

VITÓRIA HELLEN HOLANDA OLIVEIRA

ADOLE(SER) E PERTEN(SER): O sofrimento emocional
e sua relação com o sentimento de pertencimento escolar em
adolescentes

ARARAQUARA – S.P.

2025

VITÓRIA HELLEN HOLANDA OLIVEIRA

ADOLE(SER) E PERTEN(SER): O sofrimento emocional e sua relação com o sentimento de pertencimento escolar em adolescentes

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, para a obtenção do título de Mestra em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta

Agência de Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

ARARAQUARA – S.P.

2025

O48a Oliveira, Vitória Hellen Holanda
ADOLE(SER) E PERTEN(SER) : O sofrimento emocional e sua
relação com o sentimento de pertencimento escolar em adolescentes /
Vitória Hellen Holanda Oliveira. -- Araraquara, 2025
269 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Luciene Regina Paulino Tognetta

1. Sofrimento emocional. 2. Sentimento de pertencimento escolar.
3. Adolescência. 4. Educação Escolar. 5. Psicologia Moral. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa apresenta impactos relevantes em diversas áreas, contribuindo para avanços científicos, sociais, educacionais e culturais. Cientificamente, amplia a compreensão acerca do bem-estar emocional e pertencimento escolar de adolescentes no contexto escolar, além de evidenciar a correlação negativa entre esses constructos. Socialmente, os resultados destacam a importância da escola como um espaço de promoção do bem-estar emocional; as evidências obtidas podem subsidiar políticas educacionais e estratégias pedagógicas voltadas à criação de ambientes mais acolhedores e inclusivos, contribuindo para a redução do sofrimento emocional e a promoção de uma cultura de paz nas escolas. A pesquisa propõe uma abordagem inovadora ao demonstrar que o pertencimento escolar pode ser um fator protetivo contra o sofrimento emocional, independentemente do tipo de escola. A longo prazo, a aplicação desses conhecimentos pode reduzir custos associados a problemas de saúde mental e evasão escolar, fortalecendo a qualidade do ensino. Os achados contribuem para a discussão global sobre pertencimento escolar e sofrimento emocional, permitindo o diálogo com pesquisas internacionais e a adaptação de políticas educacionais em diferentes países. No contexto nacional, a pesquisa auxilia gestores educacionais e formuladores de políticas na implementação de práticas que promovam um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, impactando positivamente comunidades locais, regionais e nacionais. Assim, os impactos potenciais desta pesquisa se estendem para além do campo acadêmico, alcançando a sociedade e reforçando a necessidade de políticas e práticas educacionais que fomentem um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research has a relevant impact in several areas, contributing to scientific, social, educational and cultural advances. Scientifically, it broadens our understanding of the emotional well-being and school belonging of adolescents in the school context, as well as highlighting the negative correlation between these constructs. Socially, the results highlight the importance of the school as a space for promoting emotional well-being; the evidence obtained can support educational policies and pedagogical strategies aimed at creating more welcoming and inclusive environments, contributing to the reduction of emotional suffering and the promotion of a culture of peace in schools. The research proposes an innovative approach by demonstrating that school belonging can be a protective factor against emotional distress, regardless of the type of school. In the long term, the application of this knowledge can reduce costs associated with mental health problems and school drop-outs, strengthening the quality of education. The findings contribute to the global discussion on school belonging and emotional distress, allowing dialogue with international research and the adaptation of educational policies in different countries. In the national context, the research assists educational managers and policymakers in implementing practices that promote a more inclusive and welcoming school environment, positively impacting local, regional and national communities. Thus, the potential impacts of this research extend beyond the academic field, reaching society and reinforcing the need for educational policies and practices that foster a safe and welcoming school environment for all.

VITÓRIA HELLEN HOLANDA OLIVEIRA

ADOLE(SER) E PERTEN(SER): O sofrimento emocional e sua relação com o sentimento de pertencimento escolar em adolescentes

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, para a obtenção do título de Mestra em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta

Agência de Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Data da defesa: 24/01/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Telma Pileggi Vinha
Universidade Estadual de Campinas

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Maria Suzana de Stefano Menin
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À Josi e ao Vicente, mãe e pai, por me proporcionarem não somente o ser, mas,
genuinamente, o perten(ser).

Ao meu amado marido, Peterson, por me permitir constantemente flores(ser).

A todas as mulheres que vieram antes de mim e possibilitaram que hoje eu pudesse
perten(ser) ao grupo de pesquisadoras, lutando pelo direito de continuar fazendo ciência neste
país.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração.

Jean-Baptiste Massieu

Fazendo jus a um dos constructos da nossa pesquisa, pertencer é o que confere apoio emocional, suporte e sentido essenciais a qualquer ciclo da vida. Isso significa que, se cheguei onde estou hoje, é porque houvera pessoas às quais pertenci; nada mais justo, então, que começar agradecendo por me conferirem suporte, apoio e sentido à vida nesse ciclo da Pós-Graduação.

Primeiramente, a Deus, pois sem Ele eu nada seria. Ele, em toda sua bondade, generosidade e graça, tem cuidado de mim em todos os caminhos que escolhi trilhar, dando-me forças e coragem para continuar.

À minha amada “mainha”, Josi, por todas as vezes que lutou com unhas e dentes para que eu pudesse ter direito a uma educação de qualidade, por todo o suporte oferecido para que eu sempre pudesse me dedicar aos estudos e sonhar com o futuro e, simplesmente, por existir. Ao meu amado “painho”, Vicente, por todas as vezes que, em seu único dia de folga na semana, levou-me para andar de bicicleta ou patins, brincar de bola, ir ao parque, passear no *shopping* etc. Ensinaram-me os valores da educação, do amor, da justiça, do respeito, da solidariedade e da perseverança; por isso e muito mais, minha eterna gratidão.

Ao meu grande amor, melhor amigo, companheiro e, para minha sorte, marido, Peterson Henrique, por toda a paciência que teve comigo durante este processo e pelo equilíbrio, mansidão e tranquilidade que me trouxe e me ensinou nessa jornada. Por todas as vezes que, carinhosamente, confortou-me com palavras de incentivo, persistência e coragem. Motivação para que eu seja uma pessoa melhor a cada dia. A você, minha eterna gratidão, pois seu amor, cuidado e apoio incondicionais possibilitaram que eu chegasse até aqui.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta, por ser sempre uma fonte de inspiração. Você me aceitou, acolheu e ensinou com tamanha generosidade que, por essas e outras coisas (as quais passaria páginas e páginas enumerando), representa, para mim, aquele amor não-romântico, amor de alma, que motiva, inspira e instiga. Por todas as vezes que acreditou e confiou em mim.

Às minhas “irmãs mais velhas” e amigas, Dr.^a Darlene Ferraz Knoener, por todas as vezes que me estendeu sua generosidade com gestos, ações e palavras. Por todos os

ensinamentos, conselhos e alentos nos momentos difíceis, incertos e tempestuosos, você é inspiração, calma e quietude; doutoranda Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim, pelo apoio em todos os momentos, não só na pesquisa, mas na vida. Partilhando ensinamentos, experiências e perspectivas, inspirando-me mais a cada dia. Ao meu “irmão mais velho”, Dr. Raul Alves de Souza, pelo exemplo de firmeza e ternura que em tantos momentos precisei. Sempre disposto a partilhar o aprendizado e a vida, você é inspiração.

À minha parceira e amiga, doutoranda Talita Bueno Salati Lahr, por todos os momentos que, gentilmente, estendeu-me as mãos para acolher, os ouvidos para escutar e a paciência para entender e tranquilizar. Você me inspira a ser forte, resiliente e persistente, sempre com muita doçura.

Às minhas amigas, doutoranda Natália Cristina Pupin Santos, que sempre divide comigo, não só essa jornada da Pós-Graduação, mas também de trabalho e de vida, e a doutoranda Deise Maciel de Queiroz, pelo exemplo de competência, dedicação e amabilidade.

À minha amiga e parceira, Beatriz Fogarin, pela sua gentileza nos momentos de angústia, a frase que me disse quando tive medo de não conseguir reverbera em mim para sempre: “lembre-se que um ano atrás você sonhava em estar onde você está hoje, você vai conseguir”. Pela sua amizade e apoio, minha gratidão.

Ao SUPERgrupo *bullying*, pelo apoio, partilha e generosidade em todos os momentos que precisei, dividindo conquistas e desafios. Minha gratidão às mestras Fernanda Issa e Lidia Morcelli Duarte, às doutorandas Danila Di Pietro e Elvira Maria Pimentel Parente, às mestradas Elisa Taboada e Ana Beatriz de Carvalho e ao especialista Fabiano Bellini. Vocês são essenciais, não somente durante a pesquisa, mas também em meu desenvolvimento enquanto pessoa, professora e formadora de professoras e professores.

A todo o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GPEM) e às pessoas que dele fazem parte, representadas pelas Prof.^a Dr.^a Telma Pileggi Vinha e Prof.^a Dr.^a Maria Suzana de Stefano Menin, que sempre foram fonte de inspiração na busca por uma educação promotora de pertencimento e bem-estar emocional para toda e qualquer criança e adolescente, além das quais tive a honra de contar como banca examinadora deste trabalho.

Ao GPEM II, por ser um grupo de estudos repleto de pessoas engajadas com uma educação que considere a formação da autonomia não só pelo desenvolvimento cognitivo, mas também afetivo das crianças e adolescentes, a partir da concepção da Epistemologia Genética Piagetiana, agradeço pelas ricas discussões e aprendizados durante esse período.

Ao Grupo de Estudos sobre Raça e Gênero (GERAGE), pelas preciosas conversas, debates e aprendizados acerca das noções de raça e gênero, proporcionando uma tomada de consciência sobre nosso papel na luta contra toda e qualquer desigualdade social.

À minha amiga de faculdade e vida, Gabriela Bolato, por se alegrar e comemorar comigo cada nova conquista, ouvir minhas preocupações e gentilmente trazer palavras de conforto e perseverança. Gratidão por não soltar minha mão.

Correndo o risco de ter esquecido de mencionar alguém, minha gratidão às pessoas que partilham (ou partilharam em algum momento) comigo esta jornada chamada vida, pois me ensinaram a ser uma pessoa melhor.

Por fim, a CAPES, pelo financiamento e recursos essenciais à realização desta pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A todas e todos vocês devo minha gratidão, inspiração e força durante a realização deste trabalho, pois

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Antoine de Saint-Exupéry

“A educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento. O processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida”.

(Westbrook; Teixeira, 2010, p. 53)

RESUMO

Pesquisas nacionais e internacionais indicam o aumento do sofrimento emocional entre adolescentes. Enquanto isso, a literatura destaca a importância do sentimento de pertencimento para o bem-estar de adolescentes, cuja identidade pessoal se fortalece pela inserção em grupos sociais. As pesquisas apontam as dificuldades das escolas em criar ambientes onde os estudantes se sintam pertencentes. Nossa pesquisa investigou a relação entre o sentimento de pertencimento escolar e a frequência de sofrimento emocional entre adolescentes brasileiros. Assim, a pergunta que fizemos enquanto problema de pesquisa foi: haverá uma relação entre a percepção de sentimento de pertencimento escolar e a frequência de sofrimento emocional manifestada por adolescentes de escolas brasileiras? Para responder a esse questionamento traçamos os seguintes objetivos primários: 1) investigar a frequência de sofrimento emocional autopercebida por adolescentes; 2) investigar o sentimento de pertencimento escolar autopercebido por adolescentes; 3) verificar se existe uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e a frequência do sofrimento emocional autopercebidos por adolescentes. E objetivos secundários: 1) verificar se existe diferença entre a frequência de sofrimento emocional e o sentimento de pertencimento escolar autopercebidos por adolescentes que autodeclararam diferentes cor/raça; 2) verificar se existe diferença entre a frequência de sofrimento emocional e o sentimento de pertencimento escolar autopercebidos por adolescentes que autodeclararam diferentes gêneros. Para isso, nossa pesquisa foi quantitativa, exploratória, descritiva e correlacional. Participaram estudantes escolhidas/escolhidos por conveniência, sendo 3.276 adolescentes do 7º ao 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares brasileiras. O instrumento utilizado foi um questionário disponibilizado online, composto por perguntas fechadas divididas em três conjuntos de itens acerca do perfil das/dos participantes, sobre a percepção do sentimento de pertencimento escolar e, por fim, sobre a frequência de sofrimento emocional. Os resultados encontrados indicam um escore médio de sofrimento emocional moderado (24,62 pontos), com alguns casos extremos, próximos a 100 indicando que deve haver uma preocupação com o bem-estar de adolescentes em sofrimento. Sobre o sentimento de pertencimento, tínhamos uma preocupação preliminar por saber se o contexto seria determinante para definir as relações que encontraríamos; a análise multinível demonstrou que o tipo de escola explica pouca da variação no sentimento de pertencimento evidenciando que este pode ser constructo generalizável, o que possibilitou a continuidade das relações. O escore médio de pertencimento escolar foi alto (69,81 pontos). Constatou-se ainda que a percepção de pertencimento escolar está negativamente correlacionada ao sofrimento emocional, indicando assim que quanto maior o sentimento de pertencimento, menor a frequência de sofrimento emocional, confirmando nossa hipótese inicial. Adolescentes autodeclarados indígenas e não-cisgênero (trans e não-binários) relataram maior sofrimento emocional e menor sentimento de pertencimento, com destaque para as mulheres trans. Estudantes de escolas privadas apresentaram, em média, maior percepção de pertencimento à escola, mas também apresentaram casos mais extremos de ausência desse sentimento. Nossos resultados reforçam a necessidade da escola como espaço de bem-estar emocional para avançarmos na construção de uma cultura de paz.

Palavras-chave: Sofrimento emocional; Sentimento de pertencimento escolar; Adolescência; Educação Escolar; Psicologia Moral.

RESUMEN

Investigaciones nacionales e internacionales indican un aumento del sufrimiento emocional entre adolescentes. Mientras tanto, la literatura destaca la importancia del sentimiento de pertenencia para el bienestar de los adolescentes, cuya identidad personal se fortalece con la inserción en grupos sociales. Las investigaciones señalan las dificultades de las escuelas para crear entornos donde los estudiantes se sientan pertenecientes. Nuestra investigación examinó la relación entre el sentimiento de pertenencia escolar y la frecuencia del sufrimiento emocional entre adolescentes brasileños. Así, la pregunta que formulamos como problema de investigación fue: ¿existe una relación entre la percepción del sentimiento de pertenencia escolar y la frecuencia del sufrimiento emocional manifestado por adolescentes en escuelas brasileñas? Para responder a esta cuestión, establecimos los siguientes objetivos primarios: 1) investigar la frecuencia del sufrimiento emocional autopercebido por adolescentes; 2) investigar el sentimiento de pertenencia escolar autopercebido por adolescentes; y 3) verificar si existe una relación entre el sentimiento de pertenencia escolar y la frecuencia del sufrimiento emocional autopercebido por adolescentes. También establecimos objetivos secundarios: 1) verificar si existen diferencias entre la frecuencia del sufrimiento emocional y el sentimiento de pertenencia escolar autopercebido por adolescentes que se autodeclaran de diferentes colores/razas; 2) verificar si existen diferencias entre la frecuencia del sufrimiento emocional y el sentimiento de pertenencia escolar autopercebido por adolescentes que se autodeclaran de diferentes géneros. Nuestra investigación fue cuantitativa, exploratoria, descriptiva y correlacional. Participaron estudiantes seleccionados por conveniencia, con un total de 3.276 adolescentes de 7.º a 9.º grado de la Enseñanza Fundamental II en escuelas públicas y privadas brasileñas. El instrumento utilizado fue un cuestionario en línea compuesto por preguntas cerradas, divididas en tres bloques: perfil de los/las participantes, percepción del sentimiento de pertenencia escolar y frecuencia del sufrimiento emocional. Los resultados obtenidos indican un promedio moderado de sufrimiento emocional (24,62 puntos), con algunos casos extremos cercanos a 100, lo que sugiere la necesidad de prestar atención al bienestar de adolescentes en situación de sufrimiento. En cuanto al sentimiento de pertenencia, existía una preocupación preliminar sobre si el contexto sería determinante para definir las relaciones encontradas. El análisis multinivel mostró que el tipo de escuela explica poca variación en el sentimiento de pertenencia, evidenciando que este podría ser un constructo generalizable, lo que permitió continuar explorando las relaciones. El promedio del sentimiento de pertenencia escolar fue alto (69,81 puntos). Se constató que la percepción de pertenencia escolar está negativamente correlacionada con el sufrimiento emocional, indicando que a mayor sentimiento de pertenencia, menor frecuencia de sufrimiento emocional, confirmando así nuestra hipótesis inicial. Adolescentes autodeclarados indígenas y no cisgénero (trans y no binarios) reportaron mayor sufrimiento emocional y menor sentimiento de pertenencia, destacándose particularmente las mujeres trans. Estudiantes de escuelas privadas presentaron, en promedio, una mayor percepción de pertenencia escolar, aunque también registraron casos extremos de ausencia de este sentimiento. Nuestros resultados refuerzan la necesidad de que la escuela sea un lugar de bienestar emocional si queremos avanzar en la construcción de una cultura de paz.

Palabras clave: Malestar emocional; Sentimiento de pertenencia escolar; Adolescencia; Educación escolar; Psicología moral.

ABSTRACT

National and international research indicates an increase in emotional distress among adolescents. Meanwhile, the literature highlights the importance of a sense of belonging for adolescents' well-being, as their personal identity is strengthened through integration into social groups. Studies point to the challenges schools face in creating environments where students feel a sense of belonging. Our research investigated the relationship between the sense of school belonging and the frequency of emotional distress among Brazilian adolescents. Thus, our research question was: Is there a relationship between the perception of school belonging and the frequency of emotional distress reported by adolescents in Brazilian schools? To address this question, we outlined the following primary objectives: 1) to investigate the frequency of self-perceived emotional distress among adolescents; 2) to investigate the self-perceived sense of school belonging among adolescents; and 3) to determine whether there is a relationship between the sense of school belonging and the frequency of self-perceived emotional distress among adolescents. Additionally, we established secondary objectives: 1) to determine whether there are differences in the frequency of emotional distress and the sense of school belonging among adolescents who self-identify with different racial/ethnic groups; and 2) to determine whether there are differences in the frequency of emotional distress and the sense of school belonging among adolescents who self-identify with different genders. Our research was quantitative, exploratory, descriptive, and correlational. The participants were selected through convenience sampling, consisting of 3,276 adolescents from 7th to 9th grades in public and private Brazilian schools. The instrument used was an online questionnaire composed of closed-ended questions divided into three sections: participant profile, perception of school belonging, and frequency of emotional distress. The results indicated a moderate average level of emotional distress (24.62 points), with some extreme cases close to 100, suggesting a need for attention to the well-being of adolescents experiencing distress. Regarding the sense of belonging, we had a preliminary concern about whether the context would be a determining factor in shaping the relationships found. Multilevel analysis showed that the type of school accounted for little of the variation in the sense of belonging, suggesting that this may be a generalizable construct, which allowed us to further explore the relationships. The average score for school belonging was high (69.81 points). It was also found that the perception of school belonging is negatively correlated with emotional distress, indicating that the greater the sense of belonging, the lower the frequency of emotional distress, thereby confirming our initial hypothesis. Adolescents who self-identified as Indigenous or non-cisgender (trans and non-binary) reported higher emotional distress and a lower sense of belonging, with trans women standing out in particular. Students from private schools, on average, showed a higher perception of school belonging but also presented extreme cases of absence of this feeling. Our results reinforce the need for the school to be a place of emotional well-being if we are to make progress in building a culture of peace.

Keywords: Emotional distress; Feeling of belonging at school; Adolescence; School education; Moral psychology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cinco dimensões de bem-estar social.....	46
Figura 2 – Os problemas de convivência na escola.....	59
Figura 3 – Hierarquia de Necessidades de Maslow (1943).....	74
Figura 4 – Senso de Comunidade (SoC).....	75
Figura 5 – Necessidade de pertencer.....	89
Figura 6 – Modelo de estrutura integrativa para compreender, avaliar e promover o senso de pertencimento.....	92
Figura 7 – Termos-chave que podem ser associados ao pertencimento escolar.....	97
Figura 8 – Possíveis influências ao pertencimento escolar.....	100
Figura 9 – Modelo BioPsicoSocioEcológico de Pertencimento Escolar (BPSEM)....	110
Figura 10 – Planejamento preliminar de buscas para revisão de literatura.....	118
Figura 11 – Quadro das pesquisas realizadas no triênio 2024-2026.....	124
Figura 12 – Escala de sofrimento emocional.....	149
Figura 13 – Escala de sofrimento emocional (itens invertidos).....	151
Figura 14 – Conversar com a família ou com amigos.....	152
Figura 15 – Escola particular vs. escola pública com relação ao escore total de sofrimento emocional.....	154
Figura 16 – Compilado de reportagens sobre a saúde mental de jovens.....	156
Figura 17 – Escala de pertencimento escolar.....	159
Figura 18 – Escala de pertencimento escolar (itens invertidos).....	160
Figura 19 – Escola particular vs. escola pública com relação ao escore total da escala de pertencimento escolar.....	162
Figura 20 – Escola particular vs. escola pública com relação ao escore do Fator/Dimensão 1 da escala de pertencimento escolar.....	163
Figura 21 – Escola particular vs. escola pública com relação ao escore do Fator/Dimensão 2 da escala de pertencimento escolar.....	165
Figura 22 – Escola particular vs. escola pública com relação ao escore do Fator/Dimensão 3 da escala de pertencimento escolar.....	166
Figura 23 – Escola particular vs. escola pública com relação ao escore do Fator/Dimensão 4 da escala de pertencimento escolar.....	168
Figura 24 – Diagrama de dispersão (<i>subplots</i>).....	171
Figura 25 – A constituição da identidade.....	174

Figura 26 – Escore total de sofrimento emocional vs. cor/raça.....	178
Figura 27 – Compilado de reportagens sobre casos de racismo em escolas no Brasil	179
Figura 28 – Escore total do sentimento de pertencimento escolar vs. raça.....	181
Figura 29 – Escore do Fator/Dimensão 1 do sentimento de pertencimento escolar vs. raça.....	182
Figura 30 – Escore do Fator/Dimensão 2 do sentimento de pertencimento escolar vs. raça.....	184
Figura 31 – Escore do Fator/Dimensão 3 do sentimento de pertencimento escolar vs. raça.....	185
Figura 32 – Escore do Fator/Dimensão 4 do sentimento de pertencimento escolar vs. raça.....	186
Figura 33 – Escore total de sofrimento emocional vs. gênero.....	190
Figura 34 – Escore total do sentimento de pertencimento escolar vs. gênero.....	194
Figura 35 – Escore do Fator/Dimensão 1 do sentimento de pertencimento escolar vs. gênero.....	195
Figura 36 – Escore do Fator/Dimensão 2 do sentimento de pertencimento escolar vs. gênero.....	196
Figura 37 – Escore do Fator/Dimensão 3 do sentimento de pertencimento escolar vs. gênero.....	198
Figura 38 – Escore do Fator/Dimensão 4 do sentimento de pertencimento escolar vs. gênero.....	199

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Recursos pessoais que facilitam o desenvolvimento positivo dos jovens.....	35
Quadro 2 – Principais descritores nos três idiomas pesquisados.....	119
Quadro 3 – Itens sobre perfil.....	125
Quadro 4 – Itens sobre pertencimento escolar.....	127
Quadro 5 – Itens sobre sofrimento emocional.....	129
Quadro 6 – Composição dos fatores.....	137
Quadro 7 – Itens de cada composição de fatores.....	137
Quadro 8 – Denominação dos fatores/dimensões.....	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categorias de análise de Speranza (2021).....	123
Tabela 2 – Matriz de correlação policórica.....	135
Tabela 3 – Cargas fatoriais e comunalidade considerando um fator único.....	135
Tabela 4 – Cargas fatoriais e comunalidade considerando quatro fatores.....	136
Tabela 5 – Consistência interna (após inversão dos itens Q23, Q26, Q29, Q32 e Q36).....	136
Tabela 6 – Pontuações das questões do instrumento de pertencimento escolar.....	138
Tabela 7 – Pontuações das questões do instrumento de sofrimento emocional.....	140
Tabela 8 – Escore total do instrumento de sofrimento emocional.....	148
Tabela 9 – Comparações quanto ao escore de sofrimento emocional por dependência administrativa.....	153
Tabela 10 – Escores do instrumento de pertencimento escolar por composição de fatores.....	158
Tabela 11 – Comparações quanto ao escore total de pertencimento escolar por dependência administrativa.....	161
Tabela 12 – Relações entre os escores de pertencimento escolar e sofrimento emocional.....	170
Tabela 13 – Relação entre os escores de pertencimento escolar e o escore de sofrimento emocional nas diferentes cor/raça autodeclaradas.....	176
Tabela 14 – Comparações quanto ao escore de sofrimento emocional vs. cor/raça.....	177
Tabela 15 – Comparações quanto ao escore total de pertencimento escolar vs. cor/raça.....	180
Tabela 16 – Relação entre os escores de pertencimento escolar e o escore de sofrimento emocional nos diferentes gêneros autodeclarados.....	188
Tabela 17 – Comparações quanto ao escore de sofrimento emocional vs. gênero.....	189
Tabela 18 – Comparações quanto ao escore total de pertencimento escolar vs. gênero.....	193

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição por dependência administrativa da escola.....	145
Gráfico 2 – Distribuição por gênero.....	146
Gráfico 3 – Distribuição por cor/raça.....	146
Gráfico 5 – Percentual de respostas ao item 39 em “sempre” e “muitas vezes” por gênero.....	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABRADISTI – Associação Brasileira de Distribuição de Tecnologia e Informação
- AFE – Análise Fatorial Exploratória
- APA – *American Psychological Association*
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BPSEM – *Bio-Psycho-Socio-Ecological Model*
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CECOVI – Centro de Combate à Violência Infantil
- CIEB – Centro de Inovação para a Educação Brasileira
- CDC – *Centers for Disease Control and Prevention*
- DATASUS – Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde
- DPCA – Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente
- EB – Escore bruto
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EUA – Estados Unidos da América
- FCLAR – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
- GPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- iCASM – Índice Cactus-Atlas de Saúde Mental
- ICC – Coeficiente de Correlação Intraclasse
- IdEA – Instituto de Estudos Avançados
- LACRI – Laboratório de Estudos da Criança da Universidade de São Paulo
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
- LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PeNSE – Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
- PE – Pertencimento Escolar
- PNUD – Programa das Nações Unidas
- PRISMA – *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*

PSSMS – *Psychological Sense of School Membership Scale*

RAPS – Rede de Atenção Psicossocial

Rho – Coeficiente de Correlação de Spearman

SAI – Sistema de Apoio entre Iguais

SIPANI – Sociedade Internacional de Prevenção ao Abuso e Negligência na Infância

SoC – *Sense of Community*

SE – Sofrimento Emocional

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

VPN – *Virtual Private Network*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	24
2 ADOLES(SER): PASSAGENS PELA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E O SOFRIMENTO EMOCIONAL	34
2.1 ADOLESCÊNCIAS E SUAS TECITURAS	34
2.2 ADOLESCER OU ADOECER? OS SOFRIMENTOS EMOCIONAIS NA ADOLESCÊNCIA.....	39
<i>2.2.1 Violências que destroem: o bullying e outros problemas escondidos.....</i>	<i>54</i>
<i>2.2.2 Solidão: a dor de não pertencer</i>	<i>61</i>
2.3 O AMBIENTE ESCOLAR COMO ESPAÇO DO (SER): PROTEÇÃO E PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR EMOCIONAL.....	66
3 PERTEN(SER): O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO DE ADOLESCENTES À ESCOLA.....	73
3.1 O INÍCIO DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO COMO SENSO DE COMUNIDADE.....	73
3.2 O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO COMO MOTIVAÇÃO HUMANA FUNDAMENTAL ...	81
3.3 O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO ESCOLAR NA ADOLESCÊNCIA	95
3.4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES À CONSTRUÇÃO DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO ESCOLAR.....	107
4 O MÉTODO	117
4.1 A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	117
4.2 A PESQUISA	123
<i>4.2.1 Os objetivos da pesquisa</i>	<i>134</i>
4.3 A ANÁLISE DOS DADOS	134
<i>4.3.1 A busca por evidências de validação dos instrumentos de investigação; quanto ao instrumento de pertencimento escolar.....</i>	<i>134</i>
<i>4.3.2 Quanto ao instrumento de sofrimento emocional.....</i>	<i>140</i>
<i>4.3.3 A análise multinível: desvendando as camadas</i>	<i>142</i>
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	145
5.1 O PERFIL DAS/DOS PARTICIPANTES	145

5.2 QUANTO AOS OBJETIVOS DA PESQUISA	147
5.2.1 <i>Objetivo 1. Investigar a frequência de sofrimento emocional autopercebida por adolescentes</i>	147
5.2.2 <i>Objetivo 2. Investigar o sentimento de pertencimento escolar autopercebido por adolescentes</i>	157
5.2.3 <i>Objetivo 3. Verificar se existe uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e a frequência do sofrimento emocional entre adolescentes</i>	169
5.2.4 <i>Objetivo 4. Verificar se existe diferença entre a frequência de sofrimento emocional e o sentimento de pertencimento escolar autopercebidos por adolescentes que autodeclararam diferentes cores/raça</i>	175
5.2.5 <i>Objetivo 5. Verificar se existe diferença entre a frequência de sofrimento emocional e o sentimento de pertencimento escolar autopercebidos por adolescentes de diferentes gêneros</i>	188
5.3 LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES FUTURAS	202
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS	210
APÊNDICES	241
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	241
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE).....	246
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DA PESQUISA	248
APÊNDICE D – ESTIMATIVAS DO MODELO INCONDICIONAL SEM PREDITORES NA PREDIÇÃO DE PERTENCIMENTO ESCOLAR.....	263
APÊNDICE E – ESTIMATIVAS DO MODELO INCONDICIONAL SEM PREDITORES NA PREDIÇÃO DO SOFRIMENTO EMOCIONAL	264
ANEXOS	265
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	265



1

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.

Hannah Arendt

¹ **Fonte:** Freepik (2024). Disponível em: https://www.freepik.com/free-vector/think-outside-box-concept-illustration_38321960.htm#&position=41&from_view=author&uuid=df7934fe-9b3b-4ac6-acb9-a10d9d5be453. Acesso em: 28 fev. 2024.

1 INTRODUÇÃO

Pensando a escola como um ambiente promissor ao desenvolvimento pleno de alunas e alunos, Villela e Archangelo (2013) propõem o conceito de “escola significativa”. Para o autor e a autora², “trata-se da escola em que o aluno se sente acolhido, reconhecido e pertencendo ao grupo escola e na qual ele se realiza pelo que aprende e pelas relações interpessoais que estabelece” e, ainda, “[...] é a escola que lhe permite constituir sentidos marcantes e abrangentes sobre suas mais variadas experiências e atividades, o que favorece seu desenvolvimento amplo” (Villela; Archangelo, 2013, p. 21). Segundo Oberle, Schonert-Reichl e Zumbo (2011), as dimensões de um ambiente favorável ao desenvolvimento positivo de adolescentes incluem profissionais atenciosos e solidários, um forte sentimento de pertencimento à escola, amizades com colegas pró-sociais e a vivência em uma comunidade que forneça apoio.

Corroboramos esse ideal de escola significativa e tivemos em vista compreender mais profundamente os aspectos que perpassam esse conceito, isto é, nos indagando: quais fatores atuam na promoção de um ambiente em que estudantes se sintam acolhidos, reconhecidos e pertencentes? A ausência da percepção desses sentimentos pode acarretar danos parciais e severos à construção da identidade adolescente e provocar sofrimentos emocionais? Essas são algumas das respostas que buscamos.

As condições sócio-históricas e culturais que temos vivido nos convida a pensar sobre o conceito de adolescência ou, como preferimos, adolescências. No plural, pois como veremos ao longo da segunda seção, o conceito de adolescência é uma construção psicossocial e cultural, indo muito além dos aspectos puramente biológicos. Infelizmente, as adolescências são alvo de grande estereotipação, isto é, uma “generalização que reflete nossas impressões e crenças a respeito de uma categoria ampla de pessoas” (Santrock, 2013, p. 40). O pesquisador Santrock (2013) afirma ser árduo abandonar um estereótipo depois de adotá-lo e, conseqüentemente, adolescentes tendem a se tornar o que esperamos deles. Tais estereótipos advém dos conceitos elaborados com generalizações a partir da visão de grupos limitados de adolescentes, mas com

² Em nosso trabalho, visamos cuidar de uma questão que nos é cara: a representatividade feminina. Desse modo, buscamos utilizar, na maior parte das vezes, uma linguagem inclusiva, que não exclua, inviabilize ou diminua algum grupo. Por isso, optamos por não utilizar a chamada linguagem neutra que, em sua realidade, evidencia as marcações de gênero masculinas e suprime as femininas, mas sim uma linguagem que evidencie ambos os gêneros quando isso se faz possível. Para nós, tal importância reside no fato de que é necessário compreender que a forma como nos comunicamos influencia na forma como pensamos. Em vistas disso, objetivamos, em sua maioria, utilizar termos neutros como “docentes” e “estudantes”, contudo, em sua impossibilidade, utilizamos os termos no feminino e masculino, sem suprimir com “(as/os)”, por compreender que, ainda assim, um gênero seria priorizado em detrimento do outro. Semelhantemente, optamos por manter o primeiro nome das autoras e autores sem abreviação nas referências finais para evitar o silenciamento das vozes femininas em suas vastas participações em produções científicas.

grande visibilidade; é o que Adelson (1979) chamou de “lacuna de generalização adolescente”. Grande parte dessas crenças reside na compreensão de adolescência como um período de “turbulência e estresse” (Hall, 1904). Entretanto, Offer e Schonert-Reichl (1992), em um estudo transcultural, não encontraram embasamento para essa visão tão negativa da adolescência.

Alguns estereótipos exacerbadamente atribuídos a adolescentes são, por exemplo, “eles são preguiçosos”, “eles estão todos nas drogas”, “eles são muito individualistas” etc. Ilusoriamente algumas pessoas preferem acreditar nessa visão do adolecer, mesmo que evidências positivas mostrem o contrário, como jovens que se engajam em causas sociais, em ações de protagonismo juvenil, prestam serviços comunitários etc., por acreditarem ser apenas exceções (Youniss; Ruth, 2002).

Os estudos que acabamos de mencionar datam, aproximadamente, 20 anos. Interessantemente tais estereótipos ainda perduram atualmente quando o assunto é adolescência. Vemos, por vezes, pessoas se referirem a esse grupo etário como “aborrecentes”. Ora, essa visão pode minar os esforços da juventude para provar que são generosos, solidários e justos e, conseqüentemente, legitimar comportamentos autodestrutivos ou disruptivos, afinal, é o que se espera deles.

Quando atribuímos esses estereótipos às adolescências estamos também, segundo Ozella e Aguiar (2008, p. 99), “atribuindo significações (interpretando a realidade) com base em realidades sociais e em 'marcas', significações essas que serão referências para a constituição dos sujeitos”. Nesse sentido, para Aguiar, Bock e Ozella (2001),

[...] como parceiro social, está ali, com suas características, que são interpretadas nessas relações; tem, então, o modelo para sua construção pessoal. Construídas as significações sociais, os jovens têm a referência para a construção de sua identidade e os elementos para a conversão do social em individual (p. 168).

A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano, logo, adolescentes não são miniadultos ou apenas mais evoluídos que as crianças. Adolescentes são seres em pleno progresso de conceitos, identidades e especificidades, mediatizados por um contexto social, histórico, econômico e cultural. A construção de uma subjetividade adolescente se materializa nas relações concretas, como uma unidade integradora; logo, se torna imprescindível considerar as variáveis de raça, classe, gênero, cultura e idade (Ozella; Aguiar, 2008).

Objetivamos demonstrar a relevância do cuidado ao tratarmos das adolescências, haja vista que tais crenças subjetivas podem atuar como inibidoras ou mantenedoras da ação³ (Knoener, 2023), inconscientemente nos dirigindo a uma inércia diante dos fatores de risco que expõem a juventude a problemas em bem-estar físico e emocional, afinal, “eles não têm jeito mesmo!”.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) relata que os problemas de saúde mental são uma das principais causas de incapacidade entre adolescentes em todo o mundo. Estima-se que aproximadamente 10-20% de adolescentes enfrentem desafios de saúde mental em determinado momento (OMS, [s/d]). De acordo com a OMS os transtornos de ansiedade, depressão e uso de substâncias são alguns dos problemas de saúde mental mais comuns entre os adolescentes. Existe uma série de fatores de risco que podem contribuir para problemas de saúde mental na adolescência, incluindo ausência de apoio familiar, educação autoritária, cobranças excessivas por desempenho acadêmico, *bullying*, *cyberagressões* e outros tipos de violência, uso de substâncias psicoativas, traumas, desigualdades sociais, discriminações, exclusões sociais, estigmas e experiências adversas na infância (OMS, [s/d]). Os problemas de saúde mental na adolescência podem ter sérias consequências a curto e longo prazo, incluindo impactos no funcionamento social, acadêmico e familiar, além de um maior risco de problemas de saúde mental na idade adulta (OMS, [s/d]).

Muito se fala em saúde mental na escola atualmente, ainda mais depois da pandemia da COVID-19 que assolou o mundo em 2020, portanto, consideramos imprescindível justificar nossa escolha pelo termo “sofrimento emocional” (Tognetta, 2022) ao invés de “saúde mental” para nos referir àquilo que cabe à atuação da escola. Quando falamos de saúde mental, as primeiras memórias que podem vir à mente da leitora e do leitor são aquelas ligadas à saúde como, terapia, medicamento, tratamento etc. Com isso, ao utilizar essa expressão para se referir ao cuidado que a escola deve ter com suas alunas e alunos, corremos o risco de que essa instituição não reconheça a corresponsabilidade da sua atuação na promoção de bem-estar de suas/seus estudantes, em função de não ser papel da escola tratar (do ponto de vista clínico), medicar e patologizar as infâncias e juventudes. Além disso, esse cuidado é necessário, pois os estudos em saúde mental correm o risco de permanecerem no caráter de diagnóstico psiquiátrico

³ De acordo com Knoener (2023), teorias subjetivas referem-se a um conjunto de organizações cognitivas que cada pessoa construiu com base em suas experiências individuais e coletivas. Esses sistemas ajudam a ordenar e dar sentido às suas experiências e a orientar comportamentos. Essas construções são moldadas por crenças, valores e saberes, as quais possuem tanto um componente social quanto individual, influenciando a construção de significados e, conseqüentemente, as ações ou inações do sujeito. No caso dos docentes, as teorias subjetivas podem servir para inibir, manter ou iniciar ações diante das demandas escolares, sendo, portanto, um fator importante na qualidade do trabalho pedagógico e no enfrentamento de situações cotidianas na escola.

e cuidados individualizantes, sem debater os diversos contextos em que as adolescências estão inseridas e o papel da sociedade como um todo (Rossi *et al.*, 2019).

Isso posto, a partir deste momento faremos a utilização do termo sofrimento emocional para nos referir àquilo que se expressa nas mais diversas manifestações de alunas e alunos diariamente no ambiente escolar quando há ausência de bem-estar: agressões, violências, exclusões, desigualdades etc.; essas são expressões de um sofrimento que, inerentemente, se externa no meio escolar e, conseqüentemente, não pode ser tratado como um problema apenas para além de seus muros (Tognetta, 2020; 2022).

O pressuposto teórico que fundamenta nosso estudo é o de Jean Piaget, biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço responsável pela criação de uma extensa produção acerca do desenvolvimento infantojuvenil – a Epistemologia Genética, investigou como o ser humano conhece e se desenvolve do ponto de vista cognitivo e afetivo, pois, de acordo com seu pressuposto, cognição e afetividade são invariantes psicológicos, isto é, independente da fase do desenvolvimento em que uma pessoa se encontra, esses dois fatores estão presentes de maneira indissociável (Piaget, 1967).

Os estudos de Piaget (1967; 1932/1994) lançam luz sobre as discussões do desenvolvimento e do conhecimento na infância e adolescência. Segundo o autor, para se conhecer o adulto é preciso que se conheça a criança e seu processo de desenvolvimento. Em função disso, na seção em que nos debruçamos na compreensão da adolescência (seção dois), traçamos também algumas considerações sobre a infância no contexto brasileiro. Em sua teoria, Piaget exemplifica o papel do ser humano sobre o conhecimento: a ação. Para ele, só é possível haver aprendizado se houver uma interação de qualidade entre sujeito e meio (tudo aquilo que não é o sujeito) (Piaget, 1967). Esse ideal corrobora nossa teoria sobre a promoção de um ambiente escolar qualificado como promotor de bem-estar: para que a escola seja espaço de bem-estar é preciso que haja a participação ativa de adolescentes nas tomadas de decisão, momentos de escuta e de replanejamento, e é preciso que tenham oportunidades de serem reconhecidas e reconhecidos como pessoas de valor para, então, pertenc(erem).

Assim, o título de nossa dissertação se expressa por uma composição lexical, haja vista que “adoles(er)” é uma palavra formada pela composição das palavras “adolescer” e “ser”, concomitantemente, “pertenc(er)” é uma palavra formada por composição, combinando as palavras “pertencer” e “ser”. Esse tipo de formação é comum na língua portuguesa e é uma maneira de criar novas palavras para expressar conceitos específicos ou nuances de significado. Nossa pretensão com tal composição é que a leitora ou leitor seja convidada e convidado a

compreender que, indissociavelmente, adolecer e pertencer são duas faces da mesma moeda: a busca pelo significado da vida, pelo seu lugar no mundo, pela sua forma de “ser”.

Discorreremos, agora, um pouco mais sobre a estrutura da nossa produção.

Nosso trabalho está dividido em duas seções teóricas, sendo elas, a primeira sobre as adolescências e o sofrimento emocional e, a segunda, sobre o sentimento de pertencimento escolar em adolescentes, ambos frutos da extensa revisão bibliográfica que realizamos para esta pesquisa e para o conjunto de investigações coordenadas pela Prof.^a Dr.^a Luciene Tognetta, do qual discorreremos na seção seguinte; a seção do método, com a descrição da pesquisa, revisão bibliográfica, objetivos e análise dos dados; em seguida, a seção dos resultados e sua discussão e, por fim, a seção das considerações finais com as principais tecituras da pesquisa. Apresentaremos, a seguir, um pouco mais sobre as ideias expressas nas seções teóricas.

Em nossa segunda seção, intitulada “Adoles(ser): passagens de uma construção de identidade e o sofrimento emocional”, abordamos a compreensão das adolescências por diferentes autoras e autores, exploramos esse conceito e visamos levantar dados e informações de diversas pesquisas acerca dessa faixa etária. Além disso, versamos sobre algumas das possíveis causas de sofrimento emocional nas diferentes adolescências, haja vista a relação direta dessa fase do desenvolvimento com as questões sociais, econômicas, culturais e emocionais. Consideramos imprescindível conceituar essas adolescências e contextualizá-las, pensando quais aspectos impactam a constituição das identidades na lógica do mundo pós-moderno (Bauman, 2001; 2021), em que “se tornaram processos instáveis, incertos e transitórios, resultando na fragilização dos vínculos e das relações humanas” (Souza, 2023, p. 47). Relatamos nesta seção sobre algumas das possíveis causas de sofrimento emocional entre adolescentes como, por exemplo, os diversos tipos de violência: relacional, maus-tratos psicológicos, *bullying*, *cyberagressões*; e os sentimentos ocasionados pela solidão, exclusão e isolamento sociais, desigualdades, inseguranças, entre outras.

Segundo Oberle, Schonert-Reichl e Zumbo (2011), estudos recentes comprovaram que a escola, família, amigos e a comunidade que fornecem apoio são essenciais para o desenvolvimento positivo e o bem-estar na adolescência. Descrevemos em nossa segunda seção teórica que, na ausência desses diferentes fatores de apoio, há a presença de manifestações de sofrimento emocional, sejam eles externalizantes ou internalizantes. Para as autoras e autor, altos níveis de conexão com a escola estão associados a fatores de proteção para jovens, estando positivamente correlacionada à autoestima, engajamento e desempenho acadêmicos, à motivação e adaptação à escola. Em contrapartida, baixos níveis de conexão com a escola foram associados a maiores riscos de vitimização por parte de colegas (Skues *et al.*, 2005; Young,

2004) e sintomas depressivos na adolescência (Shocket *et al.*, 2006). Assim, “experimentar um forte sentimento de pertencimento e conexão à escola pode, assim, ser considerado um fator crítico no desenvolvimento positivo geral de jovens, contribuindo para o bem-estar social e emocional e para o crescimento acadêmico no início da adolescência” (Oberle; Schonert-Reichl; Zumbo, 2011, p. 890, tradução nossa).

Quando digitamos “adolescentes felizes” no Google Imagens ou qualquer outra plataforma de busca, a quase totalidade das imagens que aparecem são de adolescentes em grupos, com seus pares. Ora, é sabido que desde os primórdios a espécie humana buscava a vivência em grupos como meio de garantir a própria sobrevivência, o que inculcou tal processo em nossa herança evolutiva (Baumeister; Leary, 1995), de tal modo que pertencer a um grupo confere formação de sentido à vida (Stillman; Baumeister, 2009). E, semelhantemente, uma pesquisa (Gilman; Huebner, 2003) comprovou que altos níveis de satisfação com a vida estão positivamente associados a relações interpessoais positivas com colegas e familiares e esperança, e negativamente associados a sintomas internalizantes como depressão, ansiedade e comportamentos disruptivos.

Esses dados nos revelam que a ausência de uma quantidade mínima e de qualidade de relacionamentos interpessoais que proporcionem o sentimento de pertencimento ao grupo tem potencial de intervir nos estados emocionais de adolescentes, gerando sofrimento (Baumeister; Leary, 1995). O que vimos em nossa revisão bibliográfica é que quaisquer situações que frustrem o sentimento de pertencimento de uma pessoa – violências de todos os tipos, desigualdades, inseguranças etc., se apresentam como possíveis fatores de risco ao desenvolvimento de problemas emocionais.

A partir da compreensão dos construtos que nos propomos investigar, nosso problema de pesquisa é: haverá uma relação entre a percepção de sentimento de pertencimento escolar e a frequência de sofrimento emocional manifestada por adolescentes de escolas brasileiras? Nossa hipótese é de que, alunas e alunos que apresentam maiores índices de sofrimento emocional apresentam, também, a percepção de um sentimento mais fraco de pertencimento à escola e, inversamente, alunas e alunos que apresentam a percepção de um maior sentimento de pertencimento à escola apresentarão, da mesma forma, menores índices de sofrimento emocional. Isso porque um pressuposto teórico básico é o de que, tanto o desenvolvimento saudável quanto o bem-estar estão intrinsecamente relacionados a um forte senso de pertencimento, conexão e participação em grupos sociais (Baumeister; Leary, 1995).

É essa hipótese que exploramos a partir da revisão bibliográfica na seção três, intitulado “Pert(en)er): o sentimento de pertencimento de adolescentes à escola”. Nele, dissertamos sobre

pesquisas que investigaram a relação humana com o sentimento de pertencimento e as consequências, positivas e negativas, da percepção de um sentimento de pertencimento forte a grupos sociais. Tendo em vista o *locus* de nossa pesquisa, investigamos como acontece a promoção desse sentimento à escola, quais suas potencialidades para o bem-estar de adolescentes e as consequências ao bem-estar físico e emocional diante de sua ausência.

Com o intuito de atender os objetivos propostos e confirmar (ou não) nossas hipóteses iniciais, nossa quarta seção é dedicada ao método. Nele apresentamos o caráter correlacional de nossa pesquisa, por ir além da mera descrição dos fenômenos, buscando descrever a força de relação entre dois construtos (Santrock, 2013): sofrimento emocional e pertencimento escolar. Objetivamos atendê-los por meio de uma abordagem de natureza quantitativa, haja vista a necessidade de observar, analisar e registrar os dados, correlacionando com os fatos ou fenômenos (Gil, 2002). A análise dos dados será feita a partir da análise fatorial, pois ela “fornece as ferramentas para analisar a estrutura das inter-relações (correlações) em um grande número de variáveis, definindo conjuntos de variáveis que são fortemente inter-relacionadas”, visando “buscar e definir os construtos fundamentais ou dimensões assumidas como essenciais às variáveis originais” (Pereira *et al.*, 2019, p. 4). Utilizamos também a análise multinível visando captar as relações entre os níveis individual e grupal, posto que os dados podem possuir uma estrutura hierárquica, como estudantes inseridos em diferentes contextos escolares. Essa abordagem permitiu examinar tanto os efeitos das variáveis individuais quanto as influências contextuais sobre o pertencimento escolar e o sofrimento emocional. Desejávamos saber, tratando-se de um constructo novo em nossas investigações, se o sentimento de pertencimento estaria relacionado ao contexto vivenciado diretamente pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Para tanto, nossa amostra foi escolhida por conveniência e composta por 3.276 adolescentes, meninas e meninos, do 7º ao 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares brasileiras. O instrumento utilizado foi um questionário disponibilizado *online*, por meio do *app* formulários⁴ da Google, composto por perguntas fechadas divididas em três conjuntos de itens. O primeiro conjunto de itens foi composto por seis questões de perfil dos estudantes. Em seguida, o segundo conjunto consistiu em 17 (dezessete) questões que visam mensurar a percepção de adolescentes sobre seu sentimento de pertencimento à escola; nele, as alunas e alunos foram convidadas/os a classificar cada item em uma escala do tipo *Likert* de 5 (cinco) pontos, variando de 0 = não é verdade, até 5 = totalmente verdadeiro. E, por fim, o terceiro conjunto contou com 20 (vinte) questões que buscam verificar

⁴ Mais informações em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. Acesso em: 19 fev. 2024.

a frequência de sofrimento emocional em adolescentes, por meio da escolha de uma alternativa que indica o quanto determinada situação aconteceu nos últimos três meses: nunca, poucas vezes, muitas vezes ou sempre.

A pesquisa aconteceu com a devida aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FCLAr), sob número CAAE 68268823.1.0000.5400 (Anexo A), respeitando procedimentos que correspondem aos critérios de ética em pesquisas com seres humanos. No caso de estudantes, as famílias receberam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e somente as alunas e alunos que tiveram autorização de seus responsáveis responderam ao questionário. No momento da participação, receberam ainda o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice B), podendo desistir sem nenhum prejuízo para a pesquisa ou para a/o participante.

Além disso, na seção quatro apresentamos o processo de revisão bibliográfica, nosso problema de pesquisa, como foi realizada a análise dos dados e os objetivos primários traçados para nossa investigação, sendo eles:

1. Investigar a frequência de sofrimento emocional autopercebida por adolescentes.
2. Investigar o sentimento de pertencimento escolar autopercebido por adolescentes.
3. Verificar se existe uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e a frequência do sofrimento emocional entre adolescentes.

Além dos objetivos primários, também investigamos alguns objetivos secundários, tendo em vista a necessária relação com o perfil das/dos respondentes para se obter uma análise inclusiva, contemplando certos aspectos sociais, como gênero, raça e dependência administrativa escolar⁵. São eles:

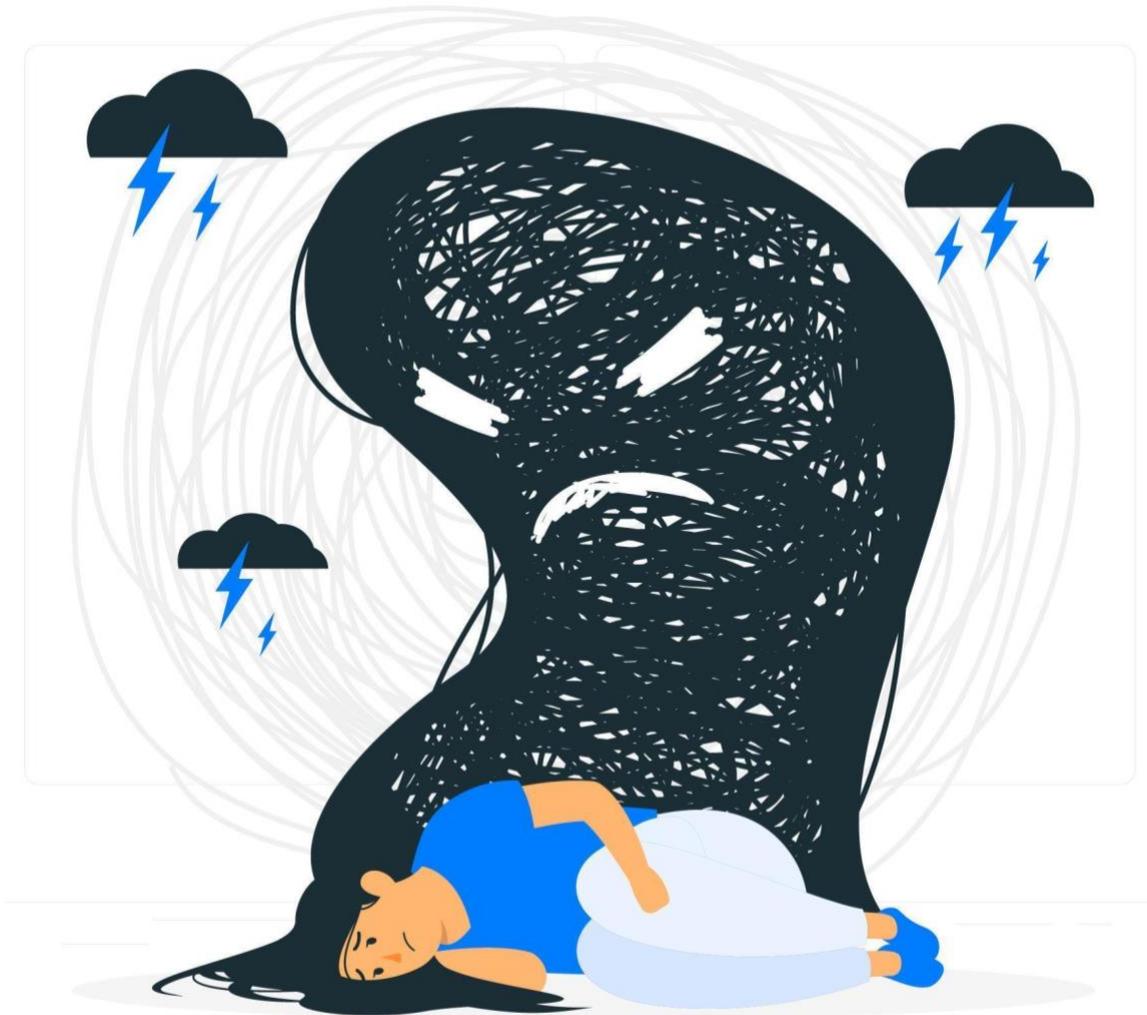
4. Verificar se existe diferença entre a frequência de sofrimento emocional e o sentimento de pertencimento escolar autopercebidos por adolescentes que autodeclaram diferentes cor/raça.
5. Verificar se existe diferença entre a frequência de sofrimento emocional e o sentimento de pertencimento escolar autopercebidos por adolescentes de diferentes gêneros.

A quinta seção descreverá os resultados e discussão, buscando comprovar nossas hipóteses iniciais a partir de uma análise com o devido rigor científico, correlacionando as variáveis de nossa pesquisa com os dados encontrados, fundamentando com as pesquisas

⁵ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza o termo “dependência administrativa” para se referir à relação de um determinado lugar (como municípios, distritos etc.) com a administração pública. Neste caso, utiliza esse termo para se referir a: escola pública municipal, escola pública estadual e escola particular.

anteriores que investigaram o sentimento de pertencimento escolar e o sofrimento emocional em adolescentes e o nosso referencial teórico.

A sexta e última seção será reservada às considerações finais traçadas a partir da pesquisa realizada, suas limitações e possibilidades de investigações futuras, além da verificação do cumprimento dos objetivos propostos.



6

O sofrimento emocional dos adolescentes muitas vezes é subestimado ou desconsiderado, mas é tão real e significativo quanto o de qualquer outro grupo etário.

Brené Brown

⁶ **Fonte:** Freepik (2024). Disponível em: https://br.freepik.com/vetores-gratis/ilustracao-do-conceito-de-depressao_10386538.htm#fromView=search&page=1&position=45&uuiid=cbf35ba1-5e6b-42be-a3ce-169415d5056f. Acesso em: 28 fev. 2024.

2 ADOLES(SER): PASSAGENS PELA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E O SOFRIMENTO EMOCIONAL

2.1 Adolescências e suas tecituras

Caso você esteja preocupado com o que vai ser da geração mais jovem, saiba que ela vai crescer e começar a se preocupar com a geração mais jovem.

Roger Allen

A adolescência é uma fase que sempre fora compreendida entre dois períodos da vida: a infância e a idade adulta, sendo vista apenas como passagem e uma iniciação, mas que, graças aos avanços no campo científico, tem sido compreendida como uma fase com características próprias e consistentes, repleta de significados e protagonismo (Quiroga; Vitalle, 2013). Apesar das idades exatas que marcam esse período serem determinadas histórica e culturalmente, desse modo variando de sociedade para sociedade, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2014) a adolescência é compreendida entre os 10 e 19 anos, sendo a fase inicial dos 10 aos 14 anos (marcada pelos amadurecimentos puberais), e a fase final dos 15 aos 19 anos (iniciação à vida adulta). Por outro lado, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), a partir da Lei n.º 8.069/90, considera adolescentes aqueles com idade compreendida entre os 12 e os 18 anos.

Tal fase da vida divide opiniões nas pesquisas que se dedicam a desvendar os aspectos biopsicossociais da adolescência. De acordo com Palacios (1995) alguns autores do movimento romântico da literatura alemã têm indicado essa fase da vida como um período de “tormento e drama”, pressupondo que a adolescência seja uma fase “de turbulências, de mudanças dramáticas, de abundantes tensões e sofrimentos psicológicos” (Palacios, 1995, p. 268). Essa visão estigmatizada da adolescência, encontrada no imaginário popular por meio de expressões como “aborrecentes”, dificulta a compreensão das particularidades de tal fase da vida (Robaert; Schonardie, 2017), fazendo com que adolescentes ajam exatamente como esperam que eles ajam, tal qual uma profecia autorrealizável. Profecias autorrealizáveis são crenças ou expectativas que, quando comunicadas a uma pessoa ou grupo, podem influenciar o comportamento dessa pessoa ou grupo de tal maneira que a profecia se torna verdadeira, mesmo que inicialmente não fosse (Merton, 1968). Em outras palavras, uma profecia autorrealizável é uma previsão que se concretiza não porque foi inevitável, mas porque a própria crença na

profecia leva as pessoas a agirem de maneira a torná-la realidade. Essas profecias podem ter um impacto significativo em vários aspectos da vida, incluindo desempenho acadêmico, sucesso profissional, relacionamentos interpessoais e bem-estar emocional. Por isso, é importante estar ciente do poder das expectativas e crenças sobre o nosso comportamento e o dos outros (Merton, 1968).

Apesar de ser uma fase considerada por algumas pessoas como turbulenta, Santrock (2013) elenca que existem recursos pessoais que são capazes de facilitar o desenvolvimento positivo de adolescentes. Veja no quadro a seguir:

Quadro 1 – Recursos pessoais que facilitam o desenvolvimento positivo dos jovens

Desenvolvimento intelectual	Desenvolvimento psicológico e emocional	Desenvolvimento social
Conhecimento das habilidades vitais e vocacionais essenciais	Bem-estar, incluindo autoestima e autorrespeito	Conectividade – boas relações percebidas e confiança nos familiares, colegas e em alguns outros adultos
Hábitos racionais da mente – habilidades para pensamento crítico e raciocínio	Autorregulação emocional e habilidade de enfrentamento	Senso de lugar/integração social – estar conectado e ser valorizado por redes sociais mais amplas
Habilidade para tomar decisões	Habilidades assertivas de resolução de conflitos	Vinculação a instituições pró-sociais/convencionais tais como escola e centros de desenvolvimento para jovens fora da escola
Conhecimento profundo de mais de uma cultura	Motivação para o domínio e motivação para realizações positivas	Habilidade para transitar em múltiplos contextos culturais
Conhecimento das habilidades necessárias para transitar entre as múltiplas culturas	Crenças positivas de autoeficácia	Comprometimento com a cidadania
Percepção positiva de desempenho acadêmico	Planificação	
	Senso de autonomia pessoal/responsabilidade por si	
	Otimismo associado a realismo	
	Identidade pessoal e social coerente e positiva	

	Valores pró-sociais e culturalmente sensíveis	
	Espiritualidade e/ou senso de propósito na vida	
	Autonomia moral	

Fonte: Adaptado de Santrock (2013, p. 53).

Continuando, autoras e autores da antropologia cultural do início do século XX caminharam em direção contrária à ideia convencional e estigmatizada de adolescência (Palacios, 1995). Segundo Fierro, além de uma visão convencional, também é uma visão romantizada da adolescência, onde aparecem como vulneráveis e suscetíveis aos sentimentos mais intensos e profundos (*apud* Mantovani de Assis, [s.d.]).

Conforme Fierro (1995, *apud* Mantovani de Assis, [s.d.], p. 37):

É possível que seja tanto uma imagem tipicamente romântica da adolescência, mas o romantismo consiste na transposição para a cultura, a arte, a literatura, da consciência e da vivência adolescente: a melancolia pelo passado, pelo paraíso perdido, a contradição dos sentimentos contrapostos, o idealismo e a ânsia de grandiosidade dos projetos. Em todo caso, existe uma inegável afinidade entre a experiência adolescente e a concepção romântica da existência humana.

De fato, a adolescência possui uma duração temporal variável a depender da cultura e do meio social. Nesse sentido, angústias podem acometer adolescentes pelos limites mal definidos da adolescência, do que se é esperado deles.

Nas palavras de Mantovani de Assis ([s.d.], p. 40):

O adolescente, antes de qualquer coisa, é o trabalhador em potencial que, no entanto, ainda é um desempregado que continua em situação de estudante e que, com isso, trata de se capacitar para futuras responsabilidades ou, simplesmente, está a espera de conseguir um primeiro emprego.

Essas constantes inquietações, unidas à constituição da identidade pessoal, o conceito de si mesmo e as emancipações familiares, podem gerar sofrimentos emocionais, como veremos mais adiante.

De acordo com Vitalle e Medeiros (2008, p. 11):

A adolescência é um momento da vida absolutamente fértil, de descobertas impressionantes, de criatividade e prazer. Entretanto, ela é também dolorosa, o jovem tem um futuro a ser projetado (o que faz dele um grande sonhador), um passado que deve ser revisto e, conseqüentemente, um adeus à infância.

Jean Piaget teceu as primeiras considerações sobre essa/esse adolescente sonhadora/sonhador ainda em 1967. Para o autor, apesar de adolescentes se sentirem mais próximos dos adultos, ainda não os veem como seus pares, por isso buscam surpreendê-los e espantá-los e, para tanto, desejam transformar o mundo, são os chamados sentimentos ideais (Piaget, 1967). Em função disso, para Piaget (1967, p. 66) “os sistemas ou planos de vida dos adolescentes são, ao mesmo tempo, cheios de sentimentos generosos, de projetos altruístas ou de fervor místico e de inquietante megalomania e egocentrismo consciente”; para o autor, a adolescência é palco de duas conquistas: o pensamento hipotético-dedutivo e a moral autônoma.

Em geral, para Piaget (1967) essa fase é marcada pelos desequilíbrios de uma personalidade em formação e, à vista disso, “o adolescente pretende inserir-se na sociedade dos adultos por meio de projetos, de programas de vida, de sistemas muitas vezes teóricos, de planos de reformas políticas ou sociais” (p. 67). Para que possamos compreender essas sucessivas construções do desenvolvimento mental, Piaget (1967) reforça a condição intrínseca da afetividade nesse processo, porquanto, segundo ele, a afetividade é “a mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, esta ascensão progressiva, pois é a afetividade que atribui valor às atividades e lhes regula a energia” (p. 70). Em resumo, não é possível dissociar inteligência e afetividade no processo de desenvolvimento, não só de adolescentes, mas de todo ser humano. Compreender tal alegação é fundamental para se legitimar os processos pelos quais adolescentes passam nessa fase da vida, depreendendo, inclusive, seus sofrimentos, visto que é preciso considerá-la como uma etapa de desenvolvimento cognitivo, sociomoral e emocional (Piaget, 1932/1994).

Quando crianças, a família se institui principal fonte de interação social (Brown, 2004) ao ser responsável pela socialização primária na infância. Quando adolescentes, esse núcleo de interações se transfere para os colegas, ou seja, é a partir de um contexto social de apoio entre pares que adolescentes promovem a construção de suas identidades e uma melhora nas interações sociais (Brown, 2004). À escola cabe, assim, a socialização secundária. Nas palavras de Jung, a adolescência é a “época em que o adolescente se dispõe a romper os laços que o prendem à família, para ir viver sua vida própria e independente” (2011, p. 12). Sendo assim, a adolescência é um período de intensas transformações, as/os adolescentes são desafiadas/desafiados a todo momento para determinar quem são, agora como identidades separadas de seus familiares, como irão se encaixar nos diferentes grupos de colegas e nos diferentes contextos socioculturais (Allen; Kern, 2017). Os pares passam a assumir maior tempo e frequência de contato que antes eram da família, fazendo com que essas novas relações desempenhem papel fundamental no desenvolvimento psíquico de adolescentes (Allen; Kern,

2017). Logo, as pesquisas indicam que boas amizades são as responsáveis por fornecer o apoio social e a aceitação para adolescentes, que caracteriza uma base para a promoção de bem-estar (Allen; Kern, 2017).

A adolescência torna-se uma época de descoberta – correr riscos, experimentar e testar limites – à medida que o jovem entende quem é e como se encaixa em seu mundo. A autoridade e o papel dos pais evoluem. Pode ser um desafio para os pais manter um relacionamento saudável e positivo com seus filhos, pois ocorrem mudanças emocionais, físicas, intelectuais e sociais (Allen; Kern, 2021, p. 89, tradução nossa).

Contudo, como afirma Palacios (1995), a adolescência é um produto cultural, isto é, seu caráter mais ou menos turbulento varia conforme as experiências que cada sociedade proporciona a seus membros (Palacios, 1995). Ademais, pode-se dizer que tal caráter passa por uma constituição de subjetividade de cada indivíduo, pois os dados que apresentaremos adiante revelam evasões e abandonos escolares, ideações ou tentativas de suicídio, comportamentos autolesivos, dificuldades de ajustamento social e familiar, condutas violentas etc. que possuem alto potencial de interferir negativamente nessa constituição.

Além das disposições culturais e familiares, outras perspectivas, como a aprendizagem social que tem como principal precursor Albert Bandura, questionam o papel das aprendizagens que as crianças fazem ao longo da vida que as preparam (ou deveriam preparar) para uma adolescência mais independente, autônoma e mais instrumentalizada para atender às novas necessidades (Palacios, 1995). Em resumo, para Palacios (1995, p. 271), a perspectiva social coloca em voga o argumento de que “a adolescência é o produto de toda a história evolutiva anterior e que não ocorre ruptura com o passado, nem transformações qualitativas”.

Ao analisar os diferentes argumentos utilizados na tentativa de localizar a adolescência (no singular, quando compreendida como uma fase do desenvolvimento humano) em certo espaço, tempo e significado, e encontrar diferentes perspectivas acerca do mesmo constructo julgamos apropriada a utilização do termo “adolescências”, no plural, para nos referir à construção do conceito referente a essa fase da vida tão diversa, que compreende não só a evolução da estrutura de pensamento, mas também a compreensão do contexto social em que se está inserido, em meio às suas pressões, não cabendo mais a universalidade dos sujeitos (Rossi *et al.*, 2019).

Vale salientar a diferenciação entre adolescência e puberdade. Segundo o Marco Legal elaborado pelo Ministério da Saúde, a primeira se refere a um desenvolvimento biopsicossocial, isto é, se difere a depender de aspectos biológicos, psicológicos e sociais, enquanto a segunda diz respeito aos primeiros indícios da maturação sexual, que ocorrem de maneira semelhante

em todos os indivíduos na mesma janela de tempo que circunscreve a adolescência (Brasil, 2007).

2.2 Adolescer ou adoecer? Os sofrimentos emocionais na adolescência

A palavra “adolescência” possui uma dupla origem etimológica, do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), significando o processo de tornar-se adulto ou que o indivíduo está apto a crescer. Mas, além disso, “adolescer” também deriva da palavra “adoecer”. Assim, adolescer ou adoecer circunscrevem um limiar crítico. Caso a adolescência não seja tratada com o devido crédito, reconhecimento e cuidado, pode se tornar uma fase de maior vulnerabilidade frente a problemas emocionais, haja vista a dupla possibilidade desta fase da vida: aptidão para crescer, tanto física quanto psicologicamente, mas também para adoecer, em termos de sofrimento emocional, haja vista as transformações potencializadas nessa fase da vida (Outeiral, 1994).

Segundo Tomova, Andrews e Blakemore (2021, p. 1, tradução nossa) “[...] a adolescência é uma época de maior suscetibilidade a problemas de saúde mental, com aproximadamente 75% dos transtornos de saúde mental em adultos aparecendo pela primeira vez antes dos 24 anos”.

De acordo com as autoras e autor,

Quando os adolescentes estão com seus pares é provável que corram riscos legais ou de saúde (quando isso é valorizado pelo grupo de pares), como a participação em comportamentos imprudentes e a experimentação de drogas, álcool e cigarros, em comparação com quando estão sozinhos (Tomova; Andrews; Blakemore, 2021, p. 1, tradução nossa).

Notadamente, vemos a importância da influência dos pares sob o comportamento de adolescentes (Tomova; Andrews; Blakemore, 2021). “Se os comportamentos de risco à saúde (como o consumo excessivo de álcool ou drogas) forem percebidos como tendo um alto valor social entre o grupo de pares, os adolescentes podem ser especialmente motivados a participar desses comportamentos” (Tomova; Andrews; Blakemore, 2021, p. 3, tradução nossa).

Uma pesquisa realizada por Benetti *et al.* (2007) objetivou levantar as produções brasileiras dos últimos dez anos (1995-2005) sobre bem-estar emocional na adolescência; verificar as temáticas mais investigadas na área e salientar algumas características dessa faixa etária. As autoras encontraram que os trabalhos que abordaram a saúde mental sob a ótica da identificação somavam 69%, em detrimento da intervenção e prevenção. Quanto ao foco de interesse, 45% das produções estavam na área da Medicina, maior porcentagem de publicações,

considerando as demais áreas: Psicologia (19%); Saúde Coletiva (18%); Psicanálise (15%) e outros (3%) (Benetti *et al.*, 2007). Apenas 0,21% das produções eram na área da Educação (Benetti *et al.*, 2007), corroborando o que frisamos na introdução de que o termo saúde mental pode acabar confundindo a atuação educacional; desse modo, reforçamos nossa preferência pelo uso do termo sofrimento emocional ao nos referir à ausência de bem-estar emocional (saúde mental) (Tognetta, 2022).

Erik Erikson foi um psicólogo e psicanalista alemão-americano responsável por desenvolver uma extensa produção acerca da Teoria do Desenvolvimento Psicossocial⁷. Segundo ele, a fase da adolescência é perpassada por mudanças e crises desenvolvimentais (Erikson, 1976). Tais contextos de metamorfoses biopsicossociais são determinantes à construção da identidade da/do adolescente, e essa identidade é responsável pela construção das respostas dos indivíduos às diferentes situações em sua vida (Erikson, 1976). Apesar da identidade constituir-se ao longo de toda a vida, Zacarés (1997) afirma ser na adolescência o período onde ocorrem as transformações mais significativas. Por conseguinte, se o processo de desenvolvimento dos indivíduos durante a infância e adolescência for positivo e adequado haverá a construção de uma identidade que compreende bem o ambiente e responde corretamente às situações do mundo e que se referem a si mesmo (Erikson, 1976). Todo esse processo é decorrente da chamada “crise de identidade”, termo cunhado por Erik Erikson para se referir às constantes tensões e apreensões que ocorrem na adolescência, provenientes da necessidade de se reconhecer e fazer parte de um novo lugar, grupo ou contexto: quem eu sou? Qual meu lugar no mundo? (Erikson, 1976).

O autor conceitua a formação da identidade como um fenômeno social caracterizado por um “processo de reflexão e observação simultâneas”, abrangendo a integralidade do domínio psíquico no qual o indivíduo avalia a si mesmo com base nas avaliações alheias (Erikson, 1976). Em função disso, é possível compreender as tensões decorrentes da necessidade de fazer parte de um grupo em que se é valorizado e reconhecido pelos pares. Como diria Mantovani de Assis [s.d], “trata-se aqui do fenômeno do 'eu no espelho' que significa 'eu sou o que os outros esperam que eu seja’” (p. 38).

Santrock (2013) se debruçou sobre os estudos acerca da adolescência. Segundo o autor nenhuma e nenhum adolescente entra nessa fase como uma “folha em branco”, tendo pensamentos, sentimentos e comportamentos somente a partir de um código genético, mas sim uma combinação de hereditariedade, experiências infantis e experiências ao longo da

⁷ Trazemos a teoria de Erik Erikson a título de conhecimento, haja vista suas contribuições à compreensão do desenvolvimento na adolescência, não constituindo, necessariamente, nosso pressuposto teórico.

adolescência que determinam o processo desenvolvimental desse período, corroborando nossos pressupostos a partir da Epistemologia Genética Piagetiana. Ora, se torna, então, imprescindível considerar o processo de desenvolvimento infantil para se compreender o bem-estar na adolescência.

Dados divulgados pela Sociedade Internacional de Prevenção ao Abuso e Negligência na Infância (Sipani), em 2009, revelam que 12% das 55,6 milhões de crianças no Brasil (menores de 14 anos) são vítimas de algum tipo de violência doméstica anualmente (CECOVI, 2009). Em números absolutos são aproximadamente 7 milhões de crianças que sofrem agressões em suas próprias casas. Segundo dados da mesma fonte (CECOVI, 2009), 18 mil crianças sofrem violência por dia, 750 por hora e 12 por minuto.

Além dos problemas imediatos ao bem-estar físico e emocional de crianças e adolescentes por sofrer diretamente algum tipo de violência doméstica, Bandura (1976) alerta que a violência indireta também acarreta malefícios, pois

[...] a relação familiar serve como modelo para o aprendizado de padrões comportamentais e sociais das crianças, dessa forma, a violência conjugal atua como um modelo negativo, gerando comportamentos prejudiciais à interação social e, por sua vez, prejudicial à saúde mental das crianças e adolescentes que convivem com estes modelos (Bandura, 1976 *apud* Sá *et al.*, 2010, p. 649).

No mais, tais prejuízos se estendem ao longo do desenvolvimento e podem acarretar problemas internalizantes e externalizantes futuros aos indivíduos. Segundo a OMS (s/d) 50% dos adultos com algum tipo de transtorno mental relatou o início dos sintomas da doença antes dos 14 anos.

Dados de outra pesquisa intitulada “A ponta do *iceberg*”, realizada pelo Laboratório de Estudos da Criança da Universidade de São Paulo (LACRI) (2009), revelam que 137.189 casos de violência doméstica foram notificados no Brasil, entre 2000 e 2007, enquadrados como violência sexual, psicológica e física; negligência e violência fatal.

Os conceitos e características atribuídas por Erikson à adolescência fazem parte do que é considerado “normal” (esperado) ao desenvolvimento psíquico. O grande perigo reside, como dissemos anteriormente, no desenvolvimento da adolescência perpassar, além de fatores psicológicos, fatores culturais, sociais e individuais. Quando as adolescências são expostas a fatores de risco, isto é, condições, características ou comportamentos associados a um aumento da probabilidade de ocorrência de determinados eventos adversos e fatores produtores de sofrimento psíquico como, por exemplo, exposição a violências, condições não ideais de vida, fome, inseguranças, rupturas de vínculos familiares, entre outros, podem se tornar vulneráveis

emocionalmente (De Lima; Dias, 2014) e responsivos a tal contexto de fragilidade por meio de crises no bem-estar, que podem findar em ideações suicidas e suicídios em si (Rossi *et al.*, 2019).

Nas palavras de Rossi *et al.* (2019, p. 5),

[...] relacionamentos familiares e interpessoais, quando vivenciados como relacionamentos violentos nas diferentes formas de violência, e inclusive aqueles que repercutem no sujeito como desvalor e abandono objetivo e subjetivo/emocional, foram identificados como fatores de desencadeamento e até de causa do sofrimento psíquico.

