Outros’ são: Medo, (2) Depressão (1), Dores (1), Preguiça (2), Ajudar o pai no trabalho (1), Indisposição (1), Período

menstrual (1); Ameaças (3); Lições e trabalhos não realizados (2), Agressão de outro colega (1), Hostilização por parte de colegas (1), Necessidade de cuidar dos irmãos (3), Dentista (2), Problemas pessoais (3), Ansiedade (2), Trabalho (1), Desânimo/Falta de vontade (2), Sono por uso de medicação (1), Problemas com professores (3), Campeonato (1), Morar longe da escola (1), Cansaço (2), Compromissos no horário de aula (3), Trânsito (1), Bullying (1) e Tirar um dia de descanso (1).

Em seguida, os adolescentes foram convidados a assinalar situações que consideravam vivenciar, como ansiedade, depressão, pânico e outros. A questão apresentava sugestões e dava a possibilidade de o adolescente acrescentar outras situações. Era permitido que se assinalasse mais de uma alternativa. Caso não considerasse vivenciar nenhuma das situações, o adolescente deveria pular esta e as três próximas questões e dar sequência aos questionários.

Assim, as possibilidades apresentadas na questão foram: ansiedade, depressão, pânico, deficiência visual, dificuldade de aprendizagem, dificuldade de enxergar, dificuldade de ouvir, dificuldade de se movimentar, dificuldade de se comunicar, se sente muito cansado/a e outra. O Gráfico 32, a seguir, apresenta as principais situações apontadas pelos adolescentes:

Gráfico 32 – Situações vivenciadas pelos adolescentes



A pergunta em questão obteve 146 respostas e as situações que mais apareceram, e a quantidade de vezes, foram: Ansiedade (101), Se sente muito cansado/a (86), Dificuldade de enxergar (46), Dificuldade de aprendizagem (45), Dificuldade de se comunicar (32), Depressão (20), Pânico (11) e Dificuldade de Ouvir (9). Deficiência visual e Dificuldade de se movimentar não foram citadas nenhuma vez. Na opção ‘Outras’ apareceram: “Dependendo da resposta ou da pergunta eu esqueço o que falar”, “Algumas tristezas”, “Não tenho ansiedade mas já tive crises de ansiedade e crises existenciais”, “Dificuldade em ajudar o próximo e ouvir seus problemas”, “Baixa auto-estima”, “Ser quieto”, “Impaciente”, “Angústia”, “Preguiça”, “Insegurança”, “Falta de ânimo”, “Estresse” e “Asperger (um grau pequeno de autismo)”.

Questionados sobre estarem com esse problema há mais de um ano, foram obtidas 144 respostas, onde 73,6% dos adolescentes responderam que ‘Sim’ e 26,4% que ‘Não’ (106 e 38 adolescentes, respectivamente), como ilustrado no Gráfico 33 a seguir:

Gráfico 33 – Porcentagem de adolescentes que apresentam problema há mais de um ano



Gráfico Google Forms.

Os adolescentes foram questionados, ainda, sobre quando essa situação os afetava na escola e as respostas de 142 alunos estão representadas no Gráfico 34, a seguir:

Gráfico 34 – Quando a situação afeta o adolescente na escola

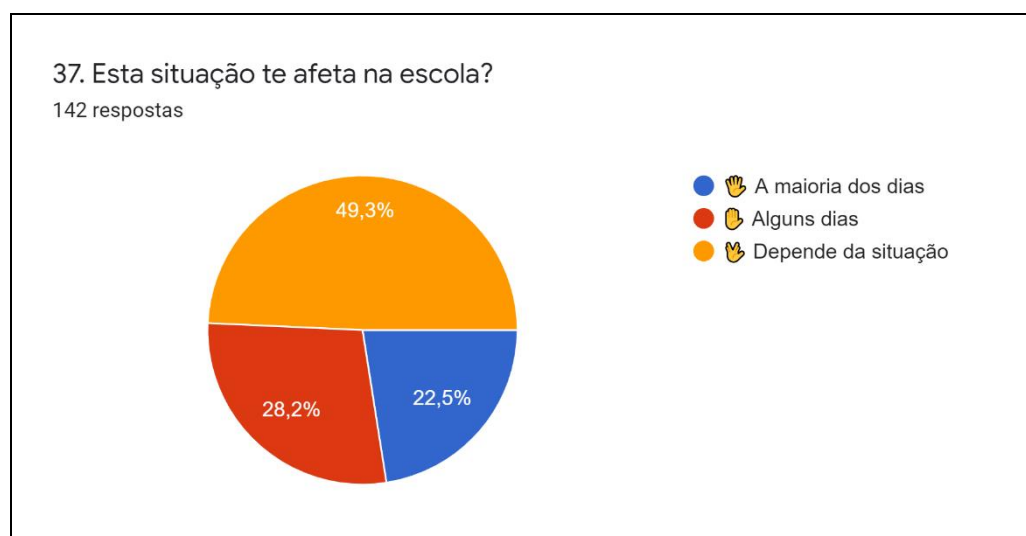


Gráfico Google Forms.

Assim, 22,5% dos participantes disseram que a situação relatada os afeta ‘A maioria dos dias’ (32 adolescentes); 28,2% referiram ser afetado ‘Alguns dias’ (40 adolescentes) e a maior parte deles disse que ‘Depende da situação’ (49,3% - 70 adolescentes).

Na sequência, no espaço aberto para comentários relacionados às questões anteriores, 48 participantes responderam. As respostas foram distribuídas em cinco categorias, expressas na Tabela 22, a seguir:

Tabela 22 – Divisão das categorias em relação às diferentes situações que afetam o adolescente na escola

Categoria	Ideia Síntese	Comentários
Ansiedade	Faz referência sobre como a ansiedade afeta na escola.	20
Outras questões de cunho emocional	Faz referência sobre outras questões de cunho emocional que afetam na escola.	10
Outros	Refere outros problemas que afetam na escola.	10
Dificuldades de enxergar	Refere dificuldades de enxergar a lousa.	6
Me sinto mal	Refere se sentir mal por situações vivenciadas na escola.	2

Autoria Própria.

- *Ansiedade*

Nesta categoria estão agrupados os comentários dos adolescentes que fazem referência sobre como a ansiedade afeta na escola. Os relatos abordam questões de ansiedade quando o adolescente sabe que algo está para acontecer, como ganhar um presente por exemplo, além de situações que antecedem as provas ou apresentação de trabalho. Também relatam como se sentem com essas situações:

Tenho vontade de chorar em muitos dias na escola, tenho também uma crise de ansiedade que me dá vontade de morrer (A070).

Eu me sinto muito ansiosa com a maioria das coisas que envolvem dedicação, notas, provar as coisas e insegurança (A123).

Tenho muita ansiedade, estou ansiosa em praticamente todos os momentos. Já tive crises, tomo remédios e tento me cuidar de maneira mais natural (A132).

Por motivos pessoais antigamente passei por depressão e eu me cortava direto e isso afetava muito a mim mesma, hoje em dia passo por ansiedade, me cortei 1 vez esse ano e minha amiga me fez prometer não fazer mais, não sei se consigo mais prometi (A136).

Sou muito ansiosa, quando penso muito em algo acaba atrapalhando meu raciocínio. Me estresso muito fácil, o que interfere na minha convivência social (A141).

Tenho muita ansiedade, muitas vezes chego a passar mal por conta de avaliações (provas). Me sinto muito cansada a semana toda, parece que as lições nunca acabam (A160).

- *Outras questões de cunho emocional*

Os comentários reunidos nesta categoria fazem referência a outras questões de cunho emocional que afetam o adolescente na escola, como sono, falta de ar, vontade de chorar e sumir, ficar nervoso, ser reservado, dificuldade de se comunicar. Os relatos a seguir ilustram as opiniões:

A maioria das vezes só quero chorar e sumir, em outras só gostaria de dar risada e isso me deixa meio louca (A043).

Eu já tive muitos problemas, mas com ajuda dos meus familiares e amigos, e principalmente minha psicóloga estou conseguindo me recuperar (A053).

Eu tenho medo de apanhar ou algo do tipo pois quando eu estudava aqui no 1º e 2º ano eu cheguei a apanhar e sofrer bullying (A082).

Parece que estou quebrada, parece que estou gritando e ninguém me escuta isso machuca demais (A125).

As paranoias me atingem facilmente na escola, as vezes sinto que ninguém gosta de mim, ou que estão sempre rindo da minha aparência ou de tudo que faço (A157).

- *Outros*

Esta categoria reúne os relatos dos adolescentes que referem outros problemas que afetam na escola, como ter sono por dormir tarde, se sentir cansado com as tarefas da escola, dificuldade de escutar, problemas com disciplinas específicas, dificuldade de se comunicar com professor, nervosismo por conta de apresentações de trabalho:

Fico com muito sono (A001).

Minha dificuldade em me comunicar são com os professores (A119).

Não consigo apresentar trabalho em publico, as vezes fico nervosa e paro no meio da apresentação (A171).

- *Dificuldades de enxergar*

Nesta categoria estão expressos os comentários nos quais os adolescentes referem dificuldades de enxergar a lousa:

Só as vezes quando esqueço o óculos (A023).

É ruim ter que precisar dos meus amigos ou de um aparelho digital para tirar fotos com o zoom e saber o que está escrito na lousa (A159).

- *Me sinto mal*

Por fim, esta categoria apresenta os relatos dos adolescentes que referem se sentir mal por situações que vivenciam na escola:

As vezes me sinto mal quando escuto algumas coisas e fico lembrando depois (A158).

Este bloco de questões reuniu as respostas dos adolescentes sobre como se sentem na escola: Se sente parte dela? Considera que as pessoas são amigáveis com ele? Considera que é tratado com respeito na escola? Acha que pode ser ele mesmo no ambiente escolar? Se sente respeitado pelos professores? Os resultados estão sintetizados na Tabela 23, a seguir:

Tabela 23 – Resumo do Bloco 3 - Como você se sente na escola

	S		No		AV		QN		Nu		T
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Se sente parte da escola	25	14,6	58	33,9	61	35,7	14	8,2	13	7,6	171
As pessoas da escola são amáveis/amigáveis/simpáticas com você	17	9,9	82	48	57	33,3	13	7,6	2	1,2	171
Sou tratado com respeito assim como os outros estudantes	32	18,7	73	42,7	56	32,7	8	4,7	2	1,2	171
Pode ser você mesmo na escola	62	36,5	43	25,3	37	21,8	20	11,8	8	4,7	170
Você se sente respeitado pelos professores	94	55	48	28,1	24	14	5	2,9	-	-	171
Você sente orgulho em pertencer à escola	64	37,4	43	25,1	44	25,7	12	7	8	4,7	171
Você se sente seguro na escola durante as aulas	56	32,9	52	30,6	46	27,1	12	7,1	4	2,4	170
Você se sente seguro na escola durante os intervalos	71	41,8	53	31,2	37	21,8	3	1,8	6	3,5	170
Pode estar com os amigos em muitos lugares da escola	61	35,9	64	37,6	33	19,4	9	5,3	3	1,8	170
Pode passar tempo sozinho na escola	39	22,9	45	26,5	36	21,2	28	16,5	22	12,9	170

S = Sempre; No = Normalmente; AV = Às vezes; QN = Quase nunca; Nu = Nunca; T = Total.

Autoria Própria.

Sobre o sentimento de pertença escolar, 48,5% dos adolescentes referiram se sentir parte sempre ou normalmente, 37,5% disseram que às vezes se sentem parte da escola e 15,8% consideram que quase nunca ou nunca se sentem parte da escola. Sobre o que dificulta a pertença, os adolescentes referiram, na questão aberta, as dificuldades no relacionamento com os colegas, professores ou funcionários, o bullying e também apresentaram uma percepção de si no ambiente escolar, justificando neles mesmos os motivos de não se sentirem parte da escola. Quanto ao que ajuda no sentido de pertença, as relações de respeito com colegas, professores e funcionários também foi abordada, assim como o reconhecimento e a participação em exposições de trabalhos, apresentações culturais, festas e eventos na escola.

Quanto ao sentimento experimentado na escola, em 23 relatos foram identificados que os adolescentes não se sentiam bem no ambiente escolar, em 21 se identificou opiniões positivas e em 16, os adolescentes referiram se sentir bem às vezes.

As demais situações abordadas tiveram, de modo geral, respostas bastante positivas.

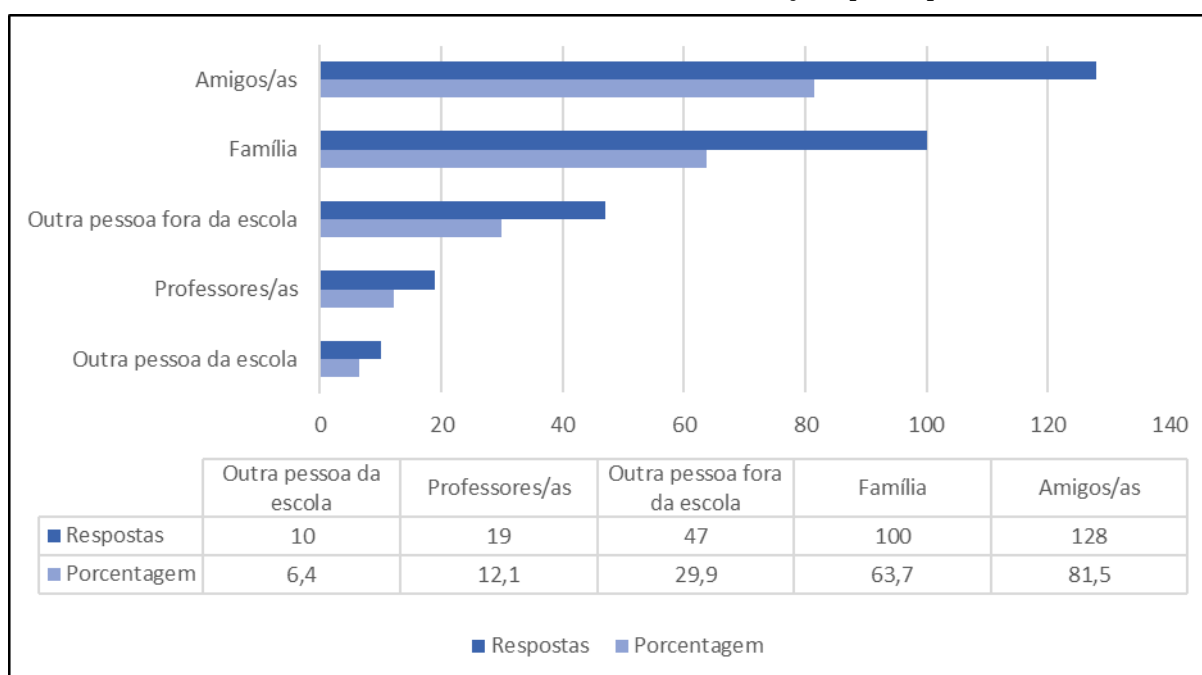
Os principais motivos que levam os adolescentes a faltar às aulas se referem a problemas de saúde, consultas médicas ou exames, perder o horário ou acordar se sentindo mal. Já as principais dificuldades que os adolescentes referem vivenciar na escola dizem respeito à sensação de ansiedade e se sentir muito cansado. Do total de participantes, 73,6% refere conviver com essas situações há mais de um ano.

4.2.4. BLOCO 4 – Para saber mais...

Neste último bloco do instrumento, são abordadas as questões que focalizam as pessoas com quem os adolescentes podem contar como apoio, dentro e fora da escola; as mudanças que faria na escola caso tivesse poderes especiais; permite que o adolescente se identifique em dois momentos e, em um deles, se há alguém com quem gostaria de conversar sobre as questões abordadas neste questionário; solicita ideias para o aprimoramento do questionário; pede para que os adolescentes expliquem suas relações com os colegas; pergunta de problemas sociais e familiares e como estes os afetam na escola; e, por último, questiona sobre a importância dos estudos para os adolescentes.

Sobre apoio, 157 adolescentes responderam a questão. Nesta, poderiam ser assinaladas mais de uma resposta e o Gráfico 35 ilustra a percepção dos alunos:

Gráfico 35 – Onde os adolescentes costumam encontrar ajuda quando precisam



Nota-se que ‘Amigos/as’ foi o mais assinalado pelos participantes e apareceu 128 vezes, seguido por ‘Família’, que foi apontado 100 vezes e ‘Outra pessoas fora da escola’, que foi marcado 47 vezes. Os dados indicam que a minoria dos adolescentes relata encontrar ajuda na escola, visto que a opção ‘Professores/as’ foi assinalada 19 vezes e ‘Outra pessoa da escola’, somente 10 vezes.

Ao serem questionados, em pergunta aberta, sobre quais mudanças fariam na escola caso tivessem três poderes especiais, 133 adolescentes responderam. As respostas foram categorizadas e analisadas de forma quantitativa e descritiva e estão apresentadas na Tabela 24, a seguir.

Tabela 24 – Mudanças na escola referidas pelos adolescentes, caso tivessem poderes especiais

Categoria	Qtde. Referências	Atividades referidas
Pessoas/Colegas	92	Melhoraria a atitude das pessoas; Melhoraria o jeito das pessoas tratarem as outras; Melhoraria a convivência; Faria as pessoas ouvirem mais; Tiraria o preconceito das pessoas; Poder da Gentileza; União entre todos; Mais silêncio; Mais calma; Mais empatia; Mais respeito entre as pessoas; Ajudaria alunos com dificuldades; Faria mais amizades; Tiraria o bullying; Tiraria/trocava algumas pessoas; Menos racismo; Faria todo mundo feliz; Mudaria o comportamento de alguns; Que as pessoas não julgassem tanto; Mais respeito aos professores; Conscientizar as pessoas da escola; Mais harmonia; Fazer com que ninguém se ache melhor que ninguém; Mais comunicação; Mais amor entre as pessoas.
Propostas para a escola	65	Mais aula prática; Mais viagens e/ou passeios; Poder usar outra calça além do uniforme; Melhorar a fanfarra; Aulas de informática; Aulas de música; Aulas de teatro; Alunos menos sobrecarregados; Aula livre para fazer o que quiser; Acesso à internet; Atividades extracurriculares; Aulas de laboratório de ciências; Educação Física não obrigatória; Aulas de orientação vocacional; Retornava o Ensino Médio; Poder ir à escola como quiser; Melhoraria o ensino; Aumentaria o tempo do intervalo; Permitiria que os alunos estudassem na sala; Faria mais interações entre as salas; Tentaria incluir mais algumas comunidades (LGBT, negra...); Mudaria um pouco as festas; Mais variedade de esportes; Acabaria com os trabalhos em grupo; Menos regras; Mais eventos como apresentações e exposições; Mais organização; Mais

		limpeza; PIBID ³⁹ ; Permitiria o uso de celular; Mais liberdade; Voltaria o antigo livro didático; Punições de acordo com o grau de gravidade.
Estrutura da escola	50	Colocaria laboratório; Melhoraria os livros da biblioteca/a biblioteca; Quadras melhores; Salas de aula mais tecnológicas; Melhoraria os materiais; Melhoraria a infraestrutura; Arrumaria a quadra coberta; Arrumaria a parede da sala que está rachada; Trocaria as carteiras e cadeiras; Melhoraria a estrutura das salas; Colocaria armários para os alunos; Melhoraria as coisas de diversão; Melhoraria as mesas; Colocaria ar condicionado; Deixaria a escola mais bonita; Colocaria ventiladores; Piscina; Arrumaria os projetores; Mais recursos para a escola; Mudaria a secretaria; Transformaria em uma escola particular.
Outros	41	Transporte barato para alunos que moram longe; Acabava com a hierarquia social ; Poder; Tirar boas notas; Ter super inteligência; Arrumaria um meio para alunos tímidos se soltarem; Sairia da escola; Não seria tão bobinha dos outros; Chegaria mais cedo; Teria mais facilidade em aprender; Memória; Inteligência; Ser vista como alguém importante; Tratamento igualitário; Menos pressão mental nos alunos; Ficaria invisível; Facilidade em fazer

³⁹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio. (Fonte: Página Oficial do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 13 Abr. 2020).

		amigos; Colocaria todos os meus amigos na mesma classe que eu; Explodiria a escola; Ser rico; Colocaria um/a psicólogo/a na escola; Ter qualquer livro; Faria algo para ajudar as pessoas; Seria mais comunicativo; Mais condições financeiras; Igualdade social.
Funcionários/Professores	19	Trocar alguns funcionários; Mudar algumas atitudes de professores; Professores que entendem os alunos; Mais comunicação entre alunos e professores; Respeito dos professores e funcionários; Trocaria alguns inspetores; Mudaria a competência profissional de alguns funcionários; Trocaria alguns professores; Trocaria a direção; Punições justas e imparcialidade dos professores.
Merenda/Cantina	16	Melhorar a merenda; Comer o que quiser de merenda; Colocaria cachorro quente na merenda; Todo dia/Mais arroz com frango; Diminuiria os preços da cantina; Ter comida boa; Pão com margarina todo dia; Merenda com café da manhã.

Autoria própria.

Vale observar que para esta categorização, considerando que os adolescentes relataram mudanças de diversas ordens em uma mesma resposta, optou-se por uma análise mais descritiva e quantitativa a partir da quantidade de vezes que cada tema era indicado pelos participantes. Seguem alguns trechos de relatos que ilustram a tabela acima:

Eu mudaria o jeito das pessoas tratarem as outras, as pessoas quase nunca pensam no que elas dizem para as outras e isso machuca muito (A005).

O poder de fazer as pessoas ouvir mais, o poder de tirar todo o preconceito das pessoas e o poder da gentileza (A008).

Mudaria algumas atitudes de professores que privilegiam demais alguns alunos (A020).

Os alunos parariam de implicar e falar um dos outros, haveria mais respeito e compraria mais uniformes e instrumentos para a fanfarra e a baliza (A022).

Colocar ar condicionado pois passamos muito calor com esses ventiladores pois a maioria quebra, colocar aulas de laboratório de ciências, não ser obrigatório a fazer educação física, e colocar principalmente aulas para você decidir a sua profissão pois tem varias pessoas como eu que não sabe, o que querem ser (A037).

Tentaria incluir mais algumas comunidades (LGBT, negra etc...) com palestras, aulas sobre o assunto etc; respeito entre os alunos; respeito dos professores e funcionários (A058).

Primeiro a alguns alunos mais respeito aos professores e consideração, menos regras, e que os professores entendesse que não temos só a matéria dele para estudar ou fazer trabalhos (A085).

Colocaria uma rampa no lugar das escadas para alunos deficientes, arrumaria os projetores e pintaria a escola de verde bem claro (A097).

Explodir a escola (A098).

Mudaria as pessoas que nela estudam. Transformaria em uma escola particular. Sairia dela (A137).

Não haveria mais preconceito e discriminação, mais punições justas e imparcialidade dos professores (sem aulas tendenciosas) (A157).

Voltaria com o antigo livro (didático) pois facilitava no meu aprendizado, e se fosse necessário, tiraria algumas pessoas que vão para a escola para outras coisas ao invés de aprender (A166).

Faria que as pessoas não sejam tão malvadas, faria que os professores falem com muito respeito, é que a diretora, vice e coordenadora tivesse mais respeito também na hora que for falar pro aluno(a) (A168).

Quanto à identificação no questionário, os alunos tiveram dois momentos em que poderiam optar por se identificar. Num primeiro momento, o questionário indicava um espaço para que o aluno se identificasse caso quisesse conversar com alguém sobre algum aspecto tratado durante as perguntas e também para que indicasse a pessoa com quem gostaria de falar.

Nesta situação, 27 participantes se identificaram (22 meninas e cinco meninos) e as pessoas citadas foram: amigos (12 vezes), pais (11 vezes), mãe (duas vezes), especialista, namorado, pai, advogados e avó (uma vez cada um). Vale apontar que alguns adolescentes citaram mais de uma pessoa. Todos os adolescentes que se manifestaram nesta questão haviam se identificado no questionário sociodemográfico.

Num segundo momento, abria-se um novo espaço caso o adolescente quisesse colocar seu nome no questionário, garantindo que suas respostas seriam confidenciais e que os nomes não seriam utilizados para identificar os comentários. Assim, 81 alunos se identificaram, 24 deles eram meninos e somente um aluno não havia se identificado no questionário sociodemográfico.

Em seguida, os adolescentes foram convidados a opinar sobre o questionário e propor ideias que considerassem importantes para melhorá-lo e 47 participantes responderam. Destes, 19 adolescentes consideraram que o questionário estava bom:

É um ótimo questionário, estou conseguindo responder tudo (A045).

Não, não tenho. Gostei bastante do questionário pois tem algumas pessoas que está se sentindo mal e precisam de ajuda (A085).

Gostei muito, acho importante dar essa atenção às pessoas, para elas talvez perceber problemas ou dificuldades (A132).

Os comentários dos outros 28 participantes permitiram a divisão em quatro categorias, como explicitado na Tabela 25, a seguir:

Tabela 25 – Divisão das categorias em relação às sugestões dos adolescentes para melhoria do questionário

Categoria	Ideia Síntese	Comentários
Outros	Fazem sugestões de melhoria de diversas ordens.	10
Relação com a família	Sugerem questões que abordem problemas de relacionamento familiar.	8
Sufrimento Psíquico	Apresentam sugestões de acréscimo de questões da ordem do sofrimento psíquico.	7
Bullying	Faz sugestões de acrescentar questões específicas sobre bullying na escola.	3

Autoria Própria.

A seguir, as categorias estão apresentadas com a ilustração de seus respectivos comentários:

- *Outros*

Nesta categoria estão selecionados os comentários dos adolescentes que sugerem melhorias de diversas ordens para o questionário:

Sim, poderiam perguntar qual tipo de comidas diferentes a escola poderia nos proporcionar. Ex: (lasanha, panqueca, arroz de forno, strogonoff, etc (A021).

Você se sente representado no mundo escolar? (A058).

Como se sente em relação ao respeito que tem com você? (amigos, professores, inspetores, etc.) (A069).

Acho que deveria perguntar a relação da família com a escola (A134).

- *Relação com a família*

Esta categoria reúne os relatos dos adolescentes que sugerem o acréscimo de questões que abordem suas dificuldades de relacionamento com a família:

Sobre o convívio em casa (A047).

Acho que pergunta sobre o que ocorre dentro de casa porque muitas vezes os alunos traz para escola os problemas da rua (A142).

Poderia haver perguntas de como é a relação em casa, pois muitas vezes, muitos problemas podem vir de casa (mais específico) ex: como é o convívio com parentes, pais, etc (A161).

- *Sofrimento Psíquico*

Os comentários agrupados nesta categoria sugerem que o questionário aborde, mais especificamente, questões relacionadas ao sofrimento psíquico dos adolescentes:

Gostaria que me perguntassem se a(o) aluna(o) possui algum acompanhamento psicológico e se não, se gostaria de fazer (A043).

Se algumas pessoas tem vontade de se matar no seu dia a dia (A070).

Poderiam perguntar mais sobre a baixa estima e depressão, sabe abordar mais isso. Por exemplo perguntar se a pessoa se acha bonita e coisa do genero (A101).

Questões que o aluno no cotidiano pode sofrer na escola. Como ele se sente na escola em questões emocionais (A127).

Se a gente, qualquer pessoa tenha vontade de viver com que as pessoas fazem com nois na escola (A168).

- *Bullying*

Por fim, nesta categoria se encontram os relatos dos adolescentes que sugerem acrescentar ao instrumento questões relacionadas ao bullying:

Alguém já fez bullying com você? (A035).

Se alguém te perturba na escola, se já sofreu algum tipo de assédio no ambiente escolar, etc (A050).

Na sequência, foi solicitado que os participantes explicassem suas relações com os colegas e 160 adolescentes responderam a questão. As categorias decorrentes destas respostas estão apresentadas na Tabela 26, a seguir:

Tabela 26 – Divisão das categorias em relação ao relacionamento dos adolescentes com os colegas

Categoria	Ideia Síntese	Comentários
São boas/ ótimas	Comenta positivamente sobre a relação com os colegas.	90
Difíceis/Complicadas	Comenta de modo negativo ou não muito positivo sobre as relações.	20
Outros	Faz diversas referências sobre as relações ou faz diferenciações sobre grupos de amizade.	18
Incrível/ Melhores amigos/ Família	Faz referência positiva sobre a relação com os colegas, mas de forma mais efetiva.	13
A maioria das vezes é boa	Refere boa relação com os colegas na maioria das vezes ou na maior parte do tempo.	13
“Normais”	Refere que a relação com os colegas é “normal”.	6

Autoria Própria.

A seguir serão apresentados os resultados de cada categoria assim como a ilustração das opiniões dos adolescentes:

- *São boas/ótimas*

Esta categoria reúne os relatos dos adolescentes que se referem de modo positivo sobre suas relações com os colegas. De modo geral, consideram que as relações são boas, que se dão bem com todos, demonstram amor e afetividade, falam sobre as possibilidades de conversa, referem respeito entre as partes, falam de relação de confiança e disponibilidade, de

escuta, conselhos e ajuda que recebem. Também referem desavenças, mas com resolução rápida e baseada no diálogo:

Tenho uma boa relação com meus colegas, convivo bem com eles e nós não costumamos ter muitas desavenças, nada que não possa ser resolvido com o passar do tempo (A024).

São muito boas, sei que posso contar com os verdadeiros sempre que preciso. Apesar das intrigas, elas passam rápido e tudo volta ao normal (A045).

Felizmente tenho uma relação boa com meus colegas, mesmo não gostando muito de alguns e de certas atitudes, sempre mantenho respeito (A068).

Boa, todo mundo se dá bem, sempre tem brigas e desentendimentos, mas no final todo mundo se dá bem (A106).

A minha relação é boa, não tenho tanta convivência com meus colegas fora da escola, mas acho que tenho uma boa relação com eles. Já ouvi casos de desentendimentos que me deixaram muito desconfortável, mas eu sempre tento lidar com problemas assim, na base do diálogo (A132).

Me dou super bem com meus 'colegas' mas normalmente não converso com eles sobre tudo, já que muitas vezes os valores deles são muito diferentes, não me acho neles (A137).

Atualmente é ótima, mas demorou anos para isso acontecer. Nunca me encaixei na classe e isso só mudou em 2018, pois as ideias começaram a bater (A141).

Uma relação muito boa, pois conheci pessoas incríveis ano passado e esse ano. Porém tenho amizades falsas, que me 'destroem' por dentro (A161).

São ótimas, nós nos respeitamos quando não estamos num bom dia e sempre que podemos nos encontramos em shoppings, parques, ou na casa de alguém disponível. Apesar da minha relação ser boa, eu me sinto um pouco ausente nesses encontros/festas por conta do meu pai ser um pouco rígido com essas coisas (A166).

- *Difíceis/Complicadas*

Nesta categoria estão agrupados os relatos que comentam de modo negativo ou não muito positivo sobre as relações dos adolescentes com seus colegas. Os comentários abordam as relações como difíceis ou complicadas, com falta de respeito, sensação de que não é querido pelos colegas, sentimento de isolamento, de não poder se abrir, se expressar ou ser eles mesmos na relação:

Sempre tive relações boas com os meus amigos, mas há um ano mais ou menos que cada vez fica mais difícil, eu sinto que eles vão me deixando de lado, já conversei com eles, mas eles não enxergam isso, eu acho que preciso de amigos novos, mas eu amo eles (A023).

Complicada, sinto que só eu sou amiga deles (A077).

Bem complicadas, as vezes me sinto maltratada, mas tento relevar, outras vejo as pessoas maltratarem umas as outras, tenho 'colegas' que são uma raposa astuta, usa de coisas contra você e você nem percebe (A092).

Sempre unidos, tenho amigos contáveis, mas não posso me abrir, me expressar com eles muitas vezes... sinto que estou insistindo demais, já afastei pessoas em relação a isso (A095).

Eu me sinto apenas um passatempo para eles e não uma amiga de verdade, apenas alguém que está ali quando não tem mais ninguém (última opção) (A128).

Eu sempre tento ao máximo ser gentil e educada com todas as pessoas mas as vezes não é recíproco, e isso me deixa bem triste e pensativa. O que tenho em minha mente é 'trate os outros do mesmo modo que gostaria de ser tratado' (A148).

As vezes são legais porque algumas vezes eu tenho dificuldades em me relacionar, as vezes eu sofro bullying, as vezes meus colegas me fazem eu me sentir como se eu fosse invisível (A167).

- *Outros*

Nos comentários reunidos nesta categoria, os adolescentes fazem diversas referências sobre suas relações com os colegas, assim como também diferenciam os grupos de amizade entre amigos e outros:

Com os meus amigos a relação é boa, mais com outros, que não são da minha sala, eu sou zoadado (A033).

Eu não tenho muitos (A047).

Alguns dos meus colegas me respeitam por quem sou, e os trato com respeito e simpatia, já alguns me, ao menos falam comigo por não respeitarem que sou (A058).

São pessoas que eu gosto muito e convivo bastante porém sei que são pessoas passageiras e que se eu não fosse 'obrigada' a ver todo dia eu com certeza não teria amizade (A123).

As relações dos colegas de sala são principalmente os meninos, as vezes chama eu de um apelido, mais eu to nem aí então eu nem ligo. As minhas amigas são legais ajuda nas horas ruins e boas (A168).

- *Incrível/Melhores amigos/Família*

Assim como na primeira categoria, os comentários dos adolescentes que foram reunidos nesta fazem referências positivas na relação com os colegas, mas de modo mais efetivo, pois consideram as relações incríveis, os melhores amigos do mundo ou sua segunda família. Além disso, julgam as relações divertidas, engraçadas ou respeitosas:

A relação com a maioria deles é incrível (A052).

Meus amigos são muito importante para mim, eles me tratam com respeito e me fazem feliz, aqui fiz amizades que quero levar para a vida toda (A059).

Bem boa, meus amigos são muito legais, eles são minha '2ª família' (A116).

Eu e minhas amigas nos damos muito bem, pois nós nos entendemos muito, conversamos sobre tudo, na maioria das vezes elas que me ajudam quando estou com problemas, as vezes guardo para mim mas elas sempre percebem que há algo de errado. Minha relação com elas é maravilhosa independente das brigas! Com elas eu dou meus melhores sorrisos. Com outros colegas me dou bem na maioria das vezes (A136).

- *A maioria das vezes é boa*

Nesta categoria estão agrupados os comentários dos adolescentes que referem uma boa relação com os colegas na maioria das vezes ou na maior parte do tempo:

Com alguns são boas, porém nem sempre todos me tratam da mesma forma (A018).

Bem, algumas piadas ou brincadeiras não me agradam, mas na maioria do tempo temos uma ótima relação (A042).

Algumas vezes boas, alguns até me respeitam, as vezes sou até julgada (A084).

Geralmente boa, mas as vezes me sinto mal a certos comentários ou brincadeiras (A157).

- *“Normais”*

Já nesta categoria, foram reunidos os relatos dos adolescentes que referem que a relação com os colegas é “normal”:

Minhas relações com meus colegas podem ser consideradas normais, às vezes alguns riem de mim, falam coisas que eu não sou ou que eu não fiz, mas eu tendo não dar atenção a esse tipo de coisa. Acho que meus colegas me veem de uma forma errônea, que eles acham que eu sou alguém, quando na verdade eu sou outra, bem melhor do que eles pensam (A025).

Normais e simples pra mim (A153).

Outra questão abordada no questionário dizia respeito à situação social ou familiar, como composição familiar, problemas de saúde e saúde mental ou diferença cultural, por exemplo, que os adolescentes considerassem que os afetava no modo como se sentiam na escola e as respostas estão ilustradas no Gráfico 36 abaixo:

Gráfico 36 – Existência de situação social ou familiar que afeta o modo como os adolescentes se sentem na escola

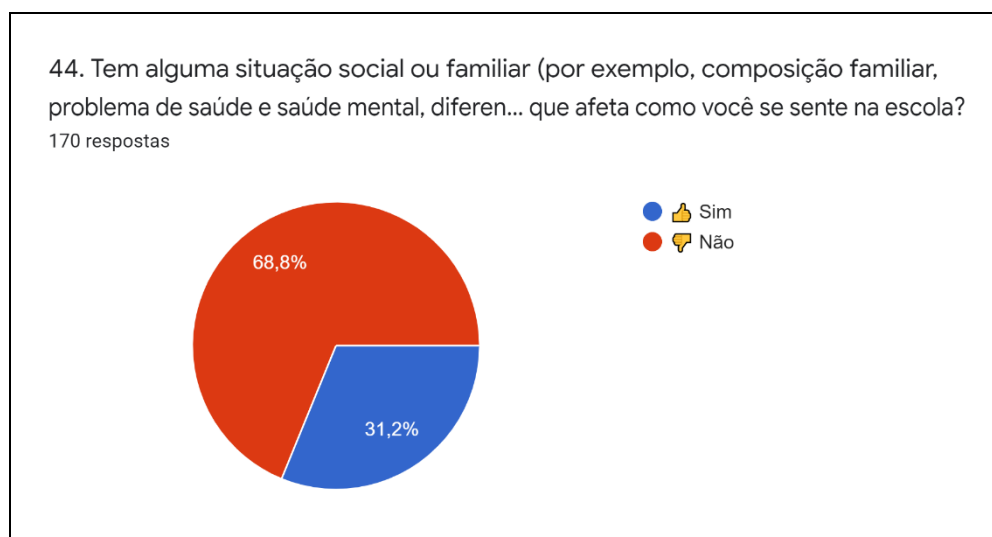


Gráfico Google Forms.

Assim, 68,8% dos participantes responderam que ‘Não’ (117 adolescentes) e 31,2% que ‘Sim’ (53 adolescentes). Um adolescente não respondeu à questão.

Dos adolescentes que responderam afirmativamente para a questão, quatro deixaram em branco a questão aberta que pedia que explicassem melhor o modo como se sentiam. As respostas dos demais foram categorizadas conforme Tabela 27, a seguir:

Tabela 27 – Divisão das categorias em relação à existência de situação social ou familiar que afeta o modo como os adolescentes se sentem na escola

Categoria	Ideia Síntese	Comentários
Dificuldades emocionais	Relata dificuldades de cunho emocional.	16
Outros	Faz referência sobre diversas outras formas como se sente afetado na escola.	13
Relação com familiares	Refere dificuldades na relação com os pais ou familiares e/ou aponta dificuldades com a separação dos pais.	11
Falta de concentração	Refere distração, falta de atenção, concentração ou vontade.	6
Prefere não falar sobre	Não quer falar sobre as situações que o afetam.	3

Autoria Própria.

Assim como nas categorizações anteriores, os resultados destas estão apresentados abaixo, seguidos dos comentários ilustrativos sobre a opinião dos adolescentes:

- *Dificuldades emocionais*

Esta categoria reúne os comentários dos adolescentes que referiram dificuldades de cunho emocional como timidez, ansiedade, depressão, cansaço ou tristeza. Os adolescentes referiram ainda que sentem não se encaixar na roda de amigos, que têm dificuldades para se abrirem com outra pessoa e que, em algumas ocasiões, sentem muita vontade chorar ou sumir:

Eu sou muito tímida e tenho problemas com ansiedade e já me tratei de depressão, na maioria das vezes eu não me sinto encaixada na minha roda de amigos, mesmo eles sendo meus amigos, sinto como se eles não me conhecessem verdadeiramente e me sinto com uma máscara a todo momento e também me sinto julgada por alguns (A025).

Eu tenho ansiedade isso me afeta muito em atividades físicas pois não consigo pensar direito, respirar, me sinto com muita vontade de chorar e sumir do mundo fico pensando que só sirvo para atrapalhar em tudo que faço (A044).

Na parte emocional, nunca sei como lidar com as coisas e o choro sempre vem (A048).

Me sinto ansiosa e pressionada sobre os estudos, como se eu tivesse a obrigação de ser alguém ‘completa’, aquela que vai ajudar a família (por mais que eu REALMENTE queira isso) às vezes é difícil (A079).

O que mais afeta é a ansiedade e depressão, mas as vezes também tenho problemas com minha transexualidade (chego a ter crises de disforia do tipo me automutilar) (A157).

- *Outros*

Nesta categoria foram agrupados os comentários dos adolescentes que fazem referência a diversas outras formas como se sentem afetados na escola. Os participantes mencionam falta de confiança dos pais, preconceito, dificuldade financeira, falta de educação, dificuldade de comunicação, sentimento de exclusão e indiferença e formas diferentes de pensar:

Se fizer qualquer coisa na escola os pais são chamados, e os meus são muito 'atrasados' com a mente e o tempo que vivemos, não entendem nada e não confiam em mim (A001).

Preconceito e falta de educação (A082).

Condição financeira (A087).

A priorização de alunos da parte de professores, panelinhas de amizade, exclusão e indiferenças (A123).

- *Relação com familiares*

Os comentários agrupados nesta categoria fazem referência às dificuldades dos adolescentes na relação com os pais ou familiares e/ou apontam dificuldades com a separação dos pais:

Meus pais costumam brigar e minha família é bem complicada, isso vem me afetando um pouco, tira minha concentração e me impede de tomar algumas decisões (A024).

Bom me afeta um pouco por conta da minha família, pois como meus pais se separam quando eu era menor mexeu bastante comigo, e também não me dou muito bem com minha mãe, e além de ter presenciado varias brigas dos meus pais, também tem ainda brigas em casa só que agora sem meu pai (A037).

- *Falta de concentração*

Esta categoria agrupa os relatos dos adolescentes que referiram distração, falta de atenção, concentração ou vontade para realizar as atividades na escola ou fora dela:

Se estiver com complicações em casa fico distraída na escola (A017).

Me afeta as vezes no aprendizado pois não tenho vontade de fazer varias coisas (A138).

- *Prefere não falar sobre*

Já alguns adolescentes preferiram não dar detalhes sobre as situações que os afetam na escola:

Não gosto de falar sobre isso (A003).

Gostaria de não responder (A092).

Por fim, a última pergunta deste questionário era se o adolescente considerava que os estudos eram importantes para o futuro e o resultado está demonstrado no Gráfico 37, abaixo:

Gráfico 37 – O adolescente considera que os estudos são importantes para o futuro

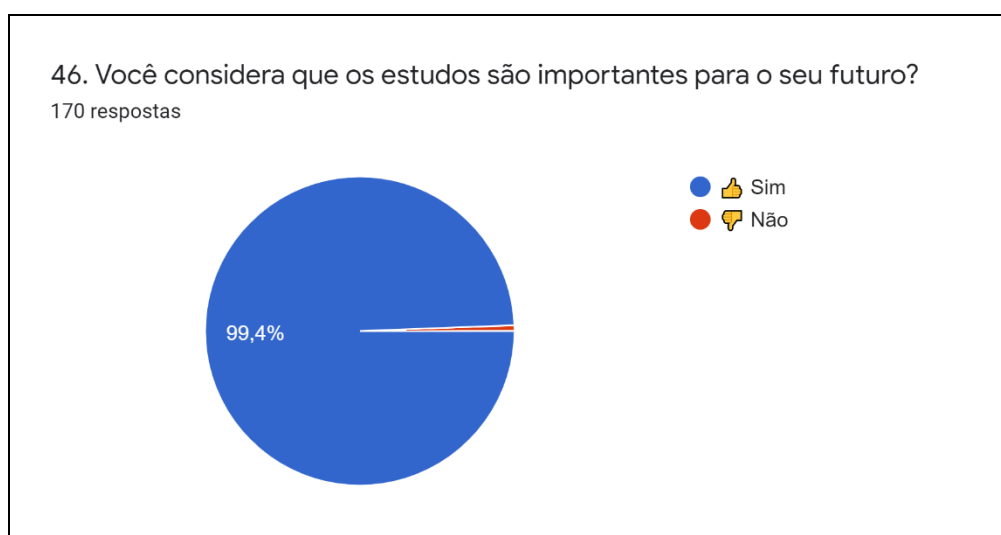


Gráfico Google Forms.

O gráfico aponta que, massivamente, os participantes consideram os estudos importantes para o futuro: 99,4% assinalaram que ‘Sim’. Somente um adolescente marcou a opção ‘Não’ e um adolescente não assinalou nenhuma opção de resposta e escreveu “mais ou menos” na sua folha.

Neste bloco foram abordadas questões que tinham como objetivo saber um pouco mais dos participantes, dentro e fora da escola. Assim, os adolescentes referiram encontrar ajuda, quando precisam, principalmente de amigos, familiares e outras pessoas fora da escola. Os professores e funcionários da escola quase não foram citados.

Sobre a relação com os colegas, as opiniões variam. Enquanto alguns adolescentes a consideram boa, ótima ou incrível, outros dizem perceber as relações como normais, difíceis ou complicadas.

Os adolescentes também referiram que as dificuldades emocionais são as questões que mais os afetam no modo como se sentem na escola e 99,4% dos participantes consideram os estudos importantes para a vida.

4.3. Resultados descritivos dos instrumentos ‘Social Support Appraisals’ (SSA) e ‘Questionário de Capacidades e Dificuldades’ (SDQ)

4.3.1. Social Support Appraisals (SSA)

Para este estudo foi aplicada a escala completa, composta por 30 itens (23 positivos e sete negativos). De acordo com Squassoni (2012), a versão reduzida, conforme proposta pela autora, apresentou melhores resultados no estudo de validação e, por isso, os resultados aqui considerados excluíram as questões negativas do SSA.

Os intervalos de pontuações também foram utilizados conforme proposto por Squassoni (2012).

A Tabela 28 apresenta as faixas de classificação do SSA segundo as fontes de suporte:

Tabela 28 – Faixas de classificação do SSA segundo as fontes de suporte

Percepção	Total	Amigos	Família	Professores	Outros
Muito alta	[130;138]	[36]	[36]	[29;30]	[35;36]
Alta	[125;129]	[34;35]	[35]	[27;28]	[32;34]
Média	[108;124]	[27;33]	[32;34]	[20;26]	[26;31]
Baixa	[103;107]	[25;26]	[30;31]	[18;19]	[24;25]
Muito baixa	[23;102]	[6;24]	[6;29]	[5;17]	[6;23]

Fonte: SQUASSONI, 2012, p. 67

Assim, a Tabela 29 abaixo apresenta os resultados obtidos com a aplicação do SSA neste estudo. Foram considerados somente os resultados dos participantes que responderam todo o questionário, o que resultou num total de 138 adolescentes:

Tabela 29 – Resultados da aplicação do SSA de acordo com a classificação

	Total		Amigos		Família		Professores		Outros	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
MA	7	5,1	7	5,1	30	21,7	12	8,7	7	5,1
A	13	9,4	19	13,8	16	11,6	11	8,0	16	11,6
M	46	33,3	76	55,1	30	21,7	65	47,1	56	40,6
B	15	10,9	10	7,2	7	5,1	22	15,9	10	7,2
MB	57	41,3	26	18,8	55	39,9	28	20,3	49	35,5
Total	138	100	138	100	138	100	138	100	138	100

MA = Muito alto; A = Alto; M = Médio; B = Baixo; MB = Muito Baixo/Fonte: Autoria própria.