A partir dos dados do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (Datasus), em 2017, vemos que dentre as 307.367 vítimas de violência em nosso país, 126.230 eram crianças e adolescentes; em números percentuais estes compõem 41% dos que se tornam estatísticas nos sistemas de saúde (Lahr; Tognetta, 2021). Em 2018, o Disque 100, um canal organizado para denúncias de violações dos direitos humanos, registrou 1.147 denúncias de violência física contra crianças e adolescentes e 1.621 denúncias de violência psicológica. Dados do SAFERNET, relacionados a pedidos de ajuda ou denúncias no âmbito da saúde mental em 2019, contabilizavam 2.188 atendimentos e, em 2020 – após o fechamento das escolas como medida de contenção à pandemia da COVID-19 –, esse número despencou para 401 atendimentos. Isso, pois a escola era a instituição que, por maior proximidade e olhar especializado, conseguia identificar essas ocorrências e tomar as devidas providências (Lahr; Tognetta, 2021).

De acordo com dados da Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCA) os agressores são, em sua maioria, do núcleo familiar: mães, pais, tios, tias, avós, madrastas, padrastos etc. (Correio Brasiliense, 2019). Os dados apresentam um ponto de atenção – as diferenças entre raça e gênero; passemos a elas. Ainda sobre as denúncias no Disque 100, em 2018, dentre as 32.780 notificações de casos de violência e exploração sexual de crianças e adolescentes, 85,5% das notificações referiam-se às violações a crianças e adolescentes do sexo feminino e 56,5% a pessoas negras (Lahr; Tognetta, 2021).

Segundo Ribeiro *et al.* (2009), a exposição a quaisquer tipos de violências pode causar problemas ao bem-estar emocional de crianças e adolescentes. Por conta do trauma, jovens e adolescentes podem desenvolver certos comportamentos de risco (De Lima; Dias, 2014). E, ainda, são preditoras de fatores de risco para o desenvolvimento de sintomas de ansiedade, estresse, depressão, exclusão social, comportamentos agressivos e abuso de substâncias psicoativas (Kliewer; Sullivan, 2008; Coughle; Resnick; Kilpatrick, 2009).

Com base nas teorias de Erikson, Bandura e Piaget, em que não há uma descontinuidade entre infância e adolescência, mas sim um reflexo de todo o processo de desenvolvimento em cada fase da vida, uma infância baseada em violências de qualquer tipo, se tornam fatores de riscos para o bem-estar físico e emocional, diminuindo a capacidade de responder ativa e assertivamente aos estressores da vida.

Como dissemos, um certo grau de estressores na adolescência pode ser considerado “normal”, devido às tensões da “crise de identidade” (Erikson, 1976). Entretanto, a prevalência de fatores de risco pode elevar os níveis de estressores e incidir negativamente sobre a construção da identidade dos indivíduos, comprometendo o bem-estar físico, emocional e as relações interpessoais, resultando em sentimentos de culpa, vergonha, tristeza, exclusão social, o desenvolvimento de transtornos de humor e até mesmo outras psicopatologias (De Lima; Dias, 2014).

Um fenômeno a que estão submetidas/os as/os jovens na pós-modernidade é a hiperconectividade, devido ao crescimento exponencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), potencializado pela pandemia da COVID-19, segundo a Associação Brasileira de Distribuição de Tecnologia e Informação (Abradisti). As TICs abrangem uma ampla gama de tecnologias utilizadas para adquirir, armazenar, processar, transmitir e apresentar informações eletronicamente. Isso inclui computadores, redes, *software*, *internet*, telecomunicações e todos os dispositivos e sistemas relacionados. Elas têm um papel fundamental na forma como as pessoas se comunicam, trabalham, aprendem e se divertem na era digital e têm sido consideradas componentes centrais na vida de crianças e de adolescentes, modificando suas formas de comunicação e socialização (Schwartz; Pacheco, 2021).

Segundo Schwartz e Pacheco (2021), as

[...] evidências sugerem que a exposição às mídias pode influenciar comportamentos e atitudes, tanto de forma positiva quanto negativa [...] Alguns riscos têm causado preocupação entre os responsáveis, como o tempo de uso excessivo, predominância dos relacionamentos virtuais em relação ao contato face à face e situações de violência *online* (p. 218).

O psicólogo social Jonathan Haidt publicou, em março de 2024, o livro *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*⁸, que versa sobre a migração em massa da infância para o mundo virtual perturbar o desenvolvimento social e neurológico, causando ansiedade social, privação de sono,

⁸ Em tradução livre: “A Geração Ansiosa: como a grande reconfiguração da infância está causando uma epidemia de doenças mentais”.

fragmentação da atenção e vício, culminando no aumento dos índices de ansiedade e depressão em adolescentes.

Não buscamos estigmatizar ou vilanizar tal fenômeno, mas sim olhar criticamente as situações e suas possíveis consequências à saúde de nossas crianças e adolescentes.

Schwartz e Pacheco (2021, p. 219) evidenciam que,

[...] diversos benefícios e riscos têm sido associados ao uso da internet e de jogos eletrônicos. Entre os principais benefícios encontram-se a aquisição de línguas estrangeiras (García-Carbonel; Rising; Montero; Watts, 2001), melhora nas funções executivas (Kuhn *et al.*, 2014), na atenção e nas habilidades viso-espaciais (Dye; Green; Bavelier, 2009), e aprimoramento nas habilidades de leitura (Jackson; Eye; Witt; Zhao; Fitzgerald, 2011). Por outro lado, são apontadas como possíveis consequências negativas o desenvolvimento de problemas físicos, sociais e psicológicos (Çankayaa; Odaba, 2009), assim como agressividade (Anderson *et al.*, 2010), dificuldade nas relações interpessoais (Padilla-Walker; Nelson; Carroll; Jensen, 2010) e distúrbios do sono (Ivarsson; Anderson; Akerstedt; Lindblad, 2013).

Uma das formas de expressão de comprometimento do bem-estar físico e emocional são as condutas autolesivas por parte dos adolescentes. Tardivo, Rosa, Chaves e Ferreira (2018) apresentam dados epidemiológicos que indicam a adolescência como o período mais vulnerável à ocorrência de comportamentos autolesivos. Tais comportamentos referem-se a condutas em que uma pessoa causa dano físico a si mesma de forma intencional, sem a intenção direta de suicídio (Santos; Faro, 2018). Esses comportamentos podem incluir cortes, queimaduras, arranhões, perfurações ou qualquer outra forma de lesão autoinfligida.

As condutas autolesivas podem ser uma forma de lidar com emoções intensas, como dor emocional, estresse, ansiedade, raiva, tristeza ou sensações de vazio. Algumas pessoas que se envolvem em autolesão relatam que a dor física temporária proporcionada pelo comportamento pode ajudá-las a aliviar ou controlar a dor emocional que estão enfrentando (Nock, 2010). É importante notar que as condutas autolesivas não são necessariamente um indicador de tentativa de suicídio, embora possam aumentar o risco de suicídio se não forem tratadas adequadamente (Guerreiro; Sampaio, 2013; Santos; Faro, 2018). Geralmente, esses comportamentos são um sinal de que a pessoa está sofrendo e precisa de apoio emocional e possivelmente intervenção profissional para lidar com os problemas subjacentes que as levaram a se autolesionar (Santos; Faro, 2018).

Guerreiro e Sampaio (2013) compreendem os comportamentos autolesivos na adolescência como expressão das “adolescências patológicas” (p. 214), entendidas como a “falta de esperança e incapacidade para conseguir um sentido para lidar com as emoções,

organizar um sentido de pertença e manter um sentimento sustentado de bem-estar” (Guerreiro; Sampaio, 2013, p. 214).

Os fatores de risco que expõem adolescentes a essas condutas, segundo Silva e Botti (2017) encontram-se em três categorias, motivadas por fatores familiares, sociais e individuais. Dentro dos fatores familiares encontra-se a dificuldade por parte da família de compreender tais condutas, o que acaba ocasionando um afastamento intrafamiliar (Santos; Faro, 2018). Por outro lado, também se encontram nessa categoria a ausência de percepção de afeto familiar, além de um histórico familiar de condutas autolesivas e exposição à violência doméstica (Santos; Faro, 2018). Na categoria social encontram-se como fatores de risco para o comportamento autolesivo o isolamento social percebido, a exposição ao *bullying* e *cyberbullying*, a falta de escolaridade ou de formação profissional, a falta de empregos e colegas com histórico de comportamentos autolesivos (Silva; Botti, 2017). Por fim, na categoria individual, os fatores de risco para esse comportamento podem estar relacionados a condições psicopatológicas, transtornos de conduta ou de personalidade, ansiedade, uso de substâncias psicoativas, impulsividade e baixa autoestima (Silva; Botti, 2017).

Outra adversidade que expõe adolescentes a fatores de risco ao bem-estar são os maus-tratos psicológicos. De acordo com Arslan (2018), maus-tratos psicológicos são padrões de comportamento repetidos que expressa aos indivíduos que eles são indesejáveis, inúteis, não amados ou que só servem para satisfazer as necessidades de outras pessoas, o que, segundo Arslan (2018), é um problema cada vez mais recorrente e acarreta muitos danos ao bem-estar psicológico, com efeitos significativos a curto e longo prazo (Mullen *et al.*, 1996; Gross; Keller, 1992; Herrenkohl *et al.*, 2012; Silverman *et al.*, 1996). Além disso, pode incluir comportamentos de omissão e outros como, rejeitar, isolar, aterrorizar e explorar (Glaser, 2002; Hart; Glaser, 2011; Arslan, 2018).

Quando analisado em comparação ao bem-estar subjetivo, o qual corresponde à avaliação subjetiva que os indivíduos fazem de suas vidas, Korkut (2012) descobriu que adolescentes que já foram vítimas de maus-tratos psicológicos tinham menor satisfação com a vida e baixa autoestima, se comparados a não-vítimas. Nesse sentido, Arslan (2018) informa que a literatura sugere uma correlação negativa significativa entre maus-tratos psicológicos e bem-estar subjetivo. Haja vista tal correlação, Arslan (2018) encontrou como fatores de proteção aos maus-tratos psicológicos a aceitação social e a conexão social, além de serem recursos importantes ao longo da vida para se lidar com as experiências negativas. A conexão social reflete a proximidade interpessoal duradoura com o mundo ao seu redor, sendo considerada o sentimento de ser “humano entre humanos” (Lee; Robbins, 1995). Enquanto isso,

a aceitação social é outra forma de relacionamento interpessoal, vista pelo sentimento de um indivíduo de ser incluído, valorizado, incentivado e acolhido em seu contexto social (Duru, 2015). Não obstante, a partir de tais definições é possível depreender a correlação negativa com os maus-tratos psicológicos. Estudos sugerem que a conexão e aceitação sociais atuam como fator protetor em saúde e bem-estar emocional (Arslan, 2016a; Iwaniec, 2006; Lee, 2010; McLaren; Challis, 2009; Scannapieco; Connell-Carrick, 2005) e assumem função mediadora no enfrentamento das adversidades (Arslan, 2015; Duru, 2008a, b; Lee *et al.*, 2008; Yoon; Lee, 2010).

Para isso, Keyes (1998) define a ideia de bem-estar social; segundo a autora, diz respeito a uma “[...] avaliação das próprias circunstâncias e funcionamento na sociedade” (p. 122). Nesse sentido, por ser construído dentro de estruturas sociais e comunitárias, pode ser concebido como resultado de uma boa relação entre indivíduo e contexto social. Para estruturar tal conceito, Keyes (1998) definiu cinco dimensões do bem-estar social, como representa a figura a seguir.

Figura 1 – Cinco dimensões de bem-estar social



Fonte: Elaborada pela autora baseado em Keyes (1998).

A primeira dimensão chamada “integração social” contrapõe-se aos sentimentos de solidão e isolamento, pois se refere a como as pessoas sentem que têm algo em comum com a comunidade e sociedade. “Aceitação social”, segunda dimensão, faz menção à confiança nas outras pessoas e a ter opiniões favoráveis à existência humana. A terceira dimensão denominada

“contribuição social” refere-se a ter algo importante a oferecer ao mundo, como ser um membro essencial da sociedade. “Atualização social”, quarta dimensão, refere-se à avaliação das potencialidades dos grupos sociais e da sociedade como um todo. E, por fim, “coerência social”, reflete uma sensação de que a vida social e a sociedade são significativas e perceptíveis (Keyes, 1998). Esse modelo foi desenvolvido por Keyes (1998) em um contexto cultural dos Estados Unidos (EUA) com populações adultas. Entretanto, um estudo preliminar que se utilizou das dimensões propostas por Keyes (1998) com uma amostra de adolescentes apresentou uma relação positiva entre bem-estar social, participação social e senso de comunidade (Albanesi; Cicognani; Zani, 2007).

Devido às vulnerabilidades a que jovens e adolescentes estão suscetíveis por conta das transformações sofridas nas adolescências, globalmente, é estimado que um a cada sete jovens (14%) de 10 a 19 anos tenha problemas em bem-estar emocional (Antunes *et al.*, 2022). A dificuldade reside no fato de que nem sempre os casos são diagnosticados, sendo a depressão, ansiedade e os problemas comportamentais as principais causas de doenças incapacitantes entre adolescentes (Antunes *et al.*, 2022).

Antunes *et al.* (2022) avaliam que muitas são as razões do sofrimento emocional que têm acometido nossas e nossos adolescentes, dentre elas: baixa satisfação com a vida; estresse decorrente das mudanças corporais; aumento das responsabilidades; exposição a novas experiências; mudança de comportamento e violência de todos os tipos. Além do mais, sentimentos como angústia, baixa autoestima, pouco valor de si, conflitos interpessoais, as inseguranças de fazer novas amizades, medos de não-aceitação e falta de perspectiva de vida somam-se a tantos outros fatores que incidem negativamente sobre o bem-estar subjetivo desses adolescentes, acarretando sofrimento emocional, que acaba por prejudicar a saúde, a educação e a perspectiva de futuro (Antunes *et al.*, 2022).

Um estudo transversal (Lopes *et al.*, 2016) realizado com 74.589 adolescentes brasileiros revelou uma prevalência de 30% de transtornos mentais, sendo mais elevada em meninas (38,4%), se comparado aos meninos (21,6%). Com relação à idade, a prevalência foi maior entre adolescentes de 15 a 17 anos (33,6%) do que entre aqueles de 12 a 14 anos (26,7%) (Lopes *et al.*, 2016). O estudo ainda afirmou que devido às altas taxas de prevalência de transtornos mentais, somados ao fato dos sintomas de tais transtornos serem específicos e vagos, há certa dificuldade de identificação desses problemas por parte daqueles que são responsáveis pela proteção integral desses adolescentes (Lopes *et al.*, 2016).

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada entre os anos de 2012 e 2015, indicou relações significativas entre problemas em bem-estar emocional de adolescentes

como, insônia e solidão e o uso de substâncias psicoativas como álcool, tabaco e drogas ilícitas (IBGE, 2013; IBGE, 2016). A PeNSE é um estudo realizado no Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em parceria com o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação. Essa pesquisa visa avaliar a situação de saúde e os fatores de risco e proteção à saúde dos adolescentes matriculados no ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas (IBGE, 2020).

A PeNSE coleta informações sobre diversos aspectos relacionados à saúde dos estudantes, incluindo hábitos alimentares, prática de atividades físicas, consumo de tabaco, álcool e outras drogas, comportamento sexual, violência, entre outros (IBGE, 2022). Os dados obtidos são importantes para subsidiar políticas públicas e ações voltadas para a promoção da saúde e prevenção de doenças entre os adolescentes (IBGE, 2022). A pesquisa é realizada periodicamente, permitindo o acompanhamento e análise das tendências ao longo do tempo (IBGE, 2022).

Os dados da pesquisa realizada em 2019 com 125.123 respondentes indicaram que 4% dos adolescentes entre 13 e 17 anos mencionaram não ter amigos próximos; ao falarmos apenas da porcentagem arriscamos mascarar o que os números absolutos indicam, 4% significa que cerca de cinco mil adolescentes não têm com quem contar ao enfrentar as dificuldades da vida (IBGE, 2020). Quanto ao sentimento de preocupação com as coisas comuns do dia a dia, 50,6% dos adolescentes indicaram frequência, ou seja, 63.312 adolescentes (IBGE, 2020). Do total, 31,4% indicaram sentir-se tristes na maioria das vezes ou sempre, 40,9% sentem-se irritados, nervosos ou mal-humorados, e 30% dos adolescentes alegaram sentir que ninguém se preocupa com eles (IBGE, 2020). Além disso, os dados da PeNSE anunciaram que 21,4% dos adolescentes respondentes sentem que a vida não vale a pena ser vivida; isso significa que, em média, 26.776 adolescentes não veem significado e propósito na vida (IBGE, 2020). Quando analisada a autoavaliação em saúde mental, 17,7% dos adolescentes indicaram uma autoavaliação negativa (IBGE, 2020).

A pesquisa evidenciou que adolescentes brasileiros apresentam sintomas de sofrimento emocional como falta de amigos, tristeza, preocupações, irritações, nervosismos e falta de propósito de vida (IBGE, 2020). Quando analisadas as faixas etárias, sexo e tipo de dependência administrativa da escola, os dados da PeNSE indicam que esses sintomas ocorrem mais entre os adolescentes mais velhos (16 e 17 anos), do sexo feminino e estudantes de escolas públicas (IBGE, 2020).

Antunes *et al.* (2022) analisaram sistematicamente os dados coletados pela PeNSE em 2019 e, segundo as autoras, alguns adolescentes estão mais expostos a problemas em bem-estar

emocional devido às condições de vida, falta de acesso a direitos, recursos e serviços, além da falta de apoio de familiares e amigos. De acordo com as pesquisadoras, “adolescentes estão mais vulneráveis à exclusão social, à discriminação, a dificuldades no aprendizado, aos comportamentos de risco, além dos problemas de saúde física e das violações dos direitos humanos” (Antunes *et al.*, 2022, p. 4). As autoras ainda alertam que, por ser um período da vida de intensa reorganização física, mental e emocional, a adolescência se torna uma fase vulnerável à ocorrência de sintomas depressivos e quadros de ansiedade (Antunes *et al.*, 2022).

Tais sintomas juntos têm potencial de agravar os fatores de risco às ideações e tentativas de suicídio entre adolescentes. Antunes, Machado e Malta (2022) destacam que as relações interpessoais, principalmente as amizades, podem se apresentar como um recurso de enfrentamento das adversidades desse período da vida. Entretanto, a falta de bem-estar emocional pode ser preditor de relacionamentos interpessoais fragilizados, bem como resultado da ausência de conexões sociais. Segundo Antunes *et al.* (2022), a percepção de falta de relacionamentos e conexões positivas está relacionada a uma maior prevalência de hábitos não saudáveis de vida como, por exemplo, abuso de substâncias psicoativas, tabagismo, sentimento de tristeza, estresse e sofrimento emocional, em geral.

Ainda com dados da PeNSE, a análise a partir do gênero indicou que as meninas apresentam maior frequência em sentir-se tristes, irritadas, nervosas e mal-humoradas, além de sentirem mais que a vida não vale a pena ser vivida e terem uma autoavaliação negativa em bem-estar emocional, se comparadas aos meninos (Antunes *et al.*, 2022). Para Antunes *et al.* (2022) esses dados podem ser resultado das pressões e opressões sociais a que estão expostas as meninas, por serem mais afetadas pelo machismo, o que acaba por culminar em maiores índices de violência contra a mulher (como o feminicídio, por exemplo), distúrbios de sexualidade, abandono, *bullying*, dificuldades de socialização, exclusão social e suicídio. Destaca-se, entre as meninas, uma maior preocupação com os corpos, com a manutenção de um padrão social em torno da beleza, as predispondo ao sentimento de tristeza, transtornos alimentares e maiores riscos de pensamentos e comportamentos suicidas (Antunes *et al.*, 2022).

Corroborando tal ideia, Tognetta (2022) encontrou em sua pesquisa com 1.041 crianças de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, utilizando aspectos sociodemográficos (raça, gênero) dos respondentes, que as meninas atingiram escores mais elevados de sofrimento emocional (38 pontos) se comparados aos meninos (30 pontos).

Consideramos importante questionar uma possibilidade para essas diferenças com relação ao gênero: não seria o caso de as meninas apresentarem maior facilidade para expressar seus estados de espírito e sentimentos em comparação aos meninos? Estudos (Underwood,

1997; Brody, 1999; Zahn-Waxler; Shirtcliff; Marceau, 2008; Chaplin; Aldao, 2013) sobre desenvolvimento emocional e social apontam que, historicamente, meninas são frequentemente encorajadas a desenvolver habilidades socioemocionais desde cedo, enquanto os meninos, em muitos contextos culturais, são socializados de maneira a suprimir ou minimizar a expressão emocional, principalmente em situações que envolvem vulnerabilidade ou sensibilidade. Isso pode decorrer de expectativas socioculturais que associam a masculinidade à força emocional e à resiliência, enquanto as meninas são incentivadas a manifestar e discutir suas emoções abertamente, o que favorece o desenvolvimento dessas habilidades comunicativas. Essa diferenciação na socialização de meninos e meninas pode resultar em discrepâncias na maneira como cada gênero lida com seus sentimentos. As meninas, ao serem incentivadas a reconhecer e verbalizar suas emoções, tendem a desenvolver uma maior competência emocional e um vocabulário mais extenso para descrever seus estados internos. Já os meninos, por outro lado, podem encontrar mais dificuldades nesse aspecto devido à menor ênfase dada à educação emocional em seu processo de socialização.

Além do gênero, Tognetta (2022) também identificou maiores escores de sofrimento emocional (19,93 pontos) entre os autodeclarados pretos e os menores entre os autodeclarados brancos (18,75 pontos).

Em outro estudo realizado com 1.991 adolescentes, também objetivando constatar os níveis de sofrimento emocional entre esse público, Tognetta (2022) identificou que 14,5% dos respondentes indicaram a autolesão como estratégia para alívio dos sentimentos e pensamentos perturbadores. E, outro dado ainda mais alarmante, 21,1% dos respondentes relataram pensamentos suicidas.

O pensamento suicida se refere a ter pensamentos ou ideias de tirar a própria vida. Pessoas com pensamentos suicidas podem experimentar uma profunda tristeza, desesperança ou falta de sentido na vida, e podem considerar o suicídio como uma forma de escapar desses sentimentos (APA, 2019).

Quanto à análise por dependência administrativa, estudantes de escolas públicas apresentaram maiores indícios de sofrimento emocional (IBGE, 2020). Segundo Antunes *et al.* (2022) isso se dá devido às intersecções com a classe social, raça, gênero e território, potencializando e materializando as desigualdades sociais. Pesquisas realizadas em países de baixa e média renda demonstram que adolescentes que vivem em situações de vida menos favoráveis são mais afetados em seu bem-estar e menos tratados (Kieling *et al.*, 2011; Vazquez *et al.*, 2022). Além disso, estudantes de escolas públicas relatam sofrer mais episódios de violência física intrafamiliar, menor busca por serviços de saúde e menor prática de atividade

física e lazer quando comparados a estudantes de escolas privadas (IBGE, 2020; Antunes *et al.*, 2022).

As evidências apresentadas até aqui revelam que a exposição a violências e negligências de todos os tipos, desigualdades estruturais e sofrimentos emocionais já eram um problema antes mesmo de um fenômeno a nível global como o que explicaremos a seguir. Em vistas disso, podemos dizer que tal fenômeno não causou, necessariamente, “novos” problemas a nossos jovens e adolescentes, mas sim que escancarou as mazelas já existentes em nossa sociedade; passemos à comprovação de tal afirmação.

Em meados de 2020, a OMS decretou estado de emergência de saúde pública devido à contaminação, em escala global, do vírus SARS-CoV-2, causador da doença contagiosa COVID-19 (Freitas; Alves; Gaíva, 2020). Na tentativa de conter a disseminação do vírus, a OMS decretou, como uma das medidas de proteção, o distanciamento social. Nesse contexto, crianças e adolescentes foram afastados do ambiente escolar e, conseqüentemente, do local de acolhimento, desenvolvimento e aprendizagem que lhes é direito. É sabido que a pandemia é um fenômeno datado e, desde 5 de maio de 2023, superado (OPAS, 2023). Contudo, um fato com implicações ao ambiente escolar e saúde mental de adolescentes a curto, médio e longo prazo, se constituindo, assim, um fenômeno, exige atenção e análise de pesquisas já realizadas.

Estudos (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2020; Melo *et al.*, 2020) apontam que a ausência da instituição escolar no dia a dia dessas crianças e adolescentes, ou seja, a falta de interação com os pares, tem potencial de interferir no bem-estar. De acordo com Vazquez *et al.* (2022), com o rompimento de vínculos sociais, interrupção da rotina de estudo e lazer, principalmente em uma fase da vida em que as relações sociais ocupam espaço central e no qual as fragilidades emocionais aumentam os riscos de problemas em bem-estar emocional, adolescentes foram atingidos de maneira duradoura pelo isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19.

Ao mesmo tempo, sabemos que a permanência de crianças e adolescentes no ambiente domiciliar potencializou alguns problemas que já existiam como, por exemplo, as violências domésticas, as negligências, o abandono etc.

Com dados de 189 países, antes da pandemia o Brasil já ocupava a sétima posição como país mais desigual e com maior concentração de renda dentre os demais países do mundo (PNUD, 2019). Semelhantemente, segundo dados do Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (2019), o Brasil ocupava o 84º lugar dentre os 189 países do mundo, com um Índice de Desenvolvimento Humano de 0,765. Vale ressaltar que esse índice leva em consideração aspectos como saúde, educação e renda. Nesse sentido, vemos que nosso país

ocupa uma posição não tão satisfatória quando comparado a países com altas taxas de alfabetização e escolaridade e com boa qualidade de vida da população.

Em 2020, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) realizou um levantamento, a nível nacional, acerca da oferta de atividades educacionais de maneira remota durante o período de isolamento social. Nele, constatou que 60% dos municípios estudados não articularam estratégias tecnológicas e digitais para dar continuidade à aprendizagem dos alunos, e outros 40% ainda não utilizavam ambientes virtuais para viabilizar a continuidade dos estudos. Em outro estudo, realizado pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB, 2020), com respondentes de 3.032 Secretarias de Educação brasileiras, 63% ainda não havia, em meados de 2020, traçado estratégias de ensino remoto a serem adotadas. Isso significa que houve um alargamento da desigualdade entre aqueles que tinham acesso à continuidade de seus estudos – mesmo em meio a pandemia – e aqueles que não o tinham.

Embora crianças e adolescentes não tenham sido considerados, *a priori*, enquanto grupo de risco em relação à pandemia da COVID-19, é necessário um olhar cuidadoso às necessidades impostas a esses grupos que, como a literatura indica (Imran; Zeshan; Pervaiz, 2020), são particularmente vulneráveis devido à compreensão limitada da complexidade do evento em questão, baixas estratégias de enfrentamento e dificuldades de comunicar seus sentimentos. Uma emergência de saúde pública, como a que vivemos, afetou diretamente o bem-estar de crianças e adolescentes (Imran; Zeshan; Pervaiz, 2020).

O fechamento das instituições de ensino e o conseqüente afastamento dos pares podem causar estresse e ansiedade nas/nos estudantes. Nos Estados Unidos, um estudo realizado com 320 participantes, entre crianças e adolescentes, constatou entre esses grupos sintomas como desatenção (33%), irritabilidade (32%), preocupação (28%). Além disso, medo da morte de um familiar (22%), distúrbios do sono (22%), falta de apetite (18%), fadiga (17%), pesadelos (14%) e desconforto/agitação (13%) (Jiao *et al.*, 2020; Racine *et al.*, 2020). Um estudo, dessa vez realizado na China, por Duan *et al.* (2020), com 3.613 crianças e adolescentes, constatou a prevalência de sintomas depressivos em 23,87% das crianças e 29,27% dos adolescentes.

No Brasil, essa realidade não se apresenta tão díspar. Um estudo realizado por Vazquez *et al.* (2022) com 401 adolescentes brasileiros do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, presumiu que a ausência de rotina escolar, ocasionada pelas medidas de contenção da COVID-19, potencializou o tempo de exposição a telas, o que acabou por prejudicar a qualidade do sono desses jovens e impactar também a rotina diária. Segundo os autores, essas mudanças impactaram significativamente no aumento dos sintomas de depressão e ansiedade nos adolescentes pesquisados.

No Brasil, a UNICEF, em parceria com o IBOPE Inteligência (2020), realizou uma pesquisa com 1.516 respondentes com o intuito de levantar os impactos primários e secundários da COVID-19 em crianças e adolescentes. Naquela pesquisa identificaram diminuição na renda familiar, insegurança alimentar e educação como os âmbitos que sofreram maiores impactos com a pandemia (UNICEF, 2020). Também foi possível constatar que 27% dos respondentes que possuem crianças ou adolescentes em casa relataram que estes últimos sofrem com insônia ou outro extremo, excesso de sono. Por fim, 54% das famílias relataram que um adolescente da residência apresentou algum sintoma relacionado à saúde mental e bem-estar (UNICEF, 2020).

Outra pesquisa, dessa vez realizada por Tognetta (2022), com 1.041 crianças de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, que objetivava verificar as relações significativas de sofrimento emocional com os aspectos sociodemográficos, constatou que 18,6% das crianças sentiram-se tristes sempre ou muitas vezes e, ainda, 22,5% disseram se sentir sozinhas. Na mesma pesquisa (Tognetta, 2022), 11,4% de crianças indicaram sentir vontade de chorar frequentemente ou todos os dias; esse dado aponta, como explicou Banati, Jones e Youssef (2020), que o aumento no choro ou vontade de chorar nesse período pode estar relacionado a uma falta de assistência ou suporte com relação à saúde e economia para enfrentar a pandemia, por exemplo.

De acordo com Arslan (2021b), problemas de comportamento internalizantes são os mais frequentes entre crianças e adolescentes. Problemas do tipo internalização são descritos como sintomas direcionados para si mesmo, responsáveis por causar mal-estar, tensão e sofrimento aos indivíduos como, por exemplo, ansiedade, depressão, retraimento, humor deprimido e sintomas fisiológicos e cognitivos relacionados (Sá *et al.*, 2010; Arslan, 2021b). Já os problemas do tipo externalização podem ser definidos como “dificuldade em seguir regras sociais e/ou problemas do tipo disruptivos, como agressividade, transtornos de conduta e violação de regras” (Sá *et al.*, 2010).

Destarte, Arslan (2021b) afirma que tais problemas internalizantes têm sido associados a uma vasta gama de problemas a adolescentes como dificuldades de adaptação à escola – incluindo baixo rendimento acadêmico, altas taxas de absenteísmo, problemas nas relações interpessoais, adversidades em bem-estar físico e emocional e baixo pertencimento à escola. Além de prejudicarem os resultados educacionais e o desenvolvimento atuais, problemas internalizantes também têm potencial para se tornarem fatores de risco para problemas adaptativos, social, emocional e comportamentalmente no futuro, incluindo abuso de substâncias psicoativas, ideação ou tentativas de suicídio e insucesso acadêmico e profissional (Arslan, 2021b). Devido à gravidade, o autor alerta para a necessidade de se desenvolverem estratégias de prevenção e intervenção a esses problemas em ambientes escolares.

Vimos, até aqui, que violências, sejam elas físicas, psicológicas ou sexuais, e negligências de todos os tipos, são preditoras de problemas em bem-estar físico e emocional. Ainda assim, outras violências, muitas vezes “menos vistas”⁹, acarretam problemas análogos à vida de nossos jovens e adolescentes. Passemos a elas.

2.2.1 Violências que destroem: o bullying e outros problemas escondidos

Quando nos sentimos conectados e parte de algo maior, encontramos um lugar de segurança onde podemos nos expressar plenamente e crescer como indivíduos.

Peter Senge

E quando o ambiente escolar, espaço de socialização secundária de nossas meninas e meninos, não é um lugar percebido como seguro? Vimos, anteriormente, o quanto experienciar violências interferem no bem-estar físico e emocional, mas será que a escola é um ambiente inofensivo? Quais os impactos da ausência de um ambiente qualificado por relações democráticas, cuidadosas e éticas no desenvolvimento de nossas crianças e adolescentes? É isso que tentaremos demonstrar nesta seção.

Nosso *locus* de pesquisa é a escola e, como parte integrante da sociedade, essa instituição e os fenômenos que dela fazem parte não se diferem qualitativamente daqueles apresentados na sociedade na qual está inserida: violências estruturais como racismo, machismo, classismo, sexismo, misoginia, LGBTQIAPN+fobia¹⁰, entre outras manifestações violentas e perturbadoras. E, como instituição educativa responsável pelo ensino, logo, pela produção e construção do conhecimento (Freire, 1996), a escola possui ou deveria possuir, em tese, as ferramentas adequadas para o combate às diversas formas de violência existentes em nossa sociedade.

A violência na e da escola é, comprovadamente, um problema grave causador de efeitos negativos no bem-estar subjetivo de adolescentes (Duru; Balkis; Turkdoğan, 2019). Segundo os autores, há na escola um tipo de violência comum – a violência relacional, que consiste no prejuízo direto aos relacionamentos interpessoais, ao sentimento de aceitação, amizade e

⁹ O *bullying*, por exemplo, é um fenômeno que, por característica, acontece apenas entre pares, longe dos olhares de quem, por ter mais autoridade, pudesse intervir, as adultas e adultos da escola.

¹⁰ LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais. Disponível em: <https://orientando.org/o-que-significa-lgbtqiap/#:~:text=LGBTQIAPN%2B%20%C3%A9%20uma%20sigla%20que,%2C%20N%C3%A3o%2Dbin%C3%A1rias%20e%20mais>. Acesso em: 04 set. 2023.

pertencimento de estudantes (Duru; Balkis; Turkdoğan, 2019). Essa forma de violência se expressa por meio do isolamento social, das rejeições e das exclusões sociais, intensificadas na adolescência, fase do desenvolvimento em que as violências físicas podem adquirir formas mais complexas de vitimização (Duru; Balkis; Turkdoğan, 2019).

De acordo com Duru, Balkis e Turkdoğan (2019), estudos anteriores propuseram que a violência relacional tem efeitos negativos semelhantes aos efeitos da violência física em adolescentes. Nesse sentido, um estudo realizado por Sullivan, Farrell e Kliwer (2006) encontrou uma associação entre a vitimização pela violência relacional e os comportamentos externalizantes, isto é, descobriram que a exposição à violência relacional prediz o uso a vários tipos de substâncias psicoativas e comportamentos disruptivos, mesmo após a violência física ter sido controlada.

Como vimos, a violência relacional acontece por meio das exclusões e rejeições sociais. Segundo Arslan (2021), inclusão e exclusão social são duas estruturas essenciais ao sentimento de pertencimento. Em geral, a inclusão social está relacionada a maiores benefícios ao desenvolvimento acadêmico e bem-estar e a menores déficits em saúde mental (Arslan, 2021). Essa inclusão se refere ao quanto estudantes se sentem valorizados, acolhidos, respeitados, aceitos e incentivados por outras pessoas (Arslan, 2018; 2021). Nesse sentido, a frustração da necessidade de pertencer representada aqui pela exclusão social, está intimamente relacionada a uma experiência dolorosa que aumenta os riscos de problemas psicossociais, um menor desempenho acadêmico e escolar e menores índices de bem-estar (Arslan, 2021; 2018; Baumeister; Tice, 1990; Osterman, 2000).

De acordo com Lambert *et al.* (2013), uma forma importante de promover o bem-estar é aumentando o significado ou propósito que uma pessoa encontra na vida. Os autores ainda encontraram evidências de que o sentimento de pertencimento é “um poderoso preditor e causa de uma vida significativa” (Lambert *et al.*, 2013, p. 1433).

Fekkes (2006) descobriu que a ausência de bem-estar ou saúde mental atuam como agravantes em situações de vitimização, pois viram que jovens com transtornos depressivos e ansiosos eram mais propensos a ter experiências de vitimização se comparados àqueles sem tais sintomas (Arslan; Allen, 2021; Fekkes, 2006).

Duru, Balkis e Turkdoğan (2019) encontraram estudos anteriores que sugerem uma relação existente entre a violência relacional percebida e problemas de internalização como depressão e ansiedade. Além de aumentar significativamente os níveis de depressão e ansiedade na adolescência, por se constituir um fator de risco ao desenvolvimento desses problemas, a

violência relacional também incide negativamente sobre esses níveis em outros períodos, como na vida adulta, por exemplo (Duru; Balkis; Turkdoğan, 2019).

Isso acontece devido ao fato da adolescência se constituir um período importante do desenvolvimento psicossocial, isto é, da construção da personalidade e identidade; logo, a presença de situações de vitimização potencializa problemas no senso de identidade, culminando em baixa autoestima em adolescentes (La Taille, 2002; Tognetta, 2005; Duru; Balkis; Turkdoğan, 2019). Como seres que convivem em grupos sociais, pertencer é uma motivação humana fundamental (Baumeister; Leary, 1995); assim, a violência relacional percebida diminui o sentimento de fazer parte de um grupo, de ser aceito e respeitado pelos demais, interferindo negativamente na autoimagem de adolescentes (Cole *et al.*, 2014).

Holt e Spelage (2003) encontraram que adolescentes vítimas de *bullying*, por exemplo, têm maior propensão a terem baixos níveis de pertencimento ao ambiente escolar se comparados a adolescentes não-vítimas. Diante disso, vemos que violências de todos os tipos, maus-tratos psicológicos, isolamento social e exclusão têm um denominador comum: todas essas experiências frustram a necessidade de pertencer (Baumeister *et al.*, 2007).

O *bullying* é uma forma de violência que acontece entre pares, por exemplo, entre as próprias e os próprios estudantes, excluindo quaisquer hierarquias de poder institucional (Olweus, 1997). Esse fenômeno, além da paridade, tem como características sua repetição, intenção de ferir um alvo que se sente com menos valor (fragilizado) e a presença de espectadores que podem intensificar as situações de violência (Olweus, 1997; Tognetta, 2005). Além disso, algumas autoras e autores (Tognetta; Rosário, 2013; Tognetta; Martínez, 2016; Bomfim, 2019) têm identificado o *bullying* como um problema moral, haja vista que, em sua presença, estão ausentes valores morais como a justiça, o respeito, a solidariedade, demonstrando a falta da sensibilidade moral, por exemplo.

Diante da crescente exposição às mídias sociais por crianças e adolescentes no mundo pós-moderno, vemos intensificadas também as *cyberagressões*, isto é, violências que acontecem no ambiente virtual (Bozza, 2021; Souza, 2023). Bauman (2001) define a lógica da liquidez da pós-modernidade, em que a ênfase está no presente e no agora, na cultura do imediatismo e da instantaneidade. Para La Taille (2009), a falta de perspectiva para o futuro advinda dessa lógica tem provocado grande insatisfação nas pessoas, de maneira generalizada, ocasionando um sentimento de infelicidade. A cultura das novas tecnologias digitais tem adquirido essa lógica, visando a aniquilação do tédio por meio da satisfação imediata dos desejos, prazeres (Bauman, 2001). Todavia, La Taille (2009) reverbera que o prazer não deve ser confundido com o sentimento de felicidade, como tem acontecido no mundo pós-moderno.

Como recordamos anteriormente, há um sofrimento vivenciado por adolescentes que experimentam a vida digital.

Jovens estão expostos e suscetíveis à lógica da liquidez do mundo pós-moderno, com conexões por meio das tecnologias digitais. Contudo, La Taille (2009) afirma que essa forma de relacionamento pode contribuir com “comunicações superficiais, passageiras e intempestivas” (p. 76). A “modernidade líquida” a que se refere Bauman (2001) gera, devido ao aumento do individualismo e da instantaneidade, uma exacerbação das angústias, especialmente entre os adolescentes que, como vimos, estão em uma fase de construção da personalidade.

Ora, é sabido que todos desenvolvemos um conjunto de representações sobre nós mesmos na busca por ser valor diante dos próprios olhos e dos demais. Portanto, situações de menosprezo, exclusões, maus-tratos, indiferença etc., têm potencial para interferir negativamente na forma como adolescentes se veem e querem ser vistos (Adler, 1935/1996; La Taille, 2002; Tognetta, 2009a). Cole *et al.* (2010) encontraram que uma autoestima negativa tem um papel mediador na relação entre a exposição à violência relacional e a depressão e ansiedade. Elucidando tal achado, McDevitt e Ormrod (2007) apontaram que o apoio dos pares é indispensável ao desenvolvimento de uma autoestima positiva e do senso de identidade. Sendo assim, um fenômeno que expõe meninas e meninos à humilhação diante dos olhos daqueles a quem querem pertencer pode prejudicar o sentimento de bem-estar subjetivo, produzindo sofrimento emocional.

Corroborando essa teoria, Arslan e Allen (2021) encontraram que as situações de vitimização escolar estão intimamente relacionadas a maiores problemas emocionais e a níveis mais baixos de bem-estar entre os adolescentes. Em pesquisa realizada pela autora e autor com 282 estudantes entre 10 e 14 anos, que objetivava investigar a associação longitudinal entre pertencimento escolar, problemas emocionais, bem-estar psicológico e vitimização escolar, encontrou-se que tanto a vitimização quanto um baixo sentimento de pertencimento mostraram-se significativamente correlacionados positivamente com problemas emocionais e negativamente correlacionados com o bem-estar psicológico. Isto é, quanto menores os índices de senso de pertencimento, maiores os índices de problemas emocionais, e quanto menores os índices de senso de pertencimento, menores também os de bem-estar psicológico, respectivamente (Arslan; Allen, 2021).

As autoras Ryff e Keys (1995) definiram o estado de bem-estar psicológico como um funcionamento humano ideal (Arslan; Allen, 2021), que pode ser caracterizado por seis dimensões distintas de bem-estar, sendo elas: autonomia; domínio ambiental; crescimento

pessoal; relações positivas com os demais; propósito na vida e autoaceitação (Ryff; Keys, 1995).

A escola, como ambiente de socialização primordial de crianças e adolescentes, tem potencial para cuidar do bem-estar emocional das/dos estudantes, assegurando um espaço de promoção da convivência e prevenção à violência que, como vimos, é um dos agentes causadores de sofrimento emocional em adolescentes. Em pesquisa realizada por Arslan e Allen (2021), descobriu-se que na escola muito se deu atenção aos fatores de risco e as consequências da vitimização, e pouco se falou dos fatores de promoção e prevenção em saúde mental, fatores esses que promovem o bem-estar de adolescentes (Arslan; Allen, 2021). Nesse sentido, compreendemos a necessidade de um estudo que investigue estratégias de promoção de bem-estar em adolescentes.

Nas palavras de Lima e Peres (2022, p. 3476),

[...] um relacionamento de cuidado e proteção com os adultos e positivo entre os pares da mesma idade, um ambiente livre de violência, que favoreça a expressão e a autonomia, com regras justas e aplicadas corretamente e que disponibiliza recursos para o aprendizado sem sobrecarregar o aluno são tanto características de um bom clima escolar como qualidades do ambiente necessárias para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. Assim, a escola pode afetar a saúde mental dos alunos positivamente ao lhes oferecer um ambiente adequado, ou negativamente, favorecendo o adoecimento, ao deixar de atender às necessidades emocionais dos mesmos.

Todo ambiente possui, por aqueles que dele fazem parte, um conjunto de percepções do clima, isto é, se o ambiente é acolhedor, receptivo ou tenso e hostil, por exemplo (Vinha *et al.*, 2017). Segundo Vinha *et al.* (2017), tal conjunto de percepções interfere no modo como nos comportamos, incidindo sobre o sentimento de bem-estar subjetivo. Nesse sentido, é preciso criar um clima escolar¹¹ positivo, ou seja, um conjunto de percepções por aqueles que compõem o ambiente escolar como um ambiente saudável e acolhedor. Para Thiébaud (2005), o clima escolar está relacionado ao nível de indisciplinas, incivildades, violências e, inclusive, o estresse vivenciado (Vinha *et al.*, 2017), fator que interfere no sentimento de bem-estar.

Vinha *et al.* (2017) argumentam que, ao invés das escolas gastarem tempo evitando, controlando e impedindo a ocorrência de conflitos, entendidos por nós como oportunidades de desenvolvimento, é mais eficaz desenvolver ações de promoção do bem-estar, por meio da construção de um clima escolar positivo. Os conflitos no ambiente escolar devem ser vistos

¹¹ Conceito elaborado por pesquisadoras e pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPem UNESP/UNICAMP) no estudo “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar”.

como oportunidades de desequilíbrio mental, no sentido piagetiano do termo, para que novas adaptações mentais sejam feitas, construindo, assim, novos conhecimentos (Piaget, 1932/1994).

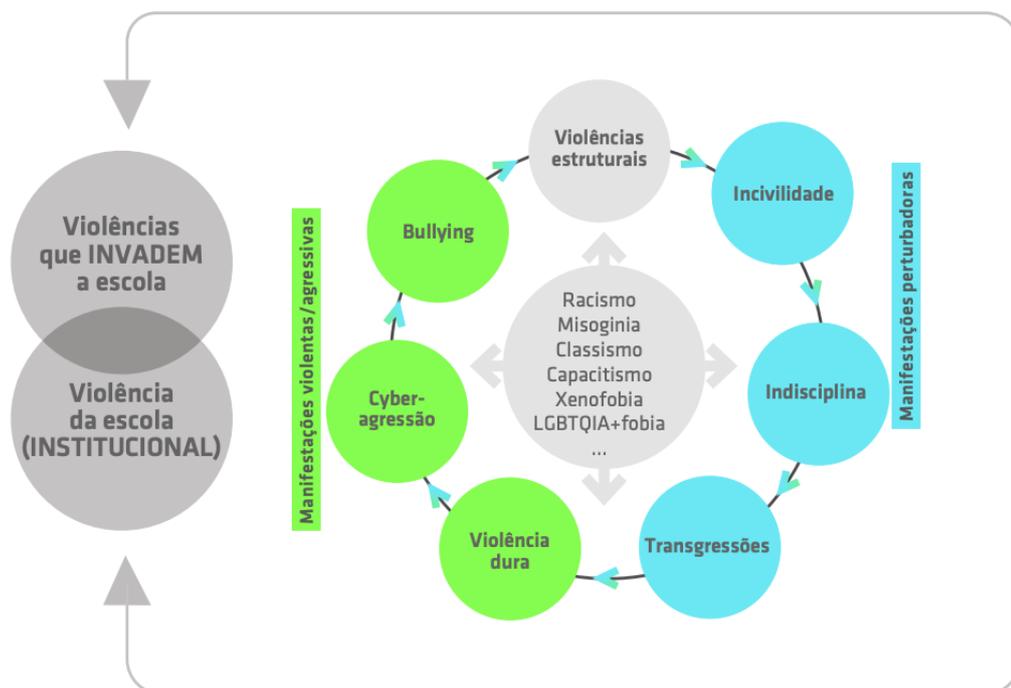
Para as autoras e autores, isso aconteceria por meio de uma

[...] gestão aberta a mudanças; da implantação de estratégias sistêmicas que promovam a valorização e promoção de apoio de todos na escola; de um olhar contínuo para os processos de melhoria de ensino; da garantia de uma escola acolhedora, segura e justa; do exercício constante do diálogo e do trabalho coletivo; do cuidado com uma boa comunicação e transparência; do estímulo à participação estudantil e da comunidade nas decisões da instituição (criação de comunidades democráticas), de maneira a possibilitar o desenvolvimento da sociabilidade e do pertencimento (Vinha *et al.*, 2017, p. 53).

Contudo, é importante que profissionais da educação sejam instrumentalizados para intervir e mediar tais conflitos, pois interações conflituosas sem o devido apoio e possibilidade de mediação podem causar problemas emocionais ao diminuir o sentimento de pertencimento (Baumeister; Leary, 1995).

Apesar da escola ser o espaço primordial de convivência e desenvolvimento de crianças e adolescentes, por vezes, esse não se constitui um espaço seguro, sendo perpassado por violências. A seguir vemos na Figura 2 a representação de algumas delas.

Figura 2 – Os problemas de convivência na escola



Fonte: GPEM (2023) *apud* Vinha *et al.* (2023, p. 46).

Como dito anteriormente, a escola constitui um “microcosmos social” (Durkheim, 1978, p. 88), em que se manifestam o contexto cultural, econômico, social e histórico e, conseqüentemente, as violências que também permeiam a sociedade. Devido a essas manifestações, alunas e alunos podem experimentar vivências negativas, corroborando um sentimento de sofrimento relacionado ao ambiente escolar.

Vinha *et al.* (2023) diferiram os tipos de violência que transcorrem a escola. O primeiro tipo são as violências que ocorrem por conta das relações estabelecidas nesse ambiente, isto é, na escola, como o *bullying*, o assédio, as discriminações e as violências duras. Há também as violências da escola, ou seja, institucionais, decorrentes do sistema de ensino, de práticas e agentes da escola, como regras abusivas, humilhações, desigualdades e preconceitos etc. E, por fim, existem as violências à escola, que invadem esse ambiente, como os ataques, tráfico de drogas e roubos.

Recentemente, entre os anos de 2022 e 2023, as pesquisas sobre violência extrema no Brasil apresentaram uma crescente no número de ocorrências de ataques às escolas se comparado aos anos anteriores (Vinha *et al.*, 2023). Segundo dados analisados por Vinha *et al.* (2023), 58,33% dos ataques às escolas aconteceram entre fevereiro de 2022 e outubro de 2023. Vale ressaltar que, desde o primeiro ataque em 2001, dos 36 ataques de violência extrema, 21 ocorreram no período indicado.

Para as pesquisadoras e pesquisadores, os ataques às escolas são caracterizados como crimes de ódio, movidos por vingança ou ressentimentos (Vinha *et al.*, 2023). São crimes planejados e cometidos por alunos e/ou ex-alunos, com a intenção de matar uma ou mais pessoas (Vinha *et al.*, 2023). Julgamos necessário trazer à luz da discussão esse cenário que tem se apresentado mais frequentemente nas escolas, pois segundo Vinha *et al.* (2023) para muitos dos autores desses ataques a escola foi um espaço diferente daquele que defendemos, foi espaço de sofrimento. Nesse mapeamento, Vinha *et al.* (2023) identificaram que esses autores se percebiam como alvos de *bullying* e de outros fenômenos que causam sofrimento como humilhações, injustiças e exclusões. Corroborando tal teoria, uma análise etnográfica realizada por Leary, Kowalski, Smith e Phillips (2003) investigou os incidentes de tiroteios em escolas e concluiu que quase todos os jovens que dispararam contra seus colegas se sentiam severamente rejeitados e excluídos por eles.

Em síntese, é possível constatar a relevância de sentir-se pertencente ao ambiente escolar como fator de proteção e promoção de bem-estar emocional, haja vista a relação estabelecida entre as distintas formas violências, seus preditores e resultados.

2.2.2 Solidão: a dor de não pertencer

Nós nascemos para fazer parte de um todo, e não para nos isolarmos e vivermos em solidão.

John Donne

A solidão é conceituada como a diferença entre os relacionamentos sociais ideais/desejados e os reais/atuais (Hawkey; Cacioppo, 2010; Tomova; Andrews; Blakemore, 2021). O sentimento de solidão pode decorrer de experiências de exclusão; contudo, se difere dela por originar-se de um ato de ostracismo, ou seja, segundo o Dicionário Oxford, ato ou efeito de repelir os outros. A solidão decorre de uma experiência subjetiva que pode não estar relacionada com a quantidade de pessoas que nos cercam (Tomova; Andrews; Blakemore, 2021). Apesar da diferenciação entre elas, alguns pesquisadores (Stillman *et al.*, 2009) descobriram que tanto alguns eventos de exclusão, quanto sentimentos persistentes de solidão provocam uma redução global no significado da vida (Lambert *et al.*, 2013).

Allen (2020) afirma que relacionamentos positivos são essenciais para o nosso bem-estar físico e psicológico, todavia estima-se que a solidão afeta um em cada quatro membros da sociedade em geral, o que acaba por prejudicar o bem-estar. Uma estratégia de combate à solidão é o investimento em conexões sociais saudáveis e a mudança do paradigma da quantidade para se priorizar a qualidade das relações (Allen, 2020). Porém, ambas são necessárias, tanto quantidade quanto qualidade.

Um estudo longitudinal realizado por Goosby *et al.* (2013) mostrou que a solidão na adolescência prediz problemas de saúde mental quando adulto, como a depressão, por exemplo.

A solidão na adolescência tem sido associada a problemas comportamentais, como baixa autoestima e baixo desempenho acadêmico, bem como a comportamentos viciantes e ao uso de substâncias, como o fumo e o uso de álcool. Foi sugerido que o aumento do uso de substâncias pode servir como uma forma de automedicação para lidar com a solidão, ou como uma maneira de se afiliar a outras pessoas se o uso de substâncias for reconhecidamente endossado pelo grupo de colegas (Tomova; Andrews; Blakemore, 2021, p. 5, tradução nossa).

A solidão é um sentimento subjetivo e nem sempre decorre do fato de se estar isolado ou fisicamente sozinho (Allen, 2020). Mesmo rodeadas por outros indivíduos, as pessoas ainda podem experimentar sentimentos de solidão. Em pesquisa realizada por Hammond (2019), ao contrário do imaginário popular, a solidão autorrelatada é mais presente no final da adolescência (16 a 24 anos) e não na idade avançada. Isso, visto que o final da adolescência é um período de

fortes gatilhos ligados a pontos de transição, como do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, depois para a Universidade e para o mundo do trabalho (Siva, 2020). Alguns (Sippola; Bukowski, 1999) argumentam que a experiência da solidão é natural e esperada na adolescência. Contudo, outros (Doane; Thurston, 2014; Drake; Sladek; Doane, 2016; Dyal; Valente, 2015; Essau; de la Torre-Luque; Lewinsohn; Rohde, 2020) alertam que sentimentos persistentes de solidão estão associados a problemas comportamentais e de bem-estar emocional, o que se torna altamente problemático (Tomova; Andrews; Blakemore, 2021).

Para as autoras e autores,

[...] o apoio e o pertencimento podem amortecer os efeitos negativos em adolescentes que sofrem discriminação ou exclusão e a conexão com a escola atenua a transmissão da violência de casa para a escola em adolescentes que sofrem violência familiar (Tomova; Andrews; Blakemore, 2021, p. 7, tradução nossa).

O'Rourke e Cooper (2010) descobriram que alguns marcadores como bem-estar e felicidade em jovens englobam o sentimento de pertencimento, otimismo e amizade, por exemplo. No entanto, é preciso analisar o ambiente, pois nem todos são igualmente benéficos a adolescentes. Por exemplo, pertencer a um grupo de colegas que se envolvem em situações de riscos legais e à saúde pode significar maior envolvimento do adolescente com comportamentos antissociais ou ilegais, como o tabagismo e uso de substâncias químicas (Tomova; Andrews; Blakemore, 2021). De maneira semelhante, grupos que adotam normas sociais positivas podem atuar como protetores ao envolvimento em situações de risco e à adoção de comportamentos pró-sociais (Tomova; Andrews; Blakemore, 2021). Nas palavras dos autores, “isso sugere que os adolescentes são altamente sensíveis aos valores e às normas de seu grupo social” (Tomova; Andrews; Blakemore, 2021, p. 6, tradução nossa).

Alguns estudos laboratoriais indicaram que adolescentes que observavam os colegas tomando decisões seguras e pró-sociais eram mais propensos a agir de maneira semelhante (Braams; Davidow; Somerville, 2019; Ciranka; Van Den Bos, 2019; Foulkes *et al.*, 2018; Van Hoorn *et al.*, 2016). Outros (Andrews *et al.*, 2020) indicaram que “adolescentes com maior sensibilidade à rejeição relatam maior preocupação em assumir riscos sociais” (Tomova; Andrews; Blakemore, 2021, p. 6, tradução nossa).

Uma solidão resultante de um processo de exclusão, rejeição ou ostracismo difere da solidão que talvez possamos chamar de “positiva”. Para Tognetta (2009), a sociedade associa a preferência em estar só a aspectos negativos, relacionando a solidão à ideia de isolamento, tristeza, angústia, abandono etc., quando não necessariamente o é. Para a autora, encontrar-se

consigo mesmo é um processo necessário e constitutivo da identidade humana, sendo a relação intrapessoal um importante encontro com os próprios pensamentos e sentimentos.

A solidão positiva é uma experiência em que uma pessoa opta por estar sozinha de forma deliberada e construtiva, encontrando valor e significado nessa solidão. Ela não é necessariamente um estado de isolamento social, mas sim uma escolha consciente de desfrutar de tempo consigo mesmo para reflexão, autoconhecimento, criatividade ou simplesmente para recarregar as energias. Na solidão positiva a pessoa se sente confortável e satisfeita em sua própria companhia, e essa experiência pode levar ao crescimento pessoal e ao fortalecimento do bem-estar emocional. Segundo Mansur (2008, p. 39), “[...] quando a solidão é liberada das grades da negatividade apresenta-se também como uma possibilidade de emergência da singularidade humana”. Em suma, a solidão positiva pode ser expressa como “solitude”, referindo-se mais à escolha consciente de estar sozinho num encontro consigo mesmo, enquanto “solidão” refere-se a sensação de desconexão, falta de conexão social desejada e rejeição, gerando sofrimento.

Segundo Arslan (2016b), uma das experiências que podem levar a resultados negativos no contexto escolar é proveniente de um sentimento de rejeição. Tal sentimento significa que a/o estudante não se sente aceito, respeitado e apoiado por outros na escola (Goodenow, 1993). Além disso, também é compatível com a percepção de um indivíduo de estar isolado e excluído do ambiente escolar (Arslan, 2016b). Outrossim, a/o estudante que possui essa percepção acaba não se sentindo parte da escola, corroborando a ausência de sentimento de pertencimento escolar, além de uma forma de exclusão (Duru, 2007; 2015; Sari, 2013).

A investigação realizada por Arslan (2016) tem sustentado que o sentimento de rejeição ou exclusão no ambiente escolar está intimamente relacionado a problemas internalizantes como solidão, depressão e uso de substâncias psicoativas. Ademais, também estão relacionados o baixo rendimento e desempenho acadêmico (Arslan, 2016). Isso foi comprovado por Sari (2013) quando descobriu que o sentimento de rejeição é um fator significativo ao baixo rendimento acadêmico, pois estudantes que apresentavam maiores índices de sentimento de rejeição apresentavam um nível mais baixo de rendimento acadêmico. Uma pesquisa realizada por Baumeister e Tice (1990) concluiu que ser rejeitado ou excluído era a causa mais comum e mais bem estabelecida para a ansiedade. Assim, Arslan (2016) conclui que o sentimento de rejeição é um fator significativo que pode acarretar consequências negativas ao desenvolvimento acadêmico e psicossocial dos estudantes.

Baumeister *et al.* (2007) realizaram uma revisão para descobrir se, ao se sentir rejeitado, é gerada uma emoção capaz de modificar um comportamento. Contudo, encontraram em uma

revisão realizada por MacDonald e Leary (2005) que, em muitos animais, a reação à exclusão da família ou grupo causava certa analgesia (dormência) à dor física. Esse resultado fez com que os autores se questionassem se haveria uma ligação entre essa reação nos animais e os relatos dos participantes de pesquisas, haja vista a possibilidade de ter sido desenvolvido como um mecanismo evolutivo.

Respalhando tal hipótese, estudos conduzidos por DeWall e Baumeister (2006) revelaram que manipulações experimentais de exclusão social levaram os participantes humanos a perderem sensibilidade à dor. Importante destacar que essa insensibilidade à dor estava associada à redução da sensibilidade emocional. DeWall e Baumeister (2006) evidenciaram que a diminuição da sensibilidade à dor estava correlacionada com a interrupção de outros padrões de resposta emocional, como a capacidade de previsão afetiva (a capacidade de prever como alguém reagiria a uma vitória ou derrota no próximo grande jogo de futebol) e as reações empáticas diante do sofrimento alheio (Baumeister *et al.*, 2007).

Baumeister *et al.* (2007) avaliaram esse mecanismo evolutivo e descobriram que quando os animais começaram a evoluir precisavam desenvolver estratégias e mecanismos internos capazes de ajudá-los a reagir a acontecimentos sociais e, ao invés de criar vias neurais ou hormonais completamente novas, a evolução se encarregou de alinhar as emoções sociais ao sistema pré-existente de resposta aos danos físicos.

Nesse sentido, Baumeister *et al.* (2007) encontraram que a primeira reação à exclusão social pode ser uma espécie de entorpecimento, isto é, diante de situações de exclusão social seres humanos tendem a perder a sensibilidade à dor e, concomitantemente, ter a tolerância à dor aumentada drasticamente. Isso acontece segundo o mecanismo presente em animais que, diante de uma situação de lesão física, há a liberação de substâncias capazes de permitir que o animal continue vivo sem ser dominado pela dor, permitindo que ele consiga fugir/escapar de uma crise e/ou luta (Baumeister *et al.*, 2007). Para os autores, sentir-se rejeitado ou excluído causa uma reação semelhante e, apesar de ser passageira, ela oferece oportunidades para o início do processo de enfrentamento (Baumeister *et al.*, 2007).

Esse processo de enfrentamento é descrito pelos autores por meio dos sistemas de processamento inconsciente das pessoas; pessoas rejeitadas “começam uma busca por pensamentos felizes, possivelmente para ajudar a silenciar a angústia que surgirá quando o entorpecimento passar” (Baumeister *et al.*, 2007, p. 514).

Baumeister *et al.* (2007) ainda analisam a relação entre o sentimento de rejeição e a autorregulação. Seus estudos demonstraram que a exclusão prejudica o raciocínio lógico e outras operações mentais. A exclusão fez com que os participantes da pesquisa perdessem o

autocontrole em diversas situações, como a alimentação compulsiva, redução da persistência em uma tarefa frustrante, entre outras. Para eles, pessoas rejeitadas ainda possuem a capacidade de se controlar, contudo, não o desejam fazer, a menos que isso lhes traga benefícios diretos (Baumeister *et al.*, 2007). Os pesquisadores apresentam uma hipótese para isso: as pessoas têm desejos e necessidades inerentemente egoístas, porém desejam ser aceitas socialmente, estimulando a autorregulação e autocontrole. Todavia, alertam que esses não são mecanismos fáceis ou divertidos, pelo contrário, requerem sacrifícios e esforços. E nisso reside o perigo: a rejeição e exclusão fazem com que as pessoas percam a vontade de fazer sacrifícios para se autorregular. Para os autores é como se perguntassem: “se as pessoas não vão me incluir, por que deveria me preocupar em tentar ser uma boa pessoa?” (Baumeister *et al.*, 2007, p. 515).

Ressaltamos ser um perigo, pois, segundo Baumeister *et al.* (2007), essa deficiência na autorregulação pode contribuir para o aumento das agressões e violências, semelhantemente, à diminuição dos comportamentos pró-sociais e ao sentimento de empatia. Essa deficiência é uma possível preditora das violências que permeiam o ambiente escolar.

Preocupados com os sofrimentos que jovens enfrentam por serem excluídos por seus pares, Tognetta e Avilés Martínez (2022) realizaram uma pesquisa com 1.991 adolescentes de escolas estaduais paulistas e encontraram que as meninas se sentem mais excluídas (13,26%) sempre de grupos de amigos/amigas do que os meninos (4,57%). Ao perguntarem sobre o quanto se sentem solitários encontraram novamente uma diferença significativa com relação ao gênero: 14,07% das meninas sempre se sentem solitárias, contra 5,74% entre os meninos. Quando analisado o sentimento de exclusão entre aquelas/aqueles que se autodeclararam brancas/brancos ou pretas/pretos, a diferença também se mostra significativa (Tognetta; Avilés Martínez, 2022). Dentre as/os autodeclaradas/os pretos/pretas, 15,77% sempre se sentem excluídos de grupos de amigos, contra 8,04% entre as/os brancas/brancos. Ao questionarem o quanto se sentem solitárias/os também houvera diferenças significativas entre as raças/etnias: cerca de 20% entre pretas/pretos, contra cerca de 10% entre brancas/brancos. Tais correspondências com os aspectos sociodemográficos são imprescindíveis para compreendermos que homens e mulheres, pretas/pretos e brancas/brancos não partem do mesmo lugar, não se sentem incluídos e pertencentes da mesma forma; logo, não podemos invisibilizar essas intersecções em nossa pesquisa.

Por essas tantas razões, é possível identificar a necessária atuação da escola como espaço de cuidado e proteção de crianças e adolescentes por meio da promoção do bem-estar emocional, atuando como “vacina” (na prevenção), ao invés de apenas “remédio” (na intervenção, quando o problema já se instaurou). É sobre isso que discutiremos a seguir.

2.3 O ambiente escolar como espaço do (ser): proteção e promoção do bem-estar emocional

Uma escola onde os alunos se sintam seguros é um ambiente onde podem prosperar, explorar e crescer sem medo.

Autor desconhecido

Consideramos, até aqui, que um ambiente em que estejam ausentes os valores morais e imperem as violências, desigualdades e exclusões é um catalisador de fatores de risco ao bem-estar de crianças e adolescentes. Em geral, o bem-estar está relacionado à adaptação positiva e à satisfação na vida de um indivíduo (Arslan; Allen, 2022). Nesse sentido, o bem-estar costuma incluir sentimentos positivos como otimismo, confiança, felicidade, entusiasmo e propósito de vida (Arslan; Allen, 2022). Indivíduos com altos níveis de propósito de vida relataram maior bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico, qualidade de vida e otimismo (Hao *et al.*, 2010), bem como maiores estratégias adaptativas de enfrentamento às adversidades e menores índices de sofrimento emocional (Korte *et al.*, 2012).

Uma pesquisa realizada por Oberle, Schonert-Reichl e Zumbo (2011) com 1.402 participantes, adolescentes da 4^a a 7^a série de distritos do Canadá, encontrou que relacionamentos positivos e de apoio entre colegas e entre membros da comunidade, e um forte senso de pertencimento à escola estão significativa e positivamente relacionados com a satisfação com a vida e que, segundo as autoras e o autor, constitui “um aspecto fundamental da felicidade” na adolescência (Oberle; Schonert-Reichl; Zumbo, 2011, p. 896).

Há quem argumente que a satisfação com a vida é um componente de bem-estar subjetivo, significando um fenômeno individual (Oberle; Schonert-Reichl; Zumbo, 2011). Entretanto, Sarason (1997) reafirma a importância de se compreender os fatores que promovem (ou não) uma maior satisfação com a vida, pois, segundo o autor, isso é algo incorporado aos diferentes contextos, como às relações interpessoais, à escola e à comunidade. Desse modo, compreendemos esses ambientes como passíveis de serem alterados, melhorados e otimizados para melhor atender às necessidades de suas e seus estudantes, tendo em vista seus desenvolvimentos positivos e o bem-estar (Oberle; Schonert-Reichl; Zumbo, 2011).

O processo de ensino e aprendizagem que acontece no ambiente escolar é carregado de componentes sociais e emocionais, além dos acadêmicos (Durlak *et al.*, 2011). Portanto, a escola compõe um dos equipamentos responsáveis pelo cuidado de crianças e adolescentes e,

devido ao atendimento de tamanhas diversidades, singularidades e potencialidades, possui recursos significativos para a produção de bem-estar emocional, prevenção de sofrimentos emocionais, proteção integral e garantia de direitos, além do desenvolvimento de pessoas sob os princípios de autonomia e emancipação (Silva; Jurdi, 2022). Além de que, segundo Estanislau e Bressan (2014, p. 16), “escolas são mais acessíveis à população jovem que os serviços de saúde mental e propiciam a realização de intervenções com menos estigma para alunos e familiares”. Assim, a escola pode ser a única possibilidade de permitir o bem-estar a adolescentes.

Sanches e Oliveira (2011) encontraram em seu estudo, a partir das experiências de crianças e adolescentes em sofrimento emocional, que suas necessidades não são vistas como competência da escola. Ora, é responsabilidade das instituições escolares garantir acesso, permanência e aprendizagem a toda criança e adolescente (UNICEF, 2012). Destacamos, especialmente, que garantir acesso e aprendizagem são condições necessárias, mas não suficientes ao desenvolvimento dos estudantes. É preciso que se garanta a permanência de todas/todos as/os alunas/alunos, inclusive aqueles que apresentam algum tipo de sofrimento emocional (Silva; Jurdi, 2022), propiciando oportunidades de superação de seus estados emocionais por meio de um trabalho organizado, sistemático e intencional. Durlak *et al.* (2011) propõem, como compromisso da escola, cuidar não apenas do desenvolvimento cognitivo das alunas e alunos, mas também de seu desenvolvimento social e emocional.

De acordo com Rossi *et al.* (2019), algumas pesquisas têm se deparado com a “(in)existência de espaços para o ser adolescente na contemporaneidade” (p. 5). Isso implica na marginalização desse grupo e, segundo Rossi *et al.* (2019), adolescentes acabam não encontrando espaços e nem conseguindo criar estratégias de pertença e de participação real. Desse modo, como espaço em que passam quase toda essa fase de constantes transformações, adolescentes deveriam encontrar, na escola, um espaço para o adolescer, espaço esse que deveria ser de proteção e promoção de bem-estar emocional.

Outrossim, a escola também é espaço de aprendizado para a vida em sociedade (Vinha *et al.*, 2017). Isso implica, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997, p. 91), que a escola deve proporcionar aos alunos uma formação visando a “uma constante atitude crítica, de reconhecimento dos limites e possibilidades dos sujeitos e das circunstâncias, de problematização das ações e relações e dos valores e regras que os norteiam”. Uma escola com esses objetivos precisa contemplar o trabalho sistematizado, planejado e intencional com um convivência ética e democrática, ou seja, desenvolvendo um ambiente sociomoral cooperativo, onde as regras são justas e criadas com a participação das/dos estudantes e, na

ausência de seu cumprimento, sejam aplicadas sanções por reciprocidade, garantindo a possibilidade de reparação pela aluna/aluno, além de utilizar uma linguagem que seja descritiva na intervenção cotidiana, favorecendo a construção de personalidades em que sejam centrais os valores morais, como o respeito, a justiça e a solidariedade, por exemplo (Tognetta, 2003; 2009; Vinha *et al.*, 2017).

A escola precisa estar ciente de sua corresponsabilidade na proteção integral de crianças e adolescentes. Segundo Machado (1994), algumas escolas encaminham crianças e adolescentes aos serviços de saúde em busca de respostas e justificativas às indisciplinas, incivildades e problemas de aprendizagem, contrariando a ótica da proteção integral. O ideal normativo e disciplinar que algumas escolas possuem, além de ocasionar e potencializar estados de sofrimento emocional de seus estudantes, pode, em tese, prejudicar a articulação entre os demais equipamentos responsáveis pela proteção (Silva; Jurdi, 2022; Lahr, 2022).

Essa é outra preocupação que temos para preferir o uso do termo “bem-estar emocional” ou “sofrimento emocional”, ao invés da nomenclatura “saúde mental” no ambiente escolar. Quando se fala de saúde, a escola pode arriscar entrar na lógica do encaminhamento aos demais serviços de atenção psicossocial, transferindo os problemas escolares e institucionais para a esfera individual, se isentando da responsabilidade nesse processo de desenvolvimento (Silva; Jurdi, 2022). A pesquisa com grupo focal realizada por Silva e Jurdi (2022) demonstrou que a escola entende por cuidado o ato de identificar e encaminhar algo de “errado” para os demais serviços. Segundo as autoras, apenas uma fala de docentes indicou a necessária ação da escola em trabalhar o problema identificado dentro do ambiente escolar.

Rossi *et al.* (2019) identificaram, em sua pesquisa, uma tendência à individualização do sofrimento, isto é, até pela tendência à desresponsabilização da escola ao bem-estar, adolescentes em sofrimento psíquico podem se culpabilizar pelo que sentem e reproduzir uma ideia de que precisam sanar seus próprios problemas e acabar com os problemas que causam aos outros, algumas vezes, fatalmente. As pesquisadoras supõem que isso aconteça também devido à ausência de espaços percebidos como de apoio e cuidado para tratar das questões emocionais (Rossi *et al.*, 2019), bem como reafirmam a necessidade de que aqueles que participam da vida de adolescentes estejam atentos às suas demandas e carecimentos e à forma como isso os afeta (Rossi *et al.*, 2019). Acreditamos que esse espaço também seja o ambiente escolar.

Segundo Lima e Peres (2022), as pesquisas sobre clima escolar demonstram a influência do clima a outros aspectos do ambiente escolar como, por exemplo, a relação do clima escolar com a promoção do bem-estar no que tange à diminuição de problemas de externalização

(agressividade, violência, transtornos de conduta e demais comportamentos de risco), internalização (estresse, ansiedade e depressão) e abuso de substâncias psicoativas, além de promover bem-estar psicológico e o desenvolvimento emocional saudável. Portanto, vemos a relevância do ambiente escolar como fator protetivo contra fenômenos que incidem negativamente sobre o sentimento de bem-estar emocional (Lima; Peres, 2022).

A escola é uma instituição que, por dever, contribui não só para o desenvolvimento acadêmico de seus estudantes, mas também para o desenvolvimento de indivíduos saudáveis. É o que vemos instituído nos PCNs, por exemplo, quando legitimam que:

A promoção da saúde ocorre [...] por meio da educação, da adoção de estilos de vida saudáveis, do desenvolvimento de aptidões e capacidades individuais, da produção de um ambiente saudável, da eficácia da sociedade na garantia da implantação de políticas públicas voltadas para a qualidade de vida e dos serviços de saúde (Brasil, 1997, p. 255).

É importante pensar o papel da escola na proteção e promoção do bem-estar emocional, pois assim é possível superar o paradigma puramente biológico do fenômeno e considerar que, além dos aspectos orgânicos, existem fatores psicológicos, sociais e culturais que incidem sobre os estados mentais. Por conseguinte, essa compreensão abre espaço para uma nova concepção de saúde, possibilitando ações descentralizadoras, contrapondo-se ao caráter de “doença” (Estanislau; Bressan, 2014). Um exemplo de ação promotora da saúde em ambientes escolares é a capacitação de profissionais da educação por meio da informação e do desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais (Estanislau; Bressan, 2014; Knoener; Santos; Duarte, 2022).

A escola tem sido identificada pela literatura (Estanislau; Bressan, 2014; Robaert; Schonardie, 2017; Tognetta, 2022) como um ambiente privilegiado e estratégico na implementação de políticas públicas em bem-estar emocional, e isso ocorre por alguns fatores explicitados por Estanislau e Bressan (2014). São eles: 1) maior tempo de permanência de crianças e adolescentes realizando um trabalho contínuo que pode ser adaptado às necessidades de estudantes; 2) mais acessíveis e menos estigmatizadas, facilitando a realização de intervenções; 3) observação crítica de vários estudantes ao mesmo tempo e em vários contextos por um longo período; 4) possuir profissionais a serem capacitados na identificação de sinais que demandem encaminhamento para outros agentes da rede de proteção, auxiliando na intervenção preventiva. Além disso, a escola é indicada pela literatura como principal núcleo de promoção e prevenção da saúde mental de crianças e adolescentes por atuarem com o desenvolvimento de fatores de proteção e na redução de fatores relacionados à saúde mental (Estanislau; Bressan, 2014).

A Lei n.º 13.935 (Brasil, 2019) instituiu a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, ou seja, as escolas passam a contar com equipes multiprofissionais para o atendimento das necessidades de ensino-aprendizagem de seus estudantes, por meio de serviços de Psicologia e de Serviço Social. De fato, a atuação de psicólogos no ambiente escolar é prevista em lei, contudo esses profissionais não devem realizar um atendimento clínico como, a título de exemplo, aplicação de testes psicológicos, psicoterapia, psicologização das questões escolares, atribuição das queixas escolares a fenômenos psicopatológicos ou análise intrapsíquica, mas sim aos encaminhamentos relacionados à inclusão, à aprendizagem e aos problemas de convivência, com as devidas articulações com os demais atores da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente (Lahr, 2022).

Dessa forma, não cabe ao profissional de Psicologia Escolar e Educacional a patologização de crianças e adolescentes, mas sim o atendimento às necessidades educativas, estratégias de convivência e inclusão, contribuindo ao desenvolvimento da efetividade da função da escola. Lahr (2022) insiste na imprescindível articulação com os demais atores da Rede de Proteção, em casos de necessário atendimento clínico, para alavancar a proteção e promoção de bem-estar, minimizando os índices de evasão e de fracasso escolar.

A falta de informações confiáveis sobre bem-estar emocional na escola favorece a insegurança escolar e corre-se o risco de considerar, enquanto problema mental, aquilo que não o é, e vice-versa, e, conseqüentemente, contribuir para o aumento dos casos de medicalização e excessiva patologização da infância e juventude (Estanislau; Bressan, 2014). Assim, devemos pensar quais instâncias da sociedade podem contribuir para a melhora do bem-estar e da qualidade de vida física e emocional, bem como a família, escola e comunidade.

Um dos fatores de proteção e promoção em bem-estar emocional é a construção do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar pelas alunas e alunos. Como veremos na próxima seção, estudos (Corrales *et al.*, 2016) demonstram que a ausência desse sentimento de pertencimento entre os adolescentes pode ser associada a uma série de conseqüências negativas, dentre elas, um comportamento agressivo ou violento, dificuldades na regulação do afeto, diminuição da capacidade de resposta empática e sofrimento emocional. E, quando a escola não se constitui enquanto um espaço que favorece o sentimento de pertencimento de seus/suas estudantes, elas/eles procuram outros lugares que o favoreçam, lugares esses que nem sempre são seguros, o que pode explicar a crescente procura de adolescentes por grupos sociais *online* que nem sempre correspondem ao que desejamos enquanto educadores (Vinha *et al.*, 2023).

Villela e Archangelo (2013) evocam três elementos primordiais à atuação da escola: acolhimento, reconhecimento e pertencimento.

Para a autora e autor,

[...] especialmente quando constantemente acompanhado dos sentimentos de acolhimento e de reconhecimento do aluno pela escola, o sentimento de pertencimento aprofunda a percepção do aluno, em grande medida inconsciente, de que ele pertence àquele espaço, de que a escola é seu local natural, de que grande parte de suas oportunidades de crescimento e felicidade está ali (Villela; Archangelo, 2013, p. 44).

A escola atua na promoção de bem-estar emocional quando: a) valoriza e reconhece o trabalho com a afetividade; b) contribui com a construção de um clima escolar positivo; c) incentiva e oportuniza a prática de atividades ligadas ao esporte e a cultura que auxiliam na construção do sentimento de pertencimento; d) permite a participação ativa de crianças e adolescentes nas tomadas de decisões no ambiente escolar; e) articula fatores de proteção e encaminhamentos dos casos clínicos à Rede de Proteção do município; f) promove formação continuada e em serviço para profissionais da educação acerca do tema; g) garante um olhar atento à identificação precoce por meio dos sinais apresentados pelas/pelos estudantes (absenteísmo, isolamento social, reclamações de mal-estar constante etc.) (Tognetta, 2022; Estanislau; Bressan, 2014).

Passemos a investigar o pertencimento escolar como possível promotor de bem-estar emocional, tendo em vista o quanto engloba todos os demais aspectos que compõem um clima escolar positivo.



12

A vida me fez de vez em quando pertencer, como se fosse para me dar a medida do que eu perco não pertencendo. E então eu soube: pertencer é viver. Experimentei-o com a sede de quem está no deserto e bebe sôfrego o último gole de água de um cantil. E depois a sede volta e é no deserto mesmo que caminho!

Clarice Lispector

¹² **Fonte:** Freepik (2024). Disponível em: https://br.freepik.com/vetores-gratis/grupo-de-pessoas-de-diferentes-racas_4913349.htm#fromView=search&page=3&position=0&uuiid=6a17a8b3-85b3-4a8e-9866-8fd10d3ee065. Acesso em: 28 fev. 2024.

3 PERTEN(SER): O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO DE ADOLESCENTES À ESCOLA

3.1 O início do sentimento de pertencimento como senso de comunidade

Pertencimento (em português), *pertenencia* (em espanhol), *belonging* (em inglês), *qui appartient* (em francês), *appartenente* (em italiano), entre outros. Uma palavra que significa, segundo o nosso dicionário, ato ou efeito de pertencer, de fazer parte (de) ou de ser relativo (a)¹³. Mas já que nós, brasileiros, temos a potência da poesia de Clarice Lispector, julgamos melhor definir que pertencer

[...] não vem apenas de ser fraca e precisar unir-se a algo ou a alguém mais forte. Muitas vezes a vontade intensa de pertencer vem em mim de minha própria força – eu quero pertencer para que minha força não seja inútil e fortifique uma pessoa ou uma coisa (Lispector, 1999, p. 106).

Em seu livro *A descoberta do mundo* (1999), Clarice Lispector nos presenteia com a crônica *Pertencer*, nos deslumbrando com uma definição sincera e singela; não é aleatória nossa escolha por essa autora para dar início a esta seção teórica, mas por reconhecer que “sem poesia, muitos continentes de vida e de linguagem permanecem apenas latentes, não se tornam vir a ser” (Antônio, 2008, p. 20).

Para começar um possível estado da arte (Ferreira, 2002), a fim de conceituar o pertencimento escolar, julgamos ser necessário um *en passant* pela conceituação desse constructo mais amplo e emergente denominado pertencimento. Para tanto, buscamos traçar uma linha do tempo dos estudos que contribuíram para a conceituação desse constructo ao longo dos anos, assim é possível observar a evolução do tema. Tal constructo tem sido intercambiável com diversos outros, quer seja com o mesmo significado ou com significados distintos, sendo usados como sinônimos termos como pertença¹⁴, apego, vínculo, conexão, engajamento etc. (Allen; Kern, 2017).

Como já dito por Aristóteles (1985) na Grécia Antiga, o ser humano é essencialmente um ser social, pois ao longo de sua vida experimenta intensamente a vida na polis (cidade).

De acordo com o filósofo,

¹³ Explicação disponível em: <https://www.meudicionario.org/pertencimento>. Acesso em: 29 ago. 2023.

¹⁴ “Pertença” e “pertencimento” são termos relacionados, muitas vezes utilizados como sinônimos, mas têm nuances distintas em seu significado. “Pertença” muitas vezes se refere à propriedade física ou à filiação a um grupo, enquanto “pertencimento” está mais relacionado à experiência emocional de se sentir parte de algo, envolvendo aspectos de identidade e conexão emocional, por isso escolhemos utilizar o conceito de sentimento de pertencimento e não sentimento de pertença.

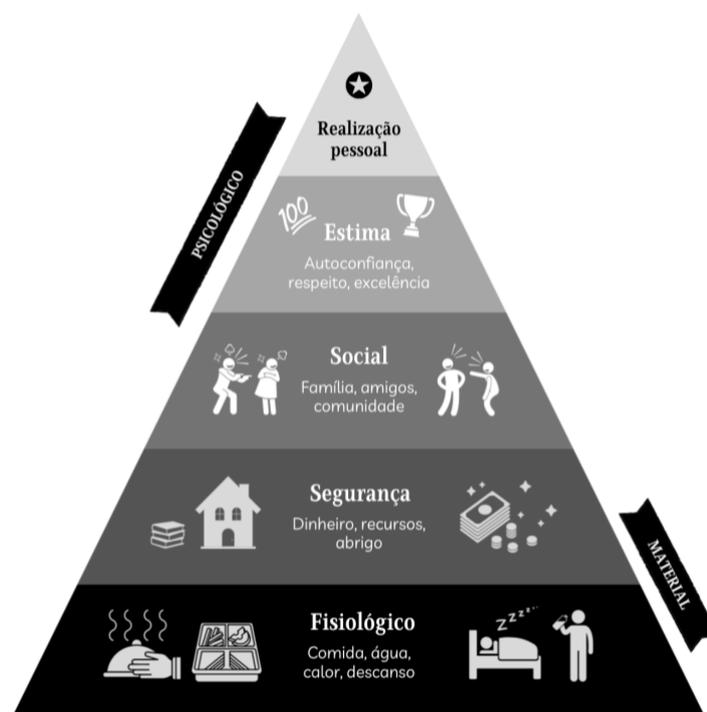
[...] a característica específica do homem em comparação com os outros animais é que somente ele tem o sentimento do bem e do mal, do justo e do injusto e de outras qualidades morais, e é a comunidade de seres com tal sentimento que constitui a família e a cidade (Aristóteles, 1985, 1253a).

Sabemos que naturalmente o ser humano é um ser gregário; isso, pois ao longo da constituição da humanidade, foi se construindo uma seleção evolutiva em que seres humanos ligados socialmente possuíam mais chances de sobreviver e se reproduzir em situações de risco. Isso significa que se criou um conjunto de mecanismos internos que orientam os seres humanos a procurarem manter-se em grupos sociais e relacionamentos duradouros (Baumeister; Leary, 1995).

A necessidade de pertencimento é mencionada pela primeira vez em meados dos anos 1940, quando Abraham Maslow (1943) cita o pertencimento como componente de uma hierarquia de necessidades humanas. Nas palavras de Maslow (1943),

[...] é bem verdade que o homem vive só de pão – quando não há pão. Mas o que acontece com os desejos do homem quando há fartura de pão e quando sua barriga está cronicamente cheia? Imediatamente outras necessidades (e “superiores”) emergem e essas, ao invés de fomes fisiológicas, dominam o organismo. E quando essas, por sua vez, são satisfeitas, novas necessidades (e ainda “mais elevadas”) emergem, e assim por diante. É isso que queremos dizer ao mencionar que as necessidades humanas básicas são organizadas em uma hierarquia de prepotência relativa (p. 375, tradução nossa).

Figura 3 – Hierarquia de Necessidades de Maslow (1943)

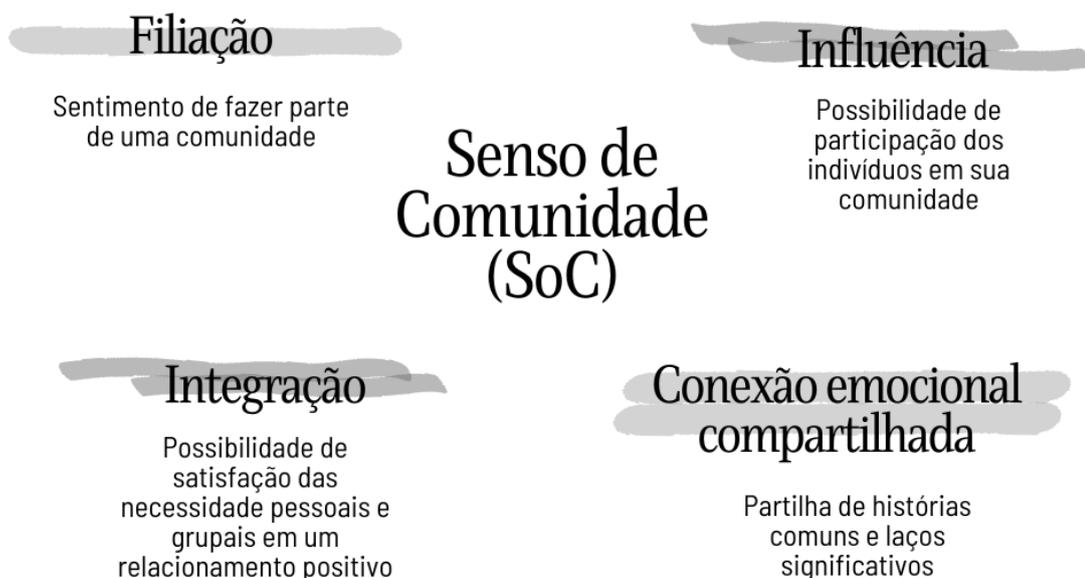


Fonte: Elaborada pela autora baseado em Maslow (1943).

Maslow (1943) criou uma hierarquia motivacional (Figura 3) e, dentro dela, classificou algumas necessidades humanas, onde estão, por exemplo, as necessidades de amor e pertencimento. Tais necessidades surgem após as necessidades materiais, de cunho fisiológico e de segurança, estarem satisfeitas. Em outras palavras, necessidades sociais não surgirão até que necessidades vitais como alimentação, descanso e segurança estejam satisfeitas, mas, em contrapartida, funcionam como preditores de necessidades superiores como autoestima e autorrealização (Baumeister; Leary, 1995).

Após quarenta e três anos do marco teórico da Hierarquia de Necessidades de Maslow (1943), surge a conceituação de pertencimento (ou parte dela) enquanto Senso de Comunidade (SoC). O Senso de Comunidade (SoC) é proposto por vários autores no quesito territorial e geográfico e, no sentido relacional, de qualidade dos relacionamentos humanos, antes de McMillan e Chavis. Contudo, apenas em 1986 é elaborada uma definição e teoria do Senso de Comunidade (SoC). McMillan e Chavis (1986), na tentativa de analisar empiricamente como o Senso de Comunidade (SoC) influencia as relações entre indivíduos em comportamentos coletivos ou comunidades, propuseram um modelo de quatro dimensões, como ilustrado na Figura a seguir.

Figura 4 – Senso de Comunidade (SoC)



Fonte: Elaborada pela autora baseado em McMillan e Chavis (1986).

Nas palavras dos autores,

[...] a comunidade é um sentimento que os membros têm de pertencer, um sentimento de que os membros são importantes um ao outro e ao grupo, e uma fé compartilhada de que as necessidades dos membros serão atendidas pelo seu compromisso de ficarem juntos (McMillan; Chavis, 1976, p. 9, tradução nossa).

Em um estudo, Gusfield (1975) faz uma distinção entre duas possibilidades de explicação à palavra comunidade. A primeira se refere a uma noção territorial e geográfica, como o bairro ou cidade, por exemplo. Já a segunda diz respeito a uma noção relacional da comunidade, isto é, relacionado à “qualidade do caráter do relacionamento humano” (p. 16), o que não significa necessariamente uma ligação com a localização. McMillan e Chavis (1986) se utilizam dessas possibilidades de explicar o termo comunidade, numa perspectiva relacional e territorial, para pensar uma definição para o senso de comunidade que seja clara, explícita, concreta e dinâmica, que traduza seu vigor. Contradizendo a explicação a partir da compreensão de noção territorial e geográfica, Durkheim (1964) observa que as comunidades modernas se desenvolvem muito mais em torno de habilidades e interesses do que em torno da localidade física.

A associação, filiação ou afiliação (em inglês, *membership*) que McMillan e Chavis (1986) apresentam como primeiro critério para um senso de comunidade diz respeito a um sentimento de que a pessoa investiu parte de si mesma para fazer parte do grupo e merece, portanto, pertencer. Essa associação está próxima ao sentimento de pertencimento, mas, alertam os autores, possui limites, no sentido de que há pessoas que pertencem e que não pertencem, naturalmente. E esses limites são apresentados como importantes para que os membros do grupo sintam certa segurança emocional, a fim de que sentimentos e necessidades sejam expostos, fortalecendo uma intimidade (McMillan; Chavis, 1986).

Todavia, os pesquisadores alertam que essa seja a parte mais problemática desse critério. Erikson (1966) demonstrou em sua pesquisa que algumas comunidades utilizam os ditos “desviantes” para estabelecer limites perante o grupo. Isso quer dizer que quando o sentimento de ordem e autoridade parece se deteriorar, o grupo busca denunciar e punir alguém como forma de proteção à ordem estabelecida. Os autores explicam que grupos costumam utilizar linguagem, vestimentas e códigos de conduta próprios e característicos a fim de criar essas fronteiras, fronteiras essas que os protegem contra ameaças (McMillan; Chavis, 1986).

Tais fronteiras separam o “nós” do “eles”, aliviando, assim, uma ansiedade de ter que pensar a todo momento em quem se pode ou não confiar. Porém, os autores delimitam uma segurança emocional que pode ser pensada num sentido mais amplo de segurança. Isto é, esses limites estabelecidos protegem a intimidade do grupo e garantem, mais que emocionalmente, uma segurança física e econômica, por exemplo, quando pensamos nas gangues (McMillan; Chavis, 1986). Ademais, os autores afirmam que o senso de pertencimento, tido também como senso de identificação, “envolve o sentimento, a crença e a expectativa de que a pessoa se encaixa no grupo e tem um lugar nele, um sentimento de aceitação pelo grupo e a disposição de se sacrificar pelo grupo” (McMillan; Chavis, 1986, p. 10, tradução nossa).

Ainda nesse critério, os pesquisadores elencam a importância de algumas características para essa associação como, por exemplo, o investimento pessoal, que é considerado uma contribuição importante ao sentimento de pertencimento ao grupo e ao senso de comunidade de uma pessoa, pois quando ele está presente a associação é considerada mais significativa e valiosa, desempenhando um papel importante no desenvolvimento de uma conexão emocional (McMillan; Chavis, 1986). Resumindo, a associação tem cinco atributos, sendo eles os limites, a segurança emocional, o senso de pertencimento e identificação, o investimento pessoal e um sistema de símbolos em comum (McMillan; Chavis, 1986).

O segundo critério que os autores estabelecem é a influência. De acordo com eles, esse é um critério bidimensional, ou seja, que caminha em direção à: 1) noção de que para ser atraído para um grupo, uma pessoa precisa ter alguma influência sobre o que o grupo faz, e 2) a capacidade do grupo também exercer influência sobre seus membros (McMillan; Chavis, 1986). São consideradas mais influentes em um grupo as pessoas que reconhecem, de alguma forma, que os valores, as necessidades e as opiniões dos demais membros do grupo são importantes para elas. Dessa forma, um comportamento coeso e coerente indica que o grupo está trabalhando para validar seus membros e criar suas normas (McMillan; Chavis, 1986).

Alguns autores da sociologia como Bernard (1973) e Berger e Neuhaus (1977) têm discutido o papel do poder e da influência dentro de uma comunidade. Segundo eles, esses dois mecanismos determinam a formação e as funções de uma comunidade (McMillan; Chavis, 1986). Bernard (1973) acreditava que quando retirada a influência de uma comunidade a integração e a coesão do grupo são ameaçadas. Essa força dos conceitos de poder e influência pode ser vista em movimentos de vizinhança, sindicatos e outros movimentos sociais (McMillan; Chavis, 1986).

O terceiro critério estabelecido por McMillan e Chavis (1986) para definir o senso de comunidade é a integração e satisfação das necessidades. Aqui, os autores se apoiam na ideia

de reforço, peça-chave da pesquisa comportamental. Nesse sentido, eles afirmam que “para que qualquer grupo mantenha um senso positivo de união, a associação indivíduo-grupo deve ser gratificante para seus membros” (McMillan; Chavis, 1986, p. 12, tradução nossa). Para tanto, os autores explicitam algum desses mecanismos reforçadores como, por exemplo, o *status* do grupo e as habilidades e competências (que podem beneficiá-las), isto é, as pessoas parecem se manter perto de outras pessoas ou grupos que podem oferecer mais “recompensas”. Para Rappaport (1977), esse conceito se chama “ajuste pessoa-ambiente” (*apud* McMillan; Chavis, 1986, p. 16), fortalecendo a ideia de que as pessoas buscam fazer aquilo que atende às suas necessidades. Tal ideia nos remete à Hierarquia das Necessidades de Maslow (1943), na qual as pessoas buscam atender algumas necessidades humanas.

Não obstante, McMillan e Chavis (1986) alertam que o conceito de reforço sem o acompanhamento de alguns outros conceitos se mantém vago e sem nexos, por isso trazem à luz da discussão outros conceitos que regem o comportamento humano.

O primeiro desses conceitos que eles chamam de “direcionadores” são os valores compartilhados. Tais valores pessoais são criados e reforçados nas relações que estabelecemos com a sociedade, família e escola, sendo eles responsáveis por indicar nossas necessidades emocionais e intelectuais e quais atenderemos primeiro. Destarte, os autores afirmam que ao se unirem em prol dos mesmos valores as pessoas poderão satisfazer melhor suas necessidades e obter o reforço que procuram (McMillan; Chavis, 1986). Consoante a isso, eles afirmam que esses valores compartilhados “fornecem a força integradora para comunidades coesas” (McMillan; Chavis, 1986, p. 13, tradução nossa).

Finalmente, o último critério estabelecido é a conexão emocional compartilhada (McMillan; Chavis, 1986) que pode ser resumida em uma história partilhada. Isso não significa, necessariamente, que todos os membros do grupo tenham que ter participado da mesma história, mas sim que devem se identificar com ela, fortalecendo a comunidade (McMillan; Chavis, 1986).

Corroborando uma característica explicitada por Baumeister e Leary (1995) ao senso de pertencimento que discorreremos mais adiante nesta seção, McMillan e Chavis (1986) apresentam dois recursos necessários ao critério da conexão emocional compartilhada: a frequência de contato e a qualidade dessa interação. Além desses, apresentam a necessidade de que os eventos grupais tenham um encerramento, ou seja, que as tarefas da comunidade sejam resolvidas e findadas; de que as pessoas passem por eventos compartilhados; que haja um investimento (pessoal, financeiro e íntimo), contribuindo, além da manutenção dos limites e da

dissonância cognitiva, para a manutenção e fortalecimento do vínculo à comunidade; também a honra ou a humilhação aos membros da comunidade e, por fim, o vínculo espiritual.

Um estudo realizado por Albanesi, Cicognani e Zani (2007) com 566 estudantes do Ensino Médio, em duas cidades da Itália, por meio de um questionário com itens que objetivavam mensurar os níveis de Senso de Comunidade (SoC), bem-estar social, envolvimento em atividades de grupo estruturadas e engajamento cívico, encontrou que o Senso de Comunidade difere significativamente a depender da participação no grupo, por exemplo, jovens que faziam parte de grupos esportivos (52%) indicavam níveis mais elevados de Senso de Comunidade (SoC), bem como membros de grupos religiosos (25%) e participantes de grupos culturais (12%). As autoras encontraram que adolescentes que participavam de ao menos um desses grupos apresentavam níveis mais elevados de Senso de Comunidade (SoC) em comparação àqueles que não participavam de nenhum grupo (Albanesi; Cicognani; Zani, 2007).

Ainda de acordo com esse estudo, as autoras encontraram diferenças significativas de acordo com a idade e com o tamanho da cidade. Foram descobertos níveis mais altos de Senso de Comunidade (SoC) entre adolescentes mais novos, se comparados aos mais velhos, assim como na satisfação das necessidades, apoio e conexão na sociedade e oportunidades de influência. Adolescentes que residem em cidades menores pontuaram mais em Senso de Comunidade (SoC) e nas subescalas de satisfação das necessidades, apoio e conexão emocional com os pares e com a comunidade. Não foram encontradas divergências significativas com relação ao gênero (Albanesi; Cicognani; Zani, 2007).

A partir dos dados encontrados por Albanesi, Cicognani e Zani (2007) é possível verificar que “pertencer a grupos representa uma oportunidade para os adolescentes explorarem diferentes identidades e papéis sociais, [...] parece aumentar os níveis de ligação à comunidade e comportamentos pró-sociais” (p. 399). Ademais, não podemos nos prender apenas à ação propriamente dita, mas sim no porquê se age, pois “o comportamento pró-social sem a intenção moral não é moral” (DeVries; Zan, 1998, p. 39). Assim sendo, Albanesi, Cicognani e Zani (2007) propõem que as oportunidades de experimentar o sentimento de pertencimento a um grupo e um envolvimento cívico pró-social auxiliam na promoção do bem-estar social de adolescentes (Albanesi; Cicognani; Zani, 2007).

Vale ressaltar que o estudo (Albanesi; Cicognani; Zani, 2007) foi realizado pelas autoras na Itália, por isso a escolha do termo “cívico”, que significa, segundo o dicionário italiano, “Della città o dei cittadini o ad essi collegati”, em português “De ou relacionado com a cidade ou os seus cidadãos”. No Brasil, o termo utilizado para representar essa ideia, inclusive pelos

documentos norteadores da política educacional vigente – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é o de “cidadania”. Consideramos importante ressaltar o uso da palavra “cívico” devido ao período da ditadura civil-militar que enfrentamos no Brasil (de 1964 a 1985), que justapôs a ideia do civismo à de cidadania (Maia, 2014). Essa justaposição implicou na compreensão de uma formação para a cidadania como sinônimo de autoritarismo, repressão, medo, obediência etc., com vistas a manter a ordem social. Com isso, a organização do envolvimento cívico brasileiro na educação resultou em uma disciplina chamada “educação moral e cívica” (1969 a 1993) e nas escolas cívico-militares, “como um determinado espírito patriótico mobilizado por uma ideia do bem representada pelos símbolos pátrios que indicam a identidade nacional” (Daud; Lastória, 2023, p. 480). Segundo Maia (2014, p. 92), “o civismo, na ditadura civil-militar, [...] dialoga com as concepções gerais sobre a cidadania, sacrificando alguns dos seus direitos em nome da preservação da nação”, desse modo, subvertendo o sentido da cidadania com ideais conservadores e patrióticos (Maia, 2014).

Portanto, buscando evitar ambiguidades conceituais, preferimos utilizar o termo **cidadania** pró-social para nos referir à capacidade de converter o conjunto da humanidade numa comunidade alicerçada na solidariedade da qual ninguém fique excluído (Cortina, 2005). Discorreremos sobre isso mais adiante, quando tratarmos da necessária participação da/do adolescente na vida social da escola como promotor de pertencimento escolar.

Por sua vez, Tomova, Andrews e Blakemore (2021) encontraram que as decisões tomadas por adolescentes levam em consideração a ponderação de fatores de risco (sociais, legais e à saúde), e que adolescentes podem se envolver em riscos legais e à saúde se perceberem que isso é valorizado por seu grupo de colegas, ou seja, para evitar os efeitos negativos da exclusão social por seus pares adolescentes podem se envolver em riscos de diversas naturezas, para, então, pertencer a um grupo (Tomova; Andrews; Blakemore, 2021). Diante disso, é possível concluir que pertencer a um grupo que está preocupado com comportamentos pró-sociais potencializa o comportamento de todos os que dele fazem parte para esse fim, por uma recusa aos efeitos negativos da exclusão social.

Desde 2015, no Brasil, há um trabalho em que adolescentes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais se empenham em auxiliar as/os colegas: as Equipes de Ajuda. Essa modalidade faz parte de um Sistema de Apoio entre Iguais, que consiste em um grupo de alunas e alunos instrumentalizados para atuar frente às diversas formas de violência e exclusão social, unidas e unidos em prol de uma convivência mais pacífica, cuidadosa, justa e democrática: uma convivência ética (Bomfim, 2019; Lapa, 2019; Souza, 2019). Esse tipo de

SAI foi idealizado pelo professor e pesquisador José Maria Avilés Martínez, na Espanha, e as Equipes de Ajuda foram adaptadas à realidade brasileira pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GPEM), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Luciene Tognetta. Alunas e alunos membros das Equipes de Ajuda são responsáveis por: acolher estudantes recém-chegados à escola; auxiliar colegas com dificuldades de socialização; apoiar a superação de fenômenos de violência, como o *bullying*, por exemplo, entre outros (Avilés, 2013). Esse trabalho corrobora a ideia explicitada por Tomova, Andrews e Blakemore (2021) de que pertencer a um grupo comprometido com ações em benefício do coletivo reforçam o comportamento de todos que dele fazem parte em prol de um objetivo em comum (Tognetta; Souza; Lapa, 2019).

Os autores McMillan e Chavis (1986) alertam para a necessidade de utilizarmos o senso de comunidade como ferramenta para a promoção da cooperação e da compreensão, facilitando a formação de comunidades abertas e receptivas e finalizam dizendo: “apresentamos aqui o conceito de comunidade [...] como um dos meios para criar o tipo de mundo com o qual nós e outros sonhamos” (McMillan; Chavis, 1986, p. 20, tradução nossa). Tal teoria foi suporte para aqueles que vieram depois deles pensando o sentimento de pertencimento, como veremos a seguir.

3.2 O sentimento de pertencimento como motivação humana fundamental

O desejo de pertencer é inerente à natureza humana; é uma necessidade fundamental que molda nossas relações sociais e nossa busca por significado na vida.

Brené Brown

Quase dez anos depois da elaboração do Senso de Comunidade (SoC), Baumeister e Leary (1995) promovem uma mudança pioneira na compreensão do pertencimento quando desenvolvem e avaliam a hipótese de que os seres humanos possuem uma motivação humana fundamental para pertencer, enquanto necessidade. Nessa perspectiva, propuseram que tal necessidade poderia fornecer ferramentas para compreender boa parte dos pensamentos, sentimentos e comportamentos humanos interpessoais, visando a demonstrar a ampla aplicabilidade da necessidade de pertencer para a compreensão das motivações e comportamentos humanos (Baumeister; Leary, 1995).

Segundo os autores (Baumeister; Leary, 1995), a hipótese é de que os seres humanos possuem um impulso generalizado para criar e manter uma quantidade mínima de

relacionamentos interpessoais, com vínculos duradouros, positivos e significativos. Segundo Baumeister e Leary (1995), para satisfazer tal impulso, são indispensáveis dois critérios: 1) necessidade de interações frequentes e agradáveis com algumas pessoas, e 2) tais interações devem acontecer no contexto de uma estrutura estável temporalmente e duradoura, em que haja uma preocupação afetiva recíproca entre as partes. As constatações indicam que mudanças frequentes de pessoas do círculo social será menos satisfatória para a necessidade de pertencer, se comparadas a vínculos duradouros com o mesmo círculo (Baumeister; Leary, 1995). A outra hipótese é de que interações pouco frequentes, ainda que com o mesmo círculo de amizade, também serão menos satisfatórias à necessidade de pertencer se comparadas a interações de contato frequente (Baumeister; Leary, 1995). Por esse motivo, consideramos a escola como um espaço privilegiado para a construção do sentimento de pertencimento em suas alunas e alunos: dispõe de tempo para uma interação de qualidade, porque depois do ambiente familiar é no ambiente escolar que crianças e adolescentes dedicam grande parte de seu tempo, atendendo aos dois critérios, interações frequentes e num contexto estável temporalmente. Falaremos mais sobre esse pertencimento à escola adiante.

Estudos realizados corroboram ambas as características levantadas por Baumeister e Leary (1995) acerca das duas hipóteses do pertencimento. Isso, porque tais estudos (Tomova; Andrews; Blakemore, 2021; Cacioppo; Hackley; Norman; Berntson, 2011; Hawkley; Cacioppo, 2010) encontraram que a solidão é um sentimento de experiência altamente subjetiva, diferindo-se da exclusão social, por exemplo. Nesse sentido, adolescentes que tenham uma quantidade considerável de vínculos sociais, mas, ainda assim, se esses vínculos não forem estáveis, frequentes e duradouros, podem vir a experimentar o sentimento de solidão enquanto uma privação parcial da necessidade de pertencer (Baumeister; Leary, 1995). Nas palavras dos autores, “sentimentos de solidão podem ser precipitados por uma quantidade insuficiente de contato social (solidão social) ou por uma falta de relacionamento íntimo e significativo (solidão emocional)” (Weiss, 1973; Shaver; Buhrmester, 1983 *apud* Baumeister; Leary, 1995, p. 501). Eles ainda elencam como se constituem as privações parciais e severas da necessidade de pertencer e quais seus prejuízos. Passaremos por tais explicações no decorrer desta subseção.

Em seu texto, Baumeister e Leary (1995) realizam uma exaustiva revisão sobre a necessidade de pertencer e, assim, somam às teorias que os antecederam, objetivando comprovar a hipótese de que a necessidade de pertencimento é uma motivação humana fundamental. Nos debruçaremos nos próximos parágrafos a descrever alguns de seus achados.

Logo de início, Baumeister e Leary (1995) acentuam que, se estiverem certos, como necessidade humana fundamental, a falta de pertencimento poderia constituir uma privação

severa com efeitos nocivos a curto, médio e longo prazo. Para tal constatação se embasam na Hierarquia de Necessidades, formulada por Abraham Maslow, em 1943, explicitada anteriormente nesta seção. Assim como esses autores, outros (Cacioppo; Hawkey, 2003; McMahon; Singh; Garner; Benhorin, 2004; Shochet; Dadds; Ham; Montague, 2006; Resnick *et al.*, 1997; Seeman, 1996; Seeman; Lusignolo; Albert; Berkman, 2001) corroboram a ideia de que há riscos em não pertencer como, por exemplo, solidão, isolamento social, sofrimento psicológico, doença mental, violências autoprovocadas e um risco aumentado de suicídio. Alguns autores ainda assemelham os efeitos negativos de não pertencer aos prejuízos à saúde decorrentes de tabagismo, pressão alta e obesidade, por exemplo (Haslam *et al.*, 2009; Holt-Lunstad *et al.*, 2010). Em contrapartida, a satisfação da necessidade de pertencer acarreta efeitos positivos semelhantes aos produzidos quando fazemos atividade física e dieta, atuando como fator de proteção contra problemas em saúde mental, física e psicológica (Jetten *et al.*, 2009).

Dessa forma, Baumeister e Leary (1995) elaboraram critérios para considerar a necessidade de pertencimento como uma motivação humana fundamental, criando um plano de fundo conceitual. Segundo os autores, uma motivação fundamental deve: a) produzir efeitos em todas as situações (exceto adversas); b) ter consequências afetivas; c) conduzir o processamento cognitivo; d) quando não satisfeita pode levar a consequências nocivas à saúde ou ao ajustamento social; e) orientar um comportamento com o objetivo de satisfazê-lo; f) ser universal, no sentido de sua aplicabilidade ser a todas as pessoas; g) não se derivar de outros motivos; h) afetar uma vasta gama de comportamentos; i) ter implicações para além do funcionamento psicológico imediato (Baumeister; Leary, 1995).

A hipótese do pertencimento se difere daquela necessidade hipotética de mero contato social à medida que o relacionamento com estranhos ou com pessoas da qual não se gosta não satisfariam tal necessidade. A necessidade de pertencer envolve o desejo de relacionamentos duradouros e a longo prazo (Baumeister; Leary, 1995). Nesse caso, a necessidade de pertencer é diferente de uma necessidade de mera afiliação, porque contato com pessoas indiferentes e não íntimas pouco satisfazem a necessidade de pertencer, do mesmo modo que relacionamentos com fortes sentimentos de apego, intimidade e compromisso, mas carentes de contatos regulares também não satisfarão tal necessidade. Saber que existe um vínculo pode ser reconfortante, mas não suficiente para saciar a necessidade de pertencer (Baumeister; Leary, 1995). Passemos agora a um breve detalhamento de cada critério elencado pelos autores, seus requisitos metateóricos e suas conclusões.

O primeiro requisito da necessidade de pertencer são os laços sociais. Segundo os autores, laços sociais deviam se formar com facilidade, sem exigir circunstâncias propícias para

tal (Baumeister; Leary, 1995). Para eles, as sociedades podem se diferir no número, tipo e permanência dos grupos, mas em todas as culturas as pessoas tendem a formar grupos naturalmente. Nesse requisito, abordam que não são apenas afetos positivos os responsáveis pela criação de laços sociais, pois as pessoas podem formar vínculos com outras em situações adversas e, ainda, quando diante de ameaças externas, as pessoas apresentam uma maior tendência para formar laços sociais, como uma questão de sobrevivência ao unir esforços e recursos (Baumeister; Leary, 1995).

O segundo requisito se refere a não quebrar esses laços sociais, ou seja, as pessoas se mostram relutantes em desfazer vínculos sociais tanto quanto se apresentam ansiosas para formá-los (Baumeister; Leary, 1995). Tal relutância parece ir além de considerações racionais de vantagem prática ou material. Nas palavras dos autores, “[...] a tendência dos seres humanos de responder com angústia e protesto ao fim de um relacionamento é quase universal, mesmo em diferentes culturas e em todas as idades” (Baumeister; Leary, 1995, p. 502, tradução nossa). E, interessante, os autores apresentam alguns estudos que comprovam que, mesmo em relacionamentos (de qualquer natureza) considerados tóxicos e destrutivos, há uma relutância com a dissolução de tal vínculo. Contudo, alertam para a necessidade de se avaliar outras explicações para tal constatação, sem incorrer a esse tópico um único viés metodológico (Baumeister; Leary, 1995).

O terceiro requisito se refere à cognição. Nesse tópico, os autores apresentam que os vínculos e laços sociais criam um padrão no processamento cognitivo, que dá prioridade na organização das informações com base nas pessoas com quem se tem certo tipo de ligação (Baumeister; Leary, 1995). Em outras palavras, as pessoas tendem a processar de maneira diferente informações de membros de seu grupo ou vínculo social melhor do que comparadas às que não há vínculo (Baumeister; Leary, 1995). Estudos (Linville; Jones, 1980) mostraram que as pessoas tendem a processar informações de pessoas de fora do seu círculo social de maneira extrema, enquanto os mesmos comportamentos de pessoas de seu vínculo passam por uma análise mais complexa e, às vezes, mais tendenciosa. Melhor dizendo, “pertencer a outra pessoa muda a forma como se processa as informações sobre essa pessoa” (Baumeister; Leary, 1995, p. 505, tradução nossa). Nesse requisito os autores concluem que a preocupação com o pertencimento parece ser fator determinante no pensamento e comportamento humano.

[...] As pessoas interpretam situações e eventos com relação às suas implicações para os relacionamentos e pensam mais profundamente sobre parceiros de relacionamento (e interação) do que sobre outras pessoas [...] tanto os vínculos reais quanto os potenciais exercem efeitos substanciais sobre como as pessoas pensam (Baumeister; Leary, 1995, p. 505, tradução nossa).

O quarto requisito diz respeito à afetividade, isto é, para os autores, qualquer mudança real, potencial ou imaginária no sentimento de pertencimento a alguém produzirá respostas emocionais, com afetos positivos e negativos (Baumeister; Leary, 1995). Os afetos positivos estão ligados a emoções positivas, geralmente relacionadas à formação de vínculos ou laços sociais. Já os afetos negativos estão relacionados a ameaças, conflitos e tensões ligadas a não satisfação da necessidade de pertencer (Baumeister; Leary, 1995). A ansiedade é o extremo do afeto negativo, ou seja, antecipação do dano ou da perda, uma ameaça. De acordo com Baumeister e Leary (1995), ansiedade e angústia parecem ser uma consequência de estar apartado de pessoas importantes. Sendo assim, a depressão pode ser precipitada por não se sentir aceito ou incluído. Em conformidade com essa ideia, Tambor e Leary (1993) indicam que a depressão social está inversamente relacionada ao grau em que a pessoa se sente incluída e aceita pelos demais. Três sentimentos estão intimamente relacionados aos afetos negativos gerados pela ausência da satisfação da necessidade de pertencer: o ciúme, a solidão e a culpa (Baumeister; Leary, 1995). Conforme os autores, o ciúme é uma reação comum às ameaças aos vínculos afetivos. Enquanto isso, a solidão aparece quando as necessidades de pertencimento não estão sendo suficientemente satisfeitas (Baumeister; Leary, 1995). Por fim, a culpa é entendida como resposta a distúrbios ou ameaças a ligações interpessoais (Baumeister; Leary, 1995).

Baumeister e Leary (1995) ainda apresentam dois eventos específicos que frustram a necessidade de pertencer; são eles: o divórcio e a morte. Em suas palavras, “a morte de um cônjuge, filho ou amigo próximo está entre os eventos mais estressantes que as pessoas vivenciam” (Baumeister; Leary, 1995, p. 507, tradução nossa). Resumindo, muitas emoções fortes vivenciadas pelas pessoas, tanto positivas quanto negativas, estão intimamente conectadas ao pertencimento, tanto pela sua satisfação quanto por sua privação.

O quinto requisito metateórico do pertencimento apresentado pelos autores Baumeister e Leary (1995) identifica as consequências da privação da necessidade de pertencer, melhor dizendo, a “[...] privação de pertencimento deve levar a uma variedade de comportamentos afetivos e causar vários efeitos indesejáveis, incluindo decréscimos na saúde, felicidade e adaptação” (Baumeister; Leary, 1995, p. 508, tradução nossa). Segundo a teoria que propõem, ter outras pessoas disponíveis para manter vínculos de apoio e assistência pode atuar como amortecedor contra estressores do dia a dia; logo, “a privação da necessidade de pertencer é inerentemente estressante” (Baumeister; Leary, 1995, p. 508, tradução nossa).

Seguindo essa lógica, os autores apresentam estudos (Bhatti; Derezotes; Kim; Specht, 1989; Hamachek, 1992) que demonstram que os efeitos do pertencimento na doença mental são semelhantes aos experienciados na doença física (Baumeister; Leary, 1995). Da mesma forma, Solomon *et al.* (1990) explica que a solidão “é o antecedente mais direto da psicopatologia e da disfunção social” (p. 468). Comportamentos adolescentes podem ser explicados pela necessidade de pertencer, nas palavras dos autores, “a necessidade de pertencer pode atrair jovens a se juntarem a gangues violentas, que tendem a servir como uma família substituta [...] o vínculo é uma evidência importante de que as necessidades de pertencimento são importantes entre os desviantes” (Baumeister; Leary, 1995, p. 509, tradução nossa). Ainda, comprovando tal argumento, Tomova, Andrews e Blakemore (2021) encontraram que quando adolescentes estão com seus pares é provável correrem riscos legais e à saúde, como a adoção de comportamentos imprudentes ou uso de álcool e drogas (se perceberem que isso é valorizado pelos pares), que quando sozinhos. De modo semelhante, adolescentes são propensos a agir de maneira pró-social, ou seja, a tomar decisões onerosas para si, mas benéficas para os outros, se perceberem que isso seria valorizado pelos pares (Tomova; Andrews; Blakemore, 2021).

Os achados de Tomova, Andrews e Blakemore (2021) corroboram a teoria de Baumeister e Leary (1995) de que adolescentes sentem uma motivação fundamental humana para pertencer e evitam, a todo custo (por mais que os custos sejam altos, como riscos legais e à saúde), quebrar esses vínculos (Baumeister; Leary, 1995) ou serem excluídos socialmente, evitando o que Tomova, Andrews e Blakemore (2021) chamaram de risco social. Correr um risco social ou ostracismo¹⁵ é pior para adolescentes sensíveis à rejeição, se comparados a se envolverem em conflitos com a lei ou problemas de saúde próximo ou futuros. Por conseguinte, “o envolvimento em comportamentos de risco, como o aumento do uso de substâncias, pode ser uma forma de os adolescentes tentarem diminuir a solidão” (Tomova; Andrews; Blakemore, 2021, p. 6, tradução nossa). Williams (1997; 2002) sugeriu que os atos de ostracismo frustram várias necessidades psicológicas, até mesmo a necessidade de uma existência significativa, pois desafiam o senso de que a vida de uma pessoa tem significado. Alguns autores encontraram que a rejeição social insere as pessoas numa espécie de desconstrução cognitiva, marcadamente por uma diminuição do pensamento significativo (Twenge; Catanese; Baumeister, 2003), daí alguns dos motivos pelos quais as pessoas buscam evitar a rejeição.

¹⁵ Segundo o dicionário Oxford, significa “ato ou efeito de repelir; afastamento, repulsa”.

Retomando a teoria de Baumeister e Leary (1995), em suma, a hipótese de privação na necessidade de pertencer tem sido associada a uma grande variedade de consequências aversivas e patológicas.

Para Baumeister e Leary (1995, p. 511, tradução nossa),

As pessoas que carecem de pertencimento sofrem níveis mais elevados de doença mental e física e são relativamente altamente propensas a uma ampla gama de problemas comportamentais, variando de acidentes de trânsito à criminalidade e suicídio.

Assim, os autores concluem que o pertencimento supera os muros do mero desejo, tornando-se comprovadamente uma necessidade humana.

Continuando com os requisitos metateóricos para considerar o pertencimento uma motivação humana fundamental, passamos ao 6º e 7º requisitos apresentados por Baumeister e Leary (1995). Falamos há pouco sobre as consequências da privação da necessidade de pertencer, agora falaremos sobre a privação parcial de tal necessidade. Conforme as características explicadas por Baumeister e Leary (1995) para considerar o pertencimento uma motivação humana fundamental, é preciso que haja 1) interações frequentes com a mesma pessoa, e 2) que tais interações aconteçam num contexto estável, cuidadoso e com projeções de continuidade futuras. Sendo assim, quando um desses aspectos não são satisfeitos, os seres humanos experienciam uma espécie de privação parcial, pois, segundo os autores, um vínculo sozinho não é suficiente para satisfazer as necessidades de pertencer. Posto isso, é preciso haver quantidade, mas também qualidade nas relações sociais. Para tais constatações, os autores consultaram diversas pesquisas realizadas em diferentes circunstâncias e consideraram esse requisito como amplo e consistente, mas alertam que novas pesquisas precisam ser realizadas para melhor compreensão das consequências de privações parciais.

Partindo para o 8º requisito metateórico, os autores abordam os aspectos de saciedade e substituição. Segundo eles, as pessoas têm laços suficientes para se sentirem pertencentes, considerando que saciedade se refere à satisfação da necessidade, quanto mais saciedade uma pessoa tem, menos motivação há para buscar novos vínculos. Por outro lado, a substituição se refere à capacidade de buscar novos vínculos ou trocar um vínculo social por outro quando a necessidade de pertencer não está sendo totalmente satisfeita (Baumeister; Leary, 1995). Desse modo, sobre a hipótese da saciedade, “as pessoas parecem acreditar que, em termos de amizades, a qualidade (proximidade) é muito mais importante do que a quantidade” (Baumeister; Leary, 1995, p. 515, tradução nossa). Contudo, podemos nos perguntar quanto à vida virtual no mundo pós-moderno, em que comunidades assumiram a forma de “seguidores”,

amizades de “likes” e partilhas de “reactions”¹⁶. Parece-nos sensato questionar essa afirmação perante o contexto de presencialidade virtual e virtualidade presencial. Não podemos mais afirmar isso com tamanha certeza sem estudos mais aprofundados que investiguem a relação da hipótese de saciedade com a quantidade de vínculos virtuais, e até mesmo a hipótese da substituição de um vínculo totalmente¹⁷ presencial (em que não há formas de contato virtual) por um totalmente virtual (em que não há formas de contato físico), pois nas palavras de Souza (2023, p. 34), “o virtual não é um substituto do real, mas um multiplicador das possibilidades de atualização”.

Portanto, tais argumentos são consistentes com a hipótese de que as pessoas possuem um impulso para formar e manter laços sociais e que, possivelmente, tal impulso possa ser satisfeito por meio de mídias sociais, especializadas ou não. Reforçamos que pesquisas devem ser feitas para investigar com maior profundidade os impactos das mídias sociais ao sentimento de pertencimento.

Retomando, o 9º e último requisito metateórico apresentado pelos autores se refere ao inatismo, universalidade e perspectivas evolutivas; passemos a eles.

Os autores têm por hipótese de que haja uma característica evolutiva do pertencimento. Isso, pois Barchas (1986), por exemplo, afirmou que “ao longo da evolução, o pequeno grupo tornou-se a estratégia básica de sobrevivência desenvolvida pela espécie humana” (*apud* Baumeister; Leary, 1995, p. 517, tradução nossa). Ou seja, sempre que ameaçados, os seres humanos buscavam formar grupos numa tentativa de unir esforços e recursos para sobreviver, tendo mais chances de se manterem vivos, destacando um valor positivo da associação ao grupo. Sendo assim, consistente a ideia de uma herança biológica humana, a universalidade, no sentido de que todo ser humano possui tal motivação e a não derivabilidade, que não necessita de motivos prévios, são consistentes (Baumeister; Leary, 1995). Em suma, elaboramos uma Figura para resumir os critérios elaborados pelos autores para considerar o pertencimento uma necessidade fundamental humana (Figura 5).

¹⁶ A partir de uma atualização, o WhatsApp possibilita usar *emojis* para reagir a mensagens em conversas individuais ou em grupo, suprimindo a necessidade de responder por meio de mensagem de texto a algo enviado por alguém. Saiba mais em: https://faq.whatsapp.com/424198503229937/?cms_platform=web. Acesso em: 18 dez. 2023.

¹⁷ Souza (2023) discorre sobre a impossibilidade de separarmos vida virtual e vida presencial, ambas acabam se interconectando em nossas relações na atualidade, por isso frisamos a totalidade – totalmente presencial ou totalmente virtual.

Figura 5 – Necessidade de pertencer

Pertencimento como motivação humana fundamental

Efeitos amplos

Prediz uma ampla gama de configurações, ou seja, a motivação deve produzir efeitos amplamente, para ser fundamental, não pode produzir efeitos muito específicos

Padrões afetivos

A afetividade é responsável por guiar os resultados quanto a necessidade desses vínculos serem duradouros e a longo prazo

Padrões cognitivos

A cognição reflete uma preocupação generalizada com a formação e manutenção dos vínculos

Herança biológica

A formação de grupos desde os primórdios foi utilizada como estratégia de sobrevivência, pela união de esforços e recursos

Saciedade e substituição

Quanto mais saciedade uma pessoa tem, menos motivação há para buscar novos vínculos; A substituição se refere a capacidade de buscar novos vínculos ou trocar um vínculo social por outro

Efeitos da privação

A privação de relacionamentos bons e estáveis tem sido associada a uma grande variedade de consequências aversivas e patológicas

Fonte: Elaborada pela autora baseado em Baumeister e Leary (1995).

Após todo o exposto por Baumeister e Leary (1995), os autores concluíram que “os seres humanos são fundamental e amplamente motivados por uma necessidade de pertencer, ou seja, por um forte desejo de formar e manter vínculos interpessoais duradouros” (p. 522, tradução nossa). Ainda encerram declarando o não ineditismo da teoria do pertencimento, mas que sim, é a primeira vez que uma ampla gama de estudos empíricos é consultada e revista para testar essa hipótese. Em uma palavra, “o desejo de ligação interpessoal pode muito bem ser uma das construções de maior alcance e integração atualmente disponível para entender a natureza humana” (p. 522, tradução nossa).

Pesquisadores como Lambert *et al.* (2013) estudaram o sentimento subjetivo de pertencimento a partir da ideia elaborada pelos autores Baumeister e Leary (1995). A teoria de Lambert *et al.* (2013) é a de que mesmo mantendo uma quantidade significativa de vínculos sociais, as pessoas podem ainda não se sentirem totalmente aceitas, o que significa que o sentimento de pertencer é altamente subjetivo e sugestivo. Nesse sentido, participar de um grupo ou círculo social específico pode não garantir a satisfação da necessidade de pertencer.

Contudo, abrimos um parêntese para as relações virtuais, em que há a possibilidade de integrar diferentes grupos por meio das redes sociais, e a necessidade de mais estudos que verifiquem tal sentimento de pertencimento no mundo virtual. Os autores discutem tal teoria por acreditarem que os vínculos sociais que proporcionam um sentimento de pertencimento tornam a vida mais significativa (Lambert *et al.*, 2013). Nesse ponto, o pertencimento está relacionado com o sentido e propósito de vida para os autores. Segundo Kingler (1998), o cérebro humano não foi projetado para sustentar uma vida sem significado e propósito, podendo acarretar consequências negativas à saúde física e mental. Sendo assim, a hipótese de Lambert *et al.* (2013) é de que relacionamentos interpessoais prejudicados resultam em menor sentido e propósito de vida.

Algumas pesquisas definem o sentimento de pertencimento como uma “experiência de engajamento pessoal e social, vivenciada dentro de um sistema ou ambiente em que a pessoa se percebe importante/valorizada/aceita pelas pessoas ao seu redor” (Speranza, 2021, p. 52). A literatura já comprovou a importância desse sentimento, principalmente entre adolescentes cujo fortalecimento de sua identidade pessoal depende diretamente de sua inserção em grupos sociais.

Estudos (Mahar; Cobigo; Stuart, 2014; Karaman; Tarim, 2018; Kitchen; Williams; Gallina, 2015; Long, 2016; Akiva *et al.*, 2013; Hausman; Schofield; Woods, 2007; Moallem, 2013) demonstraram que um maior sentimento de pertencimento tem sido associado a resultados psicossociais mais positivos (Allen *et al.*, 2021).

Os estudos encontrados por Allen *et al.* (2021) que faziam referência às implicações das intervenções em pertencimento diziam respeito a três principais aspectos: 1) características do indivíduo como, por exemplo, personalidade, habilidades sociais e cognições (Durlak *et al.*, 2011; Frydenberg *et al.*, 2004; Walton; Cohen, 2011); 2) as relações sociais do indivíduo (Aron *et al.*, 1997; Kanter *et al.*, 2018); 3) os ambientes sociais dos indivíduos como, por exemplo, aspectos físicos do local de trabalho, senso de espaço e oportunidades de conexão (Gustafson, 2009; Jaitli; Hua, 2013; Trawalter *et al.*, 2020). Contudo, a maior parte dos estudos analisou o pertencimento como resultado secundário, ao invés de listá-lo como objetivo principal (Allen *et al.*, 2021).

As exceções, como estudos de Allen *et al.* (2018), Goodenow e Grady (1993), Hagerty *et al.* (1992), identificaram os benefícios expressos do sentimento de pertencimento saudável, como relacionamentos sociais mais positivos, melhor desempenho acadêmico, melhor saúde física e mental e sucesso ocupacional, entre outros (Allen *et al.*, 2021). Já alguns estudos como Cacioppo *et al.* (2015) e Hari (2018) identificaram prejuízos na ausência desse sentimento de

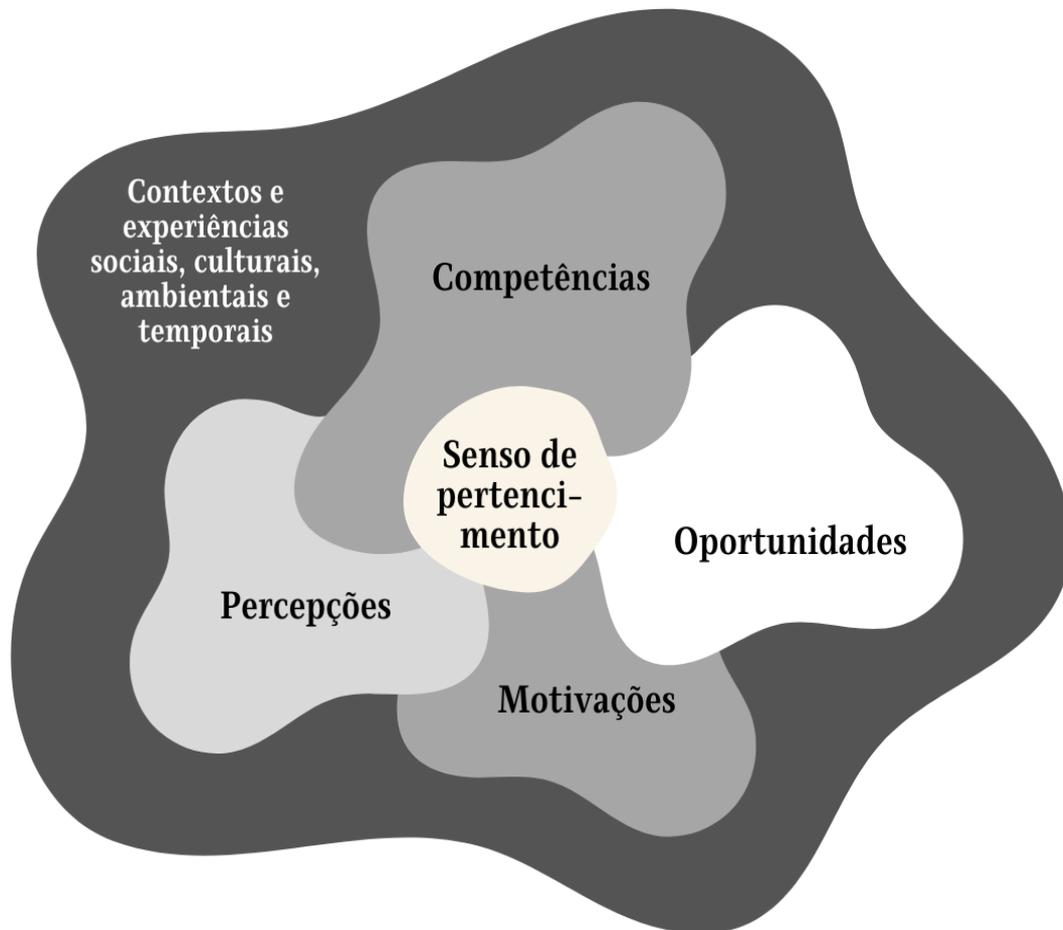
pertencimento, como a associação a riscos aumentados em problemas de saúde mental e física (Allen *et al.*, 2021).

Semelhantemente, estudos de Hawkley e Capitanio (2015) descobriram alguns prejuízos a longo prazo causados pelos déficits em relações sociais, como depressão, insônia ou má qualidade do sono, declínio cognitivo, imunidade fragilizada e problemas cardiovasculares (Allen *et al.*, 2021). Outros problemas também foram associados ao não pertencer ou ser rejeitado, como riscos em saúde mental ou doença mental, sistema imunológico comprometido, comportamento antissocial, doenças físicas e até uma mortalidade precoce (Cacioppo; Hawkley, 2003; Cacioppo *et al.*, 2011; Choenarom *et al.*, 2005; Cornwell; Waite, 2009; Holt-Lunstad, 2018; Leary, 1990; Slavich; O'Donovan *et al.*, 2010).

Portanto, nas análises feitas por Allen *et al.* (2021), o pertencimento é primordial para a saúde, comportamento e experiência humana, constituindo-se uma construção central. Contudo, ainda há inconsistências quanto a tal constructo devido às várias perspectivas teóricas e empíricas, fazendo com que existam várias terminologias, definições e instrumentos de medidas diversos. Ao mesmo tempo, o sentimento de pertencimento é abordado como “preditor, resultado, correlato e covariável” (Allen *et al.*, 2021, p. 91, tradução nossa).

Allen *et al.* (2021) propuseram uma estrutura integradora com objetivo de conceituar as medidas de pertencimento e nortear futuras pesquisas e intervenções em tais constructos com base em quatro componentes: 1) competências e habilidades de pertencer; 2) oportunidades de pertencer; 3) motivações para pertencer (impulso interior); 4) percepções sobre o pertencer (experiências positivas ou negativas de conexão, cognições e atribuições) (Allen *et al.*, 2021). Segundo os autores, “como um sistema social dinâmico, esses quatro componentes se reforçam e se influenciam mutuamente ao longo do tempo, à medida que uma pessoa se move por diferentes ambientes sociais, ambientais e sociais (Allen *et al.*, 2021, p. 91, tradução nossa).

Figura 6 – Modelo de estrutura integrativa para compreender, avaliar e promover o senso de pertencimento



Fonte: Adaptada e traduzida de Allen *et al.* (2021, p. 92).

Não há evidências de que tais componentes se relacionam em uma hierarquia ou ciclo, em que um precisa vir antes do outro por se tratar de um constructo emergente e dinâmico, somente sabemos que, devido a isso, cada componente provavelmente se relaciona, impacta e interage uns com os outros (Allen *et al.*, 2021).

Segundo as/os autoras/es,

[...] juntos, eles interagem dinamicamente, são apoiados ou impedidos e impactam os meios sociais relevantes. A narrativa de como esses componentes se interconectam resulta em níveis de pertencimento consistentemente altos, que sustentam resultados de vida positivos (Allen *et al.*, 2021, p. 92, tradução nossa).

Explorando o modelo de estrutura integrativa acima proposto por Allen *et al.* (2021), passemos ao aprofundamento de cada um dos quatro componentes. O primeiro componente são

competências e habilidades de pertencer, que podem ser objetivas ou subjetivas, mas são necessárias para se conectar e experimentar o sentimento de pertencimento (Allen *et al.*, 2021).

Por meio das habilidades os indivíduos podem se relacionar e se identificar com os outros e com sua bagagem cultural, bem como desenvolver um senso de identidade que permita que se conecte ao lugar. Com exceções, podem ser desenvolvidas pela maior parte das pessoas (Allen *et al.*, 2021). Habilidades sociais, por exemplo, referem-se ao autoconhecimento e estar ciente sobre as próprias emoções e dos demais, além de uma regulação do comportamento, comunicações verbal e não-verbal e cidadania (Blackhart *et al.*, 2011; Allen *et al.*, 2021).

Por outro lado, as habilidades culturais referem-se à compreensão do passado e da herança de determinado lugar e a ação conforme seus valores (Allen *et al.*, 2021).

Já as competências garantem que o comportamento dos indivíduos seja consistente e alinhado com as normas sociais e valores culturais do grupo, tratando o lugar com respeito (Allen *et al.*, 2021). Tais competências são fundamentais para abordagens de aprendizagem social e emocional, além de desempenhar um papel crucial no apoio ao desenvolvimento na adolescência (Durlak *et al.*, 2011; Kern *et al.*, 2017; Allen *et al.*, 2021), ao passo que competências sociais, culturais e emocionais complementam-se e reforçam-se mutuamente, contribuem e são reforçadas pelo sentimento de pertencimento. Ainda nesse sentido, “as competências também podem ajudar os indivíduos a lidar efetivamente com os sentimentos de não pertencimento quando eles surgem” (Allen *et al.*, 2021, p. 92, tradução nossa).

O segundo componente do qual emerge o sentimento de pertencimento de acordo com Allen *et al.* (2021) são as oportunidades de pertencer. Competências e habilidades para se conectar com as outras pessoas sem as oportunidades para tal são ineficientes. Por isso, é preciso que haja disponibilidade de pessoas, comunidades, lugares para possibilitar o pertencimento (Allen *et al.*, 2021).

Com o advento da pandemia da COVID-19 pudemos ver claramente o quanto as oportunidades de pertencer são necessárias, pois independente das competências e habilidades que os indivíduos possuíam, devido ao isolamento social imposto como medida de contenção do vírus SARS-CoV-2, as relações tornaram-se distantes, algumas puramente virtuais. Isso, pois a participação ativa em grupos sociais, culturais, artísticos, comunidades escolares, religiosas, familiares e locais de trabalho fortalecem o pertencimento por meio das possibilidades de conexão humana. Allen *et al.* (2021, p. 93, tradução nossa) exemplifica que “a frequência escolar é um pré-requisito para que os alunos tenham um sentimento de pertencimento à escola” (Akar-Vural *et al.*, 2013; Bowles; Scull, 2019).

Com esse exemplo podemos nos questionar se é apenas a presencialidade física que fortalece o sentimento de pertencimento. Segundo Allen *et al.* (2021), Allen *et al.* (2014) e Davis (2012) os aparatos tecnológicos como as mídias sociais e jogos *online* podem auxiliar no atendimento à necessidade de pertencimento na ausência das oportunidades físicas, principalmente para o público jovem e para aqueles que são introvertidos e tímidos ou sofrem de algum tipo de fobia social (Amichai-Hamburger; Wainapel; Fox, 2002; Moore; McElroy, 2012; Di Domenico; Ryan, 2017; Seabrook; Kern; Rickard, 2016; Seidman, 2013). Todavia, há de se questionar, devido à ausência de estudos comprobatórios, até que medida o sentimento de pertencimento presencial/físico pode ser substituído ou compensado pelo sentimento mediado pelas plataformas e/ou mídias digitais (Allen *et al.*, 2021).

O terceiro componente dessa estrutura integrativa é a motivação para pertencer, o qual se refere a uma necessidade ou desejo de se conectar com outras pessoas, proveniente da necessidade fundamental de serem aceitas, pertencentes e buscarem conexões humanas profundas e vínculos duradouros (Allen *et al.*, 2021). Motivação, de acordo com Lee, McInerney, Liem e Ortiga (2010, p. 264, tradução nossa), se refere a “um estado interno que instiga, dirige e mantém o comportamento”.

Segundo Baumeister e Leary (1995 *apud* Allen *et al.*, 2021, p. 94, tradução nossa),

Socialmente, uma pessoa motivada a pertencer é alguém que gosta de interações positivas com os outros, busca conexões interpessoais, tem experiências positivas de relacionamentos de longo prazo, não gosta de experiências sociais negativas e resiste à perda de vínculos.

Pessoas com uma motivação fraca para pertencer podem apresentar uma disfunção psicológica, e essa motivação fraca associada a outros fatores mediados socialmente pode tornar-se preditor de patologias psicológicas (Baumeister; Leary, 1995; Leary; Kelly, 2009; Allen *et al.*, 2021). Outras possíveis justificativas para uma motivação fraca de pertencer são repetidas rejeições e frustrações de necessidades básicas de conexão e relacionamentos (Allen *et al.*, 2021). Possíveis, porque segundo Baumeister e Leary (1995), apesar de eventos traumáticos, pessoas ainda podem estar motivadas a se conectar com outras. Daí a necessidade de considerar outras circunstâncias ao avaliar as motivações de um indivíduo para pertencer, em níveis individuais e de contexto (Allen *et al.*, 2021).

Por fim, o último componente da estrutura integrativa de Allen *et al.* (2021) são as percepções sobre o pertencer. As percepções referem-se a cognições e sentimentos subjetivos de uma pessoa sobre suas experiências (Allen *et al.*, 2021). Nas palavras de Allen *et al.* (2021),

“consciente ou inconscientemente, a maioria dos seres humanos avalia se eles pertencem ou se encaixam com aqueles ao seu redor” (p. 94, tradução nossa).

Podemos ver o quanto as variáveis do pertencimento são dependentes quando, por exemplo, percepções negativas sobre si, estereótipos e erros de atribuição correlacionam-se positivamente na motivação, ou seja, quanto mais percepções negativas sobre si mesmo menos motivação há para pertencer (Mello *et al.*, 2012; Walton; Wilson, 2018; Yeager; Walton, 2011; Allen *et al.*, 2021). Portanto, percepções e experiências subjetivas interferem diretamente no desejo e motivação para se conectar com outras pessoas (Allen *et al.*, 2021).

3.3 O sentimento de pertencimento escolar na adolescência

Uma escola verdadeiramente inclusiva não apenas ensina, mas também acolhe, celebra e valoriza a diversidade de seus alunos, criando um verdadeiro senso de pertencimento para todos.

Malala Yousafzai

A adolescência, como vimos na segunda seção deste trabalho, é um período da vida de intensas transformações, sejam elas físicas, psicológicas ou sociais (Prinstein; Brechwald; Cohen, 2011; Davis, 2012). Devido a isso, adolescentes estão expostos a experimentar sentimentos de solidão e exclusão social (Prinstein; Brechwald; Cohen, 2011; Tomova; Andrews; Blakemore, 2021), por diversos fatores, como não ajustamento às normas sociais, dificuldades de socialização, em criar e manter vínculos, entre outros. Nessa fase da vida, o sentimento de pertencimento escolar ganha um papel central no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, pois é nessa fase que adolescentes começam a investigar quem são, onde se encaixam e em que irão investir sua energética afetiva e seu futuro (Goodenow; Grady, 1993).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a função social da escola reside em desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, capacitando-o a se tornar um cidadão participativo na sociedade em que vive (BRASIL, 2017). Nesse sentido, ao pensar no desenvolvimento cognitivo, mas também afetivo de seus estudantes, a instituição deve compreender quais eventos servem como amortecedores aos adolescentes para lidarem com os estressores da vida. Nesta seção analisamos os impactos do pertencimento à escola em adolescentes em idade escolar.

Partindo do pressuposto de que o cotidiano humano é repleto de interações sociais, o ambiente escolar se constitui, por excelência, fora do núcleo familiar, o *locus* do

desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral de crianças e adolescentes, por meio das aprendizagens e socializações (Tognetta, 2003; 2012; Jares, 2008). Logo, esse ambiente é qualificado por círculos sociais de convivência, responsável por gerar um sentimento de pertencimento derivado da vivência em comunidade, permitindo a construção de raízes profundas ao espaço de pertencimento, essenciais ao desenvolvimento das pessoas (Estrada-Martínez; Lee; Shapiro, 2019).

De acordo com Goodenow e Grady (1993), o pertencimento ao ambiente escolar se refere ao “[...] grau em que os alunos se sentem pessoalmente aceitos, respeitados, incluídos e apoiados por outros no ambiente social escolar” (p. 61). Ampliando essa perspectiva, Allen *et al.* (2016), Arslan, Allen e Ryan (2020) e Arslan e Allen (2021) explicam que o sentimento de pertencimento à escola relaciona-se aos sentimentos das alunas e alunos de estarem conectados num sistema socioecológico escolar mais amplo. Essa sensação de conexão com a escola pode ser refletida afetiva e comportamentalmente; como explicam Karcher e Lee (2002), tal conexão afetiva se refere ao relacionamento com as pessoas, atividades ou grupos, já a conexão comportamental envolve o interesse ativo de fazer parte de atividades ou grupos.

Os estudos de McNeely, Nonnemaker e Blum (2002) sugerem que a conexão escolar se refere aos sentimentos de proximidade dos estudantes com as demais pessoas da escola, sentimentos de felicidade no ambiente escolar, sentir-se parte da escola, sentindo que estão em um ambiente seguro e que docentes os tratam de forma justa. Libbey (2004; 2007) sugere que a conexão escolar reflete as experiências afetivas dos estudantes, fazendo referência a quanto aquele estudante sentirá que pertence àquele ambiente. Segundo Goodenow (1993), o pertencimento escolar não pode ser visto como um fenômeno puramente pessoal e intrapsíquico, mas também não como uma função exclusiva da escola; desse modo, surge da pessoa dentro de um contexto especificamente escolar, isto é, uma construção interseccional entre a psicologia individual e o contexto social (Goodenow, 1993).

O pertencimento escolar pode ser influenciado tanto por características pessoais, quanto por fatores contextuais e situacionais, de acordo com Goodenow (1993). Ainda segundo a autora, quando essa conexão com a escola não acontece, podem ser gerados sintomas de “desidentificação gradual com a escola e desinvestimento nas metas acadêmicas ou de desempenho” (p. 81).

Por vezes, a conectividade ao ambiente escolar é expressa por aquilo ao qual ela não representa, nesse sentido, seus antônimos, como isolamento social, solidão, exclusão, alienação etc. (Allen; Kern, 2017).

Figura 7 – Termos-chave que podem ser associados ao pertencimento escolar



Fonte: Elaborada pela autora baseado em Allen e Kern (2017).

As autoras Allen e Kern (2017) alertam que todas essas expressões (Figura 7) são utilizadas como sinônimos para o pertencimento ao ambiente escolar; contudo, é a unidade de todos esses significados que realmente compõe o sentimento de pertencimento escolar, analogamente a um quebra-cabeça. Em busca de firmar uma definição consistente ao sentimento de pertencimento escolar, as pesquisadoras realizam uma revisão acerca dos instrumentos de medida utilizados para constatar tal sentimento e uma extensa revisão bibliográfica de pesquisas já realizadas sobre o tema.

Em seus achados, viram que o sentimento de pertencimento escolar está positivamente associado a bem-estar psicológico, autoestima, autoidentidade, maiores resultados acadêmicos, níveis mais elevados de motivação, engajamento escolar, autoeficácia acadêmica e ajustamento psicológico (Allen; Kern, 2017). Os estudos que comprovam tais resultados foram realizados em uma variedade de populações como: refugiados (Correa-Velez; Gifford; Barnett, 2010), população LGBTQIAPN+ (Mayock; Bryan; Carr; Kitching, 2008) e a população afro-americana (Booker, 2006), o que pode indicar uma confiabilidade no que diz respeito à universalidade do constructo.

Em um estudo, Jose, Ryan e Pryor (2012) encontraram outra relação positiva entre o sentimento de pertencimento à escola e o bem-estar de adolescentes, incluindo orientação para o futuro, confiança, afeto positivo e satisfação com a vida. Esses achados enfatizam que além dos benefícios do pertencimento à escola ao bem-estar, há também benefícios na diminuição dos problemas emocionais e comportamentais desses adolescentes, bem como depressão, ansiedade, uso de substâncias e delinquência (Arslan; Allen, 2021; Jose; Ryan; Pryor, 2012). Outrossim, se correlaciona com menores incidências de brigas, *bullying* e vandalismo (Wilson, 2004).

Em pesquisa realizada por Wormington *et al.* (2016), constatou-se que o sentimento de pertencimento escolar atua como fator de enfrentamento às vitimizações, pois alunos que não tinham senso de pertencimento à escola eram menos propensos a relatar atos de *bullying*. Ainda de acordo com a pesquisa, o aumento do sentimento de pertencimento à escola pode ampliar a probabilidade de denúncia de atos violentos.

Ademais, em sua revisão de literatura, Allen e Kern (2017) encontraram que altos índices de senso de pertencimento estão relacionados a níveis mais baixos de depressão, o que indica que tal sentimento funciona como amortecedor nas relações de instabilidade emocional. Segundo Blum (2005), alunas e alunos que experienciam esse sentimento de conexão com o ambiente escolar acreditam que suas professoras/professores têm confiança neles e reconhecem que eles podem fazer a diferença na escola; além disso, têm vínculos de amizade, acreditam que as regras são justas e têm oportunidade de participar de atividades extracurriculares.

Para compreender a possível construção do sentimento de pertencimento escolar nas escolas brasileiras é preciso contextualizar tal realidade. Para tanto, nos fazemos valer de pesquisas sobre o clima escolar, que compreendem a percepção dos protagonistas educacionais sobre aspectos inter-relacionais da escola como: estrutura física, pedagógica e administrativa, normas, valores, objetivos e as relações humanas (Vinha *et al.*, 2018). Assim como as pesquisas que investigam a percepção de conexão com o ambiente escolar por meio desses aspectos inter-relacionais, as pesquisas brasileiras sobre clima escolar também indicam as influências de um clima escolar positivo (ou não) para as aprendizagens e as relações humanas que se desenvolvem na escola (Vinha *et al.*, 2018).

Janosz (1998), um pesquisador sobre clima escolar, definiu cinco dimensões relacionadas entre si que compõem o clima escolar de uma instituição: educativa; relacional; segurança; justiça e pertencimento. A dimensão educativa do clima se refere à percepção de uma instituição preocupada também com o bem-estar de seus estudantes, que se ocupa das aprendizagens dando sentido a elas, valorizando uma boa educação (Janosz, 1998). Já a

dimensão relacional diz respeito à qualidade das interações/relações que se estabelecem na instituição educativa e com a comunidade em seu entorno, incluindo o respeito a todas/todos e o apoio dos demais (Janosz, 1998). A terceira dimensão do clima escolar se refere à segurança, compreendida pelo autor a partir da percepção de ordem, confiança e tranquilidade entre todas/todos que integram o ambiente escolar (Janosz, 1998). A dimensão da justiça, segundo o autor, é particularmente cara às alunas e alunos, isto é, elas/eles sentem com mais intensidade o peso dos comportamentos e atitudes com relação à aplicação de regras e sanções, verificando legitimidade e equidade, interferindo em suas compreensões dos direitos e deveres de todas as pessoas.

Por fim, a última dimensão do clima escolar se refere ao pertencimento. Segundo Janosz (1998), essa dimensão sobrepuja as demais, à medida que é composta por uma junção de todas elas. Melhor dizendo, o sentimento de pertencimento nas pesquisas brasileiras sobre clima escolar também compreende a necessidade da percepção de relações de preocupação com bem-estar, para além das aprendizagens curriculares; sensação de segurança e proteção; apoio mútuo de todas/todos; valorização e reconhecimento e justiça perante a aplicação de regras e sanções (Janosz, 1998; Vinha *et al.*, 2018).

O clima escolar é um fator imprescindível para compreender o funcionamento da escola e, conseqüentemente, o sentimento de pertencimento escolar, pois, quando negativo, pode se apresentar baixos índices de frequência, evasão e abandono escolar e índices elevados em violências, indisciplinas e incivildades, colaborando com um sentimento de mal-estar entre aqueles que integram o ambiente escolar (Vinha *et al.*, 2018).

Uma pesquisa realizada por Vinha *et al.* (2018), cujo objetivo era elaborar e testar instrumentos para mensurar a qualidade do clima escolar, com estudantes do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais – 566 estudantes de 4 escolas públicas do interior paulista – encontrou que apenas 4,3% consideram o clima escolar negativo, a maioria considera o clima neutro (47,6%) ou positivo (48,1%). Verificou-se que o que mais se percebia pelos adolescentes eram as ditas incivildades – ações que rompem as normas sociais da boa convivência e são desrespeitosas; por outro lado, eram menos recorrentes as violências duras, ou seja, violências reguladas pelo Código Penal. Entretanto, apesar de não serem consideradas altamente graves, por sua frequência e intensidade, tais incivildades podem desgastar a qualidade do clima escolar (Vinha *et al.*, 2018).

Vinha *et al.* (2018) verificaram que a dimensão intitulada “as regras, as sanções e a segurança na escola” foi a segunda dimensão reconhecida pelos estudantes como mais positiva (67,7%), ficando atrás da dimensão “situações de intimidação entre os alunos” (87,9%). A

terceira dimensão percebida como positiva pelos estudantes foi “as relações sociais e os conflitos na escola” (61,5%) e a quarta dimensão “as relações com o ensino e com a aprendizagem” (48%). Por outro lado, as duas dimensões com mais percepções negativas pelos estudantes foram “a infraestrutura e a rede física da escola” (52%) e “a família, a escola e a comunidade” (23,5%).

A pesquisa (Vinha *et al.*, 2018) evidenciou que, apesar das escolas serem semelhantes em estrutura curricular e física e sua maioria ter um clima predominantemente neutro ou positivo, quando analisadas separadamente, cada escola apresentou um clima próprio. Entendendo-se o sentimento de pertencimento como parte constituinte do clima escolar, corrobora-se a ideia de que a percepção de pertencimento à escola se modifica a depender das características próprias da escola e de seu entorno.

Deste ponto em diante, teceremos algumas considerações sobre os demais fatores que podem incidir sob a construção de tal sentimento à escola, a partir da análise de Allen e Kern (2017). A seguir algumas variáveis que podem refletir na promoção do pertencimento escolar.