Nota-se com os resultados que a percepção de suporte social recebido de Amigos é Média para a maioria dos adolescentes (55,1%). Para Professores e Outros, a percepção também é Média para a maior parte dos adolescentes (47,1% e 40,6, respectivamente). Para a Família, a percepção foi considerada Muito Baixa para a maior parte (39,9%), assim como o Total de percepção de suporte social recebido (41,3%),

4.3.2. Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ)

Considerando as orientações de pontuação e análise do instrumento, foram considerados os resultados obtidos em 170 questionários e em 163 Suplementos de Impacto, como apresentados a seguir, na Tabela 30:

Tabela 30 – Resultados da aplicação do SDQ de acordo com a classificação

	Saudável		Limítrofe		Clínico	
	N	%	N	%	N	%
Sintomas Emocionais	84	49,9	24	14,1	62	36,5
Problemas de Conduta	123	72,4	23	13,5	24	14,1
Hiperatividade	97	57,1	28	16,5	45	26,4
Problemas de Relacionamento	106	62,4	51	30	13	7,6
Comportamento Pró-social	153	90	11	6,5	6	3,5
Total de Dificuldades	87	51,2	33	19,4	50	29,4
Suplemento de Impacto	91	55,8	13	8	59	36,2

Autoria própria.

Os resultados apontam que, em sua maioria, os participantes encontram-se saudáveis, a partir de suas próprias avaliações, em especial no comportamento pró-social, onde 90% dos adolescentes pontuaram positivamente e nos problemas de conduta, que apontam que 72,4% dos adolescentes não apresentam qualquer dificuldade.

Ainda que os resultados sejam positivos, é necessário um olhar atento aos adolescentes que se autoavaliaram com dificuldades e se enquadram nas classificações limítrofe e clínico.

4.4. A construção estatística do questionário ‘O que funciona para você? Dificuldades e apoio na escola’

Nesta seção está apresentado o tratamento estatístico dado ao instrumento ‘O que funciona para você? Dificuldades e apoio na escola’ a fim de torná-lo estatisticamente analisável. Conforme citado anteriormente, na metodologia, esta ferramenta não foi validada em nenhum dos dois países onde foi utilizada anteriormente (Inglaterra e Espanha) e não foi objetivo deste estudo realizar tanto a adaptação transcultural quanto a validação do mesmo. No entanto, como a pesquisa se propôs a comparar grupos segundo as dimensões criadas para o sentimento de pertença, fez-se necessário que um trabalho estatístico fosse realizado na ferramenta.

Importa destacar que a validação quantitativa realizada para este trabalho fica restrita a esta amostra e a este estudo, sendo necessária a realização de outros estudos, além da possibilidade de se pensar em estudo de validação para uma ferramenta que se mostra de tamanha importância para o levantamento de dados tão importantes como o sentido de pertença.

4.4.1. Lista de itens avaliados para sentimento de pertença escolar

Como o instrumento se divide entre perguntas abertas e fechadas, a análise estatística foi realizada somente com as questões fechadas, de múltipla escolha. A seguir, serão discriminadas as questões do instrumento ‘O que funciona para você? Dificuldades e apoio na escola’, que tem por objetivo medir o sentimento de pertença escolar, consideradas para esta análise:

Sentimentos em diferentes momentos e lugares da escola

1. Como você se sente durante as aulas?
2. Como você se sente na hora do intervalo?
3. Como você se sente durante a merenda? (responda apenas se você costuma comer na escola)
4. Como você se sente durante as trocas de aula? (especialmente se você tem que mudar de sala de aula)
5. Como você se sente em eventos especiais? (como as festas da escola, apresentações ou dias comemorativos)
6. Como você se sente em excursões e viagens escolares?

Formas de trabalhar em aula

10. Como você se sente em uma aula normal, em que o professor/a organiza o trabalho e todos/todas fazem o que ele/ela pede?
11. Como você se sente trabalhando individualmente, ou seja, sozinho?
12. Como você se sente nas aulas práticas? (como música, artes, laboratório, informática...)
13. Como você se sente nas aulas de educação física?
14. Como você se sente em provas e avaliações?
15. Como você se sente enquanto faz os deveres de casa?

Sentimentos na escola

19. Me sinto parte da escola
22. As pessoas da escola são amáveis/amigáveis/simpáticas com você
23. Sou tratado/tratada com respeito assim como os/as outros/as estudantes
24. Posso ser eu mesmo/mesma nesta escola
25. Os/As professores/as me respeitam
26. Me sinto orgulhoso/orgulhosa de pertencer a esta escola
27. Me sinto seguro/segura na escola durante as aulas
28. Me sinto seguro/segura na escola nos intervalos
30. Posso estar com meus amigos/minhas amigas em muitos lugares desta escola
31. Nesta escola, posso passar tempo sozinho/sozinha se eu quiser [fora da escola]
32. E fora da escola, você encontra dificuldades de fazer as coisas que você quer fazer?
33. Quanto à frequência nas aulas. Existe alguma coisa/motivo que te obriga a faltar algumas vezes?
44. Tem alguma situação social ou familiar (por exemplo, composição familiar, problema de saúde e saúde mental, diferença cultural...) que você acha que afeta como você se sente na escola?

4.4.2. Descrição dos itens de sentido de pertença, suporte social e saúde mental

Neste tópico, estão apresentadas na Tabela 13 as médias e desvio padrão dos itens analisados nas escalas de sentimento de pertença ('O que funciona para você?'), suporte social (SSA) e saúde mental (SDQ). Vale ressaltar que na aplicação do questionário essas escalas foram avaliadas em níveis qualitativos e que, para se obterem as médias, as escalas foram tratadas segundo uma escala quantitativa. Ainda, destaca-se que alguns itens apresentaram dados faltantes e esses foram preenchidos com a média de cada questão.

Antes de analisar os resultados, é importante lembrar que os itens de 1 a 6, de 10 a 15 e os itens 32 e 33 da escala de sentimento de pertença foram pontuados de 1 a 6, enquanto os itens 19, de 22 a 28 e 30 e 31 foram avaliados de 1 a 5 e questão 44 avaliada de 1 a 2. Além disso, para o questionário SSA apresentam-se variações entre 1 e 6 e para o SDQ as variações são entre 0 e 2.

Analisando a variabilidade dos itens, mensurada pelo desvio padrão, temos que, no geral, os valores foram consistentes, sem que nenhum item se destacasse dos demais, como ilustrado na Tabela 31:

Tabela 31 – Médias e desvio padrão para os itens analisados nos questionários de sentido de pertença, suporte social (SSA) e saúde mental (SDQ)

Sentido de pertença			Suporte social (SSA)			Saúde mental (SDQ)		
Item	Média	Desvio padrão	Item	Média	Desvio padrão	Item	Média	Desvio padrão
1	4,1	1,0	1	4,7	1,0	1	1,8	0,4
2	4,9	1,0	2	4,2	1,4	2	0,7	0,7
3	4,7	1,0	3	5,2	1,2	3	0,8	0,8
4	4,4	1,1	4	3,9	1,4	4	1,3	0,7
5	5,0	1,1	5	4,2	1,3	5	1,1	0,7
6	5,3	0,9	6	5,3	1,1	6	0,6	0,7
10	4,3	0,9	7	4,3	1,2	7	0,5	0,6
11	4,2	1,3	8	4,7	1,2	8	1,3	0,7
12	5	0,9	9	4,5	1,5	9	1,8	0,5
13	4,7	1,4	10	4,4	1,2	10	1,3	0,7
14	3,4	1,3	11	4,7	1,2	11	0,2	0,5
15	3,8	1,1	12	3,7	1,5	12	0,4	0,6
19	3,4	1,1	13	4,1	1,2	13	0,9	0,8
22	3,6	0,8	14	4,9	1,2	14	0,7	0,6
23	3,7	0,9	15	4,1	1,4	15	1,2	0,8
24	3,8	1,2	16	5,2	1,3	16	1,3	0,7
25	4,4	0,8	17	4,8	0,9	17	1,5	0,7
26	3,8	1,1	18	4,0	1,5	18	0,4	0,7
27	3,8	1,0	19	4,9	1,4	19	0,6	0,7
28	4,1	1,0	20	3,8	1,3	20	1,5	0,6
30	4,0	1,0	21	4,7	1,3	21	0,8	0,7
31	3,3	1,3	22	4,7	1,6	22	0,2	0,5
32	3,7	1,4	23	5,0	1,1	23	0,9	0,8
33	4,4	1,5	24	5,1	1,1	24	0,9	0,8
44	1,7	0,5	25	4,9	1,3	25	0,8	0,7
			26	4,2	1,3			
			27	5,1	1,1			
			28	3,1	1,5			
			29	3,8	1,7			
			30	4,4	1,8			

Autoria própria.

4.4.3. Análise fatorial para sentido de pertença

Neste estudo, foram considerados 25 itens do instrumento ‘O que funciona para você?’ para avaliar o sentido de pertença. No entanto, dado o alto volume de itens, torna-se difícil mensurar a relação de cada um, individualmente, com suporte social e saúde mental. Nesse contexto, propõe-se a redução da dimensionalidade do problema buscando criar fatores que medem um conjunto semelhante de itens, assim como é feito nas escalas SSA e SDQ.

Essa análise foi realizada em duas etapas: a) avaliação da correlação entre os itens, imaginando que itens correlacionados possam ser agrupados, b) aplicação da análise fatorial exploratória, que por si só identifica fatores comuns nos dados. Feito isso, utilizou-se da análise confirmatória para fazer validação dos fatores.

Vale destacar que os itens 3, 4, 32 e 44 não foram incluídos nessa análise, pois são restritivos: itens 3 e 4 podem não se encaixar num contexto geral; item 32 trata de assuntos fora da escola e o 44 de uma situação social. Assim, restaram 21 itens considerados para análise.

4.4.3.1. *Análise de correlação entre itens*

A Tabela 32 apresenta a correlação entre os itens estudados. A partir dela é possível avaliar se os itens são bem correlacionados entre si, sendo que o esperado é que um conjunto de itens possa ser agrupado para se criar uma dimensão comum. Além disso, como a análise fatorial exploratória aplicada aos dados é dada pela matriz de correlação, esta análise permite o conhecimento da estrutura de dependência entre as variáveis de maneira simplificada, ou seja, para a utilização da análise fatorial, faz-se necessário a análise de correlação anterior, visto que a análise fatorial é baseada na análise de correlação. Neste momento, a análise de correlação é utilizada de forma exploratória para, num segundo momento, ser utilizada novamente, com o objetivo de testar a hipótese levantada estatisticamente.

Tabela 32 – Medidas de correlação entre os itens do instrumento de sentido de pertença

Item	Item																					
	1	2	5	6	10	11	12	13	14	15	19	22	23	24	25	26	27	28	30	31	33	
1	1,000																					
2	0,428	1,000																				
5	0,291	0,402	1,000																			
6	0,330	0,391	0,499	1,000																		
10	0,477	0,147	0,252	0,223	1,000																	
11	0,260	0,033	0,101	0,183	0,291	1,000																
12	0,320	0,187	0,306	0,240	0,242	0,172	1,000															
13	0,327	0,257	0,169	0,184	0,155	0,039	0,259	1,000														
14	0,457	0,231	0,122	0,219	0,400	0,320	0,131	0,248	1,000													
15	0,413	0,103	0,142	0,223	0,336	0,298	0,210	0,166	0,398	1,000												
19	0,443	0,448	0,372	0,334	0,371	0,206	0,299	0,298	0,399	0,301	1,000											
22	0,361	0,418	0,346	0,307	0,249	0,101	0,252	0,293	0,355	0,275	0,498	1,000										
23	0,276	0,191	0,269	0,268	0,222	0,070	0,159	0,231	0,257	0,204	0,290	0,352	1,000									
24	0,333	0,296	0,271	0,235	0,142	-0,026	0,148	0,217	0,292	0,201	0,305	0,298	0,289	1,000								
25	0,307	-0,027	0,075	0,094	0,344	0,217	0,102	0,132	0,199	0,254	0,189	0,166	0,196	0,149	1,000							
26	0,450	0,333	0,336	0,286	0,333	0,155	0,312	0,345	0,442	0,310	0,580	0,431	0,244	0,385	0,279	1,000						
27	0,452	0,283	0,336	0,283	0,403	0,122	0,208	0,322	0,377	0,338	0,482	0,457	0,346	0,372	0,354	0,505	1,000					
28	0,184	0,331	0,315	0,282	0,255	0,046	0,159	0,300	0,242	0,096	0,374	0,383	0,408	0,358	0,279	0,365	0,667	1,000				
30	0,258	0,139	0,364	0,266	0,099	0,016	0,150	0,146	0,093	0,141	0,338	0,214	0,147	0,227	0,314	0,257	0,319	0,294	1,000			
31	0,248	0,149	0,111	0,104	0,252	0,090	0,148	0,120	0,320	0,245	0,276	0,233	0,182	0,313	0,213	0,329	0,338	0,297	0,214	1,000		
33	0,151	0,006	0,033	0,019	0,233	0,074	0,016	0,126	0,318	0,159	0,301	0,183	0,246	0,238	0,204	0,309	0,264	0,208	-0,057	0,230	1,000	

Autoria própria.

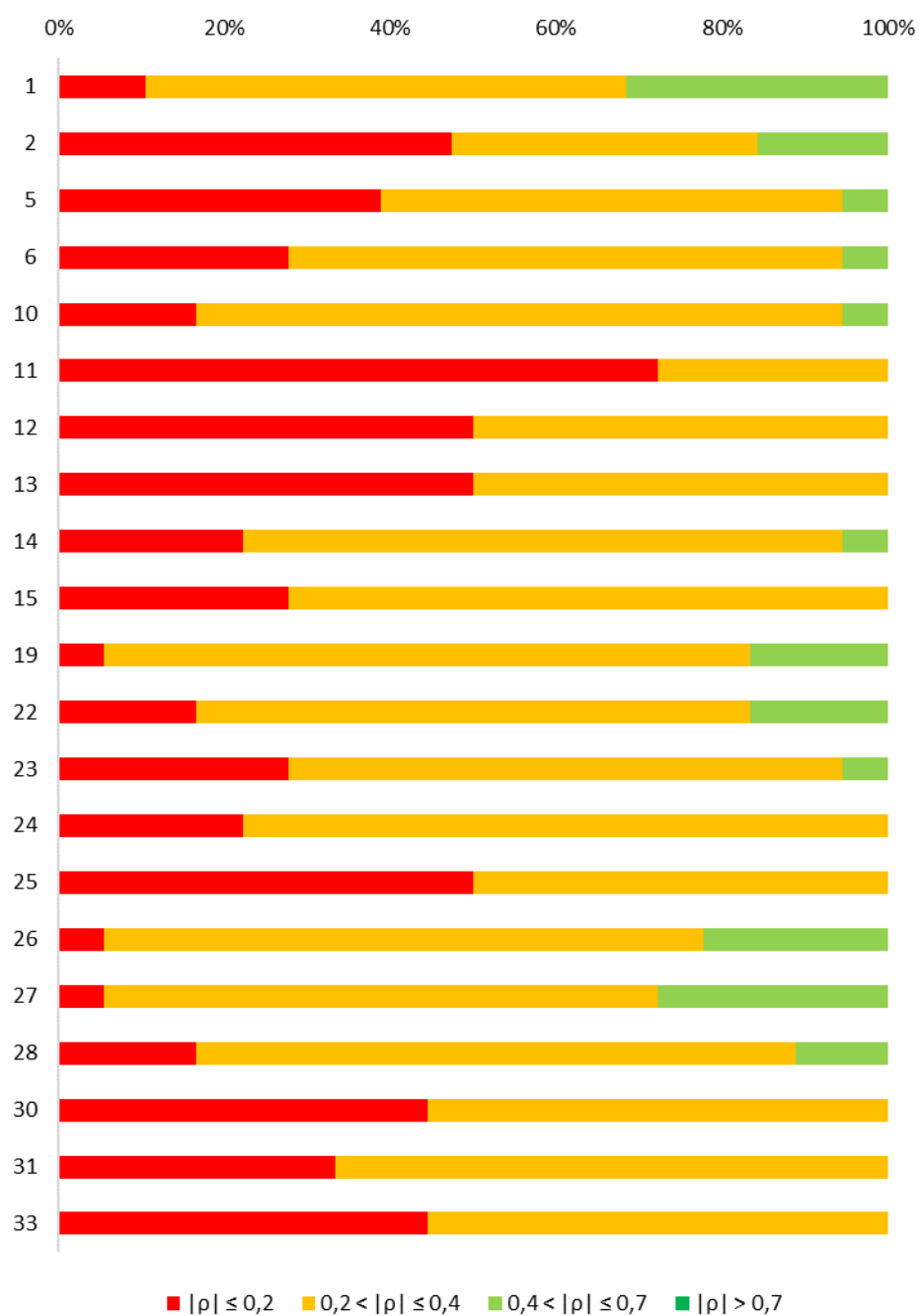
A partir da análise das correlações obtidas, destaca-se que a maior correlação observada nos dados foi entre os itens 27 e 28 (0,667), que pode ser considerada como correlação moderada/alta. Buscando correlações maiores que 0,40, identificou-se que o item 27 se mostrou moderadamente correlacionado com o item 26 (0,505), enquanto que o item 28 apresentou correlação moderada com o item 23 (0,408). Outro grupo de associação entre itens pôde ser observado nos itens 26 e 27 juntamente com itens 19 e 22. Além disso, o item 22 apresentou correlação moderada com o item 19 (0,498).

Observa-se que o item 1 se mostrou moderadamente correlacionado com um número relevante de itens, tais como item 2, 10, 14, 15, 19, 26 e 27. Quando analisado, o item 2 apresenta correlação moderada com o item 5, 19 e 22 e, analisando esses últimos itens, obtém-se que o item 5 é moderadamente correlacionado com o item 6 (0,499).

Correlação moderada também foi observada entre os itens 10 e 14, assim como 19 e 27 e, por fim, destaca-se a correlação acima de 0,40 entre os itens 14 e 26.

Em geral, não foram observadas correlações altas, poucas correlações foram negativas, tendo predomínio de correlações leves e moderadas. Essas características podem ser mais bem observadas na Figura 6, onde estão exibidas as quantidades de correlações fracas, fracas/moderada, moderadas/forte e forte, para cada item.

Figura 6 - Descrição das intensidades das correlações observadas entre as variáveis que medem sentido de pertença



Autoria própria.

Ao analisar a distribuição apresentada, observa-se que os itens menos correlacionados são os itens 11, 12, 13 e 25, enquanto que os mais correlacionados são os itens 1, conforme observado anteriormente, e os itens 27, 26, 19, 22 e 2. Os demais itens apresentam uma correlação moderada.

4.4.3.2. *Análise fatorial exploratória*

A seguir, estão apresentados os resultados da análise fatorial exploratória por componentes principais e com rotação *varimax* (JOHNSON; WICHERN, 2008). Importa destacar que esses foram os melhores resultados obtidos em uma sequência de análises visando obter variáveis com comunalidade (variabilidade explicada) maior que 0,5, variáveis com cargas fatoriais altas nos fatores e evitar que tenha variáveis com cargas fatoriais divididas em mais de um fator (cargas fatoriais divididas). Apesar de a análise confirmatória, apresentada nas próximas seções, considerar a análise fatorial por máxima verossimilhança, os resultados da análise fatorial por componentes principais apresentaram resultados mais interessantes, tendo um aproveitamento maior das variáveis do estudo. Para determinar a adequação da análise fatorial aos dados, foi examinada a matriz de correlação utilizando o teste Bartlett de esfericidade.

As cargas fatoriais obtidas, que podem ser interpretadas como a correlação da variável com o respectivo fator, estão apresentadas na Tabela 33.

Tabela 33 - Cargas fatoriais rotacionadas e comunalidade estimada

Item	Fator						Comunalidade
	1	2	3	4	5	6	
11	0,743	0,007	0,163	-0,144	-0,028	-0,017	0,601
15	0,657	0,000	0,021	0,275	0,115	0,200	0,561
14	0,635	0,287	0,037	0,365	0,111	-0,100	0,643
10	0,559	0,369	0,115	-0,114	0,208	0,178	0,549
28	-0,142	0,712	0,321	0,232	0,110	0,141	0,716
33	0,227	0,694	-0,221	0,117	-0,081	-0,056	0,606
27	0,122	0,673	0,255	0,204	0,222	0,242	0,683
19	0,255	0,557	0,333	0,141	0,269	0,074	0,584
5	0,066	0,171	0,774	-0,003	0,116	0,253	0,711
6	0,226	0,030	0,753	0,123	0,038	-0,001	0,636
2	-0,001	0,164	0,560	0,304	0,363	-0,318	0,666
24	-0,043	0,199	0,212	0,753	0,116	0,058	0,670
31	0,203	0,184	0,009	0,660	-0,004	0,205	0,552
13	-0,017	0,187	-0,021	0,150	0,753	-0,023	0,626
12	0,151	-0,015	0,195	-0,125	0,658	0,169	0,538
1	0,438	0,098	0,222	0,286	0,534	0,110	0,630
30	-0,061	0,017	0,342	0,277	0,094	0,753	0,773
25	0,299	0,303	-0,136	0,062	0,110	0,669	0,663

Autoria própria.

Analisando as comunalidades, medida utilizada para verificar se os itens foram bem explicados pelos fatores escolhidos, nota-se que todos os itens possuem comunalidade superior a 0,50, critério mínimo recomendado, e que os itens mais bem explicados são os itens 30, 28 e 5 (todos com valores acima de 0,70).

É possível notar que o fator 1 é composto pelos itens 11, 15, 14 e 10; o fator 2 composto pelos itens 28, 33, 27 e 19; o fator 3 pelos itens 5, 6 e 2; o fator 4 pelos itens 24 e 31; o fator 5 pelos itens 13, 12 e 1 e o fator 6 pelos itens 30 e 25.

4.4.3.3. Análise fatorial confirmatória

Para verificar a validação dos seis fatores obtidos na análise fatorial exploratória, estes foram submetidos à análise fatorial confirmatória, cujos resultados estão apresentados a seguir. Nesta análise, os fatores foram renomeados em ordem alfabética de modo que o fator 1 é representado pela letra A, o fator 2 pela letra B e assim sucessivamente.

A partir da análise das cargas fatoriais, apresentadas na Tabela 34, destaca-se a alta contribuição dos itens 27 e 28 no fator B e item 1 no fator E. Entretanto, alguns itens

apresentaram cargas fatoriais bastante baixas nesses mesmos fatores, tais como o item 33 no fator B e itens 13 e 12 no fator E, sugerindo problemas, pois indicam que as variáveis não são de fato associadas ao respectivo fator.

Tabela 34 - Cargas fatoriais dos itens que compõem cada fator de sentido de pertença

Item	Fator	Carga fatorial
11 ←	A	0,441
15 ←	A	0,577
14 ←	A	0,681
10 ←	A	0,616
28 ←	B	0,742
33 ←	B	0,353
27 ←	B	0,841
19 ←	B	0,647
5 ←	C	0,65
6 ←	C	0,599
2 ←	C	0,64
24 ←	D	0,659
31 ←	D	0,559
13 ←	E	0,396
12 ←	E	0,401
1 ←	E	0,787
30 ←	F	0,53
25 ←	F	0,664

Autoria própria.

A Tabela 35 exibe a validação dos fatores e apresenta uma base para se verificar a confiabilidade, validade discriminante e convergente dos fatores.

Tabela 35 – Validação dos fatores a partir da análise fatorial confirmatória

Itens	Alfa de Cronbach	CR	AVE	MSV	A	B	C	D	E	F
A 4	0,667	0,658	0,392	0,594	0,626*					
B 4	0,706	0,752	0,450	0,476	0,591	0,671*				
C 3	0,663	0,664	0,397	0,497	0,433	0,619	0,630*			
D 2	0,536	0,542	0,373	0,476	0,499	0,690	0,558	0,611*		
E 3	0,522	0,549	0,312	0,594	0,771	0,589	0,705	0,565	0,559*	
F 2	0,516	0,527	0,361	0,391	0,551	0,625	0,341	0,552	0,597	0,601*

* raiz quadrada de AVE

Autoria própria.

A confiabilidade pode ser verificada pelo alfa de Cronbach e pela confiabilidade composta (CR), enquanto que a validade convergente pode ser medida pela confiabilidade composta e pela variância média extraída (AVE) e a validade discriminante por meio da comparação da variância média extraída (AVE) com o quadrado da máxima variância compartilhada (MSV) e média dos quadrados das variâncias compartilhadas (ASV).

Por meio dos valores resumidos na Tabela 36, destaca-se que, com exceção da confiabilidade do fator B, em todos os fatores existe algum tipo de problema de validação, supostamente por falta da existência de correlação forte entre os itens, conforme observado inicialmente.

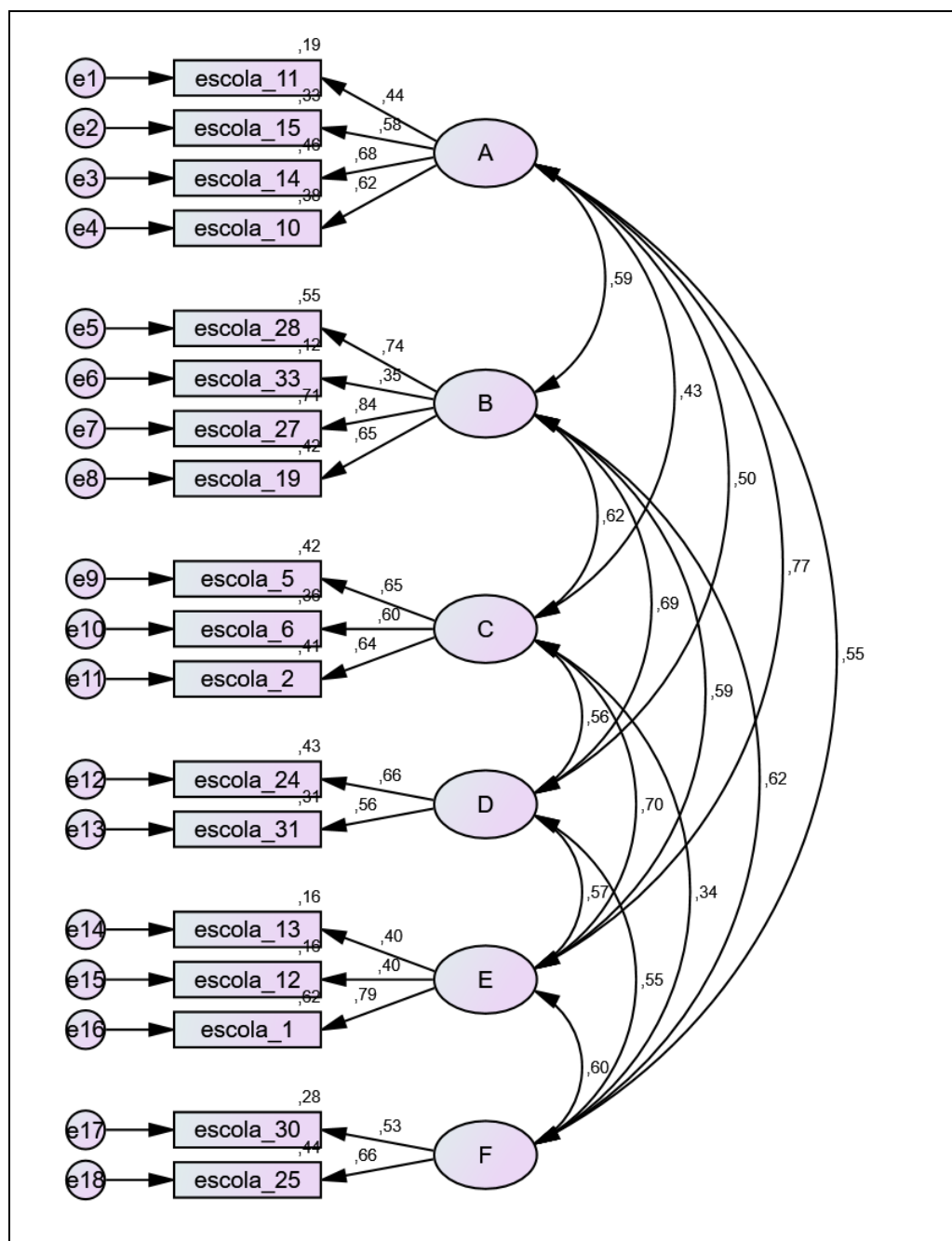
Tabela 36 – Ausência de validação dos fatores (a)

	Confiabilidade	Validade convergente	Validade discriminante
A	CR e $\alpha < 0,7$	$AVE < 0,5$	$\sqrt{AVE} < \text{correlação com outro fator}$ $AVE < MSV$
B	-	$AVE < 0,5$	$AVE < MSV$
C	CR e $\alpha < 0,7$	$AVE < 0,5$	$AVE < MSV$
D	CR e $\alpha < 0,7$	$AVE < 0,5$	$AVE < MSV$
E	CR e $\alpha < 0,7$	$AVE < 0,5$	$\sqrt{AVE} < \text{correlação com outro fator}$ $AVE < MSV$
F	CR e $\alpha < 0,7$	$AVE < 0,5$	$AVE < MSV$

Autoria própria.

O modelo estrutural proposto é apresentado na Figura 7. É possível interpretá-lo considerando que as variáveis que apresentam formato retangular representam os itens, enquanto que as variáveis em formato circular representam os erros relacionados aos itens e aos fatores analisados, sendo que ambas são não observáveis e previstas pelo modelo. Os valores exibidos nas flechas direcionais dos fatores para suas variáveis são as cargas fatoriais estimadas (apresentadas também na Tabela 34) e os valores das flechas com pontas duplas entre os fatores são as correlações entre os constructos (exibidas na Tabela 35) e os erros de medida. Por fim, os valores em cada caixa retangular indicam as comunalidades finais estimadas das variáveis analisadas. Ressaltamos que as cargas fatoriais e comunalidades podem diferir dos valores identificados na análise exploratória, pois os métodos de estimação são diferentes.

Figura 7 – Modelo estrutural analisado na análise fatorial exploratória



Para lidar com a baixa validação dos fatores (valores abaixo de 0,4) (HAIR *et al.*, 2005), sugeriu-se a remoção do item 11 no fator A, item 33 no fator B e remoção do fator E, pois esse fator ficaria com apenas um item.

Os resultados a seguir apresentam a análise fatorial confirmatória com os ajustes sugeridos. Por meio das Tabelas 37 e 38, constata-se a presença de cargas fatoriais satisfatórias em todos os fatores, e também nos índices de validação dos fatores, com melhora

de validade discriminante dos fatores A, B e C e validade convergente do fator B. Nesse último fator, destaca-se uma melhora geral nos índices.

Tabela 37 – Cargas fatoriais dos itens que foram mantidos na análise

Item	Fator	Carga fatorial
15 ←	A	0,555
14 ←	A	0,684
10 ←	A	0,584
28 ←	B	0,749
27 ←	B	0,853
19 ←	B	0,626
5 ←	C	0,731
6 ←	C	0,647
2 ←	C	0,532
24 ←	D	0,631
31 ←	D	0,584
30 ←	F	0,637
25 ←	F	0,552

Autoria própria.

Tabela 38 – Validação dos fatores modificados

Itens	Alfa de Cronbach	CR	AVE	MSV	A	B	C	D	F
A 3	0,631	0,574	0,404	0,345	0,636*				
B 3	0,772	0,790	0,560	0,462	0,617	0,748*			
C 3	0,663	0,674	0,412	0,358	0,435	0,598	0,642*		
D 2	0,536	0,539	0,370	0,462	0,587	0,68	0,515	0,608*	
F 2	0,516	0,523	0,355	0,397	0,503	0,63	0,495	0,619	0,596*

* raiz quadrada de AVE

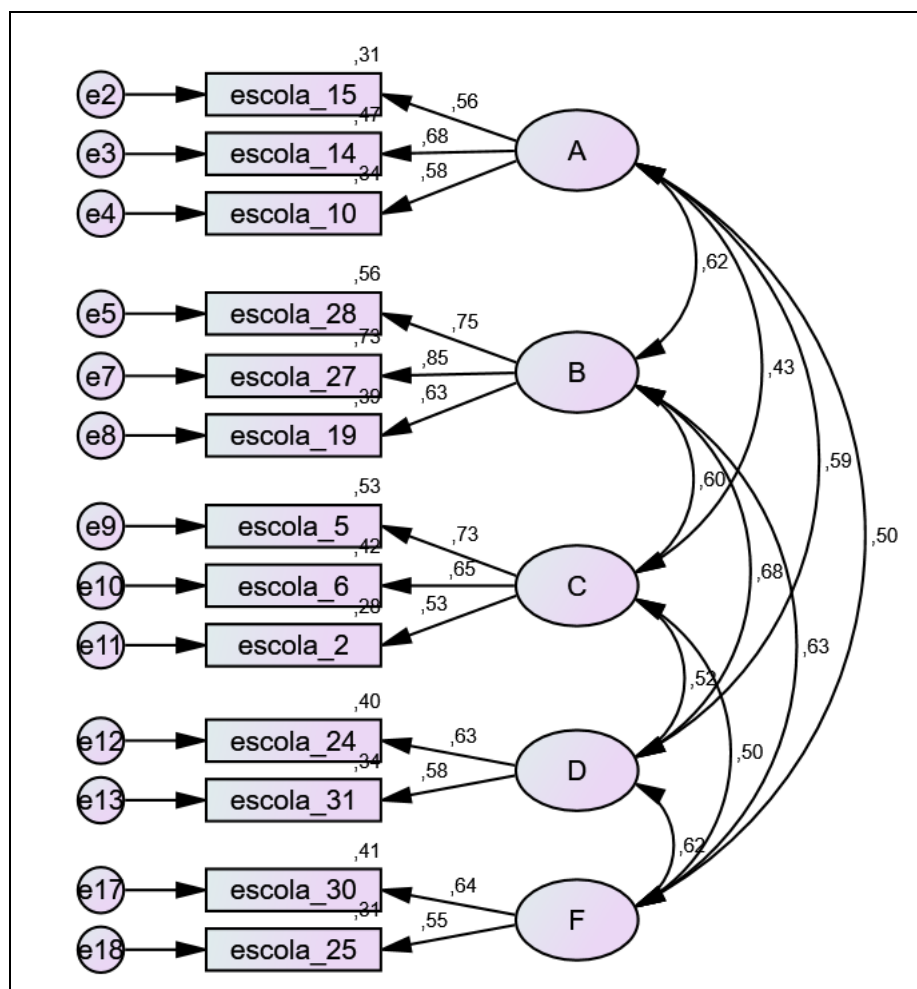
Autoria própria.

Tabela 39 – Ausência de validação dos fatores (b)

	Confiabilidade	Validade convergente	Validade discriminante
A	CR e $\alpha < 0,7$	$AVE < 0,5$	-
B	-	-	-
C	CR e $\alpha < 0,7$	$AVE < 0,5$	-
D	CR e $\alpha < 0,7$	$AVE < 0,5$	$\sqrt{AVE} < \text{correlação com outro fator}$ $AVE < MSV$
F	CR e $\alpha < 0,7$	$AVE < 0,5$	$AVE < MSV$

Autoria própria.

Figura 8 – Modelo estrutural analisado na análise fatorial confirmatória com ajuste nos fatores



Ainda que os fatores D e F tenham ficado com dois itens cada, sendo contrários à literatura sobre instrumentos que determina que para um fator existir ele precisa de pelo menos 3 itens (MOKKINK *et al.*, 2010), optou-se por mantê-los por considerar que os itens presentes nesses fatores são importantes para a análise e a proposta desta pesquisa. No entanto, reafirma-se a questão da necessidade de se realizar novos estudos que utilizem a ferramenta, com uma diversidade de amostras.

4.4.4. Análise dos fatores de sentido de pertença

Nesta seção será apresentada uma análise geral dos fatores do sentimento de pertença. Os fatores determinados na análise fatorial foram nomeados a fim de representar as categorias sugeridas. Assim como nos fatores das escalas SSA e SDQ, considerou-se a soma da pontuação dos itens como descritor da respectiva dimensão. Nesse caso, é relevante

lembrar que alguns itens foram avaliados em uma escala de 1 a 5 e outros de 1 a 6. Isso impacta diretamente no valor da soma de modo que os fatores estudados possuem a seguinte variação:

- Fator A – **Atividades de aprendizagem:**
3 itens com avaliação de 1 a 6 (mínimo 3 e máximo 18);
- Fator B – **Pertença e segurança na escola:**
3 itens com avaliação de 1 a 5 (mínimo 3 e máximo 15);
- Fator C – **Atividades extracurriculares:**
3 itens com avaliação de 1 a 6 (mínimo 3 e máximo 18);
- Fator D – **Ser eu mesmo na escola:**
2 itens com avaliação de 1 a 5 (mínimo 2 e máximo 10);
- Fator F – **Relações interpessoais:**
2 itens com avaliação de 1 a 5 (mínimo 2 e máximo 10).

Para as dimensões do questionário SSA, onde todos os itens variam de 1 a 6, tem-se:

- Família: 8 itens (mínimo 8 e máximo 48);
- Amigos: 7 itens (mínimo 7 e máximo 42);
- Professores: 7 itens (mínimo 7 e máximo 42);
- Outras pessoas: 8 itens (mínimo 8 e máximo 48).

Já as dimensões do questionário SDQ, em que todos os itens variam de 0 a 2 e todas as subescalas possuem cinco itens, o mínimo será 0 e o máximo 10:

- Problemas de relacionamento com colegas: 5 itens (mínimo 0 e máximo 10);
- Hiperatividade: 5 itens (mínimo 0 e máximo 10);
- Problemas de conduta: 5 itens (mínimo 0 e máximo 10);
- Sintomas emocionais: 5 itens (mínimo 0 e máximo 10);
- Comportamento pró-social: 5 itens (mínimo 0 e máximo 10).

4.4.4.1. *Descrição Geral*

Na Tabela 40 está apresentada uma análise geral da amostra segundo os fatores de sentido de pertença, suporte social e saúde mental.

Tabela 40 – Médias e desvio padrão para os fatores de sentido de pertença escolar, saúde mental e suporte social

		Média	Desvio padrão	Itens	Mín./Máx.
Sentido de pertença	Atividades de aprendizagem	11,5	2,5	3	3 / 18
	Pertença e segurança na escola	11,3	2,6	3	3 / 15
	Atividades extracurriculares	15,2	2,4	3	3 / 18
	Ser eu mesmo na escola	7,1	2,1	2	2 / 10
	Relações interpessoais	8,4	1,5	2	2 / 10
Suporte social (SSA)	Família	39,0	8,8	8	8 / 48
	Amigos	34,0	5,5	7	7 / 42
	Professores	28,0	7,1	7	7 / 42
	Outras pessoas	33,4	7,1	8	8 / 48
Saúde mental (SDQ)*	Problemas de relacionamento com colegas	2,9	1,7	5	0 / 10
	Hiperatividade	4,9	2,4	5	0 / 10
	Comportamento pró-social	8,0	1,7	5	0 / 10
	Problemas de conduta	2,6	1,8	5	0 / 10
	Sintomas emocionais	5,1	2,8	5	0 / 10

* nas escalas quanto maior, pior, exceto para comportamento pró-social que tem escala invertida (quanto maior, melhor)

Autoria própria.

Para sentimento de pertença, destacam-se valores altos (em comparação com o máximo) principalmente nos fatores ‘Atividades Extracurriculares’ e ‘Relações interpessoais’, seguidos de ‘Pertença e segurança na escola’ e ‘Ser eu mesmo na escola’. Para as subescalas de suporte social, destacam-se valores mais altos para família e amigos e, considerando as subescalas de saúde mental, todos os valores são considerados normais.

A Tabela 41 exibe o teste de normalidade dos fatores e escalas analisados, sendo que essa característica é relevante para se decidir quanto aos testes que serão usados (paramétricos ou não paramétricos). Nesse caso, constata-se que a hipótese de normalidade dos dados é rejeitada em todas as dimensões analisadas (p -valor < 0,05). Assim, utilizou-se a correlação

de Spearman para relacionar as escalas e testes como Mann-Whitney e Kruskal-Wallis para comparações de grupos.

Tabela 41 – Teste de normalidade para os fatores analisados

Teste Kolmogorov-Smirnov		Estatística teste	g.l.	P-valor
Sentido de pertença	Atividades de aprendizagem	0,111	171	<0,001
	Pertença e segurança na escola	0,121	171	<0,001
	Atividades extracurriculares	0,155	171	<0,001
	Ser eu mesmo na escola	0,145	171	<0,001
	Relações interpessoais	0,189	171	<0,001
Suporte social (SSA)	Família	0,155	171	<0,001
	Amigos	0,136	171	<0,001
	Professores	0,073	171	0,027
	Outras pessoas	0,086	171	0,004
Saúde mental (SDQ)	Problemas de relacionamento com colegas	0,154	171	<0,001
	Hiperatividade	0,105	171	<0,001
	Comportamento pró-social	0,191	171	<0,001
	Problemas de conduta	0,148	171	<0,001
	Sintomas emocionais	0,133	171	<0,001

Autoria própria.

4.5. Resultados das análises de comparação

As análises comparativas foram realizadas somente no questionário ‘O que funciona para você?’, de modo que todas as variáveis do estudo (informação se o aluno se identificou, gênero, idade, escola, ano que está cursando, há quanto tempo o aluno estuda na escola e se já repetiu de ano ou não) foram comparadas com os cinco fatores determinados anteriormente. Na Tabela 42 estão exibidas as médias e desvio padrão dos fatores de sentimento de pertença:

Tabela 42 – Médias e desvio padrão dos fatores de sentido de pertença escolar segundo as variáveis do estudo

		N	Aprendizagem		Pertença e segurança		At. extracurriculares		Ser eu mesmo		Rel. interpessoais	
			Média	Desvio padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Se identificou?	Não	45	11,4	2,6	11,2	2,6	15,2	2,6	7,1	1,8	7,9	1,6
	Sim	126	11,6	2,5	11,4	2,6	15,2	2,3	7,1	2,2	8,5	1,4
Gênero	Masculino	49	12,3	2,7	11,8	2,4	15,8	2	7,6	1,8	8,4	1,5
	Feminino	118	11,2	2,3	11,1	2,6	14,9	2,5	6,9	2,1	8,4	1,4
	Não respondeu	4	11,8	2,9	11,8	2,8	16,5	2,4	5	2,7	6,5	1,7
Idade	13 anos	46	11,3	2,5	10,9	2,3	14,8	2,4	7,2	2	8,3	1,4
	14 anos	101	11,4	2,4	11,3	2,7	15,3	2,4	7	2,2	8,2	1,6
	15 anos	23	12,6	2,5	12,2	2,6	15,9	2,1	7	1,7	9	1
	16 anos	1	8		8		14		6		9	
Escola	A	76	11,8	2,4	11,7	2,4	15,6	2,3	7,3	1,9	8,3	1,5
	B	18	10,5	1,6	8,5	2,8	13,4	2,9	5,8	2	7,8	1,3
	C	3	13	3	11,7	1,5	15	1,7	9	1,7	8,7	1,5
	D	30	10,5	2,5	11,2	2,4	15,1	2,2	6,6	2,2	8,2	1,6
	E	44	12,1	2,6	11,8	2,2	15,4	2	7,5	2,1	8,7	1,3
Ano que está cursando	8º ano	107	11,4	2,4	10,8	2,7	14,8	2,5	7	2,1	8,2	1,5
	9º ano	62	11,8	2,7	12,1	2,2	16	1,9	7,2	2,1	8,6	1,4
	Não respondeu	2	13,5	2,1	12	0	17	1,4	8,5	0,7	9,5	0,7
Há quanto tempo estuda na escola (categorizada)	Até 6 anos	50	11,7	2,5	11,7	2,6	15,5	2,1	7,4	2,1	8,5	1,4
	Entre 7 e 8 anos	88	11,5	2,3	11	2,6	15,1	2,5	6,9	2,2	8,2	1,5
	Maior que 8 anos	31	11,5	2,9	11,6	2,4	15,5	2	6,8	1,9	8,5	1,3
	Não respondeu	2	9	2,8	10,5	4,9	10,5	3,5	8,5	2,1	8	2,8
Já repetiu de ano?	Sim	7	11,3	1,7	11,4	3	15,3	2,1	7,4	1,5	8,9	0,4
	Não	164	11,6	2,5	11,3	2,6	15,2	2,4	7,1	2,1	8,3	1,5

A partir dos valores obtidos, destaca-se que, em geral, as médias têm pouca variação em relação ao aluno ter se identificado, há quanto tempo ele estuda na escola e se já repetiu de ano. Para a variável identificação, ressalta-se a diferença no fator ‘Relações interpessoais’, em que quem se identificou apresentou maior média. Quando comparado o gênero, observa-se que os alunos do gênero masculino tendem a apresentar médias superiores nos fatores ‘Atividade e aprendizagem’, ‘Pertença e segurança na escola’, ‘Atividades extracurriculares’ e ‘Ser eu mesmo na escola’. Para idade, nota-se que os alunos com 15 anos se destacam com maiores médias nos fatores ‘Atividade e aprendizagem’, ‘Pertença e segurança na escola’, ‘Atividades extracurriculares’ e ‘Relações interpessoais’. Para o item escola observa-se que a escola B se destaca com menores valores em todos os fatores. Além disso, com relação ao ano que está cursando, temos que alunos do 9º ano tendem a ter maiores médias.