Figura 8 – Possíveis influências ao pertencimento escolar

a	b	c	d
Gênero	Cor/Etnia	Dependência administrativa	Localização e espaços da escola
e	f	g	h
Ano de escolaridade	Características pessoais	Saúde emocional	Atividades extracurriculares
i	j	k	l
Motivação acadêmica	Apoio de pares	Apoio do(a) professor(a)	Apoio da família

Fonte: Elaborada pela autora baseado em Allen e Kern (2017).

Allen e Kern (2017) realizaram uma revisão bibliográfica para construir os fatores que também incidem sob a construção do sentimento de pertencimento escolar. Começamos pelo

primeiro fator a ser considerado na análise do pertencimento escolar: o gênero. Segundo as autoras, não há um consenso quanto à influência de um gênero ou outro sob o pertencimento escolar, elas apresentam que alguns estudos sugerem que as meninas estão mais conectadas, se comparadas aos meninos (Griffith, 1997; Goodenow, 1992; Nichols, 2006; Osterman, 2000; Sari, 2012); por outro lado, outros estudos encontraram o oposto (Bonny *et al.*, 2000) e outros não detectaram nenhuma diferença (Caraway, Tucker, Reineke; Hall, 2003; Sanchez; Colón; Esparza, 2005; Sari, 2013). De acordo com Allen e Kern (2017), essa diferença pode acontecer porque a relação que o gênero estabelece com o pertencimento escolar pode variar, a depender da idade e/ou ano/série que a/o adolescente está. Isso, porque elas observaram que no 9º ano, por exemplo, as meninas obtinham pontuações mais altas de pertencimento do que meninos, mas nos anos seguintes as pontuações das meninas tendiam a baixar, enquanto a dos meninos permaneciam estáveis (Allen; Kern, 2017). Outro fato que algumas pesquisam observaram é que esse sentimento de pertencimento pode variar de acordo com a composição de gênero da escola, isto é, escolas mistas ou de apenas meninas ou meninos (Brutsaert; Van Houtte, 2002; 2004).

O segundo fator levantado pelas autoras é o tipo de escola, seja pública ou particular, religiosa ou não religiosa, mista ou sexo único etc. De acordo com elas, a realidade socioeconômica das famílias tende a exercer uma influência indireta no sentimento de pertencimento à escola. Porquanto, estudantes de escolas particulares podem apresentar mais condições de frequentar atividades extracurriculares, por exemplo (Allen; Kern, 2017).

A localização e espaços da escola é o terceiro fator levantado pelas autoras. Segundo elas, também não há concordância entre qual escola propicia maior sentimento de pertencimento, seja ela urbana ou rural, por exemplo (Allen; Kern, 2017). Um estudo realizado por Trickett (1978) em 409 salas de aulas constatou que alunas/alunos de escolas urbanas relataram maior sentimento de pertencimento à escola se comparadas às escolas rurais. Em contrapartida, estudos mais recentes provaram o contrário. Pesquisas realizadas por Cueto *et al.* (2010), Freeman, Hughes e Anderman (2001) concluíram que alunas/alunos de escolas rurais apresentam maior sentimento de pertencimento escolar se comparadas às escolas urbanas. Esses pesquisadores observaram que as escolas rurais demonstram mais envolvimento da comunidade, de familiares e menos preocupação com a violência no entorno da escola, por exemplo. O estudo de Cueto *et al.* (2010) apresentou as percepções das/dos alunas/alunos sobre o maior pertencimento à escola, foram elas: 1) as/os alunas/alunos, na escola rural, eram mais propensos a frequentar a escola com seus/suas colegas, facilitando a transição entre os níveis de ensino, e 2) as/os alunas/alunos, na escola rural, têm mais possibilidades de frequentar

atividades extracurriculares com seus/suas colegas, nas atividades do bairro e/ou comunidade e no trajeto para a escola etc.

Com relação aos espaços da escola, o que as autoras chamaram de “variáveis ambientais” (Allen; Kern, 2017), dizem respeito ao ambiente físico, como clima da sala de aula, espaços disponíveis à interação das/dos alunas/alunos, tamanho da escola e as oportunidades que estudantes têm de socializar e interagir uns com os outros. Não obstante, um fator crucial destacado pelas autoras é o quanto as/os alunas/alunos percebem que as regras e normas são justas e consistentes, além do que “os sentimentos resultantes de 'não pertencimento' levaram a um aumento das ações desviantes. O estudo sugere que os alunos que sentem que seus professores não os tratam com justiça se sentem excluídos de sua escola” (Allen; Kern, 2017, p. 34, tradução nossa). Concomitante a isso, Mulvey e Cauffman (2001) descobriram que a crença na justiça das regras e normas da escola é mais eficaz no combate à violência escolar do que políticas de tolerância zero e disciplina rígida. As pesquisas sobre clima escolar (Janosz, 1998; Vinha *et al.*, 2018) corroboram tal ideia ao explicitar que na ausência da percepção de relações baseadas no respeito e apoio a todas/todos e na verificação de não legitimidade e equidade das regras e sanções podem se agravar em situações de violência, indisciplinas e incivildades.

Por fim, o último fator ambiental é a percepção das/dos estudantes sobre a segurança na escola, elas/eles se sentem mais conectados à escola quando se sentem seguras/seguros nela (Allen; Kern, 2017; Cunningham, 2007; Garcia-Reid; Reid; Peterson, 2005; Whitlock, 2006).

O ano de escolaridade também apresenta uma influência importante ao sentimento de pertencimento escolar segundo Allen e Kern (2017). Conforme as autoras, alguns estudos evidenciam diferenças no sentimento de pertencimento de um ano escolar para o seguinte, isto acontece devido às expectativas, necessidades e prioridades escolares se diversificarem a depender do ano em que as/os adolescentes se encontram.

O quinto fator que influencia o sentimento de pertencimento escolar é a cor/etnia. Allen e Kern (2017) afirmam que apesar de muitos estudos terem investigado o sentimento de pertencimento escolar e a cor/etnia, poucas se dedicaram a estudar a relação entre eles e os efeitos dessas informações demográficas. As autoras apresentam um conceito investigado por Mello *et al.* (2012) intitulada “ameaça de estereótipo”. Segundo os autores, esse é um fenômeno que ocorre quando alguém é informada/informado sobre estereótipos negativos com relação à sua cor, raça, etnia, grupo social, gênero ou cultura, por exemplo (Mello *et al.*, 2012), e afeta negativamente o senso de pertencimento. Nas palavras de Allen e Kern (2017) “embora a adolescência seja um período de desenvolvimento marcado pela formação da identidade e pelo

desejo de assimilar e se encaixar com os colegas, a ameaça do estereótipo impede que isso aconteça” (p. 29, tradução nossa).

Outro fator que desempenha um papel importante no sentimento de pertencimento escolar são as atividades extracurriculares. Alguns estudos demonstram que a quantidade e o tipo de atividades extracurriculares influenciam o sentimento de pertencimento escolar de adolescentes (Blomfield; Barber, 2010; Clark; Koch; Soria, 2011; Dotterer; McHale; Crouter, 2007; Drolet; Arcand, 2013; Knifsend; Graham, 2012; Libbey, 2004; Waters; Cross; Shaw, 2010). É também por meio das atividades complementares que as/os alunas/alunos podem demonstrar suas habilidades e competências em outras áreas, as/os docentes podem demonstrar interesse pelos gostos das/dos adolescentes e validar seus sentimentos, além do mais elas/eles podem interagir com as/os demais colegas. Vale ressaltar que existem diferenças significativas na compreensão das atividades extracurriculares a depender do país e sua matriz curricular. A principal diferença entre as atividades extracurriculares de outros países e do Brasil está na infraestrutura disponível, na valorização acadêmica e social dessas atividades e no nível de apoio financeiro e cultural. Enquanto em outros países as atividades extracurriculares desempenham um papel central na formação e nas oportunidades futuras de seus estudantes, no Brasil, embora importantes, elas não têm o mesmo peso ou suporte, especialmente no contexto público. Por isso, consideramos relevante ressaltar que as atividades extracurriculares, em nosso país, podem não exercer a mesma influência ao sentimento de pertencimento, se comparadas a outros países.

O sétimo fator importante para considerar o sentimento de pertencimento escolar é a motivação acadêmica. Segundo Allen e Kern (2017), a motivação acadêmica tanto pode resultar em um maior sentimento de pertencimento à escola quanto pode ser impactada por tal sentimento. Para Sari (2012), quando as/os alunas/alunos se sentem conectadas/conectados e valorizadas/valorizados no ambiente escolar estão mais propensos a ter sucesso academicamente.

Assim como a motivação acadêmica, outras características pessoais influenciam no sentimento de pertencimento escolar, este é o oitavo fator elencado por Allen e Kern (2017). A revisão bibliográfica que as autoras realizaram assume que a “pertença à escola se relaciona positivamente com a autoeficácia, autoestima, autoconceito, otimismo e esperança [...] sociabilidade e habilidades sociais” (Allen; Kern, 2017, p. 31, tradução nossa). Retomando o que Allen *et al.* (2021) indicaram sobre o sentimento de pertencimento escolar ser um constructo dinâmico, vemos que competências e habilidades como regulação emocional, resolução de conflitos e habilidades de relacionamentos interpessoais podem auxiliar meninas

e meninos a construírem uma pertença à escola, bem como tal sentimento de pertencimento pode ser um apoio à construção dessas habilidades e competências (Connell; Wellborn, 1991; Allen; Kern, 2017).

O nono fator que pode impactar o pertencer à escola é a saúde emocional, segundo Allen e Kern (2017). Nas palavras das autoras, “[...] a falta de pertencimento coloca a pessoa em risco de doença mental. O contrário também é verdade” (Allen; Kern, 2017, p. 32, tradução nossa). Isso indica que os estressores da vida cotidiana impactam diretamente em como alguém pertence ou não ao ambiente escolar, portanto as autoras alertam para a necessidade de cuidar da estrutura ambiental da escola, como segurança física e emocional das/dos adolescentes, as regras e normas etc.

Muitos são os fatores que podem impactar o bem-estar emocional, logo, o pertencimento à escola, quando olhamos para o contexto brasileiro: situações de *bullying*, *status* social, estereótipos ligados à aparência física, nível socioeconômico, orientação sexual, interseccionalidades com violências estruturais (racismo, machismo, sexismo, transfobia, classismo, LGBTQIAPN+fobia etc.), condição de deficiência, entre outros. Não estamos dizendo que esses fatores não interfiram no bem-estar emocional de adolescentes em outros países, mas sim que não podemos desconsiderar que talvez exerçam uma influência ainda maior quando olhamos para nosso contexto no Brasil. Isso se deve, em parte, às grandes desigualdades sociais e econômicas presentes no país, que acentuam a vulnerabilidade de determinados grupos. Além disso, a falta de políticas públicas eficazes para combater essas violências estruturais agrava o sentimento de exclusão entre as/os jovens. Outro ponto relevante é a disparidade no acesso à educação de qualidade. No Brasil, há uma segmentação clara entre escolas públicas e privadas, o que muitas vezes reforça hierarquias sociais e reproduz a desigualdade. Alunos de escolas públicas, em geral, estão mais expostos a ambientes de vulnerabilidade social e violência, afetando diretamente seu senso de pertencimento e bem-estar emocional. Por fim, a valorização de padrões culturais que privilegiam a aparência física e o consumo, frequentemente difundidos pela mídia, também pode impactar negativamente a autoimagem de adolescentes brasileiros, ampliando as pressões sociais que já enfrentam. Dessa forma, o ambiente escolar brasileiro, que deveria, assim como nos demais países, ser um espaço de acolhimento e desenvolvimento, muitas vezes acaba sendo um local de reforço de desigualdades e exclusão social, necessitando de um olhar ainda mais cuidadoso quando o assunto são as influências ao pertencimento escolar e ao bem-estar emocional de meninas e meninos adolescentes.

Continuando, temos como fatores que influenciam o pertencimento à escola o apoio dos pais, da/do professora/professor e dos familiares. No primeiro, Allen e Kern (2017) apresentam alguns estudos e pesquisas que sugerem que o apoio dos pais desempenha um papel essencial no sentimento de pertencimento escolar, como apoio social e acadêmico, por exemplo, além de que uma rede de vínculos e amizades positivas pode influenciar as/os jovens a agir bem e tomar decisões positivas (Allen; Kern, 2017).

O apoio da/do professora/professor é considerado, pelas autoras, influente nos resultados acadêmicos, sociais e emocionais das/dos estudantes. Algumas pesquisas sugerem que o apoio docente é mais importante que qualquer outro apoio social (Anderman, 2003; Brewster; Bowen, 2004; Garcia-Reid, 2007; Johnson, 2009; Sakiz, 2012). Apesar de tal afirmação, há pesquisas que indicam que o apoio dos pais é essencial para a melhoria do clima escolar e para a construção do sentimento de pertencimento a partir da participação em formas de protagonismo juvenil, como já vimos anteriormente (Van Schoiack-Edstrom; Frey; Beland, 2002; Cowie *et al.*, 2004; Bomfim, 2019; Souza, 2019).

Uma pesquisa realizada por Johnson (2009) que objetivou examinar a relação entre variáveis de contexto social e o processo educacional, utilizando uma abordagem de métodos mistos, encontrou que escolas que desenvolvem um trabalho dando ênfase às necessidades de desenvolvimento das/dos estudantes têm maior probabilidade de desenvolver um sentimento de pertencimento à escola. Outro estudo desenvolvido por Cemalcilar (2010) observou que, além de ensinar o currículo, quando docentes valorizam, respeitam, apoiam e se esforçam para desenvolver uma boa relação com suas/seus alunas/alunos proporcionam o desenvolvimento de um maior sentimento de pertencimento escolar. Já Anderman (2002) descobriu que o clima de respeito mútuo em sala de aula proporciona um maior senso de pertencimento à escola. Desse modo, vemos o quanto a relação docente-estudante desempenha um papel essencial ao desenvolvimento desse sentimento em adolescentes, ao demonstrarem-se disponíveis, apoiar, oferecer escuta e um ambiente confiável.

O apoio familiar não pode ser esquecido quando pensamos em influenciar a construção de um sentimento de pertencimento escolar. Na adolescência, apesar da relação entre pais passar a assumir um papel central na vida das/dos adolescentes, o papel da família continua a ser essencial nesse processo (Allen; Kern, 2017). Concomitantemente, Allen e Kern (2017) explicam que “quando os pais fornecem apoio e mostram cuidado, compaixão e incentivo para empreendimentos acadêmicos, os jovens são mais propensos a exibir uma maior conexão com a escola” (p. 34, tradução nossa).

Passada esta explanação sobre os temas salientes quando o assunto é o pertencimento escolar, as autoras alertam para a necessidade de se compreender melhor como esses estudos se correlacionam com a variável “pertencimento escolar”, pois as demais variáveis podem tanto ser causas para um sentimento de pertencimento escolar quanto ser resultado de um sentimento de conexão com a escola e, ainda, outra variável interferir tanto no sentimento de pertencimento quanto nos demais fatores (Allen; Kern, 2017).

Para melhor compreender como essas variáveis se relacionam com o pertencimento escolar, Allen e Kern (2017) realizaram uma meta-análise, em que analisaram sistematicamente 51 estudos produzidos nos Estados Unidos (39 estudos), Austrália (11 estudos) e Nova Zelândia (1 estudo), países desenvolvidos, que correlacionaram as variáveis que apresentamos acima e o pertencimento escolar. Destes, 28% ocorreram em áreas urbanas, 21% em áreas suburbanas e 11% em áreas rurais, os demais estudos eram mistos (28%). As autoras analisaram os tamanhos de efeito e o intervalo de confiança para a correlação de cada tema ao pertencimento escolar.

As autoras verificaram que a motivação acadêmica foi moderadamente correlacionada com o pertencimento escolar. Contudo, a motivação acadêmica nos estudos analisados por elas compreende o processo de aprendizagem e não os resultados acadêmicos. Isto é, escolas que pressionam seus/suas estudantes a executarem um alto padrão em notas e desempenho tendem a criar um clima de competitividade no ambiente escolar, ao invés de um sentimento de pertencimento (Allen; Kern, 2017).

As características pessoais das/dos estudantes, como autoeficácia, esperança, emoções positivas etc., foram mais fortemente associadas ao pertencimento escolar (Allen; Kern, 2017). Segundo as autoras, a personalidade é fundamental para a saúde e bem-estar, e os problemas emocionais tiveram um efeito considerável no pertencimento escolar de estudantes (Allen; Kern, 2017).

Continuando com os resultados da meta-análise, Allen e Kern (2017) analisaram que o apoio da professora/professor teve o impacto mais significativo no sentimento de pertencimento escolar.

Nas palavras das autoras,

Quando os alunos sentem que seus professores se preocupam com eles, são justos e são um recurso quando ocorrem problemas, eles se sentem mais conectados à escola. Os professores podem até amortecer relacionamentos negativos com pais e colegas (Allen; Kern, 2017, p. 46, tradução nossa).

Apesar do apoio de colegas ter uma influência no pertencimento escolar, as autoras identificaram que isso tem um poder maior de influenciar mais o comportamento adolescente

do que o sentimento de pertencer propriamente dito (Allen; Kern, 2017). Todavia, a partir da leitura dos fatores que compõem o sentimento de pertencimento escolar explicitado pelas autoras, nos questionamos se a própria influência sobre o comportamento não se apresenta como uma forma de tentar pertencer.

Por fim, o apoio da mãe, pai, familiares e/ou responsáveis também desempenha um papel importante na conexão da/do estudante com a escola – mais importante que o apoio dos colegas, porém menos que o apoio de professoras/professores (Allen; Kern, 2017).

No mais, os últimos impactos analisados em sua meta-análise foram as atividades extracurriculares e as variáveis ambientais (Allen; Kern, 2017). Segundo as autoras, as atividades extracurriculares apresentaram resultados mistos na influência do sentimento de pertencimento escolar; isso, pois dependem dos tipos de atividades em que as/os alunas/alunos estão envolvidas/envolvidos, quais as causas sociais envolvidas e se condizem com as suas personalidades e identidades. Quanto às variáveis ambientais, as autoras notaram que o fator que mais impacta o pertencimento escolar é a segurança percebida pelas/pelos estudantes, isto é, se percebem que há normas claras e consistentes sobre *bullying*, por exemplo, mas também se percebem uma segurança geral (Allen; Kern, 2017). Ainda sobre isso, as autoras encerram dizendo que “as escolas têm a responsabilidade ética de garantir um ambiente de aprendizagem seguro para todos os seus alunos” (Allen; Kern, 2017, p. 49, tradução nossa).

Vemos, desse modo, o quanto o ambiente escolar pode e desempenha um papel fundamental ao oportunizar que seus/suas estudantes se conectem e construam grupos sociais com vínculos positivos. A escola é, reconhecidamente, a instituição chave para que meninas e meninos desenvolvam um sentimento de pertencimento; veremos isso ao tratar do Modelo BioPsicoSocioEcológico (BPSEM), desenvolvido por Allen e Kern (2017).

3.4 Desafios e possibilidades à construção do sentimento de pertencimento escolar

Uma escola que promove um ambiente de pertencimento é aquela que reconhece e celebra as diferentes habilidades, talentos e origens de seus alunos, transformando-se em um verdadeiro lar para todos.

Desmond Tutu

Apesar das mais variadas e exaustivas pesquisas comprovarem a importância do sentimento de pertencimento à escola para a satisfação com a vida, bem-estar, saúde física e emocional, entre outros benefícios, este parece ser um constructo deixado de lado em

detrimento do desempenho acadêmico, por exemplo. Por que será que esse não tem sido um tema que a escola tem gastado tempo em estudar e promover? Jetten, Haslam e Haslam (2012) sugerem que isso pode acontecer devido a uma falha das/dos profissionais da educação (docentes, equipe gestora e lideranças educacionais) em reconhecer a importância de tal sentimento para a promoção e proteção em bem-estar de crianças e adolescentes. Quiçá, por falta ou difícil acesso a pesquisas que comprovem sua importância ao nível institucional, pessoal, relacional e curricular. As escolas nos últimos tempos têm buscado inovações tecnológicas e educacionais, mas será que as inovações humanísticas tomam o mesmo tempo, investimento e espaço? Essa é outra possibilidade explicada por Allen e Kern (2017). E, por fim, pode haver uma dificuldade em encontrar informações claras e concisas sobre como promover e impactar o sentimento de pertencimento no ambiente escolar (Allen; Kern, 2017). É nisso que esta seção visa auxiliar.

Outro ponto que não deve ser desconsiderado é a sobrecarga das/dos profissionais da educação. Segundo Allen e Kern (2017), tal sobrecarga acontece quando o nível macro (sociedade) exerce pressão sobre professoras e professores, cobrando o cumprimento de matrizes curriculares, altos índices de desempenho de suas/seus estudantes e resultados acadêmicos, afóra isso oferecem remuneração salarial insuficiente e condições de trabalho insatisfatórias, impactando negativamente a saúde e bem-estar docente que, por sua vez, impacta a saúde e bem-estar das/dos alunas/alunos (Roffey, 2012). Nas palavras de Allen e Kern (2017), “quando um professor relata um alto senso de bem-estar e pertencimento à sua escola, ele está em um lugar melhor para promover esses fatores nos alunos a quem ensina” (p. 59, tradução nossa).

Alguns autores alertam para o fato de que, apesar dos esforços para promover um sentimento de pertencimento, a equidade e a inclusão nas escolas, muitas vezes ainda não são ouvidas, referenciando a importância de um esforço contínuo para que essas vozes sejam fortalecidas e ampliadas para que possam, assim, serem ouvidas (Allen *et al.*, 2022). Corroborando tal ideia, passemos a práticas com potencial para fortalecer e ecoar o sentimento de pertencimento à escola.

Fundamentado em diversas pesquisas (Blum, 2005; Sposito, 2007, Declaração de Wingspread, 2004), o livro *Conflitos na escola: modos de transformar* (Ceccon *et al.*, 2009) apresenta a ideia de “uma escola apaixonante”; nela, os autores apresentam as características de uma escola que promove a conexão de seus/suas estudantes, são elas: 1) altos padrões acadêmicos associados a um forte apoio das/dos docentes à aprendizagem de todas/todos, ou seja, uma escola que oferece múltiplas formas de ajuda para que ninguém “fique para trás”,

além disso, que os conteúdos das aulas sejam relevantes para a vida de seus/suas estudantes; 2) ambiente física e emocionalmente seguro, onde as relações entre professora/professor e aluna/aluno são positivas e respeitadas, nesse caso é preciso que existam relações de confiança entre as/os alunas/alunos e as/os demais profissionais da escola. Outro ponto importante, que inclusive corrobora o que outras pesquisas encontraram, é que as/os estudantes precisam perceber as regras e normas da escola como justas para todas/todos e acordadas coletivamente, o ambiente escolar precisa ser um espaço de discussão de temas relevantes como valores, segurança, cooperação etc. Ademais, cada estudante precisa ser próximo (vínculo de confiança) com pelo menos uma pessoa adulta da escola; 3) valorização das culturas juvenis, isto é, alunas e alunos precisam se sentir valorizadas/valorizados em suas manifestações e expressões artísticas e culturais, por exemplo (Ceccon *et al.*, 2009).

Quando não a escola, jovens procuram outros lugares capazes de satisfazer sua necessidade humana de pertencer, nisso reside o potencial perigo da ausência da escola em promover espaço de pertencimento. Nesse sentido, quando adolescentes e jovens buscam em outros ambientes suprir a necessidade de pertencer e não na escola – ambiente sociomoral que deveria, ao menos em tese, ser qualificado por relações de respeito e equidade – podem estar diante de riscos ao tentar pertencer a grupos que agem de maneira imoral e antiética, como temos visto nos estudos de ataques de violência extrema às escolas nos últimos anos (2002-2023) (Vinha; Garcia, 2023; Vinha *et al.*, 2023).

O sentimento de pertencimento à escola é influenciado por fatores individuais, sociais e escolares (Allen *et al.*, 2018). Allen e Kern (2017) elaboraram uma estrutura para pensar o pertencimento escolar, tomando como ponto de partida o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1995)¹⁸, que define cinco camadas do ambiente que interagem e influenciam o desenvolvimento infantil: individual – o ser humano (sexo, idade, personalidade etc.); 1ª camada: microssistema (família, escola, instituições religiosas); 2ª camada: mesossistema (interage com os outros sistemas do microssistema); 3ª camada: exossistema (vizinhos, local de trabalho dos pais); 4ª camada: macrossistema (cultura, lei e costumes); 5ª camada: cronossistema (tempo, história social, eventos da vida). Cada sistema está interconectado e se influencia dinamicamente ao longo do tempo.

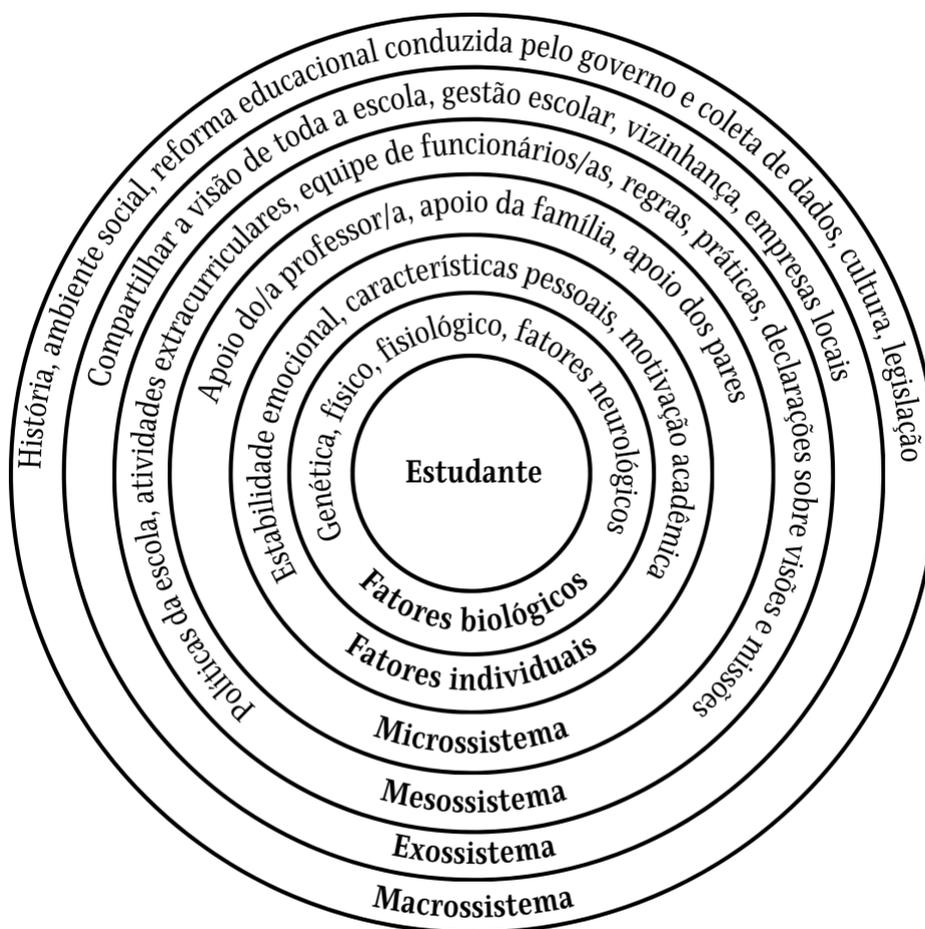
A partir da teoria de Bronfenbrenner (1995), que compreende as influências do meio social no desenvolvimento humano e, reconhecendo que o pertencimento à escola é um

¹⁸ Vale ressaltar que o Modelo Socioecológico de Bronfenbrenner (1995) é citado aqui apenas a título de contextualização para o Modelo BioPsicoSocioEcológico de Pertencimento Escolar desenvolvido por Allen e Kern (2017), e não como pressuposto teórico em nosso estudo.

constructo multidimensional, que existe em várias camadas, Allen e Kern (2017) elaboraram o Modelo BioPsicoSocioEcológico de Pertencimento Escolar (BPSEM). Vamos, então, destrinchar o que seria esse modelo criado pelas autoras.

Para iniciar, perpassaremos as considerações das autoras para o nome do modelo. Vejamos, **bio** se refere aos aspectos biológicos e genéticos que predisõem as/os alunas/alunos a uma certa gama de padrões sociais e comportamentais como forma de ser e estar no mundo. Por outro lado, **psico** relaciona-se aos aspectos psicológicos das/dos estudantes, como formas de pensar, de agir, de personalidade, cognição e emoções, por exemplo. O **socio** compete ao caráter iminentemente conectado do pertencimento à escola, pois se ocupa dos relacionamentos com colegas, docentes e demais membros do ambiente escolar. Por fim, **ecológico** diz respeito ao ambiente escolar de maneira ampla e também à comunidade local, políticas e normas culturais, fatores que influenciam na experiência de alunas/alunos na escola (Allen; Kern, 2017). A Figura a seguir exemplifica o modelo proposto pelas autoras.

Figura 9 – Modelo BioPsicoSocioEcológico de Pertencimento Escolar (BPSEM)



Fonte: Traduzida de Allen e Kern (2017, p. 55).

No nível dos fatores individuais estão também os fatores biológicos. Nesses, as autoras afirmam que algumas evidências empíricas comprovam pouca influência ao sentimento de pertencimento à escola, isto é, fatores que não podem ser alterados parecem influenciar insuficientemente o pertencimento escolar (Allen; Kern, 2017). A literatura tem indicado como fatores individuais das/dos estudantes motivação acadêmica, personalidade, autoeficácia, autoestima, sociabilidade e habilidades sociais (Connell; Wellborn, 1991; Samdal *et al.*, 1998; Sirin; Rogers-Sirin, 2004; Uwah; McMahon; Furlow, 2008). Podemos separar tais fatores em três conjuntos de características que interferem na construção do sentimento de pertencimento escolar: motivação acadêmica, estabilidade emocional e características pessoais positivas (Allen; Kern, 2017).

Após os fatores individuais (biológicos e psicológicos) estão os fatores sociais intitulados por Bronfenbrenner (1995) como microssistema. Allen e Kern (2017) compreendem que a/o estudante individual, com seus fatores biológicos e psicológicos, integram um sistema maior de relacionamentos sociais, dentro desse microssistema estão o apoio dos pares, da família e da/do professor/professor. Para as autoras, características como o apoio, respeito, justiça e carinho da/do professora/professor, parceria das/dos colegas, relacionamento positivo com a família e apoio acadêmico, seja dos pares, das/dos docentes e/ou da família, contribuem, significativamente, para o fortalecimento do pertencimento à escola; isso, porque se compreende que a/o alunas/aluno influencia e é influenciada/influenciado por quem as/os cercam, de maneira inter-relacionada e dinâmica (Allen; Kern, 2017). Essa relação é comprovada por alguns modelos, dentre eles o Modelo de Processo de Autossistema, de Connell e Wellborn (1991), que se constitui em uma forma teórica dos processos de autossistema ao longo da vida e sua aplicação na instituição escolar, baseando-se em uma análise motivacional do funcionamento do *self*, no qual apresenta três necessidades psicológicas fundamentais: competência, autonomia e relacionamentos, para isso são necessárias habilidades de relacionamentos como autoconsciência de sentimentos, autorregulação emocional e habilidades de resolução de conflitos (Allen; Kern, 2017).

Os relacionamentos entre pares assumem um papel importante na constituição da identidade pessoal de adolescentes, tanto pelo fortalecimento do sentimento de pertencimento quanto pelo apoio prestado academicamente (Allen; Kern, 2017). Ainda conforme as autoras, a família tende a acreditar que, na adolescência, passa a assumir um lugar secundário, diminuto de importância na vida das/dos filhas/filhos. Todavia, a meta-análise realizada pelas autoras comprova o contrário, quanto mais se sentem apoiados, validados e reconhecidos acadêmico e

pessoalmente pelas mães e pais, mais as/os adolescentes tendem a apresentar maior conexão com a escola (Allen; Kern, 2017). Em suas palavras, “as relações parentais são a primeira forma de apoio que uma criança normalmente recebe, e os pais fornecem a seus filhos encorajamento e um lugar seguro para dar sentido às suas experiências sociais e acadêmicas na escola” (Allen; Kern, 2017, p. 57, tradução nossa).

A meta-análise realizada por Allen e Kern (2017) nos permitiu compreender a importância das/dos professoras/professores na construção do sentimento de pertencimento escolar. As pesquisas apresentadas constataram que docentes estabelecem um lugar seguro para suas/seus estudantes demonstrando reconhecimento pelas boas ações, validando sentimentos e conquistas, agindo com justiça e equidade frente às situações apresentadas e fornecendo apoio acadêmico, focando no processo de aprendizagem e não apenas nos resultados e, com isso, contribuem com o fortalecimento e manutenção da conexão com a escola. Quando docentes auxiliam na construção de características pessoais como autoestima, autorrespeito, autoeficácia e autoconceito, aumentam as habilidades inter-relacionais de suas/seus estudantes, fortalecendo todo o microsistema de relações sociais que elas/eles estabelecem, realimentando o senso de identidade, que culmina uma maior percepção de conexão com o mundo ao seu redor, particularmente com a escola (Allen; Kern, 2017). Após os fatores biológicos, psicológicos e sociais, Bronfenbrenner (1995) inclui os fatores ecológicos mais amplos que também se relacionam com como a/o aluna/aluno se sente na escola. Bronfenbrenner (1995) divide esses fatores em: 1) mesossistema; 2) exossistema; 3) macrosistema.

O mesossistema diz respeito ao clima escolar, a cultura, suas normas, regras, políticas e práticas. A depender, criam um clima mais ou menos favorável à construção do sentimento de pertencimento à escola por suas/seus alunas/alunos (Allen; Kern, 2017). A cultura da escola pode ser construída propositalmente ou não, de forma saudável ou nem tanto, por meio da missão declarada, das visões das/dos profissionais da educação que nela atuam etc. Por outro lado, as políticas escolares interferem em quanto a/o aluna/aluno se sente seguro e protegido na escola. Ainda no mesossistema, Allen e Kern (2017) incluem as atividades extracurriculares oferecidas pela escola, que servem à manutenção do clima escolar e contribuem para o sentimento de pertencimento.

No exossistema, Allen e Kern (2017) elencam a comunidade escolar mais ampla, como a comunidade enxerga as visões compartilhadas da escola, seu propósito e missão e impactam a comunidade em que as/os alunas/alunos residem. Aqui compreende-se o relacionamento da escola com outros serviços, de saúde, assistência social, lazer, cultura, esporte etc. Tal nível é

definido pelas oportunidades que a escola constrói com seu entorno para beneficiar a conexão escolar de suas/seus estudantes.

O macrossistema é o mais amplo desse modelo, constituindo-se ao nível de sociedade. Tal nível representa normas, expectativas, legislações, demandas curriculares e cultura da sociedade em geral, nacional ou internacionalmente (Allen; Kern, 2017). É sabido que tal nível foge do controle da escola, mas não pode ser desconsiderado quando pensamos em pertencimento escolar, afinal, tais políticas, normas, linguagem, costumes, crenças, climas etc. moldam as decisões tomadas pela instituição escolar.

Segundo as pesquisadoras (Allen; Kern, 2017), a meta-análise que realizaram as possibilitaram compreender a literatura sobre pertencimento escolar como um todo, entendendo quais aspectos se inter-relacionam com esse constructo, são preditores ou resultado dele. Com isso, a elaboração de uma estrutura como essa visa permitir que a escola e as/os profissionais da educação possam entender e considerar onde e como podem intervir para promover o sentimento de pertencimento à escola em suas/seus alunas/alunos (Allen; Kern, 2017).

Ademais, a estrutura sistêmica e dinâmica elaborada pelas pesquisadoras Allen e Kern (2017) nos permite compreender cada uma das influências ao sentimento de pertencimento escolar e como elas se relacionam entre si, auxiliando ou não em como adolescentes se sentem conectadas/conectados ao ambiente escolar, além de que retoma a importância de intervenções ao nível governamental, organizacional, relacional e individual. Nesse sentido, para Allen e Kern (2017), uma definição mais sofisticada e refinada de pertencimento escolar deve reconhecer que ninguém se desenvolve isoladamente de um contexto social, mas sim pela interação e como vivencia seu mundo.

Em resumo, pertencimento escolar é

[...] o sentimento de afiliação de um aluno à sua escola, influenciado por fatores individuais, relacionais e organizacionais dentro de uma comunidade escolar mais ampla e dentro de uma paisagem política, cultural e geográfica única para cada um na escola. Simplificando, pertencer à escola é o sentimento de estar conectado a uma escola dentro de um sistema social escolar (Allen; Kern, 2017, p. 105, tradução nossa).

A partir da compreensão dos estudos sobre como se dá a construção do sentimento de pertencimento escolar, podemos tecer considerações sobre as práticas organizadas no Brasil que fomentam tal construção. As pesquisas recentes sobre o clima escolar sugerem a necessidade de se pensar ações no ambiente escolar que visem uma melhor qualidade educativa, relacional (ou interpessoal), de segurança, justiça e pertencimento, como discorremos anteriormente (Vinha *et al.*, 2018). Desse modo, compreendendo o pertencimento como

produto, segundo as/os autoras/autores, de todas as demais dimensões, podemos analisar propostas que compreendem o trabalho com todos os fatores que incidem na construção de um clima escolar positivo.

Para o clima escolar ser considerado positivo é preciso qualificar a dimensão relacional, isso significa que as relações estabelecidas no ambiente escolar entre todas/todos que dela fazem parte devem ser qualificadas por relações respeitadas, justas e democráticas, em resumo, uma convivência ética. Pesquisas realizadas no Brasil (Tognetta; La Taille, 2008; Menin *et al.*, 2017; Tognetta, 2022) comprovam a necessidade de que, para a construção de um ambiente qualificado e capaz de promover o sentimento de pertencimento à escola, é preciso cuidar de alguns aspectos como: formação docente continuada e em serviço; diagnósticos e avaliações para planejamento continuado das ações; espaços de escuta e de expressão de sentimentos; assembleias de classe para a discussão das regras da escola, entre outros.

Com espaços para a expressão de sentimentos, por exemplo, alunas e alunos podem se sentir valorizados e reconhecidos, aspecto que contribui para a construção do sentimento de pertencimento à escola (Tognetta, 2003; 2005). Durante as assembleias de classe, as/os estudantes podem falar do que os têm incomodado e pensar ações para haver mudança efetiva nas práticas, além disso, podem pensar e rever as regras da escola de uma forma em que sejam percebidas como justas e equitativas por todas/todos do ambiente escolar, outra prática que fortalece o sentimento de pertencimento (Tognetta; Vinha, 2007). Semelhantemente, a formação docente continuada e em serviço pode auxiliar as/os profissionais da educação a rever métodos e procedimentos educativos como, por exemplo, a linguagem utilizada com as/os alunas/alunos, as regras e sanções, as recompensas e punições, a dinâmica da classe e a interação docente-estudante (Vinha, 2000).

Em resumo, a escola deve ser um ambiente qualificado por relações justas e respeitadas, em que jovens possam se sentir parte de algo maior, possam se sentir valorizados e reconhecidos, possam se unir em prol da coletividade e do bem comum, possam ser tratados com equidade, possam **PERTENCER**. Então...

*Onde, senão na escola?
O “nordestino vagabundo” vira um brasileiro como eu
A “bicha que merece uns tapas” se torna um cara apenas diferente de mim
O “neguinho safado” vira ser humano e meu mano
Onde, senão na escola?
Deixo de temer quem não teme o meu Deus
Descubro que nem toda mulher apanha como a minha mãe
E que o tio me toca de um jeito que não é legal
Deixo de ser filho e passo a ser aluno
Entendo que escutar é tão importante como falar
Aprendo outras formas de resolver problemas sem ser “te dando porrada”*

*Observo que algumas estratégias que uso em casa não funcionam com meus colegas e professores
E com isso mudo!
Se não é na escola, onde é?
Alguém sabe responder?
A escola é um importante transformador da sociedade
Porque é nela que aprendemos a conviver com a diversidade e com o coletivo [...]*¹⁹

Tais Vinha

¹⁹ Retirado do *blog*: <http://ombudsmae.blogspot.com/2012/05/onde-senao-na-escola.html>. Acesso em: 01 out. 2024.



20

O método de pesquisa é como uma bússola que guia o cientista através do vasto oceano do desconhecido.

Neil Armstrong

²⁰ **Fonte:** Freepik (2024). Disponível em: https://www.freepik.com/free-vector/people-looking-concept-illustration_72631795.htm#fromView=search&page=3&position=22&uuid=616d8b96-01a6-4fcb-b98d-288168b2cefa. Acesso em: 28 fev. 2024.

4 O MÉTODO

O trabalho realizado até este ponto nos ajudou a compreender melhor a fase do desenvolvimento que escolhemos estudar: a adolescência. Como uma etapa complexa, vários são os fatores que incidem positivamente (ou não) sobre a construção da personalidade e identidade, como vimos na seção dois. Um desses fatores, que possui potencial de promover bem-estar emocional e um desenvolvimento saudável, é o sentimento de pertencimento escolar. Observamos, na seção três, o quanto se sentir pertencente a alguém ou a um grupo nos é intrínseco enquanto necessidade e motivação fundamental (Baumeister; Leary, 1995). Isso, pois as pesquisas que apresentamos até este momento comprovaram que todas as violências ou situações que frustram a necessidade de pertencer incidem negativamente sobre o nosso bem-estar subjetivo.

Portanto, nosso problema de pesquisa é: haverá uma relação entre a percepção de sentimento de pertencimento escolar e a frequência de sofrimento emocional manifestada por adolescentes de escolas brasileiras? Nossa hipótese é de que alunas e alunos que apresentam maiores índices de sofrimento emocional apresentam, também, a percepção de um sentimento mais fraco de pertencimento à escola e, inversamente, alunas e alunos que apresentam a percepção de um maior sentimento de pertencimento à escola apresentam, também, menores índices de sofrimento emocional.

Para tanto, explicitaremos a seguir o percurso metodológico utilizado a fim de responder ao nosso problema e provar nossa hipótese inicial. Serão descritos o processo de revisão bibliográfica, o detalhamento da pesquisa: objetivos, o instrumento de coleta de dados e a forma de análise dos dados coletados.

4.1 A revisão bibliográfica

Sabidamente, nenhuma pesquisa parte da estaca zero. Nesse sentido, realizamos buscas bibliográficas por pesquisas semelhantes ou complementares ao tema do sentimento de pertencimento e sua relação com o sofrimento emocional, objetivando, como dito por Lakatos e Marconi (1992), “[...] a não-duplicação de esforços, a não ‘descoberta’ de ideias já expressas, a não-inclusão de ‘lugares-comuns’ no trabalho” (p. 110). Além disso, reconhecer a importância das contribuições já realizadas no campo da pesquisa, pois tanto a confirmação de resultados obtidos anteriormente quanto a enumeração das discordâncias são procedimentos válidos (Lakatos; Marconi, 1992). Assim, os achados nesse processo de revisão foram utilizados para

a construção das duas seções teóricas (seções dois e três) e, posteriormente, para a discussão e análise dos dados coletados.

Seguindo esse pressuposto, a presente investigação objetivou: 1) verificar estudos e pesquisas já existentes em relação ao sentimento de pertencimento escolar, o sofrimento emocional e adolescentes; 2) apurar a existência de teorias acerca da compreensão desses fenômenos, bem como as lacunas existentes nessa compreensão; 3) delinear possibilidades de discussão acerca das teorias já existentes e as nossas; 4) fundamentar as seções teóricas deste estudo; 5) nortear teoricamente as discussões acerca dos dados coletados em nossa investigação.

É sabido que muitas são as fontes de dados existentes como, por exemplo, documentos oficiais, repertórios, boletins, catálogos bibliográficos, enciclopédias, legislações, trabalhos publicados em eventos, literatura cinzenta etc. Estados da arte têm nos mostrado como essa articulação de diversas fontes é possível. Contudo, devido ao tempo e ao foco de nosso estudo, delimitamos para essa revisão bibliográfica apenas artigos científicos indexados nas principais bases de dados, dissertações e teses presentes em repositórios reconhecidos, buscando compreender o estado da ciência na área e da formação acadêmica nacional e internacionalmente (Mena-Chalco; Rocha, 2014).

Baseamos nossa revisão de literatura nos temas definidos no plano inicial de revisão bibliográfica e na área de estudos em que os trabalhos se situam. Assim, foi possível definir alguns descritores a fim de angariar as buscas nas bases de dados, foram eles: 1) pertencimento; 2) sofrimento emocional; 3) adolescentes; 4) escola. A seguir é possível visualizar as possibilidades de termos correlatos e intenções de buscas para cada descritor utilizado.

Figura 10 – Planejamento preliminar de buscas para revisão de literatura



Fonte: Elaborada pela autora.

A seguir faremos a descrição das buscas realizadas em cada uma das bases selecionadas, foram elas: Portal de Periódicos CAPES e Portal Athena, por reunirem um acervo de artigos, teses e dissertações indexados nas maiores bases de dados, não necessitando consultar cada uma separadamente. Selecionamos alguns filtros para essas buscas em produções nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola, acerca dos fenômenos de nossa pesquisa.

Quadro 2 – Principais descritores nos três idiomas pesquisados

Português	Inglês	Espanhol
Pertencimento	Belonging	Pertenencia
Sentimento de pertencimento	Sense of belonging	Sentimiento de pertenencia
Senso de comunidade	Sense of community	Sentido de comunidad
Saúde mental	Mental health	Salud mental
Bem-estar	Well-being	Bienestar
Sofrimento emocional	Emotional distress	Angustia emocional
Adolescentes	Teenagers	Adolescentes
Adolescência	Adolescence	Adolescencia
Escola	School	Escuela

Fonte: Elaborado pela autora.

Tais descritores foram pensados a partir de pesquisas realizadas pelo GPEM, cujas evidências apontam relações entre tais assuntos, pelas pesquisadoras Deise Maciel de Queiroz e Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim, em suas respectivas teses de doutorado. Falaremos dessas relações mais adiante, na seção secundária “A pesquisa”.

O portal de periódicos da CAPES foi escolhido por reunir uma vasta gama de materiais científicos, pois se trata de um dos maiores acervos virtuais do país, disponibilizando produções científicas internacionais e de instituições de pesquisa no país.²¹ A busca foi realizada utilizando o VPN Unesp, responsável por garantir o acesso a conteúdos restritos, tais como *e-books* e periódicos *online*, entre os meses de abril e maio de 2023.

Inicialmente, fizemos um primeiro contato com as produções utilizando apenas o descritor *pertencimento*. Notamos que a pesquisa encontrou um rol muito vasto de produções que, em sua maioria, não se relacionam com o ambiente escolar diretamente, cerca de 3.000 resultados. Após o refinamento de filtros e a partir da leitura do título e resumo, vimos que nenhum deles estudava a associação entre o sentimento de pertencimento e o sofrimento emocional/saúde mental. Sua quase totalidade não se relacionava diretamente com o tema da nossa pesquisa, como, por exemplo: identidade e pertencimento em obras literárias e poéticas; pertencimento do corpo ao mundo; pertencimentos de grupos específicos a ambientes não-escolares; grupos de apoio à adoção e direito às origens; processos de legitimação social; pertencimento étnico-racial; pertencimento a comunidades cibernéticas, urbanas ou rurais; identidades clubísticas; pertencimento religioso; pertencimento ao turismo cultural; consumo como pertencimento etc. Todas essas questões são importantes, mas consideramos que em um trabalho científico é necessário filtrar o que está prioritariamente relacionado ao tema da pesquisa.

Temos por hipótese que isso aconteça devido à literatura pertinente ao tema do pertencimento ser ampla e diversificada, por ser um constructo emergente e dinâmico (Allen *et al.*, 2021). Tal literatura se distribui nas mais diversas áreas de conhecimento, sendo poucas delas na área da Educação Escolar, nosso foco de estudo, pois, segundo Allen *et al.* (2021), “a pesquisa de pertencimento ocorreu em várias disciplinas, mas foi principalmente isolada em domínios separados” (p. 95, tradução nossa).

²¹ Explicação disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>. Acesso em: 28 abr. 2023.

Cabe ressaltar que foram seguidos alguns critérios para elegibilidade das produções encontradas, portanto excluímos: 1) produções cujo foco de participantes não foram adolescentes; 2) pesquisas que não foram realizadas em ambiente escolar; 3) conceitos relacionados a outros níveis de ensino que não a Educação Básica; 4) estudos sobre pertencimento sem interface com a questão do bem-estar emocional e/ou sofrimento emocional.

Iniciamos a busca avançada utilizando o descritor *pertencimento and saúde mental*, em qualquer campo (título, autor/criador e/ou assunto). Não demarcamos filtros de data da publicação por considerar a contemporaneidade das pesquisas nessa área. Nossa pesquisa retornou 47 resultados, dentre artigos e dissertações. Porém, após uma análise dos títulos das publicações e das palavras-chave, vimos que nenhum deles se inseria na área da Educação Escolar, *locus* da nossa pesquisa.

Utilizando os descritores *pertencimento and saúde mental and escola* encontramos 6 resultados nas áreas da Educação e Saúde, dentre eles apenas um se relacionava ao problema de pesquisa.

Semelhantemente ao processo utilizado para buscar as produções a partir dos descritores em português, repetimos a busca, mas, dessa vez, com os termos em inglês. Encontramos mais resultados utilizando os descritores em inglês do que em português.

Em seguida, realizamos nossa busca no Portal Athena, um serviço da Rede de Bibliotecas da Unesp que permite uma busca integrada entre: acervo físico; bases de dados assinadas pela Universidade; conteúdo do Portal de Periódicos CAPES, repositório institucional e a Biblioteca Digital da Unesp²², também entre os meses de abril e maio de 2023. Ao utilizar os mesmos descritores no Portal Athena encontramos praticamente o mesmo cenário que vimos no Portal de Periódicos CAPES. Utilizando o descritor *pertencimento and saúde mental* encontramos 48 resultados dentre artigos e dissertações. Entretanto, nenhum deles no âmbito da Educação Escolar.

Ainda assim, apesar de nossos esforços para angariar pesquisas que relacionassem os dois grandes construtos de nossa pesquisa: sofrimento emocional e sentimento de pertencimento, não foram encontradas produções brasileiras que façam tal associação. As produções que buscam relacionar o sentimento de pertencimento com a promoção do bem-estar e saúde mental em adolescentes no ambiente escolar é quase inexistente. Justifica-se, assim, a relevância de nossa pesquisa a nível nacional, tendo em vista a necessidade de compreender

²² Explicação disponível em: <https://www.franca.unesp.br/#!/sobre2108/biblioteca/acervo/pesquisa-integrada/>. Acesso em: 30 jun. 2023.

tais fenômenos à luz das realidades existentes em alguns lugares do Brasil, em determinado contexto histórico, sociocultural e socioeconômico, pois, segundo Allen *et al.* (2021), “é essencial que qualquer exame da natureza e função dos motivadores do pertencimento reconheça essa diversidade e a inclua em qualquer conceituação desse constructo.” (p. 94, tradução nossa).

A fim de apoiar nossa revisão de literatura encontramos uma Dissertação de Mestrado intitulada: “Sentimento de pertença de adolescentes na interface com a saúde mental: uma revisão de escopo”²³, de autoria de Marina Speranza, defendida em 2021. Nela, a autora realiza uma revisão de escopo, isto é, um tipo de revisão de literatura que objetiva investigar e sintetizar o que já foi produzido sobre determinada área do conhecimento ou tema de pesquisa. Desse modo, considerando que o tema da presente investigação coincide com os descritores utilizados por Speranza (2021) em suas buscas, julgamos valer da utilização da revisão de escopo realizada pela autora para selecionar produções científicas que contribuam com o tema de pesquisa em questão.

Sendo assim, sintetizamos a seguir os critérios estabelecidos e as produções encontradas por Speranza (2021) com relação ao sentimento de pertencimento e sua relação com a saúde mental. Em sua pesquisa, a autora utilizou quatro bases de dados, sendo elas: *Web of Science*, *Scopus*, *SciELO* e Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), objetivando encontrar produções tanto no âmbito nacional quanto internacional. Realizou suas buscas a partir de descritores em português, inglês e espanhol, utilizando as possíveis variações linguísticas para cada termo de pesquisa, sem delimitar ano de publicação. Em suma, Speranza (2021) utilizou três grandes descritores em suas buscas: sentimento de pertença, saúde mental e adolescência, adequando os termos aos diferentes idiomas e a depender da base de dados de pesquisa. A autora valeu-se de critérios de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão, considerando 30 produções potencialmente relevantes ao tema da pesquisa.

Speranza (2021) utilizou em sua revisão de escopo as diretrizes do PRISMA (*Preferred reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), com base em Moher *et al.* (2009). A partir de sua revisão de literatura, a autora criou categorias de análise temática e, assim, pudemos extrair parte das referências para compor nosso estudo teórico. A seguir demonstraremos quais categorias de análise criadas por Speranza (2021) foram utilizadas por nós neste estudo.

²³ SPERANZA, Marina. Sentimento de pertença de adolescentes na interface com a saúde mental: uma revisão de escopo, 2021. 98f. **Dissertação** (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14158>. Acesso em: 18 maio 2023.

Tabela 1 – Categorias de análise de Speranza (2021)

Tema	Quantidade de estudos encontrados
A centralidade da escola na construção no sentimento de pertença de adolescentes	15
Sentimento de pertença e o sofrimento psíquico em adolescentes	5
Sentimento de pertença como fator de proteção da saúde mental de adolescentes	5
Outros fatores relacionados ao sentimento de pertença de adolescentes	3
Validação de escalas relacionadas ao sentimento de pertença de adolescentes	2

Fonte: Elaborada pela autora baseado em Speranza (2021).

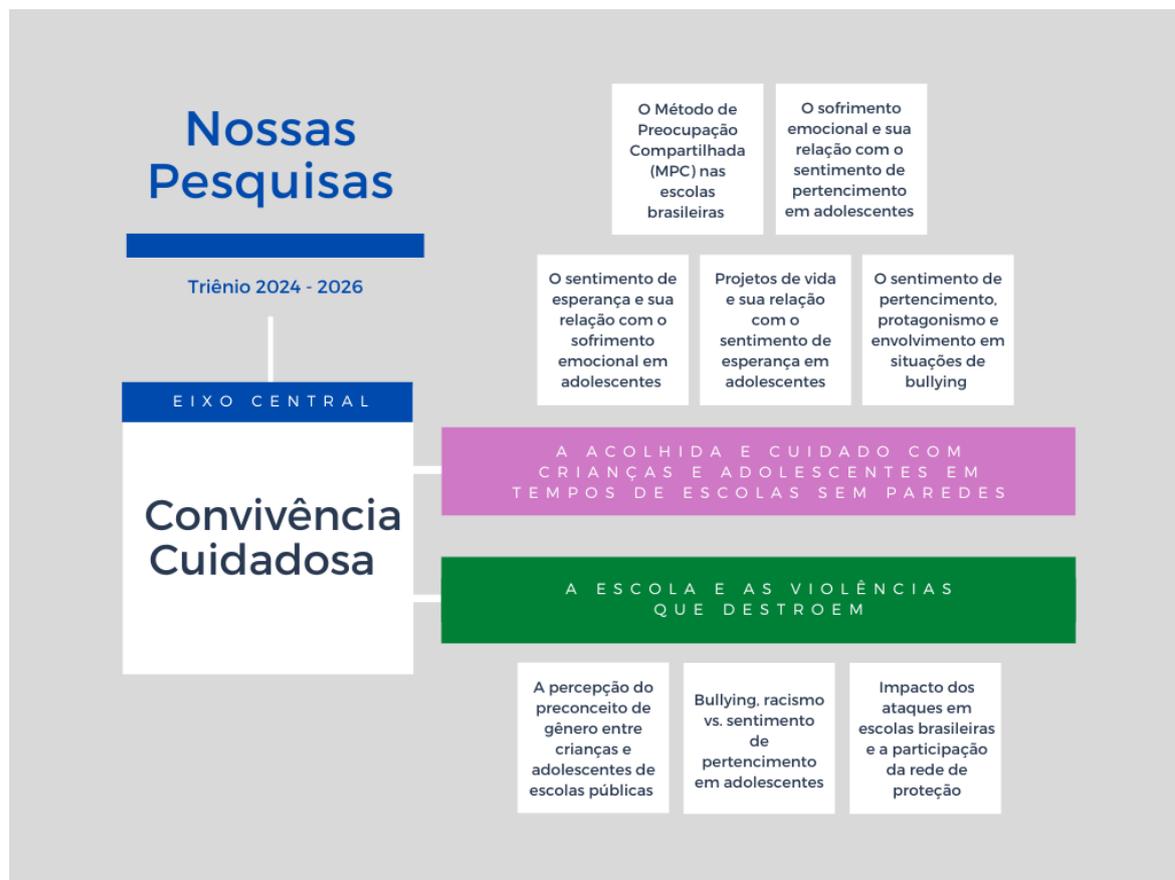
A pesquisadora explica que encontrou 30 (trinta) publicações referentes aos descritores utilizados, entre os anos 1993 e 2020 (Speranza, 2021). Interessantemente, a autora não encontrou em suas buscas nas bases de dados nenhuma publicação em português e apenas uma publicação em espanhol, ou seja, a maioria quase totalitária de sua revisão se concentrou em artigos publicados em língua inglesa.

4.2 A pesquisa

Sabemos o quanto uma pesquisa pode ser desafiadora e exigente emocionalmente. Assim como vimos sobre a importância do sentimento de pertencimento em nossa revisão de literatura, pertencer a um grupo de pesquisa proporciona um ambiente de apoio onde os membros podem compartilhar sucessos, frustrações e preocupações, o que pode ajudar a manter a motivação e o bem-estar emocional. Importante ressaltar a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e pela Prof.^a Dr.^a Telma Pileggi Vinha, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e a vinculação de nossa pesquisa a outras pesquisas das/dos demais membros do grupo. Nossas investigações do triênio 2024-2026, na UNESP/FCLAr²⁴, estão estruturadas a partir de um eixo central intitulado “Convivência cuidadosa”. Nossa pesquisa se encontra, mais especificamente, no eixo “A acolhida e o cuidado com crianças e adolescentes em tempos de escolas sem paredes”. A seguir, a Figura 11 apresenta o quadro com todas as pesquisas (inter)relacionadas no triênio.

²⁴ Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr), da UNESP.

Figura 11 – Quadro das pesquisas realizadas no triênio 2024-2026



Fonte: GEPEM (2024).

A presente investigação é descritiva, para especificar as características do grupo estudado, bem como os fenômenos em questão; exploratória, a fim de aprimorar ideias ou descobrir novas intuições, possibilitando a consideração dos vários aspectos relativos ao tema estudado à luz da realidade brasileira (Gil, 2002); de caráter correlacional, por ir além da mera descrição dos fenômenos, buscando descrever a força de relação entre dois construtos (Santrock, 2013): sofrimento emocional e pertencimento escolar. Objetivamos atender a essas questões por meio de uma abordagem de natureza quantitativa, haja vista a necessidade de observar, analisar e registrar os dados, correlacionando com os fatos ou fenômenos (Gil, 2002).

Para tanto, nossa amostra foi escolhida por conveniência (por serem escolas que mantêm parceria com o GEPEM para formações e em outras investigações que o grupo tem conduzido) e composta por 3.276 adolescentes do 7º ao 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de escolas públicas e particulares brasileiras dos Estados de São Paulo, Distrito Federal, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia. O instrumento utilizado foi um questionário disponibilizado *online*, por meio do *app* formulários da Google, contendo três seções que se referem

especificamente a nossos constructos²⁵ com 43 (quarenta e três) itens (apêndice C)²⁶. O primeiro conjunto de itens é composto por seis questões de perfil das/dos estudantes, ilustradas a seguir.

Quadro 3 – Itens sobre perfil

Item	Questão	Alternativas de resposta
1	Sua escola é...	<input type="radio"/> Pública Municipal
		<input type="radio"/> Pública Estadual
		<input type="radio"/> Particular
4	Quantos anos você tem?	<input type="radio"/> 12 anos
		<input type="radio"/> 13 anos
		<input type="radio"/> 14 anos
		<input type="radio"/> 15 anos
		<input type="radio"/> 16 anos
		<input type="radio"/> 17 anos ou mais
5	Em que ano você estuda?	<input type="radio"/> 7º ano
		<input type="radio"/> 8º ano
		<input type="radio"/> 9º ano
6	Qual é a sua cor/raça?	<input type="radio"/> Branca
		<input type="radio"/> Preta

²⁵ O instrumento completo é composto por 81 (oitenta e uma) perguntas.

²⁶ Como dissemos de antemão, realizamos pesquisas coletivamente, desse modo, o questionário utilizado por nós para investigar a frequência de sofrimento emocional e a percepção sobre o sentimento de pertencimento, também foi utilizado por Bomfim (2025), para investigar a relação do sentimento de pertencimento e o envolvimento em situações de *bullying* e, por Queiroz (2025), para investigar a relação do sofrimento emocional com o sentimento de esperança, por isso existiam outras seções no questionário. No apêndice C apresentamos o questionário em sua versão completa e disponibilizada *online*, com as 81 (oitenta e uma) questões, para ciência.

		<input type="radio"/> Parda
		<input type="radio"/> Amarela (oriental)
		<input type="radio"/> Indígena
		<input type="radio"/> Prefiro não responder
		<input type="radio"/> Não sei responder
7	Assinale a sua condição	<input type="radio"/> Não tenho deficiência <input type="radio"/> Tenho alguma deficiência (auditiva, surdez, física, visual, cegueira, intelectual, TEA - Transtorno do Espectro Autista, AH/SD - Altas Habilidades / Superdotação, Síndrome de Down e TDA/TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade)
		<input type="radio"/> Prefiro não responder
		<input type="radio"/> Não sei responder
8	Qual o seu gênero?	<input type="radio"/> Mulher
		<input type="radio"/> Mulher trans
		<input type="radio"/> Homem
		<input type="radio"/> Homem trans
		<input type="radio"/> Não-binário
		<input type="radio"/> Outro (qual?)
		<input type="radio"/> Prefiro não responder

Fonte: A autora.

Em seguida, o segundo conjunto de itens contém 17 (dezessete) questões que objetivam mensurar a percepção de adolescentes sobre seu sentimento de pertencimento à escola; nele, as alunas e alunos foram convidadas/os a classificar cada item em uma escala do tipo *Likert* com

cinco pontos de resposta, variando de 0 (zero) = não é verdade, até 5 (cinco) = totalmente verdadeiro. Utilizamos a *Psychological Sense of School Membership Scale* (PSSMS), desenvolvida e validada por Goodenow (1993) para medir o senso psicológico de pertencimento à escola entre estudantes. Esse instrumento é utilizado para avaliar o quão conectadas/conectados estudantes se sentem com a escola em termos de afiliação, identificação e investimento emocional. Os itens da escala são projetados para avaliar diferentes aspectos do senso de pertencimento à escola, como a sensação de ser aceita/aceito pelos colegas, a percepção de apoio de docentes e da gestão/administração escolar, além da importância da escola na vida da/do estudante. Além disso, é possível inferir qualitativamente que existem itens sobre sentir-se pertencente à escola (itens 21, 22, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 37 e 38) e outros sobre não se sentir pertencente – itens invertidos²⁷ (23, 26, 29, 32 e 36). Os itens estão dispostos no Quadro a seguir. As únicas adaptações feitas para o nosso questionário foram quanto à linguagem, considerando a necessidade de tradução para a Língua Portuguesa e uso da linguagem inclusiva.

Quadro 4 – Itens sobre pertencimento escolar

Item	Questão	Alternativas de resposta
21	Sinto-me parte desta escola.	Não é verdade ○○○○○ Totalmente verdadeiro
22	As pessoas desta escola percebem quando sou boa/bom em alguma coisa.	Não é verdade ○○○○○ Totalmente verdadeiro
23	É difícil que pessoas como eu sejam aceitas nesta escola.	Não é verdade ○○○○○ Totalmente verdadeiro
24	As outras alunas/alunos desta escola levam a sério as minhas opiniões.	Não é verdade ○○○○○ Totalmente verdadeiro
25	A maioria das/dos professoras/professores desta escola estão interessados em mim.	Não é verdade ○○○○○ Totalmente verdadeiro
26	Às vezes sinto que não pertencço a esta escola.	Não é verdade ○○○○○ Totalmente verdadeiro
27	Há pelo menos uma professora/professor ou	Não é verdade ○○○○○ Totalmente

²⁷ Itens invertidos em um questionário de pesquisa são questões formuladas de maneira que as respostas positivas sejam atribuídas a um valor negativo ou desfavorável, enquanto as respostas negativas sejam atribuídas a um valor positivo ou favorável. Esse tipo de formulação é usado para controlar a tendência de resposta dos participantes e detectar possíveis vieses de resposta, como a tendência de responder sempre “sim” ou “concordo” sem realmente considerar o conteúdo da pergunta. A inclusão de itens invertidos ajuda a garantir que os participantes estejam lendo e respondendo às perguntas cuidadosamente, em vez de simplesmente escolher uma resposta padrão. Isso aumenta a validade do questionário, tornando as respostas mais confiáveis e representativas das opiniões e atitudes dos participantes (Groves *et al.*, 2009).

	outra/outro adulta/adulto nesta escola com quem posso conversar se tiver algum problema.	verdadeiro
28	As pessoas desta escola são amigáveis comigo.	Não é verdade ○○○○○ Totalmente verdadeiro
29	As professoras/professores aqui não estão interessados em pessoas como eu.	Não é verdade ○○○○○ Totalmente verdadeiro
30	Participo de muitas atividades nesta escola.	Não é verdade ○○○○○ Totalmente verdadeiro
31	Sou tratada/tratado com tanto respeito quanto as/os outras/outros estudantes nesta escola.	Não é verdade ○○○○○ Totalmente verdadeiro
32	Sinto-me muito diferente da maioria das/dos outras/outros estudantes desta escola.	Não é verdade ○○○○○ Totalmente verdadeiro
33	Posso realmente ser eu mesma/mesmo nesta escola.	Não é verdade ○○○○○ Totalmente verdadeiro
34	As professoras/professores desta escola me respeitam.	Não é verdade ○○○○○ Totalmente verdadeiro
35	As pessoas desta escola sabem que posso fazer um bom trabalho.	Não é verdade ○○○○○ Totalmente verdadeiro
36	Eu gostaria de estar em uma escola diferente.	Não é verdade ○○○○○ Totalmente verdadeiro
37	Sinto orgulho de pertencer a esta escola.	Não é verdade ○○○○○ Totalmente verdadeiro
38	Outras/outros estudantes desta escola gostam de mim do jeito que sou.	Não é verdade ○○○○○ Totalmente verdadeiro

Fonte: A autora.

E, por fim, o terceiro conjunto contou com 20 (vinte) questões que buscam verificar a frequência de sofrimento emocional em adolescentes, por meio da escolha de uma alternativa que indica o quanto determinada situação aconteceu: nunca, poucas vezes, muitas vezes ou sempre. Solicitamos que as/os respondentes indicassem a frequência dessas situações e/ou sentimentos considerando os últimos três meses. O questionário para mensurar a frequência de sofrimento emocional por adolescentes foi construída e validada por membros do GPEM²⁸, os dados provenientes dessa validação foram sistematizados e publicados por Tognetta, Cuadra-Martínez, Souza e Fioranelli Neto (2022) e por Tognetta, Cuadra-Martínez, Queiroz e Bomfim

²⁸ Luciene Regina Paulino Tognetta (coordenadora), Raul Alves de Souza, Darlene Ferraz Knoener, Sanderli Ap. Bicudo Bomfim, Deise Maciel de Queiroz, Talita Bueno Salati Lahr, Natália Cristina Pupin Santos, Fernanda Issa de Barros, Lidia Morcelli Duarte, Larissa Di Genova Boni e Vitória Hellen Holanda Oliveira.

(2022)²⁹. A única adaptação desse bloco, se comparado ao questionário original, foi realizada no item 58 (cinquenta e oito), por ser uma questão voltada à pandemia da COVID-19. Desse modo, adaptamos para manter o sentido original e ainda assim se manter válida, mesmo após a pandemia ter sido superada.

Quadro 5 – Itens sobre sofrimento emocional

Item	Questão	Alternativas de resposta
39	Tenho chorado com facilidade nas mais diversas situações.	<input type="radio"/> Nunca
		<input type="radio"/> Poucas vezes
		<input type="radio"/> Muitas vezes
		<input type="radio"/> Sempre
40	Eu me sinto solitária/solitário.	<input type="radio"/> Nunca
		<input type="radio"/> Poucas vezes
		<input type="radio"/> Muitas vezes
		<input type="radio"/> Sempre
41	Sinto que tenho mudado o tempo todo, às vezes me sinto bem e de repente fico mal (ataque de raiva, crise nervosa, tristeza, incerteza, insegurança etc.).	<input type="radio"/> Nunca
		<input type="radio"/> Poucas vezes
		<input type="radio"/> Muitas vezes
		<input type="radio"/> Sempre
42	Eu me sinto excluída/excluído de grupos de amigas/amigos, tanto nas aulas, quanto nas redes sociais (tais como: WhatsApp, Instagram etc.).	<input type="radio"/> Nunca
		<input type="radio"/> Poucas vezes
		<input type="radio"/> Muitas vezes

²⁹ Essas e outras pesquisas provenientes de investigações realizadas no quadriênio 2019-2023 pelo GEPEN estão disponíveis no Dossiê “A temática da convivência ética em contextos escolares”. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3>. Acesso em: 27 fev. 2024.

		<input type="radio"/> Sempre
43	Tenho me cortado ou machucado para aliviar pensamentos e sentimentos que me perturbam.	<input type="radio"/> Nunca
		<input type="radio"/> Poucas vezes
		<input type="radio"/> Muitas vezes
		<input type="radio"/> Sempre
44	Tenho pensamentos suicidas que não consigo controlar.	<input type="radio"/> Nunca
		<input type="radio"/> Poucas vezes
		<input type="radio"/> Muitas vezes
		<input type="radio"/> Sempre
45	Sinto que se eu morresse ninguém sentiria minha falta.	<input type="radio"/> Nunca
		<input type="radio"/> Poucas vezes
		<input type="radio"/> Muitas vezes
		<input type="radio"/> Sempre
46	Presencio situações de violência física e verbal em minha casa.	<input type="radio"/> Nunca
		<input type="radio"/> Poucas vezes
		<input type="radio"/> Muitas vezes
		<input type="radio"/> Sempre
47	Ouço das pessoas que não sou boa/bom para nada.	<input type="radio"/> Nunca
		<input type="radio"/> Poucas vezes
		<input type="radio"/> Muitas vezes
		<input type="radio"/> Sempre

48	Pessoas que moram comigo me agridem verbalmente.	<input type="radio"/> Nunca
		<input type="radio"/> Poucas vezes
		<input type="radio"/> Muitas vezes
		<input type="radio"/> Sempre
49	Pessoas que moram comigo me agridem fisicamente.	<input type="radio"/> Nunca
		<input type="radio"/> Poucas vezes
		<input type="radio"/> Muitas vezes
		<input type="radio"/> Sempre
50	Não tenho conseguido dormir, porque meus pensamentos me perturbam.	<input type="radio"/> Nunca
		<input type="radio"/> Poucas vezes
		<input type="radio"/> Muitas vezes
		<input type="radio"/> Sempre
51	Converso com minhas/meus amigas/amigos sobre como me sinto.	<input type="radio"/> Nunca
		<input type="radio"/> Poucas vezes
		<input type="radio"/> Muitas vezes
		<input type="radio"/> Sempre
52	Converso com minha família e/ou responsável sobre como me sinto.	<input type="radio"/> Nunca
		<input type="radio"/> Poucas vezes
		<input type="radio"/> Muitas vezes
		<input type="radio"/> Sempre
53	Quando falo como estou me sentindo, as	<input type="radio"/> Nunca

	<p>peessoas me menosprezam e diminuem meus sentimentos.</p>	<input type="radio"/> Poucas vezes
		<input type="radio"/> Muitas vezes
		<input type="radio"/> Sempre
54	<p>Meus pensamentos ruins aumentaram.</p>	<input type="radio"/> Nunca
		<input type="radio"/> Poucas vezes
		<input type="radio"/> Muitas vezes
		<input type="radio"/> Sempre
55	<p>Tenho me sentido isolado das minhas amigas/amigos.</p>	<input type="radio"/> Nunca
		<input type="radio"/> Poucas vezes
		<input type="radio"/> Muitas vezes
		<input type="radio"/> Sempre
56	<p>Tenho passado tanto tempo em frente às telas que esqueço de fazer outras atividades (tomar banho, fazer tarefas, me alimentar etc.).</p>	<input type="radio"/> Nunca
		<input type="radio"/> Poucas vezes
		<input type="radio"/> Muitas vezes
		<input type="radio"/> Sempre
57	<p>Tenho me sentido muito ansiosa/ansioso.</p>	<input type="radio"/> Nunca
		<input type="radio"/> Poucas vezes
		<input type="radio"/> Muitas vezes
		<input type="radio"/> Sempre
58	<p>Tenho sentido muito medo de perder pessoas queridas, o que me faz sofrer muito.</p>	<input type="radio"/> Nunca
		<input type="radio"/> Poucas vezes

		<input type="radio"/> Muitas vezes
		<input type="radio"/> Sempre

Fonte: A autora.

A coleta de dados aconteceu entre os meses de fevereiro e maio de 2024, com a devida aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FCLAr), sob número CAAE 68268823.1.0000.5400 (anexo A), respeitando procedimentos que correspondem aos critérios de ética em pesquisas com seres humanos. Enviamos uma carta elaborada por nós à equipe gestora das escolas que demonstraram interesse em participar da nossa pesquisa contendo informações relevantes e os detalhes aplicação; para auxiliar ainda mais equipe gestora e docentes, gravamos um vídeo convite explicando os objetivos da pesquisa e o quanto a escola poderia colaborar com a pesquisa em nosso país.

Após a explicitação dos objetivos da pesquisa e a concordância com a aplicação do questionário por alguém da equipe gestora, orientamos as escolas por *e-mail* e mensagem de texto, a encaminharem às/aos responsáveis pelas/pelos estudantes o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (apêndice A), onde constam a justificativa da pesquisa, os objetivos e o tratamento dos dados segundo a Lei de Proteção Geral de Dados (LPGD)³⁰, e somente as alunas e alunos que tiveram autorização de seus responsáveis responderam a nossa pesquisa. Todas/todos os responsáveis legais pelas/pelos estudantes receberam, no *e-mail* indicado no momento do preenchimento do TCLE, uma cópia do termo preenchido, onde constam os endereços de *e-mail* das pesquisadoras, o que possibilitaria que entrassem em contato para o esclarecimento de dúvidas sobre o projeto e de suas participações a qualquer momento.

No momento da participação receberam ainda o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (apêndice B) para, assim como seus responsáveis, concordar ou não com sua participação em nossa pesquisa, após ter lido, em uma linguagem acessível e adequada à faixa etária, a justificativa e os objetivos da pesquisa, podendo desistir a qualquer momento durante a aplicação do questionário sem nenhum prejuízo para a pesquisa ou para a/o participante.

³⁰ A Lei n.º 13.709/2018, intitulada Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), é uma legislação brasileira inspirada no Regulamento Geral de Proteção de Dados (GDPR) da União Europeia. Em resumo, a LGPD tem como objetivo principal proteger a privacidade e os direitos das pessoas em relação ao tratamento de seus dados pessoais, promovendo uma cultura de respeito à privacidade e garantindo a segurança jurídica e a confiança nas relações comerciais e sociais.

4.2.1 Os objetivos da pesquisa

A fim de responder ao nosso problema de pesquisa e confirmar (ou não) nossa hipótese inicial, traçamos os seguintes objetivos primários:

1. Investigar a frequência de sofrimento emocional autopercebida por adolescentes.
2. Investigar o sentimento de pertencimento escolar autopercebido por adolescentes.
3. Verificar se existe uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e a frequência do sofrimento emocional entre adolescentes.

Além dos objetivos primários, também investigamos alguns objetivos secundários, tendo em vista a necessária relação com o perfil das/dos respondentes para se obter uma análise inclusiva, contemplando certos aspectos sociais, como gênero e raça. São eles:

4. Verificar se existe diferença entre a frequência de sofrimento emocional e o sentimento de pertencimento escolar autopercebidos por adolescentes que autodeclaram diferentes cores/raça.
5. Verificar se existe diferença entre a frequência de sofrimento emocional e o sentimento de pertencimento escolar autopercebidos por adolescentes de diferentes gêneros.

4.3 A análise dos dados

4.3.1 A busca por evidências de validação dos instrumentos de investigação; quanto ao instrumento de pertencimento escolar

Para buscar as evidências de validação optou-se pela Análise Fatorial Exploratória (AFE), pois ela “fornece as ferramentas para analisar a estrutura das inter-relações (correlações) em um grande número de variáveis, definindo conjuntos de variáveis que são fortemente inter-relacionadas”, objetivando “buscar e definir os construtos fundamentais ou dimensões assumidas como essenciais às variáveis originais” (Pereira *et al.*, 2019, p. 4).