Para realizar os testes e identificar diferenças significativas, considerou-se apenas grupos com tamanho superior a cinco indivíduos. Dessa forma, quando foi analisado o gênero, foram excluídos da análise os que não responderam essa informação; ao se analisar a idade, foi retirado o indivíduo de 16 anos; para escola, não se considerou a escola C; e, por fim, aqueles que não responderam o ano que estavam cursando e também os que não informaram há quanto tempo estudam na escola também foram excluídos.

Os testes de comparação de grupos estão dispostos na Tabela 43:

Tabela 43 – Teste de hipótese para verificar diferenças significativas entre fatores de sentido de pertença

		A	B	C	D	F
Se identificou? * (N = 171)	Estatística teste	2956,0	2962,0	2817,5	2819,5	3540,5
	P-valor	0,668	0,654	0,951	0,956	0,011
Gênero * (N = 167)	Estatística teste	2152,5	2432,0	2290,0	2361,5	2905,5
	P-valor	0,009	0,104	0,033	0,059	0,958
Idade ** (N = 170)	Estatística teste	4,455	4,99	3,373	0,114	3,971
	g.l.	2	2	2	2	2
	P-valor	0,108	0,083	0,185	0,945	0,137
Escola ** (N = 168)	Estatística teste	12,66	19,271	10,297	10,96	5,773
	g.l.	3	3	3	3	3
	P-valor	0,005	<0,001	0,016	0,012	0,123
Ano que está cursando * (N = 169)	Estatística teste	3673,0	4202,5	4199,5	3515,0	3971,5
	P-valor	0,241	0,004	0,004	0,513	0,028
Há quanto tempo estuda na escola ** (N = 169)	Estatística teste	0,164	3,925	0,756	2,62	1,42
	g.l.	2	2	2	2	2
	P-valor	0,921	0,141	0,685	0,270	0,492
Já repetiu de ano? * (N = 171)	Estatística teste	587,5	569,5	582,0	544,5	485,0
	P-valor	0,915	0,972	0,950	0,816	0,476

* teste Mann-Whitney; ** teste Kruskal-Wallis

A = Atividades de aprendizagem; B = Pertença e segurança na escola; C = Atividades extracurriculares; D = Ser eu mesmo na escola; F = Relações interpessoais.

Autoria própria.

Nesse caso, identificou-se diferenças significativas no fator ‘Relações interpessoais’ para identificação (p-valor = 0,011; maior média para o grupo que se identificou), nos fatores ‘Atividades de aprendizagem’ e ‘Atividades extracurriculares’ para gênero (p-valor = 0,009 no fator ‘Atividades de aprendizagem’ e 0,033 no fator ‘Atividades extracurriculares’, com média superior no sexo masculino), assim como diferença nos fatores ‘Pertença e segurança na escola’, ‘Atividades extracurriculares’ e ‘Relações interpessoais’ para o ano que está cursando (p-valor = 0,004 nos fatores ‘Pertença e segurança na escola’ e ‘Atividades extracurriculares’ e 0,028 no fator ‘Relações interpessoais’). Por fim, para o tipo de escola verificou-se diferenças significativas nos quatro primeiros fatores, sendo que, como nesse caso há mais de dois grupos, seria necessário fazer testes de comparações múltiplas entre os tipos de escola para identificar as diferenças, porém, optou-se por não apresentar esses dados, visto que analisar as escolas não é objetivo deste estudo.

4.6. Resultados de correlação

4.6.1. Relação entre sentido de pertença, suporte social e saúde mental

Com a finalidade de relacionar o sentido de pertença com suporte social e saúde mental, foram realizadas duas análises: a primeira relaciona separadamente os fatores de sentimento de pertença com as subescalas de saúde mental e suporte social a partir da correlação de Spearman e a segunda relaciona as dimensões a partir da modelagem de equações estruturais.

4.6.1.1. *Análise de correlação*

A partir das correlações apresentadas na Tabela 44, constatou-se que os fatores de sentimento de pertença tendem a ser positivamente correlacionados com o suporte social e negativamente correlacionados com a saúde mental, isto é, em geral, quanto maior o sentimento de pertença, maior o suporte social e menor o escore de saúde mental. Nesse último caso, vale destacar que o comportamento pró-social apresenta-se como uma exceção, pois quanto menor o valor do escore, melhor.

Tabela 44 – Tabela de correlações de Spearman entre os fatores de sentido de pertença, saúde mental e suporte social

		A	B	C	D	F	
Saúde mental (SDQ)	Problemas de relacionamento com colegas	Correlação	-0,176	-0,334	-0,388	-0,248	-0,076
		P-valor	0,021	<0,001	<0,001	0,001	0,322
	Hiperatividade	Correlação	-0,430	-0,339	-0,128	-0,224	-0,195
		P-valor	<0,001	<0,001	0,094	0,003	0,011
	Comportamento pró-social	Correlação	0,118	0,113	0,134	0,153	-0,044
		P-valor	0,126	0,140	0,081	0,046	0,566
	Problemas de conduta	Correlação	-0,276	-0,292	-0,132	-0,248	-0,213
		P-valor	<0,001	<0,001	0,086	0,001	0,005
	Sintomas emocionais	Correlação	-0,206	-0,350	-0,175	-0,230	-0,206
		P-valor	0,007	<0,001	0,022	0,003	0,007
Suporte social (SSA)	Família	Correlação	0,380	0,379	0,271	0,339	0,321
		P-valor	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
	Amigos	Correlação	0,235	0,483	0,400	0,255	0,212
		P-valor	0,002	<0,001	<0,001	0,001	0,005
	Professores	Correlação	0,480	0,421	0,188	0,439	0,430
		P-valor	<0,001	<0,001	0,014	<0,001	<0,001
	Outras pessoas	Correlação	0,418	0,501	0,413	0,401	0,200
		P-valor	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,009

A = Atividades de aprendizagem; B = Pertença e segurança na escola; C = Atividades extracurriculares; D = Ser eu mesmo na escola; F = Relações interpessoais.

Autoria própria.

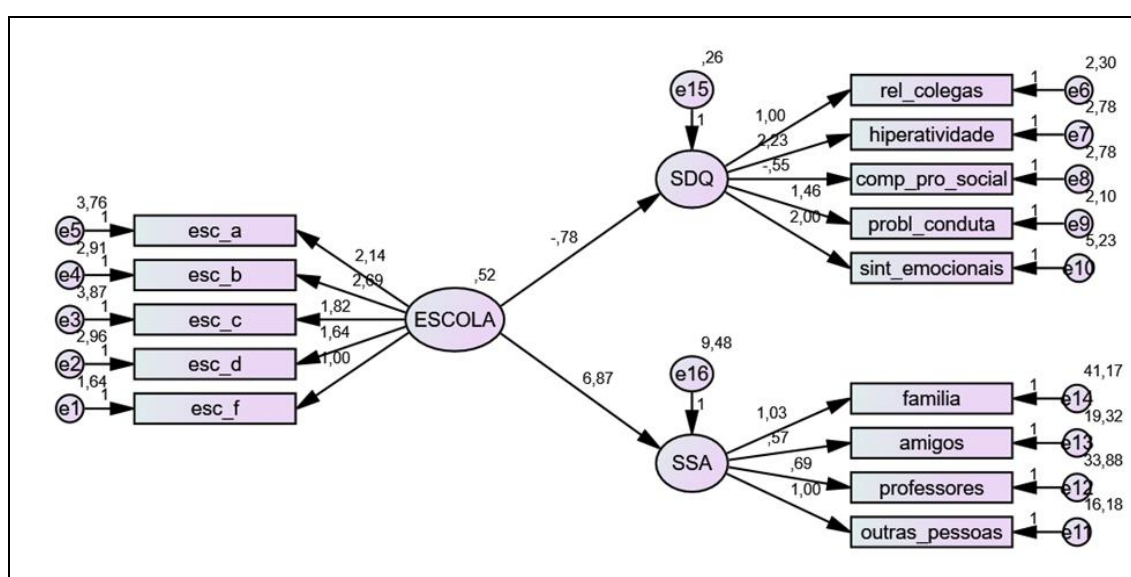
De modo geral, observam-se correlações fracas e moderadas, com destaque para correlação entre professores e o fator ‘Atividades de aprendizagem’ (correlação 0,480), amigos e fator ‘Pertença e segurança na escola’ (correlação 0,483) e outras pessoas e fator ‘Pertença e segurança na escola’ (correlação 0,501). Para as correlações negativas, destaca-se, principalmente, hiperatividade e fator ‘Atividades de aprendizagem’ (correlação -0,430), sendo que nesse caso, quanto maior o fator ‘Atividades de aprendizagem’, menor a hiperatividade. Além disso, notou-se que comportamento pró-social se mostrou pouco correlacionado com todos os fatores, e que apenas a correlação com o fator ‘Ser eu mesmo na escola’ teve leve destaque (correlação 0,153).

Para todos os casos em que o p-valor foi superior a 0,05 pode-se considerar que não há correlação entre as dimensões avaliadas e que, dado os valores das correlações, pode-se ter uma associação maior entre sentimento de pertença com suporte social do que com saúde mental.

4.6.1.2. Análise via modelagem de equações estruturais

Conforme observado anteriormente nas análises estatísticas iniciais, há indícios de que o sentimento de pertença está relacionado tanto com suporte social quanto com saúde mental. Assim, foi proposta a utilização de modelagem de equações estruturais para validar essa hipótese. Nesse caso, foram criados três constructos macro formados pelos respectivos fatores/subescalas, conforme apresentado no modelo estrutural da Figura 9.

Figura 9 – Modelo de equações estruturais para relação entre sentido de pertença e saúde mental e suporte social



Programa utilizado para a confecção da figura: Amos 22.

Analisando os coeficientes exibidos na Tabela 45, ficou confirmada a hipótese de que o sentimento de pertença escolar está relacionado à saúde mental e, a partir das estimativas padronizadas, identificou-se que a intensidade do impacto no suporte social é maior do que na saúde mental, cujos valores foram iguais a 0,848 e -0,738, respectivamente, o que significa que quanto maior o sentimento de pertença do adolescente, maior o suporte social recebido e menores as chances de apresentar questões de saúde mental.

Tabela 45 – Testes de hipótese realizados a partir do modelo de equações estruturais

			Estimativa	Erro padrão	Estatística t	P-valor	Estimativa padronizada
Saúde mental (SDQ)	←	Sentimento de pertença	-0,782	0,198	-3,956	<0,001	-0,738
Suporte social (SSA)	←	(Escola)	6,869	1,207	5,691	<0,001	0,848

Autoria própria.

As estimativas de regressão mostram como os fatores estão associados, enquanto que as estimativas padronizadas indicam variações em desvios padrão. Nesse caso, por meio das estimativas sem normalização identificou-se que, quando o sentimento de pertença aumenta em uma unidade, o suporte social aumenta 6,869 unidades e a possibilidade de apresentar questões de saúde mental reduz 0,782 unidades. Pela estimativa padronizada, notou-se que, quando o sentimento de pertença aumenta 1 desvio padrão, o suporte social aumenta 0,848 desvios padrão e a possibilidade de apresentar questões de saúde mental reduz 0,738 desvios.

5. Discussões

Os resultados do presente estudo revelam que 48,5% dos participantes relatam se sentir parte da escola sempre ou normalmente. Já 35,7% dizem que às vezes se sente parte.

A investigação desenvolvida por Fernández Menor (2020), que também teve por objetivo abordar o sentido de pertença e participação escolar dos alunos da Educação Secundária Obrigatória de Pontevedra (Galícia, Espanha), encontrou que 72,2% dos participantes relataram se sentir parte sempre ou normalmente, ou seja, um resultado superior em relação aos do presente estudo.

Para que a leitura sobre esses resultados não se limite a análises superficiais vinculadas às diferenças socioculturais e econômicas apresentadas pelos dois países e, tendo em vista a possibilidade de avançar na compreensão do que está envolvido no fenômeno “sentido de pertença” ao contexto escolar na perspectiva de adolescentes, optou-se por refletir sobre os dados em diálogo com as outras inúmeras variáveis que o próprio questionário ‘O que funciona para você?’ apresenta, sob a luz do referencial teórico adotado neste estudo em interface com as dimensões da saúde mental e do suporte social.

Dessa forma, apresentam-se a seguir as discussões do presente estudo, organizadas a partir das seções:

- 5.1. O papel das relações interpessoais no sentido de pertença à escola
- 5.2. Dinâmica e organização das atividades escolares
- 5.3. Percepção de si no ambiente/contexto escolar
- 5.4. Sentido de pertença, apoio social e saúde mental

5.1. O papel das relações interpessoais no sentido de pertença à escola

A literatura tem sinalizado que o modo como os adolescentes constroem e compreendem suas relações tem se mostrado um fator crucial para o desenvolvimento de um sentido de pertença escolar. Além disso, considera que o processo de aprendizagem depende, de modo direto, das relações pessoais e acadêmicas que o adolescente estabelece na escola – a partir da percepção de fatores como acolhimento, respeito, apoio e escuta – e do ambiente social e acadêmico com o qual convivem diariamente (NORWALK *et al.*, 2016;

QUARESMA; ZAMORANO, 2016; GONZÁLEZ, 2015; ESCOBAR; TORRES, 2014; JUVONEN, 2006).

Os resultados revelados neste estudo apontam que, de modo geral, os adolescentes apresentam uma percepção positiva sobre suas relações, em especial com os colegas.

Quando questionados sobre onde costumam encontrar ajuda quando precisam, os amigos foram apontados 128 vezes pelos 157 adolescentes que responderam à questão, o que indica ser um fator importante para a construção do sentido de pertença. Algumas opiniões estão expressas nos comentários a seguir:

Meus amigos são muito importante para mim, eles me tratam com respeito e me fazem feliz, aqui fiz amizades que quero levar para a vida toda (A059 – Bloco 4: Relação com colegas/Incrível/Melhores amigos/Família).

A unica coisa que é meio que uma ajuda são os meus amigos pois converso muito com eles e isso ajuda a passar o tempo mais rapido e me sinto muito melhor quando estou com eles (A076 – Bloco 1: Ajudas/Amigos).

Bastante companheirismo, brincadeiras, ou seja, bem divertido eu diria (A170 – Bloco 4: Relação com colegas/São boas/ótimas).

Sobre isso, Norwalk *et al.* (2016), afirmam que, na adolescência, a necessidade de pertencer é de particular importância, visto que este é um período caracterizado por um desejo crescente de status social e aceitação, além da necessidade de relacionamentos que possam ser considerados apoio com colegas e adultos que não sejam da família.

González (2015) acredita que a relação entre os próprios alunos é um aspecto que deve ser levado em consideração numa escola, pela influência que os companheiros podem exercer sobre o adolescente, pela importância do grupo para o desenvolvimento de crenças e condutas e pelos benefícios dos adolescentes na aprendizagem quando têm a oportunidade de trabalharem coletivamente.

Esses resultados e reflexões remetem ao modelo teórico de Juvonen (2006), no qual se considera que a relação com os colegas está aportada em duas dimensões, sendo uma delas a amizade. Para essa dimensão, considera-se que, nas escolas, há uma quantidade razoável de interações sociais entre os alunos que pressupõe que as amizades e a aceitação entre pares geram uma facilidade no sentido de pertença e promove a participação escolar. As relações de amizade oferecem apoio emocional e são fonte de companhia, diversão, proteção, intimidade, afeto e segurança emocional, além de contribuir na resolução de problemas e no desenvolvimento da identidade (JUVONEN, 2006; ESCOBAR; TORRES, 2014).

No entanto, Juvonen (2006) apresenta um contraponto importante de ser debatido: para a autora, as afiliações aos grupos se dão por afinidade e, ainda que os adolescentes com motivação acadêmica possam formar amizades que facilitem e contribuam para suas conquistas, aqueles que possuem dificuldades no desempenho acadêmico acabam não motivando seus colegas a se destacarem e podem reforçar as qualidades negativas do outro. Ou seja, as amizades tendem a reforçar os comportamentos dos adolescentes relacionados à escola e isso pode ocorrer tanto de modo positivo quanto negativo.

Em pesquisa que buscou identificar os fatores que proveriam o sentimento de pertença no ambiente escolar, baseado na sistematização dos comportamentos dos estudantes, Juvonen (2006) revelou que

alunos com amizade caracterizados por apoio, intimidade e validação aumentaram o envolvimento na escola, enquanto os alunos com amizades envolvendo conflitos e rivalidades frequentes ou competição aumentaram o comportamento perturbador durante o ano letivo. O envolvimento e os comportamentos perturbadores dos amigos também afetaram as mudanças no comportamento dos alunos. Portanto, não são apenas a presença ou a ausência de amizades, mas também as qualidades do relacionamento e as características do amigo⁴⁰ (JUVONEN, 2006, p. 661, tradução nossa).

Compreende-se que, ainda que o relacionamento com os colegas seja um incentivo para que o adolescente desenvolva o sentido de pertença, ele não promove, necessariamente, o envolvimento do adolescente com a escola, pois o sentido de pertença com base nos relacionamentos que estabelecem com os colegas podem variar de acordo com os comportamentos da companhia que os adolescentes buscam e mantêm (JUVONEN, 2006).

Tal apontamento corrobora os resultados apresentados por Alves e Dall’Aglio (2015, p. 172) que consideraram que o apoio dos amigos pode ser um fator passível de influenciar os comportamentos de risco do adolescente, visto que ele pode ser encorajado a se envolver em situações de risco considerando “a pressão dos pares e o sistema de autorregulação que ainda está se desenvolvendo”.

De qualquer forma, os dados do presente estudo reforçam o consenso presente na literatura da área de que a relação dos estudantes adolescentes com os pares é uma das dimensões envolvidas no desenvolvimento do sentido de pertença ao contexto escolar e,

⁴⁰ “Students with friendship characterized by support, intimacy, and validation increased school engagement, whereas students with friendships involving frequent conflict and rivalry or competition increased disruptive behavior during the school year. The engagement and disruptive behaviors of friends also affected changes in student behavior. Students whose friends described themselves by the end of the school year. Hence, it is not only the presence or absence of friendships but the relationship qualities as well as the characteristics of the friend that matter”.

portanto, configura-se como um potencial a ser considerado e explorado nas dinâmicas, rotinas e processos organizacionais da escola.

No entanto, ainda sobre essa questão, embora os dados quantitativos tenham apontado para resultados bastante positivos no que diz respeito às relações estabelecidas pelos adolescentes com seus pares, nota-se que aqueles que optaram por responder as questões abertas acabaram por dar ênfase às percepções de suas dificuldades nessas relações, como ilustram os comentários a seguir:

[...] as vezes me sinto maltratada, mas tento relevar, outras vejo as pessoas maltratarem umas as outras, tenho 'colegas' que são uma raposa astuta, usa de coisas contra você e você nem percebe (A092 – Bloco 4: Relação com colegas/Difíceis/Complicadas).

Alguns dos meus colegas me respeitam por quem sou, e os trato com respeito e simpatia, já alguns me, ao menos falam comigo por não respeitarem quem sou (A058 – Bloco 4: Relação com colegas/Outros).

Alguns participantes também revelam que não consideram recíproca a amizade que oferecem aos colegas:

[...] sinto que só eu sou amiga deles (A077 – Bloco 4: Relação com colegas/Difíceis/Complicadas).

Eu me sinto apenas um passatempo para eles e não uma amiga de verdade, apenas alguém que esta ali quando não tem mais ninguém (ultima opção) (A128 – Bloco 4: Relação com colegas/Difíceis/Complicadas).

Os apontamentos de Baumeister e Leary (1995), referências na discussão do sentimento de pertença ao contexto escolar, dialogam com esses resultados, na medida em que consideram que para que a necessidade de pertença seja satisfeita, faz-se necessário que a pessoa perceba a existência de um relacionamento marcado pela estabilidade e pela preocupação afetiva, aspectos esses que fornecem um contexto relacional às interações e, para que isso ocorra, o adolescente deve acreditar que o outro se preocupa com seu bem estar e gosta dele.

Os autores complementam, afirmando que a necessidade de pertencer molda a emoção e a cognição, ou seja, a formação ou solidificação dos vínculos sociais costuma produzir emoções positivas, enquanto que as ameaças reais, imaginárias ou potenciais aos vínculos tendem a gerar uma gama de estados emocionais desagradáveis que podem, inclusive, gerar a manifestação de problemas de saúde de ordem física, mas, especialmente

emocional, podendo gerar sofrimento psíquico intenso cuja manifestação pode variar de distúrbios alimentares a suicídio (BAUMEISTER; LEARY, 1995).

Há ainda situações em que o adolescente refere não estar satisfeito com as relações estabelecidas, mas apresenta certa dificuldade em romper os vínculos com os colegas:

Sempre tive relações boas com os meus amigos, mas há um ano mais ou menos que cada vez fica mais difícil, eu sinto que eles vão me deixando de lado, já conversei com eles, mas eles não enxergam isso, eu acho que preciso de amigos novos, mas eu amo eles (A023 - A077 – Bloco 4: Relação com colegas/Difíceis/Complicadas).

Sobre isso, Baumeister e Leary (1995) afirmam que uma das hipóteses oferecidas pela perspectiva do pertencimento é uma manifestação da força da necessidade de pertencer e da resultante relutância em romper os laços sociais. Ou seja, “o fato de as pessoas resistirem a romper um apego que causa dor atesta o quão profundamente enraizada e poderosa é a necessidade de pertencer”⁴¹ (BAUMEISTER; LEARY, 1995, p. 503, tradução nossa).

Percepções de exclusão também foram apontadas pelos participantes em seus relatos e fazem menção a dificuldade de interação com colegas, ao sentimento de serem excluídos em atividades e trabalhos em grupo ou mesmo em momentos de lazer:

[...] a escola é boa mas os alunos (alguns) me fazem me sentir excluída e alguém invisível, que não faz diferença (será que é porque sou nova?) (A079 – Bloco 3: Ajuda para pertencer/Não se sente parte).

A falta de interação das pessoas comigo (A088 – Bloco 3: Dificuldades em pertencer/ Dificuldades na relação com os colegas).

Me sinto normalmente, desde que entrei no fundamental 2 um pouco indiferente, excluída, um ser de outro mundo (A095 – Bloco 3: Sentimento na escola/Não me sinto bem).

A priorização de alunos da parte de professores, panelinhas de amizade, exclusão e indiferenças (A123 – Bloco 4: Situações que afetam na escola/Outros).

[...] As vezes eu sou excluído dos grupos de trabalho, duplas etc (A167 – Bloco 2: Dificuldades/Dificuldades relacionadas aos trabalhos em grupo).

A *rejeição*, segunda dimensão na qual o modelo teórico de Juvonen (2006) aporta a relação com os colegas – a primeira é a amizade, como já discutido anteriormente –, apresenta-se, de acordo com a autora, como uma ameaça ao sentido de pertença escolar e

⁴¹ “[...] the fact that people resist breaking off an attachment that causes pain attests to how deeply rooted and powerful the need to belong is”.

pode ser responsável por uma série de desvantagens naqueles que se sentem rejeitados dentro de sua comunidade escolar, que podem ser: baixa autoestima, em especial nas questões acadêmicas; menos participação nas atividades da escola; percepção de um clima social menos favorável nas aulas e mais questionamento em relação às regras e normas da escola (JUVONEN, 2006; ESCOBAR; TORRES, 2014). Os adolescentes acabam por se mostrar “insatisfeitos nas relações com seus professores e companheiros, recebem avaliações negativas de seus professores sobre suas condutas, integração, rendimento, esforço e adaptação”⁴² (LÓPEZ; FERRER; GUTIÉRREZ, 2009, p. 10, tradução nossa).

Juvonen (2006) define a rejeição entre pares como o ato de evitar socialmente o outro, não gostar ou relutar em se associar a alguém. A autora afirma que perceber-se rejeitado por colegas de classe pode ameaçar ainda mais o sentido de pertença escolar do que não ter amigos, pois considera que a rejeição afeta a participação no grupo para as atividades de sala de aula e pode ter consequências como a o absentéismo, a retenção ou a evasão escolar.

Em estudo que se propôs a explorar os fatores de impacto no sentido de pertença escolar de adolescentes, Escobar e Torres (2014) apresentaram relatos de estudantes que apontam as relações com os colegas como algo conflitivo na escola. Entre os aspectos apontados como incômodos pelos estudantes, estão o fato de alguns alunos possuírem artigos de valor e isolarem os demais e o fato de que os alunos apresentam gostos e culturas muito diferentes entre si, podendo gerar incômodo em alguns. Os autores apontam que a rejeição entre os pares resulta numa restrição de oportunidades importante, privando aquele que foi excluído de aquisições sociais necessárias para se relacionar de forma satisfatória.

Somando à reflexão e considerando os relatos dos adolescentes no que se refere ao sentimento de exclusão, Susinos Rada e Parrilla Latas (2008) analisam a exclusão social como um fenômeno atribuído a todos os grupos ou pessoas que se percebem com limitações na participação e no sentido de pertença, em diferentes instituições sociais, ou seja, algo possível de ser relatado por quem o vivencia.

As autoras destacam que, a partir de um olhar subjetivo, a exclusão social limita as condições de possibilidade do sujeito e da formação da própria identidade, visto que ela é construída socialmente e, para algumas pessoas, pode representar a dificuldade no acesso e na participação de alguns direitos de cidadania (SUSINOS RADA; PARRILLA LATAS, 2008).

⁴² “[...] insatisfechos en las relaciones con sus profesores y compañeros; reciben valoraciones negativas de sus profesores acerca de su conducta, integración, rendimiento, esfuerzo y adaptación”.

No entanto, considerando que o presente estudo não tem como proposta o aprofundamento do debate dos processos de inclusão/exclusão envolvidos no sentimento de pertença e reconhecendo o risco do uso impreciso desses termos (inclusão e exclusão) sem tal aprofundamento – na medida em que é muito possível que situações distintas sejam vinculadas a uma mesma terminologia – reforça-se a afirmação de Ainscow e Miles (2008, p. 21, tradução nossa) de que “é preciso seguir investigando a natureza desses processos de exclusão e suas origens nas estruturas sociais”⁴³.

Portanto, sinaliza-se para a necessidade de outros estudos que possam se debruçar sobre o fenômeno do sentimento de pertença sob a luz dos processos de inclusão e exclusão, considerando os diferentes contextos e estruturas sociais de circulação dos indivíduos.

A literatura utilizada neste estudo compreende que o comportamento dos adolescentes se estabelece a partir da busca por relações, sejam elas com colegas ou professores/equipe escolar. Dessa maneira, a necessidade de pertencer fica representada num esquema circular no qual o sentido de pertença do adolescente vai depender das relações que consegue estabelecer no ambiente escolar (JUVONEN, 2006; ESCOBAR; TORRES, 2014).

Além disso, há uma clara incidência das relações pessoais e acadêmicas que os adolescentes estabelecem na escola, assim como do ambiente social e acadêmico onde ocorrem essas experiências e do grau em que os adolescentes se sentem bem recebidos, respeitados, apoiados e escutados no envolvimento e no engajamento dos adolescentes com a escola e com seus processos de aprendizagem (GONZÁLEZ, 2015).

Ao serem indagados sobre o modo como são tratados na escola, 57,9% dos participantes apresentaram percepções positivas. Da mesma maneira, 61,4% dos adolescentes consideram que recebem um tratamento respeitoso na escola, assim como seus colegas, como expressos nos comentários a seguir:

Interações com outros estudantes e bom acolhimento de inspetores e professores (A011 – Bloco 3: Ajuda para pertencer/ Relação de respeito com colegas, professores e funcionários).

Os meus amigos e amigas são legais, os professores sempre sorridentes e pacientes, os inspetores de alunos são muitos fofos e legais, até a diretora e a vice-diretora tem orgulho de ter alunos bons (A021 – Bloco 3: Ajuda para pertencer/ Relação de respeito com colegas, professores e funcionários).

⁴³ “[...] es preciso seguir investigando la naturaleza de esos procesos de exclusión y sus orígenes en las estructuras sociales”.

O aprendizado, respeito, interação com as pessoas, funcionários, alunos, etc. (A161 – Bloco 3: Ajuda para pertencer/ Relação de respeito com colegas, professores e funcionários).

Os resultados obtidos por Fernández Menor (2020), utilizando a mesma ferramenta, apontam que 83,9% dos participantes referiram positivamente sobre serem tratados de modo amigável pelas pessoas da escola, enquanto 83,2% consideram receber um tratamento respeitoso. Destaca-se que, no estudo espanhol os adolescentes parecem mais satisfeitos em relação a essas questões que os adolescentes do presente estudo.

Ambos os resultados, ainda que com margem de diferença, confirmam os apontamentos de estudos que sinalizam que a rede de afetos criada dentro da escola parece ser determinante na construção do sentido de pertença dos adolescentes, assim como a boa relação entre professores e alunos e a relevância do clima de afetividade (QUARESMA; ZAMORANO, 2016). Tais achados corroboram com o estudo de Midgen *et al.* (2019) que identificaram que os relacionamentos interpessoais se apresentavam como um dos fatores considerados importantes para o sentido de pertença, de acordo com os participantes. Assim os autores destacaram que, quando apoiados por conexões seguras com pessoas de confiança na escola, os relacionamentos estabelecidos com colegas e funcionários poderiam ser essenciais no atendimento das necessidades das crianças e na contribuição do sentido de pertença.

Segundo Baumeister e Leary (1995), para que haja satisfação da necessidade de pertencer, é necessário que dois critérios sejam atendidos: a) a necessidade de interações com outras pessoas que ocorram com certa frequência e sejam agradáveis e b) que essas interações ocorram num contexto de uma estrutura temporalmente estável e duradoura que envolva a preocupação afetiva e de bem-estar com o outro. Para os autores, a participação em grupos parece ter influências importantes nos padrões cognitivos, o que significa que as pessoas esperam ações mais favoráveis por parte dos membros de seu grupo.

Para DeNicolò *et al.* (2017), o modo como o adolescente identifica seu sentido de pertença pode se refletir na forma como se envolve com outras pessoas, assim como nas atividades oferecidas na instituição. Os autores acreditam que as relações estabelecidas na escola e o envolvimento do adolescente na comunidade escolar podem ser mecanismos importantes para fornecer caminhos para o sentido de pertença escolar.

Juvonen (2006, p. 655, tradução nossa) complementa, afirmando que as escolas e as salas de aula são mais do que apenas espaços de trabalho e aprendizado acadêmico e devem ser consideradas “arenas sociais ricas com interação e afiliação constantes”⁴⁴.

Nesse cenário, agregando mais resultados para o diálogo aqui desenvolvido, apresenta-se o bullying que também emergiu direta ou indiretamente nos comentários dos adolescentes participantes. Ao mesmo tempo em que alguns referiram sofrer bullying na escola por parte de alguns colegas, outros revelaram situações que podem ser consideradas como violência emocional, e conseqüentemente, bullying, como “se sentir julgado”, “ser colocado para baixo”, comentários considerados maldosos que recebem no ambiente escolar, acreditam que os outros adolescentes não se importam com o sentimento dos colegas, sentem-se humilhados em situações que vivenciam ou questões relacionadas a aparência física:

[...] eu sofro bullying por alguns (A033.– Bloco 3: Dificuldade em pertencer/Bullying).

Alunos me julgando, me sinto inútil, mas não dou muita atenção pra isso agora [...] (A066.– Bloco 3: Dificuldade em pertencer/Bullying).

[...] Alguns alunos gostam de colocar o próximo para baixo, não me afeta muito, mas gostaria que isso melhorasse um pouco, pois muitas pessoas são sensíveis para essas situações [...] (A068.– Bloco 3: Dificuldade em pertencer/Bullying).

Me sinto em um lugar que não é pra mim, há muita falsidade e desumildes; os adolescentes não ligam para o sentimento dos outros e isso me faz não querer ir a escola (A115 – Bloco 3: Sentimento na escola/Não me sinto bem).

As vezes eu acho que por causa do meu cabelo as pessoas não me levariam a sério. Me afeta por que isso me faz eu não querer ir para a escola (A167 – Bloco 4: Situações que afetam na escola/Outros).

Ainda que em alguns casos os adolescentes se refiram a “pessoas” ou “alguns” para tratar de relacionamentos difíceis, compreende-se, pelos discursos, que, na maior parte das vezes eles se referem aos seus colegas e pares, e poucas vezes fazem referência direta aos professores ou funcionários da escola, como no exemplo a seguir:

Falta de respeito de alguns funcionários (A070 – Bloco 3: Dificuldade em pertencer/ Dificuldades na relação com os professores e/ou funcionários).

⁴⁴ “[...] rich social arenas with constant interaction and affiliation”.

Fernández Menor (2020) apresenta resultado semelhante no estudo realizado na Espanha e refere que a segurança emocional pode ser considerada uma das barreiras que dificultam o sentido de pertença escolar e revela situações em que os adolescentes relatam sofrer insultos por parte de seus colegas, principalmente por questões relacionadas à aparência física.

Norwalk *et al.* (2016) apontam para o quanto os contextos escolares atuais estão caracterizados pelo aumento da agressão e do bullying, levando os alunos a um declínio no sentimento de pertença com subsequente risco de queda no rendimento acadêmico, aumento do sofrimento psíquico e evasão escolar.

O estudo desenvolvido por Escobar e Torres (2014), e já relatado anteriormente, identifica que o bullying também aparece como uma questão dos estudantes que se sentem rejeitados e apresentam seus incômodos com a situação. As atitudes relacionadas a violência física também foram relatadas e os alunos referem que, na maioria das vezes, elas têm a ver com as questões físicas do aluno agredido: “se ele é gordo, fraco ou negro”, por exemplo (ESCOBAR; TORRES, 2014, p. 12, tradução nossa).

Pesquisas sobre bullying sugerem que o estresse emocional, quando associado a interações aversivas e excludentes entre os colegas, pode contribuir para atitudes negativas na escola, assim como possibilitar que os estudantes vítimas de intimidação apresentem uma série de dificuldades relacionadas à saúde mental, tais como ansiedade, isolamento/solidão, baixa autoestima, angústia e outros, o que contribui para uma resistência à escola e uma recusa na participação da vida escolar (JUVONEN, 2006; ESCOBAR; TORRES, 2014). Outros estudos revelam que os estudantes relatam manterem-se longe de alguns espaços da escola para se protegerem de situações de agressão e bullying (JUVONEN, 2006; DOVAL; MARTÍNEZ-FIGUEIRA; RAPOSO, 2013).

Doval, Martínez-Figueira e Raposo (2013) apresentaram estudo realizado com crianças em um centro de educação infantil e primária, na Espanha, a fim de coletarem narrativas colaborativas nas quais os estudantes expressassem suas opiniões sobre as possibilidades que tinham de participação na escola e como consideravam que essa participação poderia ser melhorada. Uma das questões abordadas dizia respeito aos lugares em que os participantes não gostavam de estar ou situações em que não gostavam de participar. Como parte dos resultados, as autoras revelaram que os estudantes referiram não gostar de participar de discussão e brigas entre os mesmos, afirmando que esse tipo de situação era muito angustiante. As autoras revelaram, ainda, que a agressão escolar, seja ela

emocional, física ou verbal, afeta não somente aqueles que agredem ou são agredidos, mas também aqueles que são testemunhas dessas situações.

Apesar de os adolescentes apresentarem relatos de dificuldades relacionais na escola, os resultados do presente estudo também são compostos por relatos de adolescentes que consideram o ambiente escolar agradável e o retratam de modo bastante positivo, como um lugar que ocupa a cabeça e afasta os pensamentos ruins ou um ambiente que proporciona empatia, respeito, segurança e acolhimento:

Sim, eu gosto da escola porque ela ocupa minha cabeça e não me faz ficar pensando em coisas mal (A002 – Bloco 1: Dificuldades/Aspectos positivos da escola).

Me sinto seguro, acolhido as vezes. A escola precisa de melhorias, a secretaria, a diretoria, precisa ser mais paciente interagir mais ao aluno (A096 – Bloco 3: Sentimento na escola/Me sinto bem, mas...).

Me sinto muito bem, creio que meu ambiente escolar é muito empático e procura sempre respeitar o próximo, mas ainda assim tem que melhorar muito, principalmente os alunos (A068 – Bloco 3: Sentimento na escola/Me sinto bem).

Ainda que os participantes do presente estudo tenham utilizado os espaços abertos para comentarem, principalmente sobre as dificuldades que vivenciam na escola, estes relatos representam a maioria dos participantes quando o foco da análise são os dados quantitativos. Sobre isso, cabem aqui algumas considerações. Uma delas coincide com as reflexões de Fernández Menor (2020), ao identificar em seu estudo que participantes de uma mesma escola apresentaram percepções muito diferentes relacionadas ao mesmo ambiente, refletindo que nem todas as pessoas possuem a mesma necessidade de pertencer, além da existência de fatores pessoais, familiares, contextuais ou sociais que influenciam no sentido de pertença escolar (FERNÁNDEZ MENOR, 2020). Apoiadas em Vygotsky, Campolina e Oliveira (2009, p. 371) afirmam que um mesmo ambiente pode influenciar do desenvolvimento humano de modos diferentes, ou seja, “os mesmos fatores e aspectos se refletem diferentemente na experiência de dois sujeitos, atuando de modo singular sobre o desenvolvimento de cada um”.

Outro ponto tem a ver com a avaliação dos participantes adolescentes sobre sua escola. Ainda que neste estudo o enfoque apresentado aos participantes para tal avaliação fosse o sentido de pertença a esse contexto, bem como os aspectos envolvidos nessa dimensão, a análise geral realizada pelos participantes pode ter sido baseada em uma compreensão socialmente construída sobre a instituição escola e seu papel, bem como sua

estrutura física e organizacional, sem uma possível análise crítica. No entanto, quando se deparam com as questões abertas parecem ter encontrado a possibilidade de falar e refletir sobre os desconfortos e dificuldades, mas, muitas vezes, sem identificar na instituição e sua estrutura a causa por tais dificuldades.

Nesse sentido, ainda que o presente estudo tenha uma abordagem quantitativa e reconheça as respostas apresentadas pela maioria dos participantes, a ferramenta utilizada neste estudo para identificar e compreender o sentido de pertença, ao apresentar a possibilidade dos espaços abertos para expressão dos adolescentes, permite maior aprofundamento das questões investigadas pelos respondentes, dados que podem ser, portanto, evidenciados e discutidos. Observa-se que isso não significa priorizar a natureza de um ou outro dado, mas sim ampliar a leitura e a análise que eles favorecem.

De qualquer forma, considerando os resultados sobre a percepção dos adolescentes em relação ao ambiente escolar, Juvonen (2006) defende que oferecer apoio afetivo pode se configurar como especialmente importante quando os adolescentes apresentam algum tipo de estresse, que pode ser derivado de problemas acadêmicos, familiares, socioeconômicos ou algo transitório como a mudança do ensino fundamental para o médio, por exemplo. Segundo a autora, “é provável que os efeitos da pertença com base no clima escolar e nas relações professor-aluno no envolvimento dos alunos sejam mediados pelo sofrimento”⁴⁵ (JUVONEN 2006, p. 669, tradução nossa).

Nesse sentido e considerando os relatos sobre o bullying, Norwalk *et al.* (2016), sinalizam que a sintonia dos professores em relação ao bullying no ambiente escolar pode permitir uma antecipação em relação a onde e quando as situações ocorrem, possibilitando o aumento da supervisão e uma intervenção mais rápida.

Quanto ao relacionamento com os professores, 83,1% dos participantes referem percepções positivas sobre ser respeitado pelos professores. Os achados do estudo espanhol apresentam-se semelhantes, na medida em que os 85,6% dos participantes referem essa mesma percepção (FERNÁNDEZ MENOR, 2020). As questões abertas também identificam apontamentos positivos na relação dos adolescentes com os professores:

O acolhimento dos professores é essencial, super importante (A045 – Bloco 3: Ajuda para pertencer/Professores).

Os professores sempre auxiliam a gente e nos acalmam, me sinto segura com eles (A050 – Bloco 2: Ajudas/Professores).

⁴⁵ “[...] *the effects of belonging based on school climate and teacher-student relationships on student engagement are likely to be mediated by distress*”.

Meus professores que são bem compreensivos e tentam sempre deixar as coisas confortáveis (A128 – Bloco 2: Ajudas/Professores).

Os professores quando estamos conversando, parece se importar (A130 – Bloco 3: Ajuda para pertencer/Professores).

Os resultados encontrados no estudo de Ozer, Wolf e Kong (2008) evidenciam que os professores que apresentavam métodos de ensino mais envolventes eram mais respeitados pelos alunos, que também demonstravam mais compromisso com a aprendizagem. Além disso, os adolescentes manifestaram que os esforços empreendidos pelos professores para conhecê-los evidenciava um cuidado por parte destes.

González (2015) acredita que as relações estreitas entre professor-aluno podem representar um ganho para o envolvimento do adolescente em seu processo educativo e ocupam um lugar crucial nas dinâmicas relacionadas ao desinteresse e ao abandono escolar.

De acordo com Juvonen (2006, p. 668), a relação que os adolescentes estabelecem com seus professores está apoiada em três dimensões: apoio e justiça percebida, conflito e dependência.

O *apoio e justiça percebida* decorre do estabelecimento de laços afetivos e próximos com os professores, o que causa ao estudante uma sensação de segurança, além de facilitar a este o desenvolvimento de uma atitude positiva e participativa na escola. Além disso, pode influenciar o modo como o adolescente vai aderir ao projeto educacional de sua escola, gerando um sentimento de pertença comum (JUVONEN, 2006; ESCOBAR; TORRES, 2014).

A segunda dimensão prevê que a existência de *conflitos* entre professor e aluno pode gerar sentimento de raiva no adolescente, promovendo uma atitude negativa em relação à escola, problemas de adaptação escolar, diminuição da motivação e rendimento acadêmico e até evasão. É comum o abandono escolar quando os estudantes não participam das atividades acadêmicas ou extracurriculares por não terem um sentido de pertença ou uma identificação com a escola. Assim, compreende-se que uma relação próxima e afetiva entre professor e aluno poderia trazer benefícios, em especial àqueles estudantes que vivem em contextos de vulnerabilidade socioeconômica e que o apoio dos professores poderia compensar a falta de apoio dos familiares no período escolar, além de ser fundamental para manter ou aumentar o compromisso dos estudantes com a escola (JUVONEN, 2006; ESCOBAR; TORRES, 2014).

No entanto, os resultados também demonstraram que os professores, assim como outros funcionários da escola, quase não são apontados como aqueles que os adolescentes buscam ajuda quando precisam. Assim, os adolescentes também apresentam suas dificuldades nas relações com os professores e sugerem situações que consideram que poderia beneficiar o

desenvolvimento do sentido de pertença escolar com o estabelecimento de uma relação mais positiva entre professor-aluno:

Professores poderiam ser mais compreensivos, por que nem todo mundo consegue não levar os problemas para sala de aula (A048 – Bloco 1: Dificuldades/Apresentam Sugestões).

Queria comentar sobre os professores, que eles possam ser mais passivo, entender mais o aluno, porque ninguém sabe o que a pessoa passa em sua casa e etc. (A096 – Bloco 1: Dificuldades/Apresentam Sugestões).

Os professores deveriam ter mais empatia (A111 – Bloco 2: Dificuldades/Sugestões).

Os resultados apresentados por Wallace, Yu e Chhuon (2012) também identificaram uma relação de pouca proximidade dos adolescentes com os professores, apesar de considerarem que o sentido de pertença está diretamente relacionado com o respeito, a inclusão e o apoio não apenas dos colegas, mas dos professores.

Escobar e Torres (2014) apontam que os estudantes que identificam uma relação positiva e de confiança com os professores tendem a apresentar um índice maior de participação na escola, o que promove um sentido de pertença. Considera-se que as boas interações entre professor e aluno representam um processo social que contribui para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional do adolescente, inclusive em suas habilidades sociais com os colegas (JUVONEN, 2006; ESCOBAR; TORRES, 2014). Acredita-se que quando há conflitos com os professores e/ou os estudantes são tratados com passividade, eles também se comportam com passividade e adotam uma conduta de pouco compromisso, gerando descontentamento com a escola e manifestando comportamentos disruptivos e de falta de cooperação (ESCOBAR; TORRES, 2014).

No estudo de Juvonen (2006), já apresentado anteriormente, a autora identifica que as percepções positivas dos adolescentes sobre um professor eram significativas para mudanças favoráveis na competência acadêmica, nos valores acadêmicos e na saúde mental de estudantes das sétimas e oitavas séries. Por outro lado, a percepção dos alunos de que não eram tratados com respeito por seus professores devido a seu gênero ou etnia, apontaram para um menor interesse nas atividades escolares e um aumento nos problemas de comportamento dos estudantes.

Ainda que o apoio do professor não seja garantia de um maior envolvimento acadêmico dos adolescentes, certamente os relacionamentos solidários e não conflitantes entre

professor-aluno são capazes de proteger os adolescentes com problemas de comportamento dos riscos educacionais (JUVONEN, 2006).

Os resultados apresentados e discutidos nesse tópico fortalecem apontamentos já trabalhados na literatura da área e agregam à reflexão de que as relações construídas e vividas no contexto escolar podem favorecer ou prejudicar o sentido de pertença de adolescentes, a depender de como os próprios indivíduos as percebem e das possibilidades que ele encontra para ser, estar e participar das interações possibilitadas por esse ambiente, sendo, portanto, uma dimensão a ser focalizada na dinâmica escolar, na qual todos os atores participam e onde, portanto, podem ter um espaço de escuta garantido.

Os resultados do presente estudo evidenciam, ainda, a influência de práticas como o bullying e outros tipos de violência ocorridos em ambiente escolar no sentido de pertença e no engajamento de adolescentes em relações sociais com seus pares. Compreende-se, assim, a necessidade do desenvolvimento de estratégias que fomentem um ambiente escolar inclusivo, que garanta a todos o acesso a relações respeitadas e empáticas, bem como a processos de cidadania e participação social.

Souza (2010), tratando do contexto educativo enquanto um contexto potencial que compõe a rede de atenção psicossocial de crianças e adolescentes, aponta que a escola, em sua dinâmica de funcionamento, é capaz de promover o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes, a partir dos processos de participação social. Nessa direção, a escola fomenta a inclusão quando permite a imersão em reflexões cotidianas sobre as relações estabelecidas entre os vários atores envolvidos (crianças, adolescentes, famílias, educadores, coordenadores) e as diferenças que se evidenciam entre eles, se configurando em um espaço de exercício de cidadania (SOUZA, 2010).