Para examinar a estrutura do instrumento de pertencimento, a análise fatorial foi conduzida, considerando uma matriz de correlação policórica (Tabela 2) (recomendada quando as distribuições univariadas de itens ordinais são assimétricas ou com excesso de curtose) e extração de mínimos quadrados não ponderados (ULS), que é um método robusto, eficiente, confiável e fácil e rápido de ser calculado, além de não requerer normalidade multivariada dos dados (Fabrigar; Wegener; MacCallum; Strahan, 1999).

Tabela 2 – Matriz de correlação policórica

Item	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	Q37
Q22	0,526																
Q23	-0,317	-0,267															
Q24	0,413	0,444	-0,221														
Q25	0,305	0,324	-0,061	0,337													
Q26	-0,682	-0,425	0,399	-0,326	-0,219												
Q27	0,299	0,247	-0,062	0,196	0,321	-0,221											
Q28	0,514	0,454	-0,358	0,424	0,237	-0,456	0,184										
Q29	-0,231	-0,201	0,219	-0,164	-0,307	0,27	-0,237	-0,189									
Q30	0,373	0,379	-0,145	0,256	0,28	-0,312	0,266	0,305	-0,134								
Q31	0,46	0,405	-0,329	0,453	0,249	-0,388	0,225	0,531	-0,224	0,268							
Q32	-0,401	-0,26	0,452	-0,262	-0,093	0,51	-0,073	-0,36	0,235	-0,154	-0,354						
Q33	0,541	0,445	-0,311	0,412	0,253	-0,535	0,287	0,503	-0,206	0,335	0,455	-0,376					
Q34	0,312	0,263	-0,129	0,229	0,39	-0,258	0,381	0,285	-0,359	0,218	0,348	-0,129	0,33				
Q35	0,467	0,559	-0,233	0,437	0,382	-0,398	0,306	0,426	-0,3	0,372	0,440	-0,277	0,482	0,418			
Q36	-0,535	-0,32	0,229	-0,2	-0,186	0,577	-0,22	-0,364	0,242	-0,266	-0,302	0,337	-0,403	-0,297	-0,328		
Q37	0,623	0,426	-0,233	0,317	0,329	-0,519	0,362	0,415	-0,278	0,374	0,396	-0,301	0,484	0,433	0,455	-0,664	
Q38	0,519	0,483	-0,36	0,463	0,274	-0,498	0,208	0,585	-0,222	0,331	0,517	-0,387	0,619	0,278	0,501	-0,347	0,476

Fonte: Elaborada pela autora.

A adequação da análise fatorial foi testada pelos métodos de KMO e pelo teste de esfericidade de Bartlett. Já o número de dimensões foi selecionado a partir dos métodos de análise paralela e baseado no número de fatores com autovalores acima de 1. A análise paralela foi performada e indicou a existência de apenas um fator. No entanto, a análise do autovalor indica a existência de 4 (quatro) fatores (autovalor > 1). Com isso, analisaremos de duas formas, considerando a existência de um fator único (total), e depois considerando 4 (quatro) fatores, como mostram as tabelas a seguir.

Tabela 3 – Cargas fatoriais e comunalidade considerando um fator único

Item	Domínio 1	Comunalidade
Q21	0,776	0,603
Q22	0,651	0,424
Q23	-0,433	0,187
Q24	0,559	0,312
Q25	0,436	0,190
Q26	-0,715	0,512
Q27	0,394	0,155
Q28	0,674	0,454
Q29	-0,38	0,144
Q30	0,474	0,225

Q31	0,639	0,408
Q32	-0,499	0,249
Q33	0,715	0,512
Q34	0,486	0,237
Q35	0,678	0,460
Q36	-0,593	0,351
Q37	0,717	0,514
Q38	0,727	0,528

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 4 – Cargas fatoriais e comunalidade considerando quatro fatores

Item	Domínio 1	Domínio 2	Domínio 3	Domínio 4	Comunalidade
Q21	0,386	-0,031	0,528	-0,043	0,279
Q22	0,647	0,086	0,101	0,016	0,419
Q23	-0,201	0,525	0,002	-0,054	0,276
Q24	0,697	0,008	-0,125	0,046	0,486
Q25	0,282	0,163	-0,009	0,446	0,199
Q26	-0,180	0,287	-0,550	0,027	0,303
Q27	0,114	0,170	0,180	0,376	0,141
Q28	0,621	-0,152	0,069	-0,036	0,386
Q29	0,100	0,267	-0,025	-0,589	0,347
Q30	0,380	0,167	0,205	0,047	0,144
Q31	0,569	-0,167	-0,035	0,119	0,324
Q32	-0,140	0,568	-0,146	-0,034	0,323
Q33	0,535	-0,086	0,214	0,010	0,286
Q34	0,079	0,035	0,113	0,593	0,352
Q35	0,571	0,059	0,037	0,253	0,326
Q36	0,116	0,060	-0,827	-0,030	0,684
Q37	0,115	0,104	0,709	0,153	0,503
Q38	0,700	-0,135	0,055	-0,034	0,490

Fonte: Elaborada pela autora.

A confiabilidade interna foi examinada por meio dos alfas de Cronbach e por meio de correlações item-escala corrigidas (r_{i-s}), indicando bons valores do coeficiente alfa (sendo os fatores 1 e 3 com alfas mais confiáveis, pois mais próximos a 1):

Tabela 5 – Consistência interna (após inversão dos itens Q23, Q26, Q29, Q32 e Q36)

Escalas	Itens	α
Fator 1	8	0,834
Fator 2	2	0,540
Fator 3	4	0,804
Fator 4	4	0,567

Fonte: Elaborada pela autora.

Esse valor indica que as perguntas da escala estão consistentemente correlacionadas entre si. O *software* Factor versão 12.04.05 foi utilizado para as análises.

Os escores de cada fator foram calculados da mesma forma, considerando a seguinte composição:

Quadro 6 – Composição dos fatores

Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4
Q22	Q23	Q21	Q25
Q24	Q32	Q26	Q27
Q28		Q36	Q29
Q30		Q37	Q34
Q31			
Q33			
Q35			
Q38			

Fonte: Elaborada pela autora.

No Quadro a seguir podemos observar o conteúdo dos itens separados em seus fatores:

Quadro 7 – Itens de cada composição de fatores

Fator 1	22) As pessoas desta escola percebem quando sou boa/bom em alguma coisa.
	24) As outras alunas/alunos desta escola levam a sério as minhas opiniões.
	28) As pessoas desta escola são amigáveis comigo.
	30) Participo de muitas atividades nesta escola.
	31) Sou tratada/tratado com tanto respeito quanto as/os outras/outros estudantes nesta escola.
	33) Posso realmente ser eu mesma/mesmo nesta escola.
	35) As pessoas desta escola sabem que posso fazer um bom trabalho.
Fator 2	38) Outras/outros estudantes desta escola gostam de mim do jeito que sou.
	23) É difícil que pessoas como eu sejam aceitas nesta escola.
Fator 3	32) Sinto-me muito diferente da maioria das/dos outras/outros estudantes desta escola.
	21) Sinto-me parte desta escola.
	26) Às vezes sinto que não pertencço a esta escola.
	36) Eu gostaria de estar em uma escola diferente.
Fator 4	37) Sinto orgulho de pertencer a esta escola.
	25) A maioria das/dos professoras/professores desta escola estão interessados em mim.
	27) Há pelo menos uma professora/professor ou outra/outro adulta/adulto nesta escola com quem posso conversar se tiver algum problema.
	29) As professoras/professores aqui não estão interessados em pessoas como eu.
	34) As professoras/professores desta escola me respeitam.

Fonte: Elaborada pela autora.

Portanto, considerados os 4 (quatro) fatores distintos a partir da AFE, foram nomeados pelas pesquisadoras conforme suas características. O Quadro a seguir apresenta os fatores/dimensões³¹ e a denominação de cada um.

Quadro 8 – Denominação dos fatores/dimensões

Fator/Dimensão 1	Percepção do outro sobre mim
Fator/Dimensão 2	Autopercepção
Fator/Dimensão 3	Sentimento de vinculação
Fator/Dimensão 4	Apoio docente

Fonte: Elaborado pela autora.

Feitos esses procedimentos para examinar a estrutura do instrumento de pertencimento escolar, demos início à Análise Fatorial Exploratória (AFE). O primeiro passo foi considerar as respostas de cada item como uma escala *Likert*³² de 5 pontos. O processo se inicia com o cálculo do escore bruto (EB) do instrumento. Esse EB é obtido pela soma das pontuações dos itens (q) de acordo com a tabela abaixo e dividido pelo número de itens que compõe o instrumento.

Tabela 6 – Pontuações das questões do instrumento de pertencimento escolar

Item	Totalmente falso	Falso	Indiferente	Verdadeiro	Totalmente verdadeiro
21) Sinto-me parte desta escola.	1	2	3	4	5
22) As pessoas desta escola percebem quando sou boa/bom em alguma coisa.	1	2	3	4	5
23) É difícil que pessoas como eu sejam aceitas nesta escola.	5	4	3	2	1
24) As outras alunas/alunos desta escola levam a sério as minhas opiniões.	1	2	3	4	5
25) A maioria das/dos professoras/professores desta escola estão interessados em	1	2	3	4	5

³¹ Optamos pelo uso do termo “dimensões” para descrever os fatores identificados na Análise Fatorial Exploratória (AFE) em virtude de sua adequação ao contexto teórico deste estudo, no qual os fatores representam aspectos multidimensionais do construto investigado (Murtagh, Heck, 2012). Assim, a partir deste momento, utilizaremos a expressão “fator/dimensão”.

³² Uma escala *Likert* é um tipo de escala psicométrica amplamente utilizada para medir atitudes, opiniões, comportamentos e outras variáveis psicológicas ou sociais. Ela foi desenvolvida por Rensis Likert na década de 1930 e se tornou uma ferramenta fundamental em pesquisas nas áreas de psicologia, ciências sociais, educação e saúde (Likert, 1932).

mim.					
26) Às vezes sinto que não pertencço a esta escola.	5	4	3	2	1
27) Há pelo menos uma professora/professor ou outra/outro adulta/adulto nesta escola com quem posso conversar se tiver algum problema.	1	2	3	4	5
28) As pessoas desta escola são amigáveis comigo.	1	2	3	4	5
29) As professoras/professores aqui não estão interessados em pessoas como eu.	5	4	3	2	1
30) Participo de muitas atividades nesta escola.	1	2	3	4	5
31) Sou tratada/tratado com tanto respeito quanto as/os outras/outros estudantes nesta escola.	1	2	3	4	5
32) Sinto-me muito diferente da maioria das/dos outras/outros estudantes desta escola.	5	4	3	2	1
33) Posso realmente ser eu mesma/mesmo nesta escola.	1	2	3	4	5
34) As professoras/professores desta escola me respeitam.	1	2	3	4	5
35) As pessoas desta escola sabem que posso fazer um bom trabalho.	1	2	3	4	5
36) Eu gostaria de estar em uma escola diferente.	5	4	3	2	1
37) Sinto orgulho de pertencer a esta escola.	1	2	3	4	5
38) Outras/outros estudantes desta escola gostam de mim do jeito que sou.	1	2	3	4	5

Fonte: Elaborada pela autora.

Os demais indícios de validação da escala de Pertencimento Escolar para a amostra brasileira serão apresentados na Tese de Doutorado da aluna Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim³³.

³³ Em andamento.

4.3.2 Quanto ao instrumento de sofrimento emocional

O processo de busca por evidências de validação do instrumento de sofrimento emocional foi descrito em Tognetta, Cuadra-Martínez, Souza e Fioranelli Neto (2022) e Tognetta, Cuadra-Martínez, Queiroz e Bomfim (2022).

O instrumento conta com 20 itens que podem gerar uma pontuação entre 20 e 80 pontos, de forma que quanto maior a pontuação, maior o sofrimento emocional. Considerando as respostas de cada item como uma escala *Likert* de 4 pontos, o processo se inicia com o cálculo do escore bruto (EB) do instrumento. Esse EB é obtido pela soma das pontuações dos itens (q) de acordo com a tabela abaixo e dividido pelo número de itens que compõem o instrumento.

Tabela 7 – Pontuações das questões do instrumento de sofrimento emocional

Assinale a alternativa que melhor descreve o que você sente ou faz.	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
39) Tenho chorado com facilidade nas mais diversas situações.	1	2	3	4
40) Eu me sinto solitária/solitário.	1	2	3	4
41) Sinto que tenho mudado o tempo todo, às vezes me sinto bem e de repente fico mal (ataque de raiva, crise nervosa, tristeza, incerteza, insegurança etc.).	1	2	3	4
42) Eu me sinto excluída/excluído de grupos de amigas/amigos, tanto nas aulas remotas, quanto nas redes sociais (tais como: WhatsApp, Instagram etc.).	1	2	3	4
43) Tenho me cortado ou machucado para aliviar pensamentos e sentimentos que me perturbam.	1	2	3	4
44) Tenho pensamentos suicidas que não consigo controlar.	1	2	3	4
45) Sinto que se eu morresse ninguém sentiria minha falta.	1	2	3	4
46) Presencio situações de violência física e verbal em minha casa.	1	2	3	4
47) Ouço das pessoas que não sou boa/bom para nada.	1	2	3	4
48) Pessoas que moram comigo me agriem verbalmente.	1	2	3	4
49) Pessoas que moram comigo me agriem fisicamente.	1	2	3	4
50) Não tenho conseguido dormir porque meus pensamentos me perturbam.	1	2	3	4

51) Converso com minhas/meus amigas/amigos sobre como me sinto.	4	3	2	1
52) Converso com minha família e/ou responsável sobre como me sinto.	4	3	2	1
53) Quando falo como estou me sentindo, as pessoas me menosprezam e diminuem meus sentimentos.	1	2	3	4
54) Meus pensamentos ruins aumentaram.	1	2	3	4
55) Tenho me sentido isolado das minhas amigas/amigos.	1	2	3	4
56) Tenho passado tanto tempo em frente às telas que esqueço de fazer outras atividades (tomar banho, fazer tarefas, me alimentar etc.).	1	2	3	4
57) Tenho me sentido muito ansiosa/ansioso.	1	2	3	4
58) Tenho sentido muito medo de perder pessoas queridas, o que me faz sofrer muito.	1	2	3	4

Fonte: Elaborada pela autora.

Como dito anteriormente, nosso grupo de pesquisa realiza variados estudos em diferentes eixos, desse modo, objetivamos que esses estudos possam ser comparados. Para tanto, temos utilizado a mesma estrutura de cálculo de escores para cada escala construída nos diferentes conceitos estudados. Esse cálculo é feito utilizando-se a seguinte fórmula:

$$EB = \frac{q1 + q2 + \dots + qn}{n}$$

Com base no cálculo do EB, foi feita a transformação linear que seguiu os passos:

$$Escore_{de\ cada\ domínio} = [(EB - 1)/3] \times 100$$

Portanto, todos os nossos escores variam de 0 a 100 pontos.

Antes ainda de passarmos para os resultados que encontramos para responder aos objetivos de nossa investigação, tivemos uma questão que nos intrigou: nossa hipótese mais importante que era a relação entre maior pertencimento e menor sofrimento emocional precisaria ser melhor analisada sob uma perspectiva do que representaria esse novo constructo que estávamos construindo: estaria o sentimento de pertencimento relacionado ao ambiente escolar vivenciado e, portanto, considerar este ambiente seria determinante para medir a relação

entre pertencimento e sofrimento emocional? Ou poderíamos arriscar dizer que por ser um “sentimento” o pertencimento seria um constructo não restrito ao ambiente escolar vivenciado? Para encontrar essas respostas, buscamos ajuda de procedimentos estatísticos que passamos a apresentar.

4.3.3 A análise multinível: desvendando as camadas

Para saber se o pertencimento escolar seria um constructo que poderia ser relacionado com o sofrimento emocional considerando o ambiente vivenciado (a unidade escolar a qual as/os estudantes pertencem), foi realizada uma análise específica considerando esses dados como não independentes. Por exemplo, estudantes de uma mesma escola tendem a ter experiências semelhantes devido ao mesmo ambiente educacional. Se não considerarmos essa estrutura, os resultados podem ser distorcidos, já que os dados de diferentes níveis são tratados como independentes.

Simplificando a compreensão, imagine que as/os estudantes de uma mesma escola são como peças de um quebra-cabeça. Essas peças se encaixam de maneiras diferentes, mas todas fazem parte do mesmo quadro. A escola, nesse caso, é o quadro.

Para entender essa complexidade, utilizamos uma ferramenta estatística chamada “análise multinível”. Essa ferramenta nos permite analisar os dados em diferentes níveis, como o nível individual da/do aluna/aluno (raça e gênero) e o nível da escola (se é pública ou particular, por exemplo). Com essa análise, queremos responder a duas perguntas principais:

1. Quanto a escola influencia como as/os alunas/alunos se sentem? Queremos saber se as diferenças no bem-estar emocional e no sentimento de pertencimento das/dos alunas/alunos se devem mais a fatores individuais ou a fatores relacionados à escola.
2. As características das/dos estudantes influenciam de forma diferente em cada escola? Por exemplo, será que a influência do gênero no bem-estar emocional é a mesma em escolas públicas e particulares?

Para responder a essas perguntas, construímos modelos estatísticos que consideram tanto as características das/dos alunas/alunos quanto às características das escolas. É como se estivéssemos construindo um quebra-cabeça cada vez mais completo, adicionando novas peças e ajustando as antigas até encontrar o encaixe perfeito.

Faremos isso usando dados da/do estudante (nível-1) e da escola (nível-2), modelos aninhados de dois níveis foram usados para investigar a relação entre as características ao nível da/do aluna/aluno e da escola sobre os escores de pertencimento e sofrimento emocional. Mais

especificamente, as variáveis usadas na modelagem incluem os escores totais de pertencimento e sofrimento emocional como os resultados de interesse (desfechos), variáveis qualitativas a nível da/do aluna/aluno (nível 1) que representam a raça e o gênero; e as variáveis de nível escolar (nível 2) que representam o tipo da escola (se particular ou pública).

O processo de construção do modelo começa examinando o modelo incondicional sem preditores (Modelo 1) para avaliar a variação entre as escolas no pertencimento escolar ou sofrimento emocional das/dos alunas/alunos. Usando as estimativas de covariância estimadas deste modelo, podemos calcular o Coeficiente de Correlação Intraclasse (ICC), que é uma medida estatística que nos ajuda a entender quanta da variabilidade em um determinado resultado (em nosso caso, o sentimento de pertencimento escolar e o sofrimento emocional) pode ser atribuída às diferenças entre as escolas. Em outras palavras, o ICC nos diz o quanto as escolas, em si, contribuem para as diferenças nos níveis de pertencimento e sofrimento emocional entre os estudantes.

A equação para calcular o ICC segue abaixo³⁴.

$$ICC = \frac{\sigma_{escola}^2}{\sigma_{escola}^2 + \sigma_{erro}^2}$$

Nesta equação, σ_{escola}^2 se refere à covariância estimada para o intercepto e σ_{erro}^2 se refere à covariância estimada para o resíduo.

³⁴ Toda a modelagem foi realizada utilizando a *procedure MIXED* do *software SAS 9.4* (Klein; Kozlowski, 2000). O modelo construído consta no apêndice D de nossa dissertação.



35

Em áreas complexas [...] nenhuma pesquisa individual proporciona respostas a todas as perguntas importantes. Cada estudo não pode fazer mais do que lançar alguma luz sobre uma pequena faceta de um problema [...].

Martin L. Hoffman

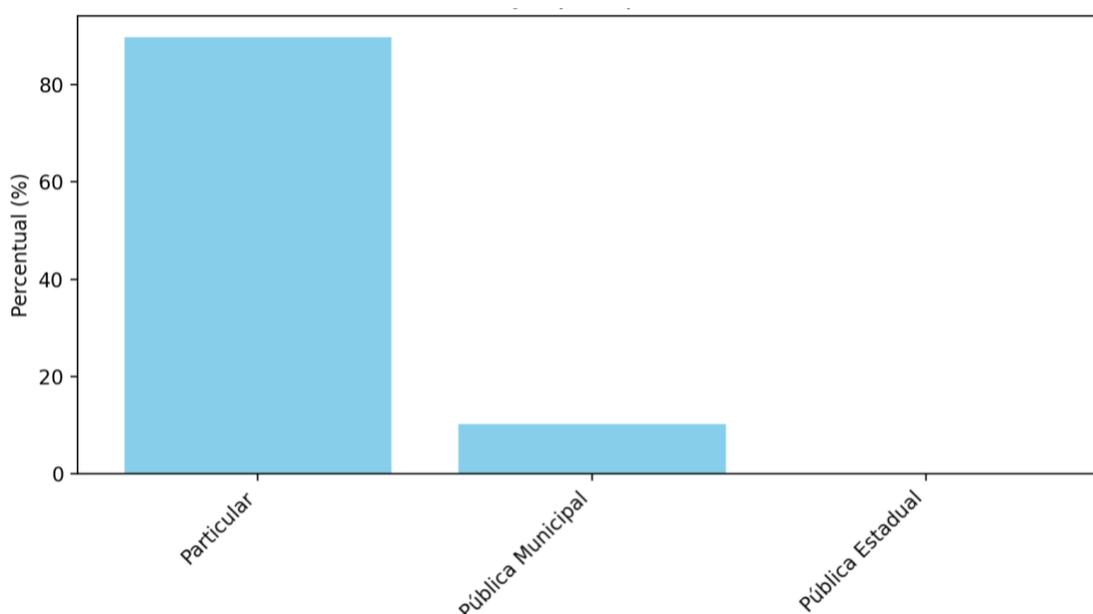
³⁵ Freepik (2024). Disponível em: https://www.freepik.com/free-vector/peeking-concept-illustration_72631844.htm#page=3&position=22&from_view=author&uuid=df7934fe-9b3b-4ac6-acb9-a10d9d5be453. Acesso em: 26 jun. 2024.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 O perfil das/dos participantes

Nossa pesquisa contou com a participação de 3.276 estudantes. Desses, 89,68% estudam em escolas particulares; 10,29% em escolas públicas municipais e 0,03% em escolas públicas estaduais. Assim, temos 89,68% de estudantes de escolas privadas, ou seja, 2.938 respondentes e 10,32% de estudantes de escolas públicas, isto é, 338 respondentes. O Gráfico a seguir ilustra esses dados.

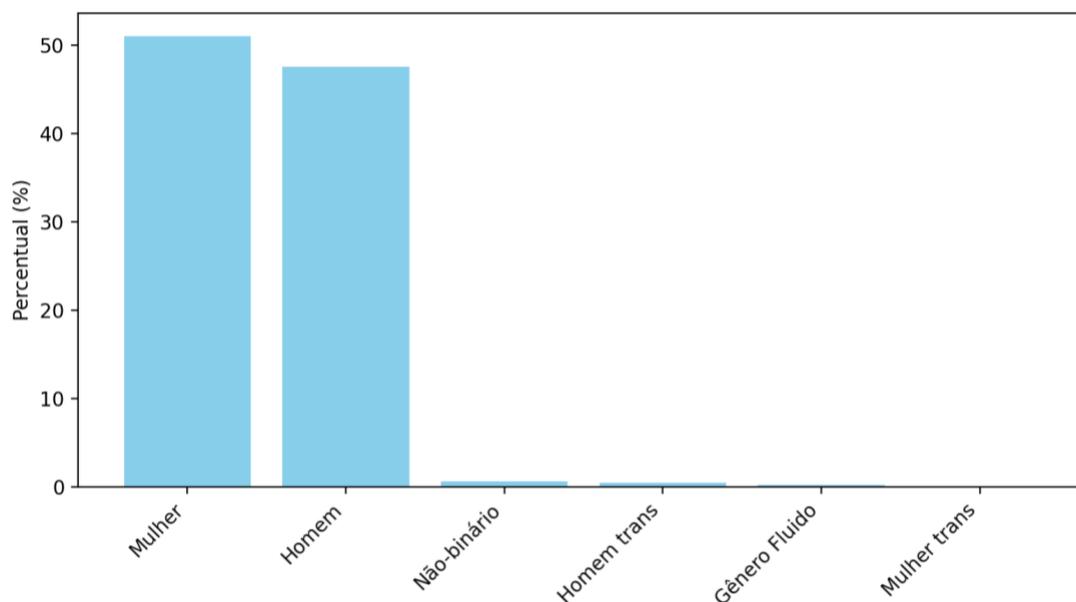
Gráfico 1 – Distribuição por dependência administrativa da escola



Fonte: Elaborado pela autora.

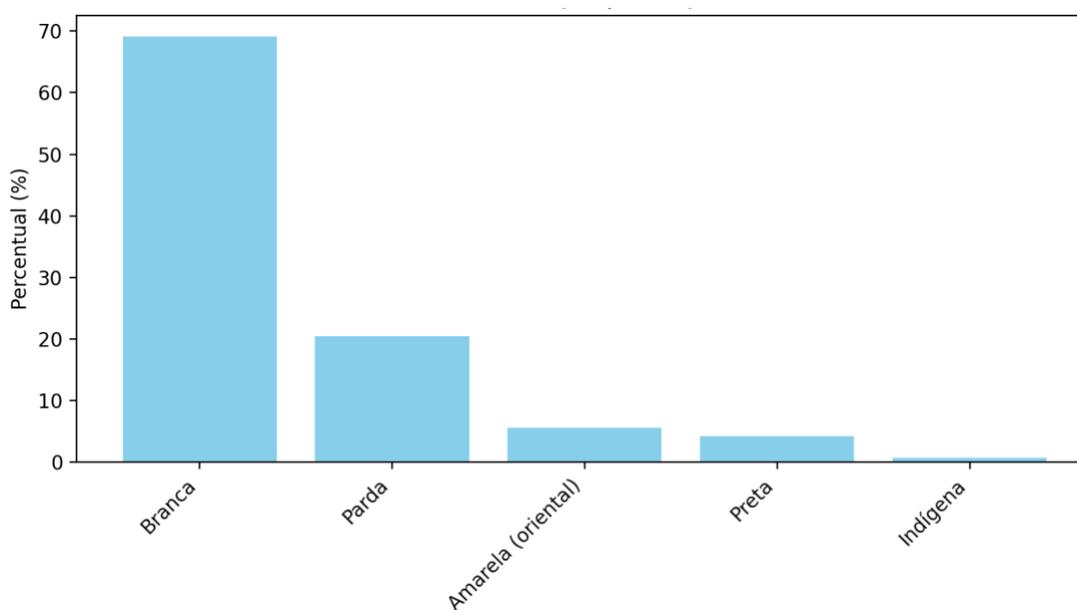
Quanto ao gênero, 51,06% dos estudantes se autodeclararam “mulher”; 0,09% “mulher trans”; 47,53% “homem”; 0,47% “homem trans”; 0,59% “não binário” e 0,25% “gênero fluido”. Na análise por gênero, tivemos 80 respostas compreendidas em *missing*³⁶. O Gráfico a seguir ilustra esses dados.

³⁶ Em análise estatística, *Missing* (ou dados ausentes) refere-se à ausência de valores para uma variável em uma amostra de dados. A presença de dados ausentes é comum em conjuntos de dados reais por uma variedade de razões, como falhas na coleta, erro humano, ou mesmo porque certos respondentes optaram por não responder a determinadas perguntas em um questionário (Graham, 2012). Em nosso caso, por termos incluído a opção “outros”, não foi possível estimar os dados ausentes, ou seja, realizar a imputação de dados. Assim, optamos pela exclusão de casos, removendo casos da análise que possuem dados ausentes.

Gráfico 2 – Distribuição por gênero

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à cor/raça, 69,13% das/dos estudantes se autodeclarou “branca”; 20,43% se autodeclarou “parda”; 5,59% se autodeclarou “amarela (oriental)”; 4,2% se autodeclarou “preta” e 0,65% se autodeclarou “indígena”. Na análise por gênero, obtivemos 182 respostas em *missing*, compreendendo as alternativas “eu prefiro não responder” e “eu não sei responder”. O Gráfico a seguir ilustra esses dados.

Gráfico 3 – Distribuição por cor/raça

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de iniciar a análise dos dados e discussão, julgamos necessário considerar alguns pontos; vimos a disparidade expressiva de respondentes tanto por dependência administrativa (escola pública vs. escola particular) quanto por cor/raça (branca vs. parda, amarela [oriental], preta e indígena) e por gênero (homens e mulheres vs. não binário, homem trans, mulher trans e gênero fluido). Apesar da estatística oferecer métodos para compensar parcialmente essas diferenças, é crucial considerar algumas implicações:

- A. A grande diferença no tipo de escola pode limitar a generalização dos resultados para a população geral.
- B. Para categorias com poucos respondentes (ex: escolas públicas estaduais, indígenas, preta, amarela [oriental]), pode haver falta de poder estatístico para detectar diferenças significativas ou padrões relevantes.

Além disso, não podemos desconsiderar os fatores sociais, culturais e econômicos refletidos nesses números. O acesso às escolas particulares para aplicação da pesquisa foi mais facilitado e menos burocratizado se comparado às escolas públicas, o que refletiu na quantidade de respondentes para cada uma delas. Por conseguinte, temos a maioria do público da pesquisa autodeclarada da cor/raça “branca”; isso não acontece à toa. A população negra no Brasil, em média, tem menor renda e patrimônio do que a população branca devido ao impacto histórico da escravização, da falta de políticas de reparação e do acesso desigual a oportunidades. Esse, dentre outros inúmeros fatores, faz com que o sistema educacional brasileiro seja marcado por uma divisão que reflete as desigualdades raciais e econômicas do país (Vendrami; Oliveira; Tyeko Anami, 2021).

Considerando esses cuidados e possíveis limitações de nosso estudo, iniciaremos a apresentação e discussão dos resultados obtidos conforme cada objetivo estabelecido, embora seja importante destacar que esta subdivisão é meramente didática, uma vez que os objetivos da pesquisa são inter-relacionados e complementares.

5.2 Quanto aos objetivos da pesquisa

5.2.1 Objetivo 1. Investigar a frequência de sofrimento emocional autopercebida por adolescentes

A partir da Análise Fatorial Exploratória (AFE), considerando a pontuação de 0 a 100, obtivemos o seguinte escore:

Tabela 8 – Escore total do instrumento de sofrimento emocional

	Total (n=3276)
Média (DP)	24,62 (16,84)
Mediana (Mín.-Máx.)	20 (0-100)

Fonte: Elaborada pela autora.

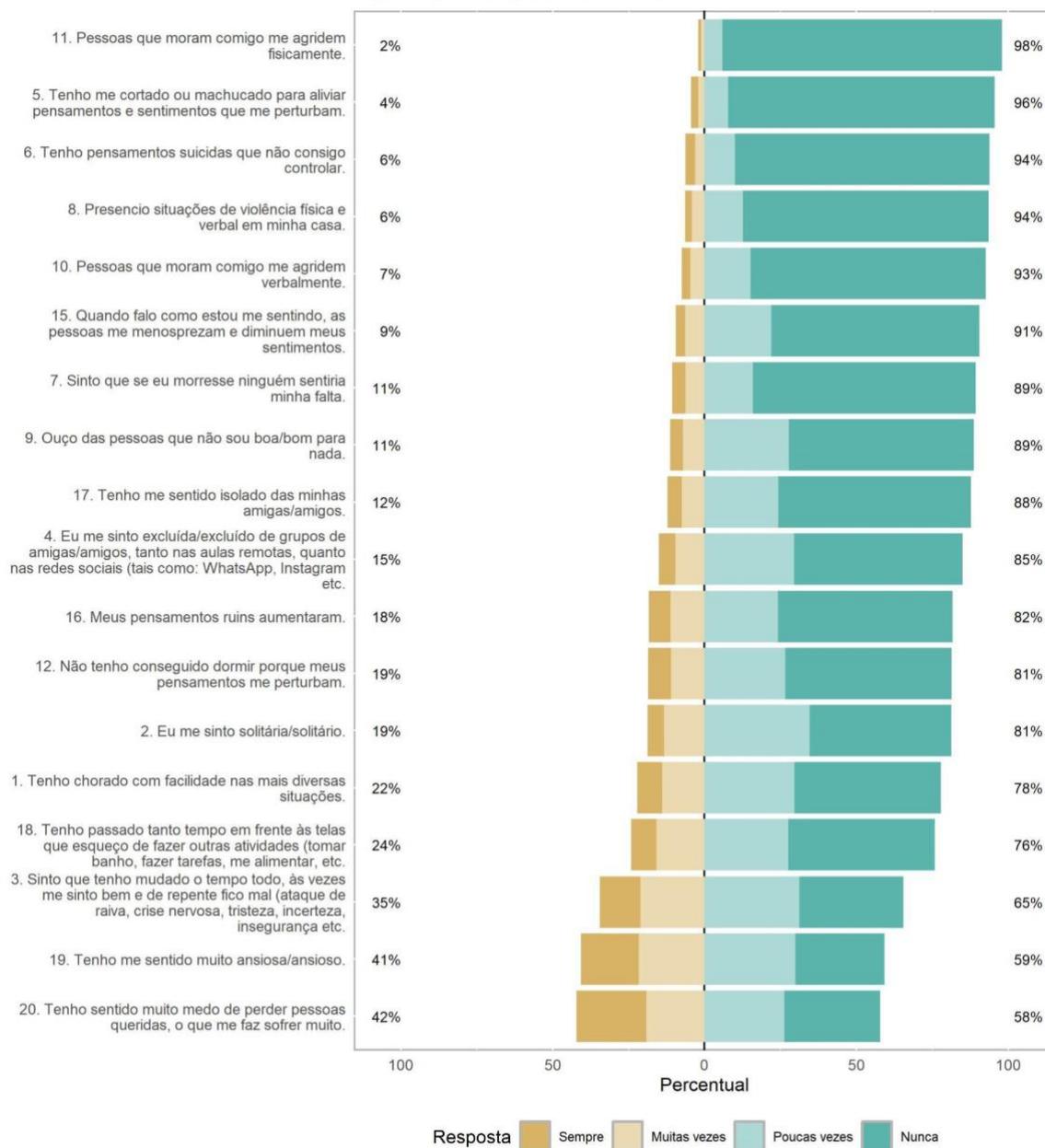
A média de sofrimento emocional apresentada pelas alunas e alunos participantes de nossa investigação foi representada numa escala de 0 a 100. A pontuação média é de 24,62, com um desvio padrão de 16,84, indicando variabilidade nas respostas. Essa variabilidade indica que alguns adolescentes experimentam níveis de sofrimento emocional muito mais altos ou mais baixos do que a média.

A pontuação mediana é de 20, com um intervalo de 0 a 100, o que indica que metade dos respondentes tem uma pontuação de sofrimento emocional inferior a 20. Embora a tendência central seja relativamente baixa, existem alguns valores extremos no conjunto de dados.

O fato de a média ser ligeiramente superior à mediana sugere uma distribuição enviesada, em que um número menor de respondentes autorrelata níveis muito elevados de sofrimento emocional, puxando a média para cima. De modo geral, os números indicam variação nas experiências de sofrimento emocional, com a maioria dos adolescentes experimentando níveis moderados, mas uma minoria significativa a experimentar níveis muito elevados.

A Figura a seguir apresenta os percentuais de resposta por item do questionário. A fim de facilitar a compreensão e leitura dos dados expressos na Figura, separamos os itens invertidos dos demais (Figura 13).

Figura 12 – Escala de sofrimento emocional



Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 12 apresenta os itens com as porcentagens “sempre” e “muitas vezes” indicando uma maior frequência de sofrimento emocional. Nela, temos encontrado frequências mais altas de sofrimento emocional nos itens: “Tenho sentido muito medo de perder pessoas queridas, o que me faz sofrer muito”, com 42% das respostas, cerca de 1.376 jovens; “Tenho me sentido muito ansiosa/ansioso”, com 41% das respostas, indicando 1.343 jovens; e “Sinto que tenho mudado o tempo todo, às vezes me sinto bem e de repente fico mal (ataque de raiva,

crise nervosa, tristeza, incerteza, insegurança etc.)”, com 35% das respostas, cerca de 1.146 jovens.

Sob outro enfoque, os itens que indicam uma frequência de sofrimento emocional mais baixa, expressas pelas respostas em “nunca” e “poucas vezes” são: “Pessoas que moram comigo agredem-me fisicamente”, com 98%; “Tenho me cortado ou machucado para aliviar pensamentos e sentimentos que me perturbam”, com 96%; “Tenho pensamentos suicidas que não consigo controlar”, com 94%; e “Presencio situações de violência física e verbal em minha casa”, com 94%. Apesar da porcentagem de respostas que indicam uma baixa frequência de sofrimento emocional, não podemos ignorar os números absolutos de adolescentes agredidos fisicamente “sempre” e “muitas vezes” ou que presenciam situações de violência em suas casas “sempre” e “muitas vezes” (2% e 6%, respectivamente), representando cerca de 263 jovens; adolescentes que têm se machucado para aliviar pensamentos e sentimentos ruins “sempre” e “muitas vezes” (4%), representando cerca de 131 jovens; e adolescentes que apresentam ideias suicidas (6%), representando cerca de 197 jovens que pensam em tirar a própria vida “sempre” e “muitas vezes”.

Outros itens mostram uma distribuição mais uniforme (fugindo dos extremos 0 e 100) entre as categorias, por exemplo, “Tenho chorado com facilidade nas mais diversas situações”, com 22% de respostas em “sempre” e “muitas vezes”, representando 720 jovens e “Eu sinto-me solitário/solitária”, com 19% de respostas em “sempre” e “muitas vezes”, representando 622 jovens.

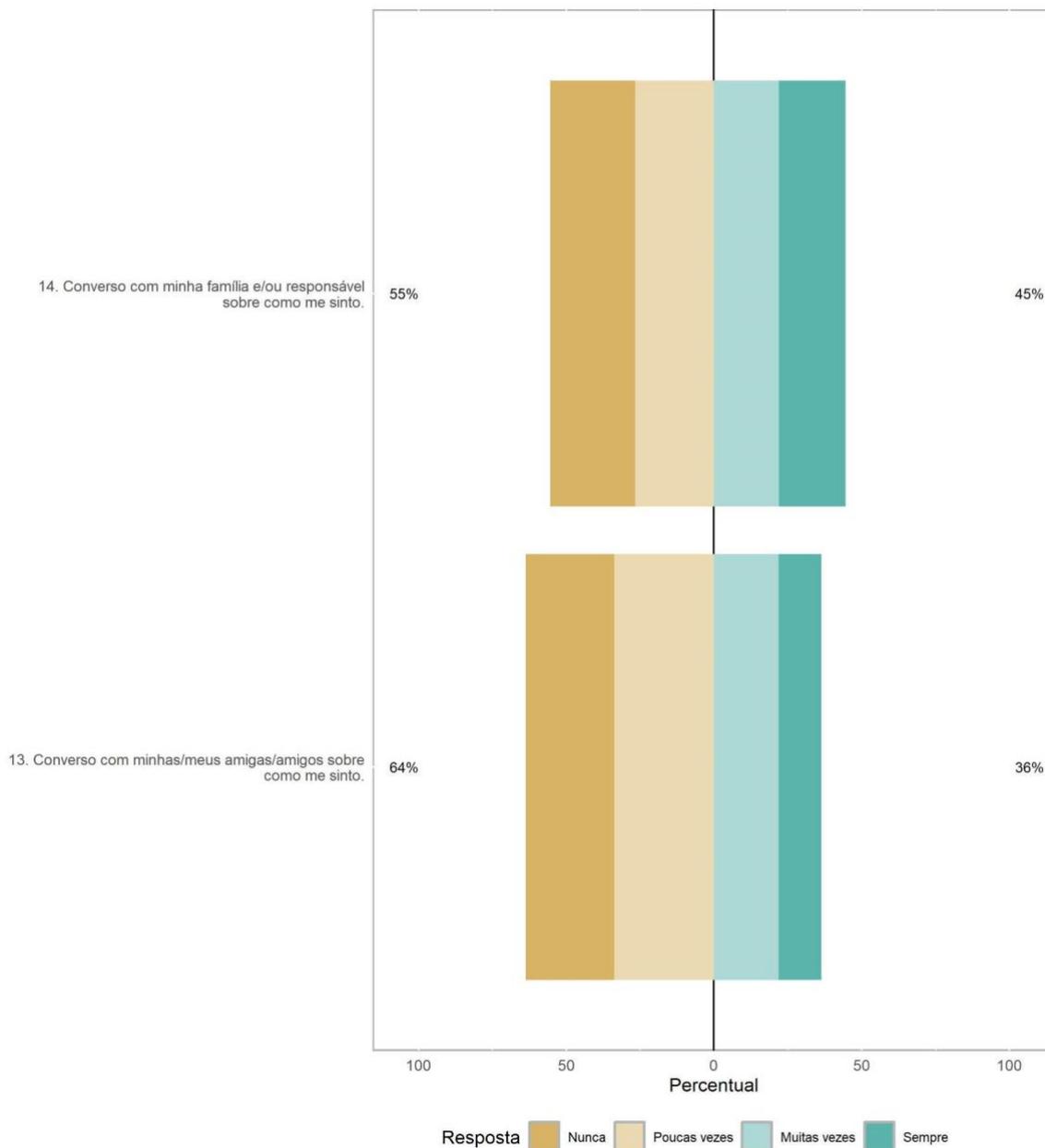
A maioria das afirmações apresenta uma porcentagem mais elevada de respostas nas categorias de frequência mais baixa (“nunca” e “poucas vezes”), o que sugere que, para a maioria dos respondentes, situações que expressam uma frequência mais alta de sofrimento emocional não são constantes.

Com base na análise, podemos inferir que, embora uma alta frequência de sofrimento emocional não seja constante para a maioria dos estudantes, existem áreas significativas de preocupação, particularmente no que diz respeito à ansiedade, às alterações de humor e ao medo de perder entes queridos.

Erik Erikson (1976) já esclarecia que a fronteira entre o “normal” e o “patológico” na adolescência era uma questão crucial, mas difícil. Afinal, é uma fase evolutiva, caracterizada pelo processo normativo de estruturação da identidade individual (Outeiral, 2008). Na tentativa de “delimitar” tais fronteiras, solicitamos que as/os adolescentes pesquisados respondessem com base nos últimos três meses, assim teríamos dois dos indicadores de possível

“anormalidade” em tais sintomas decorrentes dessa crise normativa esperada da adolescência: a persistência ou transitoriedade dos sintomas e sua intensidade, segundo Osório (1975).

Figura 13 – Escala de sofrimento emocional (itens invertidos)

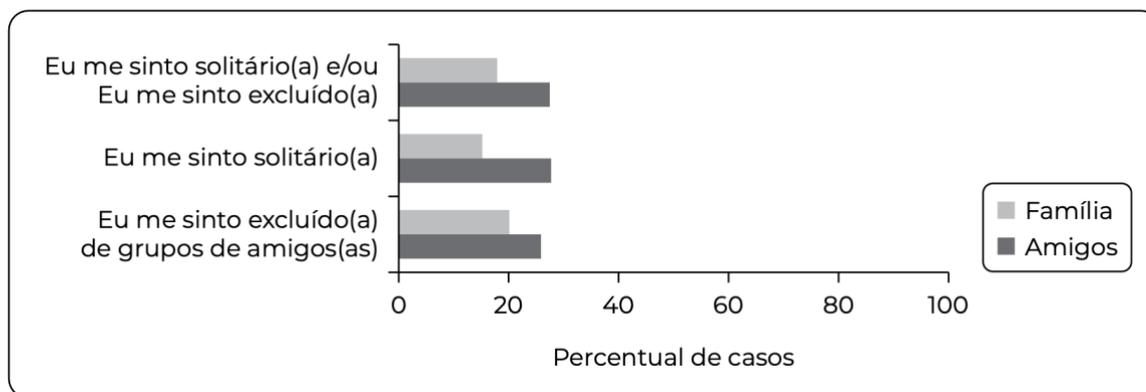


Fonte: Elaborada pela autora.

Por outro lado, a Figura 13, que apresenta os itens invertidos, ou seja, aqueles em que as respostas em “sempre” e “muitas vezes” indicam uma frequência menor de sofrimento emocional, nos mostra que uma parte significativa das/dos adolescentes “nunca” discute os seus sentimentos com a família (55%) ou com as/os amigas/amigos (64%). Segundo Deutsch (1977),

muitos jovens sofrem com o que a autora chama de “pior forma de solidão”: aquela que se manifesta na incapacidade de comunicar seus sentimentos a esse respeito para as demais pessoas. Nesse sentido, as respostas aos itens apresentados na Figura 13 parecem-nos alarmantes; jovens que não conseguem conversar com a família ou amigos sobre o que sentem (55% e 64%, respectivamente). Mais alarmante ainda, pois parece ser um cenário que tem mudado ao longo dos anos. Em 2022, Tognetta e Avilés Martínez investigaram a relação entre os sentimentos de solidão e exclusão social e as redes de apoio de 1.991 adolescentes. Ao analisar os dados, os pesquisadores constataram que a frequência com que as/os adolescentes buscavam apoio em amigos ou familiares variava significativamente entre aqueles que se sentiam frequentemente excluídos ou solitários; o teste qui-quadrado confirmou que essas diferenças são estatisticamente significativas. Podemos ver na Figura 14 que em 2022 os estudantes pesquisados por Tognetta e Avilés Martínez procuravam mais os amigos do que os familiares para falar sobre o que sentem.

Figura 14 – Conversar com a família ou com amigos



Fonte: Tognetta; Avilés Martínez, 2022.

O que pode justificar a mudança qualitativa que ocorreu entre 2022 e 2024 para que esses estudantes busquem mais a família (45%) do que os amigos (36%), como mostra a Figura 14? Essa parece uma boa questão para investigações futuras.

Para continuar discutindo esses dados resgataremos o modelo de estrutura integrativa proposto por Allen *et al.* (2021), que discorremos em nossa seção três, onde as autoras elencam componentes necessários à compreensão do sentimento de pertencimento: competências; oportunidades; percepções e motivações. As respostas em “nunca” e “poucas vezes” aos itens sobre conversar com família e/ou amigos sobre como se sentem podem ser justificadas tanto pela ausência de competências e habilidades relacionais quanto pela ausência de oportunidades

para pertencer, isto é, não abertura de familiares e de colegas para o oferecimento de um espaço de escuta e acolhimento.

Sobre a possibilidade de nossos jovens não disporem de habilidades relacionais, Haidt (2024) aborda “A Grande Reconfiguração”, termo cunhado pelo autor para se referir à mudança de uma infância/adolescência baseada no brincar, para uma infância/adolescência baseada no celular (*smartphones, laptop, videogames* etc.), que aconteceu por volta do ano 2010, quando se popularizou o uso de *smartphones* nos Estados Unidos da América (EUA). Para o autor, quando crianças e adolescentes migraram suas principais formas de convívio e socialização para o meio virtual, perderam as possibilidades de desenvolver tais habilidades relacionais por meio da convivência corporificada. Essa é uma possível justificativa para a ausência de comunicação sobre os estados emocionais com amigos e/ou família.

Além disso, ainda na década de 80, Maurício Knobel descreve as características de uma “adolescência normal”, por meio de algumas manifestações de conduta incluídas no que ele chamou de “Síndrome da Adolescência Normal” (Knobel, 1981). Dentre essas manifestações, o autor elenca: a) busca de si mesmo e da identidade e b) tendência grupal; ambas tendências que incluem a presença e participação do outro em minha constituição. Ora, nossos dados indicando que as/os jovens que responderam ao nosso estudo apresentam baixa frequência em conversar com a família ou amigos sobre como se sentem podem indicar uma ausência de sentir-se parte de algo ou alguém, além de se sentirem solitários e frequentemente angustiados, podendo romper o que se espera de uma “adolescência normal”.

Vejamos a seguir se tais dados divergem de acordo com a dependência administrativa da escola.

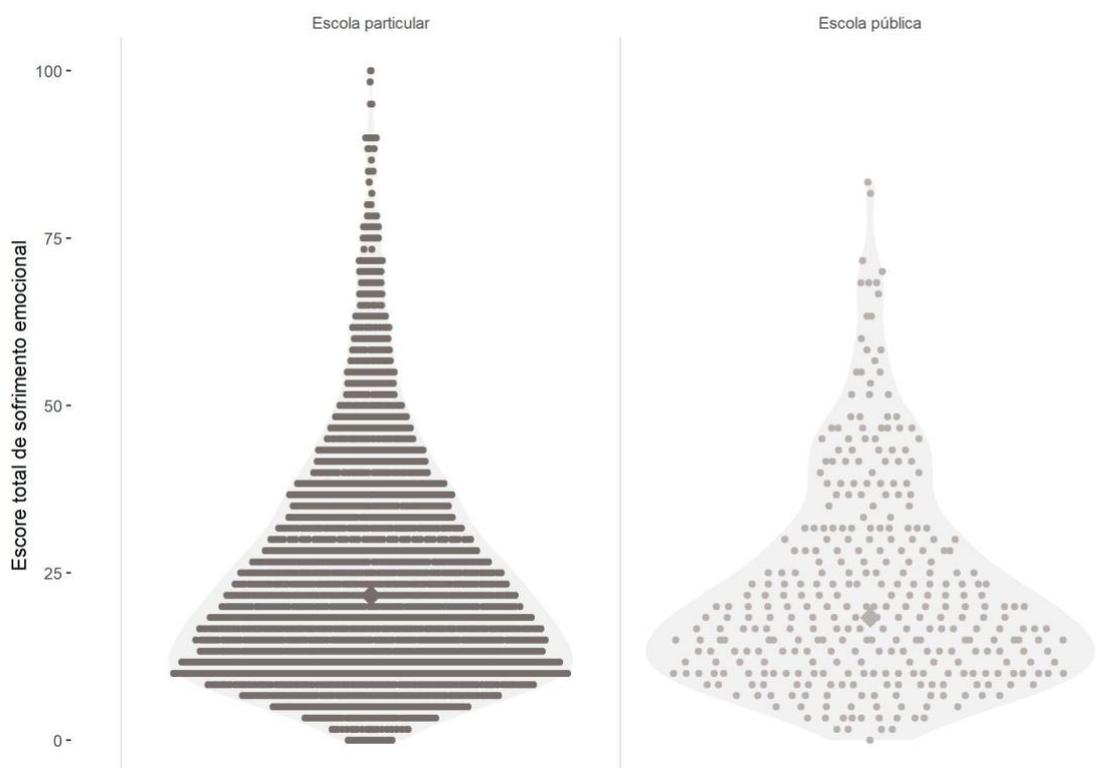
Tabela 9 – Comparações quanto ao escore de sofrimento emocional por dependência administrativa

Variável	Escore de sofrimento emocional		Valor-p	Pós-teste de Dunn
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3		
1) Sua escola é:				
Particular (n=2938)	21,67 (0-100)	11,67-33,33	0,03	-
Pública (n=338)	18,33 (0-83,33)	11,67-30		

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 9 indica que as escolas particulares apresentam uma mediana superior (21,67) a das escolas públicas (18,33) em relação ao sofrimento emocional. O valor-p 0,03 indica que existe uma diferença significativa entre as variáveis testadas, com as escolas particulares apresentando uma maior frequência de sofrimento emocional. Analisemos graficamente a seguir as comparações entre os escores de sofrimento emocional.

Figura 15 – Escola particular vs. escola pública com relação ao escore total de sofrimento emocional



Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 15 mostra dois *violin plot*³⁷ lado a lado, comparando a distribuição de pontuações na escala de sofrimento emocional entre as escolas particulares e as escolas públicas.

No gráfico representativo dos dados da escola privada a distribuição é assimétrica e concentrada, com uma maior dispersão no intervalo médio (cerca de 25-50). A densidade é mais

³⁷ *Violin plot* são gráficos usados para visualizar a distribuição de dados, combinando as características de um *box plot* (gráfico de caixa) e um gráfico de densidade. Eles fornecem uma visão mais detalhada da distribuição dos dados ao exibir tanto a densidade quanto as estatísticas resumidas, como mediana e quartis. O formato de “violino” mostra a densidade dos dados ao longo dos valores. Regiões mais largas indicam onde há mais dados concentrados, enquanto regiões mais estreitas indicam menos dados.

elevada no meio, diminuindo em direção aos extremos. Já no gráfico referente aos dados da escola pública, a distribuição é mais dispersa, com uma distribuição mais alargada ao longo do intervalo. A densidade é menos concentrada, indicando uma maior variabilidade nas pontuações.

A pontuação mediana para as escolas privadas é ligeiramente superior à das escolas públicas, conforme indicado pelo losango central em cada violino. As escolas particulares apresentam pontuações que variam entre 0 e 100, enquanto as escolas públicas têm pontuações que variam de 0 a 83,33. Isso significa que as escolas particulares apresentam respostas no extremo 100, indicando casos com alta frequência de sofrimento emocional.

A Figura indica que o sofrimento emocional, ainda que menos frequente nos adolescentes pesquisados, é um problema significativo em ambos os tipos de escola, com as escolas privadas a apresentarem uma média mais alta em suas pontuações, com respostas mais próximas ao extremo 100, se comparadas às respostas da escola pública. As possíveis justificativas para esses dados entre os estudantes de escolas particulares podem ser: pressão acadêmica e expectativas familiares de manutenção do status; excessos ou deficiências de cuidado e controle parental; expectativas de estabilidade econômica no futuro (Nérici, 1960); ambiente de alta competitividade; maior acesso a *smartphones* e redes sociais (Haidt, 2024), entre outras.

Contudo, na análise multinível que realizamos, pelo modelo incondicional sem preditores, o valor do ICC de 0,01 indica que somente 1% da variabilidade na pontuação do sofrimento emocional dos estudantes é contabilizada pelas escolas, deixando 99% da variabilidade a ser contabilizada pelas alunas e alunos, indicando que não há grandes influências da escola nos escores de sofrimento emocional.

Ainda que a diferença entre o número de respondentes de escolas particulares e públicas seja grande em números absolutos, a análise estatística compensa essa diferença ao utilizar técnicas que ajustam as estimativas para refletir a proporção real de cada grupo na população.

Portanto, os dados que encontramos revelando que nossas/nossos adolescentes apresentam problemas de sofrimento emocional convergem com outras pesquisas como, por exemplo, as de Tognetta (2022a; b) e, inclusive, pesquisas realizadas nacionalmente, como a PeNSE (IBGE, 2020), que evidenciaram nossas e nossos jovens apresentando sintomas de ansiedade, preocupações, falta de amigos ou de sentido para a vida e estratégias autolesivas para alívio de sentimentos desconfortáveis.

Além dos dados encontrados em inúmeras pesquisas em nosso processo de revisão bibliográfica, podemos ver na Figura a seguir que a pauta “saúde mental” de nossas/nossos jovens tem sido alvo de preocupações nas mais diversas instâncias da sociedade.

Figura 16 – Compilado de reportagens sobre a saúde mental de jovens



Fonte: Elaborada pela autora.

A primeira reportagem (BBC News Brasil, 2023) apresenta um estudo conduzido pelo Instituto Cactus em parceria com a AtlasIntel, que revelou que jovens brasileiros entre 16 e 24 anos apresentam os índices mais baixos de saúde mental entre os grupos etários analisados, com um iCASM (índice Cactus-Atlas de Saúde Mental) médio de 534 pontos, significativamente abaixo da média nacional (635). A pesquisa identificou que fatores como baixa autoestima, isolamento social e sensação de insuficiência estão fortemente presentes nessa faixa etária. Esses jovens reportaram cansaço (90%), desinteresse em atividades (80%) e conflitos familiares (70%), além de utilizarem psicoterapia em maior proporção que outros grupos (7,6% contra 5,1%). O estudo também destaca como questões sociais e culturais, incluindo o impacto das redes sociais e a polarização global, podem agravar o bem-estar emocional. No entanto, a falta de dados nacionais abrangentes limita a análise detalhada do problema no Brasil.

Na segunda reportagem (Agência Senado, 2024) o senador Paulo Paim (PT-RS) alertou sobre a piora na saúde mental de jovens brasileiros, citando dados da Rede de Atenção Psicossocial (Raps), que mostram aumento nos casos de ansiedade entre crianças e adolescentes, superando adultos pela primeira vez. Entre 2013 e 2023, a taxa de adolescentes

atendidos subiu para 157 por 100 mil. Paim destacou o impacto de redes sociais e jogos online, além do aumento de 152% na depressão entre jovens (IBGE).

Na reportagem da Fiocruz (2024) especialistas discutem o impacto do isolamento social na saúde mental dos jovens, com muitos buscando ajuda para retomar suas rotinas após a pandemia. A pesquisa aponta um aumento significativo nos casos de ansiedade e depressão entre adolescentes, destacando a importância de abordar essas questões sem estigmatização. Ainda na reportagem, dados da Unicef e estudos nacionais apontam crescimento significativo em transtornos e suicídios juvenis, ligados a fatores como violência doméstica, insegurança alimentar e estresse.

A reportagem do Fantástico (G1, 2024) traz as contribuições do psicólogo Jonathan Haidt, em seu livro *A Geração Ansiosa*, em que destaca os impactos negativos do uso excessivo de smartphones por crianças e adolescentes desde 2010, associado ao aumento de ansiedade, depressão, autolesão e suicídios. Haidt (2024) argumenta que crianças superprotegidas na “vida real” ficaram vulneráveis no ambiente online e sugere medidas urgentes: proibir smartphones antes dos 14 anos e redes sociais antes dos 16, eliminar celulares das escolas e incentivar uma infância com brincadeiras ao ar livre. Pediatras como Daniel Becker apoiam essas mudanças para reduzir transtornos emocionais.

Por fim, a última matéria discorre sobre a audiência pública realizada na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (2024), em que se discutiu o aumento de suicídios entre jovens no Brasil, que cresceu 40% entre 2000 e 2020. Jovens entre 15 e 29 anos representam 34% das mortes por suicídio no país. Especialistas apontaram a falta de políticas públicas, os efeitos negativos das redes sociais e o *cyberbullying* como fatores agravantes.

Desse modo, é possível percebermos que o bem-estar emocional de nossas/nossos jovens tem apresentado mudanças significativas nos últimos anos. É o que encontramos, também, em nossa pesquisa. Apesar de os respondentes de nossa pesquisa não terem apresentado altas frequências de sofrimento emocional (o que é muito animador), alguns estudantes pontuaram o extremo 100 em nossa escala de sofrimento emocional, indicando que cuidados devem ser tomados para reduzir sofrimentos e maximizar o bem-estar.

Passemos a análise dos dados quanto ao sentimento de pertencimento escolar para atender ao nosso segundo objetivo.

5.2.2 Objetivo 2. Investigar o sentimento de pertencimento escolar autopercebido por adolescentes

Considerando a pontuação de 0 a 100, obtivemos os seguintes escores:

Tabela 10 – Escores do instrumento de pertencimento escolar por composição de fatores/dimensões

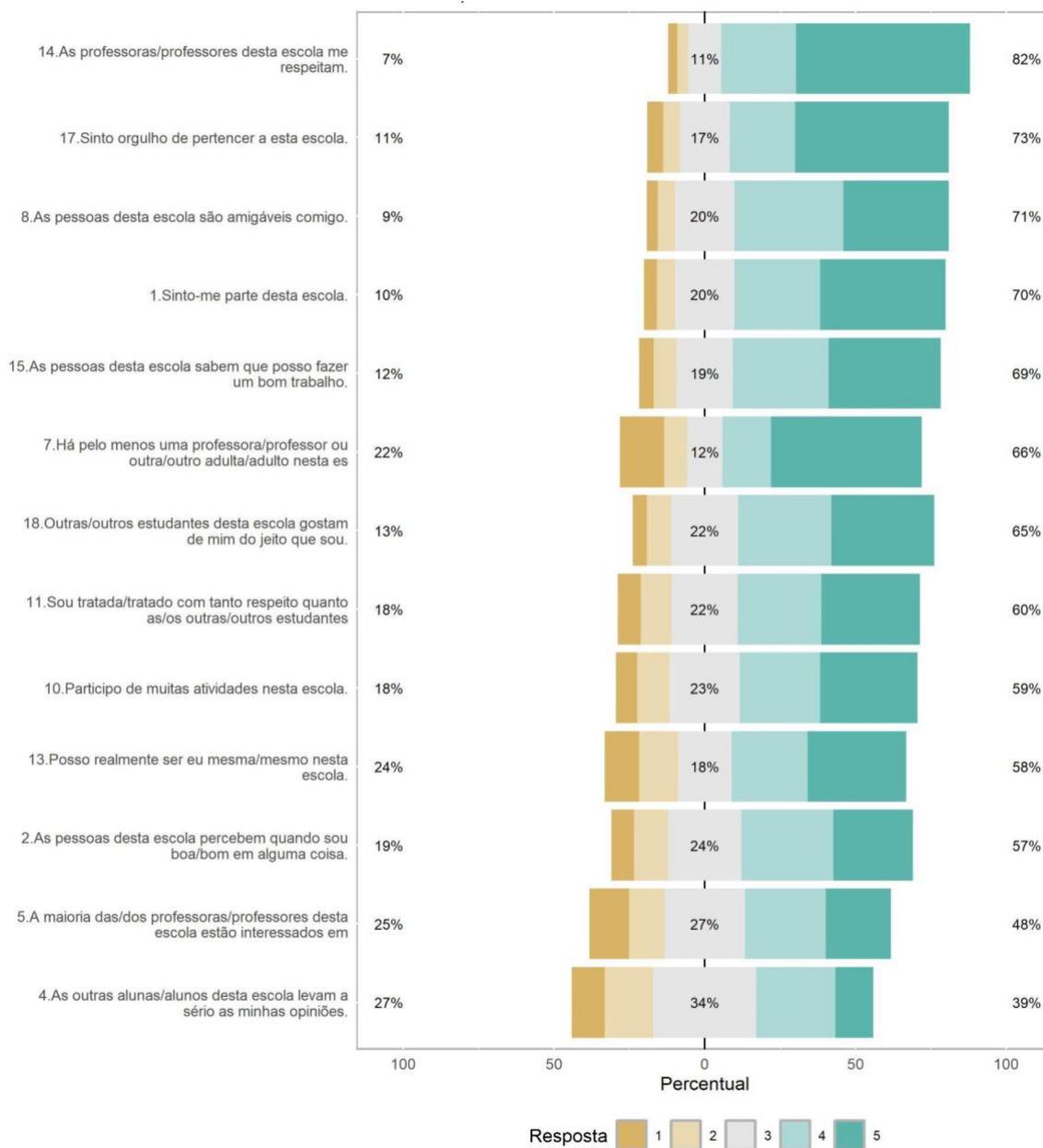
	Total (n=3276)
<i>Escore total de pertencimento (considerando o escore único)</i>	
Média (DP)	69,81 (17,46)
Mediana (Mín.-Máx.)	72,22 (0-100)
<i>Escore fator 1 – Percepção do outro sobre mim</i>	
Média (DP)	66,35 (20,22)
Mediana (Mín.-Máx.)	68,75 (0-100)
<i>Escore fator 2 – Autopercepção</i>	
Média (DP)	70,43 (27,17)
Mediana (Mín.-Máx.)	75 (0-100)
<i>Escore fator 3 – Sentimento de vinculação</i>	
Média (DP)	74,71 (24,45)
Mediana (Mín.-Máx.)	81,25 (0-100)
<i>Escore fator 4 – Apoio docente</i>	
Média (DP)	71,52 (20,82)
Mediana (Mín.-Máx.)	75 (0-100)

Fonte: Elaborada pela autora.

Pela Tabela 10 é possível constatar que o primeiro fator/dimensão – a percepção do outro sobre mim – foi o menos pontuado (com 66,35 pontos), e o terceiro fator/dimensão – sentimento de vinculação – o mais pontuado (com 74,71 pontos).

A média de pertencimento escolar apresentada pelas alunas e alunos participantes de nossa investigação foi representada numa escala de 0 a 100. As pontuações totais e por dimensões indicam que, embora exista um sentimento de pertencimento à escola, com o Fator/Dimensão 2 (Autopercepção) e Fator/Dimensão 3 (Sentimento de vinculação) tendendo a serem mais elevados, a variabilidade, tal como indicada pelos desvios-padrão, sugere experiências diversas entre os respondentes.

A Figura a seguir apresenta os percentuais de resposta por item do questionário.

Figura 17 – Escala de pertencimento escolar

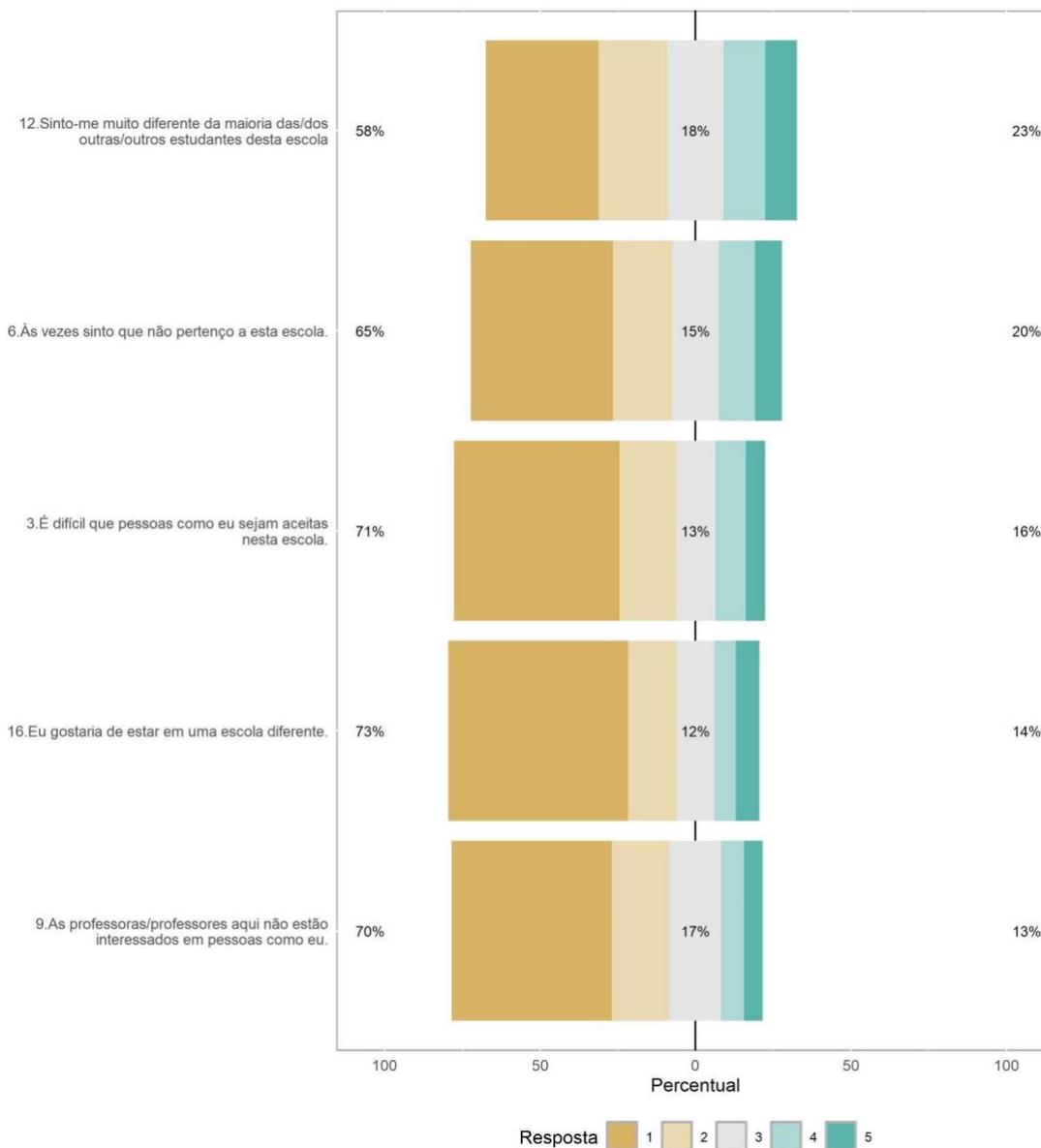
Fonte: Elaborada pela autora.

A maioria das respostas à grande parte das afirmações situa-se nas categorias mais elevadas (4 e 5), indicando uma percepção de se sentir pertencente à escola. Por exemplo, 82% dos respondentes se sentem respeitados pelas professoras e professores e 73% sentem orgulho em pertencer à escola.

Algumas afirmações, como “As outras alunas/alunos desta escola levam a sério as minhas opiniões”, têm uma distribuição mais uniforme entre os níveis de resposta, com percentagens mais baixas na categoria mais elevada.

De modo geral, os dados indicam um forte sentimento de pertencimento à escola entre as e os estudantes pesquisados, com a maioria a se sentir respeitada e orgulhosa da sua escola. No entanto, há áreas em que as percepções são menos positivas, como a de sentir que os colegas levam a sério as suas opiniões.

Figura 18 – Escala de pertencimento escolar (itens invertidos)



Fonte: Elaborada pela autora.

Levando agora em consideração os itens invertidos, a maioria das respostas para a grande parte das afirmações está nas categorias mais baixas (1 e 2), indicando uma percepção maior de se sentir parte daquela escola. Isso se comprova quando 73% dos respondentes não desejam estar numa escola diferente, e por 70% sentir que as/os docentes se interessam por eles.

Algumas afirmações, como “É difícil que pessoas como eu sejam aceitas nesta escola”, têm uma distribuição mais uniforme pelos níveis de resposta, com porcentagens mais baixas na categoria mais elevada; nesse caso, por ser um item invertido, indicam que grande parte dos respondentes se sentem aceitos na escola.

Analisemos agora as diferenças ao comparar os resultados referentes às escolas particulares e públicas.

Tabela 11 – Comparações quanto ao escore total de pertencimento escolar por dependência administrativa

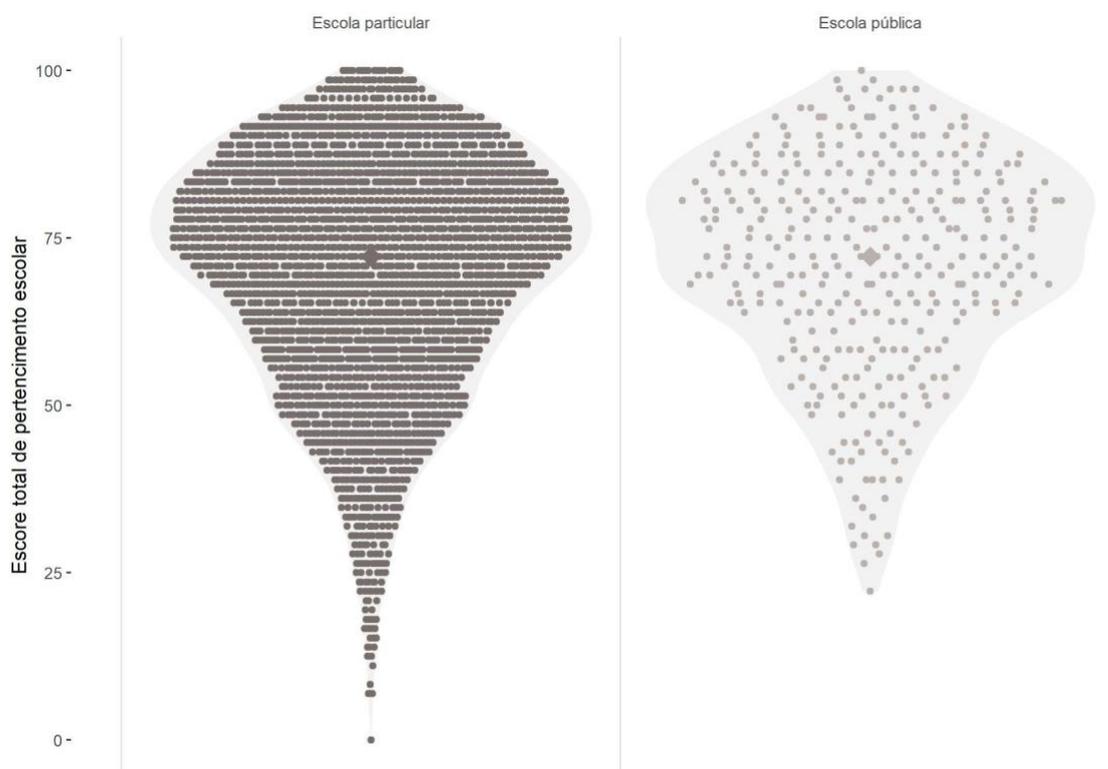
Variável	Escore total de pertencimento		Valor-p	Pós-teste de Dunn
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3		
<i>1) Sua escola é:</i>				
Particular (n=2938)	72,22 (0-100)	58,33-83,33	0,25	-
Pública (n=338)	72,22 (22,22-100)	62,5-83,33		

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 11 indica que a mediana do escore total de pertencimento escolar é a mesma para escolas públicas e particulares (72,22), com alguns respondentes das escolas particulares pontuando no extremo inferior da escala (0). Isso indica que alguns respondentes das escolas particulares não apresentaram uma percepção de pertencimento à escola ao pontuar 0. Enquanto isso, a menor pontuação das escolas públicas foi de 22,22. Apesar de tais distinções, o valor-p de 0,25 indicou não haver evidências de diferenças estatisticamente significativas no escore total de pertencimento quando comparadas as escolas particulares e públicas.

Vejamos a seguir a representação gráfica desses dados.

Figura 19 – Escola particular vs. escola pública com relação ao escore total da escala de pertencimento escolar



Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 19 mostra dois *violin plot* lado a lado, comparando a distribuição de pontuações na escala de pertencimento escolar entre as escolas particulares e as escolas públicas.

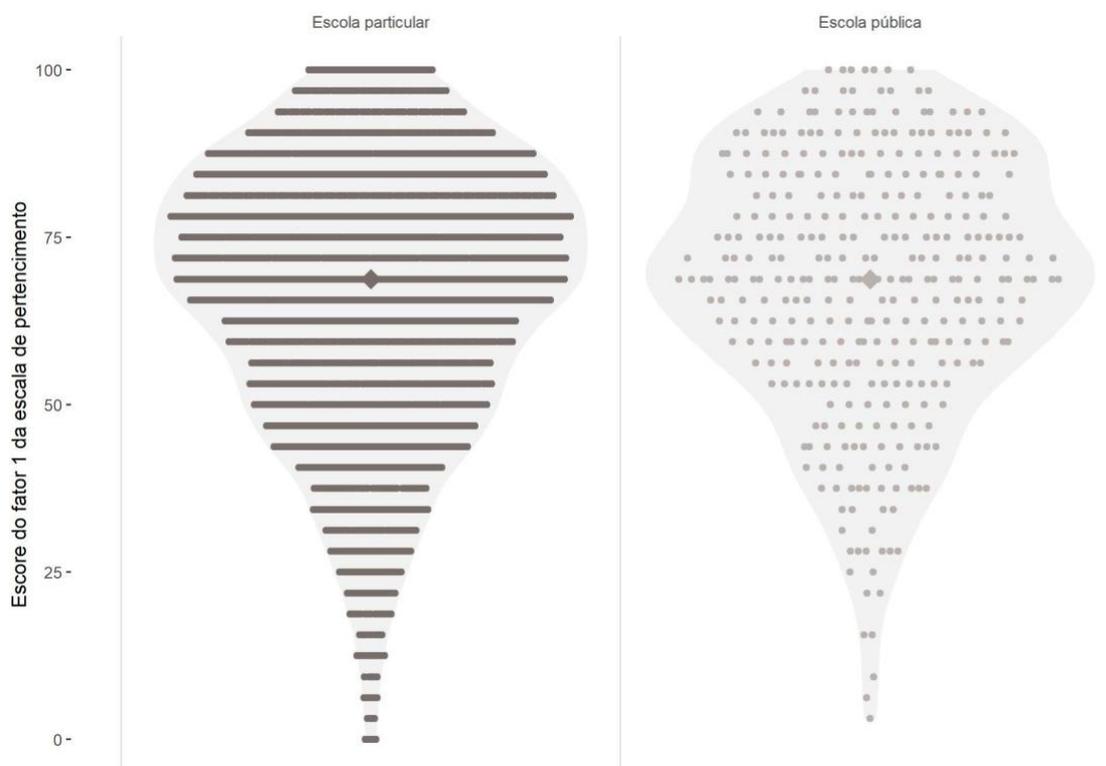
No gráfico representativo da escola particular na Figura 19, a distribuição é mais simétrica, com uma forma de violino mais “cheio” no meio. Isso indica haver menor variabilidade nos escores, com a maioria dos dados concentrados entre 50 e 90 na escala. A média (representada pelo losango no meio do violino) parece estar ligeiramente mais alta do que na escola pública. Por outro lado, no gráfico da escola pública, a distribuição é mais dispersa e uniforme, com uma forma de violino mais “alongada”, indicando haver maior variabilidade, com dados distribuídos mais uniformemente entre 25 e 100 na escala. Ambos os tipos de escola têm casos de baixo sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, mas as escolas particulares parecem ter mais casos nessa situação.