De acordo com Campolina e Oliveira (2009), a estruturação da escola e, em especial, o modo como os sujeitos são colocados em convivência, tem forte influência na formação das subjetividades. Para as autoras, “as práticas sociais da escola relacionam-se aos processos de identidade e, pela multiplicidade de referências e significados socioculturais ali negociados, convertem a escola em um campo relacional profundamente rico” (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009, p. 378).

Portanto, os resultados deste estudo fortalecem a defesa já apresentada por Souza (2010) e Taño (2017) de que a escola é um dos principais contextos de vida de adolescentes na atualidade, possuindo assim um caráter psicossocial relevante que deve ser assumido e explorado por meio de práticas fundamentadas na participação e inclusão.

5.2. Dinâmica e organização das atividades escolares

A escola é considerada o espaço onde se dirigem as ações e se executam programas educativos, preventivos, recreativos ou artísticos num contexto comunitário. Esse tipo de participação acompanha o adolescente em um momento crucial para a construção de seus projetos de vida, abrindo possibilidades que os encorajam em processos de inclusão social (ARGENTINA, s/d).

Compreende-se que a responsabilidade da escola e dos professores em fomentar o desenvolvimento do sentido de pertença nos alunos, através de atividades que envolvam toda a comunidade escolar, deve ser reforçada (OSTERMAN, 2000; ESCOBAR; TORRES, 2014). Assim, ir para a escola, permanecer nela e aproveitar todas as oportunidades que a escola oferece, inclusive as atividades extracurriculares, além de ser direito humano a ser garantido, pode facilitar a inclusão social do jovem, contribuindo para uma participação social mais ativa, com autonomia e capacidade de decisão (MARHUENDA-FLUIXÁ; GARCÍA-RUBIO, 2017).

Os resultados deste estudo revelam percepções positivas de 75,3% dos participantes sobre como se sentem durante as aulas, ainda que alguns deles manifestem certa insatisfação, principalmente ao responderem as questões abertas, o que também foi observado no estudo espanhol, no qual 83,2% dos participantes também referiram percepções positivas durante as aulas e, nas questões abertas, apontaram dificuldades (FERNÁNDEZ MENOR, 2020).

Antes de focalizar as dificuldades apresentadas pelos participantes, cabe retomar uma reflexão já iniciada na seção anterior. Hipotetiza-se que os estudantes, ao avaliarem, de modo geral, as atividades oferecidas na escola como positivas, reflitam sobre uma certa acomodação com o que se espera dessa instituição e, conseqüentemente, da forma como ela é organizada. Dessa maneira, os adolescentes acabam se colocando em um papel passivo frente ao que é possível na escola considerando que, de acordo com o esperado, as atividades vão bem. Assim, parece que, muitas vezes, os adolescentes observam as dificuldades a partir de uma perspectiva individual e não coletiva ou contextual mais ampla.

Partindo desse reconhecimento, apesar das percepções positivas sobre seus sentimentos durante as aulas, as manifestações de insatisfação surgem, sendo, algumas delas, relacionadas ao barulho dos colegas durante as aulas, o que prejudica na compreensão do conteúdo passado pelo professor:

Sim, minha sala é muito barulhenta e isso atrapalha os professores (A002 – Bloco 2: Dificuldades/Dificuldades relacionadas ao barulho dos colegas em sala de aula).

Em aula [...] alguns alunos são muito agitados, acaba atrapalhando o rendimento de outros (A031 – Bloco 1: Dificuldades/Dificuldades relacionadas ao comportamento de outros alunos/colegas).

Muita conversa entre as aulas atrapalha. Quando a professora está explicando me deixa bravo quando não ficam quietos (A044 – Bloco 1: Dificuldades/Dificuldades relacionadas ao comportamento de outros alunos/colegas).

O estudo espanhol apresenta resultados semelhantes ao revelar que os adolescentes também apontam a conversa durante as aulas e as interrupções ao professor como dificuldades que encontram nessa situação (FERNÁNDEZ MENOR, 2020).

Escobar e Torres (2014), em estudo que se propôs a explorar os fatores que impactam no sentido de pertença escolar de adolescentes, referem que uma das situações apresentadas pelos estudantes como uma dificuldade diz respeito aos colegas que perturbam a aula e não deixam que o professor siga, com professores que gritam muito e que não têm paciência com alunos que apresentam dificuldades.

A situação relatada pelos adolescentes pode ser reflexo da não compreensão de alguns alunos sobre a importância da escola e do aprendizado para a vida, de modo geral. Adolescentes com dificuldade no sentido de pertença que se estabelecem em grupos que não incentivam ou apoiam o engajamento acadêmico, como já discutido anteriormente, também podem fazer parte desse grupo considerado “perturbador” em sala de aula. Para Willms (2003), alguns jovens não compartilham desse sentimento de pertença e não acreditam que o sucesso acadêmico possa influenciar em seu futuro de modo que esses sentimentos e atitudes podem resultar em insatisfação com a escola, levando-os a se retirarem, gradualmente, das atividades da escola e a participarem de comportamentos negativos em alguns casos.

Willms (2003, p. 8, tradução nossa) considera o senso de pertencimento e participação como resultados importantes da educação por si só e acrescenta: “o engajamento é visto como uma disposição para aprender, trabalhar com outras pessoas e funcionar em uma instituição social, que é expressa nos sentimentos dos alunos de que eles pertencem à escola e em sua participação nas atividades escolares”⁴⁶. O autor afirma, ainda, que o engajamento não

⁴⁶ “*engagement is seen as a disposition towards learning, working with others and functioning in a social institution, which is expressed in students’ feelings that they belong at school, and in their participation in school activities*”.

se apresenta como uma característica inalterável dos indivíduos, mas implica atitudes e comportamentos que podem ser afetados por professores e pais e moldados pelas políticas e práticas escolares.

O ambiente acadêmico também deve ser considerado um fator importante para o envolvimento dos adolescentes no processo educativo e, um ambiente agitado e barulhento pode causar grande desconforto tanto para quem ensina quanto para quem tenta aprender. No entanto, destaca-se que uma leitura de tais comportamentos feita unicamente pelo viés da possível revelação de problemas de cunho emocional, dificuldades de aprendizagem ou questões familiares, por exemplo, significa individualizar o problema e sua possível resolução, e desconsiderar a multiplicidade de fatores envolvidos na relação entre escola e estudantes, alguns dos quais estão sendo abordados no presente estudo.

Dessa forma, o ruído causado por parte dos estudantes pode ser, também, a manifestação de que aquele ambiente, com aquela estrutura física e organizacional já não responde às demandas e anseios desse grupo, sendo essa a única forma de se fazerem ouvir.

Sobre isso, algumas autoras do campo da saúde mental infantojuvenil têm sinalizado que a escola, assim como os serviços de saúde parecem se mostrar pouco atraentes e significativos para a população adolescente (SILVA *et al.*, 2019; VICENTIN; GRANKOW, 2010).

Dados apresentados do Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), de 2013, apontam um índice de 24,3% de abandono escolar no Brasil, colocando o país em terceiro lugar entre os cem com maior Índice de Desenvolvimento Humano.

Taño (2017), debatendo a escola no contexto da atenção psicossocial de adolescentes, aponta que, embora o direito à educação esteja garantido por lei, não parece haver ações que tornem o espaço escolar inclusivo para essa população, colocando-os, portanto, à margem dos espaços institucionais, especialmente nas esferas da saúde e educação. A autora enfatiza, o que aqui é reforçado, a necessidade do enfrentamento do desafio relativo ao reestabelecimento de estratégias e ações que aproximem os adolescentes efetivamente desses espaços, favorecendo sua participação ativa e transformadora (TAÑO, 2017).

Outras manifestações dos adolescentes sobre a rotina da escola também foram evidenciadas neste estudo. Sobre o intervalo, 93% dos participantes manifestaram sentimentos positivos, principalmente por considerarem um momento que podem ficar com os amigos:

[...] me sinto muito bem na hora do intervalo porem gostaria muito que o tempo dele fosse 30 minutos e não 20 minutos (A076).

Eu me sinto bem no intervalo já que estou com os meus amigos (eles são de outras classes) (A143).

Em relação à merenda, dos 143 participantes que responderam a questão, 85,4% apresentaram percepções positivas. Nas trocas de aula, 81,5% dos participantes se manifestaram positivamente e os poucos comentários sobre este momento apresentam alguns incômodos:

[...] sobre a troca de aula me sinto brava, pois as pessoas ficam na porta e gritam mais que o normal (A104).

Na troca de aula é meio chato pois as vezes eu fico esbarrando nas pessoas, que é muito (A165).

Os participantes apresentaram, ainda, suas percepções sobre as atividades didáticas. Em relação às aulas organizadas pelos professores, 83,6% dos participantes manifestam percepções positivas e aproveitam para opinar sobre o assunto:

[...] nas aulas comuns o conteúdo fica meio chato de vez em quando (A129).

Gosto muito quando os professores propõem aulas diferentes (A138).

No entanto, alguns alunos também manifestam certa insatisfação com o modo como as aulas são organizadas e referem as dificuldades que encontram nesse processo:

Eu não entendo o jeito que alguns professores explicam, e muitas vezes eles passam muita coisa para entregar em uma aula ou algo do tipo, e nem sempre damos conta do tempo (A087 – Bloco 2: Dificuldades/Dificuldades relacionadas aos professores).

[...] na parte de apresentações de trabalho [...] eu não me sinto bem apresentando porque eu sou muito tímida e fico muito ansiosa que tem noites que eu não consigo dormir eu passo mal e no fim eu não consigo apresentar” (A093 – Bloco 1: Dificuldades/Dificuldade de se expor em público).

Tenho algumas dificuldades quando a professora escolhe os colegas em trabalho (A138 – Bloco 2: Dificuldades/Dificuldades relacionadas aos professores).

Pensar na possibilidade de incluir os adolescentes nas tomadas de decisões e na construção de processos de trabalho mais colaborativo, pode contribuir para o engajamento

dos mesmos nas aulas. Para González (2015), as relações entre os professores constituem-se como uma condição organizativa relevante: a autora afirma que uma relação profissional de isolamento, fragmentação e tensão, onde se inclui competição, são mais prejudiciais aos alunos que aquelas focadas numa abordagem onde os professores destinam parte de seu tempo para trabalhar junto com o aluno as questões de ensino-aprendizagem, num trabalho colaborativo.

Assim, não é incomum que, ao se pensar numa organização que promova o envolvimento do adolescente, esteja inclusa uma característica importante que é o funcionamento de uma comunidade profissional na qual se potencialize e se desenvolvam relações profissionais orientadas a construir o ensino como uma atividade de equipe para além de um ato privado (GONZÁLEZ, 2015).

A realização de trabalhos em grupo foi avaliada positivamente por 71,2% dos adolescentes e alguns comentários revelam essa avaliação:

Gostaria de às vezes fazer menos trabalhos sozinha (A043).

Tenho muita dificuldade em fazer provas, trabalhos e lições sozinha (A070).

Ainda que os participantes refiram que a escola não proporciona muitas aulas práticas e manifestem o desejo de que isso possa ser mudado, as avaliações sobre esse tema receberam avaliações positivas de 93,3% dos participantes:

[...] todas as aulas tipo informatica, música, laboratorio e ARTES, só temos ARTES, por isso respondi bem (A038).

Não temos muitas aulas práticas (A141).

As opiniões dos adolescentes sobre as metodologias utilizadas nas aulas fizeram referência ao desejo de mais tecnologia para auxiliar na aprendizagem e de aulas diferentes dos métodos de ensino tradicionais, utilizando outros espaços da escola, assim como os laboratórios para que as aulas práticas fossem mais presentes:

[...] A tecnologia deveria ser mais presente nas salas de aula, porém de maneira rígida (A118 – Bloco 1: Ajudas/Apresentam sugestões).

Seria bom se algumas aulas fossem fora da sala (A119 – Bloco 1: Ajudas/Apresentam sugestões).

[...] o formato de aprendizagem antigo dos professores mais antigos (A150 – Bloco 2: Dificuldades/Dificuldades relacionadas aos professores).

Utilização de celular para complemento de aula (A109 – Bloco 2: Ajudas/Sugestões).

Aula mais dinâmica, menos na estrutura padrão de uma escola tradicional (A113 – Bloco 2: Ajudas/Sugestões).

Eu gostaria muito que a escola insentivasse mais aulas praticas, em artes principalmente (A141 – Bloco 2: Ajudas/Sugestões).

Os resultados revelados por Fernández Menor (2020) corroboram com os resultados deste estudo, na medida em que os adolescentes espanhóis também destacam o interesse por trabalhos diferentes das aulas tradicionais, ou seja, afirmam o desejo de aulas mais práticas, de trabalho cooperativo e de trabalho em grupo ou duplas.

Toraño (2015) destaca que a escola formal se caracteriza por seu desenho curricular fechado e excessivamente parcelado que não se adapta aos diferentes estilos e necessidades de aprendizagem dos alunos. A autora acrescenta que esse modelo de escola tradicional conta com um currículo incapaz de facilitar experiências de interesse a um grande número de estudantes e tem, como consequência direta, o tédio e desmotivação, algo que apareceu nas experiências dos alunos e alunas entrevistados.

Como já abordado anteriormente, González (2015) reconhece que entre os diversos motivos do fracasso e do abandono escolar, está o currículo oferecido pela escola por se apresentar segmentado em disciplinas, academicista e desconectado da realidade dos adolescentes. Além disso, a autora considera ainda o modo como as aulas são desenvolvidas, com metodologias passivas, rígidas, que não oferecem desafios e não se atentam à potencialidade e dificuldade dos estudantes.

A partir dessa perspectiva crítica, González (2015) questiona a natureza fragmentada do currículo escolar, materializada na correspondente divisão abstrata do conhecimento em disciplinas e sua hierarquização, o que denuncia sua escassa significação para determinados alunos, ao estar alheia de sua vida, de suas experiências e de seu entorno. Assim, a autora sugere que no lugar deste, se dê importância a um currículo que seja conectado com a vida real dos adolescentes e com suas experiências fora da escola, mas que também questione e desafie essa mesma experiência; que promova aprendizagens que sejam relevantes para os estudantes sem que haja renúncia do rigor acadêmico e do que socialmente se considera valioso; e que o currículo esteja aberto a levantar, questionar e debater assuntos que normalmente são considerados sensíveis e controversos dentro da escola, como gênero ou deficiência, por exemplo (GONZÁLEZ, 2015, p. 170).

Além da mudança curricular, a autora destaca sobre a necessidade de melhoria no modo como se desenvolvem as dinâmicas das aulas. Isso envolve descartar práticas que se baseiem exclusivamente em lições tradicionais e livros para dar lugar às práticas relevantes aos interesses, necessidades e características de um alunado cada vez mais heterogêneo. A autora argumenta que outras propostas, “em estreita conexão com as anteriores, insistem na necessidade de que a escola abra possibilidades e apoie para que os alunos aprendam além das paredes da sala de aula, em contextos reais, com outros adultos, em tarefas práticas, buscando informação, documentando etc”⁴⁷ (GONZÁLEZ, 2015, p. 171, tradução nossa).

Como se planejam, distribuem, utilizam e consideram os espaços nos centros educativos; a localização física e instalações para programas específicos; a existência de espaços pensados para facilitar a presença e participação das famílias na vida escolar. González (2015) afirma que tudo isso transmite, aos alunos e suas famílias, uma mensagem de quão aberta e acolhedora é a escola ou quão fechada e sujeita a normas rígidas de acesso, controle e vigilância. A autora destaca que com essas características, o sentido de pertença desenvolvido pelos alunos, em maior ou menor grau de envolvimento com a escola, não será o mesmo.

González (2015) defende que é necessário o favorecimento de um currículo mais integrado e coordenado que possibilite que o professor desenvolva um trabalho que vá além dos limites das disciplinas, mas seja um modo mais holístico de ensino e aprendizagem.

De modo geral, os adolescentes referem se sentir bem nas aulas de Educação Física e 79% deles fazem avaliações positivas. Os comentários para esta questão, ainda que poucos, manifestaram as percepções negativas de alguns participantes:

Não gosto das aulas de Educação Física, porque os meus colegas de classe riem e discutem comigo quando eu faço algo errado (A025).

Eu não gosto quando tem que formar grupos na Educação Física, porque se eu faço algo errado algumas pessoas brigam comigo daí eu me sinto mal (A089).

Na educação física eu me sinto muito mal principalmente quando ele pede para fazer grupos porque ninguém me escolhe e quando escolhe é por obrigação e eu não gosto disso [...] (A093).

⁴⁷ “en estrecha conexión con las anteriores, insisten en la necesidad de que el centro abra posibilidades y apoye el que alumnos aprendan más allá de las paredes del aula, en contextos reales, con otros adultos, en tareas prácticas, buscando información, documentando, etc”.

Quanto às provas e avaliações, as percepções ficam bastante divididas. Enquanto 47,9% dos participantes apresentam sentimentos positivos nessas ocasiões, 52,1% referem sentimentos negativos em suas vivências e, na questão aberta, relatam se sentirem nervosos e/ou pressionados:

Me sinto pressionada pelas provas, não concordo com essas avaliações, odeio elas, às vezes só não entendemos e temos dificuldades em pedir ajuda e ainda por cima somos julgados? Eu só não gosto ou tenho dificuldade em tal matéria, uma nota não define minha capacidade (A079).

Avaliações e provas, quando ocorre tem vezes que fico muito nervosa, sou muito ansiosa, acabo passando mal muitas vezes (A095).

Já com os deveres de casa, 60,8% dos participantes referiram sentimentos positivos enquanto fazem as tarefas. Os resultados revelados pelo estudo espanhol se aproximam desses achados, visto que em relação a provas e avaliações as percepções positivas são de 44,8%. Já em relação aos deveres de casa, 53% dos participantes avaliaram positivamente seus sentimentos (FERNÁNDEZ MENOR, 2020).

Ainscow e Miles (2008) afirmam que, ainda que em países mais ricos e que contem com uma diversidade de recursos, muitos jovens abandonam a escola por considerarem que o ensino não oferece nada que lhes sirva para a vida. Os autores argumentam que convicções muito enraizadas podem impedir que a escola experimente novas formas de trabalho mais inclusivas e observam a facilidade em se converter dificuldades educativas, inerente aos estudantes, em patológicas, não somente em alunos com deficiência ou com necessidades educativas especiais, mas também entre aqueles em que a situação socioeconômica, raça, idioma e gênero fazem com que alguns professores, em algumas escolas, considerem problemáticos.

Compreende-se que quando as escolas são capazes de se entender como uma comunidade, deixando de basear seus métodos de ensino em lógicas individualistas e voltadas às competições, os alunos também se sentiriam apoiados e parte importante dessa comunidade (OSTERMAN, 2000; ESCOBAR; TORRES, 2014).

Sobre os eventos promovidos pela escola, os resultados evidenciam que 93% dos adolescentes referem sentimentos positivos, assim como em excursões e viagens escolares, em que 96,4% dos participantes se manifestaram positivamente:

Acho que os eventos escolares são muito importantes para a escola (A068).

Queria comentar sobre em eventos especiais, eu gosto muito pois ajuda no desenvolvimento desde o social até o aprendizado (A096).

Sobre as viagens escolares, a escola não costuma fazer muitas. Mas todas as que nós já tivemos foi boa (A045).

Me sinto ‘bastante bem’ na questão 6 porque não há muitas excursões, mas se tivesse frequentemente seria um ‘muito bem’ (A133).

Os participantes referem que os convites para ajudar na organização das festas e dos eventos da escola fazem com que se sintam valorizados e pertencentes à comunidade escolar.

[...] Quando a escola pede a ajuda dos alunos para realizar trabalhos na escola (A025 – Bloco 3: Ajuda para pertencer/ Organização/ participação em festas, eventos e projetos da escola).

Quando sou chamada para algum evento que eu possa ajudar da forma que seja, ou quando vou apresentar alguma coisa à outros alunos, quando trabalho com pessoas que eu nunca tive a oportunidade de trabalhar e etc... Gosto de me sentir útil em qualquer evento que for (A132 – Bloco 3: Ajuda para pertencer/ Organização/ participação em festas, eventos e projetos da escola).

Atividades escolares onde sou incluso ou convidado a participar (A157 – Bloco 3: Ajuda para pertencer/ Organização/ participação em festas, eventos e projetos da escola).

Quaresma e Zamorano (2016) afirmam que não surpreende o fato de que a temática sobre sentido de pertença nas escolas tenha atraído a atenção da comunidade científica, visto que a escola é uma comunidade onde os diferentes atores educativos interagem cotidianamente, além de ocupar um lugar central na experiência dos indivíduos, principalmente pelo impacto que causa em suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais.

Para Doval, Martínez-Figueira e Raposo (2013), as escolas demandam uma cumplicidade de toda a comunidade e devem ser entendidas como um lugar de convivência, onde se assenta o saber e onde se criam espaços cívicos comuns a partir da participação e do desenvolvimento coletivo. As autoras referem que “a educação formal, sob essas premissas, se encontra em uma encruzilhada, com a necessidade de uma mudança de ritmo para focar a atenção em uma nova maneira de gerenciar espaços, tempos, conhecimentos, a participação dos protagonistas do feito escolar”⁴⁸ (DOVAL; MARTÍNEZ-FIGUEIRA; RAPOSO, 2013, p. 151, tradução nossa).

⁴⁸ “La educación formal, bajo estas premisas, se encuentra en una encrucijada, en la necesidad de un cambio de paso para enfocar la atención hacia una nueva manera de manejar los espacios, los tiempos, los saberes, la participación de los protagonistas del hecho escolar”.

O adolescente é uma parte da escola e a escola é uma parte do adolescente. A participação nas atividades da escola, influenciam os resultados escolares e estes, por sua vez, contribuem na identificação com a escola. A implicação ou compromisso do estudante com sua escola está relacionada com o sentimento de ser aceito e respeitado na escola; o sentimento de inclusão na escola o faz sentir-se orgulhoso de fazer parte da escola até o ponto em que recorre à escola para definir a si mesmo⁴⁹ (ROS, 2009, p. 81, tradução nossa).

Além dos eventos, nas questões abertas os participantes relataram a participação em atividades extracurriculares oferecidas pela escola, como o grêmio estudantil, os treinos esportivos e a fanfarra:

Eu realizo trabalhos na aula de ética, faço treinos e jogo pela escola, faço parte da fanfarra à 8 anos, faço parte do grêmio da escola, organizo festas e melhorias para a escola (A022 – Bloco 3: Ajuda para pertencer/ Organização/ participação em festas, eventos e projetos da escola).

Costumo participar de tudo na escola, treinos, fanfarra, grêmio, sou representante de sala e tudo isso faz com que eu fique muito tempo aqui, até mesmo aos sábados, então, gosto muito deste lugar (A024 – Bloco 3: Ajuda para pertencer/ Organização/ participação em festas, eventos e projetos da escola).

Procuro sempre participar das atividades que a escola propõe, como treinos esportivos, procuro ajudar a arrumar a escola quando haverá uma festa e participo da fanfarra, ou seja, participar das coisas na escola me fazem sentir como se eu fosse parte dela (A043 – Bloco 3: Ajuda para pertencer/ Organização/ participação em festas, eventos e projetos da escola).

Essas respostas se revelam na questão que aborda as vivências que ajudam o adolescente a se sentir pertencente e corroboram com os resultados revelados por Fernández Menor (2020) no estudo espanhol, onde os participantes consideraram que participar de atividades extracurriculares fortalece o sentido de pertença à escola, além de promover relações positivas com todos os agentes educativos.

Esses achados remetem ao estudo de Knifsend e Graham (2012) que revelou que, quando os adolescentes estão moderadamente envolvidos com as atividades extracurriculares, eles tendem a se sentir mais pertencentes à escola, além de desenvolver novas habilidades, se conectar com os colegas e obter melhor desempenho e engajamento acadêmico.

⁴⁹ “*El niño es una parte de la escuela y la escuela es una parte del niño. La participación en las actividades del centro, influyen en los resultados escolares y éstos a su vez acrecentan la identificación con el centro. La implicación o compromiso del estudiante con su escuela está relacionada con el sentimiento de ser aceptado y respetado en escuela; el sentimiento de inclusión en la escuela le hace sentirse orgulloso de formar parte de la escuela hasta el punto de que recurre a la escuela para definirse a sí mismo*”.

Para Quaresma e Zamorano (2016), as competições esportivas, as festas e as cerimônias de entrega de prêmios criam e sedimentam laços de solidariedade entre os membros por se constituírem como momentos privilegiados de difusão dos valores nos quais a escola se embasa, além de unirem os alunos em um ideal de excelência difundidos nos discursos da escola.

Juvonen (2006) afirma que a participação em qualquer atividade que esteja relacionada à escola, além de facilitar o desenvolvimento do sentido de pertença no adolescente, diminui de modo significativo o risco de desistência.

Além destas, os adolescentes também referem que se sentem parte da escola quando suas opiniões são solicitadas e valorizadas pela direção:

Quando pedem a nossa opinião em qualquer assunto da escola (A056 – Bloco 3: Ajuda para pertencer/ Organização/ participação em festas, eventos e projetos da escola).

Pedirem votação, opinião ou ajuda dos alunos. Dá para perceber que se importam com o nosso bem estar (A069 – Bloco 3: Ajuda para pertencer/ Organização/ participação em festas, eventos e projetos da escola).

Ao se sentirem valorizados e aceitos por pessoas que consideram importantes, os adolescentes apresentam maior probabilidade de se envolver com a escola. Assim, ao se sentirem respeitados e valorizados, é provável que demonstrem mais entusiasmo o que, conseqüentemente, leva a mais oportunidades de aprendizado (JUVONEN, 2006).

Compreende-se que os jovens que se conectam mais com a escola estão mais propensos a níveis elevados de motivação e engajamento acadêmico, a serem mais comprometidos com os bons resultados acadêmicos, a apresentarem visões mais positivas de si e dos outros, além de apresentarem uma probabilidade menor de envolvimento com comportamentos de risco (OSTERMAN, 2000; NORWALK *et al.*, 2016).

Os resultados deste estudo revelam que os adolescentes desejam que a escola proporcione novos modelos de aprendizagem e, em diversos momentos, fazem sugestões de aulas práticas e de atividades que os motivem a participar e a aprender de modo menos tradicional. Nas mudanças que realizariam na escola, caso tivessem algum poder especial, conforme apresentado na Tabela 24, os adolescentes afirmam o desejo dessas mudanças, como a inserção de aulas de informática, música e teatro, aulas em laboratório de ciências, atividades extracurriculares e orientação vocacional. Além disso, também foi sugestão que a

escola inserisse temas que pudessem debater as questões das causas negra e LGBT, por exemplo.

Os resultados revelam, ainda, que os adolescentes, em grande parte, participam e gostam das atividades extracurriculares proporcionadas pela escola. Além disso, alguns valorizam quando percebem espaços que permitem sua participação nas decisões, planejamento e implementação de atividades, o que sinaliza que o fortalecimento de processos democráticos no ambiente escolar, que fomentem o exercício da cidadania e da participação ativa dos estudantes na dinâmica escolar é um caminho com potencial para fortalecer o sentido de pertença à escola.

Observa-se, ainda, que os próprios participantes fornecem as pistas sobre como a escola propicia a participação dos estudantes, indicando que as atividades extracurriculares, festas e comemorações podem disparar processos de escuta, envolvimento e valorização dos estudantes. Hipotetiza-se, a partir disso, que o adolescente envolvido nessas atividades também apresente mais engajamento em seu processo de aprendizagem e desenvolva um forte sentido de pertença escolar.

Portanto, os resultados do presente estudo não só corroboram com outros, como também enfatizam a necessidade de se considerar os apontamentos dos próprios adolescentes no diálogo democrático, que potencialmente culminará em processos de transformação do ambiente escolar, o que conseqüentemente ampliará o sentido de pertença dos estudantes, bem como fomentará o exercício da cidadania. Este é o desafio que se coloca.

5.3. Percepção de si no ambiente/contexto escolar

Esta seção focaliza os resultados que revelam a percepção dos participantes em relação a si mesmos, no que se refere especialmente às suas dificuldades, ao refletirem sobre o sentido de pertença à escola. Foi possível observar que os adolescentes apresentam, no geral, as dificuldades que encontram nas relações interpessoais ou de aprendizagem e que atribuem a si, demonstrando uma culpabilização nesse processo e que parece influenciar o sentido de pertença à escola.

Nessa perspectiva, um dos pontos que aparece se refere às opiniões dos adolescentes sobre as próprias dificuldades em fazer novas amizades por conta da timidez:

[...] não tenho muitos amigos, e os poucos que eu tenho ficam com outras pessoas e eu sou muito tímido para tentar fazer amizade (A094 – Bloco 1: Dificuldades/Dificuldades relacionadas a sentimentos e emoções).

Tenho poucos amigos com quem posso conversar pois sou tímida e exigente [...] (A057 – Bloco 4: Relação com colegas/Díficeis/Complicadas).

As vezes eu tenho dificuldades em me relacionar com amigos na sala de aula ou intervalo (A167 – Bloco 1: Dificuldades/Dificuldades relacionais).

A timidez também é apontada como uma questão que influencia na aprendizagem, pois os participantes referem ter vergonha de pedir ajuda aos professores quando não entendem alguma coisa da matéria ou mesmo de participar das aulas de reforço oferecidas pela escola:

Eu sinto muita dificuldade em me aproximar com alguns professores e colegas, pela minha vergonha (A020 – Bloco 2: Dificuldades/Dificuldades relacionadas a questões emocionais e relacionais).

As vezes eu não entendo a matéria e tenho vergonha de perguntar novamente (A052 – Bloco 2: Dificuldades/Dificuldades de aprendizagem).

Nas aulas de matemática e ciências eu tenho dificuldade, eu sou um pouco lerda às vezes e não entendo as explicações e me sinto mal por não ‘poder’ pedir ao professor que explique de novo, sinto que ao fazer isso estou atrapalhando a aula e incomodando as pessoas (A080 – Bloco 2: Dificuldades/Dificuldades de aprendizagem).

Ficaria mais facil para mim ir nos reforços mas tenho vergonha de ir sozinha [...] (A037 – Bloco 2: Ajudas/Dificuldades apontadas).

Outras dificuldades no processo de aprendizagem são relatadas pelos adolescentes, como a falta de atenção e concentração durante as aulas, que ficam representadas nos discursos dos participantes:

Eu tenho bastante dificuldades nas matérias e não tiro muitas notas boas, mais faço tudo. Sou bastante desatenta também nas aulas (A037 – Bloco 1: Dificuldades/Dificuldades de aprendizagem de forma geral ou referentes a matérias específicas).

Eu tenho muita dificuldade em matemática, tenho dificuldade pra ler (A083 – Bloco 1: Dificuldades/Dificuldades de aprendizagem de forma geral ou referentes a matérias específicas).

Às vezes eu não entendo muito. Às vezes parece que a professora está falando em um lugar na sala e parece que eu simplesmente vou para outro lugar, tipo outro planeta e não escuto ela (A007 – Bloco 2: Dificuldades/Dificuldades de aprendizagem).

Tenho muita dificuldade de aprender a matéria, e me distraio muito facil quando os professores estão explicando, e principalmente que tenho dificuldade de estudar sozinha, por tanto estudo com minhas amigas (A037 – Bloco 2: Dificuldades/Dificuldades de aprendizagem).

[...] por mais que eu preste atenção nas aulas, eu ainda não consigo entender muita coisa (A089 – Bloco 2: Dificuldades/Dificuldades de aprendizagem).

Tais situações, como colocado pelos próprios participantes, dificultam o envolvimento do adolescente com a vida escolar. Para González (2015), a perda de interesse de alguns alunos em relação à escola e à aprendizagem é um processo gestado durante os anos que estes transitam na escola, sendo mais evidente nos últimos anos do Ensino Fundamental. A autora considera que tal comportamento se apresenta como consequência das dificuldades, tropeços e fracassos do aluno em sua trajetória acadêmica e o aponta como o gatilho para o abandono escolar.

Nessa direção, além de ser considerado um fenômeno complexo no qual se relacionam múltiplos aspectos e dimensões que vão além das questões relacionadas aos alunos, o desinteresse do adolescente pela escola também pode se caracterizar, entre outros fatores, pela experiência educativa que a escola fornece durante a trajetória formativa do aluno (GONZÁLEZ, 2015; TORAÑO, 2015).

Toraño (2015) reconhece que quando se pensa em fracasso educativo, imediatamente se vincula a influência determinante das características sociofamiliares do aluno que está em situação de risco, além de explicar a ruptura com o sistema educativo como o resultado de um conjunto de decisões individuais, ou seja, o fracasso escolar tende a ser percebido como uma característica intrínseca do sujeito.

A autora (*Ibid*) discute o abandono educativo como um processo desenvolvido ao longo do tempo, que não é resultado de uma fato isolado na vida do indivíduo, mas o contrário, é algo que vai sendo construído ao longo dos anos, com sucessivos desencontros e rupturas que geralmente levam a uma boa dose de frustração, tanto para os jovens, protagonistas desse processo, como para seus familiares. Ainda que os resultados deste estudo não sugiram questões relacionadas ao fracasso e abandono escolar, a literatura tem discutido que o engajamento e o sentido de pertença apresentam relação direta com esses dois conceitos (FINN, 1989; GONZÁLEZ, 2015; FERNÁNDEZ MENOR, 2020).

[...] o efeito da instituição não é uma questão secundária, pois, ao contrário, se entende que as metodologias e formas de trabalho próprias da instituição escolar estão relacionadas com atitudes que vão condicionar o fracasso escolar, como, por exemplo, a falta de expectativas ou a baixa autoestima, tão presentes nos jovens que fracassam educativamente⁵⁰ (TORAÑO, 2015, p 115, tradução nossa).

Enquanto isso, alguns adolescentes apresentam relatos positivos em suas experiências na escola e comentam sobre o gosto pelos estudos, os métodos de ensino, o ambiente escolar e o reforço oferecido pela escola:

Gosto muito de estudar, fazer trabalhos em grupo e etc, porque eu acho que ajuda no aprendizado meu e dos meus colegas (A132 – Bloco 2: Ajudas/Outros comentários).

Sim, eu gosto da escola porque ela ocupa minha cabeça e não me faz ficar pensando em coisas mal (A002 – Bloco 1: Dificuldades/Aspectos positivos da escola).

Para melhorar nas notas vou nos estudos avançados de Português que está me ajudando bastante (A037 – Bloco 1: Ajudas/Tentativas individuais).

Finn (1989) compreende que os estudantes que se identificam com a escola possuem a concepção de pertencimento internalizada em si, ou seja, eles identificam que são parte do ambiente escolar e que a escola se constitui como parte importante de sua existência. O autor analisa o termo “comprometimento” através do qual identifica dificuldades relacionadas ao comportamento daqueles jovens que parecem não se aproximar da escola e de suas atividades e possuem baixo rendimento acadêmico.

Apoiado em revisão de literatura realizada por Newmann (1981), Finn (1989), há três décadas atrás, já destacava seis diretrizes que considera necessárias para reduzir o desinteresse do estudante na escola e aumentar sua participação: “participação voluntária dos alunos; objetivos educacionais claros e consistentes; tamanho pequeno da escola; participação do aluno nas decisões e gestão de políticas; relacionamentos estendidos e cooperativos com os funcionários da escola; e trabalho que seja significativo para o aluno”⁵¹ (NEWMANN, 1981 *apud* FINN, 1989, p. 125, tradução nossa).

⁵⁰ “[...] el efecto de la institución no es una cuestión secundaria, pues, al contrario, entendemos que las metodologías y formas de trabajo propias de la institución escolar están relacionadas con actitudes que van a condicionar el fracaso escolar, como, por ejemplo, la falta de expectativas o la baja autoestima, tan presentes en los jóvenes que fracasan educativamente”

⁵¹ “voluntary participation for the students, clear and consistent educational goals, small school size, student participation in policy decisions and management, extended and cooperative relationships with school staff, and work that is meaningful to the student”.

Compreende-se que as instituições que trabalham com jovens devem colocar seu foco mais nas possibilidades do que nas limitações de sua população, visto que esse olhar permite que o jovem recobre a confiança em si mesmo, aumente sua autoestima, valorize seus saberes e pertença a um grupo do qual se sinta parte, o que deve contribuir para a construção de uma identidade e para o desenvolvimento de projeto de vida, tanto a nível individual quanto coletivo (ARGENTINA, s/d).

Ainda que considerando outro contexto, em estudo que objetivou focar aspectos do sentido de pertença de aprendizes a seus locais de trabalho, os fatores destacados por Chan (2016) como aqueles que contribuiriam para sentido de pertença, podem ser discutidos, também, considerando o ambiente escolar. A autora apresentou três fatores: que as ocupações precisavam ser congruentes com as habilidades que o sujeito percebia em si; que as oportunidades de aprendizagem oferecidas correspondiam às expectativas dos aprendizes; e a necessidade dos aprendizes em receber apoio no local de trabalho a fim de ajudá-los a obter as habilidades necessárias para desempenhar o ofício pretendido.

Isto posto, cabe, ainda que brevemente, retomar a reflexão sobre a visão individual (voltada para si) apresentada por alguns adolescentes do presente estudo quando dizem sobre o que favorece ou prejudica seu sentimento de pertença à escola. Independente de se o que percebem em si é positivo ou negativo e sem desconsiderar a importância da variável individual nos fenômenos focalizados neste estudo, este resultado remete à suposição de que ele responde a forma como a sociedade, de modo geral, opera e concebe a juventude e suas questões.

Rossi e colaboradoras (2019) encontraram resultado semelhante em estudo realizado com adolescentes que vivenciaram a situação de crise em saúde mental, ou seja, uma das percepções relatadas por estes jovens, revelava que os mesmos atribuíam o sofrimento, a crise e o enfrentamento a ela a aspectos exclusivamente internos e de responsabilidade individual. As autoras analisam que a compreensão social da fase como “problemática” pode favorecer os processos de medicalização da juventude, deturpando as necessidades autênticas de atenção e intervenções em saúde e, aqui, corroborando com as autoras, acrescenta-se, na análise, o contexto educativo.

De qualquer forma, para a maioria dos adolescentes, a escola é um espaço no qual eles sentem que podem ser eles mesmos (61,8%) e do qual sentem orgulho de pertencer (62,5%), dados que corroboram com os resultados encontrados por Fernández Menor (2020). A partir de tais observações, supõe-se que, a despeito das dificuldades, os adolescentes de ambos os estudos reconhecem a escola como um ambiente presente, onde vivenciam boa

parte de suas atividades e relações e, portanto, se trata de um espaço do qual fazem parte e que, além disso, contribui na composição do que eles são e serão, reforçando as considerações já apresentadas aqui de que a escola é o espaço potencial de transformação, participação e exercício da cidadania e que, portanto, precisa ser reconhecido como tal pelas políticas públicas e sociais (SOUZA, 2010).

Complementando e trazendo um viés mais pragmático, Escobar e Torres (2014, p. 2, tradução nossa) sugerem que criar condições para que os adolescentes desenvolvam um sentido de pertença supõe que “os diretores e diretoras conheçam as necessidades de seus alunos, os desafios e oportunidades que encaram nos espaços que habitam tanto dentro da escola como em seus bairros de residência”⁵².

5.4. Sentido de pertença, apoio social e saúde mental

Nesta seção serão apresentadas as discussões advindas dos resultados relativos aos questionários de Suporte Social (SSA) e Saúde Mental (SDQ) e suas análises de correlação com o questionário de pertença ‘O que funciona para você?’.

Antunes e Fontaine (1995) consideram que o apoio social é um processo que envolve transações entre as pessoas e suas redes, no qual os fatores contextuais apresentam grande importância na influência desse processo quando o desenvolvimento e a manutenção das relações de apoio dependem da própria pessoa.

Baumeister e Leary (1995) compreendem a necessidade de pertencer como algo mais do que a necessidade de afiliação ou uma necessidade de apego íntimo. Para os autores, a necessidade de pertencer é marcada pelo contato regular e pelo vínculo contínuo com aqueles a quem a pessoa se sente conectada e que os relacionamentos marcados por ambos os recursos têm mais chances de sobrevivência e maior valor reprodutivo do que aqueles caracterizados por apenas um.

Compreende-se que o suporte social é de grande relevância para a hipótese de pertencimento, pois está baseado em relacionamentos e interações positivas com os outros e, assim, quaisquer benefícios desse apoio constituiriam uma confirmação adicional da hipótese de pertencimento (BAUMEISTER; LEARY, 1995).

Os resultados deste estudo revelaram que o apoio social percebido dos adolescentes participantes vem, especialmente, dos amigos e da família. No questionário de pertença,

⁵² “[...] los directores y directoras conocen las necesidades de sus alumnos, los desafíos y oportunidades que afrontan en los espacios que habitan tanto dentro del establecimiento como en sus barrios de residencia”.

81,5% dos participantes afirmaram que quando precisam, encontram ajuda dos amigos e, nas questões abertas, os adolescentes relatam um sentimento de confiança, uma percepção de ajuda deles sempre que precisam, seja por questões emocionais ou em atividades da escola, a escuta e o suporte:

Meus amigos, a gente briga bastante e temos vários momentos ruins, mas sei que posso contar com eles quando preciso. E eles comigo!! (A104 – Bloco 1: Ajudas/Amigos).

Eu tenho grande ‘apoio’ dos meus amigos, sei que sempre posso contar com alguns deles (A160 – Bloco 1: Ajudas/Amigos).

Meus amigos sempre me ajudam em tudo que eu preciso (A162 – Bloco 1: Ajudas/Amigos).

Eu sinto muita vergonha em perguntar assuntos da tarefa para os meus professores, então a ajuda dos meus amigos são muito importantes (A020 – Bloco 2: Ajudas/Amigos).

[...] eles [*os amigos*] me escutam quando eu preciso e me ajudam. Eles sabem o que me falar e isso me ajuda muito (A026 – Bloco 4: Relação com colegas/São boas/ótimas).

[...] sei que posso contar com os verdadeiros [*amigos*] sempre que preciso. Apesar das intrigas, elas passam rápido e tudo volta ao normal (A045 – Bloco 4: Relação com colegas/São boas/ótimas).

Juvonen (2006) afirma que ao se considerar a quantidade de interação social de aluno para aluno na escola, é razoável presumir que a aceitação e a amizade entre colegas contribuem para facilitar o sentido de pertença escolar do adolescente. Para a autora, a amizade é uma relação diádica e recíproca que se caracteriza pela igualdade e fornece apoio social e possibilita o aumento do envolvimento do adolescente com a escola.

Compreende-se que esse tipo de apoio emocional entre pares parece facilitar a adaptação na escola, especialmente em períodos de maior sofrimento. Além disso, os adolescentes que percebem os amigos como fonte de ajuda apresentam uma probabilidade maior de desenvolver atitudes positivas em relação à escola (JUVONEN, 2006).

A análise de correlação entre o SSA e a ferramenta ‘O que funciona para você?’ apontou como resultados significativos que o suporte percebido dos amigos e de outras pessoas aponta para um maior sentido de pertença dos adolescentes e da sensação de segurança na escola, o que reforça as discussões apresentadas nas seções anteriores sobre a importância do apoio dos pares para o sentido de pertença do adolescente.

Em relação à família, os adolescentes referem, em seção aberta do questionário ‘O que funciona para você?’, receber apoio nas tarefas e na preparação para as provas:

O meu padrasto me ajuda bastante nas tarefas de casa e ele me ensina a fazer (A007 – Bloco 2: Ajudas/Família).

Minha família me ajuda bastante (A093 – Bloco 2: Ajudas/Família).

Meu pai me ajuda muuito em estudar para provas, sou muito grata (A104 – Bloco 2: Ajudas/Família).

Os dados do questionário de pertença revelaram que, dos 157 participantes que responderam a questão, 63,7% referiram que a família costuma ser o suporte quando precisam. Já no estudo de Squassoni, Matsukura e Panúncio-Pinto (2014), que trabalhou com adolescentes entre 11 e 18 anos matriculados no ensino fundamental e médio de escolas públicas, os resultados revelaram que a família aparece como a primeira fonte de apoio, seguida pelos amigos.

Ainda que o questionário de pertença revele uma porcentagem alta de adolescentes que apontam a família como uma fonte de suporte, o SSA identificou que dos 138 participantes que responderam ao instrumento, 66,7% apontam uma percepção que variou de média a muito baixa para o fator família.

Tal situação pode ser decorrente do fato de o SSA abordar situações específicas relacionadas à família – eu sou querido pela minha família, a minha família se preocupa comigo, sou admirado pelos meus familiares, entre outras – enquanto o questionário de pertença deixa a questão do apoio social aberta, sem especificar em que situações exatamente o adolescente considera receber esse suporte.

Os resultados do estudo desenvolvido por Sakuramoto, Squassoni e Matsukura (2014) com adolescentes entre 11 e 13 anos, que objetivou identificar correlações entre o apoio social dos pais, práticas parentais familiares e saúde mental dos filhos, indicaram uma forte correlação entre o apoio social dos pais e a saúde mental dos adolescentes. Além disso, a literatura tem apontado para a família como a primeira fonte de suporte para as crianças, revelando que o modo como as relações familiares se constituem também vai refletir nas relações estabelecidas pelas crianças e adolescentes com seus pares (SAKURAMOTO; SQUASSONI; MATSUKURA, 2014; SQUASSONI; MATSUKURA; PANÚNCIO-PINTO, 2014; CID; SANTOS; SQUASSONI, 2017).

Já em relação aos professores, identifica-se o contrário. Os dados obtidos a partir da aplicação do questionário de suporte social (SSA) apontam para uma percepção de suporte

para o fator professores, de 63,8% dos adolescentes, que varia de médio a muito alto. Nota-se que esse tipo de suporte aparece numa quantidade muito menor quando os adolescentes são questionados onde costumam encontrar ajuda quando precisam, o que é possível de ser observado no Gráfico 34, já que, dos 157 participantes que responderam a questão sobre o apoio percebido, somente 12,1% relataram receber ajuda dos professores e 6,4% de outra pessoa da escola.

Assim como para a família, é possível que os adolescentes também tenham conseguido identificar mais suporte dos professores quando os questionamentos foram realizados de modo mais direcionado, como ocorre com o SSA – os meus professores confiam em mim, meus professores me admiram bastante e outros.

Nas questões abertas, as opiniões dos adolescentes em relação à ajuda dos professores estão ilustradas nos comentários a seguir:

Sempre, quando estou com dificuldades, recebo a ajuda de amigos e dos professores” (A160 – Bloco 2: Ajudas/Amigos).

Meus amigos e professores me ajudam bastante (A166 – Bloco 3: Ajuda para pertencer/ Relação de respeito com colegas, professores e funcionários).

Quanto à análise de correlação, o estudo identificou que a relação entre os professores e as atividades de aprendizagem apresenta-se significativa, de modo que quanto maior o suporte que o adolescente recebe do professor, melhor é seu envolvimento nas aulas e no processo de aprendizagem, o que corrobora outros estudos já apresentados nesta pesquisa (ALVES; DELL’AGLIO, 2015; GONZÁLEZ, 2015; ESCOBAR; TORRES, 2014; WALLACE; YU; CHHUON, 2012; OZER; WOLF; KONG, 2008; JUVONEN, 2006).

O estudo desenvolvido por Juvonen (2006) e já apresentado anteriormente, revelou que os estudantes que relataram os professores como aqueles que oferecem estrutura e suporte ideais para a autonomia estiveram mais envolvidos com o processo de aprendizagem durante o ano letivo, assim como os estudantes que apresentaram comportamento desmotivado também são aqueles que precisam de mais apoio.

Para a autora, o sentido de pertença, o relacionamento professor-aluno e o relacionamento com colegas demonstram que os adolescentes que se sentem conectados e apoiados apresentam melhor desempenho do que aqueles que estão desconectados ou sem apoio social (JUVONEN, 2006).

Nota-se que o apoio dos professores tem grande importância na questão do sentido de pertença, embora a maioria dos adolescentes refira que, na escola, o apoio vem dos colegas

e amigos. Tal resultado remete ao estudo realizado por Ramos-Díaz *et al.* (2016) no qual os autores afirmam que, embora o apoio da família e dos colegas seja relevante, a figura do professor é a que poderia exercer o papel de maior influência para o envolvimento escolar do adolescente. Squassoni, Matsukura e Panúncio-Pinto (2014), compreendem a importância do papel do professor no desenvolvimento infantojuvenil.

Os resultados revelados pelo SSA apontam que o total de suporte social percebido por 52,2% dos adolescentes está identificado como baixo ou muito baixo, o que contraria o estudo de Squassoni, Matsukura e Panúncio-Pinto (2014), que identificou uma porcentagem de 73,3% dos participantes com variação de média a muito alta no total de apoio percebido.

Ainda que a literatura já aponte um consenso referente à influência da percepção do suporte social recebido na saúde mental, estudos com adolescentes ainda são incipientes e apontam para a necessidade de mais investigações que possam considerar esta variável e sua interface com as dimensões do contexto sociocultural, idade e realidades contemporâneas, tais como o uso da internet e das redes sociais virtuais.

O mesmo se aplica para a relação entre o apoio social e o sentido de pertença de adolescentes à escola, a qual demonstrou, pelo presente estudo, ser estreita. Porém, investigações futuras que focalizem outros contextos e outras populações são interessantes para não só confirmar ou questionar tais apontamentos, como também para apresentar outros elementos para esta discussão.

No que se refere à aplicação do SDQ neste estudo, os resultados revelaram percepções positivas dos adolescentes quanto às questões de saúde mental, pois a maioria dos participantes se enquadra como saudável em todos os fatores analisados pelo instrumento – sintomas emocionais, problemas de conduta, hiperatividade, problemas de relacionamento e comportamento pró-social (Ver Tabela 30). Tal resultado corrobora com os resultados de Squassoni, Matsukura e Panúncio-Pinto (2014) onde os participantes, de modo geral, também se enquadraram como “saudáveis” em todos os fatores analisados.

No entanto, ainda que os resultados gerais obtidos no SDQ tenham sido bastante positivos, é preciso levar em consideração os demais adolescentes que obtiveram resultados enquadrados como limítrofe ou clínico (19,4% e 29,4%, respectivamente, no Total de Dificuldades). Tal afirmação se fortalece quando os participantes têm a possibilidade de relatar nos espaços abertos da ferramenta que identifica o sentido de pertença escolar e o fazem de modo a revelar suas dificuldades emocionais.

A partir disso, as principais dificuldades relatadas pelos participantes foram ansiedade, cansaço, depressão e pânico. A pergunta do questionário de pertença que abordava essa temática permitia que o adolescente assinalasse mais de uma alternativa e, das 146 respostas, 101 adolescentes referiram ansiedade (Gráfico 31). A opção ‘outros’ também estava disponível e os adolescentes que a assinalaram, ainda preencheram tristeza, baixa autoestima, angústia, insegurança, desânimo, estresse e Asperger.

Quanto a essa última, este não foi o único adolescente que apresentou um diagnóstico para se referir às suas dificuldades. Em outro momento, um adolescente também referiu dificuldades por conta do TDAH. Ainda que não seja objetivo deste estudo debater diagnóstico e seu impacto na autopercepção dos adolescentes e no desenvolvimento do seu sentido de pertença escolar, faz-se necessário ponderar o quanto o diagnóstico psiquiátrico têm feito parte da caracterização das pessoas em geral, refletindo um processo de medicalização e psicopatologização da vida contemporânea, o que se estende à adolescência. Mais estudos que focalizem essa questão seriam necessários para um maior aprofundamento.

De qualquer forma, em relação às vivências dos adolescentes na escola, 73,6% deles disseram que apresentavam a problemática de saúde mental há mais de um ano e 49,3% relataram que a situação os afetava na escola.

A questão aberta permitiu que os participantes explorassem mais a temática e, a partir dela, foi possível identificar algumas situações vivenciadas pelos adolescentes. Sobre a ansiedade, os adolescentes referiram algumas situações que antecedem provas ou apresentações de trabalho:

Eu me sinto muito ansiosa com a maioria das coisas que envolvem dedicação, notas, provar as coisas e insegurança (A123 – Bloco 3: Como os problemas afetam na escola/Ansiedade).

Tenho muita ansiedade, muitas vezes chego a passar mal por conta de avaliações (provas). Me sinto muito cansada a semana toda, parece que as lições nunca acabam (A160 – Bloco 3: Como os problemas afetam na escola/Ansiedade).

No entanto, relatos que referem vivências que não estão diretamente relacionadas à escola, mas acabam por acontecer no período que estão lá, também foram expostos:

Tenho vontade de chorar em muitos dias na escola, tenho também uma crise de ansiedade que me dá vontade de morrer (A070 – Bloco 3: Como os problemas afetam na escola/Ansiedade).

Tenho muita ansiedade, estou ansiosa em praticamente todos os momentos. Já tive crises, tomo remédios e tento me cuidar de maneira mais natural (A132 – Bloco 3: Como os problemas afetam na escola/Ansiedade).

Por motivos pessoais antigamente passei por depressão e eu me cortava direto e isso afetava muito a mim mesma, hoje em dia passo por ansiedade, me cortei 1 vez esse ano e minha amiga me fez prometer não fazer mais, não sei se consigo mais prometi (A136 – Bloco 3: Como os problemas afetam na escola/Ansiedade).

Outras questões de cunho emocional também foram relatadas pelos participantes, como excesso de sono, falta de ar, desejo de sumir, vontade de chorar sem motivo aparente, nervosismo ou mesmo dificuldade de se comunicar:

Não fui diagnosticada com isso, mas as vezes tenho falta de ar durante muito tempo (A022 – Bloco 3: Como os problemas afetam na escola/Outras questões de cunho emocional).

A maioria das vezes só quero chorar e sumir, em outras só gostaria de dar risada e isso me deixa meio louca (A043 – Bloco 3: Como os problemas afetam na escola/Outras questões de cunho emocional).

Parece que estou quebrada, parece que estou gritando e ninguém me escuta isso machuca demais (A125 – Bloco 3: Como os problemas afetam na escola/Outras questões de cunho emocional).

A dificuldade para me comunicar é o mais prejudicial, pois quando não conheço ninguém (ex: quando entrei na fanfarra), foi complicado para eu fazer amigos (A161 – Bloco 3: Como os problemas afetam na escola/Outras questões de cunho emocional).

Em um segundo momento, os participantes foram questionados sobre a existência de alguma situação social ou familiar que afetava o modo como se sentiam na escola. Das 170 respostas obtidas, 31,2% delas revelaram a existência de alguma situação e 16 adolescentes relataram questões de cunho emocional, como ansiedade, depressão, tristeza, cansaço ou timidez:

Eu tenho ansiedade isso me afeta muito em atividades físicas pois não consigo pensar direito, respirar, me sinto com muita vontade de chorar e sumir do mundo fico pensando que só sirvo para atrapalhar em tudo que faço (A044 – Como uma situação social ou familiar afeta na escola/Dificuldades emocionais).

Me afeta em vários pontos, me sinto mal, cansada, triste pra caramba, isso me afeta muito (A080 – Como uma situação social ou familiar afeta na escola/Dificuldades emocionais).

Bom as vezes me sinto triste e desconfortavel e costumo chorar as vezes (A124 – Como uma situação social ou familiar afeta na escola/Dificuldades emocionais).

O que mais afeta é a ansiedade e depressão, mas as vezes também tenho problemas com minha transexualidade (chego a ter crises de disforia do tipo me automutilar) (A157 – Como uma situação social ou familiar afeta na escola/Dificuldades emocionais).

Eu tenho depressão e as veses eu estou na sala começo a me sentir mal e não consigo me consenstrar (A158 – Como uma situação social ou familiar afeta na escola/Dificuldades emocionais).

Estes resultados também vão ao encontro do que foi verificado no estudo espanhol realizado por Fernández Menor (2020), sobre os quais a autora afirma que, assim como um sentido de pertença adquirido pode gerar uma série de comportamentos e atitudes positivas, o contrário também pode se fazer presente através da ansiedade, depressão, fracasso, abandono escolar ou condutas violentas.

Em relação aos adolescentes que se se caracterizaram pela predominância de sintomas clínicos no SDQ, nota-se que 36,5% referem sintomas emocionais, seguido por 26,4% de adolescentes que referem hiperatividade. No estudo de Squassoni, Matsukura e Panúncio-Pinto (2014), os sintomas emocionais apareceram em segundo lugar, atrás dos problemas de conduta.

Esses dados, obtidos junto aos adolescentes, na escola, reforçam a reflexão sobre a importância deste ambiente, inclusive, na identificação de situações de sofrimento psíquico. Em estudo recente que objetivou compreender como as equipes de Atenção Básica lidam com a demanda de saúde mental de crianças e adolescentes, Lourenço (2017) identificou que a escola era a principal fonte de identificação e encaminhamento de crianças e adolescentes que apresentam questões de saúde mental aos serviços de saúde. Estes resultados reforçam outros achados de que a Educação, representada pela escola, é identificada como um dos principais setores a compartilhar esse cuidado com a Saúde, tornando-se um equipamento importante para a realização de um trabalho articulado, em rede, com o território (LOURENÇO, 2017; TAÑO, 2017).

No entanto, a análise de correlação realizada entre o SDQ e a ferramenta ‘O que funciona para você?’ destacou como resultado de maior significância a relação entre hiperatividade e as atividades de aprendizagem, ou seja, quanto mais os adolescentes apresentam sintomas de hiperatividade, maiores são suas dificuldades nas atividades de

aprendizagem e na medida em que os sintomas diminuem, os adolescentes tendem a apresentar melhores resultados acadêmicos.

Por fim, os resultados revelam que quando o sentido de pertença do adolescente aumenta, também é possível notar o aumento do apoio social e a diminuição de problemas relacionados à saúde mental, questões apresentadas e debatidas pela literatura. Vale destacar que a correlação entre a pertença e o apoio social é mais forte (quando o sentimento de pertença aumenta em uma unidade, o suporte social aumenta 6,869 unidades) e a de pertença com saúde mental é mais fraca (quando o sentimento de pertença aumenta em uma unidade, as questões de saúde mental reduzem 0,782 unidades). De qualquer forma os dados inferem a existência dessa correlação e mais estudos são importantes para confirmá-la ou questioná-la.

6. Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo identificar o sentido de pertença de adolescentes em relação ao contexto escolar e investigar possíveis relações entre o sentido de pertença, o apoio social e a saúde mental em 171 adolescentes entre 13 e 15 anos, matriculados nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, de cinco escolas públicas municipais de Sorocaba. Para isso, foram utilizados quatro instrumentos de coleta de dados: um questionário sociodemográfico, uma ferramenta flexível que identifica o sentido de pertença escolar de adolescentes, um questionário de suporte social (SSA) e um questionário que identifica questões de saúde mental em adolescentes (SDQ).

De modo geral, os adolescentes apresentaram resultados positivos em todas as questões abordadas no estudo. Observa-se que tal situação pode ser decorrente da amostra, visto que, considerando as dificuldades relatadas no procedimento de identificação dos participantes, o fato de terem aceitado participar do estudo, com autorização do responsável, pode já indicar um viés a ser levado em conta e, portanto, uma das limitações do presente estudo. No entanto, nota-se que essa amostra também revela questões importantes de serem consideradas quando se trata do sentido de pertença de adolescentes como o fato de os adolescentes participantes estudarem na mesma escola há muitos anos e, na maior parte das vezes, com o mesmo grupo de amigos e o vínculo formado com os professores e funcionários da escola que acompanham o adolescente desde o início de sua escolaridade. Tais situações podem refletir de modo positivo na construção e solidificação do sentido de pertença escolar e, por isso, fornecem pistas relacionadas a aspectos protetivos que podem ser levadas em consideração tanto em futuros processos de investigação quanto pelos contextos escolares.

A partir disso, foi possível observar que os resultados mais significativos do estudo apontaram que, para além dos amigos e da família, os adolescentes que vivenciam uma boa relação com os professores e consideram que recebem apoio dos mesmos apresentam mais envolvimento nas aulas e se engajam mais nos processos de aprendizagem. Na mesma direção, os resultados revelaram que a percepção do apoio que recebem de seus pares ajuda para que os adolescentes desenvolvam e identifiquem maior sentido de pertença escolar.

Além disso, evidencia-se que os adolescentes que apresentam mais apoio social percebido também apresentam mais sentido de pertença escolar e menos possibilidades de apresentar questões relacionadas ao sofrimento psíquico.

Os resultados vão ao encontro daqueles encontrados na literatura que identificam que os adolescentes com maior sentido de pertença, também apresentam melhora no engajamento

e no desempenho escolar, do mesmo modo que diminuem a probabilidade de abandono precoce dos estudos.

A percepção dos adolescentes nas diferentes atividades e dinâmicas do contexto escolar apresenta-se, no geral, bastante positivas, o que é possível observar na apresentação dos resultados. No entanto, nota-se que, ainda que os adolescentes, em sua maioria, apresentem percepções positivas nas questões de múltipla escolha, eles utilizaram os espaços das questões abertas para se referirem, especialmente, às dificuldades que encontram nas situações apresentadas pela ferramenta de pertença.

Dessa maneira, as dificuldades nas relações com colegas e professores ficaram evidenciadas. Quanto aos colegas, os adolescentes apresentam dificuldades com o barulho em sala de aula e com o trabalho em grupos. Também relatam incômodo na forma como são tratados ou como percebem o tratamento dos colegas para outras pessoas. A falta de respeito foi uma questão colocada em diversos momentos e os participantes acreditam que isso tem faltado em todas as relações da escola.

Já sobre os professores, os adolescentes abordam questões como excesso de tarefa, falta de paciência, se sentem confrontados ou pressionados. O apoio recebido por parte dos professores ou de outras pessoas da escola foi apontado por poucos participantes do estudo.

Os participantes também pontuaram dificuldades no processo de aprendizagem e em se sentir parte da escola, sendo que alguns deles assumiram para si a culpa por essa situação. Cabe refletir que tais dificuldades encontradas podem ser decorrentes de uma pluralidade de questões, sejam elas individuais, socioeconômicas, culturais e/ou familiares. No entanto, cabe a reflexão de que a escola e sua forma de estrutura e organização curricular também deve ser avaliada, na medida em que pode estar oferecendo aos adolescentes um processo educativo que não se enquadra com sua realidade e não condiz com suas expectativas. Além disso, um modo de ensino tradicional que é aplicado a todos da mesma maneira, sem considerar a singularidade de cada um, pode se configurar como um contexto de risco.

Quanto à percepção dos sentimentos em relação ao ambiente escolar, de modo geral, os adolescentes também apresentam opiniões positivas e as dificuldades relatadas também fazem referência às relações que estabelecem, em especial, com seus pares. Além disso, os adolescentes identificam, nas questões abertas, um ambiente hostil e pouco empático, inclusive com situações de bullying.

Os resultados possibilitam ainda a identificação de elementos que facilitam e dificultam o sentido de pertença dos adolescentes à escola. Sobre os facilitadores, os adolescentes apontaram os amigos, colegas e professores da escola; a relação de respeito com

colegas, professores e funcionários; participar e organizar festas e eventos na escola; participar das atividades extracurriculares como grêmio estudantil, treinos esportivos e fanfarra; exposição de seus trabalhos e apresentações culturais; e representar a escola em outros espaços.

Já como dificultadores desse processo, os participantes referiram questões como as dificuldades nas relações com colegas, professores e funcionários; as questões de cunho pessoal, como a timidez, por exemplo; o bullying; a falta de reconhecimento de seus esforços; não conseguir se igualar aos colegas em relação ao aproveitamento acadêmico; e não serem consultados nas decisões que influenciam nas suas rotinas.

Nota-se que a relação estabelecida com colegas, professores e funcionários da escola pode atuar tanto favorecendo quanto dificultando o sentido de pertença escolar dos adolescentes. Ou seja, quando se sentem apoiados, acolhidos, com suas opiniões respeitadas, os adolescentes tendem a apresentar mais engajamento nas atividades escolares, assim como participam e se envolvem mais em toda a dinâmica da escola, se sentindo parte dessa comunidade.

O contrário pode representar um sofrimento por parte dos adolescentes que não se identificam e não se sentem apoiados e respeitados nesse processo e nessas relações, dificultando a aprendizagem, a socialização, o desempenho e o sentido de pertença escolar dos mesmos. Consequentemente, os adolescentes podem apresentar questões de sofrimento psíquico, como também foi possível observar neste estudo, manifestando dificuldades de cunho emocional em diferentes momentos na escola.

A partir de tais dados, a literatura explorada neste estudo reflete sobre a importância do ambiente acadêmico no fomento de relacionamentos respeitosos, de processos de aprendizagem que envolvam a participação ativa dos estudantes e que, portanto, possam contribuir para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento sólido de um sentido de pertença escolar.

Importa ressaltar, como já evidenciado anteriormente, que a ferramenta utilizada para compreender o sentido de pertença escolar dos adolescentes (O que funciona para você? Dificuldades e apoio na escola) não é um instrumento validado e o trabalho estatístico foi realizado apenas para este estudo e esta amostra, especificamente, não devendo ser considerado para outros estudos.

No entanto, por se mostrar um instrumento que aparenta estar qualificado para a compreensão de uma temática importante como tem se mostrado o sentido de pertença de

adolescentes, sugere-se que novos estudos possam ser realizados, visto que, no Brasil, este foi o primeiro a utilizar e demonstrar que a ferramenta é potencial para este tipo de cuidado.

Considera-se, assim, que este estudo respondeu aos seus objetivos, conforme proposto. Além disso, ele avança no conhecimento produzido sobre o sentido de pertença, de forma geral, com foco na população adolescente vinculada ao contexto escolar, na medida em que, no Brasil, o estudo desta temática é incipiente. Avança, também, ao valorizar a voz dos próprios adolescentes no debate, os quais apresentam caminhos que podem ser considerados no desenvolvimento de estratégias participativas a serem implementadas nas diferentes escolas, tendo em vista o fomento de processos de ensino-aprendizagem e de formação cidadã mais efetivos e menos prejudiciais à saúde mental dessa população.

Nessa direção, ficou evidenciado que o fomento de relações mais respeitadas entre os diferentes atores presentes na escola, bem como o fortalecimento de atividades de natureza prática e cultural são elementos a serem potencializados no planejamento escolar que, por sua vez, pode considerar a participação ativa dos estudantes em sua execução e implementação.

Outro ponto que a presente tese avança é na exploração da interface entre o sentimento de pertença de adolescentes, o apoio social e a saúde mental, revelando que há uma relação estreita entre tais dimensões que, além de serem exploradas quantitativamente, foram confirmadas pelas produções qualitativas advindas dos relatos dos próprios participantes, o que contribui para a maior compreensão sobre o que está envolvido nos processos de saúde mental e sofrimento psíquico de adolescentes, bem como em seu engajamento nos diferentes contextos e atividades pelos quais circula.

Aqui, aproveita-se para reiterar a importância de mais investigações que se debrucem sobre estas variáveis e que possam considerar as diferentes adolescências que compõem os diversos contextos educativos e socioculturais, a partir de metodologias variadas, especialmente no território brasileiro.

7. Referências Bibliográficas

ADEDOKUN, O.A.; BALSCHWEID, M.A. Are rural 4-hers more connected to their communities than their non-4-H counterparts? *Journal of Extension*, v. 47, n. 1, p. 1-8, 2009.

AINSCOW, M.; MILES, S. Por uma educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia donde vamos ahora? *Perspectivas*, v. 38, n. 1, marzo, 2008.

ALBANESI, C.; CICOGNANI, E.; ZANI, B. Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. *J. Community Appl. Soc. Psychol.*, v. 17, p. 381-406, 2007.

ALVES, C.F.; DELL'AGLIO, D.D. Percepção de apoio social de adolescentes de escolas públicas. *Revista de Psicologia da IMED*, v. 7, n. 2, p. 89-98, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Debora_DellAglio/publication/298433273_Percepcao_de_Apoio_Social_de_Adolescentes_de_Escolas_Publicas/links/570ffea008ae74cb7d9eff19.pdf>. Acesso em: 29 Mar. 2019.

ALVES, M.L.T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v.28, n. 2, p. 329-338, 2014.

AMPARO, D.M.; ALVES, P.B.; CÁRDENAS, C.J. Pertencimento e identidade em adolescentes em situação de risco de Brasília. *Rev. Bras. Cres. e Desenv. Hum.*, São Paulo, v.14, n. 1, p. 11-20, 2004.

ANTUNES, C.; FONTAINE, A.M. Diferenças na Percepção de Apoio Social na Adolescência: Adaptação de uma Escala, o “Social Support Appraisals” (ssa) de Vaux et al. (1980). *Cadernos de Consulta Psicológica*, v. 10/11, p. 115-127, 1995.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Básica. *Escuela y Comunidad*. s/d. Disponível em: <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/09/0403ARGesc.pdf>. Acesso em: 25 Jul. 2020.

BALBINOTTI, M.A.A.; SALDANHA, R.P.; BALBINOTTI, C.A.A. Dimensões motivacionais de basquetebolistas infanto-juvenis: um estudo segundo o sexo. *Motriz*, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 318-329, 2009.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAROM, W.C.C.; CERRI, L.F. Identidade latino-americana e ideologia neoliberal. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 713-733, set./dez. 2018.

BARROS, A.P.R.; COUTINHO, M.P.L.; ARAÚJO, L.F.; CASTANHA, A.R. As representações sociais da depressão em adolescentes no contexto do ensino médio. *Estud. Psicol.*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 19-28, mar., 2006.

BAUMEISTER, R.F.; LEARY, M.R. The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, v. 117, n. 3, p. 497-529, 1995.

BECK, T.J. A Critical Reflection on Social Construction Drawing from an Analysis of the Life-World of Economically Disadvantaged Teenagers. *Qualitative Research in Psychology*, v. 11, p. 229-249, 2014.

BORBA, B.M.R.; MARIN, A.H. Problemas emocionais e de comportamento e rendimento escolar em adolescentes. *Psico*, Porto Alegre, v. 49, n. 4, p. 348-357, 2018.

BORNHOLT, L.J. Social and personal aspects of self knowledge: a balance of individuality and belonging. *Learning and Instruction*, v. 10, p. 415-429, 2000.

BRASIL. Brasília. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990. 1990.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. *Marco legal: saúde, um direito de adolescentes*. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007. 60 p.: il. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos). Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0400_M.pdf>. Acesso em: 28 Fev. 2019.

_____. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 466/12*. 2012.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional do Ministério Público. *Atenção Psicossocial: as crianças e adolescentes no SUS - tecendo redes para garantir direitos*. Brasília-DF: Ministério da Saúde, 2014.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. *Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica*. 2. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 233 p. : il. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/proteger_cuidar_adolescentes_atencao_basica_2ed.pdf>. Acesso em: 28 Fev. 2019.

CAMPOLINA, L.O. *Tornar-se adolescente: a participação da escola na construção da transição da infância para a adolescência*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2007, p 189.

CAMPOLINA, L.O.; OLIVEIRA, M.C.S.L. Cultura escolar e práticas sociais: episódios cotidianos da vida escolar e a transição para a adolescência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.2, p. 369-380, maio/ago. 2009.

CASSEL, J. An epidemiological perspective of psychosocial factors in disease etiology. *American Journal of Medicine*, v. 64, p. 1040-1043, 1974.

CHAN, S. Belonging to a workplace: first-year apprentices' perspectives on factors determining engagement and continuation through apprenticeship. *Int J Educ Vocat Guidance*, n. 16, p. 9-27, 2016.

CHEUNG, H. Y. Comparing Shanghai and Hong Kong students' psychological sense of school membership. *Asia Pacific Education Review*, v. 5, n. 1, p. 34-38, 2004.

CHOW, H.P.H. Sense of belonging and life satisfaction among Hong Kong adolescent immigrants in Canada. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, v. 33, n. 3, p. 511-429, 2007.

CID, M.F.B. *Saúde Mental de escolares: um estudo de prevalência e de fatores de risco e proteção*. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos:UFSCar, 2011.

CID, M.F.B.; SANTOS, G.C.; SQUASSONI, C.E. Cotidiano e práticas educativas parentais: a percepção das famílias de crianças em sofrimento psíquico. *Rev Ter Ocup Univ São Paulo*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 190-197, mai/ago. 2017.

COBB, S. Social Support as a Moderator of Life Stress. *Psychosomatic Medicine*, v. 38, n. 5, p. 300-314, 1976.

CRONBACH, L.J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, v. 16, n. 3, p. 297-334, 1951.

DENICOLO, C.P.; YU, M.; CROWLEY, C.B.; GABEL, S.L. Reimagining critical care and problematizing sense of school belonging as a response to inequality for immigrants and children of immigrants. *Review of Research in Education*, v. 41, p. 500-530, 2017.

DOVAL, M.I.; MARTINEZ-FIGUEIRA, M.E.; RAPOSO, M. La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación em Educação*, v. 11, n. 3, p. 150-171, 2013.

DROLET, M.; ARCAND, I. Positive development, sense of belonging and support of peers among early adolescents: perspectives of different actors. *International Education Studies*, v. 6, n. 4, p. 29-38, 2013.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolescência & Saúde*. V. 2, n. 2, p. 6-7, Jun., 2005. Disponível em: <http://adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167>. Acesso em: 19 Fev. 2019.

ESCOBAR, D.C.; TORRES, L.P. *Factores que Impactan en el Sentido de Pertenencia en la Escuela: Dibujos y Relatos de Estudiantes de Séptimo Básico en Cuatro Escuelas Municipales*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo, Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2014.

FAGUNDES, M. Arqueologia e educação – programa “Arqueologia e comunidades” para crianças e adolescentes no Vale do Jequitinhonha, Brasil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 11, n. 1, p. 199-216, 2013.

FAIRCLOTH, B.S.; HAMM, J.V. The dynamic reality of adolescent peer networks and sense of belonging. *Merrill-Palmer Quartely*, v. 57, n. 1, p. 48-72, 2011.

FERNÁNDEZ MENOR, I. *El sentido de pertenencia y participación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en los centros educativos: desarrollo de procesos para su mejora*. Tesis Doctoral. Universidad de Vigo. España. 2020.

FINN, J.D. Withdrawing From School. *Review of Educational Research Summer*, v. 59, n. 2, p. 117-142, 1989.

FINN, J.D. *School engagement and students at risk*. State University of New York at Buffalo, 1993.

FLEITLICH, B.W.; GOODMAN, R. *Epidemiologia. Rev. Bras, Psiquiatr.*, v. 22, Supl. 22, p. 2-6, 2000.

FLEITLICH-BILYK, N.W. *The prevalence of psychiatric disorders in 7-14 year olds in the southeast of Brazil* (thesis). Londres: Department of Child and Adolescent Psychiatry. Institute of Psychiatry. King's College. London University, 2002.

GALHARDI, C.C.; MATSUKURA, T.S. O cotidiano de adolescents em um Centro de Atenção Psicossocial de Álcool e outras drogas: realidades e desafios. *Cad. Saúde Pública*, v. 34, n. 3, p. 1-12, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v34n3/1678-4464-csp-34-03-e00150816.pdf>>. Acesso em: 01 Abr. 2019.

GARCÍA-RUBIO, J. Inclusión y exclusión oculta em la escolarización obligatoria española. *Profesorado*, v. 21, n. 4, sep./die., 2017.

GONZÁLEZ, M.T.G. Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado*, v. 19, n. 3, sep./die., 2015.

GONZÁLEZ, M.T. Desenganche y abandono escolar, y medidas de re-enganche: algunas consideraciones. *Profesorado*, v. 21, n. 4, sep./die., 2017.

GOODENOW, C. Classroom belonging among early adolescent students. *The Journal of Early Adolescence*, Feb., 1993.

GOODMAN, R. Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, v. 40, n. 11, p. 1337-45, 2001.

HABIB A.; HOSSAIN S. Students' Sense of Belonging in Urban Junior Secondary Schools in Bangladesh: Grades, Academic Achievement and School Satisfaction. In: CHOWDHURY R., SARKAR M., MOJUMDER F., ROSHID M. (eds) *Engaging in Educational Research. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*, vol 44. Springer, Singapore, 2018.

HAIR, J.; BLACK, W.; BABIN, B.; ANDERSON, R. *Multivariate Data Analysis*. 7th ed. Prentice-Hall, Inc. Upper Saddle River, NJ, USA, 2009.

HAIR, J.J.F.; ANDERSON, R.; TATHAM, R.; BLACK, W.C. *Análise multivariada de dados*. 5ª ed. Bookman, organizador. Porto Alegre: Grupo A - Bookman; 2005. 593 p.

HAM, S.H.; YANG, K.E.; CHA, Y.K. Immigrant integration policy for future generations? A cross-national multilevel analysis of immigrant-background adolescents' sense of belonging at school. *International Journal of Intercultural Relations*, v. 60, p. 40-50, 2017.

HAMM, J.V.; FAIRCLOTH, B.S. Peer context of Mathematics classroom belonging in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, v. 25, n. 3 p. 345-366, 2005.

HIRAMA, L.K.; MONTAGNER, P.C. Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 149-164, jan./mar., 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sorocaba/panorama>. Acesso em: 14 Jul. 2020.

IEDE. Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional, 2018. *Análise inédita do Iede ajuda a entender o perfil dos alunos de 15 anos das redes pública e privada*. Disponível em: <https://www.portaliede.com.br/analise-inedita-do-iede-ajuda-a-entender-o-perfil-dos-alunos-de-15-anos-das-redes-publica-e-privada>. Acesso em: 20 Mai. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar*, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 14 Abr. 2019.

JAAFAR, M.; NOOR, S.M.; RASOOLIMANESH, S.M. Perception of young local residents toward sustainable conservation programmes: a case study of the Lenggong World Cultural Heritage Site. *Tourism Management*, n. 48, p. 154-163, 2015.

JOHNSON, R.A.; WICHERN, D.W. *Applied Multivariate Statistical Analysis*. 7th ed. Prentice Hall, Englewood Cliffs. 2008. 773 p.

JUVONEN, J. Sense of belonging, social bonds, and school functioning. In: ALEXANDER, P.; WINNE, P. (Ed.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Routledge, 2006.

KATARTZI, E. Young migrants' narratives of collective identification and belonging. *Childhood*, v. 25, n. 1 p. 34-46, 2018.

KIA-KEATING, M.; ELLIS, B.H. Belonging and connection to school in resettlement: young refugees, school belonging and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, v. 12, n. 1, p. 29-43, 2007.

KNIFSEND, C.A.; GRAHAM, S. Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence. *J Youth Adolescence*, v. 41, p. 379-389, 2012.

KOURY, M.G.P. Identidade e pertença: disposições morais e disciplinares em um grupo de jovens. *Etnográfica*, v. 14, n. 1, p. 27-58, 2010.

LEMONS, R.M.F; SANTOS, L.R.; PONTES, F.A.R. Percepções de adolescentes acerca de seus encontros familiares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, n. 1, p. 39-43, jan.-mar., 2009.

LÓPEZ, E.E.; FERRER, B.M.; GUTIÉRREZ, T.I.J. Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, v. 15, n. 1, p. 5-12, 2009.

LOUREIRO, S.R.; SANCHES, S.H.B. Crianças com bom desempenho acadêmico: dificuldades comportamentais e eventos de vida. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z.;

DEL PRETTE, A. [Orgs.]. *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. 1ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. cap. 3.

LOURENÇO, M.S.D.G. *Saúde Mental Infantojuvenil: identificando realidades de municípios que não contam com CAPS infantojuvenil, a partir da Atenção Básica em Saúde*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos: UFSCar, 2017.

MCCALLUM, C. MCLAREN, S. Sense of belonging and depressive symptoms among GLB adolescents. *Journal of Homosexuality*, v. 58, p. 83-96, 2011.

MARHUENDA-FLUIXÁ, F.; GARCÍA-RUBIO, J. La Educación de la juventud: ¿Es posible superar los límites de la educación obligatoria?. *Profesorado*, v. 21, n. 4, sep./die., 2017.

MARTURANO, E.M.; ELIAS, L.C.S.; CAMPOS, M.A.S. O percurso entre a meninice e a adolescência: mecanismos de vulnerabilidade e proteção. In: MARTURANO, E.M.; LINHARES, M.B.M.; LOUREIRO, S.R. (Orgs.) *Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 251-288.

MASLOW, A.H. *Toward a psychology of being*. Second Edition. Can Nostrand Reinhold: New York, 1982.

MELONI, F. The ambivalence of belonging: the impact of illegality on the social belonging of undocumented youth. *Anthropological Quarterly*, v. 92, n.2, p. 451-463, 2019.

MIDGEN, T.; THEODORATOU, T.; NEWBURY, K.; LEONARD, M. 'School for Everyone': An exploration of children and young people's perceptions of belonging. *Educational & Child Psychology*, v. 36, n. 2, p. 9-22, 2019.

MOKKINK, L.B.; TERWEE, C.B.; PATRICK, D.L.; ALONSO, J.; STRATFORD, P.W.; KNOL, D.L.; BOUTER, L.M.; DE VET, H.C.W. The COSMIN study reached international consensus on taxonomy, terminology, and definitions of measurement properties for health-related patient-reported outcomes. *Journal of Clinical Epidemiology*, v. 63, p. 737-745, 2010.

MOUSAVI, M.; SHAHRIARI, M.; SALEHI, M.; KOHAN, S. How is developing the sense of belonging in Iranian adolescent girls? A qualitative study. *Open Access Maced J Med Sci*, v. 6, n.5, p. 885-890, 2018.

NAPOLI, M.; MARSIGLIA, F.F.; KULIS, S. Sense of belonging in school as a protective factor against drug abuse among native american urban adolescents. *Soc Work Pract Addict*, v. 3, n. 2, p. 25-41, 2003.

NEWCOMB, M. Social support and personal characteristics: a developmental and interactional perspective. *Journal of Social and Clinical Psychology*, v. 9, p. 54-68, 1990.

NEWMAN, B.M.; LOHMAN, B.J.; NEWMAN, P.R. Peer group membership and a sense of belonging: their relationship to adolescent behavior problems. *Adolescence*, v. 42, n. 166, p. 241-263, 2007.

NORWALK, K.E.; HAMM, J.V.; FARMER, T.W.; BARNES, K. Improving the school context of early adolescence through teacher attunement to victimization: effects on school belonging. *J Early Adolesc*, v. 36, n. 7, October, p. 989-1009, 2016.

OMS. Organização Mundial da Saúde. *Salud para los adolescentes del mundo: una segunda oportunidad em la segunda década*. Genebra: Organização Mundial da Saúde; 2014.

OPAS. Organização Panamericana de Saúde. *Prevención de la conducta suicida*. Washington, DC: OPAS, 2016.

OSTERMAN, K.F. Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, v.70, p. 323–367, 2000.

OTTONE, E.; SOJO, A. *Cohesión Social: Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Cepal, 2007.

OZER, E.J.; WOLF, J.P.; KONG, C. Sources of perceived school connection among ethnically-diverse urban adolescents. *Journal of Adolescent Research*, v. 23, n. 4, p. 438-470, 2008.

PARRILLA-LATAS, A.; MARTÍNEZ-FIGUEIRA, E.; CERDEIRIÑA, M.A.Z. Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*, v. 359, sep-dic., p. 120-142, 2012.

PATIAS, N.D.; SILVA, D.G.; DELLA'AGLIO, D.D. Exposição de adolescentes à violência em diferentes contextos: relações com a saúde mental. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 24, n. 1, p. 205-2018, mar., 2016.

POLONIA, A.C; SENNA, S.R.C.M. A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. In: DESSEN, M.A.; COSTA JÚNIOR, A.L. *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 190-209.

PORTER, J.; DANIELS, H.; GEORGESON, J.; HACKER, J.; GALLOP, V.; FEILER, A.; TARLETON, B.; WATSON, D. *Disability Data Collection for Children's Services*. Research Report. Department for Children, Schools and Families, (DCSF-RR062), 2008.

PORTER, J.; DANIELS, H.; MARTIN, S.; HACKER, J.; FEILER, A.Y.; GEORGESON, J. *Testing of disability identification tool for schools*. Bath: University of Bath/Department of Education, 2010.

PRYCE, J.M.; KELLY, M.S.; LAWINGER, M. Conversation Club: a group mentoring model for immigrant youth. *Youth & Society*, v. 51, n. 7, p. 879-899, 2019.

QUARESMA, M.L.; ZAMORAMO, L. El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *RMIE*, vol. 21, nº 68, pp. 275-298, 2016.

RAMOS, J.S.; PEREIRA NETO, A.F.; BAGRICHEVSKY, M. Cultura identitária pró-anorexia: características de um estilo de vida em uma comunidade virtual. *Interface*, Botucatu, v. 15, n. 37, p. 447-460, 2011.

RAMOS-DÍAZ, E.; RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, A.; FERNÁNDEZ-ZABALA, A.; REVUELTA, L.; ZUAZAGOITIA, A. Apoyo social percebido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, v. 21, n. 2, p. 339-356, 2016.

RIBEIRO, K.C.S.; COUTINHO, M.P.L.; NASCIMENTO, E.S. Representação social da depressão em uma Instituição de Ensino da Rede Pública. *Psicol. Cienc. Prof.*, v. 30, n. 3, set., p. 448-463, 2010.

ROS, I. La implicación del estudiante com la escuela. *Revista Psicodidáctica*, v. 14, n. 1, p. 79-92, 2009.

ROS, I. El sentimiento de pertenencia de los estudiantes por curso y género en una cooperativa escolar de trabajo asociado. *Revista de Psicología y Educación*, v. 9, n. 1, pp. 201-218, 2014.

ROSSI, L.M.; MARCOLINO, T.Q.; SPERANZA, M.; CID, M.F.B. Crise e saúde mental na adolescência: a história sob a ótica de quem vive. *Cad. Saúde Pública*, v. 35, n. 3, p. 1-12, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v35n3/1678-4464-csp-35-03-e00125018.pdf>>. Acesso em: 01 Abr. 2019.

SAKURAMOTO, S.M.; SQUASSONI, C.E.; MATSUKURA, T.S. Apoio social, estilo parental e a saúde mental de crianças e adolescentes. *O Mundo da Saúde*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 169-178, 2014.

SÁNCHEZ, B.; COLÓN, Y.; ESPARZA, P. The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, v. 34, n. 6, p. 619-628, 2005.

SANTOS, R.G.H.; CELERI, E.H.R.V. Rastreamento de problemas de saúde mental em crianças pré-escolares no contexto da Atenção Básica em Saúde. *Rev. Paul. Pediatr.*, São Paulo, v. 36, n. 1, jan./mar., 2018.

SILVA, J.F.; MATSUKURA, T.S.; FERIGATO, S.H.; CID, M.F.B. Adolescência e saúde mental: a perspectiva de profissionais da Atenção Básica em Saúde. *Interface*, Botucatu, v. 23, p. 1-14, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v23/1807-5762-icse-23-e180630.pdf>. Acesso em: 06 Abr 2020.

SILVA, N.P.; GRANER-ARAÚJO, R.C. O adolescente, tráfico de drogas e função paterna. *Rev. Psicol. polít.*, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 1-19, 2011.

SOUZA, C.Z. *Avanço à ação intersetorial: produção de saúde mental na escola*. IV Conferência Nacional de Saúde Mental – Intersetorial, 27 de junho a 01 de julho de 2010, Brasília. Textos de Apoio. Brasília: Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, 2010.

SQUASSONI, C.E. *Suporte social: adaptação transcultural do Social Support Appraisals e desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos: UFSCar, 2009.

SQUASSONI, C.E. *Confiabilidade, validade e estudo dos padrões normativos da versão brasileira do SOCIAL SUPPORT APPRAISALS (SSA)*. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos: UFSCar, 2012.

SQUASSONI, C.E.; MATSUKURA, T.S. Adaptação transcultural da versão portuguesa do Social Support Appraisals para o Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, enero-marzo, p. 71-80, 2014.

SQUASSONI, C.E.; MATSUKURA, T.S.; PANÚNCIO-PINTO, M.P. Apoio social e desenvolvimento socioemocional infantojuvenil. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v. 25, n. 1, p. 27-35, jan/abr., 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/62651/pdf_38>. Acesso em: 29 Mar. 2019.

SQUASSONI, C.E.; MATSUKURA, T.S.; PANÚNCIO-PINTO, M.P. Versão brasileira do Social Support Appraisals: estudos de confiabilidade e validade. *Rev Ter Ocup Univ São Paulo*, São Paulo, v. 27, n. 1, jan.-abr., p. 1-11, 2016.

SUSINOS-RADA, T.; PARRILLA-LATAS, A. Dar la voz en la investigación inclusiva. debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. V. 6, n. 2, p. 157-171, 2008.

TAÑO, B.L. *A constituição de ações intersetoriais de atenção às crianças e adolescentes em sofrimento psíquico*. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos: UFSCar, 2017.

TAÑO, B.L.; MATSUKURA, T.S. Os centros de atenção psicossocial infantojuvenis: características organizacionais e oferta de cuidados. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*. v. 25, n. 3, p.208-216, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/63805>>. Acesso em: 21 Set. 2016.

TERIGI, F. El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 50, p. 23-39, 2009.

TORAÑO, B.P. El caminho desde la vulnerabilidade escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado*, v. 19, n. 3, sep./die., 2015.

TRELL, E.M.; VAN HOVEN, B. HUIGEN, P. 'It's good to live in Järva-Jaani but we can't stay here': youth and belonging in rural Estonia. *Journal of Rural Studies*, v. 28, p. 139-148, 2012.

TYRREL, N.; SIME, D.; KELLY, C.; MCMELLON, C. Belonging in Brexit Britain: Central and Eastern European 1.5 generation young people's experiences. *Popul Space Place*, v. 25, p. 1-10, 2019.

UNICEF. *Situação Mundial da Infância 2011: Adolescência, uma fase de oportunidades*. New York: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2011.

VAUX, A.; PHILIPS, J.; HOLLY, L.; THOMPSON, B.; WILLIAMS, D. STEWART, D. The social support appraisals (SSA) scale: studies of reliability and validity. *American Journal of Community Psychology*, v. 14, p. 195-220, 1986.

VECCHIA, T.; BARROS, D.D.; SATO, M. Jovens do bairro da Pedra do Papagaio: notas sobre uma oficina de fotografia – Projeto Casa Rosa. *Imaginário*, São Paulo, v. 11, n. 11, p. 1-14, 2005.

VICENTIN, M.C.G.; GRAMKOW, G. Que desafios os adolescentes autores de ato infracional colocam ao SUS? Algumas notas para pensar as relações entre saúde mental, justiça e juventude. In.: LAURIDSEN-RIBEIRO, E.P.P; TANAKA, O.Y. (Org.). *Atenção em saúde mental para crianças e adolescentes no SUS*. São Paulo: HUCITEC, 2010. p. 337-351.

WALLACE, T.L.; YE, F.; CHHUON, V. Subdimensions of adolescent belonging in high school. *Applied Developmental Science*, v. 16, n. 3, p. 122-139, 2012.

WALSETH, K. Sport and belonging. *International Review for the Sociology of Sport*, v. 41, n. 3-4, p. 447-464, 2006.

WILLMS, J.D. *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation – Results from PISA 2000*, OECD, 2003.

YOU, S.; RITCHEY, K. M.; FURLONG, M. J.; SHOCHET, I.; BOMAN, P. Examination of the latent structure of the psychological sense of school membership scale. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 29, n. 3, p. 225-237, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES

Data: ___/___/_____

1. Nome: _____

2. Gênero: () F () M () Outro

3. Data de Nascimento: ___/___/_____ 4. Idade: _____

5. Escola: _____

6. Ano que está cursando: _____

7. Há quanto tempo estuda nesta escola? _____

8. Já repetiu de ano? () sim () não a) Se sim, qual ano? _____

9. Realiza trabalho remunerado? () sim () não

a) Se sim, com o que trabalha? _____

b) Que dias da semana e horários? _____

10. Já trabalhou anteriormente? () sim () não

a) Se sim, com o quê? _____

11. Além da escola, que outras atividades você realiza no seu dia a dia?

12. Com quem você mora? (mãe, pai, irmãos, irmãs, avós, tios e tias, amigos, outros...)

a) _____ Idade: _____ Trabalha? () sim () não

b) _____ Idade: _____ Trabalha? () sim () não

c) _____ Idade: _____ Trabalha? () sim () não

d) _____ Idade: _____ Trabalha? () sim () não

e) _____ Idade: _____ Trabalha? () sim () não

f) _____ Idade: _____ Trabalha? () sim () não

g) _____ Idade: _____ Trabalha? () sim () não

APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL – PPGTO

O QUE FUNCIONA PARA VOCÊ? DIFICULDADES E APOIO NA ESCOLA

Este questionário foi desenvolvido pelos professores Harry Daniels, da Universidade de Oxford e Jill Porter, da Universidade de Reading, na Inglaterra, com o objetivo de identificar como os adolescentes se sentem nas diferentes experiências que vivem na escola. Eu, Mariana Lourenço, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar, o traduzi, para que pudéssemos apresentar este questionário, também, aos adolescentes brasileiros, pois nós, pesquisadores, acreditamos que estas informações podem oferecer às escolas e àqueles que pensam as políticas públicas para os adolescentes e jovens a possibilidade de pensar em uma ajuda e um apoio mais adequado às necessidades e interesses dessa população. Por isso, precisamos de você! Tudo o que você disser, será confidencial, ninguém saberá que se trata do seu questionário. Você escolhe se quer escrever seu nome ou não. É muito importante que você responda com muita sinceridade. Se precisar de ajuda com alguma questão, estarei à disposição!