Apesar disso, nossa análise multinível, pelo modelo incondicional sem preditores, apontou que o valor do ICC de 0,057 indica que somente 5,7% da variabilidade na pontuação

total de pertencimento escolar dos estudantes é contabilizada pelas escolas, deixando 94,3% da variabilidade a ser contabilizada pelas alunas e alunos.

Agora, analisaremos essas diferenças considerando os 4 (quatro) fatores para o instrumento de pertencimento escolar.

Figura 20 – Escola particular vs. escola pública com relação ao escore do Fator/Dimensão 1 da escala de pertencimento escolar



Fonte: Elaborada pela autora.

O Fator/Dimensão 1 se refere à percepção dos demais sobre aquela/aquele estudante, isto é, os itens que compõem esse fator (a seguir enumerados) explicitam o que as/os adolescentes imaginam que os demais colegas pensam deles: 22) As pessoas desta escola percebem quando sou boa/bom em alguma coisa; 24) As outras alunas/alunos desta escola levam a sério as minhas opiniões; 28) As pessoas desta escola são amigáveis comigo; 30) Participo de muitas atividades nesta escola; 31) Sou tratada/tratado com tanto respeito quanto as/os outras/outros estudantes nesta escola; 33) Posso realmente ser eu mesma/mesmo nesta escola; 35) As pessoas desta escola sabem que posso fazer um bom trabalho; e 38) Outras/outros estudantes desta escola gostam de mim do jeito que sou.

Na Figura 20, referente ao escore do Fator/Dimensão 1 da escala de pertencimento escolar, o gráfico da escola particular é mais simétrico e concentrado em torno das pontuações médias. Por outro lado, o gráfico da escola pública é um pouco mais espalhado, com uma distribuição mais ampla em toda a faixa de pontuação. Esses pontos parecem estar em níveis semelhantes para os dois tipos de escola, sugerindo níveis médios comparáveis de autopercepção de pertencimento escolar.

O gráfico da escola particular mostra a maioria das pontuações concentradas entre aproximadamente 50 e 90. O gráfico da escola pública tem uma distribuição mais ampla, com pontos de dados mais visíveis nos extremos superior e inferior, indicando *outliers*³⁸ mais visíveis, especialmente na extremidade inferior da escala.

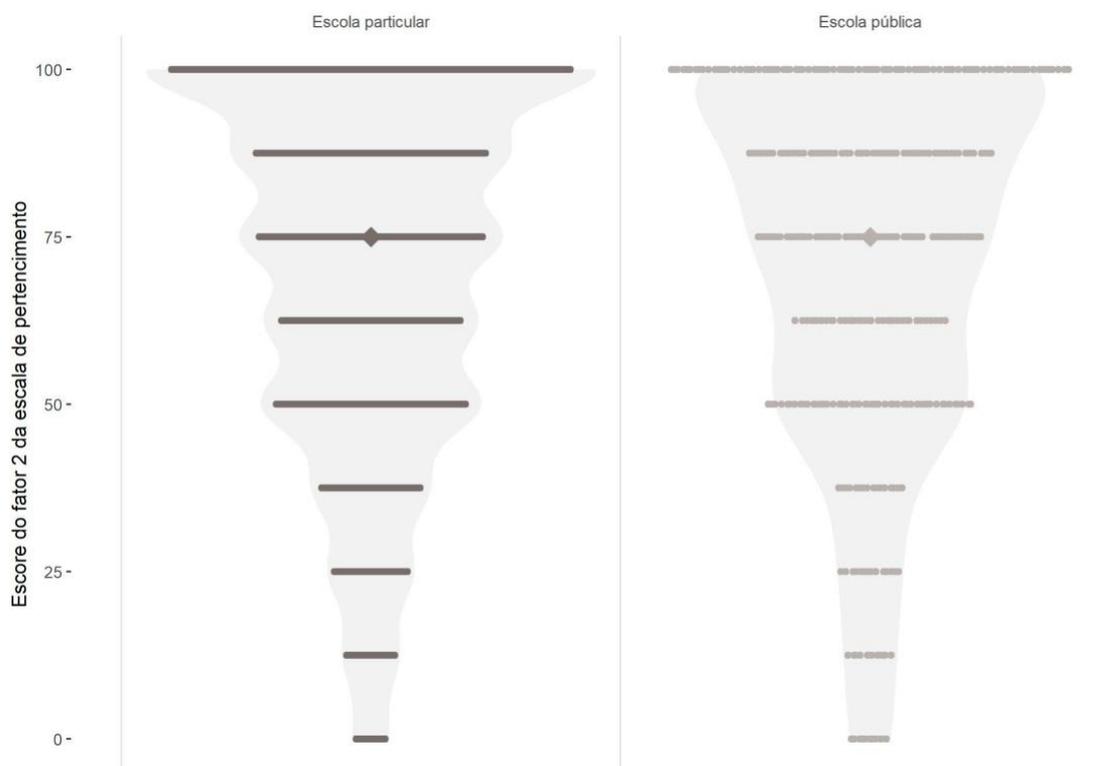
A representação visual distinta (linhas contínuas vs. pontos visíveis) pode ser reflexo das diferenças no tamanho da amostragem.

Baseado na análise da figura, podemos inferir que as escolas particulares apresentam uma percepção ligeiramente maior de pertencimento à escola em comparação com as escolas públicas, considerando o Fator/Dimensão 1 da escala. O modelo incondicional sem preditores da análise multinível apresentou que o valor de 0,036 indica que somente 3,6% da variabilidade na pontuação do Fator/Dimensão 1 dos estudantes é contabilizada pelas escolas, deixando 96,4% da variabilidade a ser contabilizada pelas alunas e alunos.

Assim, podemos dizer que tanto alunos e alunas de escolas públicas como particulares se sentem pertencentes a esse espaço quando pensam na percepção que os outros têm deles.

³⁸ *Outliers* são pontos de dados que se encontram muito afastados da maioria dos dados, ou seja, fora do padrão de distribuição da amostra representada.

Figura 21 – Escola particular vs. escola pública com relação ao escore do Fator/Dimensão 2 da escala de pertencimento escolar



Fonte: Elaborada pela autora.

O Fator/Dimensão 2 se refere à autopercepção dos estudantes, isto é, a impressão que têm de si com relação à escola, sendo eles: 23) É difícil que pessoas como eu sejam aceitas nesta escola e 32) Sinto-me muito diferente da maioria das/dos outras/outros estudantes desta escola.

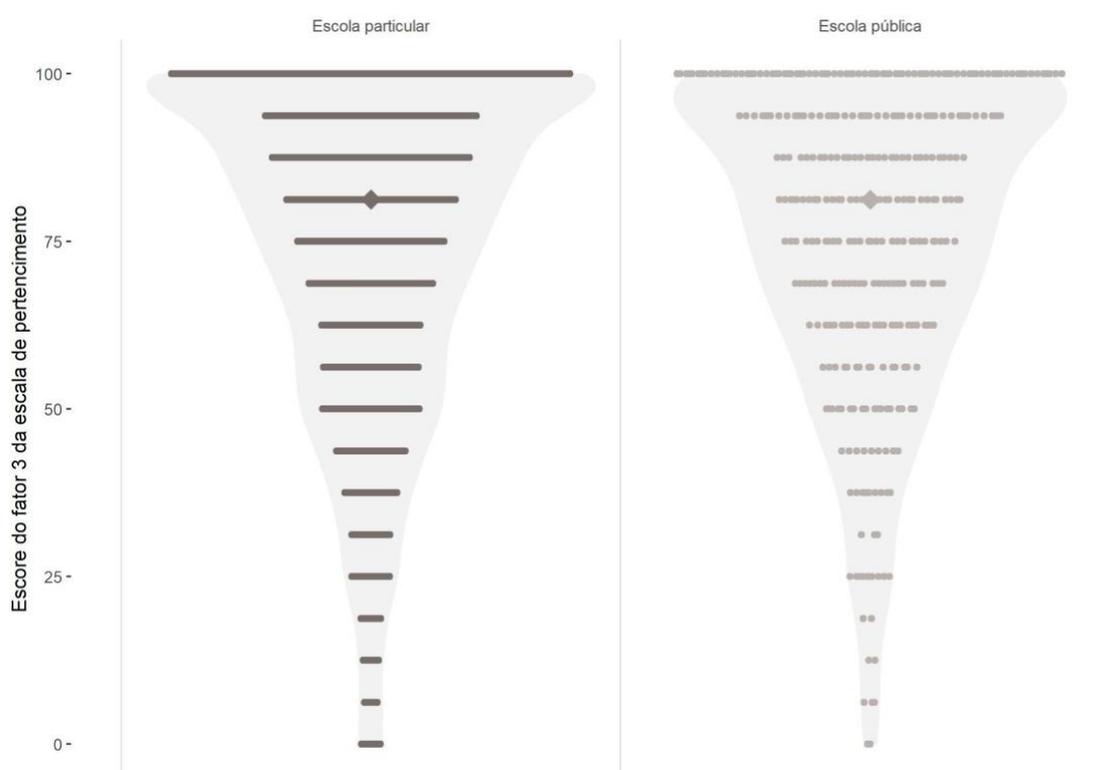
Ao analisar a Figura 21, podemos perceber que a mediana da escola particular está mais alta, indicando uma percepção de pertencimento maior em comparação com a escola pública para o Fator/Dimensão 2 da escala. Quando analisamos a distribuição dos dados, vemos que o gráfico da escola particular é mais concentrado em valores mais altos, com menos variabilidade, diferentemente do gráfico da escola pública, que apresenta uma distribuição mais dispersa, com pontos visíveis indicando maior variabilidade.

Baseado na análise da Figura, a distribuição mais concentrada em valores altos nas escolas particulares reforça que os estudantes demonstram uma maior percepção de pertencimento à escola em comparação com os estudantes das escolas públicas, também no Fator/Dimensão 2, assim como no Fator 1 e Fator Total. Contudo, novamente, quanto ao Fator/Dimensão 2, o modelo incondicional sem preditores da análise multinível apontou que

somente 1,2% da variabilidade na pontuação do Fator/Dimensão 2 dos estudantes é contabilizada pelas escolas, deixando 98,8% da variabilidade a ser contabilizada pelas alunas e alunos ($ICC = 0,012$).

Assim, parece-nos que, estatisticamente, não há uma diferença significativa quando se pensa na percepção que os adolescentes têm de si ao pensarem em como se sentem pertencentes às escolas tanto pública como particular.

Figura 22 – Escola particular vs. escola pública com relação ao escore do Fator/Dimensão 3 da escala de pertencimento escolar



Fonte: Elaborada pela autora.

O Fator/Dimensão 3 se refere ao sentimento de vinculação dos estudantes, ou seja, é composto pelos itens que apontam uma maior percepção de vinculação por parte das alunas e alunos, sendo eles: 21) Sinto-me parte desta escola; 26) Às vezes sinto que não pertencço a esta escola; 36) Eu gostaria de estar em uma escola diferente; e 37) Sinto orgulho de pertencer a esta escola.

A Figura 22 apresenta uma distribuição mais concentrada em torno de valores mais altos no gráfico da escola particular, com uma protuberância na metade superior do gráfico. Por outro lado, a distribuição no gráfico da escola pública é mais dispersa, com uma espessura

relativamente uniforme ao longo da maior parte do intervalo. Apesar disso, ambos os tipos de escola abrangem o intervalo completo de 0 a 100 na escala de pertencimento escolar, tendo a sua mediana, aproximadamente, ao mesmo nível, ligeiramente acima da marca dos 75 no eixo y.

O gráfico da escola particular tem uma forma de “violino” mais pronunciada, com uma parte superior mais larga. O gráfico da escola pública é mais simétrico e alongado. Isso sugere que embora ambos os tipos de escola apresentem valores medianos semelhantes para o Fator/Dimensão 3 da escala de pertencimento escolar, a distribuição da escola particular indica uma percepção de pertencimento à escola ligeiramente mais elevada. Esse fato é evidenciado pela maior concentração de dados nas faixas superiores da escala para as escolas privadas. Enquanto isso, o modelo incondicional sem preditores da análise multinível apontou que somente 5,7% da variabilidade na pontuação do Fator/Dimensão 3 dos estudantes é contabilizada pelas escolas, deixando 94,3% da variabilidade a ser contabilizada pelas alunas e alunos ($ICC = 0,057$).

Assim, parece-nos que, estatisticamente, não há uma diferença significativa quando se pensa na percepção que os adolescentes têm de sua vinculação ao refletirem em como se sentem pertencentes às escolas, tanto pública como particular.

Figura 23 – Escola particular vs. escola pública com relação ao escore do Fator/Dimensão 4 da escala de pertencimento escolar



Fonte: Elaborada pela autora.

O Fator/Dimensão 4 se refere ao apoio docente aos estudantes, isto é, os itens que compõem esse fator possuem um conteúdo que indica o quanto os estudantes percebem o apoio das professoras e professores; são eles: 25) A maioria das/dos professoras/professores desta escola estão interessados em mim; 27) Há pelo menos uma professora/professor ou outra/outro adulta/adulto nesta escola com quem posso conversar se tiver algum problema; 29) As professoras/professores aqui não estão interessados em pessoas como eu; e 34) As professoras/professores desta escola me respeitam.

A Figura 23 apresenta uma distribuição mais concentrada no intervalo médio para o gráfico da escola particular, com uma dispersão mais ampla na metade superior, diferentemente do gráfico da escola pública, em que a distribuição é mais homogênea, com pontos individuais visíveis em toda a sua extensão. Apesar disso, ambos os tipos de escola têm valores medianos semelhantes, indicados pelo losango, em torno da marca 75 no eixo y. Ambas as escolas cobrem toda a amplitude de 0 a 100 na escala de pertencimento.

Em resumo, os dois tipos de escola apresentam valores medianos semelhantes para o Fator/Dimensão 4, mas a escola particular tem uma distribuição ligeiramente mais concentrada

em valores mais elevados, o que sugere uma autopercepção pelos estudantes de um sentimento de pertencimento ligeiramente mais elevado. No entanto, a diferença não é substancial, uma vez que ambas as distribuições se sobrepõem significativamente.

Diferentemente dos fatores 1, 2, 3 e Total, o Fator/Dimensão 4 apresenta pontuações muito semelhantes entre escolas públicas e particulares, podendo indicar que o fator “apoio docente” não exerce influência de maneira diferente a depender do tipo de escola. Isso se comprova quando o modelo incondicional sem preditores da análise multinível apresenta o valor do ICC igual a 0,067, indicando que somente 6,7% da variabilidade na pontuação do fator 4 dos estudantes é contabilizada pelas escolas, deixando 93,3% da variabilidade a ser contabilizada pelas alunas e alunos.

Em conclusão, quando analisamos todos os dados anteriores da escala de pertencimento escolar em conjunto, vemos que não houve evidências de diferenças significativas, tanto no escore total quanto por fatores, quando comparadas às escolas particulares e públicas. Isso nos indica que a dependência administrativa da escola (pública ou particular) parece não ser uma variável que interfere quanto ao sentimento de pertencimento, como também nos indicou a análise multinível.

As análises feitas até aqui nos permitiram constatar algo importante que buscávamos responder sobre a compreensão do sentimento de pertencimento: até que ponto o sentimento de pertencimento indicado pelos adolescentes seria determinado pelo ambiente em que experimentam a convivência escolar. Como vimos, em todos os fatores, a escola pouco explica a variação dos escores. Isso, porque para mensurar se tal correlação depende da escola a qual cada respondente pertence, foi utilizada a análise multinível, conforme explicitamos na seção anterior. A análise detectou que apesar de uma ligeira variação nos escores médios de pertencimento, não há diferença estatisticamente relevante a nível escolar.

Em conclusão, podemos dizer que essa relação entre os constructos sofrimento emocional e pertencimento escolar pode ser generalizável a qualquer contexto escolar. Passemos, assim, para o próximo objetivo.

5.2.3 Objetivo 3. Verificar se existe uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e a frequência do sofrimento emocional entre adolescentes

Para atender ao objetivo 3 de nosso estudo, aplicamos o teste de Correlação de Spearman, também conhecido como Coeficiente de Correlação de Spearman (Rho) por ser uma medida não paramétrica da correlação (dependência estatística) entre duas variáveis. Esse teste

é usado para avaliar a força e a direção de uma relação entre duas variáveis. Esse coeficiente varia entre os valores -1 e 1. O valor 0 (zero) significa que não há relação, o valor 1 indica uma relação perfeita e o valor -1 também indica uma relação perfeita, mas inversa, ou seja, quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Quanto mais próximo estiver de 1 ou -1, mais forte é a relação entre as duas variáveis.

As relações foram traçadas entre os escores de pertencimento escolar indicados pela AFE (Total, Fator 1, Fator 2, Fator 3 e Fator 4) e o escore de sofrimento emocional. É possível verificar a aplicação do teste na Tabela a seguir.

Tabela 12 – Relações entre os escores de pertencimento escolar e sofrimento emocional

Escore	Com escore	Correlação de Spearman (Rho)	Intervalo de confiança (95%)		Valor-p (H0:Rho=0)
Total de Pertencimento Escolar	Sofrimento emocional	-0,56	-0,59	-0,54	<0,01
Do Fator 1 de Pertencimento Escolar	Sofrimento emocional	-0,53	-0,55	-0,50	<0,01
Do Fator 2 de Pertencimento Escolar	Sofrimento emocional	-0,41	-0,44	-0,39	<0,01
Do Fator 3 de Pertencimento Escolar	Sofrimento emocional	-0,51	-0,53	-0,48	<0,01
Do Fator 4 de Pertencimento Escolar	Sofrimento emocional	-0,24	-0,27	-0,20	<0,01

Fonte: Elaborada pela autora.

Como podemos ver na Tabela 12, todos os valores-p são <0,01, indicando que as correlações são estatisticamente significativas. As correlações apresentadas na tabela são negativas, como podemos ver pelos valores negativos do Coeficiente de Correlação de Spearman (Rho) para todas as variáveis analisadas. Isso significa dizer: de fato, nossa hipótese está comprovada, ou seja, quanto maior a percepção de pertencimento escolar, menor o sofrimento emocional vivenciado por essas/esses adolescentes. Pois como diria Helene Deutsch, “é o nós que me dá a sensação de identidade social e, deste modo, me protege contra a ansiedade” (1974, p. 63).

Mas em que medida essas relações são fortalecidas? Foi o que procuramos saber também com a correlação de Spearman. Interessantemente, o escore total de pertencimento escolar e o escore do Fator/Dimensão 1 apresentam correlações moderadas a fortes (Rho = -0,56 e -0,53, respectivamente). O escore do Fator/Dimensão 3 apresenta uma correlação moderada (Rho = -0,51). O Fator/Dimensão 2 tem uma correlação um pouco mais fraca (Rho

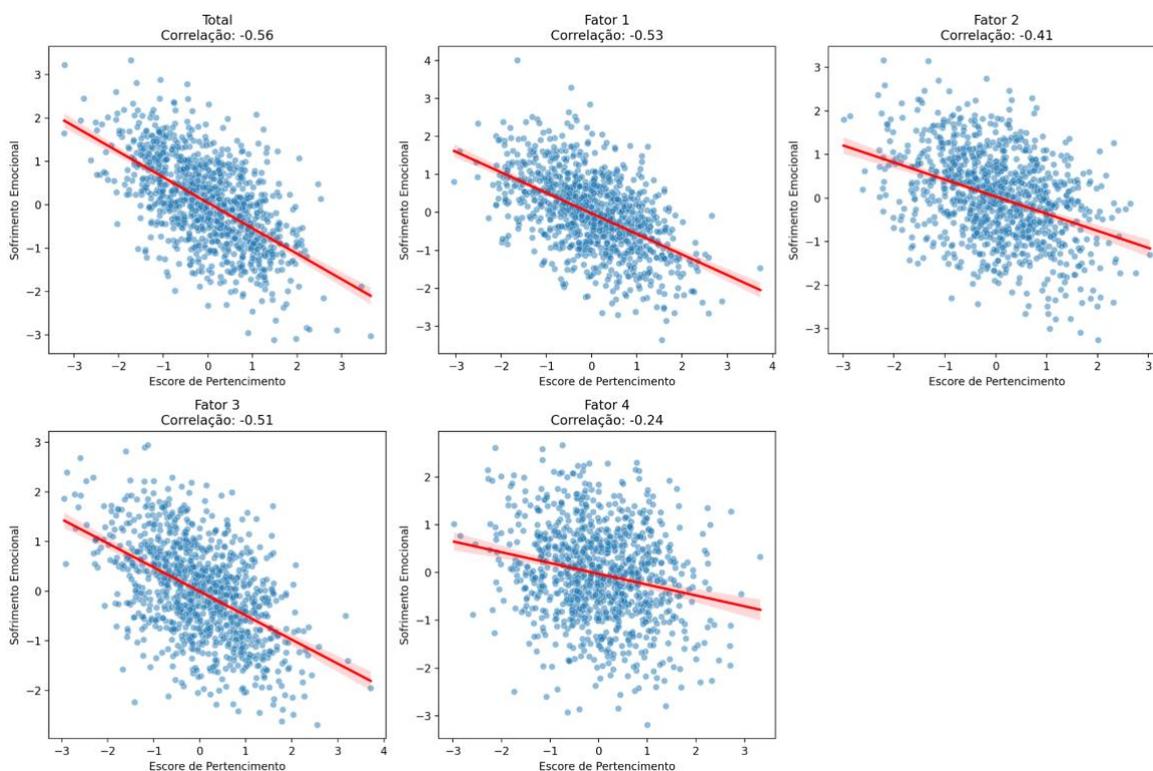
= -0,41). E, por fim, o Fator/Dimensão 4 apresenta a correlação mais fraca de todas (Rho = -0,24).

A significância estatística (valor-p) deve sempre ser considerada em conjunto com a magnitude da correlação. No caso dos dados apresentados, todas as correlações são estatisticamente significativas ($p < 0,01$), o que aumenta a confiança na existência de uma relação real entre as variáveis, mesmo quando a correlação é considerada fraca, como aconteceu com o Fator/Dimensão 4.

Ademais, é crucial retomarmos que correlação não implica causalidade. Mesmo uma correlação forte não significa necessariamente que uma variável causa ou é preditora da outra. Outros fatores podem estar em jogo.

A seguir, apresentaremos um diagrama de dispersão que possibilita analisar graficamente a correlação negativa entre as variáveis estudadas.

Figura 24 – Diagrama de dispersão (*subplots*)



Fonte: Elaborada pela autora.

O diagrama de dispersão apresenta cinco *subplots*³⁹, cada um representando a relação entre um fator de pertencimento escolar (ou o escore total) e o sofrimento emocional. Cada ponto no gráfico representa um participante da pesquisa, com sua posição indicando seu escore de pertencimento escolar (eixo x) e frequência de sofrimento emocional (eixo y).

Todos os gráficos mostram a correlação negativa, indicada pela inclinação descendente da linha de regressão vermelha. Isso corrobora os coeficientes de correlação negativos que observamos anteriormente.

O escore Total e o escore do Fator/Dimensão 1 mostram as correlações mais fortes, com nuvens de pontos mais estreitas e linhas de regressão mais íngremes. O Fator/Dimensão 4 apresenta a correlação mais fraca, com uma nuvem de pontos mais dispersa e uma linha de regressão menos inclinada.

Total e Fator/Dimensão 1 apresentam padrões muito similares, sugerindo que a dimensão “percepção do outro sobre mim” (Fator 1) pode ser um componente crucial do escore total de pertencimento escolar. As dimensões “autopercepção” e “sentimento de vinculação” (Fator 2 e 3, respectivamente) mostram correlações moderadas, com dispersões semelhantes. Por outro lado, a dimensão “apoio docente” (Fator 4) claramente se destaca como o fator/dimensão com a relação mais fraca com o sofrimento emocional.

A consistência das correlações negativas em todos os fatores/dimensões indica que o sentimento de pertencimento escolar está inversamente relacionado ao sofrimento emocional em múltiplas dimensões. A variação na força das correlações entre os fatores aponta que diferentes dimensões do pertencimento escolar podem ter impactos distintos no bem-estar emocional.

Parece-nos claro, a partir do levantamento bibliográfico realizado por ocasião da pesquisa, o quanto o grupo de pares confere sentido e identidade. Ainda em 1960, quando as pesquisas sobre o pertencimento constituir uma necessidade humana ainda eram incipientes, Imídeo Nérici já sinalizava ser

[...] com satisfação que o adolescente recebe o convite para tomar parte em comissões, clubes, sociedades ou grupos outros de adolescentes... chega mesmo a fazer tudo para ser notado e convidado. E, se isto não ocorrer, ele pode sentir-se muito infeliz e tornar-se pessimista e mais agressivo (Nérici, 1960, p. 226).

³⁹ *Subplots* são múltiplos gráficos ou visualizações dispostos dentro de uma única figura. Eles permitem a exibição de várias visualizações de dados lado a lado, ou em uma disposição em grade, facilitando a comparação entre diferentes conjuntos de dados ou diferentes representações de uma mesma informação.

Assim, mesmo antes das pesquisas sobre a necessidade humana de pertencer, a privação de tal sentimento já era correlacionada às manifestações de sofrimento emocional como tristeza e agressividade. Nossa investigação também corrobora tais apontamentos. Apesar de não podermos fazer afirmações quanto à causalidade ou ao que influencia o que, diretamente, sabemos que o aumento de um está relacionado à diminuição do outro e vice-versa. Parece-nos certo, haja vista “o fato de que as atitudes dos adolescentes, como um grupo social em si, são em grande parte determinadas pelos processos psicológicos individuais [...]”, em decorrência disso, “[...] muitos desses processos influenciam e determinam a formação de grupos adolescentes [...]” (Deutsch, 1964, p. 19).

Assim como Baumeister e Leary (1995), nossa pesquisa encontrou que níveis mais baixos de pertencimento à escola estão relacionados a frequências mais altas de sofrimento emocional. Outros estudos como os de Allen *et al.* (2018), Goodenow e Grady (1993) e Hagerty *et al.* (1992), encontrados em nossa revisão de literatura, também corroboram essa relação entre os dois constructos.

Há pesquisas que indicam o apoio docente como sendo o mais influente, mais que qualquer outro apoio social, ao sentimento de pertencimento (Anderman, 2003; Brewster; Bowen, 2004; Garcia-Reid, 2007; Johnson, 2009; Sakis, 2012). Ora, tal realidade pode ser verdadeira nos países pesquisados pelas autoras e autores, mas não é o caso dos estudantes brasileiros pesquisados por nós. O Fator/Dimensão 4 denominado “Apoio docente” foi o que menos apresentou influência na correlação entre nossos constructos. Indo na direção do que indicamos no processo de revisão de literatura, outros fatores/dimensões, como sentimento de vinculação e apoio dos pares, parecem ser mais influentes entre os adolescentes brasileiros pesquisados, bem como o correspondente ao que a literatura sobre os Sistemas de Apoio entre Iguais tem também apresentado.

Isso se comprova ao observarmos que o Fator/Dimensão 1 torna a correlação mais forte entre nossos constructos, indicando que “a percepção do outro sobre mim” influencia como nos vemos e nos inserimos no mundo. É o que Henri Wallon dizia sobre o outro ser nosso eterno parceiro psicológico: “O *socius* ou o outro é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica” (Wallon, 1986, p. 167). Além disso, os dados que trouxemos na seção dois, referente às adolescências, também assinala a importância dos pares na constituição dos sujeitos. Assim, ratificando o que a estrutura integrativa do sentimento de pertencimento escolar, proposta por Allen *et al.* (2021), sugeria no componente intitulado “percepções”; “consciente ou inconscientemente, a maioria dos seres humanos avalia se eles pertencem ou se encaixam com aqueles ao seu redor” (p. 94, tradução nossa).

“A percepção do outro sobre mim” é importante porque se não me sinto aceito, respeitado e apoiado por outros na escola (Goodenow, 1993) há a percepção de se estar isolado e excluído do ambiente escolar, consolidando a ausência de sentimento de pertencimento à escola, o que fortalece a correlação negativa com o sofrimento emocional.

Essa relação pode ser explicada pela triangulação a seguir proposta por Osório (1989).

Figura 25 – A constituição da identidade



Fonte: Elaborada a partir de Osório (1989, p. 15).

Assim, para o autor, o sentimento de identidade é fruto do equilíbrio dinâmico entre os três vértices do triângulo, o que justifica porque o Fator/Dimensão 1 da escala de pertencimento escolar apresenta a correlação mais forte com o sofrimento emocional, logo após o escore total, que une todos os fatores/dimensões (“a percepção do outro sobre mim”; “autopercepção”; “sentimento de vinculação” e “apoio docente”). Segundo Osório (1989, p. 20),

[...] nos grupos surge um clima propício ao intercâmbio e confronto de experiências que permite a seus componentes uma melhor identificação dos limites entre o 'eu e o outro', através da compreensão das motivações conscientes e inconscientes dos diferentes modos de sentir, pensar e agir, favorecendo a resolução da crise de identidade.

Notoriamente, o sentimento de pertencimento é fruto, também, das interseccionalidades da identidade, haja vista a necessidade de se pensar “quem sou” para, então, localizar-se no mundo e nos grupos sociais, respectivamente. É o que vemos expresso por Silva (2014, p. 82):

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa

também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e sobre quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”.

Outro autor, Daniel Becker (1986), também investiga a “busca do eu no outro” (p. 42), em que o grupo auxilia o indivíduo a encontrar sua própria identidade em um contexto social que, geralmente, está em transformação; assim, o grupo funciona como protetor.

Consideramos pertinente a diferenciação do conceito de identidade, originalmente utilizado na Psicanálise como divisão do sujeito e identificação. Para não incorrerem em equívocos quanto à utilização desse termo que é abordado por Freud com outras nuances, utilizaremos o termo “representações de si”, correlato do conceito de identidade, mas que se aproxima muito mais de nossos estudos na Psicologia Moral (Tognetta, 2009b).

Como dito por Tognetta (2009b, p. 96), “ter consciência da mútua perceptibilidade do eu e do outro é condição necessária para levar em conta sua própria identidade com relação ao espaço que se ocupa”. Porquanto o outro é condição *sine qua non* à constituição do eu, logo, para minha percepção de pertencer ou não ao grupo de iguais. Assim, não podemos desconsiderar as intersecções com raça e gênero, como veremos nos objetivos a seguir.

5.2.4 Objetivo 4. Verificar se existe diferença entre a frequência de sofrimento emocional e o sentimento de pertencimento escolar autopercebidos por adolescentes que autodeclaram diferentes cores/raça

Para verificar se existem diferenças em como as/os adolescentes de diferentes cores/raças pesquisados experienciam o sentimento de pertencimento à escola e o sofrimento emocional, iniciaremos nossa análise pelos dados descritivos e os escores para cada grupo racial na Tabela a seguir.

Tabela 13 – Relação entre os escores de pertencimento escolar e o escore de sofrimento emocional nas diferentes cores/raça autodeclaradas

Variável	Pertencimento escolar					Sofrimento emocional
	Escore total	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Escore total
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)
<i>6) Qual é a sua cor/raça?</i>						
Amarela (n=173)	66,85 (17,32)	62,61 (21,57)	71,8 (26,1)	72,69 (23,49)	67 (21,61)	26,9 (16,3)
Branca (n=2139)	70,81 (17,33)	67,32 (19,83)	72,11 (26,63)	75,74 (24,23)	72,2 (20,35)	23,84 (16,32)
Indígena (n=20)	60,21 (17,26)	56,99 (20,77)	51,47 (34,48)	65,07 (25,2)	66,18 (17,69)	34,8 (24,01)
Parda (n=632)	70,07 (16,75)	66,92 (19,79)	68,46 (26,89)	74,88 (24,58)	72,38 (20,56)	24,23 (16,27)
Preta (n=130)	71,28 (14,99)	68,33 (19,8)	65,63 (30,24)	76,3 (21,8)	75 (18,58)	23,97 (18,86)

Fonte: Elaborada pela autora.

Podemos constatar, a partir da análise da Tabela 13, que o grupo que apresenta o maior escore de sofrimento emocional é aquele das/os autodeclaradas/os indígenas, pontuando 34,8 no escore total. Contudo, como indicamos no início desta seção, dentre os 3.276 respondentes de nossa pesquisa, apenas 20 se autodeclararam indígenas. Isso significa que, apesar dos testes estatísticos apresentados, não há como generalizar tais resultados devido ao tamanho amostral. Assim, para fins de análise, seguiremos considerando os grupos com maior representatividade amostral. Após esse grupo, aquele com maior escore total de sofrimento emocional é o autodeclarado da cor/raça amarela, com 26,9 pontos. Em contrapartida, o grupo com menor escore total de sofrimento emocional é o autodeclarado da cor/raça branca, com 23,84 pontos, seguido do grupo autodeclarado da cor/raça preta (com 23,97 pontos) e parda (com 24,23 pontos).

As comparações das variáveis binárias quanto aos escores da escala de pertencimento e sofrimento emocional foram analisadas por meio do teste de Mann-Whitney, técnica não paramétrica que permite a comparação de dois grupos independentes sem que haja suposições quanto à distribuição dos dados. Já para as variáveis independentes com mais de dois níveis de resposta, a comparação se deu pelo teste de Kruskal-Wallis seguido pelo pós-teste de Dunn com correção de Conferroni para as comparações múltiplas.

Tabela 14 – Comparações quanto ao escore de sofrimento emocional vs. cor/raça

Variável	Escore de sofrimento emocional		Valor-p	Pós-teste de Dunn
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3		
<i>6) Qual é a sua cor/raça?</i>				
Amarela (n=173)	23,33 (0-85)	13,33-33,33	0,11	0,08
Branca (n=2139)	20 (0-100)	11,67-31,67		ref.
Indígena (n=20)	26,67 (1,67-90)	15-36,67		0,92
Parda (n=632)	20 (0-90)	11,67-33,33		0,99
Preta (n=130)	19,17 (1,67-95)	10-31,67		0,99

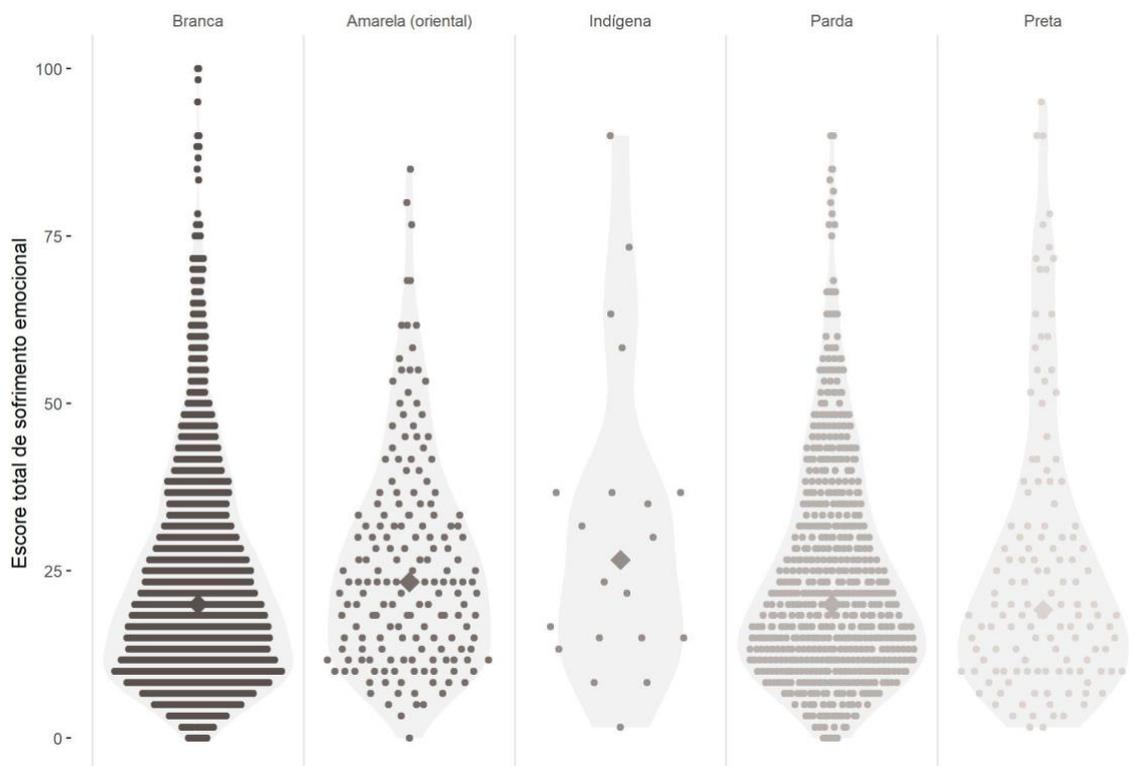
Fonte: Elaborada pela autora.

A análise da Tabela 14 sobre sofrimento emocional em relação à cor/raça considera as diferenças nos escores de sofrimento emocional entre os grupos raciais com base na mediana, intervalo interquartil (Q1-Q3) e os testes estatísticos.

O grupo dos autodeclarados pretos (n=130) apresentam a menor mediana de sofrimento emocional (19,17), sugerindo que esse grupo relata níveis ligeiramente mais baixos de sofrimento emocional em comparação aos demais. O grupo autodeclarado Branco (n=2139) apresenta mediana de 20, mostrando níveis baixos e próximos aos do grupo de pretos. O grupo autodeclarado Pardo (n=632) também com mediana de 20, indicando pouca diferença em relação aos brancos. Já os autodeclarados Amarela (oriental) (n=173) apresentam a mediana de 23,33, evidenciando um pequeno aumento no sofrimento emocional em relação aos três grupos anteriores. Por fim, o grupo autodeclarado Indígena (n=20) apresenta a maior mediana (26,67), destacando-se como o grupo com maior nível de sofrimento emocional.

O valor-p geral do teste foi de 0,11, não atingindo significância estatística ($p < 0,05$). Isso sugere que as diferenças entre os grupos raciais no sofrimento emocional não são estatisticamente significativas. Comparações pós-teste de Dunn confirmam essa ausência de significância, com valores próximos de 1 entre os grupos, o que indica que os escores não diferem substancialmente. Contudo, não podemos nos esquecer do pequeno tamanho amostral dos grupos em comparação aos Brancos e Pardos.

Os *violin plot* a seguir (Figura 26) oferecem visualmente uma compreensão melhor das diferenças entre as cores/raça autodeclaradas pelos participantes da pesquisa e o escore de sofrimento emocional.

Figura 26 – Escore total de sofrimento emocional vs. cor/raça

Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 26 demonstra as pontuações do escore total de sofrimento emocional nas diferentes cores/raça autodeclaradas pelos participantes da pesquisa. Nela, os grupos “Branca” e “Parda” apresentam distribuições amplas e simétricas com picos claros em volta da média. Já o grupo “Amarela (oriental)” tem uma distribuição ligeiramente mais estreita. O grupo “Indígena” apresenta uma distribuição ampla e algo irregular, provavelmente devido ao tamanho menor da amostra. O grupo de cor/raça autodeclarada “Preta” apresenta uma distribuição semelhante à “Branca” e “Parda”, mas ligeiramente mais estreita.

Todos os grupos têm pontuações médias entre 20-30 na escala. Contudo, o grupo autodeclarado “Indígena” parece ter a pontuação média mais alta e uma concentração notável de pontuações na faixa superior, indicando uma frequência mais alta de sofrimento emocional relatado. O grupo de cor/raça autodeclarada “Preta” apresenta a segunda pontuação média mais alta em sofrimento emocional.

Quando analisamos quais grupos apresentam médias ligeiramente mais baixas, encontramos os grupos de cor/raça autodeclarada “Branca” e “Amarela (oriental)”. O grupo de cor/raça autodeclarada “Parda” também apresenta uma pontuação média relativamente mais baixa, semelhante a do grupo “Branca”.

Figura 27 – Compilado de reportagens sobre casos de racismo em escolas no Brasil

The image shows a screenshot of a news website with a dark blue header. The header includes the logo for 'agênciaBrasil' and a navigation menu with categories: OÍCIAS, CULTURA, DIREITOS HUMANOS, ECONOMIA, EDUCAÇÃO, ESPORTES, GERAL, INTERNACIONAL, JUSTIÇA, MEIO AMBIENTE, and POLÍTICA. Below the header, there are three main article snippets:

- Left snippet:** 'Adolescentes denunciam preconceito racial dentro de escola estadual; caso de injúria qualificada é investigado'. It mentions a 13-year-old girl named 'macaca' and a 14-year-old boy who was the victim of racial aggression. The article is by Ricardo Novelino, g1 PE, dated 28/10/2022.
- Middle snippet:** 'Menina de 8 anos vítima de racismo não quer mais ir à escola no Rio'. It reports that a teacher is being investigated for racial insult against two students. The article is by Rafael Cardoso, Agência Brasil, dated 10/06/2024.
- Right snippet:** 'Adolescente diz ter sofrido racismo em escola particular de SP'. It reports that a 12-year-old girl was bullied and called 'macaca' and 'cabelo de bombril' by students at a municipal school in SP. The article is by Rafael Leite, UOL, dated 17/10/2024.

At the bottom of the page, there is a 'PODCAST' section with the title 'O caso da filha de Samara Felippo. E o racismo nas escolas' by Conrado Corsalette and Aline Pellegrini, dated 29 de abril de 2024. The text of the podcast description reads: 'Garota de 14 anos foi vítima de colegas em colégio de elite em São Paulo. Entenda como situações assim exigem reações complexas, que envolvem toda a comunidade de ensino'.

Fonte: Elaborada pela autora.

Apesar de nossa análise estatística não ter encontrado diferenças significativas entre os escores de sofrimento emocional entre os grupos de diferentes cores/raça autodeclarados em nossa pesquisa, não podemos considerar essa uma verdade absoluta. A discriminação nas escolas é uma realidade dolorosa para muitas/muitos adolescentes. Um estudo analisou como os jovens vivenciam o preconceito, revelando que eles frequentemente enfrentam dificuldades em identificar e discutir essas situações (Cordeiro; Buendgens, 2012).

Quando falamos em bem-estar, acreditamos que “as desigualdades no estado de saúde estão de modo geral fortemente atreladas à organização social e tendem a refletir o grau de iniquidade existente em cada sociedade” (Barata, 2009, p. 17). Os conceitos de equidade e iniquidade possuem uma dimensão política que vai além da mera desigualdade numérica, envolvendo uma análise moral ancorada na justiça social (Barata, 2009). Para a autora, as iniquidades referem-se a desigualdades que emergem de condições injustas. No campo da saúde, grande parte dessas disparidades reflete a distribuição dos determinantes sociais de saúde na sociedade, o que se vincula diretamente à desigualdade no acesso a poder e recursos (Barata,

2009). Desse modo, podemos compreender as desigualdades nas frequências de sofrimento emocional nas diferentes cores/raça autodeclaradas, haja vista que a discriminação contra grupos étnicos é interpretada como um mecanismo que institucionaliza relações de dominação e repressão, gerando sofrimentos. Essa discriminação, respaldada por ideologias, manifesta-se em interações interpessoais e em práticas institucionais, sempre favorecendo os grupos dominantes (como é o caso dos brancos) e perpetuando a exclusão e subordinação de outros grupos (Barata, 2009).

Assim, a falta de um ambiente escolar seguro e acolhedor pode levar ao sofrimento emocional e à desistência dos estudos, mesmo que nossos dados não tenham desvelado tal cenário.

Ainda que não estatisticamente significativas, vemos diferenças entre os grupos. Essas diferenças podem ser explicadas por muitos motivos. Primeiramente, alguns grupos étnico-raciais podem ser mais abertos a relatar dificuldades emocionais do que outros. Além disso, os grupos “Indígena” e “Amarela (oriental)” possuem um tamanho menor de amostra, o que pode afetar a generalização dos resultados para esses grupos. É importante notar que, embora existam diferenças observáveis, há também uma sobreposição significativa nas distribuições entre todos os grupos raciais. Isso sugere que as experiências individuais variam muito dentro de cada grupo.

Após constatar que existem diferenças nas experiências de sofrimento emocional entre as diferentes cores/raça, vejamos se há diferenças também com relação ao sentimento de pertencimento escolar autodeclarado pelos adolescentes pesquisados.

Tabela 15 – Comparações quanto ao escore total de pertencimento escolar vs. cor/raça

Variável	Escore total de pertencimento		Valor-p	Pós-teste de Dunn
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3		
<i>6) Qual é a sua cor/raça?</i>				
Amarela (n=173)	68,06 (6,94-97,22)	54,17-80,56	<0,01	<0,01
Branca (n=2139)	73,61 (6,94-100)	59,72-83,33		ref.
Indígena (n=20)	63,19 (22,22-91,67)	51,39-77,78		0,35
Parda (n=632)	72,22 (13,89-100)	59,72-81,94		0,98
Preta (n=130)	72,22 (16,67-100)	59,72-80,56		0,99

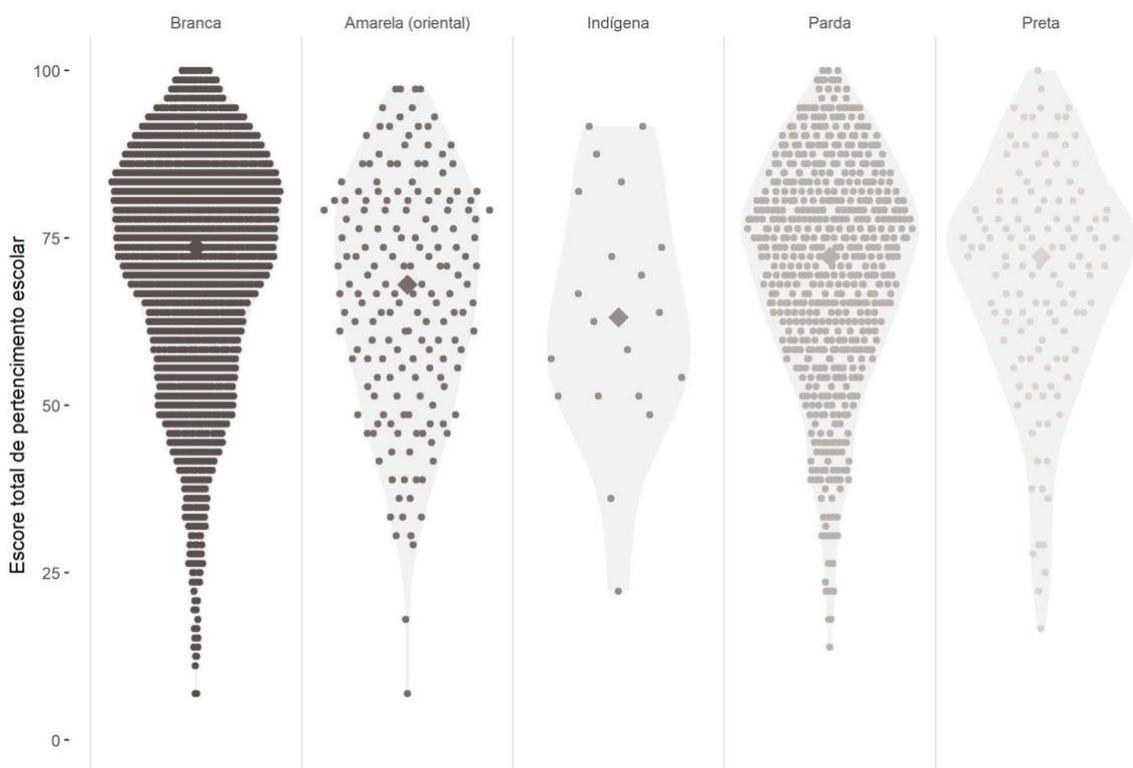
Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 15 permite observar diferenças nos escores medianos de pertencimento escolar entre grupos raciais, com base em dados estatísticos, incluindo valores de p e pós-testes de Dunn.

O grupo autodeclarado Branco (n=2139) apresenta o maior escore mediano de pertencimento escolar (73,61), sendo o grupo de referência para comparações. Já o grupo Amarela (oriental) (n=173) possui um escore mediano menor (68,06) comparado aos brancos, com diferença estatisticamente significativa (valor-p <0,01 no pós-teste de Dunn). Indígenas (n=20) apresentam o menor escore mediano (63,19), mas a diferença em relação aos brancos não é estatisticamente significativa (valor-p = 0,35). Pardos (n=632) e pretos (n=130) possuem medianas próximas (72,22), sem diferenças significativas em relação aos brancos (valores-p = 0,98 e 0,99, respectivamente).

Em resumo, houve evidências de diferença entre a raça amarela e branca quanto ao escore total de pertencimento escolar (valor-p<0,05). Pelos valores de mediana e quartis, percebe-se que alunos brancos tiveram maior escore total quando comparado aos orientais. Vejamos essas diferenças representadas graficamente.

Figura 28 – Escore total do sentimento de pertencimento escolar vs. raça



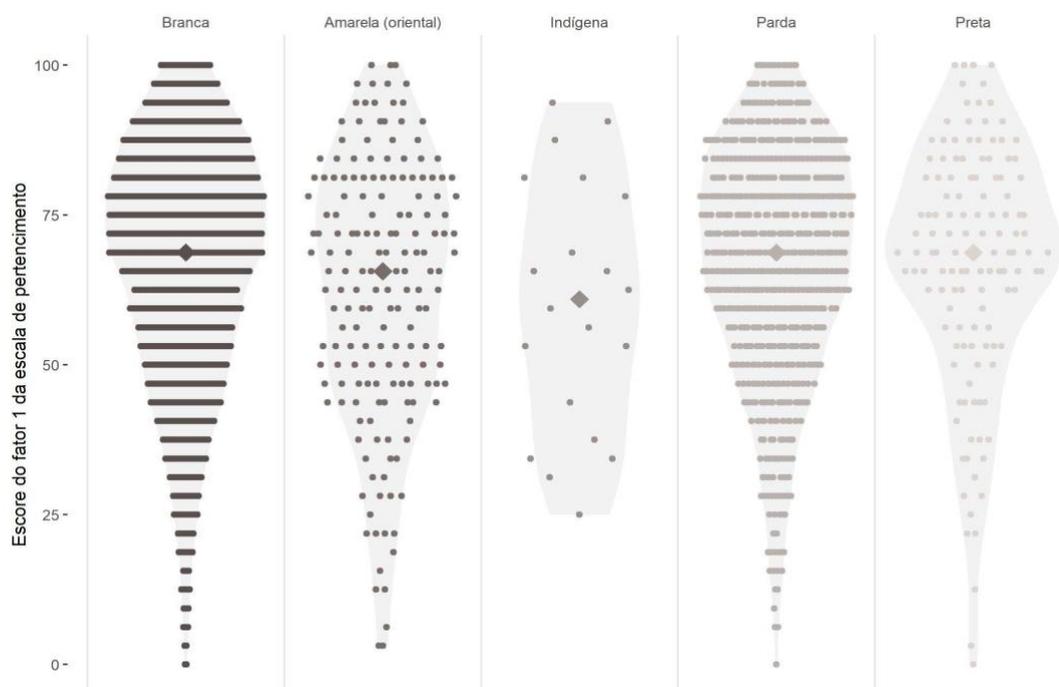
Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 28 apresenta as pontuações referentes ao escore total da escala de pertencimento escolar nas diferentes cores/raça autodeclaradas pelos participantes da pesquisa. Os gráficos para os grupos autodeclarados “Branca” e “Parda” mostram uma distribuição mais larga, indicando uma maior dispersão das pontuações. Esses dois grupos apresentam uma região central mais protuberante, sugerindo uma maior concentração de pontuações à volta da mediana. Já os grupos autodeclarados “Indígena” e “Preta” apresentam uma dispersão mais estreita, indicando uma menor variabilidade nas pontuações. Por fim, o grupo autodeclarado da cor/raça “Amarela (oriental)” tem uma dispersão moderada, com pontuações distribuídas de forma mais uniforme ao longo do intervalo.

Em resumo, a Figura 28 indica que os grupos autodeclarados das cores/raça “Branca” e “Parda” têm uma autopercepção de maior pertencimento à escola. Enquanto os grupos “Indígena” e “Preta” parecem ter pontuações mais concentradas, indicando menos variação nas experiências de pertencimento à escola. Isso pode ser resultado do pequeno tamanho amostral desses grupos, em comparação aos grupos autodeclarados das cores/raça “Branca” e “Parda”.

Outro ponto a ser considerado é que o grupo autodeclarado da cor/raça “Branca” possui o menor escore de sofrimento emocional (23,84 pontos) e um dos maiores escores totais de pertencimento escolar (70,81 pontos), ficando atrás apenas do grupo autodeclarado da cor/raça preta (71,28 pontos).

Figura 29 – Escore do Fator/Dimensão 1 do sentimento de pertencimento escolar vs. raça



Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 29 indica que o grupo autodeclarado de cor/raça “Branca” parece ter a pontuação mediana mais elevada, seguida de perto pelos grupos “Amarela (oriental)” e “Parda”. O gráfico do grupo autodeclarado da cor/raça “Indígena” mostra uma distribuição mais ampla, indicando mais variabilidade nas pontuações.

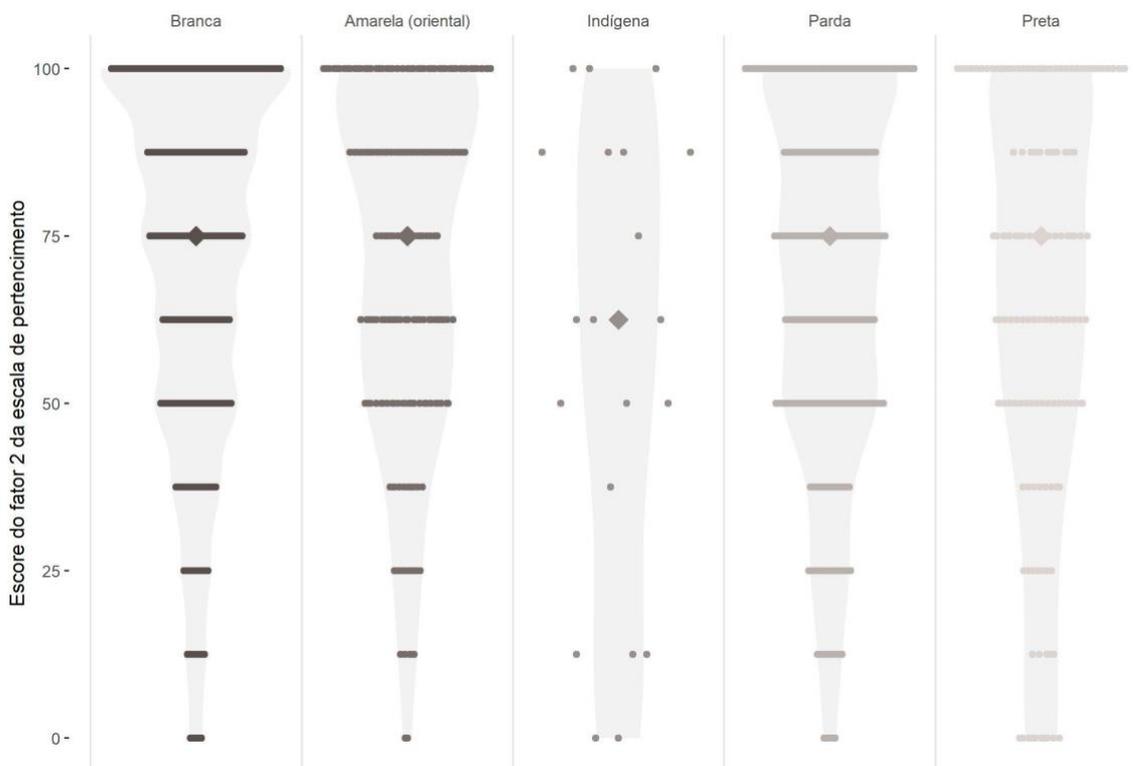
O gráfico do grupo autodeclarado da cor/raça “Preta” parece ter uma pontuação mediana ligeiramente mais baixa em comparação com os outros, mas ainda se sobrepõe significativamente às outras distribuições. Todos os grupos mostram pontuações que abrangem quase todo o intervalo de 0 a 100, embora a maioria dos dados para cada um esteja concentrada entre, aproximadamente, 25 e 100.

Essa Figura sugere que, embora existam algumas diferenças na distribuição das pontuações da escala de pertencimento escolar com relação ao escore do Fator/Dimensão 1 (Percepção do outro sobre mim) entre os diferentes grupos raciais pesquisados, existe também uma sobreposição substancial entre todos os grupos, apesar de algumas variações sutis nas medianas e dispersões.

A distribuição relativamente uniforme do sentimento de pertencimento escolar no escore do Fator/Dimensão 1 entre os grupos raciais pesquisados, como mostrado nos gráficos da Figura 29, pode ser explicada por uma complexa interação de fatores sociais, históricos e culturais. Um ponto importante a ser destacado é: essa uniformidade aparente, no entanto, não deve ser interpretada como ausência de desigualdades raciais, mas sim como um reflexo da complexidade das relações raciais em nosso país e da forma como diferentes grupos compreendem sua identidade e se percebem como parte do contexto escolar.

Então, quanto ao primeiro fator, o que temos é que jovens pardas/pardos e pretas/pretos se percebem diante dos outros menos pertencentes, ainda que essa diferença não seja estatisticamente significativa.

Figura 30 – Escore do Fator/Dimensão 2 do sentimento de pertencimento escolar vs. raça

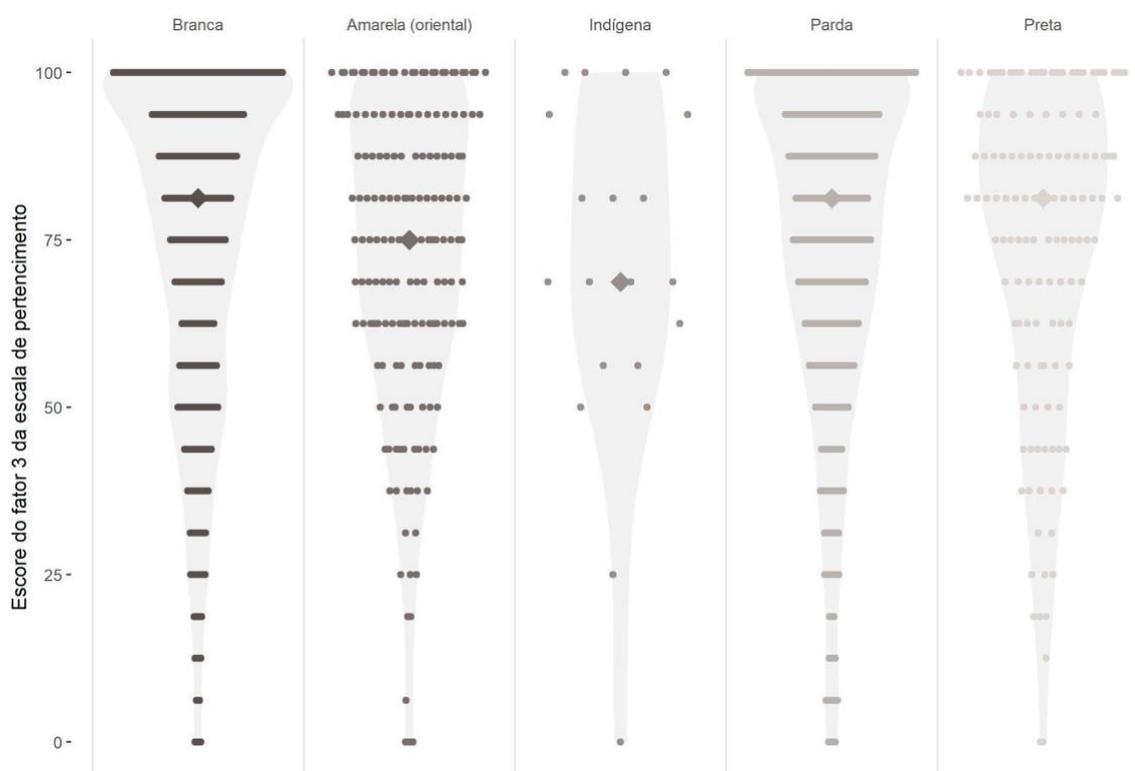


Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 30, referente ao escore do Fator/Dimensão 2 da escala de pertencimento escolar, indica que o grupo autodeclarado de cor/raça “Branca” apresenta uma distribuição ampla com uma concentração notável em torno da média, indicando diversas experiências de pertencimento à escola. Já o grupo “Amarela (oriental)” apresenta uma distribuição mais estreita, sugerindo experiências mais consistentes dentro desse grupo. Por outro lado, o grupo “Indígena” tem uma distribuição muito estreita com menos pontos de dados, indicando variabilidade limitada e reforçando o tamanho menor de sua amostra. O grupo autodeclarado da cor/raça “Parda” é semelhante ao grupo “Branca”, com uma distribuição ampla e uma tendência central clara. O grupo autodeclarado da cor/raça “Preta” apresenta uma dispersão moderada, com pontuações distribuídas de forma mais uniforme. Os losangos representam as pontuações médias de cada grupo. Os grupos como “Branca” e “Parda” têm médias localizadas centralmente nas suas distribuições.

As pontuações do escore do Fator/Dimensão 2 (Autopercepção) parecem relativamente semelhantes entre os diferentes grupos raciais, com alguma variabilidade na distribuição e valores atípicos. Isso sugere que, embora existam diferenças nas experiências individuais, a autopercepção de se sentir pertencente à escola é semelhante entre os grupos.

Figura 31 – Escore do Fator/Dimensão 3 do sentimento de pertencimento escolar vs. raça



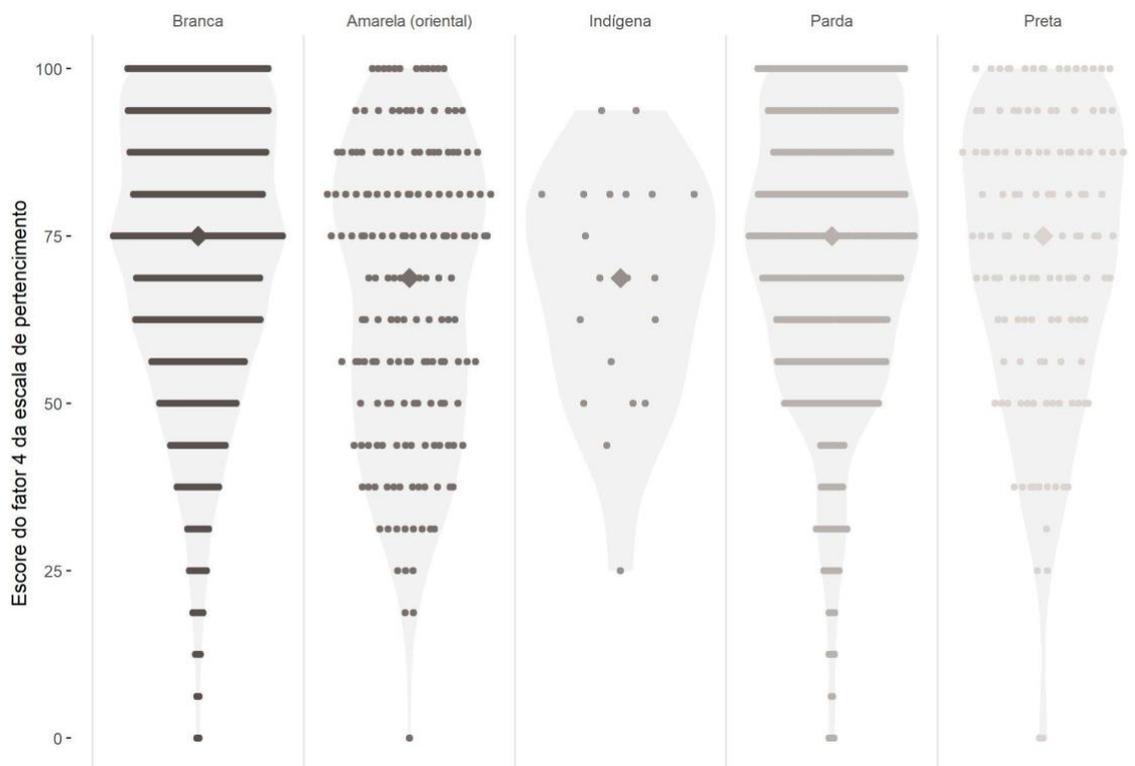
Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 31, referente ao escore do Fator/Dimensão 3 da escala de pertencimento escolar, revela que a maioria dos grupos tem uma distribuição mais ampla no topo, indicando que as pontuações mais altas são mais comuns. As medianas parecem relativamente semelhantes na maioria dos grupos, sugerindo tendências centrais comparáveis.

O grupo autodeclarado da cor/raça “Indígena” apresenta maior variabilidade com uma distribuição mais ampla das pontuações, com pontos individuais fora do corpo principal do gráfico, indicando *outliers*.

As pontuações de pertencimento escolar para o Fator/Dimensão 3 parecem relativamente semelhantes entre os diferentes grupos raciais, com alguma variabilidade na distribuição e *outliers*. A análise do gráfico de violino indica que as pontuações de pertencimento para o Fator/Dimensão 3 (Sentimento de vinculação) são relativamente semelhantes entre os diferentes grupos raciais, com pontuações medianas comparáveis e alguma variabilidade na distribuição, sugerindo uma percepção geralmente consistente de pertencimento entre os grupos para esse fator/dimensão.

Figura 32 – Escore do Fator/Dimensão 4 do sentimento de pertencimento escolar vs. raça



Fonte: Elaborada pela autora.

Por fim, a Figura 32, referente ao escore do Fator/Dimensão 4 da escala de pertencimento escolar, demonstra que os grupos autodeclarados das cores/raça “Branca” e “Parda” apresentam distribuições amplas e simétricas com picos claros em volta da média. O grupo “Amarela (oriental)” tem uma distribuição mais estreita com vários picos pequenos. Assim como nos demais fatores/dimensões, o grupo autodeclarado da cor/raça “Indígena” apresenta uma distribuição ampla e assimétrica com menos pontos de dados, devido ao tamanho amostral. O grupo autodeclarado da cor/raça “Preta” apresenta uma distribuição moderadamente ampla com uma ligeira inclinação negativa.

Todos os grupos pesquisados têm pontuações médias entre 70-80 na escala do Fator/Dimensão 4. Os grupos “Branca” e “Parda” têm pontuações médias ligeiramente mais elevadas em comparação com os outros grupos. Todos os grupos têm alguns *outliers* na extremidade inferior da escala.

Analisando as diferenças entre a escala total de pertencimento escolar e as variações entre os fatores/dimensões (1, 2, 3 e 4) com relação à cor/raça, vemos que a escala total apresenta uma distribuição mais ampla para a maioria dos grupos raciais, indicando não haver diferenças, ao menos estatisticamente significativas, entre os grupos, quanto ao sentimento de

pertencimento. Há algumas especificidades indicando aspectos particulares de pertencimento. Por exemplo, os grupos autodeclarados das cores/raça “Branca” e “Parda” apresentam consistentemente distribuições amplas em todas as escalas, sugerindo experiências e percepções de pertencimento escolar semelhantes.

Em outras palavras, os grupos autodeclarados das cores/raça “Branca” e “Parda” parecem ter, em geral, pontuações médias ligeiramente mais elevadas na maioria das escalas. A ampla distribuição das suas pontuações, muitas vezes centrada em torno ou acima do meio da escala, sugere que muitos respondentes nestes grupos experimentam níveis moderados a elevados de pertencimento à escola.

O grupo “Amarela (Oriental)” tende a mostrar níveis moderados de pertencimento escolar; as suas distribuições são frequentemente mais estreitas, mas centradas na parte média e média-alta das escalas. Já o grupo autodeclarado da cor/raça “Preta” também apresenta níveis moderados de pertencimento, com distribuições semelhantes às do grupo “Amarela”, mas, por vezes, com pontuações médias ligeiramente inferiores. Por fim, o grupo “Indígena” apresenta frequentemente resultados mais variáveis, podendo ser justificado pelo pequeno tamanho amostral.

Importante observar que o sentimento de pertencimento escolar só apresentou diferença estatisticamente significativa quando comparados os grupos autodeclarados “brancos” e “amarelos [orientais]”. Contudo, tal qual indicamos no início desta seção, toda e qualquer análise feita com grupos com pouca representação amostral (como é o caso dos indígenas e orientais) deve ser questionada e não facilmente generalizada.

O grupo de alunas/alunos autodeclarados da cor/raça “Branca” apresentaram os maiores escores de pertencimento escolar. Uma das possíveis justificativas para isso, além do maior tamanho amostral, é que estudantes brancos no Brasil se beneficiam de uma série de privilégios em relação a seus colegas de outras etnias, refletindo desigualdades raciais profundas no sistema educacional. Alunos brancos têm acesso a escolas com melhores condições estruturais. Em escolas predominantemente brancas, cerca de 62% dos professores possuem formação adequada, enquanto nas escolas com maioria negra esse número cai para apenas 33%. Essa diferença na qualidade do corpo docente impacta a aprendizagem (Agência Brasil, 2023).

Importante ressaltarmos, como nos lembra Cida Bento (2022, p. 23), que “fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas raramente se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas”. O ambiente escolar reflete e perpetua as desigualdades estruturais da sociedade, conferindo privilégios diferenciados a grupos raciais. Pessoas brancas, historicamente

posicionadas em um contexto de maior acesso a recursos e oportunidades, usufruem frequentemente de vantagens no sistema educacional. Essas vantagens podem ser analisadas sob diferentes perspectivas, que incluem desde o acesso a escolas de melhor qualidade até a ausência de discriminações baseadas em aparência e cultura (Barcelos, 1993), o que possibilita que tenham uma maior percepção de pertencimento à escola, se comparados a outros grupos étnico-raciais.

5.2.5 Objetivo 5. Verificar se existe diferença entre a frequência de sofrimento emocional e o sentimento de pertencimento escolar autopercebidos por adolescentes de diferentes gêneros

Para verificar se existem diferenças em como as/os adolescentes dos diferentes gêneros pesquisados experienciam situações de sofrimento emocional e de se sentir pertencentes à escola, iniciaremos nossa análise pelos dados descritivos e os escores para cada grupo na Tabela a seguir.

Tabela 16 – Relação entre os escores de pertencimento escolar e o escore de sofrimento emocional nos diferentes gêneros autodeclarados

Variável	Pertencimento escolar					Sofrimento emocional
	Escore total	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Escore total
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)
<i>8) Qual o seu gênero?</i>						
Gênero Fluido (n=8)	38,89 (19,5)	30,21 (21,53)	29,17 (25,82)	36,46 (30,72)	63,54 (26,05)	68,33 (15,95)
Homem (n=1519)	72,35 (15,98)	69,29 (18,67)	70,97 (25,85)	78,7 (22,5)	72,81 (20,48)	19,69 (13,26)
Homem trans (n=15)	46,53 (22,3)	48,66 (26,76)	41,07 (27,92)	36,16 (33)	55,36 (22,85)	57,02 (28,52)
Mulher (n=1632)	69,2 (17,52)	65,4 (20,4)	71,68 (27,49)	73,11 (24,63)	71,63 (20,18)	27,51 (17,18)
Mulher trans (n=3)	31,94 (35,36)	28,13 (35,36)	25 (35,36)	34,38 (48,61)	40,63 (22,1)	70,83 (20,03)
Não binário (n=19)	50,15 (20,18)	44,44 (25,67)	51,39 (31,47)	47,57 (26,62)	63,54 (23,41)	49,17 (27,61)

Fonte: Elaborada pela autora.

As comparações das variáveis binárias quanto aos escores da escala de pertencimento e sofrimento emocional foram analisadas por meio do teste de Mann-Whitney, técnica não paramétrica que permite a comparação de dois grupos independentes sem que haja suposições quanto à distribuição dos dados. Já para as variáveis independentes com mais de dois níveis de

resposta, a comparação se deu pelo teste de Kruskal-Wallis seguido pelo pós-teste de Dunn com correção de Conferroni para as comparações múltiplas.

Tabela 17 – Comparações quanto ao escore de sofrimento emocional vs. gênero

Variável	Escore de sofrimento emocional		Valor-p	Pós-teste de Dunn
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3		
8) Qual o seu gênero?				
Gênero Fluido (n=8)	61,67 (18,33-88,33)	40-75,83	<0,01	<0,01
Homem (n=1519)	16,67 (0-95)	10-26,67		ref.
Homem trans (n=15)	50 (11,67-95)	33,33-78,33		<0,01
Mulher (n=1632)	25 (0-100)	15-36,67		<0,01
Mulher trans (n=3)	56,67 (36,67-85)	36,67-85		0,02
Não binário (n=19)	43,33 (1,67-90)	25-71,67		<0,01

Fonte: Elaborada pela autora.

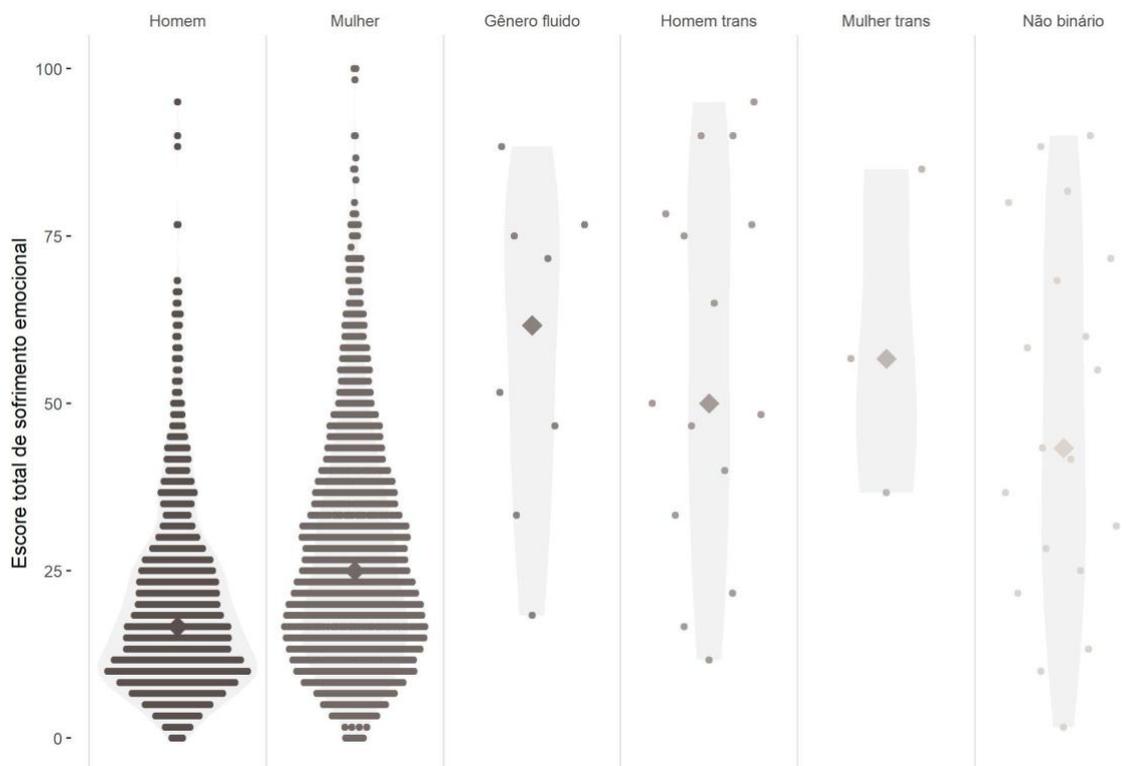
A Tabela 17 apresenta os escores de sofrimento emocional entre diferentes gêneros, considerando a mediana, intervalo interquartil (Q1-Q3) e resultados do teste de Dunn.

Homens (cis) apresentaram a menor mediana de sofrimento emocional (16,67), indicando que esse grupo é o menos afetado emocionalmente em relação aos outros. Já as mulheres (cis) apresentam uma mediana ligeiramente superior (25), apontando para um nível moderado de sofrimento emocional, mas ainda abaixo da maioria dos grupos não-cisgênero.

Os intervalos interquartis mais baixos são observados para os cisgêneros (homens: 10–26,67 e mulheres: 15–36,67), refletindo menor variação e níveis reduzidos de sofrimento emocional. Enquanto isso, grupos trans e não cisgêneros apresentam intervalos mais altos e amplos, como homens trans (33,33–78,33), mulheres trans (36,67–85) e gênero fluido (40–75,83), mostrando maior frequência de sofrimento emocional.