Instruções

As perguntas que você vai encontrar a seguir são sobre como você se sente em diferentes situações na escola.

Você poderá utilizar diferentes figuras (emojis), que te ajudarão a responder:



muito bem



bastante bem



bem



regular



mal




muito mal

Por favor, nas perguntas a seguir, escolha sempre a figura que mais se aproxima do que realmente você sente em relação às situações apresentadas.

As primeiras perguntas abordam sobre seus sentimentos em diferentes momentos e lugares da escola. Vamos começar!

1. Como você se sente durante as aulas?

 muito bem
  bastante bem
  bem
  regular
  mal
  muito mal

2. Como você se sente na hora do intervalo?

 muito bem
  bastante bem
  bem
  regular
  mal
  muito mal

3. Como você se sente durante a merenda? (responda apenas se você costuma comer na escola)

 muito bem
  bastante bem
  bem
  regular
  mal
  muito mal

4. Como você se sente durante as trocas de aula? (especialmente se você tem que mudar de sala de aula)

 muito bem
  bastante bem
  bem
  regular
  mal
  muito mal

5. Como você se sente em eventos especiais? (como as festas da escola, apresentações ou dias comemorativos)

 muito bem
  bastante bem
  bem
  regular
  mal
  muito mal

6. Como você se sente em excursões e viagens escolares?

 muito bem
  bastante bem
  bem
  regular
  mal
  muito mal


7. Sobre as questões acima, você gostaria de comentar ou contar alguma coisa?

8. Você gostaria de comentar sobre alguma dificuldade que você encontra nas situações de aulas, intervalo, merenda, viagens?


9. Você gostaria de comentar sobre alguma ajuda que seja importante para você, pois te ajuda nas situações de aulas, intervalo, merenda, viagens?

Agora você responderá algumas perguntas sobre como se sente de acordo com as diferentes formas de trabalhar em aula:

10. Como você sente em uma aula normal, em que o professor/a organiza o trabalho e todos/todas fazem o que ele/ela pede?

 muito bem
  bastante bem
  bem
  regular
  mal
  muito mal

11. Como você se sente trabalhando individualmente, ou seja, sozinho?

 muito bem
  bastante bem
  bem
  regular
  mal
  muito mal


12. Como você se sente nas aulas práticas? (como música, artes, laboratório, informática...)

 muito bem
  bastante bem
  bem
  regular
  mal
  muito mal

13. Como você se sente nas aulas de educação física?

 muito bem
  bastante bem
  bem
  regular
  mal
  muito mal

14. Como você se sente em provas e avaliações?

 muito bem
  bastante bem
  bem
  regular
  mal
  muito mal

15. Como você se sente enquanto faz os deveres de casa?


 muito bem

 bastante bem

 bem

 regular

 mal

 muito mal

16. Você gostaria de comentar ou contar alguma coisa sobre as questões acima?


17. Você gostaria de comentar sobre alguma ajuda que seja importante para você durante as aulas e tarefas?

18. Você gostaria de comentar sobre alguma dificuldade que você encontra nas aulas e que seja importante para você?

As afirmações a seguir abordam sobre seus sentimentos na escola. Marque a resposta que se encaixe melhor em como você se sente:

19. Me sinto parte da escola

 Nunca

 Quase nunca






 Às vezes

 Normalmente

 Sempre






20. Existe alguma coisa que te ajuda a se sentir parte da escola? O que?

28. Me sinto seguro/segura na escola nos intervalos



 Nunca
  Quase nunca
  Às vezes
  Normalmente
  Sempre

29. Você quer nos dizer algo mais sobre como se sente na escola?

30. Posso estar com meus amigos/minhas amigas em muitos lugares desta escola

 Nunca
  Quase nunca
  Às vezes
  Normalmente
  Sempre



31. Nesta escola, posso passar tempo sozinho/sozinha se eu quiser

 Nunca
  Quase nunca
  Às vezes
  Normalmente
  Sempre

32. E fora da escola, você encontra dificuldades de fazer as coisas que você quer fazer?

 Sim, sempre
  Sim, a maioria das vezes
  Sim, às vezes
  Ocasionalmente
  Quase nunca
  Nunca

33. Quanto a frequência nas aulas. Existe alguma coisa/motivo que te obriga a faltar algumas vezes?

 Sim, sempre
  Sim, a maioria
  Sim, às vezes
  Ocasionalmente
  Quase nunca
  Nunca

34. Caso existam motivos que te obriguem a faltar da escola, diga quais são:

35. Você vivencia alguma das situações abaixo? Se sim, assinale:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> ansiedade | <input type="checkbox"/> dificuldade de ouvir |
| <input type="checkbox"/> depressão | <input type="checkbox"/> dificuldade de se movimentar |
| <input type="checkbox"/> pânico | <input type="checkbox"/> dificuldade de se comunicar |
| <input type="checkbox"/> deficiência visual | <input type="checkbox"/> se sente muito cansado/a |
| <input type="checkbox"/> dificuldades de aprendizagem | <input type="checkbox"/> outra _____ |
| <input type="checkbox"/> dificuldade de enxergar | |

Se você não assinalou nenhuma alternativa, passe para a pergunta 38.

36. Você está com este problema há mais de um ano?



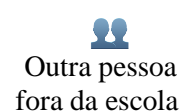
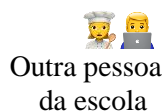
37. Esta situação te afeta na escola?



Se quiser, comente sobre:

PARA SABER MAIS...

38. Quando você precisa de ajuda, onde costuma encontrar? (Nesta pergunta você pode marcar mais de uma opção)



39. Se você tivesse três poderes especiais, que mudanças faria na sua escola?

40. Se você quiser falar com alguém sobre algum dos aspectos tratados neste questionário, coloca seu nome no espaço reservado para isso e, depois, nos indique com quem gostaria de falar. Se você não quiser, passe para a pergunta seguinte.

Meu nome é: _____

Eu gostaria de falar com: _____
(por exemplo: meu professor/minha professora, um amigo/uma amiga, meus pais...)

41. Quer colocar seu nome no questionário? Suas respostas são confidenciais e seu nome não será usado para identificar seus comentários.

Meu nome é: _____

42. Você tem alguma ideia para melhorar este questionário? Alguma pergunta que considere que deveríamos acrescentar?

43. Você poderia explicar como são as relações com seus colegas?

44. Tem alguma situação social ou familiar (por exemplo, composição familiar, problema de saúde e saúde mental, diferença cultural...) que você acha que afeta como você se sente na escola?



Sim



Não

45. Se a resposta da pergunta anterior é “SIM”, você poderia explicar um pouco mais como te afeta?

46. Você considera que os estudos são importantes para o seu futuro?



Sim



Não

Obrigada por completar este questionário. Suas respostas serão usadas para nos ajudar a pensar sobre maneiras de melhorar diferentes questões da vida na escola.

Este questionário foi elaborado pela Universidade de Reading e pela Universidade de Oxford, no Reino Unido, traduzido para o espanhol pela Universidade de Vigo, na Espanha e para o português pela Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/Brasil.

APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
E DA SAÚDE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL – PPGTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

ADOLESCÊNCIA, ESCOLA E SAÚDE MENTAL: FOCALIZANDO O SENTIDO DE
PERTENÇA E O SUPORTE SOCIAL DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eu, Mariana Santos De Giorgio Lourenço, estudante do Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar venho por meio deste, esclarecer sobre a participação dos alunos de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental da escola XXXXXXXX na pesquisa intitulada “Adolescência, escola e saúde mental: focalizando o sentido de pertença e o suporte social de estudantes do ensino fundamental” orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Maria Fernanda Barboza Cid.

O objetivo principal deste estudo é identificar e relacionar o apoio social e o sentido de pertença em relação ao contexto escolar, de estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Público Fundamental de Escolas Públicas do município de Sorocaba/SP.

Foram selecionados estudantes que estejam cursando o 8º ou 9º ano no sistema municipal de ensino da cidade de Sorocaba/ SP, cidade onde o estudo será realizado, e que estejam matriculados na escola participante do estudo. O(a) aluno(a) será convidado(a) a responder quatro questionários autoaplicáveis com questões sobre algumas situações que envolvem o seu dia-a-dia a saber: questionário de identificação sociodemográfico; a versão traduzida do “¿Qué funciona para ti? Barreras y apoyos en el centro”; a versão brasileira do Social Support Appraisal – SSA e a versão brasileira do Questionário de Capacidades e Dificuldades – SDQ.

Os questionários serão respondidos por adolescentes entre 13 e 15 anos, matriculados no 8º ou 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas municipais do município de Sorocaba-SP. A duração prevista para responder os questionários é de cerca de uma hora. A aplicação será acompanhada pela doutoranda Mariana Santos De Giorgio Lourenço, em horário a ser combinado com a escolar para que o aluno não tenha prejuízos com faltas e conteúdo de aulas. Os questionários serão respondidos na própria escola, com a presença de outros alunos. No entanto, cada um receberá o seu próprio material para que responda individualmente, mantendo o sigilo da resposta com os colegas, professores e funcionários da escola.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos(das) participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar algum desconforto por tratar de perguntas que deverão ser respondidas com opiniões pessoais de situações vivenciadas diariamente na escola. Diante dessa situação, os(as) participantes terão garantidas pausas durante a aplicação do questionário e a liberdade de não responder qualquer pergunta que não se sintam confortáveis, podendo interromper a participação a qualquer momento. Se isso ocorrer, podemos conversar e esclarecer os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento da participação por qualquer constrangimento ou desconforto, a pesquisadora poderá orientá-lo(la) e encaminhá-lo(la) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, garantindo o bem-estar de todos os participantes.

Entendemos que esta pesquisa poderá contribuir com um aprofundamento da compreensão do sentido de pertença dos adolescentes em relação à escolar além do apoio social que estes utilizam em situações de necessidade. Acredita-se que o sentimento de pertença escolar pode auxiliar no desempenho escolar positivo e no desenvolvimento sadio das relações sociais.

Ressaltamos que a participação do(a) aluno(a) neste estudo não é obrigatória e a desistência na participação poderá ocorrer a qualquer momento. A recusa em participar desta pesquisa não acarretará em nenhum prejuízo pessoal ou escolar. Ressaltamos ainda que o(a) aluno(a) não terá nenhuma despesa ao participar da pesquisa, além de não haver pagamento ou outro benefício em forma de dinheiro ou bonificação pela participação. Vocês terão direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a

nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

A participação do(a) adolescente é muito importante para que se conheça melhor a realidade deste na escola e sua relação com o sentido de pertença escolar e apoio social.

Todos os procedimentos adotados no estudo obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução 466/12 do Ministério da Saúde. O estudo também foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos sob o Parecer nº XXXXXXXX.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Mariana Santos De Giorgio Lourenço

Contato telefônico: _____ e-mail: _____

Local e data: _____

Mariana Santos De Giorgio Lourenço

Assinatura do Pesquisador

Nome do Responsável

Assinatura do Responsável

APÊNDICE 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL – PPGTO

TERMO DE ASSENTIMENTO
(Resolução 466/2012 do CNS)

ADOLESCÊNCIA, ESCOLA E SAÚDE MENTAL: FOCALIZANDO O SENTIDO
DE PERTENÇA E O SUPORTE SOCIAL DE ESTUDANTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Adolescência, escola e Saúde Mental: focalizando o sentido de pertença e o suporte social de estudantes do Ensino Fundamental”.

Queremos saber de você e de outros adolescentes sobre o que vocês acham de algumas situações que podem vivenciar na escola, no seu dia-a-dia. A partir disto, esperamos que as escolas possam pensar em uma forma adequada de oferecer ajuda e suporte a vocês, sempre que necessário.

Seus pais ou responsáveis deixaram você participar. Mas você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se aceitar e depois desistir.

A pesquisa será feita na própria escola que você frequenta em horário combinado com a diretora e professores para que você não tenha prejuízo com a lição ou com as faltas. Nossa proposta inicial é que a gente se reúna com os seus colegas de classe e cada um responda, individualmente, quatro questionários que eu vou passar para vocês depois de a gente conversar sobre eles (a saber: questionário de identificação sociodemográfico; a versão traduzida do “¿Qué funciona para ti? Barreras y apoyos en el centro”; a versão brasileira do

Social Support Appraisal – SSA e a versão brasileira do Questionário de Capacidades e Dificuldades – SDQ). Inicialmente, será um único encontro de cerca de 1 hora, podendo se estender um pouquinho se vocês precisarem.

Você vai responder às perguntas com a sua opinião. Ninguém vai saber o que você respondeu e você não precisa colocar nome nas folhas. Responder essas perguntas é tranquilo, mas talvez você possa se sentir tímido(a), desconfortável ou com vergonha durante algumas delas. Se isso acontecer, você poderá me falar na mesma hora e podemos parar. E se você tiver vontade de conversar sobre alguma coisa ou sentimento que apareceram durante suas respostas, você pode me ligar ou mandar um whatsapp no telefone (14) 981178586 – pesquisadora Mariana Santos De Giorgio Lourenço. Se for necessário, podemos pensar em outras possibilidades de cuidado para você, com profissional especializado.

Também têm coisas boas que podem acontecer, como você pensar e entender um pouco mais como as coisas acontecem com você na escola, como você se percebe nesse ambiente e o que te faz se sentir seguro(a) quando está aqui. Além disso, com o resultado dessa pesquisa, vamos poder ajudar outros alunos, de outras escolas.

Você não precisará gastar nenhum dinheiro para participar desta pesquisa, e também não receberá nenhuma quantia como pagamento pela sua participação. A sua participação ou não, não gerará nenhuma consequência para a sua relação com a escola ou com seus professores. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Ninguém, exceto eu, saberá das suas respostas; não vamos contar para outras pessoas, nem dizer o que você respondeu para estranhos. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem colocar os nomes das pessoas que participarem.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar pessoalmente ou ligar naquele telefone que está escrito aqui nesse texto.

Consentimento Pós-Informado

Eu, _____, aceito participar da pesquisa “Adolescência, escola e Saúde Mental: focalizando o sentido de pertença e o suporte social de estudantes do Ensino Fundamental”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar bravo com isso.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Esse termo foi lido para mim pela pesquisadora, eu recebi uma via dele e concordo em participar dessa pesquisa.

Sorocaba, ____ de _____ de _____.

Mariana Santos De Giorgio Lourenço

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE 5

Bloco 1 – Dificuldades (QUESTÃO 8) – 88 respostas

Categoria Inicial	Categoria final	Ideia Síntese	Comentários dos adolescentes
Dificuldades relacionadas à timidez	Dificuldades relacionadas a sentimentos e emoções (9)	Referem dificuldades que estão relacionadas às emoções e ao modo como percebem as coisas.	<p>“Nas viagens de escola me sinto bem tímida porém com o tempo vou se soltando” (A004).</p> <p>“Não, tá tudo bem. O único problema é o sono e às vezes me sinto tímida” (A009).</p> <p>“Dificuldade, vergonha. Na verdade, são muitas tenho dificuldade em responder algumas coisas, de usar uma roupa que acho bonita por conta do preconceito das pessoas, comentários, pessoas que não tem um pinga de consideração” (A082).</p> <p>“Intervalo eu não sinto muito bem, pois não tenho muitos amigos, e os poucos que eu tenho ficam com outras pessoas e eu sou muito tímido para tentar fazer amizade” (A094).</p> <p>“Eu fico estressada com tantas movimentações” (A105).</p> <p>“Me sinto insegura em lugares com muitas pessoas, tenho medo do que as pessoas podem dizer ou achar de mim” (A160).</p> <p>“Dificuldades/vergonha de se enturmar com outras turmas” (A161).</p> <p>“A timidez” (A164).</p> <p>“Eu tenho vergonha de falar com os professores” (A169).</p>
Dificuldades de cunho emocional			

<p>Dificuldades relacionadas a algumas matérias</p>	<p>Dificuldades de aprendizagem de forma geral ou referentes a matérias específicas (10)</p>	<p>Referem dificuldades relacionadas à aprendizagem, independente de qual ordem.</p>	<p>“Na aula de matemática eu não tenho muita dificuldade, é só na hora de fazer contas, mas, se me explicarem mais uma vez eu entendo perfeitamente” (A021).</p> <p>“Eu tenho bastante dificuldades nas matérias e não tiro muitas notas boas, mais faço tudo. Sou bastante desatenta também nas aulas” (A037).</p> <p>“Eu tenho muita dificuldade na escola, sou bem desatenta e isso faz com que eu me prejudique. Sem contar que os professores não nos ajudam 100% com atenção, cuidado e carinho” (A048).</p> <p>“Eu tenho muita dificuldade em matemática, tenho dificuldade pra ler” (A083).</p> <p>“Em aprender” (A098).</p> <p>“Dificuldade em duas matérias: matemática e inglês” (A103).</p> <p>“Tenho dificuldade em matemática desde o 6º ano, e no resto comecei a me sentir confusa agora, no 8º” (A104).</p> <p>“Eu fico com dificuldade em algumas matérias” (A106).</p> <p>“Eu sinto dificuldade nas aulas de matemática” (A108).</p> <p>“Tenho muita dificuldade no aprendizado da matéria de matemática” (A135).</p>
<p>Dificuldades relacionadas à aprendizagem</p>			
<p>Dificuldades relacionadas ao sentimento de solidão</p>	<p>Dificuldades relacionais (19)</p>	<p>Referem dificuldades que estão ligadas ao modo como se relacionam com as outras pessoas.</p>	<p>“Eu não gosto muito [da hora] da merenda, por eu ser representante de sala não sou muito respeitada pelo os meus colegas” (A003).</p> <p>“As vezes me sinto sozinha, parece que meus amigos esquecem de mim” (A022).</p> <p>“Nas aulas sinto dificuldades com a convivência com os colegas” (A043).</p> <p>“No começo do 4º ano, quando entrei para a escola não tinha amigos e também tinha muita dificuldade de fazer, então ficava sozinha e isso me deixava mal, principalmente no recreio” (A050).</p> <p>“Nas viagens quando tem eu tenho medo de ficar sozinha” (A071).</p> <p>“Geralmente no intervalo há uma menina que fica enchendo o meu saco, mesmo que eu não faça NADA, tenho vontade de gritar e várias vezes passo mal por segurar isso, não sei qual o problema comigo (que ela tem). PS: Ela também faz essa pesquisa” (A079).</p>
			<p>“Muitas, resumindo, pessoas falsas, maldosas, sem um pingão de consideração ou respeito por</p>

<p>Dificuldades relacionadas à convivência</p>			<p>outra, comentários ridículos com a intenção de machucar à quem está sendo dirigida” (A080).</p> <p>“As vezes o fato de as vezes me isolar” (A084).</p> <p>“Não, nas aulas às vezes, porque tem uns professores que não gostam de mim” (A091).</p> <p>“Aulas em alguns horários vagos onde o professor não passa alguma atividade, alguns colegas de sala se reúnem, eu consigo que enturmar, mas muitas vezes não me encaixo, como se eu não pertencesse a aquele grupo de pessoas, acontece essa sensação também quando estou no intervalo” (A095).</p> <p>“Eu tenho dificuldade de conversar com os outros” (A099).</p> <p>“Sim, na sala onde estudo há muitas intrigas, separação em grupos, na maioria das vezes não é uma sala muito unida” (A118).</p> <p>“A tia da merenda trabalha sem vontade, e os inspetores são muito grossos (menos o [nome], ele é legal)” (A137).</p> <p>“As vezes me sinto sozinha ou triste” (A148).</p> <p>“Me sinto bem, mais as vezes me sinto sozinha na escola mais sempre estou muito feliz” (A151).</p> <p>“Dificuldade de me aproximar de pessoas que não conheço” (A153).</p> <p>“No intervalo me sinto um pouco desconfortável pois há muitas pessoas desconhecidas” (A166).</p> <p>“As vezes eu tenho dificuldades em me relacionar com amigos na sala de aula ou intervalo” (A167).</p> <p>“Não consigo me adaptar ou fazer amizades, apenas quando alguém vai falar comigo” (A171).</p>
<p>Dificuldades relacionadas a apresentações de trabalho/fala em público</p>	<p>Dificuldade de se expor em público (4)</p>	<p>Referência às dificuldades quando precisam apresentar trabalhos ou falar em público, por exemplo.</p>	<p>“Nas aulas quando tem ‘seminários’ para apresentar na frente de todos fico muito nervosa e ao mesmo tempo com muito medo” (A012).</p> <p>“Tenho dificuldade de ler ou falar em publico” (A083).</p> <p>“Eu tenho algumas dificuldades com apresentações para a turma. Na minha cabeça eu estou sendo julgada por tudo e por todos” (A089).</p>

			<p>“Sim, na parte de apresentações de trabalho, porque eu não me sinto bem apresentando porque eu sou muito tímida e fico muito ansiosa que tem noites que eu não consigo dormir eu passo mal e no fim eu não consigo apresentar” (A093).</p>
Dificuldades relacionadas ao comportamento de outros alunos/colegas	Dificuldades relacionadas ao comportamento de outros alunos/colegas (13)	Referem que se sentem prejudicados e encontram dificuldades relacionadas ao comportamento dos colegas em sala de aula.	<p>“Sim e como eu disse na [questão] 7 é um pouco sobre aquilo [... gostaria que fosse melhor o silêncio da sala de aula, a educação com o próprio aluno e os alunos com os professores]” (A019).</p> <p>“Em aula, como eu já disse, alguns alunos são muito agitados, acaba atrapalhando o rendimento de outros” (A031).</p> <p>“Aulas muitos alunos fazem excesso de barulho assim como em passeio também” (A035)</p> <p>“Muita conversa entre as aulas atrapalha. Quando a professora está explicando me deixa bravo quando não ficam quietos” (A044).</p> <p>“Eu me incomodo um pouco com o comportamento e o barulho de alguns colegas” (A057).</p> <p>“Sim, alguns alunos bagunçam muito e a sala sempre toma punição por isso” (A059).</p> <p>“Sim, na sala de aula os professores não sabem comandar a sala” (A060).</p> <p>“Alguns alunos ficam muito agitados e acabam prejudicando outros nas viagens e em outras atividades” (A068).</p> <p>“As pessoas falam muito alto” (A069).</p> <p>“A bagunça dos alunos” (A086).</p> <p>“A bagunça que os alunos fazem” (A087).</p> <p>“Colegas meio chatos” (A090).</p> <p>“Muitas vezes me estresso com o excesso de barulho criado por colegas de sala, apenas” (A141).</p>
Dificuldades relacionadas à merenda	Dificuldades relacionadas à merenda (6)	Referem dificuldades relacionadas ao horário da merenda ou à merenda em si.	<p>“Dentro da sala de aula o cheiro da cozinha é muito forte, isso acaba incomodando” (A045).</p> <p>“A merenda da escola as vezes deixa a desejar e o cheiro que fica nas salas acaba causando mal estar em muitos alunos. Esse cheiro geralmente dura desde que entramos na sala, às 7:00 hrs, até 10:20 (hora do intervalo)” (A046).</p> <p>“Sobre a merenda, acho que não deveriam servir comida de manhã, as aulas poderiam ter mais</p>

			<p>aulas conversadas ao ar livre, diferentes e não toda aula ficarmos numa sala fechada com alunos e professores gritando, as viagens deveriam existir mais e mais organizadas” (A054).</p> <p>“A merenda deveria ser mais saudável” (A111).</p> <p>“Merenda mais saudável, falta de recurso para professor” (A113).</p> <p>“Poderíamos ter sucos acompanhados por uma refeição deliciosa” (A152).</p>
	Dificuldades de Concentração (4)	Faz referência às dificuldades de atenção e concentração.	<p>“As vezes quando estou pensando em alguma coisa que está me incomodando, eu não me concentro muito nas aulas ou em meus colegas” (A132).</p> <p>“Nas aulas eu me distraio muito fácil e não consigo fazer a lição no dia, também tenho muito sono e acabo dormindo na aula” (A143).</p> <p>“Eu sou Asperger então tenho dificuldade para eu consentrar nas tarefas” (A144).</p> <p>“Sim, uma das minhas dificuldades na sala de aula é não conseguir prestar muita atenção na explicação do professor(a) pois as vezes fico com sono e não consigo ficar muito acordada” (A165).</p>
Outras dificuldades	Outras dificuldades (10)	Referências a dificuldades de diversas ordens	<p>“Em relação as Excursões ‘viagens’ gostaria que a escola tomasse providências e mais cuidado para não perder as autorizações dos alunos. Como no meu caso, perderam minha autorização e disseram que eu não entreguei por isso não pude ir ao passeio” (A066).</p> <p>“Eu acho que quando acontece algo na escola, eles (a diretoria) não são tão corretos. Como por exemplo o garoto que teve coma aucólico, eles deveriam ter punido só os envolvidos, não a escola inteira (manhã)” (A067).</p> <p>“No intervalo não tem algo que eu possa me distrair” (A097).</p> <p>“Não gosto das aulas de geografia e inglês” (A013).</p> <p>“Dificuldade de enxergar” (A109).</p> <p>“Normalmente não saímos muito da escola para excursões ou outra atividade extra escolar” (A127).</p> <p>“Dificuldade racial” (A142).</p> <p>“Nenhuma, na verdade eu acho algumas atitudes muito rígidas (às vezes me sinto presa aqui)”</p>

			(A145). “Tenho dificuldades apenas com visão. Mas não passei em nenhum especialista para saber se preciso de óculos então costumo copiar do caderno de meus colegas” (A159). “Acho que em relação a tudo, nada a falar mesmo” (A170).
Não apresentam qualquer dificuldade	Não apresentam qualquer dificuldade (11)	Não fazem referência a qualquer dificuldade.	“Não encontro nem uma dificuldade” (A017). “Não há nenhuma dificuldade” (A018). “Na verdade não há muitas ‘dificuldades’” (A028). “Não tenho nenhuma dificuldade” (A29). “Nunca tive nenhuma dificuldade em relação a essas coisas” (A076). “Não, pois não sei se tenho” (A081). “Não tenho nem uma” (A102). “Não sinto dificuldade nenhuma” (A110). “Não sinto dificuldades” (A117). “Não tenho dificuldades” (A150). “Não tenho dificuldades” (A162).
	Aspectos positivos da escola (2)	Comentários que não tratam de dificuldades, mas sobre aspectos positivos da escola.	Sim, eu gosto da escola porque ela ocupa minha cabeça e não me faz ficar pensando em coisas mal” (A002). “As aulas às vezes são legais, intervalo é legal porque fico com os meus amigos de outra sala, a merenda é muito boa, viagens são bem legais” (A007).

Bloco 1 – Ajudas (QUESTÃO 9) – 56 respostas

Categoria Inicial	Categoria final	Conceito Norteador	Comentários dos adolescentes
Amigos	Amigos (21)	Faz referência aos amigos quando pensa em alguma ajuda que recebe na escola	<p>“Não é bem uma ajuda, mas conversar com meus amigos é bom e poucas vezes dá tempo de fazer isso” (A001).</p> <p>“Eu tento ficar com os meus amigos nesses horários” [referiu na questão anterior que não gosta da hora da merenda porque não é respeitada pelos colegas] (A003).</p> <p>“Minhas amigas não me deixam sozinha” (A009).</p> <p>“Que a minha melhor amiga esteja comigo” (A013).</p> <p>“Os forte laços entre eu e meus amigos” (A014).</p> <p>“Minhas amigas me ajudam bastante quando é semana de provas” (A037).</p> <p>“Não. Mas prefiro estar com os amigos” (A069).</p> <p>“A unica coisa que é meio que uma ajuda são os meus amigos pois converso muito com eles e isso ajuda a passar o tempo mais rapido e me sinto muito melhor quando estou com eles” (A076).</p> <p>“Sim tenho amigas e amigos muito bons que me ajudam” (A081).</p> <p>“Minhas amigas e a música” (A098).</p> <p>“Sim, minha amiga sempre me ajuda antes de começar a prova” (A103).</p> <p>“Meus amigos, a gente briga bastante e temos vários momentos ruins, mas sei que posso contar com eles quando preciso. E eles comigo!!” (A104).</p> <p>“Os meus colegas e parentes que sempre me apoiam” (A128).</p> <p>“Bom, no período de troca de sala, sobe desce escada, nesse e em outros períodos como na entrada meus amigos me auxiliam no carregamento da mochila” (A133).</p> <p>“Uma ajuda que eu recebi e recebo até hoje é dos meus amigos que sempre me incluíram” (A134).</p> <p>“Meus amigos me ajudam bastante quando estou mal ou com receio de alguma coisa” (A138).</p> <p>“Meus amigos estão sempre lá, mas quando não estão me sinto sozinho” (A157).</p> <p>“Eu tenho grande ‘apoio’ dos meus amigos, sei que sempre posso contar com alguns deles”</p>

			(A160). “Amigos” (A161). “Meus amigos sempre me ajudam em tudo que eu preciso” (A162). “Sim, minhas amigas, pois sempre ficamos juntas” (A165).
Tentativas individuais	Tentativas individuais (12)	Refere coisas que tenta fazer sozinho para conseguir dar conta das situações incômodas ou desconfortáveis.	<p>“Eu tento focar no que eu to fazendo, mesmo que isso seja conversando e bagunçando” (A002).</p> <p>“Eu mexo bastante no celular durante viagem, mas em outras situações eu só fico conversando” (A010).</p> <p>“No intervalo jogo vôlei, gosto bastante” (A029).</p> <p>“Para melhorar nas notas vou nos estudos avançados de Português que está me ajudando bastante” (A037).</p> <p>“Quando não me sinto bem em alguns desses momentos, procuro um canto para ficar quieta e até chorar algumas vezes” (A043).</p> <p>“Escutar musica me acalma bastante quando estou com a ansiedade atacada” (A044).</p> <p>“Eu faço psicoterapia e isso me ajuda muito” (A050).</p> <p>“Silêncio...” (A066).</p> <p>“Pensar em coisas positivas e focar naquilo que eu realmente quero seguir com foco, objetivos e metas” (A068).</p> <p>“Ajuda mesmo só encontro em mim, pois não tenho coragem de falar com os meus pais (no caso minha mãe que é quem eu realmente gostaria de conversar)” (A079).</p> <p>“Desenhar” (A099).</p> <p>“Geralmente as pessoas vem falar comigo, portanto não me sinto muito sozinha, mas se isso não acontece e começo a ler algum livro para me distrair” (A171).</p>
Professores	Recebe ajuda dos professores, dos pais ou de um adulto (6)	Referem procurar um adulto de confiança para conversar, em especial os professores ou os pais.	<p>Quando eu não entendo algo eu procuro ajuda dos professores ou das pessoas que entenderam” (A007).</p> <p>“As vezes conversar com professores ou amigos” (A018).</p> <p>“Conversas com os professores” (A025).</p>

<p>Conversa com adultos</p>			<p>“Algum adulto para poder conversar” (A105).</p> <p>“Meus pais” (A120).</p> <p>“A motivação que o professor nos da (quase nunca), me ajuda bastante” (A137).</p>
<p>Dificuldades</p>	<p>Apontam dificuldades (2)</p>	<p>Abordam questões relacionadas às dificuldades encontradas ao invés das ajudas recebidas.</p>	<p>“Eu vou ser completamente sincera eu odeio as pessoas, algumas eu tenho medo, vergonha. É como se eu me sentisse desconfortável a única pessoa que me sinto bem quando estou perto é a [nome da amiga]” (A082).</p> <p>“Eu sou difícil de fazer amizades. Tenho vergonha na maioria das vezes” (A170).</p>
<p>Sugestões</p>	<p>Apresentam Sugestões (13)</p>	<p>Faz sugestões sobre como as coisas poderiam ser melhores na escola.</p>	<p>“Ter mais excursões de passeios, mais como eu disse agente não tem por conta do comportamento em sala de aula e fora da sala também” (A019).</p> <p>“Armários na escola seria bom para facilitar em levar todos os livros (que tem no dia) na bolsa” (A028).</p> <p>“Parar de cobrar, viagem cara, a APM pede colaboração, mais por exemplo na minha sala de aula tem 4 lâmpadas queimadas o banheiro tem faz tempo um vaso sem consertar” (A038).</p> <p>“O intervalo poderia ter um pouco mais de duração, pois é só das 10:20 às 10:40. Muitas vezes a fila da merenda é enorme, e acabamos perdendo tempo e ficamos com pouco tempo para merenda” (A045).</p> <p>“Professores poderiam ser mais compreensivos, por que nem todo mundo consegue não levar os problemas para sala de aula” (A048).</p> <p>“Os alunos deveriam ter mais respeito sob a escola” (A087).</p> <p>“Queria comentar sobre os professores, que eles possam ser mais passivo, entender mais o aluno, porque ninguém sabe o que a pessoa passa em sua casa e etc.” (A096).</p> <p>“Eu acho que poderia ter ar condicionado nas salas mas ok” (A101).</p> <p>“Empatia” (A115).</p> <p>“Sim. A tecnologia deveria ser mais presente nas salas de aula, porém de maneira rígida” (A118).</p> <p>“Seria bom se algumas aulas fossem fora da sala” (A119).</p> <p>“Acho importante sempre ter alguém do lado, em aulas para poder debater e compartilhar ideias</p>

			<p>com outra pessoa, intervalos e hora de merenda é sempre bom ter alguém por perto, mas ficar sozinho é muito bom também” (A132).</p> <p>“Alguma forma de para o preconceito” (A142).</p>
	<p>Outros (2)</p>	<p>Comentários que não se encaixam em nenhuma categoria</p>	<p>“Um abraço, eu odeio abraços mas me sinto tão bem e segura quando recebo um de uma pessoa inesperada” (A080).</p> <p>“Nunca pensei nisso, então não gostaria de comentar sobre” (A092).</p>

Bloco 2 – Dificuldades (QUESTÃO 18) – 77 respostas

Categoria Inicial	Categoria final	Conceito Norteador	Comentários dos adolescentes
<p>Dificuldades relacionadas à aprendizagem e compreensão do conteúdo</p>	<p>Dificuldades de aprendizagem (23)</p>	<p>Refere dificuldades de aprendizagem e questões relacionada à apreensão do conteúdo e processos de aprendizagem.</p>	<p>“As vezes de não entender algo” (A006).</p> <p>“Às vezes eu não entendo muito. Às vezes parece que a professora está falando em um lugar na sala e parece que eu simplesmente vou para outro lugar, tipo outro planeta e não escuto ela” (A007).</p> <p>“Sim, falar em inglês” (A013).</p> <p>“Tenho muita dificuldade de aprender a matéria, e me distraio muito facil quando os professores estão explicando, e principalmente que tenho dificuldade de estudar sozinha, por tanto estudo com minhas amigas” (A037).</p> <p>“Aula de matematica e aula de portugues que eu tenho um pouco de dificuldade mas eu consigo acompanhar” (A040).</p> <p>“Somente na de Educação Física que o professor despreza nós” (A045).</p> <p>“As vezes eu não entendo a matéria e tenho vergonha de perguntar novamente” (A052).</p>
<p>Dificuldades relacionas a matérias específicas</p>			<p>“Minhas dificuldades são bastante em português, o que eu acho importante é o contexto, que muitas das vezes não consigo compreender” (A066).</p> <p>“Sono e dificuldade em compreender algumas matérias” (A068).</p> <p>“Não entendo nada de Matemática” (A079).</p> <p>“Nas aulas de matemática e ciências eu tenho dificuldade, eu sou um pouco lerda às vezes e não entendo as explicações e me sinto mal por não ‘poder’ pedir ao professor que explique de novo, sinto que ao fazer isso estou atrapalhando a aula e incomodando as pessoas” (A080).</p> <p>“Que por mais que eu preste atenção nas aulas, eu ainda não consigo entender muita coisa” (A089).</p> <p>“Em aprender, sou lerda e esqueço muito rápido as coisas” (A098).</p> <p>“Aprender, eu sou bem lerda” (A099).</p> <p>“Sim, inglês e matemática” (A103).</p> <p>“Não consigo entender certas explicações” (A105).</p>

			<p>“Em algumas aulas eu não entendo muito a matéria, então eu fico com dificuldade” (A106).</p> <p>“Na aula de matemática porque eu não entendo muita coisa” (A108).</p> <p>“Tenho dificuldade com as aulas de matemática” (A120).</p> <p>“Tenho dificuldade em aprender o novo grau de matemática” (A135).</p> <p>“Muitas vezes tenho dificuldade para entender matemática e ciências (muitos assuntos abordados)” (A161).</p> <p>“Tenho dificuldades para aprender matemática” (A162).</p> <p>“Eu tenho dificuldade em fazer as aulas de Ed. Física” (A163).</p>
Dificuldades relacionadas a questões emocionais	Dificuldades relacionadas a questões emocionais e relacionais (8)	Referem dificuldades de cunho emocional e das relações a partir de suas percepções.	<p>“Eu sinto muita dificuldade em me aproximar com alguns professores e colegas, pela minha vergonha” (A020).</p> <p>“Tenho dificuldade em trabalhar com uma amiga, mas ele sempre entra no meu grupo e isso me deixa desconfortável” (A022).</p> <p>“Tem algumas aulas que eu não gosto muito, as vezes me sinto isolada” (A084).</p> <p>“As pessoas interagirem comigo” (A088).</p> <p>“Meu coração acelera” (A091).</p> <p>“Me inturmar com os meus colegas porque as vezes eles conversam de uma coisa que eu não sei e fico de fora” (A134).</p> <p>“Normalmente eu procrastino muito porquê as tarefas de casa me dão ansiedade” (A157).</p> <p>“Vergonha de falar em público!” (A170).</p>
Dificuldades relacionadas aos	Dificuldades relacionadas aos	Referência às dificuldades de realizar	<p>“Na minha sala temos um grupo de amigos bem grande, e sempre quando tem trabalhos ou lições em grupos ou duplas nunca da certo, sempre falta alguém e na maioria das vezes sou</p>

trabalhos em grupo	trabalhos em grupo (6)	trabalhos em grupos por diversas questões.	<p>eu” (A023).</p> <p>“Eu não gosto muito de trabalhos em grupo, tenho dificuldade para realizar tarefas desse tipo” (A024).</p> <p>“Encontro dificuldades em trabalhos em grupo, pois acabo perdendo a paciência com algum integrante e gostaria que fosse diferente” (A040).</p> <p>“Sim, normalmente tenho dificuldade em trabalhos em grupos” (A077).</p> <p>“Sim. As vezes eu sou excluído dos grupos de trabalho, duplas etc” (A167).</p> <p>“Não me sinto confortável quando preciso fazer trabalho em grupo, principalmente quando eu não conheço ninguém” (A171).</p>
Dificuldades relacionadas ao barulho dos colegas em sala de aula	Dificuldades relacionadas ao barulho dos colegas em sala de aula (9)	Referência ao barulho que os colegas fazem na sala durante as aulas.	<p>“Sim, minha sala é muito barulhenta e isso atrapalha os professores” (A002).</p> <p>“O barulho da minha sala muitas vezes me atrapalha durante as aulas” (A003).</p> <p>“Muito barulho, é difícil se concentrar” (A010).</p> <p>“Sim de o barulho e o desrespeito com os professores” (A018).</p> <p>“Um pouco de dificuldade de concentração, muito barulho me atrapalha um pouco” (A031).</p> <p>“Como eu disse antes, minha sala é muito barulhenta e isso acaba atrapalhando” (A057).</p> <p>“[...] e o barulho (A152).</p>
Dificuldades relacionadas aos professores	Dificuldades relacionadas aos professores (10)	Referência a dificuldades que fazem relação com os professores, sejam questões pessoais ou relacionadas à metodologia de ensino.	<p>“As vezes há professores que não explicam detalhadamente e eu acabo não entendendo os assuntos” (A058).</p> <p>“Ouvir a professora” (A060).</p> <p>“[...] a dificuldade em ‘ouvir e ficar calada’, sempre tenho vontade de responder professores quando me acusam de algo que não fiz ou quando me dão bronca desnecessária” (A068).</p> <p>“Alguns professores não ensinam de forma correta” (A075).</p> <p>“Eu não entendo o jeito que alguns professores explicam, e muitas vezes eles passam muita coisa para entregar em uma aula ou algo do tipo, e nem sempre damos conta do tempo” (A087).</p>

			<p>“Sim, muitas vezes professores falam com você de um jeito que você não gosta, e isso pode atrapalhar no aprendizado” (A096).</p> <p>“Tenho algumas dificuldades quando a professora escolhe os colegas em trabalho” (A138).</p> <p>“Sim, o formato de aprendizagem antigo dos professores mais antigos” (A150).</p> <p>“Não ser grosso quando os professores querem cuidar demais da minha vida e que no caso sempre falam coisas que não sabem e não devem dizer naquele momento” (A158).</p> <p>“Quando a professora escolhe o grupo para fazer trabalho, eu me incomodo com isso” (A168).</p>
Dificuldades relacionadas à atenção/concentração	Dificuldades relacionadas à atenção/concentração (9)	Referência às dificuldades de prestar atenção e se concentrar nas atividades escolares.	<p>“Eu tenho dificuldade de presta a atenção e dificuldade de entender” (A093).</p> <p>“Eu sou muito distraída e agitada (por conta do TDAH), e isso me atrapalha” (A128).</p> <p>“Às vezes alguma distração na hora da aula atrapalha o pensar, mas nada que prejudique tanto” (A132).</p> <p>“Dormir na aula e distração” (A143).</p> <p>“Esta na questão 8” [Eu sou Asperger então tenho dificuldade para eu consentrar nas tarefas] (A144).</p> <p>“As vezes perco a concentração” (A148).</p> <p>“Falta de atenção e concentração” (A151).</p> <p>“Me concentrar” (A152).</p> <p>“Sim, eu preciso prestar mais atenção na explicação do professor(a)” (A165).</p>
Outras dificuldades	Outras dificuldades (7)	Referências a dificuldades de diversas ordens.	<p>“Não poder andar na sala de aula ou não poder escutar musica” (A044).</p> <p>“Não. Se não entendo pergunto até entender. Como inglês, ciencias, etc” (A069).</p> <p>“Uma dificuldade que eu encontro é as vezes ter muita lição e eu ficar sobrecarregado, mas isso é normal pois é o dever dos professores passar lição” (A076).</p>

			<p>“Dificuldade de enxergar” (A109).</p> <p>“Falta de colaboração dos alunos” (A113).</p> <p>“Apenas tenho uma visão meio prejudicada” (A159).</p> <p>“Muitas vezes acabo cobrando muito de mim mesma e não consigo/aceito que não entendi alguma coisa” (A160).</p>
Sugestões	Sugestões (3)	Faz sugestões sobre como as coisas poderiam ser melhores na escola	<p>“Os professores deveriam marcar trabalhos e provas em datas diferentes, pois é muita pressão para nós tudo em uma semana ou em um dia” (A054).</p> <p>“Os professores deveriam ter mais empatia” (A111).</p> <p>“Os professores deveriam ter mais empatia” (A114).</p>
Não apresenta dificuldades	Não apresenta dificuldades (2)	Não referem qualquer dificuldade nas questões abordadas	<p>“Não vejo dificuldades” (A018).</p> <p>“Não, eu não tenho dificuldades” (A021).</p>

Bloco 2 – Ajudas (QUESTÃO 17) – 53 respostas

Categoria Inicial	Categoria final	Conceito Norteador	Comentários dos adolescentes
Amigos	Amigos (12)	Faz referência aos amigos quando pensa em algum tipo de ajuda.	<p>“Sim, ficar com minhas amigas” (A002).</p> <p>“Meus amigos me ajudam bastante” (A003).</p> <p>“Pedir a ajuda de amigos ou tirar dúvida com os professores” (A018).</p> <p>“Eu sinto muita vergonha em perguntar assuntos da tarefa para os meus professores, então a ajuda dos meus amigos são muito importantes” (A020).</p> <p>“Temos um grupo de Whatsapp. Por lá estudamos para provas, passamos lição para quem faltou, e também existe uma interação maior” (A069).</p> <p>“Sim, meus colegas me ajudam” (A081).</p> <p>“Meus amigos, porque quando eu tenho alguma dificuldade na matéria eu peço ajuda para eles” (A086).</p> <p>“Meus amigos, eu gosto de fazer lições com eles, assim o assunto flui melhor e fica mais agradável” (A087).</p> <p>“Minhas amigas” (A098).</p> <p>“Sim, meus amigos” (A103).</p> <p>“Sempre, quando estou com dificuldades, recebo a ajuda de amigos e dos professores” (A160).</p> <p>“Meus amigos” (A104).</p>
Família	Família (4)	Refere ajuda da família em situações relacionadas à escola.	<p>“O meu padrasto me ajuda bastante nas tarefas de casa e ele me ensina a fazer” (A007).</p> <p>“A minha família me ajuda bastante com as tarefas” (A089).</p> <p>“Minha família me ajuda bastante” (A093).</p> <p>“Meu pai me ajuda muuito em estudar para provas, sou muito grata” (A104).</p>
Professores	Professores	Destaca ajuda	<p>“O auxílio dos professores é muito importante” (A029).</p>

	(9)	relacionada aos professores, seja de cunho pessoal ou didático.	<p>“Os professores sempre auxiliam a gente e nos acalmam, me sinto segura com eles” (A050).</p> <p>“Os professores e até mesmo meus amigos me ajudam muito quando tenho alguma duvida” (A079).</p> <p>“Explicação” (A090).</p> <p>“Explicações e aulas práticas ajudam muito” (A096).</p> <p>“Os professores nos ajudar melhor com nossas dúvidas” (A116).</p> <p>“Meus professores que são bem compreensivos e tentam sempre deixar as coisas confortáveis” (A128).</p> <p>“Os professores e algumas pessoas que me ajudam” (A134).</p> <p>“Sim, em algumas matérias eu peço ajuda e explicação dos professores ou também peço uma ajuda de uma das minhas amigas que entendeu” (A165).</p>
Silêncio	Silêncio em sala de aula (4)	Referem o silêncio dos colegas em sala de aula como ponto importante.	<p>“Silêncio e concentração” (A017).</p> <p>“Sim, porque nem toda vez que agente vai perguntar alguma coisa para professora não dá para entender por conta do barulho” (A019).</p> <p>“Pra mim, o silêncio é bastante importante, não consigo me concentrar com barulho” (A024).</p> <p>“Acho que a melhor ajuda que um aluno poderia receber é "Silêncio, dedicação" aos estudos” (A066).</p>
Tentativas individuais	Tentativas individuais (4)	Refere coisas que tenta fazer sozinho para conseguir dar conta das situações incômodas ou desconfortáveis.	<p>“Sempre procuro escutar uma música para que eu não me perca ou não pense em bobagens” (A043).</p> <p>“Andar, escutar musica, conversar com os amigos” (A044).</p> <p>“Me concentrar” (A120).</p> <p>“Sim, preciso prestar mais atenção nas aulas, preciso de ajuda apenas com isso, e preciso parar de conversar” (A151).</p>
Dificuldades apontadas	Dificuldades apontadas	Abordam questões relacionadas às	<p>“Ficaria mais fácil para mim ir nos reforços mas tenho vergonha de ir sozinha. E acho que ia ser mais fácil se os professores pegassem mais no meu pé ou ajudar mais os que tem mais dificuldades, pois tenho vergonha de pedir ajuda” (A037).</p>

	(4)	dificuldades encontradas ao invés das ajudas recebidas.	<p>“Acho que matemática é a que eu mais tenho dificuldades” (A067).</p> <p>“Não tenho muita ajuda” (A135).</p> <p>“Dificuldade em Matematica” (A164).</p>
Outros comentários	Outros comentários (6)	Comentários de outras ordens que não se encaixam nas categorias.	<p>“Não consigo me concentrar direito” (A070).</p> <p>“Pesquisas e inspirações para títulos” (A099).</p> <p>“Ajuda em matemática” (A130).</p> <p>“Gosto muito de estudar, fazer trabalhos em grupo e etc, porque eu acho que ajuda no aprendizado meu e dos meus colegas” (A132).</p> <p>“Amo aulas práticas, especialmente as de músicas, porém, odeio quando o gênero é funk” (A152).</p> <p>“Auxílio maior de professores e amigos” (A161).</p>
Sugestões	Sugestões (10)	Faz sugestões sobre como as coisas poderiam ser melhores na escola	<p>“Acho que alguns professores podiam dar mais atenção à alguns alunos” (A006).</p> <p>“Eu acho que durante as aulas de Educação Física os professores poderiam ser menos rígidos já que a gente está aprendendo diferentes esportes” (A056).</p> <p>“Talvez algo que ajudasse a manter a sala sem gritaria facilitaria mais a compreensão da matéria e as aulas seriam mais legais e produtivas” (A057).</p> <p>“Ajuda? Eu não necessariamente preciso de ajuda assim, mas se for ver ao todo em sala, poderia ter algum ajudante que pudesse ajudar tanto nós alunos, nos explicando, como os professores” (A092).</p> <p>“Olha eu não tomo café mas seria legal servir um suquinho de maracujá ou toddynho” (A101).</p> <p>“Utilização de celular para complemento de aula” (A109).</p> <p>“Usar o celular para conteúdos didáticos para complemento de aula” (A112).</p> <p>“Aula mais dinâmica, menos na estrutura padrão de uma escola tradicional” (A113).</p> <p>“Em relação as provas, acho que a escola deveria fazer projetos de plantão de dúvidas e afins” (A137).</p> <p>“Eu gostaria muito que a escola insentivasse mais aulas praticas, em artes principalmente” (A141).</p>

Bloco 3 – Dificuldades em se sentir pertencente (QUESTÃO 22) – 77 respostas

Categoria Inicial	Categoria final	Conceito Norteador	Comentários dos adolescentes
Atividades/ Professores/ Funcionários	Dificuldades na relação com os professores e/ou funcionários (11)	Referências aos professores e/ou funcionários da escola justificando a dificuldade de pertencer.	<p>“Alguns professores” (A006).</p> <p>“Todas as aulas e os espetores” (A013).</p> <p>“Quando professores tratam a gente com diferença” (A045).</p> <p>“Quando os funcionários tratam outros alunos com diferença” (A046).</p> <p>“Sim, os professores” (A067).</p> <p>“Falta de respeito de alguns funcionários” (A070).</p> <p>“Sim, a diretora não pede opinião sobre assuntos” (A090).</p> <p>“Não tenho muito contato com a secretaria...” (A096).</p> <p>“Professores constantemente te diminuindo com o ‘poder’ que tem” (A113).</p> <p>“Quando não posso dar a opinião em determinadas situações, ou quando a diretoria não leva em consideração sugestões minhas e de meus colegas” (A132).</p> <p>“Sim, acho que o fato de não ter espaço de fala, fala algo para diretores que até ela sabe que é verdade e mesmo assim da a moral para a professora” (A142).</p>

<p>Colegas/ Atitudes de colegas</p>	<p>Dificuldades na relação com os colegas (25)</p>	<p>Referências aos colegas e/ou suas atitudes na justificativa pela dificuldade de pertencer.</p>	<p>“Sim, me sinto deslocada as vezes, as vezes acho que ninguém gosta de mim e que estou incomodando as pessoas ao meu redor” (A003).</p> <p>“As vezes a socialização com os meus amigos” (A023).</p> <p>“Sim. às vezes a minha timidez me atrapalha em socializar e ter vontade de vir à escola prestar algo por ela” (A025).</p> <p>“A falta de amigos” (A047).</p> <p>“Antes me excluíam de varias coisas assim que entrei para a escola, mas com o tempo fui me encaixando” (A050).</p> <p>“Quando eu to sozinha, parece que não era pra mim estar ali” (A071).</p> <p>“Os alunos (meus colegas)” (A079).</p> <p>“As pessoas em si” (A080).</p> <p>“Às vezes as pessoas não gostam de mim, da minha personalidade e do meu tipo de vida, mas tudo bem ninguém é obrigado a gostar de mim” (A086).</p> <p>“Muitas vezes o estilo de vida da pessoa não bate com o meu, a desigualdade quanto a relação financeira, etc. e algumas se sentem mal perto de mim, como se tivesse inveja ou algo do tipo” (A087).</p> <p>“A falta de interação das pessoas comigo” (A088).</p> <p>“As vezes exclusão” (A101).</p>
-------------------------------------	---	---	--

<p>Isolamento, solidão, se sente deslocado...</p>			<p>“Algumas pessoas” (A111).</p> <p>“As pessoas toxicas” (A114).</p> <p>“Sim, conhecer pouca gente da escola” (A116).</p> <p>“Parece que a maioria não gosta de mim” (A125).</p> <p>“Algumas pessoas dos outros anos” (A138).</p> <p>“Muitas vezes me sinto sozinha e como se não fizesse diferença” (A139).</p> <p>“Sim, as pessoas na maioria das vezes me irritam pois são desnecessárias” (A147).</p> <p>“O comportamento de algumas pessoas. Na maioria das vezes me irrita” (A149).</p> <p>“As pessoas, a maioria é bem chata. Tipo muito, muita falsidade” (A152).</p> <p>“Algumas amigas. Por mais que pareça ser algo tolo, me sinto muito mal em relação a isso. Quando eu tinha uns 9/10 anos eu fui ‘isolada’ por meus ‘amigos’. Desculpei-os, na verdade 1 pessoa foi resultante de todo isolamento. Mas parece que nada mudou... Porém agora tenho amigos(as), mesmo ela me abalando ainda” (A161).</p> <p>“Sim, quando eu não participo da aula ou quando eu não converso com ninguém e fico sozinha” (A165).</p> <p>“Sim. Porque as vezes ninguem percebe que eu estou lá como se eu não fizesse falta” (A167).</p> <p>“Sim. A minha dificuldade de amizades novas” (A170).</p>
	<p>Bullying (8)</p>	<p>Referências ao bullying ou a situações que remetem ao mesmo</p>	<p>“Sim, eu sofro bullying por alguns” (A033).</p> <p>“O bullying” (A034).</p> <p>“Alunos me julgando, me sinto inútil, mas não dou muita atenção pra isso agora. Na maioria das vezes sou vista como briguenta e durona, não sou nada disso, e quem fala essas coisas vem na intenção de provocar” (A066).</p> <p>“Sim, angústia e autoestima baixa. Alguns alunos gostam de colocar o próximo para baixo, não me</p>

			<p>afeta muito, mas gostaria que isso melhorasse um pouco, pois muitas pessoas são sensíveis para essas situações. E a falta de paciência com alguns alunos” (A068).</p> <p>“As pessoas que não tem empatia, compreensão e acha que sabe de tudo e não vê que aquilo que fez, ou algo, esteja deixando alguém mal” (A092).</p> <p>“Sim, algumas pessoas com atitudes ridículas e desnecessárias” (A146).</p> <p>“As pessoas, comentários maldosos” (A148).</p> <p>“Os comentários que as pessoas fazem na escola” (A151).</p>
Questões “pessoais”	Questões “pessoais” (20)	Referências a questões do próprio adolescente.	<p>“Eu sou meio nova aqui” (A009).</p> <p>“Não, mas esse ano eu me senti chateada, pois fui representante de sala durante 3 anos seguidos e esse ano, infelizmente, não consegui ser” (A022).</p> <p>“Não, é que as vezes eu gosto de ficar um pouco sozinho mais me sinto parte da escola quando estou com meus amigos” (A076).</p> <p>“Baixa auto-estima” (A082).</p> <p>“Minha timidez e meu estilo” (A083).</p> <p>“Eu sou muito tímida, então é muito difícil eu me encaixar totalmente” (A089).</p> <p>“Eu mesma” (A091).</p> <p>“O fato de eu nunca querer entrar nessa escola e a minha timidez atrapalha na parte de fazer amizade” (A093).</p> <p>“Minha timidez” (A094).</p> <p>“Timidez” (A109).</p> <p>“Faz apenas 3 anos que estou aqui” (A117).</p> <p>“Sim. As vezes eu me sinto um pouco sozinho mesmo tendo amigas” (A124).</p> <p>“Minha timidez e falta de tempo, como também minha família” (A128).</p> <p>“É porque eu quase não conheço ninguém fora as pessoas da minha sala e me inturmar mais com</p>

			<p>meus colegas de sala” (A134).</p> <p>“Só a vontade de não estar na escola” (A144).</p> <p>“Tudo, horario, pessoas” (A145).</p> <p>“A dificuldade de comunicação” (A157).</p> <p>“Talvez o fato de ter amigos somente na sala” (A160).</p> <p>“Só um pouco pelo fato de eu não estar desde o 1º ano aqui” (A162).</p> <p>“As vezes, quando eu não estudo, as vezes não presto atenção na aula essas coisas” (A168).</p>
Outros motivos	Outros motivos (11)	Refere diversos motivos, de cunho pessoal e institucional.	<p>“Sim, depois que você faz alguma coisa errada e vai para diretoria, você sempre vai estar marcada e os funcionários vão prestar mais atenção em você e que as suspensões são muito injustas” (A002).</p> <p>“Hierarquia escolar” (A035).</p> <p>“As matérias, pois não consigo estar no mesmo nível que minhas amigas das notas, pois não são tão inteligente que elas, e tem vezes que parece que não me encaixo na escola por conta do meu boletim, e tipo essa escola é empenhada por conta das notas” (A037).</p> <p>“Algumas atividades escolares” (A044).</p> <p>“A falta de liberdade” (A054).</p> <p>“Fazerem coisas que mudariam o nosso dia-a-dia sem votação, opiniões, etc. Já fui representante de sala e eram ótimas as reuniões, mas não tem mais” (A069).</p> <p>“Tudo” (A098).</p> <p>“Sim, tudo” (A099).</p> <p>“Sim, a pressão que é colocada em cima de nós” (A104).</p> <p>“Não. As notas, dificuldades...” (A115).</p> <p>“Sim, várias coisas, mas principalmente quando não reconhecem meu esforço e dedicação, mas no geral não gosto de estudar aqui e na primeira oportunidade de sair eu saio” (A137).</p>

Me sinto pertencente	Me sinto pertencente (2)	Não refere dificuldades quanto ao pertencimento escolar.	“Nunca tive a sensação de não pertencimento a escola” (A043). “Não, a escola (todos nela) me receberam muito bem” (A159).
----------------------	---------------------------------	--	--

Bloco 3 – Ajuda para se sentir pertencente (QUESTÃO 20) – 121 respostas

Categoria Inicial	Categoria final	Conceito Norteador	Comentários dos adolescentes
Relação com colegas, professores e funcionários	Relação de respeito com colegas, professores e funcionários (26)	Faz referência aos relacionamentos interpessoais do adolescente na escola.	<p>“Sou bem tratada pelas pessoas” (A001).</p> <p>“O fato que eu estou a 8 anos nessa escola e conheço quase todos os funcionários” (A002).</p> <p>“Interações com outros estudantes e bom acolhimento de inspetores e professores” (A011).</p> <p>“Sim, os amigos, os inspetores, os professores, principalmente a [nome da professora], professora de história, tudo em geral” (A014).</p> <p>“Me dou bem com os colegas, professores e funcionários” (A017).</p> <p>“Ter um contato muito próximo com a equipe gestora e fazer coisas na escola fora do período” (A018).</p> <p>“Sim, o amor por cada pessoa querida nesse lugar, pessoas que adora você isso mostra que a escola não só é pra vim estudar mais dar risada” (A019).</p> <p>“Os meus amigos e amigas são legais, os professores sempre sorridentes e pacientes, os inspetores de alunos são muitos fofos e legais, até a diretora e a vice-diretora tem orgulho de ter alunos bons” (A021).</p> <p>“Professores e o carinho deles, inspetores também, essa escola sempre teve um significado grande pra mim, pois estou há 9 anos nela. E meus amigos que sempre estiveram comigo, mas não tanto ultimamente” (A023).</p> <p>“Sim, a inclusão” (A048).</p> <p>“Sim, os professores e funcionários” (A052).</p> <p>“Respeito pelos alunos” (A053).</p> <p>“Me socializar com todos” (A065).</p> <p>“Compreensão dos professores e inspetores” (A070).</p> <p>“Sim, os amigos e professores” (A078).</p> <p>“Amigos e professores que conversem” (A112).</p> <p>“Sim. As pessoas nela” (A122).</p>

			<p>“Normalmente me interajo com todos, isso me ajuda muito” (A127).</p> <p>“Os amigos que fiz aqui, as risadas de piada que eu faço e as pessoas em si que são legais comigo” (A129).</p> <p>“Sim, acho que o carinho dos funcionários comigo (equipe gestora, professores, inspetores)” (A133).</p> <p>“[...] e ter apoio tanto de colegas quanto professores” (A139).</p> <p>“Alguns professores que são legais e meus amigos que me fazem muito bem” (A151).</p> <p>“Sim, como as relações que construí em torno de todos os anos com os professores e meus colegas” (A154).</p> <p>“Sim. O aprendizado, respeito, interação com as pessoas, funcionários, alunos, etc.” (A161).</p> <p>“Meus amigos e professores me ajudam bastante” (A166).</p> <p>“A interação entre eu com os meus amigos e professores” (A171).</p>
Amigos/Colegas	Amigos/Colegas (40)	Refere os amigos ou colegas como fundamentais para o sentimento de pertença escolar.	<p>“Os meus amigos” (A003).</p> <p>“Meus amigos, eu acho” (A006).</p> <p>“Minhas amigas” (A009).</p> <p>“Sim, meus amigos” (A012).</p> <p>“Estar com meus amigos ajuda bastante” (A026).</p> <p>“Estar perto dos meus amigos me ajuda bastante” (A027).</p> <p>“Minhas amigas em primeiro lugar, pois elas que me ajudaram a se abrir mais na escola, tirar minha timidez na escola, e principalmente que me acolheram quando estava só” (A037).</p> <p>“Sim meus amigos” (A054).</p> <p>“Meus amigos” (A055).</p> <p>“Quando há interações entre salas (quando eu encontro alguns amigos)” (A057).</p> <p>“Meus amigos” (A060).</p>

			<p>“Sim, meus amigos” (A061).</p> <p>“Sim, meus amigos e o desejo de estudar para me dar bem no futuro e ter uma vida boa” (A068).</p> <p>“Meus amigos” (A071).</p> <p>“Sim, meus amigos” (A076).</p> <p>“Sim, minha melhor amiga [nome da amiga]. Fazer parte da escola pra mim não é um objetivo e sim uma chance horrível (se me entende)” (A082).</p> <p>“Meus amigos(a), pois assim eu converso bastante” (A085).</p> <p>“Meus amigos” (A086).</p> <p>“Meus amigos” (A087).</p> <p>“Meus colegas” (A092).</p> <p>“Meus amigos/a” (A101).</p> <p>“Sim, meus verdadeiros amigos” (A103).</p> <p>“Meus amigos” (A104).</p> <p>“Os meus amigos” (A108).</p> <p>“Amizades que eu tenho na escola” (A109).</p> <p>“Meus amigos” (A110).</p> <p>“Amigos” (A113).</p> <p>“Sim, meus amigos” (A116).</p> <p>“Amigos” (A117).</p> <p>“Meus amigos” (A119).</p> <p>“Sim. Os meus amigos” (A124).</p> <p>“Só a minha amiga, mas as vezes ela não vê que eu estou super mal” (A125)</p>
--	--	--	---

			<p>“Minhas amigas(os)” (A136).</p> <p>“Meus colegas de classe” (A138).</p> <p>“Meus amigos” (A143).</p> <p>“Meus amigos, sempre me animam” (A148).</p> <p>“Meus amigos, minhas músicas...” (A152).</p> <p>“Meus amigos, porque me sinto mais confortável com eles” (A159).</p> <p>“Os meus amigos, porque me sinto em casa com eles” (A162).</p> <p>“Meus amigos” (A163).</p>
Professores	Professores (7)	Refere os professores como fundamentais para o sentimento de pertença escolar.	<p>“[...] e tenho uma ótima relação com todos os funcionários, principalmente professores” (A031).</p> <p>“O acolhimento dos professores é essencial, super importante” (A045).</p> <p>“[...] nunca estar sozinha, sempre com professores ajudando em tudo” (A050).</p> <p>“[...] ou quando professores me elogiam” (A057).</p> <p>“Os professores quando estamos conversando, parece se importar” (A130).</p> <p>“[...] quando o(a) professor(a) sempre me ajuda quando estou com dificuldades na matéria” (A131).</p> <p>“Sim, quando um professor conversar comigo ou também me explica algo sobre a matéria e também quando participo da aula” (A165).</p>
Exposições de	Exposições de	Faz referência às	“As exposições que fazem dos nossos trabalhos” (A007).

trabalhos e apresentações culturais	trabalhos e apresentações culturais (7)	exposições de trabalho na escola e a participação em eventos dentro da escola ou que representem a escola fora dali.	<p>“Sim, ver os meus trabalhos sendo expostos para outras pessoas verem” (A016).</p> <p>“Acho que participar do JES [Jogos Escolares de Sorocaba], apresentações em feira cultural...” (A028).</p> <p>“Feira cultural” (A029).</p> <p>“Na maioria das vezes algo que me faz sentir parte da escola “é, são” as campanhas, feiras culturais, exposições, melhores alunos, melhores notas, o grêmio e muito mais” (A066).</p> <p>“Eventos escolares, passeios, aulas divertidas com bastante teoria, etc” (A096).</p> <p>“Quando eu participo de apresentações na escola” (A134).</p>
Organização/participação em festas e eventos e consulta de opinião pela escola	Organização/participação em festas, eventos e projetos da escola (27)	<p>Refere que participar da organização dos eventos e ter a opinião consultada pela direção da escola ajuda no sentimento de pertença.</p> <p>Também pode fazer referência às atividades extracurriculares como Grêmio, Fanfarra e treinos esportivos.</p>	<p>“Sim, nos momentos em que eu ajudo a escola em alguma situação, ou quando eu apresento algo” (A020).</p> <p>“Eu realizo trabalhos na aula de ética, faço treinos e jogo pela escola, faço parte da fanfarra à 8 anos, faço parte do grêmio da escola, organizo festas e melhorias para a escola” (A022).</p> <p>“Costumo participar de tudo na escola, treinos, fanfarra, grêmio, sou representante de sala e tudo isso faz com que eu fique muito tempo aqui, até mesmo aos sábados, então, gosto muito deste lugar” (A024).</p> <p>“Sim. Quando a escola pede a ajuda dos alunos para realizar trabalhos na escola” (A025).</p> <p>“Sim. Sempre participo de projetos e atividades escolares” (A031).</p> <p>“Além de ser aluno da escola desde 1º ano, onde passo mais tempo aqui do que outro lugar, também tem os treino que faço” (A038).</p>
Participação em projetos da escola (grêmio, fanfarra, esportes...)			<p>“Procuo sempre participar das atividades que a escola propõe, como treinos esportivos, procuro ajudar a arrumar a escola quando haverá uma festa e participo da fanfarra, ou seja, participar das coisas na escola me fazem sentir como se eu fosse parte dela” (A043).</p> <p>“Os treinos e meus amigos e tarefas em escola ou festas” (A044).</p> <p>“Estar sempre nos treinos, desfiles” (A050).</p> <p>“Quando pedem a nossa opinião em qualquer assunto da escola” (A056).</p> <p>“Sim, acho que as festas (em geral, que a escola dá)” (A067).</p>

			<p>“Pedirem votação, opinião ou ajuda dos alunos. Dá para perceber que se importam com o nosso bem estar” (A069).</p> <p>“Organizando, ou ajudando ou participando de algum evento” (A095).</p> <p>“A fanfarra” (A099).</p> <p>“Os projetos/Grêmio” (A120).</p> <p>“Sim, Grêmio” (A126).</p> <p>“Participar dos eventos (festas e comemorações) com os representantes” (A128).</p> <p>“Quando estou ajudando a escola em algo” (A131).</p> <p>“Quando sou chamada para algum evento que eu possa ajudar da forma que seja, ou quando vou apresentar alguma coisa à outros alunos, quando trabalho com pessoas que eu nunca tive a oportunidade de trabalhar e etc... Gosto de me sentir útil em qualquer evento que for” (A132).</p> <p>“[...] e quando me chamam para ajudar em organizações de eventos e a parte da diretoria, coordenadora e gestora” (A134).</p> <p>“As vezes o que me faz sentir parte da escola é o meu "cargo" como vice representante de sala. Pois assim, tenho algumas tarefas a serem cumpridas, tanto em aula, como na escola em geral” (A135).</p> <p>“Quando eu ajudo nos projetos da escola” (A137).</p> <p>“Ter mais participação, ficar a parte das coisas (necessárias)” (A139).</p> <p>“Faço parte do polo esportivo da escola, que compõe o grêmio estudantil. E na maioria das vezes, as diretoras estão abertas para sugestões” (A141).</p> <p>“Existe, a educação física e os treinos são o que me faz me sentir bem e parte” (A142).</p> <p>“Sim, quando alguém pede minha ajuda pra preparar algo, ou eu sinta vontade de ajudar” (A153).</p> <p>“Atividades escolares onde sou incluso ou convidado a participar” (A157).</p>
Reconhecimento	Reconhecimento (2)	Faz referência sobre ser reconhecido por suas ações ou atitudes.	<p>“A escola dá muito reconhecimento à alunos que tem boas notas ou passam em olimpíadas, então, embora eu seja um pouco tímida em alguns lugares/momentos da escola, me sinto reconhecida em outras situações” (A160).</p>

			<p>“Quando eu faço alguma coisa importante na escola e que meus colegas percebem o que eu fiz” (A167).</p>
Outros motivos	Outros motivos (3)	Faz referência a outras questões que levam ao sentimento de pertença.	<p>“Estando dentro dela” (A051).</p> <p>“O tempo que eu tô nela” (A115).</p> <p>“Quando eu faço lições e estudo, por causa que se eu não faço nada eu fico pensando por que eu estou na escola” (A168).</p>
Não se sente parte ou não quer se sentir	Não se sente parte (3)	Refere não se sentir parte ou não querer ser parte da escola.	<p>“Até poderia, a escola é boa mas os alunos (alguns) me fazem me sentir excluída e alguém invisível, que não faz diferença (será que é porque sou nova?)” (A079).</p> <p>“Não quero fazer parte desta escola, estou muito bem longe dessas macumbas mal feitas” (A080).</p> <p>“Meu pai trabalha na apm escolar e por causa disso acham que eu tenho mais obrigações do que os outros e além disso eles tem falar comigo quando querem falar com meu pai” (A158).</p>
Sugestões/ Desejos	Sugestões/ Desejos (6)	Faz sugestões para aumentar o sentido de pertença escolar ou manifesta desejo do que poderia ajudar.	<p>“A compreensão dos professores que muitas vezes falam coisas que ofende os alunos” (A008).</p> <p>“Ter mais amizades” (A047).</p> <p>“Sim, mais interassão entre as salas” (A077).</p> <p>“As vezes não me deixar ficar muito sozinha as vezes me ajuda” (A084).</p> <p>“Tipo mais inclusão das pessoas” (A102).</p> <p>“Me sentiria bem se fosse possível representar a escola em algum outro lugar” (A105).</p>

Bloco 3 – Como se sente na escola (QUESTÃO 30) – 82 respostas

Categoria Inicial	Categoria final	Conceito Norteador	Comentários dos adolescentes
Me sinto bem, mas...	Me sinto bem, mas... (9)	Refere se sentir bem, mas coloca alguma questão que parece se apresentar como um problema.	<p>“Me sinto bem, mas muito cansada” (A001).</p> <p>“Sempre me dei bem nesse ambiente, mas agora vem a questão dos meus amigos como eu disse nas respostas anteriores” (A023).</p> <p>“Me sinto mais ou menos bem, pois adoro essa escola, foi a escola que eu mais me adaptei e me acostumei, e principalmente pelas amigas de verdade que fiz, mas não gosto de certas coisas como ter dificuldades nas matérias, não gostar de certas pessoas, e ser muito tímida em ambiente escolar” (A037).</p> <p>“Meramente excluída mas bem” (A057).</p> <p>“Me sinto seguro, acolhido as vezes. A escola precisa de melhorias, a secretaria, a diretoria, precisa ser mais paciente interagir mais ao aluno” (A096).</p> <p>“Mesmo que eu me sinta sozinha, eu me sinto bem” (A128).</p> <p>“Sim, me sinto bem quando estou com meus amigos, mas às vezes algumas coisas/pessoas me entristecem” (A129).</p> <p>“Eu me sinto bem, mais me sinto um pouco presa por causa dos comentários das pessoas, fico quieta na minha, mais sempre estou bem” (A151).</p> <p>“Me sinto muito bem desde que os meus amigos estejam comigo” (A162).</p>
Me sinto muito bem e feliz	Me sinto bem (21)	Refere se sentir bem no ambiente escolar e se manifesta de outros modos como ótimo/a, feliz...	<p>“Minha experiência aqui é muito boa, não tenho do que reclamar” (A011).</p> <p>“Não, me sinto ótima, apenas isso!” (A021).</p> <p>“Essa escola pra mim é a melhor e por eu estar no 9º ano, esse ano eu estou sofrendo um pouco, pois ano que vem não vou estudar aqui” (A022).</p> <p>“Os profissionais que trabalham aqui me conhecem desde pequena, muitos me pegaram até no colo, o [nome da escola] é quase como uma casa, vivo aqui desde muito pequena, tenho um enorme apego com eles” (A024).</p> <p>“Me sinto feliz por estar perto das pessoas que eu gosto” (A028).</p> <p>“Sim me sinto feliz” (A040).</p> <p>“Me sinto feliz aqui, pois a cada dia que passa aprendo mais. Fico triste em saber que será meu</p>

			<p>último ano aqui como estudante, pois sei a saudade imensa que sentirei do lugar que é como uma casa para mim” (A043).</p> <p>“Muito bem, principalmente sobre erros, os professores falam que é normal errar e tentam nos ajudar a acertar e não julgar o erro cometido, me fazem confiar mais em mim mesma” (A050).</p> <p>“Me sinto muito bem, principalmente na Educação Física e intervalo” (A051).</p> <p>“Me sinto muito bem, creio que meu ambiente escolar é muito empático e procura sempre respeitar o próximo, mas ainda assim tem que melhorar muito, principalmente os alunos” (A068).</p> <p>“Não. Em geral bem” (A069).</p> <p>“Não. Me sinto bem na escola, pois estou ao redor de muitas pessoas que eu gosto” (A085).</p> <p>“Me sinto bem até na escola” (A102).</p> <p>“Me sinto bem” (A120).</p> <p>“Adoro essa escola, os professores são super profissionais, simpáticos, amigáveis e muito mais. Tenho orgulho de estudar aqui pela qualidade do ensino” (A133).</p> <p>“A escola é muito legal e é bem cuidada e cuida de nos muito bem” (A134).</p> <p>“Me sinto bem, pois na maioria das vezes a escola é o único lugar aonde eu consigo sorrir de verdade. Período a que aqui estou com minhas 3 melhores amigas. Estar com elas é algo incrivelmente maravilhoso, elas me transmitem paz e uma felicidade enorme” (A135).</p> <p>“Sempre que venho para a escola eu me sinto bem, pois é o unico lugar que eu dou sorrisos verdadeiros quando há brigas em casa” (A136).</p> <p>“Eu me sinto bem sobre os amigos e estudos” (A143).</p> <p>“Me sinto muito bem e os professores dessa escola são ótimos profissionais pois explicam e ensinam muito bem” (A159).</p> <p>“Eu me sinto bem porque tenho meus amigos” (A163).</p>
Me sinto mal, inseguro, triste...	Não me sinto bem	Apresenta sentimentos negativos quanto a estar	“Eu sinto que as pessoas da minha sala não gostam de mim e isso me deixa insegura em relação de fazer amizade” (A003).

<p>não gosto daqui</p>	<p>(23)</p>	<p>na escola.</p>	<p>“Eu não gosto de estudar aqui, eu nunca consigo notas boas e eu sempre dou o meu máximo, mas não consigo, e eu não sei mas eu não gosto daqui, odeio ficar sozinha, quando to sozinha tenho a impressão que vou morrer aqui” (A005).</p> <p>“Não vejo a hora de dar o sinal e ir embora” (A034).</p> <p>“Sinto me insegura com a dificuldade que tenho nas aulas” (A045).</p> <p>“Eu me sinto mal” (A047).</p> <p>“A maioria das vezes me sinto muito mal, eu não aguento mais ficar nessa escola” (A053).</p> <p>“Muitas vezes me sinto umilhada por algumas pessoas por conta da minha aparência” (A062).</p> <p>“Angústia” (A070).</p> <p>“Me sinto ansiosa e com vontade de ir embora, mas às vezes quando chego em casa isso piora” (A079).</p> <p>“Eu não me sinto bem em lugares públicos, e a escola principalmente” (A089).</p> <p>“Eu sinto que essa escola não é para mim” (A093).</p> <p>“Me sinto normalmente, desde que entrei no fundamental 2 um pouco indiferente, excluída, um ser de outro mundo” (A095).</p> <p>“Me sinto horrível” (A098).</p> <p>“Me sinto muito mal” (A099).</p> <p>“Me sinto em um lugar que não é pra mim, há muita falsidade e desumildes; os adolescentes não ligam para o sentimento dos outros e isso me faz não querer ir a escola” (A115).</p> <p>“Triste, magoada, mas não só na escola em varios lugares, posso ter um sorriso mas depois fico triste” (A125).</p> <p>“Sinto que aqui não é meu lugar, as pessoas não combinam comigo, as minhas ideias e valores não se complementam com ninguém aqui” (A137).</p> <p>“Me sinto sufocada, odeio vir pra escola me sinto presa e vigiada a maioria do tempo. Eu e minhas amigas sempre leva a culpa de tudo” (A145).</p> <p>“Me sinto insegura, não posso ser quem eu sou” (A146).</p>
------------------------	-------------	-------------------	--

			<p>“Me sinto muito presa, na maioria das vezes não posso ser quem eu sou” (A147).</p> <p>“Eu me sinto presa sem poder ter atitudes que fazem parte de mim” (A149).</p> <p>“Além de tudo, bem ansioso” (A157).</p> <p>“Ultimamente eu me sinto desconfortável e preocupada” (A164).</p>
Às vezes...	Às vezes... (16)	Refere se sentir bem ou mal, às vezes ou em alguns momentos.	<p>“A maioria das vezes me sinto bem mais quando eu estou bem triste prefiro ficar na minha ou desabafar com amigos” (A004).</p> <p>“Me sinto bem na maioria das vezes” (A006).</p> <p>“Sim, as vezes me sinto mal por algumas situações” (A077).</p> <p>“Sim, pois eu me sinto, às vezes meio triste quando estou com dificuldades e ninguém me ajuda” (A081).</p> <p>“Que as vezes me sinto deslocado” (A084).</p> <p>“Às vezes eu me sinto com a auto-estima baixa, principalmente pelo meu cabelo” (A086).</p> <p>“As vezes me sinto feia comparada a outras meninas, e as vezes inferior, pelo meu corpo, cabelo e as vezes pela inteligência” (A087).</p> <p>“Me sinto às vezes bem, as vezes não muito bem” (A091).</p> <p>“A escola nos traz um misto de sentimentos, podem ser eles bons ou ruins, alguns são causados por colegas que nos apunham pelas costas, ou pelos professores, outros pelos momentos felizes e de risos que passo aqui com eles, professores, alunos, espetores, etc” (A092).</p> <p>“Eu me sinto meio mal em alguns momentos” (A103).</p> <p>“Me sinto bem quando é um dia calmo tranquilo, com uma energia mais leve, que eu não estresse, tenho boas conversas. Quando são dias mais pesados eu não me sinto bem” (A132).</p> <p>“As vezes me sinto muito insegura em questão aos outros anos (9 ano), pois eles meio que gostam de diminuir os outros coleguinhas” (A138).</p> <p>“As vezes me sinto mal e me distancio das pessoas, mesmo não querendo isso” (A148).</p>

			<p>“As vezes eu fico feliz por estar com minhas amigas e colegas de sala, que sempre a gente fica conversando e zutando e também as vezes fico triste, pois quero ficar sozinha e também quero conversa com ninguém” (A165).</p> <p>“Sim as vezes eu me sinto mal por perceber que as pessoas não me percebem finge que eu não estou lá e as vezes me umilham” (A167).</p> <p>“Bom as vezes eu me sinto que eu não faço parte dessa escola, ou até mesmo desse mundo por vários motivos sabe” (A168).</p>
Outros	Outros (13)	Faz referência a outros diversos sentimentos na escola.	<p>“Eu converso bastante porque se eu ficar quieta fazendo minha lição muitas das vezes vem uma vontade imensa de chorar e de me matar” (A002).</p> <p>“Ah eu sinto medo” (A013).</p> <p>“Acho que me sinto mais acolhida pelos professores, direção e funcionários do que com meus amigos. Os profs e funcionários são bem mais atenciosos e me compreendem mais. No geral, quando preciso de ajuda ou conselho, procuro minha profª de Arte” (A031).</p> <p>“Quando estou com a ansiedade atacada dentro da escola necessito correr para passar ou escutar musica as vezes as pessoas pensam que eu estou brincando sendo que me sinto pessimo quando ataca” (A044).</p> <p>“Com sono e fome” (A046).</p> <p>“Bom não tem muito o que falar” (A055).</p> <p>“Eu me sinto com vergonha e ao mesmo tempo orgulho de pertencer a esta escola” (A066).</p> <p>“Eu me estresso bem fácil, e muita gente tira minha paciência” (A067).</p> <p>“Os funcionários não prestam atenção em quem entra” (A090).</p> <p>“Não, mas tem que colocar a secretaria lá pra baixo logo” (A101).</p> <p>“Professores que abusam de sua irerarquia, já falharam em sua profissão (diminui você como se fosse alguém de outro mundo)” (A113).</p> <p>“Bom eu sinto vários sentimentos diferentes as vezes não costumo conversar por ser tímida” (A124).</p> <p>“Na minha opinião a escola é uma guerra, aonde as diferentes salas são países aonde podemos confiar ou não” (A155).</p>

Bloco 3 – Como os problemas afetam na escola (QUESTÃO 37) –respostas

Categoria Inicial	Categoria final	Conceito Norteador	Comentários dos adolescentes
Ansiedade	Ansiedade (20)	Faz referência sobre como a ansiedade afeta na escola.	<p>“Eu tenho muita ansiedade porque ou vai acontecer alguma coisa vai ter prova vou fazer uma entrevista vou ganhar um presente sempre nessas ocasiões, dificuldade é porque eu não entendo a pergunta e etc” (A019).</p> <p>“Sinto ansiedade demais nos momentos de prova, em festas, ou até mesmo em algumas aulas de educação física” (A020).</p> <p>“Quando estou com a ansiedade muito atacada não consigo fazer atividades físicas, quando estou triste não me sinto bem” (A044).</p> <p>“Conforme chegam as provas, ou apresentação de trabalho me sinto nervosa, e muito ansiosa” (A045).</p> <p>“Quando esqueço o meu óculos em casa, e quando fico ansiosa demais e não consigo me concentrar” (A050).</p> <p>“Eu fico bastante ansioso em dias que eu tenho jogo” (A051).</p> <p>“Tenho vontade de chorar em muitos dias na escola, tenho também uma crise de ansiedade que me da vontade de morrer” (A070).</p> <p>“Eu tenho muita ansiedade principalmente quando penso no meu time de futebol e as vezes perco o foco na aula por conta disso” (A076).</p> <p>“Muitas vezes acabo até me isolando por conta disso” (A084).</p> <p>“É muito complicado fazer as aulas quando isso acontece” (A091).</p> <p>“Isso não me atrapalha muito, apenas minha perna fica inquieta” (A097).</p> <p>“Eu me sinto muito ansiosa com a maioria das coisas que envolvem dedicação, notas, provar as coisas e insegurança” (A123).</p> <p>“Ansiedade é por coisas de pouca importância, como viagens, ou ida para algum lugar, mas nada demais” (A130).</p> <p>“Tenho muita ansiedade, estou ansiosa em praticamente todos os momentos. Já tive crises, tomo remédios e tento me cuidar de maneira mais natural” (A132).</p> <p>“Por motivos pessoais antigamente passei por depressão e eu me cortava direto e isso afetava</p>

			<p>muito a mim mesma, hoje em dia passo por ansiedade, me cortei 1 vez esse ano e minha amiga me fez prometer não fazer mais, não sei se consigo mais prometi” (A136).</p> <p>“A minha ansiedade influencia na minha carência, que ocasionalmente influencia minha vida escolar” (A137).</p> <p>“Esses problemas me deixam para baixo e fazem duvidar de mim, além da ansiedade que me deixa nervosa/estressada” (A139).</p> <p>“Sou muito ansiosa, quando penso muito em algo acaba atrapalhando meu raciocínio. Me estresso muito fácil, o que interfere na minha convivência social” (A141).</p> <p>“Tenho muita ansiedade, muitas vezes chego a passar mal por conta de avaliações (provas). Me sinto muito cansada a semana toda, parece que as lições nunca acabam” (A160).</p> <p>“Quando a minha ansiedade ataca eu me sinto sozinha e excluída, e por isso não quero conversar com ninguém” (A165).</p>
<p>Outras questões de cunho emocional</p>	<p>Outras questões de cunho emocional (10)</p>	<p>Faz referência sobre outras questões de cunho emocional que afetam na escola.</p>	<p>“Às vezes eu não durmo, teve uma vez que eu passei a semana toda meio sei lá, não sei explicar” (A007).</p> <p>“Não fui diagnosticada com isso, mas as vezes tenho falta de ar durante muito tempo” (A022).</p> <p>“A maioria das vezes só quero chorar e sumir, em outras só gostaria de dar risada e isso me deixa meio louca” (A043).</p> <p>“Eu já tive muitos problemas, mas com ajuda dos meus familiares e amigos, e principalmente minha psicóloga estou conseguindo me recuperar” (A053).</p> <p>“Eu tenho medo de apanhar ou algo do tipo pois quando eu estudava aqui no 1º e 2º ano eu cheguei a apanhar e sofrer bullying” (A082).</p> <p>“Só sou meio reservado, mas isso não afeta muito na minha saúde mental, mas depende da situação mesmo” (A116).</p> <p>“Eu fico nervosa a maioria das vezes” (A124).</p> <p>“Parece que estou quebrada, parece que estou gritando e ninguém me escuta isso machuca demais” (A125).</p> <p>“As paranoias me atingem facilmente na escola, as vezes sinto que ninguém gosta de mim, ou que estão sempre rindo da minha aparência ou de tudo que faço” (A157).</p> <p>“A dificuldade para me comunicar é o mais prejudicial, pois quando não conheço ninguém (ex:</p>

			quando entrei na fanfarra), foi complicado para eu fazer amigos” (A161).
Me sinto mal	Me sinto mal (2)	Refere se sentir mal por situações vivenciadas na escola.	<p>“Eu me sinto mal só por pensar nessas coisas” (A002).</p> <p>“As vezes me sinto mal quando escuto algumas coisas e fico lembrando depois” (A158).</p>
Dificuldades de enxergar	Dificuldades de enxergar (6)	Refere dificuldades de enxergar a lousa.	<p>“Eu uso óculos com grau direito 2,5 e com grau esquerdo 2,75, então se eu sentar muito no fundo fica ruim de eu enxergar” (A021).</p> <p>“Só as vezes quando esqueço o óculos” (A023).</p> <p>“Eu uso óculos (tenho 5 graus), e devo ter algum problema de audição” (A067).</p> <p>“Bom eu acho que a escola ajuda pois alguns professores deixam mudar de lugar para fazer as lições” (A081).</p> <p>“Se eu estiver sem os óculos” (A085).</p> <p>“É ruim ter que precisar dos meus amigos ou de um aparelho digital para tirar fotos com o zoom e saber o que está escrito na lousa” (A159).</p>
Outros	Outros (10)	Refere outros problemas que afetam na escola.	<p>“Fico com muito sono” (A001).</p> <p>“É porque às vezes eu durmo um pouco tarde” (A009).</p> <p>“Só me sinto cansada quando tem muita lição e trabalho a ser feito, acabo me dedicando muito e fico cansada” (A031).</p> <p>“Tenho um irmão especial, e tenho o sonho de ser T.O. [terapeuta ocupacional] como você para ajuda-lo no seu desenvolvimento” (A048).</p> <p>“As pessoas ficam bravas porque eu não escuto bem, isso me deixa bem mal às vezes.” (A079).</p> <p>“As matérias são meu problema desde o 6º ano matemática e esse ano praticamente tudo” (A104).</p> <p>“Minha dificuldade em me comunicar são com os professores” (A119).</p> <p>“Me sinto muito cansada só quando estou muito sobrecarregada das coisas” (A127).</p> <p>“Amizades” (A164).</p> <p>“Não consigo apresentar trabalho em publico, as vezes fico nervosa e paro no meio da apresentação” (A171).</p>

Bloco 4 – Relação com os colegas (QUESTÃO 44) – 160 respostas

Categoria Inicial	Categoria final	Conceito Norteador	Comentários dos adolescentes
São boas/ ótimas	São boas/ ótimas (90)	Comenta positivamente sobre a relação com os colegas.	<p>“Eu me dou bem com todos” (A001).</p> <p>“É muito boa ♡ Amo elas ♡” (A006).</p> <p>“São boas, alguns que eu não gosto, mas eu não ligo. Eu sempre tento ajudar eles, sempre que eu posso” (A007).</p> <p>“Eu tenho umas 10 amigas, e me dou bem com todos os meus colegas” (A009).</p> <p>“Eu me dou bem com meus colegas, mas sempre a pessoas com quem eu não me dou, daí fica meio chato a situação, mas tirando isso tudo bem” (A010).</p> <p>“É boa, com conversas ocasionais, respeito e sempre tentando deixar tudo melhor” (011).</p> <p>“Uma relação boa, eu procuro sempre ser amigável com qualquer pessoa” (014).</p> <p>“Boas, conversas normais, engraçadas, ajudas nos trabalhos” (A016).</p> <p>“São muito boas, são super fácil de fazer amizades. Eles me respeitam e eu respeito eles. Gosto muito deles” (017).</p> <p>“São boas, todos se respeita, as vezes rolam intrigas bobas, conseguimos resolver em pouco segundos. Nada de mais” (A021).</p> <p>“Em geral, é muito boa, a maioria me respeita e sei que posso contar com eles se precisar e eu também sempre estarei a disposição para eles” (A022).</p> <p>“Tenho uma boa relação com meus colegas, convivo bem com eles e nós não costumamos ter muitas desavenças, nada que não possa ser resolvido com o passar do tempo” (A024).</p> <p>“Muito boas, pois eles me escutam quando eu preciso e me ajudam. Eles sabem o que me falar e isso me ajuda muito” (A026).</p> <p>“Muito boa! Me sinto bem perto deles, isso faz com que eu sempre esteja bem e feliz” (A027).</p> <p>“São boas, nos respeitamos e nos divertimos muito, amo muito eles” (A031).</p> <p>“Boas” (A032).</p>