O valor-p é <0,01 para a maioria das comparações, indicando diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Homens (cis) foram usados como grupo de referência, por apresentarem os menores índices de sofrimento. Todos os outros grupos apresentaram sofrimento emocional significativamente maior em comparação aos homens cis.

Os *violin plot* a seguir oferecem visualmente uma compreensão melhor das diferenças entre os gêneros autodeclarados pelos participantes da pesquisa.

Figura 33 – Escore total de sofrimento emocional vs. gênero

Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 33 apresenta o escore total de sofrimento emocional com relação aos diferentes gêneros autodeclarados. Os autodeclarados do gênero “Homem” possuem pontuações concentradas, principalmente, na extremidade inferior (frequência de sofrimento mais baixa), com uma mediana em torno de 25. Por outro lado, as adolescentes autodeclaradas do gênero “Mulher” apresentam pontuações mais dispersas, com uma mediana mais elevada, em torno de 50, indicando uma frequência mais alta de sofrimento emocional em comparação com os homens. Os participantes autodeclarados dos gêneros “Fluido”, “Homem trans”, “Mulher trans” e “Não binário” mostram uma gama mais ampla de pontuações com menos pontos (não pontuações) de dados, indicando variabilidade no sofrimento emocional, além de um pequeno tamanho amostral, se comparados aos grupos “Homem” e “Mulher”. Assim, para a discussão quanto às variações relativas aos gêneros, manteremos as categorias de análise “Homem” e “Mulher”.

O grupo autodeclarado do gênero “Homem” evidencia a pontuação média mais baixa (19,69), sugerindo ser o grupo com menores índices de sofrimento emocional. Já o grupo autodeclarado do gênero “Mulher” salienta uma média mais elevada (27,51), indicando maior sofrimento emocional, se comparado aos homens. Estão presentes alguns valores atípicos, em

particular no grupo “Mulher”, indicando adolescentes com um sofrimento emocional significativamente mais elevado em comparação com os homens.

Haidt (2024) explorou alguns indícios de que o uso das redes sociais causa danos às meninas, mais do que aos meninos. Para o autor, quanto mais tempo uma adolescente passa nas redes sociais, maiores são as chances de desenvolver problemas internalizantes, como a depressão. Segundo ele, “[...] a rápida transferência da vida social adolescente para as redes foi uma *causa* do aumento da depressão, da ansiedade, da ideação suicida e de outros problemas de saúde mental iniciados na década de 2010” (Haidt, 2024, p. 177, grifo do autor). Apesar dessa “Grande Reconfiguração” ter acometido tanto meninos quanto meninas, o autor argumenta que o uso das redes sociais tem um impacto negativo muito maior entre as meninas do que entre os meninos. Para ele, enquanto os meninos se direcionaram ao uso de plataformas baseadas em texto, como o Reddit, jogos online e assistir vídeos no YouTube, as meninas se concentraram com muito mais intensidade em plataformas orientadas para o visual, como o Instagram e Snapchat. Isso mostra que as meninas passam mais tempo nas redes, haja vista essas plataformas serem desenvolvidas com o objetivo de aumentar ao máximo o tempo dos usuários na plataforma, e em outras que são consideradas as piores para a saúde mental (Haidt, 2024).

O pesquisador discorre sobre os conceitos de agência e comunhão e, para isso, resgata tais conceitos de Chen *et al.* (2019):

A agência surge de um esforço para individualizar e expandir o eu e envolve qualidades como eficiência, competência e assertividade. A comunhão surge de um esforço para integrar o eu em uma unidade social mais ampla por meio do cuidado dos outros e envolve qualidades como benevolência, cooperação e empatia (*apud* Haidt, 2024, p. 179).

O autor apresenta pesquisas que indicam que meninos e homens são mais focados em atividades de agência, enquanto as meninas e mulheres se concentram mais em atividades de comunhão. Contudo, ambas permanecem entrelaçadas em muitos momentos da vida, o que é primordial para adolescentes que estão construindo suas representações de si; para Haidt (2024, p. 179), “parte de definir o eu nasce da integração bem-sucedida a grupos; parte de ser atraente a grupos é demonstrar seu valor como indivíduo com habilidades únicas”. Com isso, o pesquisador justifica que essas diferenças entre meninos e meninas são bem exploradas pelas empresas de tecnologia, utilizando mecanismos para fisgar seu público, pois “as redes oferecem maneiras novas e fáceis de ‘se conectar’; elas *parecem* satisfazer necessidades de comunhão, mas de muitas maneiras as frustram” (Haidt, 2024, p. 180, grifo do autor). Esse exposto

corroborar as ideias que manifestamos em nossa seção teórica sobre o sentimento de pertencimento: apesar das redes sociais facilitarem o desenvolvimento de habilidades e até de possíveis conexões, não há evidências de que elas supram a necessidade humana de pertencer, o que pode justificar porque meninas e meninos se sentem mais ansiosas e ansiosos e com maiores problemas internalizantes, tendo em vista a migração de suas principais formas de interação social para as redes.

O psicólogo social Jonathan Haidt (2024) elenca quatro razões para a maior vulnerabilidade das meninas frente ao uso das redes sociais: 1) meninas são mais afetadas pela comparação social visual e pelo perfeccionismo; 2) a agressão das meninas é mais relacional; 3) meninas dividem mais suas emoções e dificuldades; 4) meninas estão mais sujeitas a predadores e assédio.

Tais razões podem nos dar elementos de análise do porquê as meninas adolescentes de nosso estudo apresentam um maior sofrimento emocional quando comparados aos meninos: “as redes sociais alimentam a insegurança da adolescência, um período em que já existe uma preocupação imensa com a possibilidade de ostracismo, e assim fizeram com que uma geração de meninas passasse do modo descoberta para o modo defesa”⁴⁰ (Haidt, 2024, p. 187). Como encontramos em nosso terceiro objetivo, há uma forte correlação negativa entre se sentir pertencente à escola e o sofrimento emocional; com isso, diante do medo da rejeição, exclusões e comparações sociais, as meninas podem ter uma percepção menor de pertencimento à escola.

Outra justificativa, que encontramos em Haidt (2024), mas também em Baumeister e Leary (1995), é que para saciar a necessidade de pertencer, tanto quantidade quanto qualidade são essenciais. Entretanto, a quantidade se refere a um número mínimo de vínculos capazes de satisfazer a necessidade humana de pertencer. Apesar disso, as redes sociais estimulam adolescentes a priorizarem a quantidade de conexões sociais em detrimento da qualidade. Vimos em nossa revisão de literatura que a privação parcial da necessidade de pertencer, referente à ausência de saciedade tanto de quantidade quanto de qualidade, gera efeitos danosos ao bem-estar humano, seja emocional ou físico. Haidt (2024, p. 202) argumenta que:

As redes sociais são uma armadilha que atrai mais as meninas que os meninos. Elas seduzem com a promessa de conexão e comunhão, porém ao multiplicar o número de relacionamentos também reduzem sua qualidade, tornando mais difícil passar um tempo com poucos amigos próximos no mundo real. Esse

⁴⁰ Para Haidt (2024), o modo de descoberta é caracterizado pela curiosidade e abertura. As pessoas nesse estado estão sintonizadas em busca de oportunidades e possibilidades, explorando ideias e perspectivas de forma entusiástica e produtiva. Já o modo de defesa surge em situações percebidas como ameaçadoras. Nesse estado, os indivíduos priorizam proteger-se de perigos, reais ou imaginários, limitando a capacidade de assimilar novas ideias.

pode ser o motivo pelo qual a solidão disparou tanto entre as meninas no início da década de 2010, enquanto para os meninos o aumento tenha sido mais gradual.

Essas nos parecem justificativas plausíveis para uma maior frequência de sofrimento emocional autopercebido entre as meninas adolescentes, se comparados aos meninos. Ora, diante da correlação negativa entre nossos constructos, vejamos se os meninos apresentam percepções maiores de pertencimento à escola, quando comparados às meninas.

Tabela 18 – Comparações quanto ao escore total de pertencimento escolar vs. gênero

Variável	Escore total de pertencimento		Valor-p	Pós-teste de Dunn
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3		
8) Qual o seu gênero?				
Gênero Fluido (n=8)	47,22 (11,11-80,56)	31,25-61,81	<0,01	<0,01
Homem (n=1519)	75 (6,94-100)	62,5-83,33		ref.
Homem trans (n=15)	47,22 (18,06-86,11)	27,78-63,89		<0,01
Mulher (n=1632)	72,22 (6,94-100)	56,94-81,94		<0,01
Mulher trans (n=3)	37,5 (6,94-56,94)	6,94-56,94		0,06
Não binário (n=19)	51,39 (12,5-91,67)	36,11-65,28		<0,01

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 18 apresenta os escores de pertencimento escolar divididos por gênero, com base na mediana, intervalos interquartis (Q1-Q3) e comparações estatísticas realizadas pelo pós-teste de Dunn.

Homens (cis) apresentam a maior mediana de pertencimento (75), indicando que, entre os grupos avaliados, os homens apresentam o maior sentimento de pertencimento escolar. Já entre as Mulheres (cis) a mediana apresentada é ligeiramente menor (72,22), mas ainda elevada, sugerindo um bom nível de pertencimento.

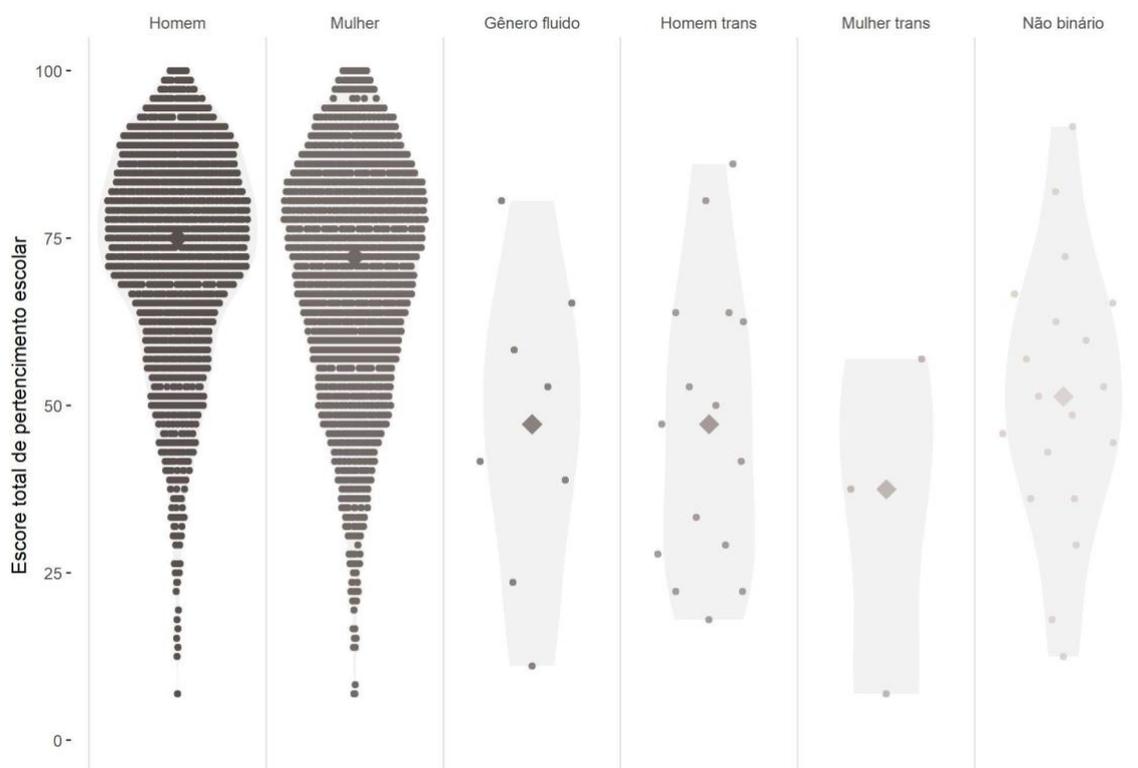
O valor-p é <0,01 para todas as comparações, indicando diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Homens (cis) servem como grupo de referência (maior pertencimento). Comparados a homens cis, todos os outros grupos apresentam pertencimento significativamente menor.

A comparação entre mulheres cis e mulheres trans tem um valor-p próximo da significância (0,06), sugerindo que o pertencimento das mulheres trans é bem menor, mas requer amostras maiores para uma análise conclusiva.

Em resumo, houve evidências de diferença de todos os gêneros quando comparados aos homens, com exceção das mulheres trans (valor- $p < 0,05$). Pelos valores de mediana e quartis, percebe-se que alunos autodeclarados homens tiveram maior escore total de pertencimento escolar, quando comparado aos demais. Tal padrão se repete na análise com os escores do Fator 1, 2, 3 e 4.

Vejamos a representação gráfica dos escores totais nos diferentes gêneros.

Figura 34 – Escore total do sentimento de pertencimento escolar vs. gênero



Fonte: Elaborada pela autora.

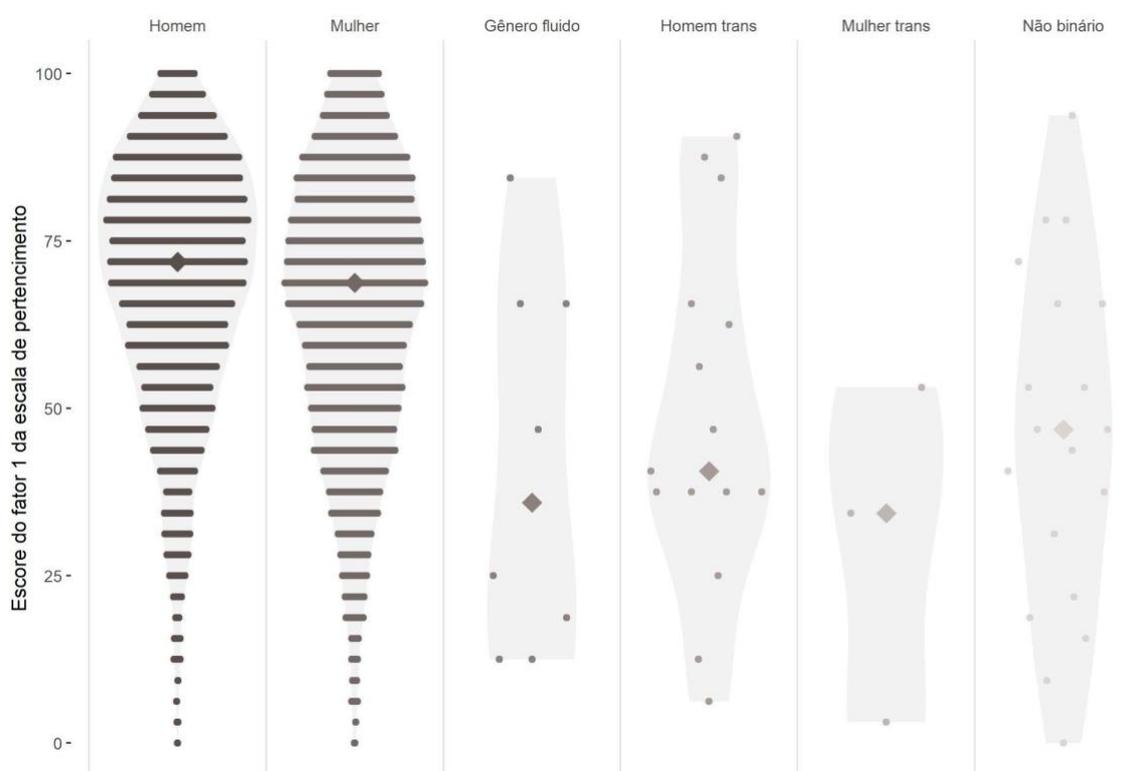
A Figura 34 demonstra as pontuações para o escore total da escala de pertencimento escolar; nela, as categorias de gênero “Homem” e “Mulher” têm distribuições muito semelhantes e amplas, com picos claros em torno da média. As outras categorias de gênero (Gênero fluido, Homem trans, Mulher trans e Não binário) têm amostras muito menores, resultando em distribuições menos definidas.

As categorias “Homem” e “Mulher” têm as pontuações médias mais elevadas, cerca de 75 na escala, com a maioria dos dados concentrados entre 50 e 90. As outras categorias de gênero têm pontuações médias mais baixas, aproximadamente entre 35 e 50. As outras

categorias apresentam uma distribuição relativa mais ampla, mas com amostras de menor dimensão, tornando as suas distribuições menos fiáveis.

Existe uma clara diferença na distribuição e nas pontuações médias entre as categorias cisgênero (Homem e Mulher) e não cisgênero (Gênero fluido, Homem trans, Mulher trans e Não binário). As categorias não cisgênero apresentam geralmente pontuações de pertencimento mais baixas. Considerando que 100 representa um maior sentimento de pertencimento à escola e 0 um menor sentimento, com base na pontuação total da escala, o sentimento de pertencimento escolar mais elevado está nas categorias “Homem” e “Mulher” apresentando os maiores escores médios e distribuições mais concentradas na metade superior da escala. Apesar disso, a categoria “Mulher” apresenta um escore médio mais baixo (69,2) do que a categoria “Homem” (72,35), indicando que os homens se sentem mais pertencentes à escola que as mulheres. O que corrobora o que encontramos nos objetivos 1, 2 e 3 de nosso estudo: mulheres apresentam um maior sofrimento emocional e uma menor percepção de pertencimento à escola, enquanto homens apresentam os menores índices de sofrimento emocional e as maiores percepções de pertencimento à escola. Vejamos se tais padrões se repetem nas análises por escore da escala de pertencimento.

Figura 35 – Escore do Fator/Dimensão 1 do sentimento de pertencimento escolar vs. gênero



Fonte: Elaborada pela autora.

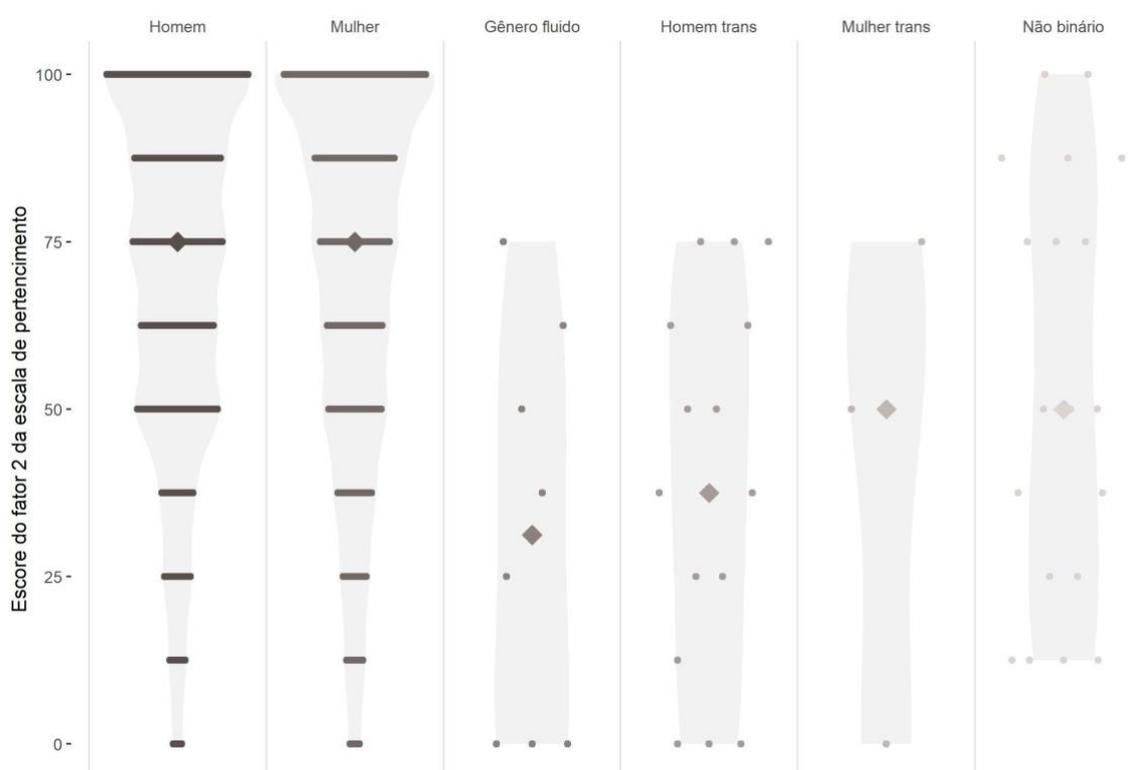
A Figura 35 exibe as pontuações para o escore do Fator/Dimensão 1 (Percepção do outro sobre mim) da escala de pertencimento escolar em relação aos diferentes gêneros autodeclarados. As categorias “Homem” e “Mulher” apresentam uma distribuição mais ampla e densa, indicando uma maior variação nos escores de pertencimento para o Fator/Dimensão 1 da escala.

As categorias “Homem” e “Mulher” parecem ter escores médios de pertencimento mais altos em comparação com as outras categorias, assim como no escore total. As categorias “Homem trans” e “Mulher trans” mostram uma distribuição mais concentrada em escores mais baixos, sugerindo um menor sentimento de pertencimento em média.

Pode haver uma tendência de menor sentimento de pertencimento entre as categorias não cisgênero (Gênero fluido, Homem trans, Mulher trans, Não binário) em comparação com “Homem” e “Mulher”.

Então, quanto à “percepção do outro sobre mim”, podemos dizer que estudantes trans e não binários se sentem menos pertencentes à escola em comparação com seus colegas cisgênero. Essa diferença sugere que a identidade de gênero influencia significativamente a percepção de pertencimento ao ambiente escolar dentre as/os jovens pesquisadas/os.

Figura 36 – Escore do Fator/Dimensão 2 do sentimento de pertencimento escolar vs. gênero



Fonte: Elaborada pela autora.

Na Figura 36, referente às pontuações do Fator/Dimensão 2 (Autopercepção) na escala de pertencimento escolar, as categorias “Homem” e “Mulher” apresentam a distribuição mais ampla, com pontos de dados que abrangem quase todo o intervalo de 0 a 100, além de ter as pontuações medianas mais altas, em torno de 75. As demais categorias (Gênero fluido, Homem trans, Mulher trans, Não binário) têm menos pontos de dados e, em geral, apresentam um intervalo mais limitado.

A categoria “Gênero fluido” tem a pontuação mediana mais baixa, em torno de 30, indicando um sentimento de pertencimento à escola mais fraco. “Homem trans”, “Mulher trans” e “Não binário” têm pontuações medianas em torno de 50. Todas as categorias apresentam alguns *outliers*, particularmente na extremidade inferior da escala, indicando também um sentimento mais fraco de pertencimento à escola. Interessantemente, a categoria “Não binário” apresenta vários *outliers* altos, próximos de 100, indicando que alguns estudantes autodeclarados nessa categoria se sentem mais pertencentes à escola, com relação ao Fator/Dimensão 2 da escala (Autopercepção), diferentemente das pontuações expressas na escala total e do Fator/Dimensão 1.

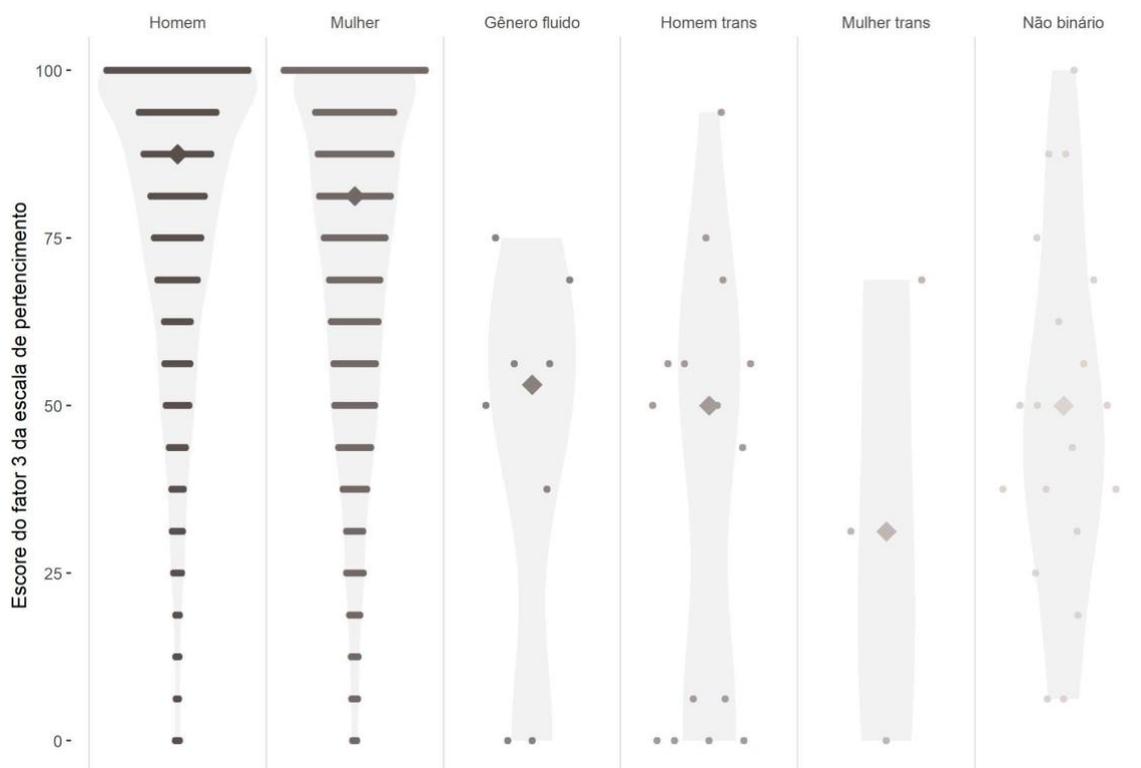
Em geral, os indivíduos cisgênero (Homem e Mulher) parecem ter um maior sentimento de pertencimento à escola; o Fator/Dimensão 2 (Autopercepção) é o único em que as mulheres apresentam uma pontuação média ligeiramente maior do que a dos homens com relação ao pertencimento escolar. Já os indivíduos transgênero e não binários apresentam geralmente pontuações mais baixas, indicando potencialmente um menor sentimento de pertencimento à escola. Os indivíduos autodeclarados do “gênero fluido” apresentam as pontuações mais baixas em média, sugerindo que podem enfrentar os maiores desafios em termos de sentir-se pertencentes à escola.

Apesar disso, existe uma grande variabilidade dentro de cada categoria, especialmente para os grupos não cisgênero, indicando experiências diversas de pertencimento entre os respondentes. Essa análise sugere que estudantes não cisgênero, em particular os que se identificam como do “gênero fluido”, podem enfrentar mais dificuldades em sentir-se integrados na escola do que os seus pares cisgênero.

Estudantes trans e não binários, especialmente aqueles que se identificam como gênero fluido, tendem a se sentir menos pertencentes à escola em relação à sua própria percepção. Essa diferença sugere que a identidade de gênero influencia significativamente o sentimento de

pertencimento escolar, principalmente para esses grupos. No entanto, é importante ressaltar que a experiência de cada indivíduo é única, e existem exceções a essa tendência.

Figura 37 – Escore do Fator/Dimensão 3 do sentimento de pertencimento escolar vs. gênero



Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 37, referente às pontuações no Fator/Dimensão 3 (Sentimento de vinculação) da escala de pertencimento escolar, exprime que as categorias “Homem” e “Mulher” apresentam a distribuição mais ampla e mais densa, abrangendo quase todo o intervalo de 0 a 100, além de apresentar as pontuações medianas mais elevadas, em torno de 85-90. As outras categorias têm menos pontos de dados e, em geral, apresentam um intervalo mais limitado, em que as categorias “Gênero fluido” e “Homem trans” demonstram pontuações medianas em torno de 50-55, enquanto o gênero “Não binário” tem uma pontuação mediana de cerca de 50. A categoria de gênero “Mulher trans” tem a pontuação mediana mais baixa, cerca de 30-35, indicando um menor sentimento de pertencimento à escola.

Assim como nas pontuações das escalas anteriores, há uma grande variabilidade dentro de cada categoria, especialmente para “Homem” e “Mulher”, com a categoria “Homem” apresentando pontuações ligeiramente mais altas que as das mulheres, para o Fator/Dimensão 3 (Sentimento de vinculação) da escala de pertencimento escolar. As categorias não cisgênero

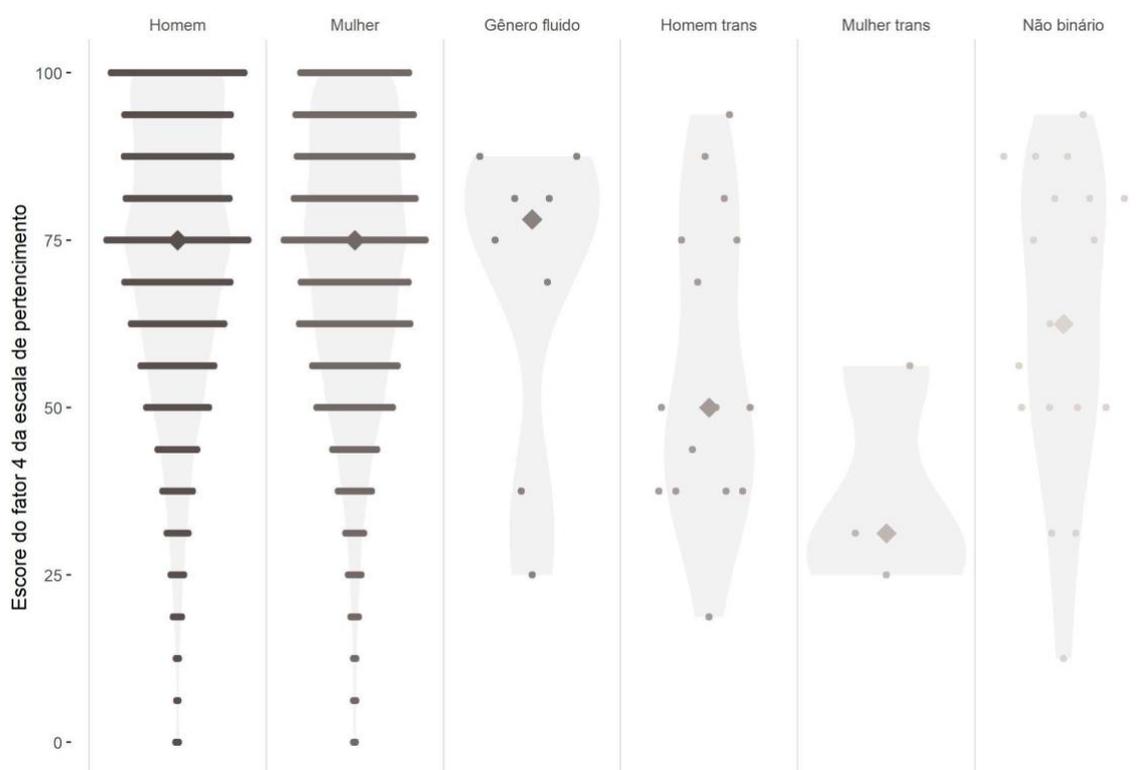
mostram menos variabilidade, possivelmente devido ao menor tamanho amostral. Todas as categorias mostram alguns *outliers*, particularmente na extremidade inferior da escala.

Os indivíduos cisgênero (Homem e Mulher) parecem ter um sentimento de pertencimento à escola significativamente mais elevado, em geral. Os indivíduos transgênero e não binários apresentam as pontuações mais baixas, indicando uma percepção de sentimento de pertencimento escolar potencialmente menor que as demais categorias.

Essa análise evidencia uma disparidade significativa na percepção de se sentir pertencente à escola entre estudantes cisgênero e não cisgênero, sendo que as/os estudantes não cisgênero, particularmente as mulheres trans, apresentam os níveis mais baixos.

Em resumo, estudantes trans e não binários, especialmente mulheres trans, se sentem menos engajados na escola em comparação com seus colegas cisgênero. Isso indica que a identidade de gênero influencia significativamente o nível de participação e interesse nas atividades escolares, especialmente para esses grupos, impactando essa dimensão do pertencimento escolar.

Figura 38 – Escore do Fator/Dimensão 4 do sentimento de pertencimento escolar vs. gênero



Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 38 demonstra as pontuações para o Fator/Dimensão 4 (Apoio docente) da escala de pertencimento escolar. Nela, as categorias “Homem” e “Mulher” apresentam a distribuição mais ampla e densa, abrangendo todo o intervalo de 0 a 100, assim como nas demais dimensões.

Outras categorias têm menos pontos de dados e geralmente mostram um alcance mais limitado. Há uma grande variabilidade dentro de cada categoria, especialmente para “Homem” e “Mulher”. Categorias não cisgênero mostram menos variabilidade, possivelmente devido a seu tamanho amostral.

Adolescentes cisgêneros (Homem e Mulher) e “Gênero fluido” parecem apresentar um maior sentimento de pertencimento, em geral. “Homens trans” e adolescentes “Não binários” apresentam pontuações moderadas. Assim como nas demais dimensões, mulheres trans apresentam as pontuações mais baixas em média, o que sugere que elas podem enfrentar mais desafios para sentir um senso de pertencimento na escola, considerando o Fator/Dimensão 4 (Apoio docente).

Essa análise sugere que, embora os estudantes cisgênero pesquisados geralmente relatem um maior sentimento de pertencimento à escola, há diferenças notáveis entre os grupos não cisgênero. Adolescentes do gênero fluido pontuam surpreendentemente alto, enquanto mulheres trans mostram consistentemente as pontuações mais baixas.

Com base na análise das quatro dimensões de pertencimento à escola, observamos padrões interessantes: a) estudantes cisgênero (Homem e Mulher) geralmente apresentam escores mais altos; b) estudantes transgênero, especialmente mulheres trans, tendem a ter os escores mais baixos; c) estudantes dos gêneros fluido e não binário mostram variações entre as dimensões. Em outras palavras, estudantes cisgênero geralmente se sentem mais apoiados por seus professores do que estudantes trans e não binários. As mulheres trans, em particular, relatam as menores percepções de apoio docente.

Por fim, com base na análise de todos os gráficos, tanto de sofrimento emocional quanto de pertencimento escolar, observamos padrões consistentes:

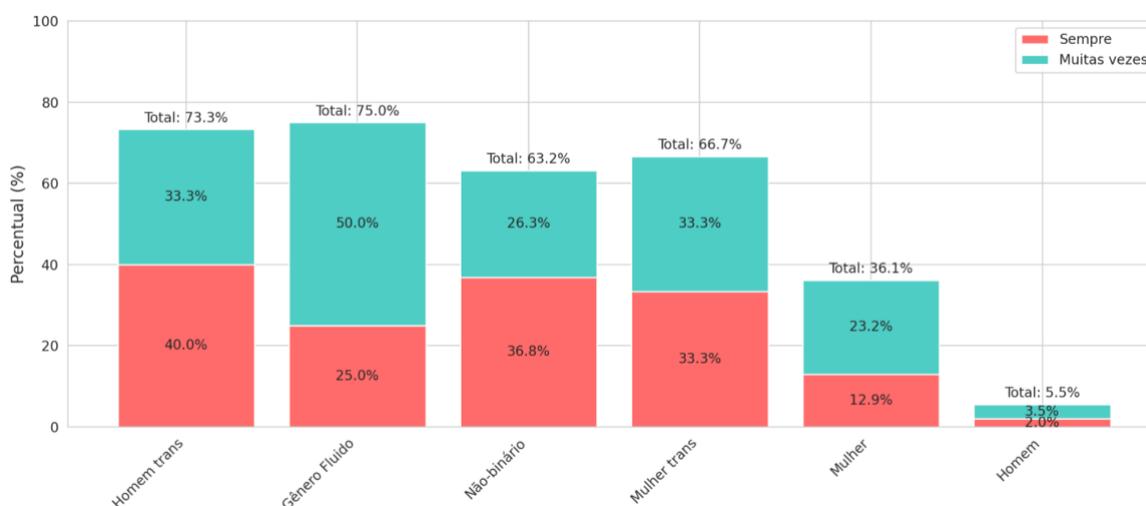
- Estudantes cisgênero (Homem e Mulher) geralmente relatam maior sentimento de pertencimento à escola, com homens apresentando uma média ligeiramente superior às mulheres.
- Mulheres e indivíduos não cisgênero relatam níveis mais altos de sofrimento emocional, se comparados aos homens.

Assim como dissemos na seção 2, é necessário questionar se as diferenças de gênero podem estar relacionadas à maior facilidade das mulheres em expressar emoções e sentimentos

em comparação aos homens. Historicamente, as meninas são incentivadas a desenvolver habilidades socioemocionais desde cedo, enquanto os meninos, em muitos contextos culturais, são socializados para reprimir a expressão emocional, especialmente em situações de vulnerabilidade.

Isso pode ser resultado de normas socioculturais que associam masculinidade à força emocional; vemos isso em frases como “homem não chora”; para comprovar essa hipótese, analisamos em nosso questionário o item 39, cuja consigna era *Tenho chorado com facilidade nas mais diversas situações*. Investigamos quais gêneros possuíam mais respostas em “sempre” e “muitas vezes”, indicando maior sofrimento emocional; o Gráfico a seguir ilustra nossos achados.

Gráfico 5 – Percentual de respostas ao item 39 em “sempre” e “muitas vezes” por gênero



Fonte: Elaborado pela autora.

Interessantemente, vemos que apenas 5,52% dos autodeclarados homens responderam “sempre” e “muitas vezes” para esse item, apresentando os menores índices de sofrimento emocional nessa consigna, se comparados aos demais gêneros. Lembremos que, historicamente, as meninas são encorajadas a expressar e discutir suas emoções, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas. Essa diferença na socialização pode levar a variações na forma como cada gênero lida com seus sentimentos. As meninas, ao serem estimuladas a reconhecer e verbalizar suas emoções, tendem a ter uma maior competência emocional e um vocabulário mais rico para descrever seus estados internos, enquanto os meninos podem enfrentar dificuldades nesse aspecto devido à menor ênfase na educação emocional.

Todavia, não podemos resumir tal resultado apenas pela falta de estímulos ao desenvolvimento socioemocional dos meninos; a sociedade patriarcal em que estamos inseridos, dando mais oportunidades aos homens que aos demais gêneros, também pode nos ajudar a explicar esses números.

O livro *Uma Voz Diferente: Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*, de Carol Gilligan (1982), oferece uma perspectiva valiosa sobre como as diferenças de gênero influenciam o desenvolvimento psicológico e emocional. A autora, muito antes de nós, defendeu nossas justificativas anteriores ao abordar como as expectativas sociais e os estereótipos de gênero impactam o desenvolvimento emocional. Para ela, as meninas frequentemente enfrentam pressões para serem cuidadoras e empáticas, o que pode levar a uma internalização de problemas emocionais, enquanto os meninos são incentivados a expressar menos vulnerabilidade, fazendo com que apresentem mais tendências externalizantes (agressividade, violência etc.). Além disso, a autora discute como a identidade feminina se forma em um contexto social que muitas vezes marginaliza ou subestima as vozes das mulheres. Essa marginalização pode levar a sentimentos de alienação, especialmente em ambientes escolares onde o pertencimento é crucial para o bem-estar emocional.

5.3 Limitações e possibilidades futuras

Reforçando nosso compromisso com o rigor metodológico e de pesquisas acadêmicas, não podemos desconsiderar as limitações de nosso estudo.

Primeiramente, nem todos os resultados de nosso estudo, considerando as populações investigadas, podem ser generalizadas para o público em sua totalidade. Por exemplo, tivemos a predominância de estudantes de escolas particulares (89,68%), limitando a representatividade dos dados em relação à população das instituições públicas, tanto estaduais quanto municipais. Isso aconteceu devido ao acesso facilitado a unidades particulares, em detrimento das públicas. O GEPEN apoia institucionalmente projetos em colégios particulares (cerca de 30) e escolas públicas (cerca de 5), mas devido à facilidade de acesso e menores burocracias, contamos com a participação maioritariamente das instituições particulares, impactando os resultados tanto de cor/raça quanto gênero.

O acesso a escolas públicas para a realização da pesquisa foi mais dificultoso devido aos processos burocráticos, como a necessidade de aprovações formais e o tempo gasto no processo de formalização, que atrasa a implementação da pesquisa e reduz o tempo disponível para coletar os dados, impactando a quantidade e a qualidade das respostas obtidas.

Além disso, outra dificuldade que encontramos no processo de coleta de dados foi, mesmo dentre as instituições públicas que aceitaram participar da pesquisa, o baixo retorno de famílias e/ou responsáveis com o preenchimento do TCLE. Muitos podem ser os motivos para tal obstáculo, dentre eles, menor acesso a dispositivos eletrônicos para responder a formulários eletrônicos, menor disponibilidade de tempo para preenchimento, incompreensão dos impactos da pesquisa científica em nosso país etc.

Devido a isso, nossa amostra foi quase majoritariamente autodeclarada “branca”. Essa falta de diversidade na amostra pode resultar em uma compreensão limitada do sofrimento emocional e do pertencimento escolar entre adolescentes de diferentes contextos socioeconômicos e raciais. Tais dados indicam que para as categorias com poucos respondentes, como escolas públicas estaduais, grupos raciais e de gênero minoritários, pode haver falta de poder estatístico para detectar diferenças significativas ou padrões relevantes, o que pode levar a conclusões errôneas ou incompletas.

Oportunamente, podem ser oferecidas parcerias com escolas públicas municipais e estaduais para angariar participantes para a pesquisa. Além disso, pode-se investigar os métodos empregados em pesquisas realizadas na área da Educação, a fim de levantar práticas exitosas de aplicação de pesquisas em larga escala em escolas públicas. Outras medidas podem ser tomadas para facilitar a autorização dos responsáveis, como a impressão dos TCLE pelas Secretarias de Educação e distribuição às escolas para serem entregues às famílias e/ou responsáveis; prazo estendido para resposta e plantões para tirar dúvidas das famílias sobre as implicações da pesquisa (mesmo que essa informação conste no TCLE, como foi nosso caso).

Todas essas medidas poderiam ser exploradas em pesquisas futuras na tentativa de garantir uma amostra mais diversificada, que pudesse oferecer *insights* mais abrangentes sobre os constructos da pesquisa entre o público estudado, permitindo comparações mais significativas e generalizáveis entre diferentes grupos e contextos. A busca por estratégias para superar as barreiras burocráticas, como parcerias com organizações comunitárias ou uso de métodos alternativos de coleta de dados podem facilitar o acesso das escolas públicas.



41

Nada na vida deve ser temido, apenas compreendido. Agora é hora de compreendermos mais, para temermos menos.

Marie Curie

⁴¹ Freepik (2024). Disponível em: https://www.freepik.com/free-vector/forming-team-leadership-concept-illustration_29846597.htm. Acesso em: 26 jun. 2024.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como Paulo Freire, admitimos a inconclusão humana. Por isso, não poderíamos iniciar esta seção a nomeando “Conclusão”, considerando a natureza contínua da pesquisa científica, que nunca chega a um desfecho absoluto. Dessa forma, iremos nos debruçar sobre as considerações finais do nosso estudo: retomando o problema de pesquisa, elencando os objetivos alcançados, sintetizando os principais resultados e contribuições, além de sugerir estudos futuros.

A revisão de literatura para a composição das seções teóricas (seções 2 e 3) nos permitiu constatar o quanto o pertencimento é uma necessidade humana fundamental que todos nós, em certa medida, tentamos satisfazer. Conseqüentemente, a ausência de uma quantidade mínima de vínculos, com qualidade de interação e estabilidade, constitui uma privação, seja ela parcial ou total. Ambas as formas de privação apresentam um denominador comum: o sofrimento.

Estudos correlacionais (como o nosso) indicaram o quanto estes dois constructos – pertencimento escolar e sofrimento emocional – estão relacionados entre si, independentemente do contexto escolar. Nossa seção sobre as adolescências indicou o quanto situações de violência, exclusão, maus-tratos, negligência, exposição excessiva a telas, entre outras, podem atuar como fatores de risco ao bem-estar de crianças e adolescentes. O que todas essas situações apresentam em comum é, interessante, a frustração da necessidade de pertencer a algo ou alguém.

A análise que escolhemos traçar, considerando um escore total para a escala de pertencimento escolar e também o escore por dimensões (Fator 1, 2, 3 e 4), nos possibilitou compreender melhor a participação de cada dimensão (“percepção do outro sobre mim”, “autopercepção”, “sentimento de vinculação” e “apoio docente”) na construção da percepção de pertencimento à escola por parte dos estudantes pesquisados.

Para o nosso primeiro objetivo, que era investigar a frequência de sofrimento emocional autopercebida por adolescentes, encontramos que a média de sofrimento emocional entre os adolescentes pesquisados foi moderada (24,62 em uma escala de 0 a 100), mas com significativa variabilidade. Medos relacionados à perda de pessoas queridas e ansiedade são os aspectos mais relatados. Apesar de menos frequentes, casos graves como autolesões e ideação suicida representam uma preocupação relevante. Ademais, apesar de uma média relativamente baixa, o que é muito positivo, alguns estudantes apresentaram pontuações extremas na escala, chegando a 100 pontos, indicando que não podemos observar só a média, mas também devemos

direcionar um olhar cuidadoso a casos de alta frequência de sofrimento emocional entre os jovens pesquisados.

Em nosso segundo objetivo, que consistia em investigar o sentimento de pertencimento escolar autopercebido por adolescentes, vimos que a média geral de pertencimento escolar foi alta (69,81), com maior pontuação na dimensão “sentimento de vinculação” e menor na dimensão “percepção do outro sobre mim”. Estudantes de escolas privadas apresentam uma leve vantagem na percepção de pertencimento à escola comparados aos de escolas públicas, mas sem diferenças estatisticamente significativas. Contudo, quando observamos os *outliers*, vemos que, apesar da mesma média de pontuação entre os dois tipos de escola (72,22), estudantes de escolas particulares pontuaram 0 na escala de pertencimento escolar, indicando mais casos extremos, implicando na ausência de percepção de pertencimento à escola, enquanto a menor pontuação de estudantes de escolas públicas foi de 22,22.

Já em nosso terceiro objetivo, que pretendia verificar se existe uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e a frequência do sofrimento emocional entre adolescentes, constatamos uma correlação negativa moderada ($Rho = -0,56$), indicando que uma percepção maior de pertencimento à escola está associada a uma menor frequência de sofrimento emocional e vice-versa, comprovando nossa hipótese de pesquisa e respondendo ao nosso problema. A dimensão “percepção do outro sobre mim” mostrou-se a mais correlacionada ao sofrimento emocional – logo após o escore total, evidenciando a importância da aceitação pelos pares.

Quando analisamos os dados referentes aos nossos objetivos secundários, que almejamos verificar se existe diferença entre a frequência de sofrimento emocional e o sentimento de pertencimento escolar autopercebidos por adolescentes que autodeclararam diferentes cores/raça e gêneros, observamos que estudantes autodeclarados indígenas apresentam uma frequência maior de sofrimento emocional; entretanto, essa análise é limitada pelo pequeno tamanho amostral desse grupo. Enquanto isso, adolescentes autodeclarados brancos apresentaram as maiores percepções de pertencimento à escola e as menores frequências de sofrimento emocional, enquanto adolescentes pardos e pretos demonstraram resultados intermediários.

Quando observamos os diferentes gêneros, encontramos que adolescentes autodeclarados cisgênero (homens e mulheres) relataram as maiores percepções de pertencimento escolar e as menores frequências de sofrimento emocional, se comparados aos demais gêneros. Contudo, mesmo dentre os autodeclarados cisgêneros, as mulheres apresentaram frequências maiores de sofrimento emocional, se comparados aos homens.

Grupos não cisgênero (trans e não binários) apresentaram os menores índices de pertencimento escolar e os maiores de sofrimento emocional, com destaque para as mulheres trans, que reportaram maior vulnerabilidade. Apesar disso, nossa análise com relação ao grupo não cisgênero é limitada devido ao tamanho amostral.

Vemos que o sentimento de pertencimento escolar emerge como um importante fator de proteção contra o sofrimento emocional, e que cuidar do bem-estar emocional de nossos jovens é imprescindível para promover o sentimento de fazer parte da escola. Isso reforça a necessidade de intervenções que promovam a inclusão e aceitação no ambiente escolar. Quando observamos as diferenças relacionadas à raça e gênero, percebemos o quanto precisamos de políticas educacionais que considerem as interseccionalidades para superar as desigualdades estruturais que permeiam a sociedade e, conseqüentemente, inundam o ambiente escolar.

Quanto às análises por fatores/dimensões na escala de pertencimento escolar, seria valioso investigar em pesquisas futuras porque a dimensão “apoio docente” (Fator 4), por exemplo, apresentou uma correlação mais fraca com o sentimento de pertencimento escolar, comparada às demais dimensões. Estudos adicionais poderiam explorar variáveis mediadoras ou moderadoras que expliquem a variabilidade observada.

Diante do exposto, fica evidente que o sentimento de pertencimento escolar tem um impacto profundo e multifacetado no bem-estar dos estudantes. Este sentimento de conexão, tanto afetiva quanto comportamental, é essencial para o desenvolvimento saudável dos adolescentes.

Estudos demonstram que o pertencimento escolar pode atuar como um fator protetor contra uma variedade de problemas emocionais e comportamentais. A literatura também aponta que o sentimento de pertencimento é influenciado por uma complexa interação de fatores individuais, sociais e escolares. No contexto brasileiro, as pesquisas sobre clima escolar e sobre a convivência enfatizam a necessidade de ambientes educativos que promovam a qualidade das relações, o bem-estar que qualifica uma convivência como pacífica, democrática, inclusiva e cuidadosa, atestando, portanto, a importância do pertencimento. Assim sendo, é crucial que as políticas educacionais e práticas escolares se orientem para a promoção do sentimento de pertencimento, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento integral dos estudantes. A inclusão e a equidade devem ser prioridades, garantindo que todos os alunos se sintam valorizados e parte integrante do ambiente escolar. Somente assim poderemos avançar na construção de uma escola que realmente promova o bem-estar e a felicidade dos nossos jovens.

Nossa pesquisa quantitativa, embora robusta devido à quantidade de respondentes, enfrenta algumas limitações. A amostra foi dominada por estudantes de escolas particulares

(89,68%), limitando a representatividade dos resultados em relação às escolas públicas. Dificuldades burocráticas e baixo retorno dos TCLEs nas escolas públicas contribuíram para essa disparidade, resultando em uma amostra quase exclusivamente autodeclarada “branca”.

Isso pode reduzir a compreensão das variáveis estudadas entre diferentes contextos socioeconômicos e raciais e afetar o poder estatístico para detectar diferenças significativas. Futuras pesquisas devem buscar parcerias com escolas públicas e adotar estratégias para superar barreiras burocráticas e aumentar a representatividade, como prazos estendidos para resposta e plantões de dúvidas para famílias.

Em conclusão, essa investigação reafirma seu compromisso com a Agenda 2030 das Nações Unidas, buscando integrar de maneira eficaz os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no contexto brasileiro. Relembramos que a ONU descreve esses objetivos como um “apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade” (Organização das Nações Unidas, 2023). Ao longo desta dissertação, nos concentramos especialmente em contribuir para os seguintes ODS:

Objetivo 3 – Saúde e Bem-estar: nossa pesquisa visa assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas as idades. Ao investigar e propor soluções, esperamos influenciar positivamente a saúde pública e a qualidade de vida da população, especialmente os jovens.

Objetivo 4 – Educação de Qualidade: focamos em assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. As considerações de nossa pesquisa sugerem estratégias educacionais que podem ser adotadas para melhorar a inclusão e a equidade no sistema educacional brasileiro.

Objetivo 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes: promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionando acesso à justiça para todos e construindo instituições eficazes, responsáveis e inclusivas. Acreditamos que as recomendações apresentadas em nosso trabalho contribuem para fortalecer as instituições e promover a justiça e a paz social.

Dessa forma, a contribuição da nossa pesquisa vai além dos objetivos acadêmicos, procurando impactar positivamente a sociedade e avançar nos compromissos estabelecidos pela Agenda 2030. Esperamos que as recomendações e análises aqui apresentadas inspirem políticas públicas e ações concretas que promovam um desenvolvimento mais justo, saudável e sustentável para estudantes que, como os que desta vez participaram, buscam aceitação,

pertencimento e bem-estar emocional para poderem, no presente, construir um futuro promissor.

REFERÊNCIAS

- ADELSON, Joseph. Adolescence and the generalization gap. **Psychology Today**, v. 12, n. 9, p. 33-?, 1979.
- ADLER, Alfred. The structure of neurosis. **Individual Psychology**, v. 52, n. 4, p. 351, 1935/1996.
- AGÊNCIA BRASIL. **Pesquisa aponta distorções entre negros e brancos na educação**. Agência Brasil, Brasília, 11 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-12/pesquisa-aponta-distorcoes-entre-negros-e-brancos-na-educacao>. Acesso em: 25 nov. 2024.
- AGÊNCIA SENADO. **Paim alerta para crise de saúde mental entre jovens**. 19 ago. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/08/19/paim-alerta-para-crise-de-saude-mental-entre-jovens?t>. Acesso em: 23 nov. 2024.
- AGUIAR, Wanda M. J.; BOCK, Ana M. B.; OZELLA, Sergio. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**, v. 3, p. 163-178, 2001.
- AKAR-VURAL, Ruken; YILMAZ-ÖZELÇI, Serap; ÇENGEL, Meltem; GÖMLEKSİZ, Müfit. The Development of the "Sense of Belonging to School" Scale. **Eurasian Journal of Educational Research**, v. 53, p. 215-230, 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1060376>. Acesso em: 08 ago. 2023.
- AKIVA, Thomas; CORTINA, Kai S.; ECCLES, Jacquelynne S.; SMITH, Charles. Youth belonging and cognitive engagement in organized activities: A large-scale field study. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 34, n. 5, p. 208-218, 2013.
- ALBANESI, Cinzia; CICOGNANI, Elvira; ZANI, Bruna. Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, v. 17, n. 5, p. 387-406, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/casp.903>. Acesso em: 08 ago. 2023.
- ALLEN, Kelly-Ann. Commentary: A pilot digital intervention targeting loneliness in youth mental health. **Frontiers in Psychiatry**, v. 10, p. 959, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00604>. Acesso em: 17 jan. 2024.
- ALLEN, Kelly-Ann; VELLA-BRODRICK, Dianne; WATERS, Lea. Fostering school belonging in secondary schools using a socio-ecological framework. **The Educational and Developmental Psychologist**, v. 33, n. 1, p. 97-121, 2016. Disponível em: <https://www.cambridge.org/>. Acesso em: 08 ago. 2023.
- ALLEN, Kelly-Ann; KERN, Margaret L. **School belonging in adolescents: Theory, research and practice**. Singapore: Springer Singapore, 2017.
- ALLEN, Kelly-Ann; KERN, Margaret L.; VELLA-BRODRICK, Dianne; HATTIE, John; WATERS, Lea. What schools need to know about fostering school belonging: A meta-

analysis. **Educational Psychology Review**, v. 30, p. 1-34, 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-016-9389-8>. Acesso em: 08 ago. 2023.

ALLEN, Kelly-Ann; KERN, Margaret L.; ROSEK, Christopher S.; McINERNEY, Dennis M.; SLAVICH, George M. Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. **Australian Journal of Psychology**, v. 73, n. 1, p. 87-102, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>. Acesso em: 08 ago. 2023.

ALLEN, Kelly-Ann; GRAY, DeLeon L.; BAUMEISTER, Roy L.; LEARY, Mark R. The need to belong: A deep dive into the origins, implications, and future of a foundational construct. **Educational psychology review**, v. 34, n. 2, p. 1133-1156, 2022.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). **Understanding Suicide**: Fact sheet, 2019. Disponível em: <https://www.apa.org/topics/suicide>. Acesso em: 21 maio 2023.

AMICHAH-HAMBURGER, Yair; WAINAPEL, Galit; FOX, Shaul. "On the Internet no one knows I'm an introvert": Extroversion, neuroticism, and Internet interaction. **Cyberpsychology & behavior**, v. 5, n. 2, p. 125-128, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1089/109493102753770507>. Acesso em: 08 ago. 2023.

ANDERMAN, Eric M. School effects on psychological outcomes during adolescence. **Journal of educational psychology**, v. 94, n. 4, p. 795, 2002.

ANDREWS, Jack L.; MILLS, Kathryn L.; FLOURNOY, John C.; FLANNERY, Jessica E.; MOBASSER, Arian; ROSS, Garrett; DURIN, Maureen; PEAKE, Shannon; FISHER, Philip A.; PFEIFER, Jennifer H. Expectations of social consequences impact anticipated involvement in health-risk behavior during adolescence. **Journal of Research on Adolescence**, v. 30, n. 4, p. 1008-1024, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jora.12576>. Acesso em: 18 jun. 2024.

ANTÔNIO, Severino. **A menina que aprendeu a ler nas lápides**. Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2008.

ANTUNES, Juliana T.; PENA, Érica D.; SILVA, Alanna G.; MOUTINHO, Cristiane dos S.; VIEIRA, Maria L. F. P.; MALTA, Deborah C. A saúde mental dos adolescentes brasileiros: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar de 2019. **REME-Revista Mineira de Enfermagem**, v. 26, 2022.

ANTUNES, Juliana T.; MACHADO, Ísis E.; MALTA, Deborah C. Loneliness and associated factors among Brazilian adolescents: results of national adolescent school-based health survey 2015. **Jornal de Pediatria**, v. 98, p. 92-98, 2022.

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

ARON, Arthur; MELINAT, Edward; ARON, Elaine N.; VALLONE, Robert D.; BATOR, Renee J. The experimental generation of interpersonal closeness: A procedure and some preliminary findings. **Personality and social psychology bulletin**, v. 23, n. 4, p. 363-377, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0146167297234003>. Acesso em: 17 set. 2023.

ARSLAN, Gökmen. Psikolojik istismar, psikolojik sağlamlık, sosyal bağlılık ve aidiyet duygusu arasındaki ilişki. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, v. 1, n. 36, p. 47-58, 2015.

ARSLAN, Gökmen. Psychological maltreatment, emotional and behavioral problems in adolescents: The mediating role of resilience and self-esteem. **Child abuse & neglect**, v. 52, p. 200-209, 2016a.

ARSLAN, Gökmen. Relationship between sense of rejection, academic achievement, academic efficacy, and educational purpose in high school students. **Eğitim ve Bilim**, v. 41, n. 183, 2016b.

ARSLAN, Gökmen. Psychological maltreatment, social acceptance, social connectedness, and subjective well-being in adolescents. **Journal of Happiness Studies**, v. 19, p. 983-1001, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9856-z>. Acesso em: 16 nov. 2023.

ARSLAN, Gökmen. School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: Exploring the role of loneliness. **Australian Journal of Psychology**, v. 73, n. 1, p. 70-80, 2021a.

ARSLAN, Gökmen. Measuring emotional problems in Turkish adolescents: Development and initial validation of the Youth Internalizing Behavior Screener. **International Journal of School & Educational Psychology**, v. 9, n. 2, p. 198-207, 2021b.

ARSLAN, Gökmen; ALLEN, Kelly-Ann; RYAN, Tracii. Exploring the impacts of school belonging on youth wellbeing and mental health among Turkish adolescents. **Child Indicators Research**, v. 13, p. 1619-1635, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12187-020-09721-z>. Acesso em: 08 ago. 2023.

ARSLAN, Gökmen; ALLEN, Kelly-Ann. School victimization, school belongingness, psychological well-being, and emotional problems in adolescents. **Child Indicators Research**, v. 14, p. 1501-1517, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12187-021-09813-4>. Acesso em: 08 ago. 2023.

ARSLAN, Gökmen; ALLEN, Kelly-Ann. Complete mental health in elementary school children: Understanding youth school functioning and adjustment. **Current Psychology**, v. 41, n. 3, p. 1174-1183, 2022.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. **Casos de sofrimento mental entre jovens no Brasil preocupam especialistas**. Comunicado da ALMG, 16 set. 2024. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/Casos-de-sofrimento-mental-entre-jovens-no-Brasil-preocupam-especialistas/?t>. Acesso em: 23 nov. 2024.

AVILÉS, José M. **Bullying**: guia para educadores. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

BANATI, Perna; JONES, Nicola; YOUSSEF, Sally. Intersecting vulnerabilities: The impacts of COVID-19 on the psycho-emotional lives of young people in low-and middle-income countries. **The European Journal of Development Research**, v. 32, n. 5, p. 1613-1638, 2020.

BARATA, Rita B. **Como e por que as desigualdades sociais fazem mal à saúde**. Editora Fiocruz, 2009.

BARCELOS, Luiz C. Educação e desigualdades raciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 86, p. 15-24, 1993. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741993000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 nov. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2 ed., 2021.

BAUMEISTER, Roy F.; TICE, Dianne M. Point-counterpoints: Anxiety and social exclusion. **Journal of social and clinical Psychology**, v. 9, n. 2, p. 165-195, 1990.

BAUMEISTER, Roy F.; LEARY, Mark R. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological bulletin**, v. 117, n. 3, p. 497, 1995. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781351153683-3/>. Acesso em: 08 ago. 2023.

BAUMEISTER, Roy F.; BREWER, Lauren E.; TICE, Dianne M.; TWENGE, Jean M. Thwarting the need to belong: Understanding the interpersonal and inner effects of social exclusion. **Social and Personality Psychology Compass**, v. 1, n. 1, p. 506-520, 2007.

BBC NEWS BRASIL. **Autoestima baixa e ansiedade**: saúde mental de jovens é pior que de outros grupos, aponta estudo. BBC News Brasil, 4 ago. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/crg7lg4r6g5o>. Acesso em: 23 nov. 2024.

BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. São Paulo, SP: Nova Cultural / Brasiliense, 1986.

BENETTI, Sílvia P. da C.; RAMIRES, Vera R. R.; SCHNEIDER, Ana C.; RODRIGUES, Ana P. G.; TREMARIN, Daniela. Adolescência e saúde mental: revisão de artigos brasileiros publicados em periódicos nacionais. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, n. 6, p. 1273-1282, 2007.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2022.

BERGER, Peter L.; NEUHAUS, Richard J. **To empower people**: The role of mediating structures in public policy. American Enterprise Institution for Public Policy Research, 1977.

BERNARD, Jessie S. **The sociology of community**. Glenview, IL: Scott, Foresman, 1973.

BHATTI, Bonnie; DEREZOTES, David; KIM, Seung-Ock; SPECHT, Harry. The association between child maltreatment and self-esteem. **The social importance of self-esteem**, p. 24-71, 1989.

BLACKHART, Ginette C.; NELSON, Brian C.; WINTER, Alison; ROCKNEY, Alisa. Self-control in relation to feelings of belonging and acceptance. **Self and Identity**, v. 10, n. 2, p.

152-165, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15298861003696410>. Acesso em: 17 set. 2023.

BLOMFIELD, Corey J.; BARBER, Bonnie. Australian adolescents' extracurricular activity participation and positive development: Is the relationship mediated by peer attributes?. **Australian Journal of Educational & Developmental Psychology**, v. 10, p. 114-128, 2010.

BLUM, Robert W. A case for school connectedness. **Educational leadership**, v. 62, n. 7, p. 16-20, 2005.

BOMFIM, Sanderli A. B. Respeito, justiça e solidariedade no coração de quem ajuda: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying. 2019. 210f. **Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)**, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2019.

BONNY, Andrea E.; BRITTO, Maria T.; KLOSTERMANN, Brenda K.; HORNUNG, Richard W.; SLAP, Gail B. School disconnectedness: Identifying adolescents at risk. **Pediatrics**, v. 106, n. 5, p. 1017-1021, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1542/peds.106.5.1017>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BOOKER, Keonya C. School belonging and the African American adolescent: What do we know and where should we go?. **The High School Journal**, v. 89, n. 4, p. 1-7, 2006.

BOWLES, Terence; SCULL, Janet. The centrality of connectedness: A conceptual synthesis of attending, belonging, engaging and flowing. **Journal of Psychologists and Counsellors in Schools**, v. 29, n. 1, p. 3-21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/jgc.2018.13>. Acesso em: 08 ago. 2023.

BOZZA, Thais C. L. Adolescentes e interações on-line: uma proposta de intervenção educativa visando a convivência ética virtual. 2021. (349p.) **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641268>. Acesso em: 08 fev. 2024.

BRAAMS, Barbara R.; DAVIDOW, Juliet Y.; SOMERVILLE, Leah H. Developmental patterns of change in the influence of safe and risky peer choices on risky decision-making. **Developmental science**, v. 22, n. 1, p. e12717, 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Marco legal: saúde, um direito de adolescentes**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Disque Direitos Humanos**. Relatório 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/disque-100/relatorio-2019_disque-100.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.

BREWSTER, Ann B.; BOWEN, Gary L. Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. **Child and Adolescent Social Work Journal**, v. 21, p. 47-67, 2004.

BRODY, Leslie R. **Gender, emotion and the family.** Harvard University Press, 1999.

BRONFENBRENNER, Urie. **Developmental ecology through space and time: A future perspective.** 1995.

BROWN, Bradford. Adolescents' relationships with peers. **Handbook of adolescent psychology**, p. 363-394, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch12>. Acesso em: 09 ago. 2023.

BRUTSAERT, Herman; VAN HOUTTE, Mieke. Girls' and boys' sense of belonging in single-sex versus co-educational schools. **Research in Education**, v. 68, n. 1, p. 48-56, 2002.

BRUTSAERT, Herman; VAN HOUTTE, Mieke. Gender context of schooling and levels of stress among early adolescent pupils. **Education and urban society**, v. 37, n. 1, p. 58-73, 2004.

CACIOPPO, John T.; HAWKLEY, Louise C. Social isolation and health, with an emphasis on underlying mechanisms. **Perspectives in biology and medicine**, v. 46, n. 3, p. S39-S52, 2003. Disponível em: <http://doi.org/10.1353/pbm.2003.0063>. Acesso em: 17 set. 2023.

CACIOPPO, John T.; HAWKLEY, Louise C.; NORMAN, Greg J.; BERNTSON, Gary G. Social isolation. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1231, n. 1, p. 17-22, 2011.

CACIOPPO, Stephanie; GRIPPO, Angela J.; LONDON, Sarah; GOOSSENS, Luc; CACIOPPO, John T. Loneliness: Clinical import and interventions. **Perspectives on Psychological Science**, v. 10, n. 2, p. 238-249, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1745691615570616>. Acesso em: 17 set. 2023.

CARAWAY, Kirsten; TUCKER, Carolyn M.; REINKE, Wendy M.; HALL, Charles. Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. **Psychology in the Schools**, v. 40, n. 4, p. 417-427, 2003.

CECCON, Claudia, CECCON, Claudius, EDNIR, Madza, VAN VELZEN, Boudewijn, HAUTVAST, Dolf. **Conflitos na escola: modos de transformar.** São Paulo: CECIP e Imprensa oficial, 2009.

CEMALCILAR, Zeynep. Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. **Applied psychology**, v. 59, n. 2, p. 243-272, 2010.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **School connectedness:** Strategies for increasing protective factors among youth. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services, 2009.

CENTRO DE COMBATE À VIOLÊNCIA INFANTIL - CECОВI. Dados científicos. Violência física – Estatísticas. Disponível em: <http://www.cecovi.org.br>. Acesso em: 18 mar. 2009.

CHAPLIN, Tara M.; ALDAO, Amelia. Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. **Psychological bulletin**, v. 139, n. 4, p. 735, 2013.

CHOENAROM, Chanokruthai; WILLIAMS, Reg Arthur; HAGERTY, Bonnie M. The role of sense of belonging and social support on stress and depression in individuals with depression. **Archives of psychiatric nursing**, v. 19, n. 1, p. 18-29, 2005.

CIEB. **Pesquisa analisa estratégias de ensino remoto de secretarias de educação durante a crise da COVID-19**, 2017. Disponível em: <https://cieb.net.br/pesquisa-analisa-estrategias-de-ensino-remoto-de-secretarias-de-educacao-durante-a-crise-da-covid-19/> Acesso em: 07 abr. 2022.

CIRANKA, Simon; VAN DEN BOS, Wouter. Social influence in adolescent decision-making: A formal framework. **Frontiers in psychology**, v. 10, p. 1915, 2019.

CLARK, Beth L.; KOCH, Laura C.; SORIA, Krista M. **Extended orientations:** Enhancing the sense of belonging of first-year students. Retrieved from the University of Minnesota Digital, 2012.

COLE, David A.; MAXWELL, Melissa A.; DUKEWICH, Tammy L.; YOSICK, Rachel. Targeted peer victimization and the construction of positive and negative self-cognitions: Connections to depressive symptoms in children. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 39, n. 3, p. 421-435, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15374411003691776>. Acesso em: 13 fev. 2024.

COLE, David A.; DUKEWICH, Tammy L.; ROEDER, Kathryn; SINCLAIR, Keneisha R.; MCMILLAN, Jessica; WILL, Elizabeth; BILSKY, Sarah A.; MARTIN, Nina C.; FELTON, Julia W. Linking peer victimization to the development of depressive self-schemas in children and adolescents. **Journal of abnormal child psychology**, v. 42, p. 149-160, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9769-1>. Acesso em: 13 fev. 2024.

CONNELL, James P.; WELLBORN, James G. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In: GUNNAR, M R.; SROUFE, L. A. (Eds.). **Minnesota symposium on child psychology**. Hillsdale, MI: L. Erlbaum Associates, p. 43-47, 1991.

CORDEIRO, Aliciene F. M.; BUENDGENS, July F. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, p. 45-54, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100005>. Acesso em: 25 nov. 2024.

CORNWELL, Erin York; WAITE, Linda J. Social disconnectedness, perceived isolation, and health among older adults. **Journal of health and social behavior**, v. 50, n. 1, p. 31-48, 2009.

CORRALES, Tatiana; WATERFORD, Michelle; GOODWIN-SMITH, Ian; WOOD, Leanne; YOURELL, Todd; HO, Coco. Childhood adversity, sense of belonging and psychosocial outcomes in emerging adulthood: A test of mediated pathways. **Children and Youth Services Review**, v. 63, 2016.

CORREA-VELEZ, Ignacio; GIFFORD, Sandra M.; BARNETT, Adrian G. Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. **Social science & medicine**, v. 71, n. 8, p. 1399-1408, 2010.

CORREIO BRASILIENSE. **Crianças e adolescentes são alvo de vários tipos de violência diariamente**: série do Correio aborda abusos físicos, psicológicos e sexuais sofridos, o impacto na vida desse público e falhas na rede de proteção. 2019. Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/09/09/interna_cidadesdf,781448/criancas-e-adolescentes-sao-alvo-de-varios-tipos-de-violencia.shtml. Acesso em: 07 abr. 2022.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. Edições Loyola, 2005.

COUGLE, Jesse R.; RESNICK, Heidi; KILPATRICK, Dean G. Does prior exposure to interpersonal violence increase risk of PTSD following subsequent exposure?. **Behaviour research and therapy**, v. 47, n. 12, p. 1012-1017, 2009.

COWIE, Helen; BOARDMAN, Chrissy; DAWKINS, Judith; JENNIFER, Dawn. **Emotional health and well-being**: A practical guide for schools. Sage, 2004.

CUADRA-MARTÍNEZ, David; CASTRO-CARRASCO, Pablo J.; SANDOVAL-DÍAZ, José; PÉREZ-ZAPATA, Daniel; DABANCENS, Diego M. COVID-19 y comportamiento psicológico: revisión sistemática de los efectos psicológicos de las pandemias del siglo XXI. **Revista médica de Chile**, v. 148, n. 8, p. 1139-1154, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872020000801139>. Acesso em: 13 fev. 2024.

CUETO, Santiago; GUERRERO, Gabriela; SUGIMARU, Claudia; ZEVALLOS, Alvaro M. Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, v. 30, n. 3, p. 277-287, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.02.002>. Acesso em: 18 jun. 2024.

CUNNINGHAM, Nancy J. Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims. **The Journal of Early Adolescence**, v. 27, n. 4, p. 457-478, 2007.

DAUD, Rafael P.; LASTÓRIA, Luiz A. C. N. De volta à heteronomia? A moral nas escolas cívico-militares. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 11, n. 27, p. 473-495, 2023.

DAVIS, Katie. Friendship 2.0: Adolescents' experiences of belonging and self-disclosure online. **Journal of adolescence**, v. 35, n. 6, p. 1527-1536, 2012.

DECLARAÇÃO DE WINGSPREAD. Wingspread declaration on school connections. **Journal of School Health**, 74(7), 233-234, 2004.

DE LIMA, Letícia S.; DIAS, Hericka Z. J. Saúde mental e violência na adolescência: uma revisão de literatura acerca das implicações na saúde destes jovens. **Barbarói, Santa Cruz do Sul**, n. 40, p. 28, 2014.

DETERS, Fenne G.; MEHL, Matthias R. Does posting Facebook status updates increase or decrease loneliness? An online social networking experiment. **Social psychological and personality science**, v. 4, n. 5, p. 579-586, 2013.

DEUTSCH, Helene. **Problemas psicológicos da adolescência**: com ênfase especial na formação de grupos. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1964.

DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A Ética na Educação Infantil**: O ambiente sociomoral na escola. Porto Alegre: Penso, 1998.

DEWALL, C. Nathan; BAUMEISTER, Roy F. Alone but feeling no pain: Effects of social exclusion on physical pain tolerance and pain threshold, affective forecasting, and interpersonal empathy. **Journal of personality and social psychology**, v. 91, n. 1, p. 1, 2006.

DI DOMENICO, Stefano I.; RYAN, Richard M. The emerging neuroscience of intrinsic motivation: A new frontier in self-determination research. **Frontiers in human neuroscience**, v. 11, p. 145, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00145>. Acesso em: 08 ago. 2023.

DOANE, Leah D.; THURSTON, Emily C. Associations among sleep, daily experiences, and loneliness in adolescence: Evidence of moderating and bidirectional pathways. **Journal of adolescence**, v. 37, n. 2, p. 145-154, 2014.

DOTTERER, Aryn M.; MCHALE, Susan M.; CROUTER, Ann C. Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 36, p. 391-401, 2007.

DRAKE, Emily C.; SLADEK, Michael R.; DOANE, Leah D. Daily cortisol activity, loneliness, and coping efficacy in late adolescence: A longitudinal study of the transition to college. **International journal of behavioral development**, v. 40, n. 4, p. 334-345, 2016.

DROLET, Marie; ARCAND, Isabelle. 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.

DUAN, Li; SHAO, Xiaojun; WANG, Yuan; HUANG, Yinglin; MIAO, Junxiao; YANG, Xueping; ZHU, Gang. An investigation of mental health status of children and adolescents in China during the outbreak of COVID-19. **Journal of affective disorders**, v. 275, p. 112-118, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.029>. Acesso em: 13 fev. 2024.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, Émile. **The Division of Labor in Society**. New York: Free Press of Glencoe, 1964.

DURLAK, Joseph A.; WEISSBERG, Roger P.; DYMNICKI, Allison B.; TAYLOR, Rebecca D.; SCHELLINGER, Kriston B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011. Disponível em: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/>. Acesso em: 17 set. 2023.

DURLAK, Joseph A.; WEISSBERG, Roger P.; DYMNICKI, Allison B.; TAYLOR, Rebecca D.; SCHELLINGER, Kriston B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>. Acesso em: 13 fev. 2024.

DURU, Erdinç. Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması. **Eurasian Journal of Educational Research (EJER)**, n. 26, p. 85-94, 2007.

DURU, Erdinç. Yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın rolü. **Türk Psikoloji Dergisi**, v. 23, n. 61, p. 15-24, 2008a.

DURU, Erdinç. The Predictive Analysis of Adjustment Difficulties from Loneliness, Social Support, and Social Connectedness. **Educational Sciences: Theory and Practice**, v. 8, n. 3, p. 849-856, 2008b.

DURU, Erdinç. Genel aidiyet ölçeğinin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. **Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal**, v. 5, n. 44, p. 37-47, 2015.

DURU, Erdinç; BALKIS, Murat; TURKDOĞAN, Turgut. Relational violence, social support, self-esteem, depression and anxiety: A moderated mediation model. **Journal of Child and Family Studies**, v. 28, p. 2404-2414, 2019.

DYAL, Stephanie R.; VALENTE, Thomas W. A systematic review of loneliness and smoking: small effects, big implications. **Substance use & misuse**, v. 50, n. 13, p. 1697-1716, 2015.

ERIKSON, Erik. **Identidade: juventude e crise**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ERIKSON, Kai. **Wayward puritans**. New York, USA: John Wiley & Sons, Incorporated, 1966.

ESSAU, Cecilia A.; DE LA TORRE-LUQUE, Alejandro; LEWINSOHN, Peter M.; ROHDE, Paul. Patterns, predictors, and outcome of the trajectories of depressive symptoms from adolescence to adulthood. **Depression and anxiety**, v. 37, n. 6, p. 565-575, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/da.23034>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo A. **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Artmed Editora, 2014.

ESTRADA-MARTÍNEZ, Lorena M.; LEE, Hyunjung; SHAPIRO, Ester. Trajectories of depressive symptoms from adolescence to adulthood among multiple Latino subgroups. **Journal of Latinx psychology**, v. 7, n. 4, p. 322, 2019.

FABRIGAR, Leandre R.; WEGENER, Duane T.; MACCALLUM, Robert C.; STRAHAN, Erin J. Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. **Psychological methods**, v. 4, n. 3, p. 272, 1999.

FEKKES, Minne; PIJERS, Frans I. M.; FREDRIKS, Miranda; VOGELS, Ton. Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. **Pediatrics**, v. 117, n. 5, p. 1568-1574, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1542/peds.2005-0187>. Acesso em: 08 ago. 2023.

FERREIRA, Norma S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

FIOCRUZ. **Saúde mental**: especialistas falam sobre os desafios no cuidado de jovens e adolescentes. Fundação Oswaldo Cruz, 07 abr. 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/saude-mental-especialistas-falam-sobre-os-desafios-no-cuidado-de-jovens-e-adolescentes?t>. Acesso em: 23 nov. 2024.

FOULKES, Lucy; LEUNG, Jovita T.; FUHRMANN, Delia; KNOLL, Lisa J.; BLAKEMORE, Sarah-Jayne. Age differences in the prosocial influence effect. **Developmental science**, v. 21, n. 6, p. e12666, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/desc.12666>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FREEMAN, Tierra M.; HUGHES, H.; ANDERMAN, Lynley H. Changes in students' school belonging in rural and urban middle schools. *In: Poster presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Seattle, WA. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Bruna H. B. M. de; ALVES, Mayrene D. de S. M.; GAÍVA, Maria A. M. Medidas de prevenção e controle de infecção neonatal por COVID-19: revisão de escopo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, 2020.

FRYDENBERG, Erica; LEWIS, Ramon; BUGALSKI, Kerry; COTTA, Amanda; MCCARTHY, Cathy; LUSCOMBE-SMITH, Neringa; POOLE, Charles. Prevention is better than cure: Coping skills training for adolescents at school. **Educational Psychology in Practice**, v. 20, n. 2, p. 117-134, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02667360410001691053>. Acesso em: 17 ago. 2023.

GARCÍA-CARBONELL, Amparo; RISING, Beverly; MONTERO, Begoña; WATTS, Frances. Simulation/gaming and the acquisition of communicative competence in another language. **Simulation & gaming**, v. 32, n. 4, p. 481-491, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/104687810103200405>. Acesso em: 18 jun. 2024.

GARCIA-REID, Pauline; REID, Robert J.; PETERSON, Andrew. School engagement among Latino youth in an urban middle school context: Valuing the role of social support. **Education and urban society**, v. 37, n. 3, p. 257-275, 2005.

GARCIA-REID, Pauline. Examining social capital as a mechanism for improving school engagement among low income Hispanic girls. **Youth & Society**, v. 39, n. 2, p. 164-181, 2007.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002.

GILMAN, Rich; HUEBNER, Scott. A review of life satisfaction research with children and adolescents. **School Psychology Quarterly**, v. 18, n. 2, p. 192, 2003.

GLASER, Danya. Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework. **Child abuse & neglect**, v. 26, n. 6-7, p. 697-714, 2002.

GOODENOW, Carol. Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. **Educational psychologist**, v. 27, n. 2, p. 177-196, 1992.

GOODENOW, Carol. The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. **Psychology in the Schools**, v. 30, n. 1, p. 79-90, 1993.

GOODENOW, Carol; GRADY, Kathleen E. The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. **The journal of experimental education**, v. 62, n. 1, p. 60-71, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>. Acesso em: 27 jun. 2023.

GOOSBY, Bridget J.; BELLATORRE, Anna; WALSEMANN, Katrina M.; CHEADLE, Jacob E. Adolescent loneliness and health in early adulthood. **Sociological inquiry**, v. 83, n. 4, p. 505-536, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/soin.12018>. Acesso em: 10 ago. 2023.

GRAHAM, John W. **Missing data: Analysis and design**. Springer Science & Business Media, 2012.

GRIFFITH, James. School climate as “social order” and “social action”: A multi-level analysis of public elementary school student perceptions. **Social Psychology of Education**, v. 2, n. 3-4, p. 339-369, 1997.

GROSS, Amy B.; KELLER, Harold R. Long-term consequences of childhood physical and psychological maltreatment. **Aggressive behavior**, v. 18, n. 3, p. 171-185, 1992.

GROVES, Robert M.; FOWLER JR., Floyd J.; COUPER, Mick P.; LEPKOWSKI, James M.; SINGER, Eleanor; TOURANGEAU, Roger. **Survey methodology**. John Wiley & Sons, 2009.

GUERREIRO, Diogo F.; SAMPAIO, Daniel. Comportamentos autolesivos em adolescentes: uma revisão da literatura com foco na investigação em língua portuguesa. **Revista portuguesa de saúde pública**, v. 31, n. 2, p. 213-222, 2013.

GUSFIELD, Joseph R. **Community: A critical response**. New York: Wiley, 1975.

GUSTAFSON, Per. Mobility and territorial belonging. **Environment and behavior**, v. 41, n. 4, p. 490-508, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0013916508314478>. Acesso em: 17 set. 2023.

G1. **‘Geração ansiosa’**: transtornos mentais em crianças que vivem grudadas no celular aumentam no mundo todo. Fantástico, 19 maio 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2024/05/19/geracao-ansiosa-transtornos-mentais-em-criancas-que-vivem-grudadas-no-celular-aumentam-no-mundo-todo.ghtml?t>. Acesso em: 23 nov. 2024.

HAGERTY, Bonnie M. K; LYNCH-SAUER, J. L., PATUSKY, K., BOUWSEMA, M., & COLLIER, P. Sense of belonging: A vital mental health concept. **Archives of psychiatric nursing**, v. 6, n. 3, p. 172-177, 1992. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)90028-H](https://doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-H). Acesso em: 17 set. 2023.

Haidt, Jonathan. **A geração ansiosa**: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

HALL, Granville S. **Adolescence in literature, biography, and history**. 1904.

HAMACHEK, Don E. **Encounters with the self**. Harcourt Brace Jovanovich, 1992.

HAMMOND, Claudia. **Who feels lonely?** The results of the world’s largest loneliness study. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.co.uk/programmes/articles/2yzhfv4DvqVp5nZyxBD8G23/who-feels-lonely-the-results-of-the-world-s-largest-loneliness-study>. Acesso em: 10 ago. 2023.

HAO, Fengyi; TAN, Wanqiu; JIANG, Li; ZHANG, Ling; ZHAO, Xinling; ZOU, Yiran; HU, Yirong; LUO, Xi; JIANG, Xiaojiang; MCINTYRE, Roger S.; TRAN, Bach; Sun, JIAQIAN; ZHANG, Zhisong; HO, Roger; HO, Cyrus; TAM, Wilson. Do psychiatric patients experience more psychiatric symptoms during COVID-19 pandemic and lockdown? A case-control study with service and research implications for immunopsychiatry. **Brain, behavior, and immunity**, v. 87, p. 100-106, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.069>. Acesso em: 14 fev. 2024.

HARI, Johann. **Lost connections**: Uncovering the real causes of depression-and the unexpected solutions. London: Bloomsbury Circus, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7812/TPP/18-231>. Acesso em: 17 set. 2023.

HART, Stuart N.; GLASER, Danya. Psychological maltreatment–Maltreatment of the mind: A catalyst for advancing child protection toward proactive primary prevention and promotion of personal well-being. **Child Abuse & Neglect**, v. 35, n. 10, p. 758-766, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.06.002>. Acesso em: 13 fev. 2024.

HASLAM, S. Alexander; JETTEN, Jolanda; POSTMES, Tom; HASLAM, Catherine. Social identity, health and well-being: An emerging agenda for applied psychology. **Applied**

Psychology-an International Review-Psychologie Appliquee-Revue Internationale, v. 58, n. 1, p. 1-23, 2009.

HAUSMANN, Leslie R.M.; SCHOFIELD, Janet Ward; WOODS, Rochelle L. Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and White first-year college students. **Research in higher education**, v. 48, p. 803-839, 2007.

HAWKLEY, Louise C.; CACIOPPO, John T. Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. **Annals of behavioral medicine**, v. 40, n. 2, p. 218-227, 2010.

HAWKLEY, Louise C.; CAPITANIO, John P. Perceived social isolation, evolutionary fitness and health outcomes: a lifespan approach. **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences**, v. 370, n. 1669, p. 20140114, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1098/rstb.2014.0114>. Acesso em: 17 set. 2023.

HERRENKOHL, Todd I.; KLIKA, J. Bart; HERRENKOHL, Roy C.; RUSSO, M. Jean; DEE, Tamara. A prospective investigation of the relationship between child maltreatment and indicators of adult psychological well-being. **Violence and victims**, v. 27, n. 5, p. 764-776, 2012. Disponível em: <https://connect.springerpub.com/content/sgrvv/27/5/764.abstract>. Acesso em: 13 fev. 2024.

HOLT, Melissa K.; ESPELAGE, Dorothy L. A cluster analytic investigation of victimization among high school students: Are profiles differentially associated with psychological symptoms and school belonging?. **Journal of Applied School Psychology**, v. 19, n. 2, p. 81-98, 2003. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315808666-8/>. Acesso em: 08 ago. 2023.

HOLT-LUNSTAD, Julianne. Why social relationships are important for physical health: A systems approach to understanding and modifying risk and protection. **Annual review of psychology**, v. 69, p. 437-458, 2018.

HOLT-LUNSTAD, Julianne; SMITH, Timothy B.; LAYTON, J. Bradley. Social relationships and mortality risk: a meta-analytic review. **PLoS medicine**, v. 7, n. 7, p. e1000316, 2010.

IMRAN, Nazish; ZESHAN, Muhammad; PERVAIZ, Zainab. Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. **Pakistan journal of medical sciences**, v. 36, n. COVID19-S4, p. S67, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**: análise de indicadores comparáveis dos escolares do 9º ano do ensino fundamental. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101955>. Acesso em: 18 jan. 2024.

IWANIEC, Dorota. **The emotionally abused and neglected child**: Identification, assessment and intervention: A practice handbook. John Wiley & Sons, 2006.

JAITLI, Ruchika; HUA, Ying. Measuring sense of belonging among employees working at a corporate campus: Implication for workplace planning and management. **Journal of Corporate Real Estate**, v. 15, n. 2, p. 117-135, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/JCRE-04-2012-0005>. Acesso em: 17 set. 2023.

JANOSZ, Michel. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modele théorique pour guider l'évaluation du milieu. **Revue Canadienne de Psychoéducation**, v. 27, n. 2, p. 285-306, 1998.

JARES, Xesús. **Pedagogia da convivência**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JETTEN, Jolanda; HASLAM, Alexander; HASLAM, Catherine; BRANSCOMBE, Nyla R. The social cure. **Scientific American Mind**, v. 20, n. 5, p. 26-33, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1038/scientificamericanmind0909-26>. Acesso em: 22 set. 2023.

JETTEN, Jolanda; HASLAM, Catherine; ALEXANDER, S. Haslam (Ed.). **The social cure**: Identity, health and well-being. Psychology press, 2012.

JIAO, Wen Y.; WANG, Lin N.; LIU, Juan; FANG Shuan F.; JIAO, Fu Y.; PETTOELLO-MANTOVANI, Massimo; SOMEKH, Eli. Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. **The journal of Pediatrics**, v. 221, p. 264-266, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>. Acesso em: 24 fev. 2024.

JOHNSON, Lisa S. School contexts and student belonging: A mixed methods study of an innovative high school. **School Community Journal**, v. 19, n. 1, p. 99-118, 2009.

JOSE, Paul E.; RYAN, Nicholas; PRYOR, Jan. Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time?. **Journal of research on adolescence**, v. 22, n. 2, p. 235-251, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00783.x>. Acesso em: 08 ago. 2023.

JUNG, Carl G. **O desenvolvimento da personalidade**. Editora Vozes Limitada, 2011.

KAISER, Henry F. An index of factorial simplicity. **Psychometrika**, v. 39, n. 1, p. 31-36, 1974.

KANTER, Jonathan W.; KUCZYNSKI, Adam M.; TSAI, Mavis; KOHLENBERG, Robert J. A brief contextual behavioral intervention to improve relationships: A randomized trial. **Journal of contextual behavioral science**, v. 10, p. 75-84, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2018.09.001>. Acesso em: 17 set. 2023.

KARAMAN, Ömer; TARIM, Bilge. Investigation of the correlation between belonging needs of students attending university and well-being. **Universal Journal of Educational Research**, v. 6, n. 4, p. 781-788, 2018.

KARCHER, Michael J.; LEE, Yun. Connectedness among Taiwanese middle school students: A validation study of the Hemingway Measure of Adolescent Connectedness. **Asia Pacific Education Review**, v. 3, p. 92-114, 2002.

KASHY-ROSENBAUM, Gabriela; AIZENKOT, Dana. Exposure to cyberbullying in WhatsApp classmates 'groups and classroom climate as predictors of students 'sense of belonging: A multi-level analysis of elementary, middle and high schools. **Children and youth services review**, v. 108, p. 104614, 2020.

KERN, Margaret L.; PARK, N.; PETERSON, C.; ROMER, D. The positive perspective on youth development. *In: The commission chairs of the adolescent mental health initiative of the annenberg public policy center and the sunnylands trust (ed.).* **Treating and preventing adolescent mental disorders: What we know and what we don't know.** Oxford University Press, p. 497-527, 2017. Disponível em: <https://works.swarthmore.edu/fac-psychology/220>. Acesso em: 17 set. 2023.

KEYES, Corey Lee M. Social well-being. **Social psychology quarterly**, p. 121-140, 1998. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2787065> Acesso em: 27 mai. 2023.

KIELING, Christian; BAKER-HENNINGHAM, Helen; BELFER, Myron; CONTI, Gabriella; ERTEM, Ilgi; OMIGBODUN, Olayinka; ROHDE, Luis A.; SRINATH, Shoba; ULKUER, Nurper; RAHMAN, Atif. Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. **The Lancet**, v. 378, n. 9801, p. 1515-1525, 2011. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60827-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60827-1). Acesso em: 24 fev. 2024.

KINGLER, Eric. The search for meaning in evolutionary perspective and its clinical implications. *In: WONG, P.; FRY, P. (eds.).* **The human quest for meaning: a handbook of psychological research and clinical applications.** Mahwah, NJ: Lawrence, Erlbaum, p. 27-50, 1998.

KITCHEN, Peter; WILLIAMS, Allison M.; GALLINA, Melissa. Sense of belonging to local community in small-to-medium sized Canadian urban areas: a comparison of immigrant and Canadian-born residents. **BMC psychology**, v. 3, p. 1-17, 2015.

KLEIN, Katherine J.; KOZLOWSKI, Steve W. J. **Multilevel theory, research, and methods in organizations: foundations, extensions and new directions.** San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

KLIEWER, Wendy; SULLIVAN, Terri N. Community violence exposure, threat appraisal, and adjustment in adolescents. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 37, n. 4, p. 860-873, 2008.

KNIFSEND, Casey A.; GRAHAM, Sandra. Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence. **Journal of youth and adolescence**, v. 41, p. 379-389, 2012.

KNOBEL, Maurício. **A síndrome da adolescência normal**. v. 10, 1981.

KNOENER, Darlene F. A promoção da convivência ética no contexto escolar: Formação continuada e teorias subjetivas de docentes em tempos de escolas sem paredes. 2023. 475f. **Tese (Doutorado em Educação Escolar)** – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/250535>. Acesso em: 23 fev. 2024.

KNOENER, Darlene F.; SANTOS, Natália C. P.; DUARTE, Lidia M. A promoção da convivência ética e a prevenção da violência na escola: Considerações sobre a formação docente. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. e022094-e022094, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16954>. Acesso em: 28 abr. 2024.

KORKUT, Şalibe. Lise o ğ řencilerinde c ocukluk o řselenme yas ıntıları ve o řke ifade bic ğimler ile benlik saygısı ve yas ım doymu arasındaki ilis ğilerin incelenmesi (**Dissertação de mestrado**). Adana: C , ukurova U iversitesi, 2012.

KORTE, Jojanneke; CAPPELIEZ, Philippe; BOHLMMEIJER, Ernst T.; WESTERHOF, Gerben J. Meaning in life and mastery mediate the relationship of negative reminiscence with psychological distress among older adults with mild to moderate depressive symptoms. **European journal of ageing**, v. 9, p. 343-351, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10433-012-0239-3>. Acesso em: 31 jan. 2024.

LABORATÓRIO DE ESTUDOS DA CRIANÇA - LACRI. **A Ponta do Iceberg**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lacri/iceberg.htm#>. Acesso em: 27 fev. 2009.

LAHR, Talita B. S. Territórios vulneráveis: os problemas de convivência na escola e a rede de proteção. Araraquara, 2022. 533p. **Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)** - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, 2022. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/235040>. Acesso em: 21 maio 2023.

LAHR, Talita B. S.; TOGNETTA, Luciene R. P. Proteção e bem-estar na escola: um emaranhado de nós para desatar em contextos pós-pandêmicos. **Tópicos Educacionais**, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 62-78, jun. 2021. ISSN 2448-0215. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2021.250506>. Acesso em: 11 jan. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4 ed., São Paulo: Atlas. 1992.

LAMBERT, Nathaniel M.; STILLMAN, Tyler F.; HICKS, Joshua A.; KAMBLE, Shanmukh; BAUMEISTER, Roy F.; FINCHAM, Frank D. To belong is to matter: Sense of belonging enhances meaning in life. **Personality and social psychology bulletin**, v. 39, n. 11, p. 1418-1427, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0146167213499186>. Acesso em: 24 fev. 2024.

LAPA, Luciana Z. Valentes contra o bullying: a implantação das Equipes de Ajuda, uma experiência brasileira. 2019. 315f. **Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)**, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2019.

LA TAILLE, Yves de. **Vergonha: a ferida moral**. São Paulo: Ed. Vozes, 2002.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética: dimensões afetivas e intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves de. Construção da consciência moral. **Prima Facie: Revista de Ética**, n. 2, p. 7-30, 2008.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Artmed Editora, 2009.

LEARY, Mark R. Responses to social exclusion: Social anxiety, jealousy, loneliness, depression, and low self-esteem. **Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 9, n. 2, p. 221-229, 1990.

LEARY, Mark R.; KOWALSKI, Robin M.; SMITH, Laura; PHILLIPS, Stephen. Teasing, rejection, and violence: Case studies of the school shootings. **Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression**, v. 29, n. 3, p. 202-214, 2003.

LEARY, Mark R.; KELLY, Kristine M. Belonging motivation. **Handbook of individual differences in social behavior**, v. 400409, 2009.

LEE, Hyunhwa. Relationships among parental alcoholism, sense of belonging, resilience and depressive symptoms in Korean people. (**Tese de Doutorado**) University of Michigan, 2010.

LEE, Richard M.; ROBBINS, Steven B. Measuring belongingness: The social connectedness and the social assurance scales. **Journal of counseling psychology**, v. 42, n. 2, p. 232, 1995.

LEE, Richard M.; DEAN, Brooke L.; JUNG, Kyoung-Rae. Social connectedness, extraversion, and subjective well-being: Testing a mediation model. **Personality and Individual Differences**, v. 45, n. 5, p. 414-419, 2008.

LEE, Jie Q.; MCINERNEY, Dennis M.; LIEM, Gregory A. D.; ORTIGA, Yasmin P. The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. **Contemporary educational psychology**, v. 35, n. 4, p. 264-279, 2010.

LIBBEY, Heather P. Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. **The Journal of School Health**, v. 74, n. 7, p. 274, 2004.

LIBBEY, Heather P. **School connectedness: Influence above and beyond family connectedness**. University of Minnesota, 2007.

LIKERT, Rensis. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of psychology**, 1932.

LIM, Michelle H.; RODEBAUGH, Thomas L.; ERES, Robert; LONG, Katrina M.; PENN, David L.; GLEESON, John F. M. A pilot digital intervention targeting loneliness in youth mental health. **Frontiers in psychiatry**, v. 10, p. 604, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00604>. Acesso em: 17 jan. 2024.

LIMA, Daniel H.; PERES, Maria F. T. As pesquisas sobre o clima escolar e saúde no Brasil - uma revisão de escopo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, p. 3475-3485, 2022.

LINVILLE, Patricia W.; JONES, Edward E. Polarized appraisals of out-group members. **Journal of personality and social psychology**, v. 38, n. 5, p. 689, 1980.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo: crônicas**. Editora: Rocco, 1999.

LONG, Leroy L. **How Undergraduates' Involvement Affects Sense of Belonging in Courses that Use Technology**, 2016.

LOPES, Claudia S.; ABREU, Gabriela de A.; SANTOS, Debora F. dos; MENEZES, Paulo R.; CARVALHO, Kenia M. B. de; CUNHA, Cristiane de F.; VASCONCELLOS, Mauricio T. L. de; BLOCH, Katia V.; SZKLO, Moyses. ERICA: prevalência de transtornos mentais comuns em adolescentes brasileiros. **Revista de Saúde Pública**, v. 50, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S01518-8787.2016050006690>. Acesso em: 18 jan. 2024.

LOU, Lai L.; YAN, Zheng; NICKERSON, Amanda; MCMORRIS, Robert. An examination of the reciprocal relationship of loneliness and Facebook use among first-year college students. **Journal of Educational Computing Research**, v. 46, n. 1, p. 105-117, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.2190/EC.46.1.e>. Acesso em: 24 fev. 2024.

LYUBOMIRSKY, Sonja; SHELDON, Kennon M.; SCHKADE, David. Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. **Review of general psychology**, v. 9, n. 2, p. 111-131, 2005.

LYUBOMIRSKY, Sonja; LAYOUS, Kristin. How do simple positive activities increase well-being?. **Current directions in psychological science**, v. 22, n. 1, p. 57-62, 2013.

MACDONALD, Geoff; LEARY, Mark R. Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. **Psychological bulletin**, v. 131, n. 2, p. 202, 2005.

MACHADO, Adriana M. **Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MAHAR, Alyson L.; COBIGO, Virginie; STUART, Heather. Comments on Measuring Belonging as a Service Outcome. **Journal on Developmental Disabilities**, v. 20, n. 2, 2014.

MAIA, Tatyana de A. Os usos do civismo em tempos autoritários: as comemorações e ações do Conselho Federal de Cultura (1966-1975). **Revista Brasileira de História**, v. 34, p. 89-109, 2014.

MANSUR, Luci H. B. Solitude: virando a solidão pelo avesso. **Ide (São Paulo)**, São Paulo, v. 31, n. 46, p. 38-45, jun. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062008000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jun. 2024.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. **Adolescência**. Campinas, SP: Laboratório de Psicologia Genética, [s.d.].

MASLOW, Abraham H. Preface to motivation theory. **Psychosomatic medicine**, v. 5, n. 1, p. 85-92, 1943. Disponível em: <https://journals.lww.com/psychosomaticmedicine/>. Acesso em: 08 ago. 2023.

MAYOCK, Paula; BRYAN, Audrey; CARR, Nicola; KITCHING, Karl. Supporting LGBT lives: A study of mental health and well-being. Dublin, Irlanda: BeLonG To Youth Services, 2008.

MCDEVITT, Teresa M.; ORMROD, Jeanne E. **Child development and education**. 3 ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2007.

MCLAREN, Suzanne; CHALLIS, Chantal. Resilience among men farmers: the protective roles of social support and sense of belonging in the depression-suicidal ideation relation. **Death studies**, v. 33, n. 3, p. 262-276, 2009.

MCMAHON, Susan D.; SINGH, Joshua A.; GARNER, Lakeasha S.; BENHORIN, Shira. Taking advantage of opportunities: Community involvement, well-being, and urban youth. **Journal of Adolescent Health**, v. 34, n. 4, p. 262-265, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2003.06.006>. Acesso em: 22 set. 2023.

MCMILLAN, David W.; CHAVIS, David M. Sense of community: A definition and theory. **Journal of community psychology**, v. 14, n. 1, p. 6-23, 1986. Disponível em: [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)). Acesso em: 08 ago. 2023.

MCNEELY, Clea A.; NONNEMAKER, James M.; BLUM, Robert W. Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. **Journal of school health**, v. 72, n. 4, p. 138-146, 2002.

MELLO, Zena R.; MALLETT, Robyn K.; ANDRETTA, James R.; WORREL, Frank C. Stereotype threat and school belonging in adolescents from diverse racial/ethnic backgrounds. **Journal of At-Risk Issues**, v. 17, n. 1, p. 9-14, 2012.

MELLO, Zena R.; MALLETT, Robyn K.; ANDRETTA, James R.; WORREL, Frank C. Stereotype threat and school belonging in adolescents from diverse racial/ethnic backgrounds. **Journal of At-Risk Issues**, v. 17, n. 1, p. 9-14, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ978508>. Acesso em: 08 ago. 2023.

MELO, Bernardo D.; LIMA, Carolyne C.; MORAES, Claudia L. de; ANDRADE, Cristiane B.; PEREIRA, Daphne R.; SOUZA, Edinilsa R. de; RIBEIRO, Fernanda M. L.; SERPELONI, Fernanda; AVANCI, Joviana Q.; KABAD, Juliana F.; NJAINE, Kathie; DESLANDES, Suely Ferreira; SCHENKER, Miriam; SOUZA, Michele Souza; MAGRIN, Nicolly P.; ASSIS, Simone G. de; ZANELLO, Valeska; SILVA, Vera L. M. da; KADRI, Michele; RABELO, Ionara V. M. **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: violência doméstica e familiar na COVID-19**. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz, 2020. Cartilha, 22p. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/41121>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MENA-CHALCO, Jesús P.; ROCHA, Vladimir. Caracterização do banco de teses e dissertações da CAPES. In: **4º Encontro Brasileiro de Bibliometria e Cientometria**, v. 4, 2014.

MENIN, Maria S. de S.; TREVISOL, Maria T. C.; ZECHI, Juliana A. M.; BATAGLIA, Patrícia U. R. Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraís: contribuições para o cotidiano da escola. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 1, p. 01-17, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/P1519-3993-2017220100001>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MERTON, Robert K. **Social theory and social structure**. Simon and Schuster, 1968.

MOALLEM, Isabel. **A meta-analysis of school belonging and academic success and persistence**. 2013. Disponível em: https://ecommons.luc.edu/luc_diss/726/. Acesso em: 17 set. 2023.

MOHER, David; LIBERATI, Alessandro; TETZLAFF, Jennifer; ALTMAN, Douglas G. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. **Annals of internal medicine**, v. 151, n. 4, p. 264-269, 2009. Disponível em: <https://www.acpjournals.org/doi/full/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>. Acesso em: 18 jun. 2024.

MOORE, Kelly; MCELROY, James C. The influence of personality on Facebook usage, wall postings, and regret. **Computers in human behavior**, v. 28, n. 1, p. 267-274, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.09.009>. Acesso em: 08 ago. 2023.

MULLEN, Paul E.; MARTIN, Judith L.; ANDERSON, Jessie C.; ROMANS-CLARKSON, Sarah E.; HERBISON, Graham P. The long-term impact of the physical, emotional, and sexual abuse of children: A community study. **Child abuse & neglect**, v. 20, n. 1, p. 7-21, 1996. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(95\)00112-3](https://doi.org/10.1016/0145-2134(95)00112-3). Acesso em: 24 fev. 2024.

MULVEY, Edward P.; CAUFFMAN, Elizabeth. The inherent limits of predicting school violence. *In*: **Clinical Forensic Psychology and Law**. Routledge, 2019. p. 395-400.

MURTAGH, Fionn; HECK, André. **Multivariate data analysis**. Springer Science & Business Media, 2012.

NÉRICI, Imídeo G. **Adolescência**: o drama de uma idade. Rio de Janeiro, RJ: Fundo de Cultura, 1 ed., 1960.

NICHOLS, Sharon L. Teachers' and students' beliefs about student belonging in one middle school. **The Elementary School Journal**, v. 106, n. 3, p. 255-271, 2006.

NOCK, Matthew K. Self-injury. **Annual review of clinical psychology**, v. 6, p. 339-363, 2010.

OBERLE, Eva; SCHONERT-REICHL, Kimberly A.; ZUMBO, Bruno D. Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. **Journal of youth and adolescence**, v. 40, p. 889-901, 2011.

OFFER, Daniel; SCHONERT-REICHL, Kimberly A. Debunking the myths of adolescence: Findings from recent research. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 31, n. 6, p. 1003-1014, 1992.

OLWEUS, Dan. Bully/victim problems in school: Facts and intervention. **European journal of psychology of education**, v. 12, p. 495-510, 1997.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19**. 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 09 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**, 2023. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 14 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Saúde para os adolescentes do mundo: uma segunda chance na segunda década**. Genebra: Organização Mundial da Saúde; 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Dados sobre saúde mental na adolescência**, [s/d]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes#:~:text=Uma%20em%20cada%20seis%20pessoas,n%C3%A3o%20%C3%A9%20detectada%20nem%20tratada>. Acesso em: 16 fev. 2024.

O'ROURKE, John; COOPER, Martin. Lucky to be happy: A study of happiness in Australian primary students. **Australian Journal of Educational & Developmental Psychology**, v. 10, p. 94-107, 2010.

OSÓRIO, Luiz C. Síndrome delinquencial: um estudo sobre a psicopatologia do adolescente. *In*: OUTEIRAL, José *et al.* **Infância e Adolescência**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, p. 74-86, 1982.

OSÓRIO, Luiz C. **Adolescente hoje**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

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

OUTEIRAL, José O. **Adolescer: estudos sobre a adolescência**. Rio de Janeiro: Revinter, 3 ed., 2008.

OZELLA, Sergio; AGUIAR, Wanda M. J. de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, p. 97-125, 2008.

PALACIOS, Jesús. O que é a adolescência. *In*: **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**, v. 1, n. 2, p. 263-272, 1995.

PEREIRA, André da S.; PALUDO, Berenice; VIEIRA, Manoel; CERBARO, Rodolfo H. Apostila análise fatorial. Passo Fundo, RS: UPS, 2019.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Grupo Editorial Summus, 1932/1994.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1967.

PITTMAN, Matthew; REICH, Brandon. Social media and loneliness: Why an Instagram picture may be worth more than a thousand Twitter words. **Computers in Human Behavior**, v. 62, p. 155-167, 2016.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento**. 2019. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2019/pnud-apresenta-relatorio-de-desenvolvimento-humano-2019-com-dado.html>. Acesso em: 07 abr. 2022.

PRINSTEIN, Mitchell J.; BRECHWALD, Whitney A.; COHEN, Geoffrey L. Susceptibility to peer influence: using a performance-based measure to identify adolescent males at heightened risk for deviant peer socialization. **Developmental psychology**, v. 47, n. 4, p. 1167, 2011.

QUIROGA, Fernando L.; VITALLE, Maria S. de S. O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico. **Physis: revista de saúde coletiva**, v. 23, p. 863-878, 2013.

RACINE, Nicole; COOKE, Jessica E.; EIRICH, Rachel; KORCZAK, Daphne J.; MCARTHUR, BraeAnne; MADIGAN, Sheri. Child and adolescent mental illness during COVID-19: A rapid review. **Psychiatry research**, v. 292, p. 113307, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113307>. Acesso em: 18 jun. 2024.

RESNICK, Michael D.; BEARMAN, Peter S.; BLUM, Roberto; BAUMAN, Karl E.; HARRIS, Kathleen M.; JONES, Jo; TABOR, Joyce; BEUHRING, Trish; SIEVING, Renee E.; SHEW, Marcia; IRELAND, Marjorie; BEARINGER, Linda H.; UDRY, Richard. Protecting adolescents from harm: findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. **Jama**, v. 278, n. 10, p. 823-832, 1997. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jama/article-abstract/418137>. Acesso em: 22 set. 2023.

RIBEIRO, Wagner S.; ANDREOLI, Sergio B.; FERRI, Cleusa P.; PRINCE, Martin; MARI, Jair J. Exposição à violência e problemas de saúde mental em países em desenvolvimento: uma revisão da literatura. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 31, p. S49-S57, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462009000600003>. Acesso em: 18 jun. 2024.

RICOEUR, Paul. **O si mesmo como outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ROBAERT, Damaris W.; SCHONARDIE, Elisiane F. Educação e práticas para promoção de saúde mental na adolescência. **Revista Contexto & Educação**, v. 32, n. 103, p. 191-212, 2017.

ROFFEY, Sue. Pupil wellbeing - Teacher wellbeing: Two sides of the same coin?. **Educational and child psychology**, v. 29, n. 4, p. 8, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.4.8>. Acesso em: 23 set. 2023.

ROSSI, Lívia M.; MARCOLINO, Taís Q.; SPERANZA, Marina; CID, Maria F. B. Crise e saúde mental na adolescência: a história sob a ótica de quem vive. **Cadernos de Saúde**

Pública, v. 35, p. e00125018, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00125018>. Acesso em: 24 fev. 2024.

RYAN, Tracii; ALLEN, Kelly A.; GRAY, DeLeon L.; MCINERNEY, Dennis M. How social are social media? A review of online social behaviour and connectedness. **Journal of Relationships Research**, v. 8, p. e8, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/jrr.2017.13>. Acesso em: 24 fev. 2024.

RYFF, Carol D.; KEYES, Corey Lee M. The structure of psychological well-being revisited. **Journal of personality and social psychology**, v. 69, n. 4, p. 719, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>. Acesso em: 27 jun. 2023.

SÁ, Daniel G. F. de; BORDIN, Isabel A. S.; MARTIN, Denise; PAULA, Cristiane S. de. Fatores de risco para problemas de saúde mental na infância/adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, p. 643-652, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000400008>. Acesso em: 18 jun. 2024.

SAKIZ, Gonul. Perceived instructor affective support in relation to academic emotions and motivation in college. **Educational Psychology**, v. 32, n. 1, p. 63-79, 2012.

SAMDAL, Oddrun; NUTBEAM, Don; WOLD, Barbara; KANNAS, Lasse. Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. **Health education research**, v. 13, n. 3, p. 383-397, 1998.

SANCHES, Antonio C. G.; OLIVEIRA, Márcia A. F. de. Educação inclusiva e alunos com transtorno mental: um desafio interdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, p. 411-418, 2011.

SÁNCHEZ, Bernadette; COLÓN, Yari; ESPARZA, Patricia. The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. **Journal of youth and Adolescence**, v. 34, p. 619-628, 2005.

SANTOS, Luana C. S.; FARO, André. Aspectos conceituais da autoinjúria: Uma revisão teórica. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 12, n. 1, 2018.

SANTROCK, John W. **Adolescência**. AMGH Editora, 14^a ed., 2013.

SARASON, Seymour B. Foreword. *In*: WEISSBERG, Roger P.; GULLOTTA, Thomas P.; HAMPTON, Robert L.; RYAN, Bruce A.; ADAMS, Gerald R. (org.). *Enhancing children's wellness*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

SARI, Mediha. Sense of school belonging among elementary school students. **Çukurova University Faculty of Education Journal**, v. 41, n. 1, 2012.

SARI, Mediha. Sense of school belonging among high school students. **Anadolu University Journal of Social Sciences**, v. 13, n. 1, p. 147-160, 2013.

SCANNAPIECO, Maria; CONNELL-CARRICK, Kelli. **Understanding child maltreatment: An ecological and developmental perspective**. Oxford University Press, 2005.

SCHWARTZ, Fernanda T.; PACHECO, Janaína T. B. Mediação parental na exposição às redes sociais e a internet de crianças e adolescentes. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 21, n. 1, p. 217-235, 2021.

SEABROOK, Elizabeth M.; KERN, Margaret L.; RICKARD, Nikki S. Social networking sites, depression, and anxiety: a systematic review. **JMIR mental health**, v. 3, n. 4, p. e5842, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.2196/mental.5842>. Acesso em: 08 ago. 2023.

SEEMAN, Teresa E. Social ties and health: The benefits of social integration. **Annals of epidemiology**, v. 6, n. 5, p. 442-451, 1996.

SEEMAN, Teresa E.; LUSIGNOLO, Tina M.; ALBERT, Marilyn; BERKMAN, Lisa. Social relationships, social support, and patterns of cognitive aging in healthy, high-functioning older adults: MacArthur studies of successful aging. **Health psychology**, v. 20, n. 4, p. 243, 2001. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0278-6133.20.4.243>. Acesso em: 22 set. 2023.

SEIDMAN, Gwendolyn. Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations. **Personality and individual differences**, v. 54, n. 3, p. 402-407, 2013. Disponível: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.10.009>. Acesso em: 08 ago. 2023.

SHOCHET, Ian M.; DADDS, Mark R.; HAM, David; MONTAGUE, Roslyn. School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 35, n. 2, p. 170-179, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1. Acesso em: 22 set. 2023.

SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 15 ed., 2014.

SILVA, Aline C.; BOTTI, Nadja C. L. Comportamento autolesivo ao longo do ciclo vital: revisão integrativa da literatura. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, n. 18, 2017.

SILVA, Carolina D. da; JURDI, Andrea P. S. Saúde mental infantojuvenil e a escola: diálogos entre profissionais da educação e da saúde. **Saúde em Debate**, v. 46, p. 97-108, 2022.

SILVERMAN, Amy B.; REINHERZ, Helen Z.; GIACONIA, Rose M. The long-term sequelae of child and adolescent abuse: A longitudinal community study. **Child abuse & neglect**, v. 20, n. 8, p. 709-723, 1996.

SIPPOLA, Lorrie K.; BUKOWSKI, William M. Self, other, and loneliness from a developmental perspective. **Loneliness in childhood and adolescence**, p. 280-295, 1999.

SIRIN, Selcuk R.; ROGERS-SIRIN, Lauren. Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. **Youth & society**, v. 35, n. 3, p. 323-340, 2004.

SIVA, Nayanah. Loneliness in children and young people in the UK. **The Lancet Child & Adolescent Health**, v. 4, n. 8, p. 567-568, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(20\)30213-3/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(20)30213-3/fulltext). Acesso em: 10 ago. 2023.

SKUES, Jason L.; CUNNINGHAM, Everarda G.; POKHAREL, Trilochan. The influence of bullying behaviours on sense of school connectedness, motivation and self-esteem. **Journal of Psychologists and Counsellors in Schools**, v. 15, n. 1, p. 17-26, 2005.

SLAVICH, George M.; O'DONOVAN, Aoife; EPEL, Elissa S; KEMENY, Margaret E. Black sheep get the blues: A psychobiological model of social rejection and depression. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, v. 35, n. 1, p. 39-45, 2010.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Pneumologia. **Nota de Alerta - COVID-19 em crianças: envolvimento respiratório**. Sociedade Brasileira de Pediatria: São Paulo, 2020.

SOLOMON, Zahava; WAYSMAN, Mark; MIKULINCER, Mario. Family functioning, perceived societal support, and combat-related psychopathology: The moderating role of loneliness. **Journal of social and clinical psychology**, v. 9, n. 4, p. 456-472, 1990.

SOUZA, Raul A. de. Quando a mão que acolhe é igual a minha: a ajuda em situações de (cyber)bullying entre adolescentes. 2019. 161f. **Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)** – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2019.

SOUZA, Raul A. de. Cyberagressão e pró-socialidade virtual entre adolescentes. 2023. 226f. **Tese (Doutorado em Educação Escolar)** – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/243141>. Acesso em: 08 fev. 2024.

SPERANZA, Marina. Sentimento de pertença de adolescentes na interface com a saúde mental: uma revisão de escopo. 2021. **Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional)** – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14158>. Acesso em: 20 set. 2023.

SPOSITO, Marília P. Espaços públicos e tempos juvenis. *In: Espaços Públicos e Tempos Juvenis: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Ação Educativa, p. 5-44, 2007.

STEPANIKOVA, Irena; NIE, Norman H.; HE, Xiaobin. Time on the Internet at home, loneliness, and life satisfaction: Evidence from panel time-diary data. **Computers in Human Behavior**, v. 26, n. 3, p. 329-338, 2010.

STILLMAN, Tyler F.; BAUMEISTER, Roy F. Uncertainty, belongingness, and four needs for meaning. **Psychological inquiry**, v. 20, n. 4, p. 249-251, 2009.

STILLMAN, Tyler F.; BAUMEISTER, Roy. F.; LAMBERT, Nathaniel M.; CRESCIONI, Will; DEWALL, Nathan; FINCHAM, Frank D. Alone and without purpose: Life loses meaning following social exclusion. **Journal of experimental social psychology**, v. 45, n. 4,

p. 686-694, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.03.007>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SULLIVAN, Terri N.; FARRELL, Albert D.; KLIEWER, Wendy. Peer victimization in early adolescence: Association between physical and relational victimization and drug use, aggression, and delinquent behaviors among urban middle school students. **Development and psychopathology**, v. 18, n. 1, p. 119-137, 2006.

TAMBOR, Ellen S.; LEARY, Mark R. **Perceived exclusion as a common factor in social anxiety, loneliness, jealousy, depression, and low self-esteem**. Manuscript submitted for publication, 1993.

TARDIVO, Leila S. P. C.; ROSA, Helena R.; CHAVES, Gislaine; FERREIRA, Loraine S. A. Conduta de autolesão em pré-adolescentes e adolescentes: relações com auto imagem e depressão. *In*: TARDIVO, Leila S. P. C. (Org.). **Adolescência e sofrimento emocional na atualidade**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2018.

TIBA, Içami. **Puberdade e adolescência**: desenvolvimento biopsicossocial. São Paulo, SP: Editora Ágora, 5 ed., 1986.

THIÉBAUD, Maeva. **Climat scolaire**, p. 1-6, 2005.

TOGNETTA, Luciene R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Mercado das Letras, 2003.

TOGNETTA, Luciene R. P. Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si. 2005. **Tese (Doutorado em Psicologia)** – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

TOGNETTA, Luciene R. P. **A formação da personalidade ética**: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009a.

TOGNETTA, Luciene R. P. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b.

TOGNETTA, Luciene R. P. (org.). **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes**. Americana: Editora Adonis, 2020.

TOGNETTA, Luciene R. P. (org.). A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: a implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais. **[Relatório de Pesquisa]** Americana: Editora Adonis, 1 ed., 2022. Disponível em: <https://www.somoscontraobullying.com.br/convivencia-na-escola-publica>. Acesso em: 11 jan. 2024.

TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de letras, 2007.

TOGNETTA, Luciene R. P.; LA TAILLE, Yves de. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, p. 181-188, 2008.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000200007>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma P. **É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral.** São Paulo: Editora do Brasil S/A, 2012.

TOGNETTA, Luciene R. P.; ROSÁRIO, Pedro. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Est. Aval. Educ**, p. 106-137, 2013.

TOGNETTA, Luciene R. P.; MARTÍNEZ, José M. A. Bullying, un problema moral: representaciones desí mismo y desconexiones morales. **Revista de educación**, n. 373, v. 373, p. 9-32, 2016.

TOGNETTA, Luciene R. P.; SOUZA, Raul A. de; LAPA, Luciana Z. A implantação das equipes de ajuda como estratégia para a superação do bullying escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 3, p. 397-410, 2019.

TOGNETTA, Luciene R. P.; AVILÉS MARTÍNEZ, José M. A quem procuram adolescentes em situações de exclusão e solidão: a importância dos pares. [**Relatório de pesquisa**], 2022.

TOGNETTA, Luciene R. P.; CUADRA-MARTÍNEZ, David J.; SOUZA, Raul A. de; FIORANELLI NETO, Mário. O sofrimento emocional em adolescentes em tempos de pandemia do Covid-19. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, p. e022095-e022095, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16955>. Acesso em: 27 fev. 2024.

TOGNETTA, Luciene R. P.; CUADRA-MARTÍNEZ, David J.; QUEIROZ, Deise M.; BOMFIM, Sanderli A. B. Crianças também sofrem: O sofrimento emocional em crianças durante a pandemia Covid-19. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, p. e022096-e022096, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16956>. Acesso em: 27 fev. 2024.

TOMOVA, Livia; ANDREWS, Jack L.; BLAKEMORE, Sarah-Jayne. The importance of belonging and the avoidance of social risk taking in adolescence. **Developmental Review**, v. 61, p. 100981, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100981>. Acesso em: 09 ago. 2023.

TRAWALTER, Sophie; HOFFMAN, Kelly; PALMER, Lindsay. Out of place: Socioeconomic status, use of public space, and belonging in higher education. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 120, n. 1, p. 131, 2021. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pspi0000248>. Acesso em: 17 set. 2023.

TRICKETT, Edison J. Toward a social-ecological conception of adolescent socialization: Normative data on contrasting types of public school classrooms. **Child Development**, p. 408-414, 1978.

TWENGE, Jean M.; CATANESE, Kathleen R.; BAUMEISTER, Roy F. Social exclusion and the deconstructed state: time perception, meaninglessness, lethargy, lack of emotion, and self-awareness. **Journal of personality and social psychology**, v. 85, n. 3, p. 409, 2003.

UNDERWOOD, Marion K. Top ten pressing questions about the development of emotion regulation. **Motivation and emotion**, v. 21, p. 127-146, 1997.

UNICEF. **Impactos primários e secundários da COVID-19 em crianças e adolescentes**. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/11331/file/relatorio-analise-impactos-primarios-e-secundarios-da-covid-19-em-criancas-e-adolescentes.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa** - Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Brasília: Unicef, 2012.

UWAH, Chinwé J.; MCMAHON, H. George; FURLOW, Carolyn F. School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among African American male high school students: Implications for school counselors. **Professional School Counseling**, v. 11, n. 5, p. 2156759X0801100503, 2008.

VAN HOORN, Jorien; DIJK, Eric V.; MEUWESE, Rosa; RIEFFE, Carolien; CRONE, Eveline A. Peer influence on prosocial behavior in adolescence. **Journal of research on adolescence**, v. 26, n. 1, p. 90-100, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jora.12173>. Acesso em: 18 jun. 2024.

VAN SCHOIACK-EDSTROM, Leihua; FREY, Karin S.; BELAND, Kathy. Changing adolescents' attitudes about relational and physical aggression: An early evaluation of a school-based intervention. **School Psychology Review**, v. 31, n. 2, p. 201-216, 2002.

VAZQUEZ, Daniel A.; CAETANO, Sheila C.; SCHLEGEL, Rogerio; LOURENÇO, Elaine; NEMI, Ana; SLEMIAN, Andréa; SANCHEZ, Zila M. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde em Debate**, v. 46, p. 304-317, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202213304>. Acesso em: 24 fev. 2024.

VENDRAMI, Leandro; OLIVEIRA, Fatima; ANAMI, Karin Tyeko. A desigualdade social e a educação no Brasil: uma revisão de literatura. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 4, p. 390–398, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2272>. Acesso em: 14 nov. 2024.

VILLELA, Fábio C. B.; ARCHANGELO, Ana. **Fundamentos da escola significativa**. São Paulo: Loyola, 2013.

VINHA, Telma P.; MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. O direito de aprender a conviver: O ambiente escolar e o desenvolvimento da autonomia moral segundo a perspectiva construtivista. In: **[Anais do] XXIV Encontro Nacional de Professores do Proepre: O direito de aprender**. Campinas, SP: FE, Unicamp, 2008.

VINHA, Telma P.; NUNES, César A. A.; SILVA, Lívia M. F.; VIVALDI, Flávia M. C.; MORO, Adriano. **Da escola para a vida em sociedade: O valor da convivência democrática**. Americana: Adonis, 2017.

VINHA, Telma P.; TOGNETTA, Luciene R. P.; AZZI, Roberta G.; MORO, Adriano; ARAGÃO, Ana M. F. de.; MORAIS, Alessandra de. O clima escolar na perspectiva dos

alunos de escolas públicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 40, p. 163-186, 2018.

VINHA, Telma; GARCIA, Cléo (org.). **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil. Relatório preliminar**. IdEA/Unicamp, 2023.

VINHA, Telma; GARCIA, Cléo; NUNES, César A. A.; ZAMBIANCO, Danila P.; MELO, Simone G.; LAHR, Talita B. S.; PARENTE, Elvira M. P. R.; OLIVEIRA, Vitória H. H.; FOGARIN, Beatriz. **Ataques de violência extrema em escolas: causas e caminhos**. São Paulo, D3e, out. 2023. Disponível em: <https://d3e.com.br/relatorios/ataques-de-violencia-extrema-em-escolas-no-brasil/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

YEAGER, David S.; WALTON, Gregory M. Social-psychological interventions in education: They're not magic. **Review of Educational Research**, v. 81, n. 2, p. 267-301, 2011. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2018-49648-001>. Acesso em: 08 ago. 2023.

YOON, Eunju; LEE, Richard M. Importance of social connectedness as a moderator in Korean immigrants' subjective well-being. **Asian American Journal of Psychology**, v. 1, n. 2, p. 93, 2010.

YOUNG, Deana H. **Does school connectedness predict bullying?** An analysis of perceptions among public middle school students. Capella University, 2003.

YOUNISS, James; RUTH, Allison. Approaching policy for adolescent development in the 21st century. **The Changing Experience: Societal Trends and the Transition to Adulthood**, p. 250-271, 2002.

WALLON, Henri. O papel do outro na consciência do eu. **Henri Wallon**, v. 52, p. 168-167, 1986.

WALTON, Gregory M.; COHEN, Geoffrey L. A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. **Science**, v. 331, n. 6023, p. 1447-1451, 2011. Disponível em: <https://www.science.org/doi/abs/10.1126/science.1198364>. Acesso em: 17 set. 2023.

WALTON, Gregory M.; WILSON, Timothy D. Wise interventions: Psychological remedies for social and personal problems. **Psychological review**, v. 125, n. 5, p. 617, 2018. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2018-49648-001>. Acesso em: 08 ago. 2023.

WATERS, Stacey; CROSS, Donna; SHAW, Therese. Does the nature of schools matter? An exploration of selected school ecology factors on adolescent perceptions of school connectedness. **British Journal of Educational Psychology**, v. 80, n. 3, p. 381-402, 2010.

WEHLAGE, Gary G. *et al.* **Reducing the risk: Schools as communities of support**. The Falmer Press, Taylor & Francis Inc., Philadelphia, PA, 1989.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

WHITLOCK, Janis. The role of adults, public space, and power in adolescent community connectedness. **Journal of community psychology**, v. 35, n. 4, p. 499-518, 2007.

WILLIAMS, Kipling D. Social ostracism aversive interpersonal behaviors. **Boston, MA: Springer**, v. 10, p. 978-1, 1997.

WILLIAMS, Kipling D. **Ostracism: The power of silence**. Guilford Press, 2002.

WILSON, Dorian. The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. **The Journal of School Health**, v. 74, n. 7, p. 293, 2004.

WORMINGTON, Stephanie V.; ANDERSON, Kristen M.; SCHINEIDER, Ashley; TOMLINSON, Kristin L.; BROWN, Sandra A. Peer victimization and adolescent adjustment: Does school belonging matter?. **Journal of school violence**, v. 15, n. 1, p. 1-21, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.922472>. Acesso em: 08 ago. 2023.

ZACARÉS, Juan J. El desarrollo de la identidad adolescente desde el paradigma de los status de identidad del ego: cuestiones críticas. *In: VII Congreso Infad*, 1997.

ZAHN-WAXLER, Carolyn; SHIRTCLIFF, Elizabeth A.; MARCEAU, Kristine. Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology. **Annu. Rev. Clin. Psychol.**, v. 4, n. 1, p. 275-303, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Pesquisa acadêmica



Financiamento



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) pai, mãe ou responsável,

Seu filho ou sua filha está sendo convidado(a) para participar da seguinte pesquisa: **"Pertencer e esperar: combatendo o bullying, o racismo moderno e o sofrimento emocional"**, desenvolvida por pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara/SP. Esse questionário

Este questionário que você irá responder foi submetido a um Comitê de Ética (CAEE 68268823.1.0000.5400; 68260523.8.0000.5400; 68243723.6.0000.5400) que o aprovou segundo os critérios da ética nas pesquisas com Seres Humanos (resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde) e a pesquisa respeitou as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Esta pesquisa tem por objetivos investigar as frequências e as possíveis correspondências entre bullying, sofrimento emocional, o sentimento de esperança e de pertencimento e o racismo entre adolescentes. Ela será realizada por meio de um questionário online com perguntas fechadas, que será respondido, sem custo algum, de forma virtual, no ambiente escolar, num horário disponibilizado pela coordenação e professores da escola a fim de não prejudicar a rotina escolar. Vale lembrar que não é necessária identificação de nenhum aluno ou aluna, como nome, endereço ou documento, apenas idade, série em que estuda e raça/cor.

Você, ele ou ela tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante a realização da pesquisa. O tempo para responder ao questionário será de cerca de 20 minutos.

Seu filho ou sua filha podem sentir-se desconfortável ou embaraçado(a) / envergonhado(a), contudo, nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à integridade física de seu filho ou sua filha. Ao responderem o questionário estarão acompanhadas e acompanhados por um responsável da pesquisa, a fim de sanar quaisquer dúvidas que possam surgir ou, também, de assegurar que, caso não queiram participar, possam desistir sem prejuízo algum. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com as pesquisadoras ou com a instituição.

No entanto, ao participarem dessa pesquisa, os adolescentes e as adolescentes estarão contribuindo de forma bastante significativa para a compreensão das questões relacionadas ao sentimento de pertencimento e esperança, ao sofrimento emocional, ao bullying e ao racismo e, desta forma, propiciar a construção de estratégias mais eficazes de resolução dos problemas relacionados à convivência intra e interpessoal no ambiente escolar.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Garantimos que o armazenamento dos dados de pesquisa será efetuado sob a responsabilidade da pesquisadora, garantindo a privacidade, o sigilo, a confidencialidade e o anonimato do participante. Os dados coletados na pesquisa serão armazenados em um dispositivo eletrônico, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no e-mail indicado a seguir no qual constam os e-mails das pesquisadoras responsáveis, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Para garantir que sua(s) filha(s) ou filho(s) participe(m) da pesquisa, precisaremos que você nos informe o nome completo e série dela(s) ou dele(s). Mas não se preocupe! É apenas para sabermos quem poderá responder. Quando sua filha(s) ou filho(s) estiver(em) respondendo à pesquisa, ela(s) ou ele(s) não terão qualquer tipo de identificação. Além disso, pediremos seu e-mail para encaminhar uma cópia deste termo com o contato das responsáveis pela pesquisa.

E-mail *

Seu e-mail

Qual escola em que sua(s) filha(s) ou filho(s) estuda(m)? *

Escolher

Caso a escola não esteja listada acima, por favor, escreva-a aqui

Sua resposta

Filha ou filho 1

Nome completo *

Sua resposta

Ano em que estuda? *

7º ano

8º ano

9º ano

Filha ou filho 2 (se houver)

Nome completo

Sua resposta

Ano em que estuda?

7º ano

8º ano

9º ano

Filha ou filho 3 (se houver)

Nome completo

Sua resposta

Ano em que estuda?

7º ano

8º ano

9º ano

Se houver mais de três filhas ou filhos estudando nessa escola, nesses anos (7º, 8º e 9º), escreva nome e ano abaixo:

Sua resposta

Pesquisadoras responsáveis:Deise Maciel de Queiroz: dm.queiroz@unesp.brSanderli Ap. Bicudo Bomfim: sanderli.bicudo@unesp.brVitória Hellen Holanda Oliveira: vitoria.hellen@unesp.br**Orientadora:** Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação. Rodovia Araraquara-Jaú km 01, Bairro dos Machados, 14800901 - Araraquara, SP – Brasil.
 Contato telefônico: (19) 98457-5253.

Data *

Data

dd/mm/aaaa

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação da(s) minha(s) filha(s) ou filho(s) na pesquisa e concordo com sua participação. De forma livre e esclarecida, manifesto a concordância da participação do meu filho ou filha na pesquisa. As(os) pesquisadoras(es) me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara. *

- Concordo com a participação da(s) minha(s) filha(s) ou filhos(os) na pesquisa.
- Não concordo com a participação da(s) minha(s) filha(s) ou filhos(os) na pesquisa.



Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Enviar

Limpar formulário

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



Pesquisa acadêmica



Financiamento



Pertencer e esperar: combatendo o bullying, o racismo moderno e o sofrimento emocional

Você, adolescente, está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa chamada "**Pertencer e esperar: combatendo o bullying, o racismo moderno e o sofrimento emocional**", desenvolvida por pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara/SP.

Nosso objetivo com esta pesquisa é verificar se há alguma relação entre o sentimento de pertencimento, o sofrimento emocional, o racismo moderno, a esperança e o bullying.

Você topa nos ajudar?

Sua participação é voluntária, é você quem vai decidir participar ou não, mesmo que o (a) responsável por você tenha autorizado (ele ou ela recebeu também um documento explicando a pesquisa para autorizar ou não sua participação). Mas vale salientar que sua participação, respondendo a questões simples do cotidiano ou o que você pensa sobre determinados assuntos ou situações, pode nos ajudar - e muito! - a compreender questões importantes para vocês e, conseqüentemente, nos ajudar a refletirmos sobre o que a escola pode fazer para melhorar a convivência entre vocês.

Outras pessoas poderão saber que você está participando de uma pesquisa? Não! As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto as pesquisadoras, poderão ter acesso a essas informações. Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e seu nome não irá aparecer em nenhum lugar, mesmo porque você nem precisará informar seu nome, endereço ou documento, apenas alguns dados pessoais como nome da escola em que estuda, idade, série e raça, mas, ainda assim, esses dados não são capazes de identificá-lo (a). Se em algum momento do questionário você se sentir desconfortável, incomodado (a) ou envergonhado (a), poderá desistir de sua participação sem nenhum prejuízo a você. Você será acompanhado (a) por um adulto responsável que lhe garantirá esse direito, caso decida por isso. Este mesmo adulto poderá sanar dúvidas que surgirem ao longo de sua participação.

Este questionário que você irá responder foi submetido a um Comitê de Ética, que o aprovou e a pesquisa respeitou as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).



Os dados, os seus e de tantos outros adolescentes, serão utilizados apenas para os fins de pesquisa. Eles serão armazenados em dispositivo próprio, não em "nuvens", para que minimize a possibilidade de vazamento de dados. Esses dados serão publicados em artigos acadêmicos e ficarão disponíveis para acesso público.

Pesquisadoras(es) responsáveis:

Deise Maciel de Queiroz: dm.queiroz@unesp.br

Sanderli Ap. Bicudo Bomfim: sanderli.bicudo@unesp.br

Vitória Hellen Holanda Oliveira: vitoria.hellen@unesp.br

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação. Rodovia Araraquara-Jaú km 01, Bairro dos Machados, 14800901 - Araraquara, SP - Brasil. Contato telefônico: (19) 98457-5253.

Data *

Data

dd/mm/aaaa

Eu entendi que a pesquisa é sobre a investigação sobre bullying, sofrimento emocional, o sentimento de pertencimento, o sentimento de esperança e o racismo moderno entre adolescentes. *

- Concordo com a minha participação na pesquisa.
- Não concordo com a minha participação na pesquisa.

Próxima

Limpar formulário

APÊNDICE C – Instrumento da pesquisa

PERTENCER E ESPERANÇAR:
COMBATENDO O BULLYING, O RACISMO MODERNO E O SOFRIMENTO EMOCIONAL

Pesquisa acadêmica    Financiamento  

Pertencer e esperarçar: combatendo o bullying, o racismo moderno e o sofrimento emocional

Sobre você...

Não se preocupe! Os dados que solicitaremos nesta seção não são capazes de te identificar. Servem apenas para caracterização do perfil.

Em qual escola você estuda? *

Escolher ▼

1) Sua escola é: *

Pública Municipal

Pública Estadual

Particular

2) Sua escola tem "Equipe de Ajuda"? *

(Equipe de Ajuda é um grupo de alunos e alunas que foram escolhidos pelos colegas para atuar nas questões de convivência na escola. Atenção: não é grêmio e nem representante de classe)

Sim

Não

Não sei

3) Você faz parte da Equipe de Ajuda da sua escola? *

Sim

Não

Minha escola não tem Equipe de Ajuda

4) Quantos anos você tem? *

- 12 anos
- 13 anos
- 14 anos
- 15 anos
- 16 anos
- 17 anos ou mais

5) Em que ano você estuda? *

- 7º ano
- 8º ano
- 9º ano

6) Qual é a sua cor/raça? *

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela (oriental)
- Indígena
- Eu prefiro não responder
- Eu não sei responder

7) Assinale a sua condição: *

- Não tenho deficiência
- Tenho alguma deficiência (auditiva, surdez, física, visual, cegueira, intelectual, TEA - Transtorno do Espectro Autista, AH/SD - Altas Habilidades / Superdotação, Síndrome de Down e TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade)
- Prefiro não responder
- Não sei responder

8) Qual o seu gênero? *

- Mulher
 Mulher trans
 Homem
 Homem trans
 Não-binário
 Prefiro não responder
 Outro: _____

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

Pense na convivência com os colegas e assinale se estas situações aconteceram com você nos ÚLTIMOS TRÊS MESES...

Pense na convivência com os colegas e assinale se estas situações aconteceram com você nos **ÚLTIMOS TRÊS MESES...** *

Nunca Uma única vez Muitas vezes /
Quase todo dia Sempre / Todo
dia

9) Eu apanhei ou fui xingada(o), ameaçada(o), excluída(o), zoada(o) e apelidada(a) por alguns(as) colegas da escola.

10) Eu bati ou xinguei, ameacei, excluí, zoei e coloquei apelido em alguns(as) colega da escola.

11) Eu vi alguém batendo ou xingando, ameaçando, excluindo, zoadando e colocando apelidos em alguns(as) colegas da escola.

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Pensando ainda em situações de *bullying*... quando você observa como espectadora/espectador os atos de intimidação sobre outras/outros colegas, com que frequência você faz...

Pensando ainda em situações de *bullying*... quando você observa como espectador(a) os atos de intimidação sobre outros colegas, com que frequência você faz... *

Nunca Poucas vezes Muitas vezes Sempre

12) Nada, finjo que não vejo.

13) Nada, não tomo partido de ninguém.

14) Nada, mas acho que deveria fazer alguma coisa.

15) Conforto a vítima ou a incentivo a procurar alguém que possa ajudá-la.

16) Aviso um adulto que possa intervir na situação.

17) Tento fazer com que parem a intimidação.

18) Eu me aproximo para assistir o que está acontecendo.

19) Dou risada.

20) Estimulo a situação dizendo "Isso mesmo", "vai!..".

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Pensando na sua escola...

Marque uma alternativa considerando:

21) Sinto-me parte desta escola. *

1 2 3 4 5
 Não é verdade Totalmente verdadeiro

22) As pessoas desta escola percebem quando sou boa/bom em alguma coisa. *

1 2 3 4 5
 Não é verdade Totalmente verdadeiro

23) É difícil que pessoas como eu sejam aceitas nesta escola. *

1 2 3 4 5
 Não é verdade Totalmente verdadeiro

36) Eu gostaria de estar em uma escola diferente. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	<input type="radio"/>	Totalmente verdadeiro				

37) Sinto orgulho de pertencer a esta escola. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	<input type="radio"/>	Totalmente verdadeiro				

38) Outras/outros estudantes desta escola gostam de mim do jeito que sou. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	<input type="radio"/>	Totalmente verdadeiro				

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Pensando no que tem acontecido com você...

Assinale com que frequência **nos últimos três meses** você tem esses sentimentos e/ou ocorrem as seguintes situações: *

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
39) Tenho chorado com facilidade nas mais diversas situações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40) Eu me sinto solitária/solitário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41) Sinto que tenho mudado o tempo todo, às vezes me sinto bem e de repente fico mal (ataque de raiva, crise nervosa, tristeza, incerteza, insegurança etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42) Eu me sinto excluída/excluído de grupos de amigas/amigos, tanto nas aulas remotas, quanto nas redes sociais (tais como: WhatsApp, Instagram etc.).

43) Tenho me cortado ou machucado para aliviar pensamentos e sentimentos que me perturbam.

44) Tenho pensamentos suicidas que não consigo controlar.

45) Sinto que se eu morresse ninguém sentiria minha falta.

46) Presencio situações de violência física e verbal em minha casa.

47) Ouço das pessoas que não sou boa/bom para nada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48) Pessoas que moram comigo me agridem verbalmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49) Pessoas que moram comigo me agridem fisicamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50) Não tenho conseguido dormir porque meus pensamentos me perturbam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51) Converso com minhas/meus amigas/amigos sobre como me sinto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52) Converso com minha família e/ou responsável sobre como me sinto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53) Quando falo como estou me sentindo, as pessoas me menosprezam e diminuem meus sentimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54) Meus pensamentos ruins aumentaram.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55) Tenho me sentido isolado das minhas amigas/amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56) Tenho passado tanto tempo em frente às telas que esqueço de fazer outras atividades (tomar banho, fazer tarefas, me alimentar, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57) Tenho me sentido muito ansiosa/ansioso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

58) Tenho sentido muito medo de perder pessoas queridas, o que me faz sofrer muito.

[Voltar](#) [Próxima](#) [Limpar formulário](#)

Pensando na sua vida...

Marque a alternativa considerando seu grau de concordância ou não (de 1 a 5), sendo que 1 representa o que é "TOTALMENTE FALSO" e 5 o que é "TOTALMENTE VERDADEIRO"

59) Eu posso pensar em várias formas de lidar com situações difíceis. *

1 2 3 4 5

Totalmente falso Totalmente verdadeiro

60) Eu me esforço para atingir meus objetivos. *

1 2 3 4 5

Totalmente falso Totalmente verdadeiro

61) Eu me sinto cansada/cansado a maior parte do tempo. *

1 2 3 4 5

Totalmente falso Totalmente verdadeiro

68) Eu tenho tido muito sucesso na vida. *

1 2 3 4 5
Totalmente falso Totalmente verdadeiro

69) Eu fico me preocupando com alguma coisa frequentemente. *

1 2 3 4 5
Totalmente falso Totalmente verdadeiro

70) Eu atinjo os objetivos que estabeleço para mim. *

1 2 3 4 5
Totalmente falso Totalmente verdadeiro

71) Você tem esperança para o futuro? Qual é ou quais são as suas esperanças para o futuro? Descreva o que você pensou... *

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

78) As pessoas negras podem superar o preconceito sem apoio, como aconteceu com outros grupos. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

79) As pessoas negras são mais habilidosas em trabalhos manuais. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

80) Acredito que se dá importância demais aos movimentos de protestos das pessoas negras. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

81) Acredito que pessoas negras devem se relacionar apenas com pessoas negras. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

www.somoscontraobullying.com.br

OBRIGADA POR SUAS RESPOSTAS!

Pesquisa acadêmica

unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

GEPEM

OCB

Financiamento

CAPES

UNIVESP

Voltar

Enviar

Limpar formulário

APÊNDICE D – Estimativas do modelo incondicional sem preditores na predição de pertencimento escolar

	Escore total	Escore F1	Escore F2	Escore F3	Escore F4
Efeitos fixos					
Intercepto	71,28 (0,62)*	67,42 (0,65)*	70,11 (0,7)*	76,38 (0,88)*	74,53 (0,77)*
Variância do erro					
Nível-1	282,6 (7,37)*	388,26 (10,13)*	716,58 (18,6)*	559,21 (14,57)*	394,97 (10,29)*
Nível-2 Intercepto	17,16 (5,2)*	14,52 (5,51)*	9,01 (5,36)*	33,95 (9,89)*	28,51 (7,55)*
ICC	0,057	0,036	0,012	0,057	0,067

Nota: *p<0,05

Valores baseados em SAS Proc Mixed. As entradas mostram estimativas de parâmetros com erros padrão entre parênteses.

Método de Estimação = ML; Graus de liberdade de Satterthwaite

APÊNDICE E – Estimativas do modelo incondicional sem preditores na predição do sofrimento emocional

	Escore total
Efeitos fixos	
Intercepto	23,73 (0,41)*
Variância do erro	
Nível-1	269,64 (7,01)*
Nível-2 Intercepto	2,75 (2,01)*
ICC	0,01

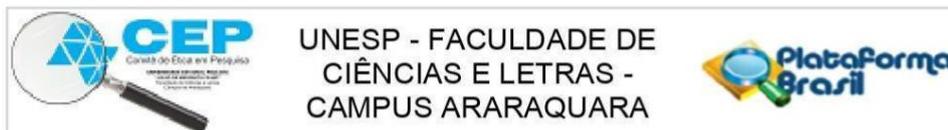
Nota: *p<0,05

Valores baseados em SAS Proc Mixed. As entradas mostram estimativas de parâmetros com erros padrão entre parênteses.

Método de Estimação = ML; Graus de liberdade de Satterthwaite

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: QUANDO SINTO QUE PERTENÇO: O sofrimento emocional e sua relação com o sentimento de pertencimento em adolescentes

Pesquisador: VITORIA HELLEN HOLANDA OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68268823.1.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.003.162

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo, de natureza quantitativa, cujo objetivo é investigar o "o sofrimento emocional e o sentimento de pertencimento entre adolescentes de escolas públicas e particulares". Além da revisão bibliográfica a coleta de dados prevê os seguintes participantes e instrumentos, segundo consta nas Informações Básicas: serão investigados 500 "adolescentes, meninos e meninas, do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental: Anos Finais, de escolas públicas e particulares brasileiras. O instrumento utilizado será um questionário disponibilizado on-line, composto por perguntas fechadas divididas em três partes. A primeira parte será composta por questões de perfil dos estudantes: em qual escola estuda (pública municipal; pública estadual ou particular), se a escola em que estuda possui Equipes de Ajuda (um tipo de Sistema de Apoio entre Iguais), idade, série/ano em que estuda, cor/raça, nacionalidade, condição de deficiência e gênero. A segunda parte consistirá em questões que investiguem o sentimento de pertencimento manifestado entre adolescentes de escolas públicas e particulares, através de cinco pontos de resposta em escala Likert (não concordo, concordo pouco, concordo e concordo muito). E, por fim, a terceira parte contará com questões que investiguem a frequência do sofrimento emocional entre adolescentes de escolas públicas e particulares, através de quatro pontos de resposta em escala Likert (nunca, poucas vezes, muitas vezes, sempre). [...] No caso de estudantes, as famílias receberão o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e somente as alunas e alunos que tiverem autorização de seus responsáveis responderão ao

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105

Bairro: CENTRO

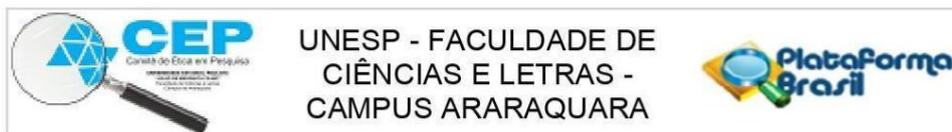
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6467

E-mail: comiteetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 6.003.162

questionário. No momento da participação receberão ainda o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) podendo desistir sem nenhum prejuízo para a pesquisa ou para a(o) participante."

O TCLE e o TALE foram redigidos de forma clara e contendo os itens exigidos pela resolução 510. O instrumento tem 42 itens e indaga sobre aspectos pertinentes ao objetivo e não fere os aspectos éticos da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo consta nas Informações Básicas:

"Objetivo Primário:

Para responder aos questionamentos de nossa pesquisa, traçamos os seguintes objetivos primários:

Investigar a frequência do sofrimento emocional entre adolescentes de escolas públicas e particulares;

Investigar o sentimento de pertencimento manifestado entre adolescentes de escolas públicas e particulares;

Verificar e comparar a correspondência entre a frequência do sofrimento emocional e o sentimento de pertencimento entre adolescentes de escolas

públicas e particulares.

Objetivo Secundário:

E os seguintes objetivos secundários:

Verificar a correspondência entre sofrimento emocional e o sentimento de pertencimento entre adolescentes que declaram diferentes cor/raça;

Verificar a correspondência entre sofrimento emocional e o sentimento de pertencimento entre adolescentes do sexo feminino comparados ao sexo masculino"

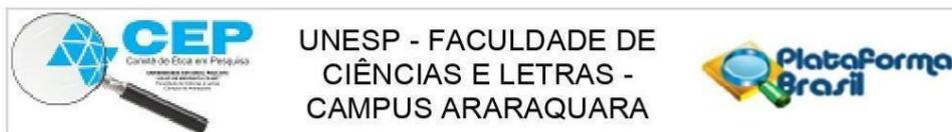
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo consta no TCLE e nas Informações básicas os riscos e benefícios são:

"Riscos:

Nenhum dos procedimentos usados oferece danos à dignidade ou integridade física dos adolescentes, embora haja a possibilidade de que, em algum momento, eles se sintam desconfortáveis, embaraçados (as) ou envergonhados (as). Por este motivo, caso ele ou ela sinta-se incomodado ou incomodada, poderá desistir de sua participação a qualquer momento do questionário, sem dano algum. Por qualquer ocorrência que possa resultar em danos ao

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 **E-mail:** comiteeetica.fcjar@unesp.br



Continuação do Parecer: 6.003.162

questionário. No momento da participação receberão ainda o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) podendo desistir sem nenhum prejuízo para a pesquisa ou para a(o) participante."

O TCLE e o TALE foram redigidos de forma clara e contendo os itens exigidos pela resolução 510. O instrumento tem 42 itens e indaga sobre aspectos pertinentes ao objetivo e não fere os aspectos éticos da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo consta nas Informações Básicas:

"Objetivo Primário:

Para responder aos questionamentos de nossa pesquisa, traçamos os seguintes objetivos primários:

Investigar a frequência do sofrimento emocional entre adolescentes de escolas públicas e particulares;

Investigar o sentimento de pertencimento manifestado entre adolescentes de escolas públicas e particulares;

Verificar e comparar a correspondência entre a frequência do sofrimento emocional e o sentimento de pertencimento entre adolescentes de escolas

públicas e particulares.

Objetivo Secundário:

E os seguintes objetivos secundários:

Verificar a correspondência entre sofrimento emocional e o sentimento de pertencimento entre adolescentes que declaram diferentes cor/raça;

Verificar a correspondência entre sofrimento emocional e o sentimento de pertencimento entre adolescentes do sexo feminino comparados ao sexo masculino"

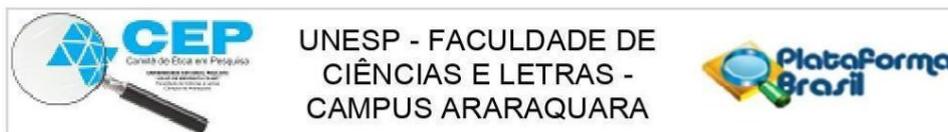
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo consta no TCLE e nas Informações básicas os riscos e benefícios são:

"Riscos:

Nenhum dos procedimentos usados oferece danos à dignidade ou integridade física dos adolescentes, embora haja a possibilidade de que, em algum momento, eles se sintam desconfortáveis, embaraçados (as) ou envergonhados (as). Por este motivo, caso ele ou ela sinta-se incomodado ou incomodada, poderá desistir de sua participação a qualquer momento do questionário, sem dano algum. Por qualquer ocorrência que possa resultar em danos ao

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 **E-mail:** comiteeetica.fcilar@unesp.br



Continuação do Parecer: 6.003.162

participante, se necessário, o mesmo será indenizado.

Benefícios:

Deixamos claro que o participante não terá nenhum benefício direto ao responder o questionário. Contudo, esperamos que ao participarem da pesquisa, os adolescentes e as adolescentes contribuam de forma bastante significativa para a compreensão das questões relacionadas a correspondência entre o sentimento de pertencimento e a frequência de sofrimento emocional e, desta forma,"

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

vide campo considerações e pendências

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

vide campo considerações e pendências

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está adequado quanto aos cuidados éticos da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 13/04/2023, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2083620.pdf	07/03/2023 17:01:26		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	07/03/2023 16:55:53	VITORIA HELLEN HOLANDA OLIVEIRA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_COMPLETO.pdf	07/03/2023 16:45:21	VITORIA HELLEN HOLANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	07/03/2023 16:39:14	VITORIA HELLEN HOLANDA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	07/03/2023 16:38:51	VITORIA HELLEN HOLANDA OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105

Bairro: CENTRO

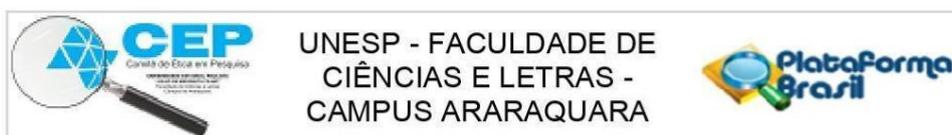
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6467

E-mail: comiteeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 6.003.162

Ausência	TCLE.pdf	07/03/2023 16:38:51	VITORIA HELLEN HOLANDA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	07/03/2023 13:49:59	VITORIA HELLEN HOLANDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 14 de Abril de 2023

Assinado por:
Tatiana Noronha de Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 **E-mail:** comiteeetica.fcjar@unesp.br