			<p>“Ótimas” (A038).</p> <p>“Muito bem” (A040).</p> <p>“Boas” (A041).</p> <p>“Minha relação com os colegas em geral é boa, tento ao máximo ser amigável com todos. Quanto aos amigos, tenho uma relação muito perturbada com alguns deles” (A043).</p> <p>“São muito boas, sei que posso contar com os verdadeiros sempre que preciso. Apesar das intrigas, elas passam rápido e tudo volta ao normal” (A045).</p> <p>“São boas, tenho 2 amigas da escola que me ajudam muito” (A048).</p> <p>“Boas, nada que afete minha vivência, apesar de alguns conflitos em relação à esporte e/ou problemas pessoais leves” (A049).</p> <p>“Boas, eles me ajudam quase sempre, somente alguns que são meio chatos e inconvenientes” (A050).</p> <p>“São muito boa, os colegas de sala, agente se diverte quando é possível, e os que não são da sala no intervalo” (A051).</p> <p>“São boas até, depende do dia” (A053).</p> <p>“São boas” (A054).</p> <p>“São muito boas agente fala sobre coisas intimas nossa” (A060).</p> <p>“São relativamente boas” (A062).</p> <p>“Boas” (A063).</p> <p>“São muito boas, me ajudam sempre” (A065).</p> <p>“São boas, no geral” (A067).</p> <p>“Felizmente tenho uma relação boa com meus colegas, mesmo não gostando muito de alguns e de certas atitudes, sempre mantenho respeito” (A068).</p> <p>“Boa. Minhas amigas são a [nome da amiga] e a [nome da amiga]. Já foram em casa” (A069).</p>
--	--	--	---

			<p>“Até que boa elas me escutam eu escuto elas” (A071).</p> <p>“Muito boas” (A074).</p> <p>“Muito boa” (A075).</p> <p>“Eu acho uma relação muito boa pois eu só converso com quem eu tenho boa relação” (A076).</p> <p>“É muito boa, alguns deles me ajudam quando eu preciso” (A078).</p> <p>“Me dou muito bem com meus amigos de sala (aqueles com quem sou mais apegada), mas tenho problemas com a garota que falei anteriormente” (A079).</p> <p>“Muito boa. Gosto de todos, independente de quem for, mesmo se um dia fez algo que não gostei. Eu gosto muito de todos” (A085).</p> <p>“São muito boas, amo todas elas” (A086).</p> <p>“São muito boas, é uma relação de amor muito boa” (A087).</p> <p>“São boas” (A090).</p> <p>“São boas” (A091).</p> <p>“É boa até” (A099).</p> <p>“São boa amo eles” (A101).</p> <p>“A são boas até” (A102).</p> <p>“São muito boas, e esse ano melhoram, e consegui mais amigos de diversas salas” (A103).</p> <p>“É boa, às vezes a gente se trata bem mal, mas no geral é boa” (A104).</p> <p>“Boa, todo mundo se dá bem, sempre tem brigas e desentendimentos, mas no final todo mundo se dá bem” (A106).</p> <p>“Elas são boas, e são muito divertidas” (A107).</p> <p>“Muito boa eu me dou bem com meus amigos, gosto muito de estar com eles” (A108).</p> <p>“Muito boa” (A109).</p>
--	--	--	--

			<p>“Boa” (A111).</p> <p>“Muito boa” (A112).</p> <p>“Com os meus amigos é boa, agora aqueles que só meus colegas é regular um fala mal do outro e julga sem mesmo tentar conhecer” (A113).</p> <p>“Ótimas” (A114).</p> <p>“É muito boa, porém tem hora que há uma certa discordancia nas ideias” (A118).</p> <p>“Boas” (A119).</p> <p>“Muito boa” (A120).</p> <p>“Boa” (A121).</p> <p>“São boas, eu não tenho muita intimidade com eles mas mesmo assim são boas relações” (A122).</p> <p>“São boas mais eu so tenho uma relação boa com a minha melhor amiga mesmo” (A124).</p> <p>“Ótimas” (A126).</p> <p>“São boas, gosto da minha relação com meus amigos” (A127).</p> <p>“São boas engraçadas e divertidas sempre, porém, às vezes um ou outro me chateiam e não costumam se desculpar” (A129).</p> <p>“Muito ótima, menos com meninos por conta da escola, pois não podemos cumprimentá-los com um abraço” (A130).</p> <p>“A minha relação é boa, não tenho tanta convivência com meus colegas fora da escola, mas acho que tenho uma boa relação com eles. Já ouve casos de desentendimentos que me deixaram muito desconfortável, mas eu sempre tento lidar com problemas assim, na base do diálogo” (A132).</p> <p>“Super boa, com algumas pessoas tenho mais intimidade, mas com outras minha relação também é boa” (A133).</p> <p>“Me dou super bem com meus ‘colegas’ mas normalmente não converso com eles sobre tudo, já que muitas vezes os valores deles são muito diferentes, não me acho neles” (A137).</p>
--	--	--	--

			<p>“É boa com alguns, a maioria da sala não sou difícil para criar amizades, mas logico que tenho os mais próximos” (A138).</p> <p>“Atualmente é ótima, mas demorou anos para isso acontecer. Nunca me encaixei na classe e isso só mudou em 2018, pois as ideias começaram a bater” (A141).</p> <p>“São boas, conversamos, damos risadas e andamos por aí” (A143).</p> <p>“bem. bem” (A144).</p> <p>“São muito boa, porém depende de alguns colegas” (A146).</p> <p>“Minha relação com meus colegas é uma boa relação, as vezes temos desentendimentos mas logo nos resolvemos” (A150).</p> <p>“Minha relação é boa, temos respeito um com o outro, temos muito amor um pelo o outro, eles são muito gentis comigo, é muito boa minha relação com os meus colegas” (A151).</p> <p>“Boas, aprendemos a conviver juntos” (A152).</p> <p>“São muito boas, eles recorrem a mim quando tem problema e vice-versa, e confiam em mim para contar segredos” (A155).</p> <p>“Muito boa” (A158).</p> <p>“São ótimas com alguns que sou mais próxima e boa com os outros” (A159).</p> <p>“Minha relação com meus amigos é muito boa. Temos brigas e coisas do tipo porém, nessa escola, esse tipo de coisa nunca me afetou, grande parte delas são resolvidas no dia. Quando são brigas mais "graves", acredito que consigo, aos poucos, me afastar” (A160).</p> <p>“Uma relação muito boa, pois conheci pessoas incríveis ano passado e esse ano. Porém tenho amizades falsas, que me ‘destroem’ por dentro” (A161).</p> <p>“São ótimas, eles me respeitam e eu respeito eles” (A162).</p> <p>“São boas, existe respeito” (A163).</p> <p>“É bom, eu e meus colegas é sempre unidos na escola, a gente conversa, brinca, joga alguns esportes junto e sempre ficamos zuando” (A165).</p>
--	--	--	--

			<p>“São ótimas, nós nos respeitamos quando não estamos num bom dia e sempre que podemos nos encontramos em shoppings, parques, ou na casa de alguém disponível. Apesar da minha relação ser boa, eu me sinto um pouco ausente nesses encontros/festas por conta do meu pai ser um pouco rígido com essas coisas” (A166).</p> <p>“Bastante companheirismo, brincadeiras, ou seja, bem divertido eu diria” (A170).</p> <p>“Sempre que possível tento manter uma boa relação, para não ofende-los ou chatea-los” (A171).</p>
A maioria das vezes é boa	A maioria das vezes é boa (13)	Refere boa relação com os colegas na maioria das vezes ou na maior parte do tempo.	<p>“A maioria são boas as vezes a gente briga mais acho que é normal de qualquer pessoa” (A004).</p> <p>“É boa na maioria das vezes, mas as vezes brigamos, por causa do que as pessoas inventam” (A005).</p> <p>“As vezes são boas” (A013).</p> <p>“Com alguns são boas, porém nem sempre todos me tratam da mesma forma” (A018).</p> <p>“A minha relação com a maioria dos meus colegas é boa, tirando algumas pessoas” (A020).</p> <p>“É boa na maioria das vezes” (A030).</p> <p>“Bem, algumas piadas ou brincadeiras não me agradam, mas na maioria do tempo temos uma ótima relação” (A042).</p> <p>“Minha relação varia com quem eu converso se for um colega proximo é mais feliz e verdadeira” (A044).</p> <p>“Geralmente é boa. Tenho meus amigos e me dou super bem com eles. As pessoas que no converso não tenho nenhum pré-conceito e elas me respeitam da mesma forma” (A046).</p> <p>“Algumas vezes boas, alguns até me respeitam, as vezes sou até julgada” (A084).</p> <p>“Boa na maioria das vezes” (A139).</p> <p>“Depende, maioria das vezes são boas” (A142).</p> <p>“Geralmente boa, mas as vezes me sinto mal a certos comentários ou brincadeiras” (A157).</p>
Normais	“Normais” (6)	Refere que a relação com os colegas é “normal”.	<p>“Minhas relações com meus colegas podem ser consideradas normais, às vezes alguns riem de mim, falam coisas que eu não sou ou que eu não fiz, mas eu tendo não dar atenção a esse tipo de coisa. Acho que meus colegas me veem de uma forma errônica, que eles acham que eu sou</p>

			<p>alguém, quando na verdade eu sou outra, bem melhor do que eles pensam” (A025).</p> <p>“Normal” (A028).</p> <p>“Normal” (A029).</p> <p>“Normais e simples pra mim” (A153).</p> <p>“Amigáveis” (A154).</p> <p>“A minha relação com meus amigos são normais” (A156).</p>
Incrível/ Melhores amigos/ Família	Incrível/ Melhores amigos/ Família (13)	Faz referência positiva sobre a relação com os colegas, mas de forma mais efetiva.	<p>“Eu fiz as melhores amizades nessa escola e acho que vou leválas pra o resto da minha vida” (A002).</p> <p>“Eu fiz as melhores amizades do mundo aqui e quero levar para o resto da minha vida” (A003).</p> <p>“Os meus amigos são sempre legais comigo, me respeitam, me ajudam quando preciso e me explicam a matéria quando não entendo” (A012).</p> <p>“A relação com a maioria deles é incrível” (A052).</p> <p>“Os meus amigos da escola eu considero como uma família, eles sempre estão ali para tudo” (A056).</p> <p>“Meus amigos são muito importante para mim, eles me tratam com respeito e me fazem feliz, aqui fiz amizades que quero levar para a vida toda” (A059).</p> <p>“Bem, meus colegas me faz me sentir em casa as vezes” (A061).</p> <p>“Eu gosto muito pois a maioria tem respeito e me ajuda nas minhas dificuldades” (A081).</p> <p>“A minha relação são sempre as melhores com eles são respeitosas, engraçadas, e eu me sinto muito bem perto deles” (A096).</p> <p>“Nós nos divertimos muito quando estamos juntos. Quando a/o professora/o passa lição, eu prefiro fazer sozinho. E quando estamos fora da escola trocamos mensagens” (A097).</p> <p>“Bem boa, meus amigos são muito legais, eles são minha ‘2ª família’” (A116).</p> <p>“Eu tenho meio que um ditado: ‘colegas eu tenho poucos, amigos menos ainda’. Então devido a</p>

			<p>isso posso dizer que só tenho amizade verdadeira (no meu caso são somente 3). E por este motivo digo que minha relação com minhas amigas e colegas são incríveis” (A135).</p> <p>“Eu e minhas amigas nos damos muito bem, pois nós nos entendemos muito, conversamos sobre tudo, na maioria das vezes elas que me ajudam quando estou com problemas, as vezes guardo para mim mas elas sempre percebem que há algo de errado. Minha relação com elas é maravilhosa independente das brigas! Com elas eu dou meus melhores sorrisos. Com outros colegas me dou bem na maioria das vezes” (A136).</p>
Difíceis/ Complicadas	Difíceis/ Complicadas (20)	Comenta de modo negativo ou não muito positivo sobre as relações.	<p>“As vezes são bem difíceis, pois nem todos tem a mentalidade de um adolescente e sim de uma criança” (A008).</p> <p>“Colegas mais omeno nem todos te respeitam” (A019).</p> <p>“Sempre tive relações boas com os meus amigos, mas há um ano mais ou menos que cada vez fica mais difícil, eu sinto que eles vão me deixando de lado, já conversei com eles, mas eles não enxergam isso, eu acho que preciso de amigos novos, mas eu amo eles” (A023).</p> <p>“Não são muito boas pois não converso direito com meus colegas, mais quando me chamam, respondo com educação, mas com as minhas amigas é totalmente diferente” (A037).</p> <p>“Tenho poucos amigos com quem posso conversar pois sou tímida e exigente, a maioria dos meus colegas de sala acha que eu dedurei eles para a diretora (o que eu não fiz) por isso, num geral, meus colegas (tirando os meus amigos) demonstram que não gostam de mim” (A057).</p> <p>“Complicada, sinto que só eu sou amiga deles” (A077).</p> <p>“Depende da pessoa, com a minha melhor amiga [nome da amiga] minha relação com ela é complicada, depende do momento” (A080).</p> <p>“Ah! Depende a minha relação com a [nome da amiga] é meio indecisa depende muito do momento” (A082).</p> <p>“Mais ou menos” (A083).</p> <p>“Eu não consigo ser totalmente eu mesma com elas” (A089).</p> <p>“Bem complicadas, as vezes me sinto maltratada, mas tento relevar, outras vejo as pessoas maltratarem umas as outras, tenho ‘colegas’ que são uma raposa astuta, usa de coisas contra você e você nem percebe” (A092).</p> <p>“Sempre unidos, tenho amigos contáveis, mas não posso me abrir, me expressar com eles muitas</p>

			<p>vezes... sinto que estou insistindo demais, já afastei pessoas em relação a isso” (A095).</p> <p>“Antigamente era melhor, hoje em dia: péssimo. Todos querem ser mais que os outros, são falsos e só pensam em status” (A115).</p> <p>“Ruim, tem gente que não gosta de mim” (A125).</p> <p>“Eu me sinto apenas um passatempo para eles e não uma amiga de verdade, apenas alguém que esta ali quando não tem mais ninguém (ultima opção)” (A128).</p> <p>“São regulares na maioria das vezes, por conta de brigas e falta de respeito com o(a) professor(a) ou com os próprios colegas” (A131).</p> <p>“Ela é meio complicada pois não tenho muita intimidade com eles por ser nova” (A134).</p> <p>“Pessima, porém dependendo dos colegas dá para ter uma comunicação maior” (A147).</p> <p>“Eu sempre tento ao máximo ser gentil e educada com todas as pessoas mas as vezes não é recíproco, e isso me deixa bem triste e pensativa. O que tenho em minha mente é ‘trate os outros do mesmo modo que gostaria de ser tratado’” (A148).</p> <p>“As vezes são legais porque algumas vezes eu tenho dificuldades em me relacionar, as vezes eu sofro buling, as vezes meus colegas me fazem eu me sentir como se eu fosse invisível” (A167).</p>
Outros	Outros (18)	Faz diversas referências sobre as relações ou faz diferenciações sobre grupos de amizade.	<p>“Com os meus amigos a relação é boa, mais com outros, que não são da minha sala, eu sou zoado” (A033).</p> <p>“Com poucos que cabem em uma mão de cinco dedos e com o resto é só colega de sala” (A034).</p> <p>“Relações saudáveis” (A035).</p> <p>“Falo bastante com quem já tenho intimidade mas quem que eu não tenho não converso muito” (A036).</p> <p>“Eu não tenho muitos” (A047).</p> <p>“Alguns dos meus colegas me respeitam por quem sou, e os trato com respeito e simpatia, já alguns me, ao menos falam comigo por não respeitarem que sou” (A058).</p> <p>“Depende muito do colega, mas alguns eu tenho uma relação ótima” (A064).</p> <p>“Minha relação com os colegas, supondo que seja boa e ao mesmo tempo ruim” (A066).</p>

			<p>“Sou brigada com uma garota, gosto e ando com no máximo 5 pessoas e confio apenas em 2” (A070).</p> <p>“São mais ou menos, tenho mais intimidade com meus melhores amigos” (A088).</p> <p>“às vezes são boas e às vezes é ruim” (A094).</p> <p>“Muita ‘zoeira’ e apelidos ‘carinhosos’. Todo mundo leva na brincadeira” (A110).</p> <p>“Muita “zueira” e apelidos “carinhosos”, mas todos levam na brincadeira” (A117).</p> <p>“São pessoas que eu gosto muito e convivo bastante porém sei que são pessoas passageiras e que se eu não fosse ‘obrigada’ a ver todo dia eu com certeza não teria amizade” (A123).</p> <p>“Em relação a sala (má comunicação). Entre amigos são ótimas, em relação a escola toda é pessima” (A145).</p> <p>“Depende dos colegas” (A149).</p> <p>“É mais ou menos” (A164).</p> <p>“As relações dos colegas de sala são principalmente os meninos, as vezes chama eu de um apelido, mais eu to nem aí então eu nem ligo. As minhas amigas são legais ajuda nas horas ruins e boas” (A168).</p>
--	--	--	--

Bloco 4 – Como uma situação social ou familiar afeta na escola (QUESTÃO 46) – 49 respostas

Categoria Inicial	Categoria final	Conceito Norteador	Comentários dos adolescentes
Falta de concentração	Falta de concentração (6)	Refere distração, falta de atenção, concentração ou vontade.	<p>“Na maioria das vezes eu não consigo me concentrar, por exemplo nas atividades de casa” (A008).</p> <p>“Se estiver com complicações em casa fico distraída na escola” (A017).</p> <p>“Dificuldade de se concentrar nas aulas” (A056).</p> <p>“Penso demais nisso e acabo me desconcentrando durante as aulas” (A070).</p> <p>“Não conseguir me concentrar” (A118).</p> <p>“Me afetadas vezes no aprendizado pois não tenho vontade de fazer varias coisas” (A138).</p>
Relação com os pais e familiares	Relação com familiares (11)	Refere dificuldades na relação com os pais ou familiares e/ou aponta dificuldades com a separação dos pais.	<p>“A minha convivência com a minha mãe é meio complicada, então as vezes isso me afeta um pouco” (A018).</p> <p>“Meus pais são separados e eu e meu irmão moramos com a minha mãe, mas minha irmã de 16 anos mora com meu pai, porque de um tempo para cá, ela e minha mãe brigam demais e isso acaba me afetando e me deixando mal, porque querendo ou não, é minha mãe e minha irmã” (A022).</p> <p>“Meus pais costumam brigar e minha família é bem complicada, isso vem me afetando um pouco, tira minha concentração e me impede de tomar algumas decisões” (A024).</p> <p>“Bom me afeta um pouco por conta da minha família, pois como meus pais se separam quando eu era menor mexeu bastante comigo, e também não me dou muito bem com minha mãe, e além de ter presenciado varias brigas dos meus pais, também tem ainda brigas em casa só que agora sem meu pai” (A037).</p>
Pais separados			<p>“A relação que possuo com meus pais não é das melhores. Logo quando meus pais se separaram fiquei um pouco conturbada pois era nova e não entendia como as coisas funcionavam e logo quando cresci acabei ficando no meio dos dois e hoje quando brigo com algum deles perco a concentração” (A043).</p> <p>“Tenho problemas com minha família (pai e mãe)” (A091).</p> <p>“Problemas familiares fazem minha personalidade desabar, me afetando em tudo, inclusive na escola” (A115).</p> <p>“Os ‘problemas’ da minha mãe me afeta pois eu não queria que as coisas fossem assim. A</p>

			<p>ausencia do meu pai tambem me afeta” (A128).</p> <p>“Meus pais são separados e meu pai mora bem distante de mim, isso me afeta demais. Sou muito insegura, tenho baixa auto-estima e sou muito tímida” (A148).</p> <p>“Se eu tenho brigas ou discussões com a minha mãe eu fico mal e não consigo me concentrar na aula, pois fico pensando em quando eu voltar” (A150).</p> <p>“Já tive muitos problemas durante a separação e depois a volta do relacionamento dos meus pais. Acredito que isso acabou me deixando mais triste na escola e me fez confiar menos nas pessoas” (A160).</p>
Dificuldades emocionais	Dificuldades emocionais (16)	Relata dificuldades de cunho emocional.	<p>“Eu sou muito tímida e tenho problemas com ansiedade e já me tratei de depressão, na maioria das vezes eu não me sinto encaixada na minha roda de amigos, mesmo eles sendo meus amigos, sinto como se eles não me conhecessem verdadeiramente e me sinto com uma máscara a todo momento e também me sinto julgada por alguns” (A025).</p> <p>“Nunca fui muito de falar com meu pai ou minha mãe e às vezes sinto dificuldade em me abrir com outras pessoas” (A035).</p> <p>“Eu tenho ansiedade isso me afeta muito em atividades físicas pois não consigo pensar direito, respirar, me sinto com muita vontade de chorar e sumir do mundo fico pensando que só sirvo para atrapalhar em tudo que faço” (A044).</p> <p>“Na parte emocional, nunca sei como lidar com as coisas e o choro sempre vem” (A048).</p> <p>“As vezes afeta na minha insegurança, na ansiedade social, e no meu comportamento” (A058).</p> <p>“Afeta meu psicológico” (A064).</p> <p>“Me sinto ansiosa e pressionada sobre os estudos, como se eu tivesse a obrigação de ser alguém ‘completa’, aquela que vai ajudar a família (por mais que eu REALMENTE queira isso) às vezes é difícil” (A079).</p> <p>“Me afeta em vários pontos, me sinto mal, cansada, triste pra caramba, isso me afeta muito” (A080).</p> <p>“Isso afeta piorando a minha ansiedade eu fico muito mais nervosa” (A099).</p> <p>“Psicologicamente, o modo como eu me sinto” (A111).</p> <p>“Psicologicamente” (A114).</p> <p>“Me sinto triste” (A121).</p>

			<p>“Bom as vezes me sinto triste e desconfortavel e costumo chorar as vezes” (A124).</p> <p>“Um pensamento se ocupa na minha mente e de vez em quando me incomoda ou me atrapalha” (A153).</p> <p>“O que mais afeta é a ansiedade e depressão, mas as vezes também tenho problemas com minha transexualidade (chego a ter crises de disforia do tipo me automutilar)” (A157).</p> <p>“Eu tenho depressão e as veses eu estou na sala começo a me sentir mal e não consigo me concentrar” (A158).</p>
Outros	Outros (13)	Faz referência sobre diversas outras formas que sente afetado na escola.	<p>“Se fizer qualquer coisa na escola os pais são chamados, e os meus são muito ‘atrasados’ com a mente e o tempo que vivemos, não entendem nada e não confiam em mim” (A001).</p> <p>“Acho que eu teria um incentivo maior” (A063).</p> <p>“Preconceito e falta de educação” (A082).</p> <p>“Condição financeira” (A087).</p> <p>“Me afeta nos estudos, e com relação a minha família e amigos” (A098).</p> <p>“As vezes na minha comunicação com as pessoas” (A103).</p> <p>“A priorização de alunos da parte de professores, panelinhas de amizade, exclusão e indiferenças” (A123).</p> <p>“Eu tenho algumas ideologias bem diferentes dos meus colegas, não acho que afeta, mas às vezes causa controvérsias. Mas acho importante debater com os outros sobre diferentes opiniões” (A132).</p> <p>“Os meus amigos de verdade não se encontram na escola, isso faz com que eu não me sinta bem aqui” (A137).</p> <p>“Acho complicado você ter que carregar muita coisa e ainda vim na escola ouvi merda de professor, muitos deles nem sabe o que passo” (A142).</p> <p>“Problemas pessoais” (A145).</p> <p>“Sim, minha mãe tem problema de pressão e ela não se sente bem a maioria das vezes, minha vó também tem problemas nas costas e isso me preocupa muito, me deixam preocupada” (A151).</p> <p>“As vezes eu acho que por causa do meu cabelo as pessoas não me levariam a serio. Me afeta</p>

			por que isso me faz eu não querer ir para a escola. Seu eu já estiver na escola, isso faz eu querer ir para casa etc” (A167).
Prefere não falar sobre	Prefere não falar sobre (3)	Não quer falar sobre as situações que o afetam.	<p>“Não gosto de falar sobre isso” (A003).</p> <p>“Gostaria de não responder” (A092).</p> <p>“Prefiro não falar” (A105).</p>

ANEXOS

ANEXO 1

INSTITUTO CASTELLANO
¿Qué funciona para ti? Barreras y apoyos en el centro

¿QUÉ FUNCIONA PARA TI? BARRERAS Y APOYOS EN EL CENTRO

Este cuestionario es una oportunidad para mostrar cómo te sientes a través de tus experiencias en el instituto. Los institutos necesitan esta información para poder ofrecer una ayuda y apoyo más adecuados. Todo lo que nos digas será confidencial, nadie sabrá que se trata de tu cuestionario. Tú decides si escribes tu nombre o no. Es muy importante que respondas con total sinceridad. Si quieres, puedes dejar sin contestar alguna pregunta.

1. Por favor, elige una de las siguientes opciones:

Mujer Hombre Otros

Instrucciones

Las preguntas que encontrarás a continuación pretenden saber cómo te sientes en diferentes situaciones en el instituto.

Vas a emplear diferentes emoticonos para responder:



Por favor, en las siguientes preguntas escoge el emoticono que se acerque más a lo que te gustaría expresar marcando en el lugar indicado para ello.

¿Cómo te sientes en diferentes momentos y lugares?

Estas primeras preguntas abordan tus sentimientos en diferentes momentos y lugares. Contesta a partir de ahora:



2. ¿Cómo te sientes durante las clases?



3. ¿Cómo te sientes en el recreo?



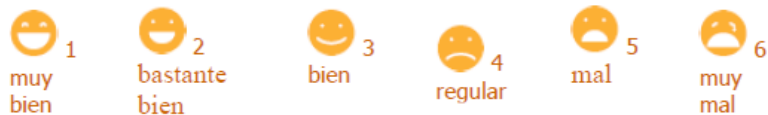
4. ¿Cómo te sientes durante la comida? (contesta si utilizas el comedor de tu centro)



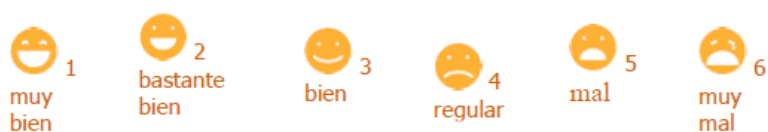
5. ¿Cómo te sientes en los cambios de clase? (especialmente si tienes que cambiar de aula)



6. ¿Cómo te sientes en eventos especiales? (como fiestas del centro, representaciones, conciertos o días conmemorativos)



7. ¿Cómo te sientes en excursiones y viajes escolares?



8. ¿Quieres aclarar o explicar algo más lo que has dicho? ¿Te gustaría comentar alguna ayuda o apoyo que para ti sea relevante en relación a las anteriores situaciones (clases, recreo, comida...)?

9. ¿Te gustaría comentar alguna dificultad o barrera que para ti sea relevante en relación a las anteriores situaciones (clases, recreo, comida...)?

¿Cómo te sientes según las diferentes formas de trabajar en el aula?

Ahora, se formulan algunas preguntas sobre cómo te sientes según las diferentes formas de trabajar en el aula



10. ¿Cómo te sientes en una clase típica en la que el profesor/a organiza el trabajo y todos/as hacéis a la vez lo que os pide?



11. ¿Cómo te sientes trabajando individualmente; es decir, solo/a?



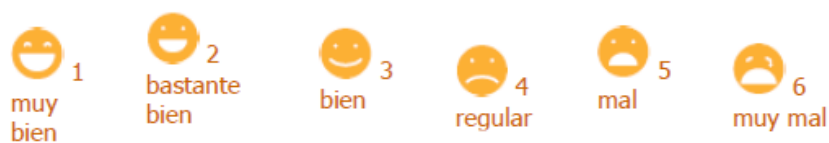
12. ¿Cómo te sientes en las clases prácticas? (como música, plástica, tecnología o sesiones de laboratorio)



13. ¿Cómo te sientes cuando haces deportes, juegos, danza, gimnasio...?



14. ¿Cómo te sientes en exámenes, controles y evaluaciones?



15. ¿Cómo te sientes cuando haces los deberes?



16. ¿Quieres aclarar o explicar algo más lo que has dicho? ¿Te gustaría comentar alguna ayuda que sea importante para ti en las clases?

17. ¿Te gustaría comentar alguna dificultad con la que te encuentres en clase y para ti sea importante?

¿Cómo te sientes en el instituto?

Las siguientes preguntas abordan tus sentimientos en el instituto. Marca la respuesta que encaje mejor con cómo te sientes.

18. Me siento parte del centro

Nunca Casi nunca A veces Normalmente Siempre

19. ¿Qué cosas (si hay) ayudan a que te sientas parte del centro?

20. ¿Qué cosas (si hay) te impiden sentirte parte del centro?

21. La gente de este instituto es amable conmigo

Nunca Casi nunca A veces Normalmente Siempre

22. Soy tratado/a con tanto respeto como los otros estudiantes

Nunca Casi nunca A veces Normalmente Siempre

23. Puedo ser yo mismo/a en este instituto

Nunca Casi nunca A veces Normalmente Siempre

24. Los profesores me respetan

Nunca Casi nunca A veces Normalmente Siempre

25. Me siento orgulloso/a de pertenecer a este instituto

Nunca Casi nunca A veces Normalmente Siempre

26. Me siento seguro/a en el centro durante las clases

Nunca Casi nunca A veces Normalmente Siempre

27. Me siento seguro/a en el centro en los descansos y horas de comer

Nunca Casi nunca A veces Normalmente Siempre

28. ¿Quieres decirnos algo más sobre tus sentimientos en el instituto?

29. Puedo estar con mis amigos/as en muchos lugares de este centro

Nunca Casi nunca A veces Normalmente Siempre

30. En este centro, puedo pasar tiempo solo/a si quiero

- Nunca Casi nunca A veces Normalmente Siempre
-

31. ¿Y fuera del colegio? ¿Encuentras difícil hacer las cosas que quieres hacer?

- Si, siempre Si, la mayoría de las veces Si, a veces Ocasionalmente
 Casi nunca Nunca
-

32. En cuanto a tu asistencia, ¿hay alguna circunstancia que te obligue a faltar?

- Si, siempre Si, la mayoría de las veces Si, a veces Ocasionalmente
 Casi nunca Nunca
-

33. ¿Quieres contarnos algo más sobre los motivos por los que faltas al instituto?

34. ¿Tienes alguna dificultad o discapacidad? (Por ejemplo dificultades en el aprendizaje, visión, audición, movimiento o comunicación, pero también ansiedad, depresión, asma, cáncer, diabetes, epilepsia, síndrome de fatiga crónica o problemas de salud mental). Si tu respuesta es "no", pasa a la pregunta 37.

- Si No
-

35. ¿Llevas con este problema más de un año?

- Si No
-

36. ¿Te afecta esta situación en la escuela?

- La mayoría de los días Algunos días Bajo ciertas circunstancias

Para saber más

37. Cuando necesitas ayuda, ¿dónde sueles encontrarla? (En esta pregunta puedes marcar más de una opción).

- Compañeros/as
 Profesores/as
 Otro personal del centro
 Familia
 Otras personas fuera del centro

38. Si tuvieses tres poderes especiales, ¿qué cambiarías de tu centro?



39. En caso de querer hablar con alguien sobre alguno de los aspectos tratados en el cuestionario, pon tu nombre en el espacio habilitado para ello y, posteriormente, indícanos con quién te gustaría hablar. En caso de que no quieras, pasa a la siguiente pregunta.

Mi nombre es:

Me gustaría hablar con (por ejemplo, mi tutor/a, un amigo, mis padres...):

40. ¿Quieres poner nombre al cuestionario? Tus respuestas son confidenciales y tu nombre no será usado para identificar tus comentarios.

Mi nombre es...

41. ¿Tienes alguna idea para mejorar este cuestionario? ¿Alguna pregunta que consideres que deberíamos añadir?

42. ¿Cuántos cursos llevas en este instituto?

43. ¿Podrías explicar cómo son las relaciones con tus compañeros/as?

44. ¿Tienes alguna circunstancia social o familiar (por ejemplo, idioma, composición familiar, diferencia cultural, etc.) que afecte a cómo te sientes en el centro?

Sí No

45. Si la respuesta a la pregunta anterior es "sí", ¿podrías explicar un poco más cómo te afecta?

46. ¿Consideras importantes los estudios para tu futuro?

- Sí No

Gracias por completar este cuestionario. Tus respuestas serán usadas para ayudar a la gente a pensar sobre maneras de mejorar diferentes cuestiones de la vida en el centro.

Este cuestionario ha sido elaborado por la Universidad de Reading y la Universidad de Oxford.

POR FAVOR, NO TE OLVIDES DE DARLE AL BOTÓN "FINISH" SITUADO DEBAJO

ANEXO 2

16/08/2020

Gmail - Re: Instrument Authorization



Mariana Santos De Giorgio Lourenço <to.marianalourenco@gmail.com>

Re: Instrument Authorization

2 mensagens

Jill Porter <j.porter@reading.ac.uk>
 Para: Mariana Giorgio <ma_giorgio@yahoo.com.br>
 Cc: Harry Daniels <harry.daniels@education.ox.ac.uk>

16 de setembro de 2019 05:17

Dear Mariana,

We're pleased to learn that you will be using our connectedness questionnaire and would be interested to learn more about your project and, in due course, to compare our findings with yours. We have been surprised about the similarity between our English data and the Spanish data.

We would simply ask that you acknowledge the derivation of the questionnaire in any dissemination.

Good luck with the research

kind regards

Jill

Professor (Emerita) Jill Porter
 University of Reading

From: Mariana Giorgio <ma_giorgio@yahoo.com.br>
Sent: Tuesday, September 3, 2019 2:50 PM
To: Jill Porter <j.porter@reading.ac.uk>
Subject: Instrument Authorization

Dear Teacher Jill Porter ,

My name is Mariana Lourenço and I am studying for a Doctorate in the Postgraduates Programming in Occupational Therapy at the Federal University of São Carlos, Brazil.

My advisor professor Maria Fernanda Barboza Cid was at the University of Vigo-Spain last year, where she did part of her postdoctoral study.

There, she established contact with Professor Angeles and her advisor Isabel Fernandez Menor, where it was agreed to carry out the study on the sense of belonging, developed by both, also in Brazil. This agreement was made in your presence and that of Professor Harry Daniels at a working meeting in which she attended.

We have the project ready and approved by the Brazilian Research Ethics Committee to start data collection, in which we will use the instrument developed by you. Thus, we hereby request formal authorization for the use of the instrument in our research.

If necessary, we can send you our project and the translation of the instrument done by us from the Spanish version.

We are available to answer any questions!

Our Best Regards,

Mariana Santos De Giorgio Lourenço
 Prof. Dra. Maria Fernanda Barboza Cid

--

Mariana Santos De Giorgio Lourenço
Terapeuta Ocupacional - CREFITO-3/8114-TO

ANEXO 3

SOCIAL SUPPORT APPRAISALS – SSA

Adaptado por Squassoni e Matsukura (2007) – Versão Brasileira para investigação

Estas perguntas vão investigar sentimentos e comportamentos de crianças e adolescentes.

Suas respostas não serão identificadas. Não existe certo ou errado. É importante responder do jeito que você se sente agora, relativamente a cada uma das questões.

- **Concordo Totalmente:** deve ser marcado se você se sente sempre desse modo;

- **Discordo Totalmente:** deve ser marcado se você nunca se sente desse modo.

As outras respostas são intermediárias. É importante não deixar nenhum item sem resposta e qualquer dúvida pergunte ao investigador e nunca aos colegas. **Obrigada pela colaboração!**

Nome:

Sexo: () masculino () feminino

Idade: Série:

	Concordo totalmente	Concordo bastante	Concordo um pouco	Discordo um pouco	Discordo bastante	Discordo totalmente
1) Os meus amigos me respeitam						
2) Tenho professores que se preocupam bastante comigo						
3) Eu sou bastante querido pela minha família						
4) Eu não sou importante para os outros						
5) Os meus professores gostam de mim						
6) A minha família se preocupa bastante comigo						
7) As pessoas, de um modo geral, gostam de mim						
8) De maneira geral, posso confiar nos meus amigos						
9) Sou bastante admirado pelos meus familiares						
10) Sou respeitado pelas pessoas em geral						
11) Os meus amigos não se preocupam nada comigo						
12) Meus professores me admiram bastante						
13) Eu sou querido pelas pessoas						
14) Eu me sinto muito ligado aos meus amigos						
15) Os meus professores confiam em mim						
16) A minha família gosta muito de mim						

	Concordo totalmente	Concordo bastante	Concordo um pouco	Discordo um pouco	Discordo bastante	Discordo totalmente
17) Os meus amigos gostam de estar comigo						
18) No geral, não posso contar com os meus professores para me darem apoio						
19) As pessoas de minha família confiam em mim						
20) Sinto que as pessoas, de um modo geral, me admiram						
21) A maioria dos meus professores me respeita muito						
22) Não posso contar com a minha família para me dar apoio						
23) Eu me sinto bem quando estou com outras pessoas						
24) Eu e os meus amigos somos muito importante uns para os outros						
25) A minha família me respeita muito						
26) Sinto que as pessoas me dão valor						
27) Eu ajudo meus amigos e eles me ajudam						
28) Não me sinto muito ligado aos meus professores						
29) Se eu morresse amanhã poucas pessoas sentiriam saudades de mim						
30) Não me sinto muito ligado à minha família						

ANEXO 4

Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por)

A 11-17

Instruções: Por favor, marque para cada item um dos três quadrados: falso, mais ou menos verdadeiro ou verdadeiro. Ajudaria-nos se você respondesse a todos os itens da melhor maneira possível, mesmo que você não tenha certeza absoluta ou que a pergunta pareça-lhe estranha. Dê sua resposta baseado em como as coisas têm sido nos últimos seis meses.

Nome

Masculino/Feminino

Data de Nascimento

	Mais ou menos		
	Falso	verdadeiro	Verdadeiro
Eu tento ser legal com as outras pessoas. Eu me preocupo com os sentimentos dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não consigo parar sentado quando tenho que fazer a lição ou comer; me mexo muito, esbarrando em coisas, derrubando coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muitas vezes tenho dor de cabeça, dor de barriga ou enjôo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho boa vontade para dividir, emprestar minhas coisas (comida, jogos, canetas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu fico muito bravo e geralmente perco a paciência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu estou quase sempre sozinho. Eu geralmente jogo sozinho ou fico na minha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente sou obediente e normalmente faço o que os adultos me pedem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho muitas preocupações, muitas vezes pareço preocupado com tudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tento ajudar se alguém parece magoado, aflito ou sentindo-se mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estou sempre agitado, balançando as pernas ou mexendo as mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu tenho pelo menos um bom amigo ou amiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu brigo muito. Eu consigo fazer com que as pessoas façam o que eu quero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente estou chateado, desanimado ou choroso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral, os outros jovens gostam de mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilmente perco a concentração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fico nervoso quando tenho que fazer alguma coisa diferente, facilmente perco a confiança em mim mesmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sou legal com crianças mais novas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente eu sou acusado de mentir ou trapacear	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os outros jovens me perturbam, 'pegam no pé'	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente me ofereço para ajudar outras pessoas (pais, professores, crianças)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu penso antes de fazer as coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu pego coisas que não são minhas, de casa, da escola ou de outros lugares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu me dou melhor com os adultos do que com pessoas da minha idade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu sinto muito medo, eu me assusto facilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu consigo terminar as atividades que começo. Eu consigo prestar atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Você tem algum outro comentário ou preocupações sobre você? Descreva-os abaixo.

Por favor, vire a página. Há mais algumas perguntas no outro lado

Pensando no que acabou de responder, você acha que tem alguma dificuldade? Pode ser uma dificuldade emocional, de comportamento, pouca concentração ou para se dar bem com outras pessoas.

Não	Sim- pequenas dificuldades	Sim- dificuldades bem definidas	Sim- dificuldades graves
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se você respondeu "Sim", por favor responda às seguintes questões sobre estas dificuldades:

- Por quanto tempo estas dificuldades existem?

Menos de 1 mes	1-5 mêses	6-12 mêses	Mais de 1 ano
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Estas dificuldades incomodam ou aborrecem você?

Nada	Um pouco	Muito	Mais que muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Estas dificuldades atrapalham o seu dia a dia em alguma das situações abaixo?

	Nada	Um pouco	Muito	Mais que muito
DIA-A-DIA EM CASA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AMIZADES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
APRENDIZADO ESCOLAR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ATIVIDADES DE LAZER (PASSEIOS, ESPORTES ETC.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Estas dificuldades tornam as coisas mais difíceis para as pessoas que convivem com você (família, amigos, professores, etc.)?

Nada	Um pouco	Muito	Mais que muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nome completo (em letra de forma) Data de hoje.....

Muito obrigado pela sua ajuda

ANEXO 5



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Adolescência, escola e saúde mental: focalizando o sentido de pertença e o suporte social de adolescentes estudantes do ensino fundamental

Pesquisador: MARIANA SANTOS DE GIORGIO LOURENÇO

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 12906019.0.0000.5504

Instituição Proponente: Departamento de Terapia Ocupacional

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.523.308

Apresentação do Projeto:

“Poucos estudos têm ampliado a reflexão a respeito do que pode estar envolvido na saúde mental da população adolescente, considerando suas especificidades e a pluralidade de contextos e fenômenos por onde o adolescer se configura. Nessa direção, o sentido de pertença ao contexto escolar e o apoio social emergem em algumas investigações como fatores que podem estar implicados na determinação de processos de saúde ou sofrimento psíquico em adolescentes”.

“O presente projeto integra um estudo mais amplo, que envolve uma parceria internacional com as Universidades de Oxford e Reading, do Reino Unido, com as Universidades de Vigo e Sevilla, da Espanha e com a Universidade de Valdivia, no Chile. Tal estudo, visa focalizar o sentimento de pertença (sense of belonging, em inglês e sentido de pertencencia, em espanhol) de estudantes adolescentes ao contexto escolar, bem como implementar, com parte destes estudantes, processos participativos que visem o desenvolvimento de estratégias de melhoria do sentimento de pertença bem como de participação dos jovens estudantes no contexto da escola”.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar e relacionar o sentido de pertença em relação ao contexto escolar, o apoio social e a saúde mental de estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de Escolas Públicas do

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.523.308

município de Sorocaba/SP.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: As perguntas não serão invasivas à intimidade dos(das) participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as situações vivenciadas diariamente na escola. Diante dessa situação, os(as) participantes terão garantidas pausas durante a aplicação do questionário e a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a participação a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento da participação por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo(la) e encaminhá-lo(la) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Benefícios: A realização deste estudo poderá trazer à tona discussões importantes em relação ao sentido de pertença e suporte social de adolescentes no âmbito escolar. Tais discussões devem levar ao desenvolvimento de ações estratégicas para garantir o cuidado do adolescente na escola e na comunidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de relevância social e embasada em literatura atual e pertinente à temática.

Prevê a avaliação de 350 adolescentes entre 13 e 15 anos, que estejam cursando o 8º ou 9º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas da cidade de Sorocaba. Utilizará das ferramentas O QUE FUNCIONA PARA VOCÊ? DIFICULDADES E SUPORTE NA ESCOLA, Social Support Appraisal e Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ).

O instrumento „Quê funciona para ti? Barreras y apoyos en el centro ainda passará por revisão de sua versão, porém os autores afirmam que não haverá alteração da versão enviada para este Comitê, apenas ajustes de linguagem e que não haverá testes com adolescentes antes de sua aplicação. Em caso de alguma destas condições serem alteradas, os pesquisadores deverão enviar para apreciação do CEP previamente ao início da coleta de dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta folha de rosto assinada pela Pesquisadora Mariana Santos de Giorgio Lourenço e pela

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.523.308

Diretora de Centro Profa. Dra. Maria da Graça Melão. Cronograma adequado com previsão de início das coletas em 16/09/2019. Apresenta termo de Anuência da Secretaria de Educação de Sorocaba (documento nomeado como "TermoAssentimento"). Apresenta TCLE e Termo de Assentimento adequados.

Recomendações:

Atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1336112.pdf	13/08/2019 09:51:43		Aceito
Outros	CartaRespostaCEP.pdf	13/08/2019 09:51:18	MARIANA SANTOS DE GIORGIO LOURENÇO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoFinal_MarianaLourenco.pdf	13/08/2019 09:50:11	MARIANA SANTOS DE GIORGIO LOURENÇO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoAssentimento_MarianaLourenco.pdf	13/08/2019 09:49:34	MARIANA SANTOS DE GIORGIO LOURENÇO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MarianaLourenco.pdf	13/08/2019 09:49:12	MARIANA SANTOS DE GIORGIO LOURENÇO	Aceito
Outros	Questionario_Oquefuncionaparavoce.pdf	16/07/2019 17:36:08	MARIANA SANTOS DE GIORGIO LOURENÇO	Aceito
Outros	SDQ_Portuguese_Brazil_fv.pdf	16/07/2019 17:34:20	MARIANA SANTOS DE GIORGIO LOURENÇO	Aceito
Outros	SOCIAL_SUPPORT_APPRAISALS_SSA.pdf	24/06/2019 10:06:09	MARIANA SANTOS DE GIORGIO LOURENÇO	Aceito
Outros	QuestionarioEspanhol_Quefuncionapara ti.pdf	24/06/2019 10:04:50	MARIANA SANTOS DE GIORGIO LOURENÇO	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.523.308

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoAssentimento_PMS.pdf	24/06/2019 09:58:20	MARIANA SANTOS DE GIORGIO LOURENÇO	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_MarianaLourenco.pdf	02/05/2019 11:13:59	MARIANA SANTOS DE GIORGIO LOURENÇO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

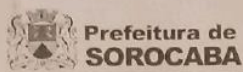
Não

SAO CARLOS, 21 de Agosto de 2019

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

ANEXO 6



Prefeitura de
SOROCABA

Secretaria da Educação

Centro de Referência em Educação "Dom José Lambert"
Rua Artur Calдини 211 – Jardim Saira – CEP 18085-050 – Sorocaba – SP
Fone: (15) **3228.9504 / 9505**
sedu@sorocaba.sp.gov.br

Anexo VII

Sorocaba, 15 de abril de 2019

Assunto: Autorização para realização de pesquisa na rede municipal de ensino de Sorocaba

A Secretaria da Educação da Prefeitura de Sorocaba, após ser informada dos objetivos e metodologia da pesquisa, de sua viabilidade, relevância da temática e sua intrínseca relação com a área da educação autoriza **Mariana Santos de Giorgio Lourenço, R.G.: 27.594.181-4** a executar a pesquisa intitulada "**Adolescência, escola e saúde mental: focalizando o sentido de pertença e o suporte social de adolescentes estudantes do ensino fundamental**"

Cabe ressaltar que, a qualquer momento como instituição coparticipante desta pesquisa, podemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo, ou ainda, qualquer outro dano que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Não há qualquer vínculo empregatício ou financeiro entre as partes.

André Luis de Jesus Gomes

Secretário da Educação